

DISSERTATION

Wirkgefüge im digitalen Bildungsraum

Eine Untersuchung der Merkmale, Effekte, Mechanismen und Reaktionen von Learning-Management-Systemen am Beispiel der Lehre in Gesundheitsberufen

Interactional Frameworks in the Digital Educational Space

An Exploration of the Characteristics, Effects, Mechanisms, and Responses of Learning Management Systems Using the Example of Healthcare Education

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor rerum medicinalium (Dr. rer. medic.)

vorgelegt der Medizinischen Fakultät

Charité – Universitätsmedizin Berlin

von

Jochen Hanisch-Johannsen M.A., M.A.

Erstbetreuung: Prof. Dr. med. Sebastian Spethmann

Zweitbetreuung: Prof.in Dr.in phil. Eva Cendon

Datum der Promotion: dd.mm.yyyy

# Inhaltsverzeichnis

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	4
Symbolverzeichnis	4
Formelverzeichnis	5
Hinweise	6
Hinweis zum Zitationsstil . . . . .	6
Hinweis zum Sprachstil . . . . .	6
Schreibweisen für Literatur- und Abbildungsverweise . . . . .	7
Hinweis zur Begriffsbestimmung . . . . .	7
1 Einleitung und theoretischer Rahmen	9
1.1 Erkenntnisinteresse, Problemstellung und Relevanz . . . . .	9
1.1.1 Erkenntnisinteresse . . . . .	10
1.1.2 Problemstellung . . . . .	11
1.1.3 Thematische Relevanz . . . . .	11
1.2 Forschungsfragen und methodische Vorüberlegungen . . . . .	11
1.2.1 Zugrundliegende Vermutungen . . . . .	11
1.2.2 Ziel der Forschung . . . . .	11
1.2.3 Herleitung Haupt- und Unterforschungsfragen . . . . .	11
1.3 Stand der Forschung und Forschungslücke . . . . .	11
1.3.1 Theoretische und empirische Vorüberlegungen . . . . .	12
1.3.2 Literaturrecherche . . . . .	12
1.3.3 Identifikation der Forschungslücke . . . . .	13
1.4 Aufbau der Arbeit . . . . .	14
2 Theorieteil	15
2.1 Bildungswissenschaftlich-theoretische Verortung . . . . .	15
2.1.1 Einleitung und Übersicht zur Theorie . . . . .	15
2.1.2 Systemisch-konstruktivistische Theorie . . . . .	16
2.1.3 Bildungstechnologie und Digitalität . . . . .	16
2.1.4 Kompetenzentwicklung im digitalen Bildungsraum . . . . .	16
2.2 Pädagogisch-psychologische Grundannahmen . . . . .	16
2.2.1 Bedürfnisse als Grundlage . . . . .	16
2.2.2 Emotionen als Vermittler . . . . .	16
2.2.3 Neugier als Konzept . . . . .	16
2.2.4 Persönliche Ereignisse und Lernerfahrungen . . . . .	16
2.2.5 Dispositionale Merkmale . . . . .	16

2.3 Systemische Dynamik des digitalen Bildungswirkgefüges . . . . .	17
2.3.1 Das Modell als dynamisches System . . . . .	17
2.3.2 Regeneration, Störung und Wirkungskurven in LMS . . . . .	17
2.3.3 Konsequenzen aus Systementkopplungen . . . . .	17
2.3.4 Gestaltungsprinzipien zur Kopplung im digitalen Setting . . . . .	17
2.4 Exkurs: Technologiedefizit . . . . .	17
 3 Beschreibung des Forschungsgegenstandes	
3.1 Kontext des Forschungsgegenstandes . . . . .	18
3.1.1 Rechtlich-funktionale Rahmung . . . . .	18
3.1.2 Didaktisch-strukturelle Verortung . . . . .	19
3.2 Entwicklung und Einbettung des LMS . . . . .	20
3.2.1 Entstehungskontext und konzeptionelle Grundlagen . . . . .	20
3.2.2 Implementierung in der schulseitigen Praxis . . . . .	21
3.2.3 Weiterentwicklung durch externe Anforderungen . . . . .	22
3.2.4 Evaluation und Reflexion . . . . .	24
3.3 Didaktische Architektur als Learning-Environment . . . . .	25
3.3.1 Konzeptionelle Grundkonstruktion . . . . .	25
3.3.2 Didaktisch-architektonische Umsetzung . . . . .	28
3.3.3 Prüfungsarchitektur . . . . .	31
3.3.4 Statistische Analyse curriculare Struktur . . . . .	31
3.4 Operative Architektur als Arbeits- und Lernumgebung . . . . .	34
3.5 E-Portfolio als Reflexions- und Transferinstrument . . . . .	36
3.6 Technische Rahmenbedingungen . . . . .	36
 4 Methodologie	37
4.1 Forschungsparadigma und methodologischer Ansatz . . . . .	37
4.1.1 Vorüberlegungen zur Methodologie . . . . .	37
4.1.2 Systemisch-forschungsfragengeleiteter Ansatz . . . . .	38
4.2 Datenerhebung . . . . .	40
4.2.1 Systematische Literaturrecherche . . . . .	40
4.2.2 Systematisches Literaturmanagement . . . . .	42
4.3 Datenanalyse . . . . .	43
4.3.1 Grundlogik der Datenanalyse: Analysen erster bis dritter Ordnung . . . . .	43
4.3.2 Analyse 1. Ordnung: Primäranalysen . . . . .	43
4.3.3 Analyse 2. Ordnung: Sekundäranalysen . . . . .	44
4.3.4 Analyse 3. Ordnung: Probabilistisch-Qualitative Inhaltsanalyse (P-QIA) . . . . .	44
4.3.5 Mehrdimensional-analytische Clustervalidierung (mdaCV) . . . . .	46
4.3.6 Epistemische Verlustfunktion ( $\epsilon$ ) als Integritätsmaß . . . . .	47
4.3.7 Synthese: Methodische Bedeutung für die Gesamtanalyse . . . . .	47
4.4 Simulationsgestützte Modellierung der Kompetenzentwicklung . . . . .	47
4.5 Reflexion der Methode . . . . .	47
 5 Ergebnisse	50
5.1 Überblick und Einordnung . . . . .	50
5.2 Verteilung der Analysen nach Kernbereichen . . . . .	50
5.3 Beantwortung der Forschungsfragen . . . . .	50
5.3.1 FU3: Didaktische und technologische Merkmale . . . . .	51

5.3.2 FU4a: Bildungswissenschaftliche Mechanismen . . . . .	51
5.3.3 FU5: Möglichkeiten und Grenzen . . . . .	51
5.3.4 FU1: Akzeptanz und Nützlichkeit . . . . .	51
5.3.5 FU2a: Effekt auf Lernende . . . . .	51
5.3.6 FU4b: Technisch-gestalterische Mechanismen . . . . .	51
5.3.7 FU6: LMS als Kompetenzerwerbssystem . . . . .	51
5.3.8 FU2b: Effekt auf Lehrende . . . . .	51
5.3.9 FU7: Erweiterung von Kausalgesetzen . . . . .	51
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse . . . . .	51
6 Diskussion	52
6.1 Rückbindung an die Forschungsfragen . . . . .	52
6.2 Theoretische Implikationen . . . . .	52
6.3 Praktische und gestalterische Implikationen . . . . .	52
6.4 Methodische Reflexion und Limitationen . . . . .	52
6.5 Ausblick und Forschungsperspektiven . . . . .	52
7 Conclusio und Ausblick	53
7.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse . . . . .	53
7.2 Theoretische Schlussfolgerungen . . . . .	53
7.3 Praktische Implikationen . . . . .	53
7.4 Grenzen der Arbeit . . . . .	53
7.5 Ausblick . . . . .	53
Literatur	54
Anhang	58
A.1 Verzeichnis zentraler Begriffe	58

## Tabellenverzeichnis

1	Auswahlkriterien der Literaturrecherche . . . . .	13
2	Konsequenzen für das LMS innerhalb der rechtlich-funktionalen Rahmung . . . . .	19
3	Retrospektiv-vergleichende Darstellung der LMS-Entwicklung im Kontext pandemischer Umstellungen . . . . .	23
4	Zuordnung der Bearbeitungsmethoden zu den Forschungsunterfragen . . . . .	39
5	Jährliche Entwicklung der Clusterbildung und Silhouette-Scores . . . . .	41
6	Übersicht Primäre Suchbegriffe . . . . .	42
7	Übersicht Sekundäre Suchbegriffe . . . . .	42
8	Übersicht Tertiäre Suchbegriffe . . . . .	43

## Abbildungsverzeichnis

## Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
E-Portfolio	Digitales Portfolio zur Dokumentation und Reflexion von Lernleistungen.
FU	Forschungsunterfrage (FU1–FU7) als operationalisierte Teilfragestellungen.
KI	Künstliche Intelligenz; insbesondere generative Verfahren zur Dokumentenanalyse.
LMS	Learning-Management-System; zentrale Plattform zur Bereitstellung und Organisation der Lehrangebote.
LLM	Large Language Model; Sprachmodell zur semantischen Einordnung großer Textkorpora.
LXP	Learning Experience Platform; nutzungszentrierte Erweiterung eines LMS.
mdaCV	Mehrdimensional-analytische Clustervalidierung zur Prüfung der literaturbasierten Clusterstruktur.
MOOC	Massive Open Online Course; frei zugängliches Online-Lernformat.
P-QIA	Probabilistisch-Qualitative Inhaltsanalyse – hybride Methode zur Quellenkodierung.
SC	Silhouette-Score; Maß für die Trennschärfe von Clustern.

## Symbolverzeichnis

Symbol	Beschreibung
$\beta$	Standardisierter Regressionskoeffizient.
$\Delta$	Effekt- bzw. Varianzanteil eines Modellfaktors.
$\Delta E$	Emotionale Unsicherheit innerhalb der Kompetenzentwicklung.
$\Delta K$	Kognitive Unsicherheit innerhalb der Kompetenzentwicklung.

Symbol	Beschreibung
$\epsilon$	Epistemische Verlustfunktion zur Bewertung der Integrität der mdaCV (Gl. $\sim()$ ).
$\iota$	Bildungswirkindikator; Steigung des Bildungswirkfaktors.
$k$	Anzahl der Cluster im k-Means-Algorithmus.
$\nu$	Bildungswirkfaktor als aggregiertes Maß der Kompetenzwirkung.
$S$	Silhouette-Score als Maß der Clusterdifferenzierung.
$t$	Zeitvariable der Dynamikmodelle.

## Formelverzeichnis

Gleichung	Beschreibung
$\epsilon()$	Epistemische Verlustfunktion zur Bewertung der Integrität der mehrdimensional-analytischen Clustervalidierung (mdaCV).

## Hinweise

Diese Hinweise gewährleisten durch einheitliche und transparente Vorgaben die wissenschaftliche Nachvollziehbarkeit und vermitteln Lesenden ein Verständnis der angewandten Prinzipien. Der gewählte APA-Zitationsstil (7. Ausgabe) ermöglicht eine standardisierte Referenzierung und trägt zur internationalen Anschlussfähigkeit der Arbeit bei. Die Prinzipien der gendergerechten Sprache spiegeln den gesellschaftlichen Wandel wider und fördern die Inklusion in der akademischen Kommunikation. Die kontextbezogene Begriffsdefinition verortet zentrale Konzepte präzise innerhalb des spezifischen Diskussionsrahmens und minimiert Missverständnisse.

Damit wird eine Grundlage für die Struktur und Verständlichkeit der Arbeit geschaffen. Die Darstellung der Zitations- und Sprachstandards sowie der Begriffsverwendung stärkt die methodische Stringenz, die inhaltliche Kohärenz und die wissenschaftliche Qualität.

### Hinweis zum Zitationsstil

Der Zitationsstil dieser Arbeit basiert auf der 7. Ausgabe der American Psychological Association (2024). Zur Verwaltung der Zitate wird die Software Zotero (Version 7.0.29) verwendet, alle Referenzen sind als BibLaTeX-Zitierschlüssel angelegt und in der PDF-Fassung von Referenzen zu Text umgewandelt worden.

Innerhalb der Zitationen werden diese Regeln angewendet:

- Direkte Zitate: Die Quellenangabe erfolgt unmittelbar nach dem wörtlichen Zitat.
- Indirekte Zitate innerhalb eines Satzes: Die Quellenangabe bezieht sich auf den gesamten Satz, der durch Satzzeichen abgeschlossen ist.
- Indirekte Zitate in einem Nebensatz: Die Quellenangabe bezieht sich auf den betreffenden Satzteil.
- Indirekte Zitate am Ende eines Absatzes: Die Quellenangabe bezieht sich auf den gesamten Absatz.
- Indirekte Zitate vor einer Aufzählung: Die Quellenangabe bezieht sich auf die gesamte Aufzählung.
- Mehrere indirekte Zitate: Die Quellenangaben beziehen sich auf die Reihenfolge der Argumentation.

Auslassungen sind durch „(...)“ dargestellt und Ergänzungen innerhalb von Zitaten erscheinen in eckigen Klammern „[...; Anmerkung des Autors]“, während Hervorhebungen durch den Autor mit „[Hervorhebung durch den Autor]“ kenntlich gemacht werden. Übersetzungen, die dem Original wörtlich entsprechen, werden wie direkte Zitate behandelt und mit der Anmerkung „(Übersetzung durch den Autor)“ versehen.

### Hinweis zum Sprachstil

Die Arbeit folgt den Prinzipien einer gendergerechten Sprache. Orientierung bietet der Vorschlag von Koehler & Wahl (2021), dass „die Gleichstellung aller Geschlechter und die Anerkennung aller Identitätsgeschlechter“ (Koehler & Wahl, 2021, S. 2) ihren sprachlichen Ausdruck innerhalb der scientific community finden muss.

Hieraus ergeben sich folgende, stilentsprechende Implikationen:

- Inklusion und Diversität: Alle Geschlechter und Identitäten werden sprachlich anerkannt und einbezogen.
- Gleichstellung: Sprachliche Gleichbehandlung fördert die Gleichstellung der Geschlechter in der Wissenschaft.
- Wissenschaftliche Relevanz: Gendergerechte Sprache reflektiert den gesellschaftlichen Wandel und wird in der scientific community zunehmend anerkannt.
- Lesbarkeit und Verständlichkeit: Gendergerechte Sprache erhöht bei bewusster Formulierung die Verständlichkeit.

- Sensibilisierung: Gendergerechte Sprache sensibilisiert für das Thema der Geschlechtergerechtigkeit in akademischen Texten.
- Sprachliche Präzision: Geschlechtsneutrale Begriffe und Formulierungen fördern die sprachliche Präzision und vermeiden stereotype Geschlechtszuschreibungen.
- Rechtliche und institutionelle Anforderungen: Universitäten und Institutionen verlangen oder empfehlen die Anwendung gendergerechter Sprache in akademischen Arbeiten.

Der angewendete Sprachstil möchte die genannten Barrieren überwinden und damit einen Beitrag zur Lebendwirklichkeit aller Personen leisten, was sich zudem in der Verwendung des Asterisks beim Gendern ausdrückt. Hierdurch können typografische Verzerrungen im Vorfeld auf ein Minimum reduziert und eine weite Beteiligung aller erreicht werden (Koehler & Wahl, 2021, Kapitel 7 und 8).

#### Schreibweisen für Literatur- und Abbildungsverweise

Im Fließtext werden die Begriffe „Kapitel“, „Tabelle“, „Abbildung“ und „Seite“ in der Regel ausgeschrieben (z.B. „wie in Kapitel 2.2 dargestellt“, „siehe Tabelle 4“). Klammerangaben und technische Verweise werden mit diesen standardisierten Abkürzungen referenziert:

- S. = Seite (z.B. „(Döring, 2023, S. 4–5)“)
- Kap. = Kapitel (z.B. „(Döring, 2023, Kapitel 2.2)“)
- Abb. = Abbildung (z.B. „siehe \hyperref[fig:modell\_LMS]{Abbildung LMS-Modell}“)
- Tab. = Tabelle (z.B. „vgl. Tab.\ref[tab:methoden\_FU]“)

Die Abkürzung „z.B.“ („zum Beispiel“) wird vor allem in Klammern und Fußnoten genutzt; im Fließtext wird nach Möglichkeit die ausgeschriebene Form „zum Beispiel“ verwendet; nur in Ausnahmefällen wird „bspw.“ genutzt.

#### Hinweis zur Begriffsbestimmung

In dieser Arbeit erfolgen die Definition, Herleitung und Begründung zentraler Begriffe an den Stellen, an denen die jeweilige Terminologie erstmalig eingeführt wird. Diese Vorgehensweise gewährleistet eine Erklärung der Begriffsverwendung im spezifischen Kontext des jeweiligen Bezugsrahmens und verdeutlicht die Relevanz des Begriffs für die jeweilige Diskussion. Die kontextbezogene Einführung fördert eine Verknüpfung zwischen theoretischem Rahmen und Begriffsnutzung, was zur Stärkung der Verständlichkeit und Kohärenz der Argumentation beiträgt. Eine weitergehende Unterscheidung unterschiedlicher Definitionstypen (z.B. Nominal- vs. Realdefinition) sowie deren formale Analyse wird, in Anlehnung an die einschlägige Methodikliteratur, nicht vertieft, da sie für die empirische Forschungspraxis nachrangig ist. (Döring, 2023, S. 226–227)

Das hier gewählte Verfahren ermöglicht eine kontextualisierte Begriffseinführung und vermeidet isolierte oder zu abstrakte Bestimmungen (Döring, 2023, S. 227). Durch die unmittelbare Einführung in die Argumentation erhalten Lesende eine Verbindung zwischen Begriff und Diskussionszusammenhang. Zusätzlich bleibt die Flexibilität des Aufbaus erhalten, da Begriffe erst dann eingeführt werden, wenn sie für die Argumentation von Bedeutung sind.

Diese Vorgehensweise birgt gleichzeitig Herausforderungen. Lesende könnten einen höheren Orientierungsaufwand haben, da Begriffe an unterschiedlichen Stellen der Arbeit erscheinen und der Verzicht auf eine zentrale Zusammenführung der Begriffsbestimmungen die Übersichtlichkeit einschränken kann. Zudem besteht das Risiko, dass Begriffe in verschiedenen Kontexten mehrfach erläutert werden müssen, was zu Redundanzen führen kann. Zur Minderung dieser Herausforderungen wird ein Verzeichnis zentraler Begriffe eingefügt, das die zentrale Übersicht aller relevanten Begriffe mit den zugehörigen Seitenzahlen enthält (vgl.

Abschnitt A.1). Dies ermöglicht es den Lesenden, Begriffsdefinitionen schnell und gezielt aufzufinden, wodurch der Orientierungsaufwand verringert und die Übersichtlichkeit gesteigert wird. Gleichzeitig bleibt die Vorteilhaftigkeit der kontextbasierten Einführung der Begriffe im Text erhalten.

Arbeitsversion

# 1 Einleitung und theoretischer Rahmen

Die aktuellen Novellierungen in der Ausbildung der Gesundheitsberufe zielen darauf ab, nicht nur die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Gesundheitsberufe anzupassen, sondern die Kompetenzanforderungen zu erweitern und zu präzisieren. So wird besonderer Wert auf die Förderung fachspezifischer, sozialer und methodischer Kompetenzen gelegt, die sich an den wachsenden Herausforderungen im Gesundheitswesen orientieren. Dies spiegelt sich sowohl in den neuen Ausbildungsrichtlinien als auch in den erweiterten Kompetenzprofilen der jeweiligen Berufsgruppen wider (Bundesrepublik Deutschland, 2023; Pflegekammer NRW, 2023).

- Erkenntnisinteresse skizzieren (Kapitel 1.1).
- Forschungsstand und Forschungslücke prägnant benennen.
- Herleitung der Forschungsfragen vorbereiten.

## 1.1 Erkenntnisinteresse, Problemstellung und Relevanz

Die Ausbildung im Rettungsdienst wurde durch das Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (NotSanG) zum 01.01.2014 gem. § 5 (1) NotSanG (2023) von einer zweijährigen zu einer dreijährigen Qualifikation geändert. Der Gesetzgeber transformierte hierdurch die Tätigkeit weg von einem Assistenzberuf hin zu einer beruflichen Qualifikation, in deren Mittelpunkt das kompetenzorientierte und selbstverantwortliche Handeln nach § 4 NotSanG (2023) als Ausbildungsziel definiert wurde. Der Referentenentwurf (2012) zum NotSanG verdeutlicht die intendierte Absicht (Bundesgesundheitsministerium, 2012, S. 44–45): Die Auszubildenden sollen insbesondere interdisziplinäre Fachlichkeit erlangen, die zur selbstständigen Lösung aller berufsrelevanter Handlungen sowie deren kritischen und selbstreflektiven Ergebnisbeurteilungen notwendig erscheinen.

Um insbesondere den anerkennungsrechtlichen Erfordernissen aus § 6 (2) 1 (2023), namentlich dem „Vorhandensein der für die Ausbildung erforderlichen Räume und Einrichtungen sowie ausreichender Lehr- und Lernmittel“ (Bundesrepublik Deutschland, 2023) gerecht zu werden, ist in der Ausbildung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter die Verwendung eines digitalen Learning Management System (LMS) implementiert, welches die Bereitstellung von Lernmaterialien, die Unterstützung kollaborativer Lernprozesse und die Förderung selbstorganisierter Kompetenzentwicklung ermöglicht (Moodle Pty Ltd. et al., 2019).

Die Grundlage zur Konzeption der benutzen LMS-Architektur findet sich in einer Vorarbeit, die sich insbesondere mit der nachhaltigen, digitalen Sicherung von selbstorganisierten Gruppenarbeitsergebnissen beschäftigte (Hanisch, 2017). Diesen Erkenntnissen zur Folge, sind die Faktoren

- Zeitpunkt der Erfassung und Verfügbarkeit:  $\beta = 1,213$ ,  $\Delta = 0,213$  sowie  $\beta = 0,251$ ,  $\Delta = 0,749$ ,
- Struktur des digitalen Systems:  $\beta = 2,372$ ,  $\Delta = 1,372$  und
- Interaktion der Akteurinnen:  $\beta = 0,151$ ,  $\Delta = 0,849$

für die nachhaltige Sicherung der selbstorganisierten Gruppenarbeitsergebnisse förderlich (Hanisch, 2017, Abbildung 2). Die in der Studienleistung gewonnenen Ergebnisse nahmen auf die Gestaltung und Nutzung der digitalen Lernumgebung Moodle® in der Einrichtung erheblichen Einfluss. Der Aufbau der technischen Architektur wurde extern als studentischer Projektauftrag in Zusammenarbeit mit der Notfallsanitäterschule durch eine Studierende der Bildungswissenschaft während ihres Praktikums im Wintersemester 2016/2017 betreut. Die hier vorgestellte Erweiterung und Weiterentwicklung des LMS resultierte aus der pandemischen Situation ab März 2020, in der die Ausbildung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern zunächst kaum mehr in Präsenzunterrichten durchführbar erschien. Aus der vorherigen intensiven Nutzung des LMS durch die Auszubildenden, war die Verschränkung zwischen Fern- und Präsenzunterricht eine Herausforde-

rung, die in Summe innerhalb von drei Monaten durch die Umsetzung der inhaltlichen und organisatorischen Ergänzungen auf Grundlage des Curriculums in das bestehende digitale System bewältigt wurde.

### 1.1.1 Erkenntnisinteresse

Eine anonymisierte Ausbildungseinrichtung führt die Ausbildung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern (NFS, NotSan) seit Beginn des ersten Jahrgangs im März 2017 durch. Im Zuge der Konzeption beruflich-currikulater Berufsbildung im Kontext von High Responsibility Teams (HRT) in den Gesundheitsberufen, wurde direkt zu Beginn eine digitale Lernumgebung in Form eines LMS implementiert. Dieses System dient nicht nur der Bereitstellung von Lernmaterialien, sondern auch der Unterstützung kollaborativer Lernprozesse und der Förderung selbstorganisierter Kompetenzentwicklung. Erste Evaluationen deuten darauf hin, dass das LMS einen signifikanten Einfluss auf die Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung der Studierenden hat. Allerdings bleiben die zugrunde liegenden Wirkmechanismen und Interaktionen zwischen den technologischen, didaktischen und sozialen Komponenten weitgehend unklar.

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit besteht darin, das Wirkgefüge eines eingesetzten LMS im digitalen Bildungsraum der Gesundheitsberufe systematisch zu analysieren. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Lern-, Handlungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse durch das Zusammenspiel technologischer, didaktischer und sozialer Mechanismen beeinflusst werden und welche emergenten Muster sich dabei ausbilden – gerade weil Gesundheitsberufe zwischen engen regulatorischen Vorgaben, multiprofessionellen Lernsettings und hohen Anforderungen an dokumentierte Kompetenzentwicklung vermittelt werden müssen (Hanisch, 2020; Pentzold et al., 2018).

Von besonderem Interesse ist, wie Akteurinnen, d.h. Lernende, Lehrende und Organisationen, das LMS interpretieren, nutzen und in ihre eigenen Selbstorganisations- und Entscheidungsprozesse integrieren. Damit richtet sich das Erkenntnisinteresse nicht auf die isolierte Bewertung einzelner Funktionen des LMS, sondern auf die Aufklärung der kausalen Interdependenzen, die zwischen System, Akteurinnen und digitalen Infrastrukturen entstehen (Parker et al., 2024; Van Niekerk et al., 2025). Der Fokus richtet sich hierbei vertiefend auf Akteure, die im Kontext von High Responsibility Teams (HRT) agieren, da diese durch ihre komplexen Arbeitsanforderungen und die Notwendigkeit zur schnellen, fundierten Entscheidungsfindung besondere Herausforderungen an die Kompetenzentwicklung stellen (Hagemann, 2011; Hagemann et al., 2011; Ritzmann et al., 2014).

Im Rahmen dieses Forschungsansatzes wird infolgedessen davon ausgegangen, dass die Anwendung der systemisch-konstruktivistischer Theorie nicht nur für die curriculare Gestaltung und Durchführung von Lernprozessen relevant sein könnte, sondern für die Architektur und den Betrieb von Learning-Management-Systemen unverzichtbar ist. Daher wird untersucht, inwiefern die LMS-Struktur, ihre Nutzungsdimensionen und die durch sie erzeugten Rückkopplungen Aufschluss darüber geben, wie Kompetenzen im digitalen Bildungsraum entstehen und stabilisiert werden.

Dieser Arbeit liegt damit ein doppelt gerichtetes Erkenntnisinteresse zugrunde. Einerseits sollen die beobachtbaren Wirkmechanismen systematisch identifiziert und theoretisch erklärbar gemacht, andererseits sollen daraus prospektive Einsichten gewonnen werden, die eine gezielte Gestaltung zukünftiger Bildungsräume ermöglichen. In diesem Sinne betrachtet diese Arbeit zu den retrospektiven Analysen bestehender Effekte und erweitert diese um die Entwicklung einer theoretisch fundierten Grundlage für prognostische Aussagen zu gewünschten Wirkungen.

## 1.1.2 Problemstellung

## 1.1.3 Thematische Relevanz

## 1.2 Forschungsfragen und methodische Vorüberlegungen

### 1.2.1 Zugrundliegende Vermutungen

### 1.2.2 Ziel der Forschung

Transdisziplinäre Zielsetzung unter Berücksichtigung medizinischer und bildungswissenschaftlicher Aspekte.

### 1.2.3 Herleitung Haupt- und Unterforschungsfragen

Wissenschaftliche und praxisorientierte Erkenntnisinteressen.

#### Herleitung

Wie beschrieben, fehlt eine Untersuchung der Wirkfaktoren, weshalb die bisherigen Ergebnisse unter Einsatz des LMS erzielt werden konnten. Diese Wirkfaktoren können als Herleitung und Begründung des Forschungsvorhabens dienen. Die zugrundeliegende Vermutung ist, dass die konsequente Anwendung des systemisch-konstruktivistischen Theoriegebäudes nicht nur bei der curricularen Konzeption oder bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen, sondern gerade auch bei der Entwicklung einer (LMS)-Architektur die beobachtbare Wirkung nicht nur erklärt, sondern darüber hinaus, Prognosen von zukünftigen gewünschten Wirkungen ermöglicht. Die Vermutung ist weiterhin, dass alle notwendigen Theorien und Erklärungen bereits in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen vorhanden sind. Aus den hier genannten Vermutungen lassen sich seriös kaum Forschungshypothesen ableiten, die definitionsgemäß auf bestehende Theorien aufbauen (Döring, 2023, S. 146). Die handlungsleitende Hauptforschungsfrage (FH) kann demnach wie folgt gestellt werden:

„Wie ist das Wirkgefüge des angewendeten LMS auf Akteure im digitalem Bildungsraum von Gesundheitsberufen gestaltet?“

Die Forschungsfrage ist absichtlich eng gefasst, da ein bestehendes LMS betrachtet wird. Weiterhin besteht die aufgrund einer weit gefassten Begriffssauslegung die Notwendigkeit, die Forschungsfrage in ihrer Syntax zu entfalten. Insbesondere kommt der Operationalisierung eine wesentliche Bedeutung zu: die beobachtbaren Indikatoren werden dem theoretischem Begriff zugeordnet (Schnell et al., 2013, S. 7). Ziel und Zweck der Forschungsfrage ist die Betrachtung der Anwendung des eingesetzten Medientools-LMS (Seite 7) im digitalen Bildungsraum (Seite 6, 5). Als zentraler Begriff, der zu operationalisieren ist, steht das Wirkgefüge (Seite 6) im Fokus. Der Kontext, in dem die Bearbeitung stattfindet, ist in den Gesundheitsberufen (Seite 7) zu finden, in dessen Kontext Akteure (Seite 7) agieren. Zur Operationalisierung wurde der Begriff der Gestaltung ausgewählt.

Die detaillierte Zuordnung der Forschungsunterfragen (FU1–FU7) zu den eingesetzten Methoden sowie den jeweiligen Erfüllungskriterien ist in Kapitel 4.2

+++++VERWEIS+++++ (Forschungsdesign und Datenerhebung) dargestellt.

## 1.3 Stand der Forschung und Forschungslücke

- Überblick über die bisherigen Studien und relevante Literatur zum Thema.
- legt den Stand der Forschung dar und entwickelt die Fragestellung.

Die Untersuchung legt nahe, dass künftige Forschungen sich verstärkt auf die Analyse der Lernaktivitäten und deren Auswirkungen auf die Lernenden konzentrieren sollten. Die Autoren betonen insbesondere die Notwendigkeit, zukünftige Forschungsarbeiten darauf auszurichten, wie unterschiedliche CBL-Methoden in spezifischen medizinischen Bildungskontexten wirksam eingesetzt werden können.

Der menschliche Bildungsprozess ist von einer ständigen Wechselwirkung zwischen grundlegenden emotionalen und kognitiven Bedürfnissen sowie den Unsicherheiten geprägt, die beim Lernen und der Kompetenzentwicklung auftreten. Bedürfnisse wie Bindung, Selbstwerterhöhung und die Vermeidung von Unlust bilden die Basis für eine dynamische Kausalkette, die das Lernverhalten antreibt. Aus den Bedürfnissen heraus entstehen Unsicherheiten im Lernprozess und in der Kompetenzmessung, die das Handeln der Lernenden prägen. Diese Handlungen zielen darauf ab, die Unsicherheiten zu verringern und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung zu befriedigen. In dieser kontinuierlichen Zirkulation beeinflussen sich Bedürfnisse, Konzepte und Handlungen wechselseitig und treiben den Lernprozess stetig voran.

### 1.3.1 Theoretische und empirische Vorüberlegungen

#### 1.3.2 Literaturrecherche

Die systematische Literatursuche orientiert sich an den Qualitätskriterien von Döring (Döring, 2023) und kombiniert das Suchnetzwerk nach vom Brocke et al. (2015) mit einem mehrstufigen Dokumentationsprozess in Zotero und Obsidian. Ausgehend von den im Exposé (Hanisch, 2022) abgeleiteten Suchclustern werden primäre Begriffe (z.B. „Learning Management System“, „digitaler Bildungsraum“, „Kompetenzentwicklung“) genutzt, um Quellen zu identifizieren, die unmittelbar den Forschungsgegenstand adressieren. Sekundäre Begriffe (z.B. „digital“, „blended“, „hybride Lernarrangements“) dienen der Kontextualisierung über didaktische und organisatorische Fragen der Lernraumgestaltung hinaus. Tertiäre Begriffe (z.B. „E-Learning“, „Online-Plattform“, „EdTech-Infrastruktur“, „Open-Source-Lernplattformen“) erschließen angrenzende technologische Rahmungen und Innovationspfade. Die Cluster werden mit 35 % (primär), 40 % (sekundär) bzw. 25 % (tertiär) gewichtet. Die prozentuale Gewichtung bestimmt zugleich die Mindestquote der zu sichtenden Trefferlisten: Primäre Kombinationen werden zu 80 % vollständig analysiert, sekundäre zu 50 %, tertiäre zu 15 %. Damit lässt sich das Spannungsfeld aus Vollständigkeit und Praktikabilität transparent steuern.

Die Suchanfragen werden entlang der sechs Schritte Festlegung von Suchbegriffen, Auswahl einschlägiger Datenbanken (u.a. Fachdatenbanken der Bildungswissenschaft und Medizin), Durchführung der Suchstrings, Sichtung und Strukturierung der Treffer, Dokumentation aller Entscheidungen sowie Analyse und Synthese der ausgewählten Literatur abgearbeitet. Jeder Schritt wird in MAXQDA als Memo protokolliert, sodass der Bezug zu den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Transparenz jederzeit nachvollziehbar bleibt (Döring, 2023).

Konkrete Abfragen koppeln die Suchbegriffe mit Eintragstypen. Für „Learning Management System“ (Zeitschriftenartikel) liegen 68 Einträge vor, „Online Lernplattform“ liefert drei Einträge und „Digital Learning“ 289. Kleine Trefferlisten werden vollständig bearbeitet; bei umfangreichen Ergebnisräumen greift die oben beschriebene Quotierung. Die Bearbeitungstiefe wird über Tag-Kombinationen gesteuert: Jede ausgewertete Quelle erhält Promotion:Literaturanalyse plus genau eine argumentative Kategorie (Promotion:Argumentation, Promotion:Kerngedanke, Promotion:Schlussfolgerung oder Promotion:Weiterführung). Erst wenn die erforderliche Quote in einer Suchkombination mit entsprechenden Tags vermerkt ist, gilt der Suchraum als saturiert. Auf diese Weise lässt sich jederzeit nachverfolgen, welche Quelle bereits bewertet ist und wie sie in das Argumentationsgefüge der Arbeit einfließt.

Die Auswahlkriterien sind projektspezifisch operationalisiert und in den Arbeitsunterlagen hinterlegt:

Table 1: Auswahlkriterien der Literaturrecherche

Kriterium	Begründung	Bemerkung
Aktualität	Normative Entwicklungen (z.B. NotSanG-Novellierungen) verlangen Quellen mit unmittelbarem Bezug zum Untersuchungszeitraum.	Fokus auf Publikationen ab 2014, sofern Klassiker nicht zwingend notwendig sind.
Art der Quelle (Übersichtsartikel, Metaanalysen, Monografien, Sammelände, Zeitschriftenbeiträge, Studien, Klassiker)	Nur wissenschaftliche Publikationen sichern die geforderte Güte und trennen Fachliteratur von populären Darstellungen.	Datenbankauswahl richtet sich nach Disziplin (Bildungswissenschaft, Medizin, Bildungstechnologie).
Subjektive Relevanz / systematische Einordnung	Jede Quelle wird hinsichtlich ihres Beitrags zur Argumentation auf einer Skala von 1–10 bewertet (1 = „Hauch einer Relevanz“, 10 = „totale Relevanz“).	Die Relevanzbewertung wird zusammen mit der Tag-Kombination dokumentiert.

Die Tabelle bündelt damit die Auswahlkriterien, die bei jeder Suchkombination geprüft werden, bevor die Quelle in Zotero markiert und in MAXQDA weiterverarbeitet wird. Sie stellt die direkte Verbindung zum Suchnetzwerk her, weil die Kriterien bestimmen, welche Treffer aus den primären, sekundären und tertiären Clustern in die detaillierte Analyse überführt werden.

Die beschriebenen Schritte – Suchnetzwerk, prozentuale Gewichtung, Tag-basierte Nachverfolgung und transparente Kriterien – gewährleisten, dass relevante Quellen systematisch identifiziert, kategorisiert und priorisiert werden. Gleichzeitig entsteht eine belastbare Dokumentationsgrundlage, die eine spätere Aktualisierung oder Replikation der Literaturrecherche ohne Medienbruch erlaubt.

### 1.3.3 Identifikation der Forschungslücke

Eine der dem Untersuchungsgegenstand am nächsten kommenden Studien stammt von Fonseca et al. (2024). Diese Untersuchung zeigt, dass digitale Communities of Practice (CoPs) eine zentrale Rolle für den Erfolg kolaborativer Lernökosysteme spielen. Erfolgreiche Collaborative Learning Ecosystems (CESs) zeichnen sich durch klare Kommunikationsstrukturen, dynamische soziale Interaktionen sowie flexible Lerntechnologien aus. Die Studie liefert konkrete Designprinzipien, die zur Entwicklung nachhaltiger digitaler Lernräume genutzt werden können. Auf dieser Grundlage wird ein neues Modell für digitale Lernökosysteme entwickelt, das kollaborative Lernprozesse mit technologischen und sozialen Aspekten verbindet. (Fonseca et al. (2024), Seite 130, 134, 137)

Während die genannte Untersuchung wertvolle Erkenntnisse über die Bedeutung von Communities of Practice (CoPs) und Collaborative Learning Ecosystems (CESs) liefert, fehlt in der bisherigen Forschung eine systematische Erklärung der Wirkmechanismen digitaler Bildungsräume. Die bisherigen Studien konzentrieren sich primär auf die empirische Analyse einzelner Erfolgsfaktoren und Designprinzipien, ohne die kausalen Interdependenzen zwischen den beteiligten Elementen umfassend zu modellieren. Die vorliegende Forschungsarbeit schließt diese Lücke, indem sie das Wirkgefüge eines LMS in der medizinischen Lehre systemisch analysiert. Im Gegensatz zu bestehenden Studien, die digitale Lernräume als Sammlung von Einzelfaktoren betrachten, wird in dieser Untersuchung ein holistisches Modell entwickelt, das nicht nur beschreibt, was

funktioniert, sondern wie die verschiedenen Elemente eines digitalen Bildungsraumes interagieren und sich wechselseitig beeinflussen. Ein entscheidender Unterschied zur bisherigen Forschung ist der systemtheoretische Ansatz, der die Identifikation emergenter Strukturen und autopoietischer Stabilisierungseffekte innerhalb digitaler Lernumgebungen ermöglicht. Während empirische Studien bereits Hinweise auf erfolgreiche kollaborative Lernmodelle liefern, fehlt eine tiefgehende Analyse der zugrunde liegenden Kausalketten, die diese Erfolgsfaktoren miteinander verbinden.

Diese Arbeit setzt an dieser Stelle an, indem sie ein systemisches Modell des digitalen Bildungsraums entwickelt und untersucht, welche strukturellen Bedingungen die nachhaltige Wirksamkeit eines LMS beeinflussen. Durch diese systemische Perspektive wird nicht nur die bestehende Forschung ergänzt, sondern auch eine theoretische Grundlage geschaffen, um digitale Bildungsräume nicht nur retrospektiv zu bewerten, sondern auch prospektiv zu gestalten. Dies erlaubt eine Ableitung fundierter Gestaltungsrichtlinien für zukünftige Bildungsumgebungen, die auf einer systemisch erklärbaren Wechselwirkung zwischen technologischen, sozialen und didaktischen Faktoren basieren.

#### 1.4 Aufbau der Arbeit

Die Struktur des vorliegenden Forschungsprojekts weist aufgrund der transdisziplinären Ausrichtung zwischen Bildungswissenschaft und Medizin eine besondere Komplexität auf, da verschiedene Disziplinen integriert und unterschiedliche wissenschaftliche Anforderungen berücksichtigt werden müssen. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, folgt der strukturelle Aufbau der Arbeit einer konsequenten Verschränkung der formalen Anforderungen sowohl der medizinischen als auch der kultur- und sozialwissenschaftlichen Rahmenbedingungen. Dies ermöglicht eine umfassende Bearbeitung des Themas, die den jeweiligen spezifischen Gegebenheiten beider Disziplinen gerecht wird.

Zum Abschluss der Einleitung folgt ein kurzer Überblick über die nachfolgenden Kapitel: Kapitel 2 entfaltet den theoretischen Hintergrund und klärt zentrale Begriffe; Kapitel 3 beschreibt den Forschungsgegenstand und die Ausgangslage. Kapitel 4 erläutert das methodische Vorgehen, Kapitel 5 präsentiert die Ergebnisse, Kapitel 6 diskutiert deren Einordnung und Kapitel 7 bündelt die Schlussfolgerungen mit einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven.

## 2 Theorieteil

Der Theorieteil legt den begrifflichen und konzeptuellen Rahmen der Dissertation fest. Er verschränkt bildungswissenschaftliche Grundlagen, psychologische Funktionslogiken sowie das eigens entwickelte Modell des digitalen Bildungswirkgefüges. Anstelle eines traditionellen Lehrbuchüberblicks werden an dieser Stelle die theoretischen Grundannahmen explizit, die für das Wirkgefüge relevant sind. Im Mittelpunkt stehen die Definitionen von Bildung, Digitalität und Kompetenzentwicklung im systemisch-konstruktivistischen Rahmen. Bildungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Perspektiven werden dabei enggeführt, um die Komplexität digitaler Bildungsräume abzubilden und klassische Theoriemuster gezielt in den Kontext digitaler Lernarchitekturen zu transferieren.

Abschnitt 2.1 verortet das Forschungsvorhaben in der systemisch-konstruktivistischen Bildungswissenschaft. Die Wechselwirkungen zwischen digitaler Infrastruktur, pädagogischer Gestaltung und Kompetenzentwicklung werden als sozio-technisches Wirkgefüge gefasst, wobei bildungswissenschaftlich-theoretische und bildungstechnologische Betrachtungen ineinander greifen. Bildungstechnologische Prozesse – also computergestützte Abläufe und Plattformlogiken – werden nicht isoliert beschrieben, sondern konsequent als Bestandteil didaktischer Konzeptionen gelesen. Entsprechend richtet sich der Blick nicht auf eine erneute Ausbreitung klassischer Bildungsbegriffe, sondern auf ihre Übersetzung in den digitalen Bildungsraum im Hinblick auf das in Kapitel 3 vorgestellte Learning Management System (LMS).

Abschnitt 2.2 legt die pädagogisch-psychologischen Grundannahmen dar, die das Wirkgefüge strukturieren. Bedürfnisse, Emotionen, Neugier, biografische Ereignisse und dispositionale Merkmale werden als zentrale Trägervariablen identifiziert, die in der Gestaltung digitaler Lernarchitekturen berücksichtigt werden müssen. Dabei wird erläutert, wie diese psychologischen Konstrukte die Wahrnehmung und Nutzung von LMS (LMS) beeinflussen und welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung digitaler Bildungsräume ergeben.

Abschnitt 2.3 stellt das eigens entwickelte Modell der systemischen Dynamik des digitalen Bildungswirkgefüges vor. Es verbindet die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten theoretischen Grundlagen mit einer dynamischen Systemperspektive, um die Wechselwirkungen zwischen Bedürfnissen, Emotionen, Kompetenzentwicklung und LMS-Architektur zu analysieren. Dabei werden die Variablen, Kopplungen und Rückkopplungen des Modells erläutert und die Konsequenzen von Systemenkopplungen sowie Gestaltungsprinzipien für die Kopplung im digitalen Setting diskutiert.

Abschnitt 2.4 reflektiert den Technologiedefizit-Diskurs und diskutiert, warum pädagogische Innovationen häufig hinter technologischen Möglichkeiten zurückbleiben. Es wird analysiert, wie dieses strukturelle Problem die Gestaltung digitaler Bildungsräume beeinflusst und welche Anforderungen sich daraus für die zukünftige Entwicklung von LMSen ergeben.

### 2.1 Bildungswissenschaftlich-theoretische Verortung

#### 2.1.1 Einleitung und Übersicht zur Theorie

Hier werden die Leitfragen des Kapitels erläutert: Wie lassen sich Bildung, Digitalität und Kompetenz im Kontext dieser Arbeit definieren? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für eine grundlagenorientierte Bildungsforschung, die ohne repräsentative Stichproben, aber mit hoher theoretischer Genauigkeit argumentiert? Der Abschnitt führt in die zentralen Begriffe ein und skizziert die Argumentationsstruktur der nachfolgenden Unterkapitel.

## 2.1.2 Systemisch-konstruktivistische Theorie

Dieser Abschnitt beschreibt, wie Selbstreferenz, Kontextgebundenheit und operative Geschlossenheit des Lernsystems die Gestaltung von Bildungsräumen prägen. Die verschiedenen Lehr-Lern-Ansätze (instruktional bis systemisch) werden als historische Entwicklungsstufen diskutiert und mit dem hier genutzten Wirkgefügebegriff in Beziehung gesetzt.

## 2.1.3 Bildungstechnologie und Digitalität

Die technische Seite digitaler Bildung – binäre Codierung, multimediale Verarbeitung, ubiquitäre Vernetzung – wird mit pädagogischen Anforderungen verschränkt. Der funktional-technologische Bildungsbegriff (z.B. Wiater (2022)) dient als Ausgangspunkt, um den Schwerpunkt dieser Arbeit auf didaktisch-strukturelle Gestaltung zu begründen.

## 2.1.4 Kompetenzentwicklung im digitalen Bildungsraum

Es folgt die Verknüpfung zu kompetenztheoretischen Ansätzen: Welche Performanz- und Reflexionsprozesse adressieren LMS, und wie greifen Prüfungsarchitekturen, Feedbackschleifen und Kompetenzmessung systemisch ineinander?

## 2.2 Pädagogisch-psychologische Grundannahmen

Die pädagogisch-psychologischen Grundlagen erklären, warum Bedürfnisse, Emotionen, Neugier, biografische Ereignisse und dispositionale Merkmale als Trägervariablen des Wirkgefüges fungieren.

### 2.2.1 Bedürfnisse als Grundlage

Bedürfnisse fungieren als Antriebssysteme des Lernens. Der Abschnitt erläutert Bindung, Selbstwirksamkeit, Kontrolle, Selbstwert und Unlustvermeidung als Bausteine, die sich in LMS-Designprinzipien übersetzen lassen.

### 2.2.2 Emotionen als Vermittler

Emotionen regulieren Aufmerksamkeit, Motivation und Stress. Hier wird herausgearbeitet, wie Emotionen die Wirkung von Lernarchitekturen verstärken oder abschwächen und weshalb sie in der Modellierung berücksichtigt werden.

### 2.2.3 Neugier als Konzept

Neugier fungiert als Katalysator, um Lernende in komplexen digitalen Umgebungen zu halten. Der Abschnitt skizziert, wie Neugier-induzierende Elemente (z.B. explorative Pfade, adaptive Hinweise) systemisch verankert werden.

### 2.2.4 Persönliche Ereignisse und Lernerfahrungen

Biografische Erfahrungen, Rollenwechsel oder kritische Lebensereignisse beeinflussen die Wahrnehmung digitaler Lernräume. Hier wird beschrieben, wie das LMS diese Kontexte aufgreift und Lernprozesse stabilisiert.

### 2.2.5 Dispositionale Merkmale

Dispositionen wie Vorerfahrung, Selbstkonzept oder digitale Kompetenz werden als Variablen eingeführt, die das Wirkgefüge modulieren und in der Simulation als Parameter dienen.

## 2.3 Systemische Dynamik des digitalen Bildungswirkgefüges

In diesem Kapitel wird das eigens entwickelte Modell vorgestellt. Es verbindet qualitative Theoriearbeit mit Simulationen und beschreibt die dynamische Kopplung von Bedürfnissen, Emotionen, Kompetenzentwicklung und LMS-Architektur.

### 2.3.1 Das Modell als dynamisches System

Vorstellung der Variablen, Kopplungen und Rückkopplungen des Modells. Hier wird erläutert, wie deduktive Annahmen und empirische Beobachtungen zusammengeführt werden.

### 2.3.2 Regeneration, Störung und Wirkungskurven in LMS

Der Abschnitt beschreibt, wie Lernprozesse auf Störungen reagieren (z.B. Prüfungsdruck, technische Ausfälle) und wie das LMS Regenerationspfade bereitstellt. Wirkungskurven visualisieren, wann Interventionen stabilisierend oder destabilisierend wirken.

### 2.3.3 Konsequenzen aus Systementkopplungen

Was passiert, wenn einzelne Subsysteme (z.B. Kompetenzmessung vs. Lernaktivität) entkoppelt werden? Hier wird analysiert, wie Fehlanpassungen entstehen und welche Risiken sich daraus ergeben.

### 2.3.4 Gestaltungsprinzipien zur Kopplung im digitalen Setting

Aus den vorangegangenen Modellüberlegungen werden Prinzipien abgeleitet, die die Kopplung von Bedürfnissen, Architektur und Kompetenzziehen sicherstellen (z.B. Transparenz, Feedback, adaptive Pfade).

## 2.4 Exkurs: Technologiedefizit

Der Exkurs reflektiert, warum pädagogische Innovationen häufig hinter technologischen Möglichkeiten zurückbleiben. Er diskutiert das Technologiedefizit als strukturelles Problem und verknüpft es mit den Anforderungen an die Gestaltung digitaler Bildungsräume.

### 3 Beschreibung des Forschungsgegenstandes

Kapitel 3 beschreibt Entstehung, Kontext und Architektur des untersuchten LMSs. Es konkretisiert damit die in Kapitel 2 entwickelten theoretischen Überlegungen für den spezifischen Anwendungsfall und bereitet die spätere Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 vor.

Folgerung für die Darstellung Konsequenzen klar zweiteilig gliedern: (a) rechtlich-funktional, (b) didaktisch-strukturell Learning Management System (LMS) = Schnittstelle zwischen Norm und Didaktik

#### 3.1 Kontext des Forschungsgegenstandes

##### 3.1.1 Rechtlich-funktionale Rahmung

Das hier zu beschreibende LMS (LMS) wird im Rahmen der durch die europäische Richtlinie 2005/36/EG reglementierten Gesundheitsberufe, insbesondere in der Ausbildung und Prüfung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern, eingesetzt. Der Begriff der Gesundheitsberufe ist nicht definiert und fasst alle Berufe zusammen, deren Tätigkeitsfeld im Wesentlichen im Gesundheitssektor angesiedelt ist. Für einen Teil dieser Berufe sind Ausbildung und Prüfung gesetzlich geregelt; diese Berufe stehen im Mittelpunkt der hier angestellten Betrachtungen und werden den reglementierten Berufen, und damit der Gesetzgebungskompetenz des Bundes zugeordnet. Die reglementierten Heilberufe fassen Berufe zusammen, deren Tätigkeiten insbesondere heilende und medizinisch-assistierende Anteile als charakteristisches Merkmal aufweisen. Aus der staatlichen Zuordnung folgt, dass die Führung der Berufsbezeichnung entweder durch eine Approbation oder durch eine behördliche Erlaubnis auf Antrag erworben werden kann. (Bundesgesundheitsministerium, 2025)

Im Anwendungsfeld der Ausbildung und Prüfung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern sowie die Erlaubnis zum Führen der Berufsbezeichnung unterliegt der o.a. staatlichen Regelung. Maßgeblich verantwortlich für die gesetzeskonforme Umsetzung ist nach § 5 Abs. 3 Satz 4 NotSanG die Schule, in deren Gesamtverantwortung die „Organisation und Koordination des theoretischen und praktischen Unterrichts und der praktischen Ausbildung entsprechend dem Ausbildungsziel“ (Bundesrepublik Deutschland, 2023, Abschnitte 5 (3) Satz 4) liegt. Die genaue Bedeutung dieses Auftrages verdeutlichen Dielmann & Malottke (Dielmann & Malottke, 2017, S. 137–138) in ihrem Kommentar und bieten damit eine zentrale normierte Grundlage zur Herleitung der Rolle eines LMS innerhalb der Ausbildung und Prüfung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern.

Den Kommentatoren nach obliegt der Schule zwar die Gesamtverantwortung zur Organisation und Koordination des Unterrichtes und der praktischen Ausbildung, jedoch ist diese Verantwortlichkeit nicht auf die gesamte Ausbildung übertragbar. Diese liegt beim Träger der Ausbildung und muss auch von ihm wahrgenommen werden. Das Ziel der Organisation und Koordination ist demzufolge die sinnvolle, strukturierte Verzahnung der Lernorte Lehrrettungswache, Schule und Krankenhaus entlang des gesetzlich vorgegebenen Ausbildung Ziels gem. § 4 NotSanG (Bundesrepublik Deutschland, 2023, Abschnitt 4). Infolgedessen steht die Schule in der Verantwortung der Koordination mit gleichzeitigem Ausschluss der hoheitlichen Deutung. Demnach kann die Schule gestalterisch tätig sein, jedoch ist diese Gestaltung nicht als autonom anzusehen. (Dielmann & Malottke, 2017, S. 137–138)

Die Konsequenzen des Einsatzes eines LMS können entlang der Dimensionen Werkzeugfunktion, Kohärenzsicherung und Abgrenzung schulischer und trägerschaftlicher Verantwortung weiter differenziert werden. Aufgrund der Koordinations- und Organisationsverantwortung der Schule lässt sich aus den bisherigen Überlegungen ableiten, dass das hier behandelte Lernmanagementsystem als das gesetzlich geforderte Steuerungsinstrument angesehen werden kann, das zur Umsetzung der gesetzlichen Verpflichtung geeignet erscheint.

Erst die nachvollziehbare und standardisierte Zusammenführung von Kursen, Kalendern, Lernfortschritten, Aufgaben und Einsatzberichten in E-Portfolios innerhalb einer digitalen Struktur kann die Ausbildungsabschnitte und unterschiedlichen Lernorte strukturell miteinander verknüpfen. Ergänzend bildet die Integration von Fallbearbeitungen, Praxisreflexionen sowie zeitunabhängigen, dokumentierten Reflexionsprozessen das didaktische Gerüst, das die Koordination zwischen den Lernorten sowie den theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen systematisch stützt. Unter diesen Voraussetzungen ist das LMS ein operationalisiertes Werkzeug zur Wahrnehmung der schulischen Verantwortung zur Koordination und Organisation.

In den o.a. Ausführungen wird die Notwendigkeit verwiesen, individuelle Ausbildungspläne so zu gestalten, dass Rahmenlehrpläne bzw. die rechtlichen Ausbildungsbestimmungen umgesetzt werden können. Ableitend davon, ergibt sich die Verpflichtung zur Kohärenz von Rahmenlehrplan, Stundenplan und Einsatzplan sowie deren inhaltlichen Anteile zueinander. Das LMS muss folglich in der Lage sein, die einzelnen Elemente individuell und lernortspezifisch aufeinander abzustimmen. Damit fungiert das LMS als strukturelles Bindeglied zwischen Theorie (Stundenplan), Praxis (Einsatzorte) und Individualisierung (Ausbildungspläne) und verfügt über die Möglichkeit, diese disjunkten Elemente über Planungs- und Synchronisationsfunktionen miteinander zu verbinden.

Wenn Schule nicht die insgesamte Ausbildungsverantwortung übernimmt, sondern der Ausbildungsträger sich ihrer als Erfüllungsgehilfin bedient, ergibt sich daraus im rechtlichen Sinne eine funktionale Verpflichtung zum Einsatz eines digitalen Koordinations- und Organisationsinstruments. Der Ausbildungsträger bleibt nach obiger Lesart haftungsrechtlich in der Verantwortung und durch den Einsatz des LMS durch die Schule übernimmt diese einen Teil genau dieser Verantwortlichkeit, ohne gleichzeitig selbst in die Trägerrolle zu wechseln. Durch den Einsatz eines digitalen Systems können alle rechtlich geforderten Dokumentations- und Nachweispflichten beispielsweise durch Logfiles, Beitragszeiten in Foren und Berichtsabfragen auch in Echtzeit gewährleistet werden. Hierin unterscheidet sich ein LMS signifikant von anderen analogen oder konventionellen Lösungen. Der bisherigen Argumentation folgend ist der Einsatz des hier beschriebenen LMS als ausbildungsrechtlich notwendige Infrastruktur zur Erfüllung schulischer Aufgaben zu verstehen. Die gesetzlich übertragene Verantwortung zur Koordination und Organisation der Ausbildung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern lässt sich ohne ein entsprechendes System kaum mehr realisieren, insbesondere unter Berücksichtigung heutiger Möglichkeiten im digitalen Bildungsraum.

### 3.1.2 Didaktisch-strukturelle Verortung

Hier weiter mit Argumentation aus Kapitel 2.1 fortführend.

Didaktische Rahmung Schule = nicht nur juristische Instanz, sondern auch didaktisches Konstrukt LMS = didaktische Infrastruktur, um Lernprozesse zwischen den Lernorten kohärent zu verknüpfen Anschluss an Theoriekapitel (-> Bildung als Wirkgefüge / digitale Dispositive / Lernraumlogiken)

Table 2: Konsequenzen für das LMS innerhalb der rechtlich-funktionalen Rahmung

Stichwort	Erklärung	Quellenverweis
Verantwortung der Schule für Lernorttransfer	LMS als systemisches Steuerungsinstrument innerhalb der schulischen Gesamtverantwortung.	§ 5 (3) Bundesrepublik Deutschland (2023); § 2 (1-3) BMG (2023)
Aktive Begleitung durch Schule	LMS muss Funktionen für Reflexion, Kommunikation und Dokumentation der Praxisbegleitung bereitstellen.	§ 2 (3) BMG (2023)

Stichwort	Erklärung	Quellenverweis
Strukturierte Zusammenarbeit zwischen Schule und praktischer Ausbildungseinrichtung	Erfordert Kommunikations- und Kooperationsfunktionen zwischen Schule und Praxispartnern.	§ 5 (3) Bundesrepublik Deutschland (2023); § 2 (2-3) BMG (2023)
Rechtsverbindlichkeit	LMS-Einsatz muss mit normativen Vorgaben vereinbar sein und Nachweismöglichkeiten bieten.	§ 11 Bundesrepublik Deutschland (2023); Einleitung BMG (2023)
Pädagogisch-didaktischer Anspruch steigt	Komplexe didaktische Szenarien müssen abbildbar sein (z. B. Kompetenzraster, ePortfolio etc.).	§ 4 Bundesrepublik Deutschland (2023); Anlage 1 BMG (2023)
Qualitätssicherung durch digitale Unterstützung	LMS muss evaluierbare und standardisierte Prozesse zur Qualitätssicherung ermöglichen.	Seite 44-45 Bundesgesundheitsministerium (2012)
Anschlussfähigkeit an akademische Systeme	LMS sollte Anschlussfähigkeit an hochschulische Systeme und Studiengänge berücksichtigen.	Bundesgesundheitsministerium (2025)

Weiter mit Schule

Weiter mit HRT

### 3.2 Entwicklung und Einbettung des LMS

Die Entwicklung und Einbettung des hier untersuchten Learning Management Systems erfolgte nicht als Reaktion auf äußere Anforderungen, sondern als systematische Auseinandersetzung mit den Herausforderungen einer digital gestützten Ausbildung im Gesundheitswesen. Die Konzeption entstand aus der Verbindung theoretischer Überlegungen, eigener empirischer Arbeiten sowie konkreter institutioneller Anforderungen im Rahmen der Einführung der dreijährigen Ausbildung von Notfallsanitäter\*innen. Die folgenden Abschnitte zeigen, wie sich das System von den ersten konzeptionellen Gedanken (3.2.1) über die schulische Implementierung (3.2.2) und dynamische Weiterentwicklung (3.2.3) bis zur empirischen Evaluation (3.2.4) konstituierte.

#### 3.2.1 Entstehungskontext und konzeptionelle Grundlagen

+++++ Redundanz vermeiden! Nur auf eigene Arbeiten beziehen, die in Kapitel 2 nicht behandelt wurden.  
+++++

Zentrale wissenschaftliche und konzeptionelle Grundlagen des hier untersuchten Learning Management Systems sind Ergebnisse aus eigenen Untersuchungen, inwiefern Einflussfaktoren Zeit, Struktur und Interaktion Effekte auf nachhaltiges Wissensmanagement durch Kollaborationstools haben, die anhand von selbstorganisierten Gruppenarbeitsergebnissen in der Qualifikation von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern evaluiert wurden (Hanisch, 2017). In den eigenen Untersuchungen wurden drei Hypothesen geprüft, die sich auf die Effekte der Einflussfaktoren Zeit, Struktur und Interaktion auf nachhaltiges Wissensmanagement durch Kollaborationstools beziehen. Grundannahme war, dass Lernen in der Qualifikation von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern autopietisch und selbstorganisiert verläuft (s. Kapitel 2.1.2), und dass insbesondere die zeitliche Verfügbarkeit von Lernergebnissen entscheidend für deren nachhaltige Aneignung ist (Hanisch, 2017, Kapitel 3.4, Abbildung 2):

- RH1, die zeitliche Erfassung und Verfügbarkeit betreffend, konnte deutlich bestätigt werden. Der höchste Effekt wurde für die Variable PV1b (Verfügbarkeit) mit einem Regressionskoeffizienten von  $\beta = -1,213$  nachgewiesen.
- RH2 zur Struktur zeigte eine sehr hohe Korrelation ( $r = .942$ ), der Einfluss auf das nachhaltige Wissensmanagement erwies sich jedoch als statistisch unplausibel hoch ( $\beta = 2,372$ ) und wurde daher verworfen.
- Zwar wies die kollaborative Interaktion (RH3) die stärkste Korrelation mit dem Kriterium auf ( $r = .953$ ), hatte jedoch mit  $\beta = .151$  einen nur geringen Einfluss.

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zeigen eine differenzierte Wirkung der untersuchten Einflussfaktoren auf nachhaltiges Wissensmanagement. Mit der zeitlichen Verfügbarkeit von Gruppenarbeitsergebnissen (RH1) als stärkster Prädiktor lässt sich die Annahme bestätigen, dass das Wann der Ergebnissicherung ein zentraler Gelingensfaktor für nachhaltige Wissensprozesse ist. Die Verwerfung der Hypothese zur Sicherungsstruktur (RH2) deutet darauf hin, dass Strukturmerkmale zwar als relevant wahrgenommen, aber offenbar nicht lernwirksam erlebt wurden. Auch wenn die kollaborative Interaktion (RH3) die höchste Korrelation mit dem Kriterium aufwies, blieb ihr tatsächlicher Einfluss begrenzt. Dies ist möglicherweise die Folge fehlender Erfahrung oder unzureichender Umsetzung (Hanisch, 2017, Kapitel 3.5).

+++++

Für die Rahmung dieser Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die zugrunde liegende Untersuchung im Rahmen eines sechswöchigen Kursformats stattfand, das auf die staatliche Prüfung vorbereitet und sich deutlich vom Format einer dreijährigen Ausbildung unterscheidet. Die Kritik der Teilnehmenden bezog sich mehrfach auf die fehlende zeitliche Transparenz im Lernarrangement – insbesondere hinsichtlich der Verfügbarkeit gemeinsamer Arbeitsergebnisse. Hier zeigt sich, dass Zeit nicht nur ein didaktischer, sondern auch ein organisatorisch relevanter Faktor für nachhaltiges Lernen ist. Ein weiterer Blickwinkel ist die geringe Wirkung struktureller Einflussfaktoren, die darauf zurückzuführen sein könnte, dass die Teilnehmenden keine reale Anwendung strukturierter digitaler Werkzeuge erfahren hatten. Ihnen fehlte die Möglichkeit, mit kollaborativen Tools tatsächlich zu arbeiten – eine bloße Vorstellung davon reichte nicht aus, um deren Wirksamkeit einzuschätzen. Auch die Interaktion wurde weniger als gelebte Praxis, denn als wünschenswerte Möglichkeit beschrieben. Eigene Beobachtungen legen nahe, dass Teilnehmende Interaktion vor allem im Sinne einer expertengeleiteten Selbstvergewisserung verstehen, bspw. in einer Rückkopplung mit Prüfenden (Hanisch, 2017, S. 18–19).

Die Ergebnisse machen damit deutlich, dass die untersuchten Wirkfaktoren nicht methodisch irrelevant, sondern strukturell untererfüllt waren. Für die Konzeption und Konstruktion des hier untersuchten Learning-Management-Systems war es daher zentral, die identifizierten Kritikpunkte systematisch in die Weiterentwicklung einzubeziehen.

### 3.2.2 Implementierung in der schulseitigen Praxis

Die konkrete Implementierung des hier untersuchten Learning Management Systems erfolgte ab dem Jahr 2016 im Zuge der Einführung der dreijährigen Ausbildung zur Notfallsanitäterin bzw. zum Notfallsanitäter an einer Rettungsdienstschule in Nordrhein-Westfalen. Im Unterschied zur vorherigen Rettungsassistentenausbildung bot sich hier erstmals die Möglichkeit, die Durchführung der Ausbildung auch digital zu gestalten. Zur Umsetzung gehörten einerseits die Abbildung der geltenden Lehrpläne, andererseits die systematische Nutzung von Wikis zur Sicherung von Gruppenarbeitsergebnissen, gerade vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Untersuchungsergebnisse. Entscheidend für die Einführung eines Learning Management Systems war dabei nicht allein das Ziel, einen systematischen digitalen Zugang zu schaffen, sondern auch die persönlichen didaktischen Erfahrungen, die den Einsatz solcher Systeme im Sinne einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung als sinnvoll erscheinen ließen. Die Rahmenbedingungen erwiesen sich insofern als güns-

tig, als nicht nur eine hohe institutionelle Offenheit für digitale Lernprozesse, sondern auch ein spürbares persönliches Engagement seitens der Lehrkräfte und der Schulleitung gegeben war.

Initiativ in der Umsetzung war unter anderem die Verbindung eigener Studienleistungen im Bereich der Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen mit den curricularen Anforderungen vor Ort. Die FernUniversität hatte sich im Rahmen ihrer Lehre in den pädagogischen Feldern der Förderung digitaler Lehr-Lern-Formate verpflichtet, was eine hohe Affinität zu digitalen Medien im Ausbildungskontext begünstigte. Die Ausgangslage war dabei unter anderem durch die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter\*innen sowie den Rahmenlehrplan Nordrhein-Westfalen geprägt. Aufgrund divergierender Anforderungen in diesen Dokumenten wurde ein schulinterner Lehrplan entworfen, der beide Vorgaben integrieren und curricular anschlussfähig machen sollte. In dieser Struktur wurde das Learning Management System verankert. Die Einführung erfolgte schrittweise, wobei zunächst grundlegende Funktionen im Vordergrund standen – insbesondere der Aufbau von Foren zur Begleitung von Handlungssituationen sowie die Nutzung der Wiki-Funktionalität zur Strukturierung kollaborativer Aufgabenbearbeitung.

Als besonders hilfreich erwiesen sich die in den Jahren 2016 und 2017 regelmäßig durchgeführten sechswöchigen Vorbereitungskurse auf die staatliche Prüfung. Diese zeichneten sich durch eine hohe Zahl an Teilnehmenden und eine dadurch bedingte intensive Belastungssituation aus, in der das System auf seine technische und didaktische Belastbarkeit hin überprüft werden konnte. Die Erfahrungen aus diesen Kursen flossen unmittelbar in die Weiterentwicklung ein und ermöglichen somit eine erste fundierte Rückmeldung zur Frage, inwieweit digitale Systeme zur Begleitung, Strukturierung und Auswertung von Lernprozessen in hochverdichteten Ausbildungskontexten beitragen können.

### 3.2.3 Weiterentwicklung durch externe Anforderungen

Mit Beginn der pandemischen Lage im Frühjahr 2020 wurden auch für die Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen einschneidende Maßnahmen erlassen. Der Erlass des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen sah eine Einstellung des regulären Unterrichtsbetriebs an Rettungsdienstschulen vor und empfahl zugleich die Entwicklung und Umsetzung digitaler Lehrformate zur Sicherung der Ausbildungskapazität (Schnäbelin, 2020). Die bundesweite Verordnung zur Sicherung der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen (EpiGesAusbSichV) konkretisierte wenig später, dass digitale Formate sowohl für den theoretischen als auch den praktischen Unterricht zulässig seien und entsprechend von den Schulen umgesetzt werden sollten (BMG, 2020, Abschnitt 2).

Die durch die Covid-19-Pandemie ausgelöste Umstellung auf digitalen Unterricht stellte auch für die hier untersuchte Schule eine Zäsur dar. Vor diesem Hintergrund wurde das bereits bestehende Learning Management System kurzfristig zur zentralen digitalen Infrastruktur weiterentwickelt. Wie Huber et al. (2020) im Rahmen des Schul-Barometers zeigen, waren insbesondere fehlende digitale Kompetenzen, unzureichende technische Ausstattung und mangelnde systemische Koordination zentrale Herausforderungen für viele Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum (Huber et al., 2020, S. 30). Im Gegensatz dazu konnte an der hier untersuchten Bildungseinrichtung auf eine bereits zuvor begonnene Systemstruktur zurückgegriffen werden (vgl. Kapitel 3.2.2). Die pandemiebedingte Anforderung beschleunigte dabei nicht nur die Nutzung, sondern erforderte eine konkrete Systemanpassung. Innerhalb kürzester Zeit wurden u.a. 848 Aufgaben in 32 Handlungssituationen digital strukturiert, veröffentlicht und zugewiesen. Dies war insofern nur möglich, da die Entwicklung des Curriculums der Ausbildung von Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitätern bereits durch die im vorherigen Kapitel beschriebenen Grundgedanken als digitale Realisierung mitgedacht wurde.

Rückblickend kann abgeleitet werden, dass die pandemiebedingten Einschränkungen nicht Auslöser, sondern vielmehr Katalysator für die vollständige Entfaltung des zuvor konzipierten Geflechts aus studentischen Leistungen, Curriculumsentwicklung sowie der Anlage des Learning Management Systems waren. Während

viele Bildungseinrichtungen vor der Herausforderung standen, kurzfristig digitale Übergangslösungen zu implementieren Huber et al. (2020), konnte auf eine bereits didaktisch durchdachte und technisch vorbereitete Infrastruktur zurückgegriffen werden (Huber et al., 2020, S. 34). Demnach zeigte die im Kontext der Pandemie entstandene Notwendigkeit, sämtliche Lernprozesse digital zu strukturieren, sich damit nicht als Störung, sondern als Gelegenheit, in der das volle Potenzial des bereits vorhandenen Learning Management Systems sichtbar wurde. Die zuvor entwickelten Konzepte, Funktionen und strukturellen Entscheidungen konnten unter Realbedingungen erprobt, ausgeweitet und im laufenden Betrieb angepasst werden. Dieser Prozess ließ bereits erste Elemente einer systemischen Verstetigung erkennen.

Die retrospektive Einordnung dieser Weiterentwicklung verdeutlicht der Vergleich mit den Ergebnissen von Gachanja et al. (2021), die in ihrer Untersuchung die Pandemie als Übergangs- und Bewährungsphase, die Rolle bestehender Infrastruktur sowie die Institutional Readiness als Voraussetzung für gelingendes E-Learning betrachteten. In ihrer Studie zur Implementierung eines E-Learning-Kurses im medizinischen Bildungsbereich zeigen die Forschenden, dass der Übergang in digitale Lernsettings unter Krisenbedingungen oft zu Überlastung, technischen Ausfällen und geringer Beteiligung führt. Entscheidend für das Gelingen sei weniger die eingesetzte Plattform als vielmehr die institutionelle Vorbereitung und strukturelle Stabilität. Diese Beobachtungen lassen sich rückblickend auch für das hier untersuchte System bestätigen (Gachanja et al., 2021, S. 3, 6). Ein Vergleich zwischen den präventiven Gegebenheiten und den retrospektiven Erkenntnissen verdeutlicht Tabelle 3.

Table 3: Retrospektiv-vergleichende Darstellung der LMS-Entwicklung im Kontext pandemischer Umstellungen

Aspekt	Gachanja et al. (2021)	Hanisch (eig. Darstellung)
Ausgangspunkt	Unerwartete Umstellung auf E-Learning aufgrund pandemischer Vorgaben	Bereits bestehendes LMS wird unter Pandemiebedingungen ausgebaut
Technische Ausstattung	Mangelhaft, v. a. Internetzugang und Serverleistung	Vollständige curricular-integrierte LMS-Struktur vorhanden
Systemstruktur	Moodle ad hoc eingesetzt, mit starker Abhängigkeit vom Präsenzbetrieb	Moodle bereits inhaltlich und organisatorisch vorbereitet
Herausforderungen	Überforderung, fehlende Prüfungsformate, geringe Interaktion	848 Aufgaben, 32 Handlungssituationen, Wikis und Foren produktiv nutzbar
Ergebnisbewertung	LMS als Notlösung ohne nachhaltige Wirkung	LMS als systemische Infrastruktur mit Verstetigungspotenzial
Schlüsselbedingungen	Institutional readiness“ erforderlich für Erfolg	Vorbereitung ab 2016 als Fundament nicht-planbarer pandemischer Handlungsfähigkeit

Anm. Eigene Darstellung auf Basis des Vergleichs zwischen Gachanja et al. (2021) und der dokumentierten Systementwicklung im Rahmen der Notfallsanitäter-Ausbildung 2016–2023.

Während das bei Gachanja et al. (2021) untersuchte E-Learning-Modell unter Bedingungen einer ad-hoc eingeführten digitalen Infrastruktur umgesetzt wurde, basierte das hier untersuchte System auf einem längerfristig entwickelten, curricular integrierten und technisch stabilen Ansatz. Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass institutionelle Vorbereitung, systemische Vordisposition und die frühzeitige Einbettung digitaler Lernprozesse entscheidende Erfolgsfaktoren für die Funktionsfähigkeit eines Learning Management Systems unter Belastungsbedingungen darstellen. Besonders hervorzuheben ist dabei der Unterschied in der Bewertung der eingesetzten Systeme selbst. Während Gachanja et al. (2021) das LMS als temporäre Notlösung

wahrgenommen haben, war das hier untersuchte System als integraler Bestandteil der schulischen Infrastruktur aufgebaut. Es zeigte seine Wirkungsfähigkeit zur Verstetigung über die Krise hinaus.

Damit die hier geschilderte Nutzung auch außerhalb von Krisensituationen ihr Potenzial dauerhaft entfalten kann, wurden im hier beschriebenen Learning Management System turnusmäßig Evaluations- und Reflexionsschleifen eingeführt. Ziel dieser Maßnahme war diejenigen Verbesserungspotenziale zu identifizieren, die bereits durch kleinste Anpassungen wirksam werden konnten.

### 3.2.4 Evaluation und Reflexion

Bereits in der hier mehrfach zitierten studentischen Ausgangsuntersuchung wurde der Versuch unternommen, die Wirkung des eingesetzten Learning Management Systems mithilfe des Evaluating Training Programs nach Kirkpatrick (1998) zu evaluieren (Kirkpatrick, 1998). Das vierstufige Modell mit den Ebenen Zufriedenheit, Lernen, Verhalten und Ergebnisse kann als Standardrahmen zur Bewertung von Trainingsmaßnahmen betrachtet und grundsätzlich auch auf Bildungsmaßnahmen in Heilberufen übertragen werden (Hanisch, 2017, S. 13). Kirkpatricks Modell wurde auf die Evaluation digital gestützter Gruppenarbeitsprozesse angewendet. Die Ergebnisse zeigten jedoch, dass die dort untersuchten Einflussfaktoren, insbesondere Zeit, Struktur und Interaktion, nicht trennscharf den vier Stufen zugeordnet werden konnten. Die Untersuchung wurde daher von einer stufenbasierten Lernbewertung weg, hin zu einer inhaltsbezogenen Wirkungsperspektive verlagert, bei der die nachhaltige Sicherung von Lernergebnissen im Mittelpunkt stand (Hanisch, 2017, S. 13–14, 20).

Aus dieser methodischen Einschränkung heraus wurde das Training Evaluation Inventory (TEI) nach Ritzmann et al. (2014) als weiterführendes, geeignetes Instrument identifiziert und in den Folgejahren in die Ausbildungskonzeption inhaltlich und didaktisch integriert. Das TEI greift zentrale Gedanken Kirkpatricks auf und überträgt diese auf Kontexte, in denen High-Responsibility-Teams trainieren und agieren. Zugleich verbindet es diese Überlegungen mit einem empirisch überprüfbaren Fragebogeninstrument. Damit stellt das TEI die bisher einzige bekannte, systematisch anschlussfähige Möglichkeit dar, die Wirkung der im Learning Management System abgebildeten Handlungssituationen differenziert zu evaluieren.

Die Anwendung des TEI soll im organisationalen Alltag praktikabel sein und umfasst zehn Skalen mit insgesamt 53 Items, die die beiden zentralen Dimensionen wahrgenommene Trainingseffekte sowie didaktische Merkmale des Trainingsdesigns einbeziehen. Diese Kombination ermöglicht einerseits den Output eines Trainings zu erfassen, andererseits dessen didaktische Wirksamkeit zu analysieren. Ein in dem Kontext dieses Kapitels bedeutender Vorteil des TEI liegt in der Verknüpfung von Ergebnis- und Prozessdimensionen. Die Skalen zu Lernfreude, Nützlichkeit, Wissenszuwachs, Einstellung und Transfer erlauben die Erfassung kognitiver und affektiver Wirkungen. Die Designskalen beruhen auf den didaktischen Prinzipien Problemorientierung, Aktivierung, Demonstration, Anwendung und Integration. Diese Fünf-Punkte-Struktur folgt den Überlegungen von Merrill (2002) und erlaubt Rückschlüsse darauf, inwiefern angebotene Trainingsmaßnahmen wirksam oder unwirksam sind. Hervorzuheben ist hierbei, dass laut den Ergebnissen der Validierungsstudie insbesondere die Skalen „Demonstration“, „Anwendung“ und „Integration“ die stärksten Prädiktoren für positive Trainingseffekte darstellen. Die regelmäßige Anwendung des TEI nach jeder Handlungssituation im hier betrachteten LMS bringt genau diesen Mehrwert zur Geltung: Sie ermöglicht ein kontinuierliches Rückmeldesystem, das nicht nur eine summative Bewertung, sondern auch eine formative Rückkopplung auf Mikroebene bereitstellt. Die erhobenen Daten erlauben es, die Gestaltung einzelner Handlungssituationen gezielt anzupassen und schrittweise zu verbessern. Evaluation wird damit integraler Bestandteil der Systementwicklung. Die Autor\*innen betonen selbst: „Evaluating the design features of training is important to shed light on the reasons why certain training outcome effects were produced“ (Ritzmann et al., 2014, S. 47) (Ritzmann et al., 2014, S. 43, 48, 62).

Der vielleicht stärkste Vorteil liegt in der Organisations- und Teilnehmendenfreundlichkeit des Instruments. Wie oben dargestellt, kann das TEI innerhalb der Ausbildungsstruktur angewendet werden, wobei die Bearbeitungsdauer im Durchschnitt weniger als zehn Minuten beträgt; eine regelmäßige und belastungssame Anwendung auch im stark getakteten Ausbildungsgeschehen wird somit eingeräumt. Zudem wurde das TEI so konzipiert, dass dieses direkt nach einem Trainingselement angewendet werden kann, also ein Umstand, der die Anschlussfähigkeit an die Struktur der Handlungssituationen im Learning Management System zusätzlich erhöht. Die empirisch belegte interne Konsistenz der Skalen (Cronbachs  $\alpha = .73\text{--}.89$ ) und die faktorenanalytisch abgesicherte Skalenstruktur bestätigen die methodische Qualität (Ritzmann et al., 2014, S. 49, 55).

Mit der theoretischen Fundierung, empirischen Absicherung und praxisorientierten Anwendbarkeit stellt das TEI ein wissenschaftlich tragfähiges Instrument für die Evaluation in gesundheitsberuflichen Ausbildungsgängen dar. Insgesamt soll die regelmäßige Anwendung des TEI hier als strukturierte Reflexionsinstanz im digitalen Bildungsraum verstanden werden, die die Sicherung einer hohen lernprozessbegleitend Qualität, Optimierung der notwendigen und hilfreichen didaktische Maßnahmen gezielt und zugleich empirisch belastbare Rückschlüsse auf die Wirkung einzelner Handlungssituationen zu ziehen. Das Learning Management System wird dadurch nicht nur als rechtliches, inhaltliches oder technisches Steuerungsinstrument verwendet, sondern auch als Evaluationsträger und didaktisches Analysewerkzeug wirksam und trägt zugleich den besonderen Anforderungen der Ausbildung in den Heilberufen Rechnung.

### 3.3 Didaktische Architektur als Learning-Environment

Aufbauend auf den in Abschnitt 3.1 beschriebenen Entstehungskontext sowie den in Abschnitt 3.2 weitergeführten Entwicklungsschritten wird im Folgenden die didaktische Architektur des Learning-Management-Systems vorgestellt. Diese Konzeption beabsichtigt eine digitale Struktur zu schaffen, die nicht nur rechtliche Anforderungen der Ausbildung abbildet, sondern auch die didaktischen Prinzipien systemisch fundierter Kompetenzentwicklung integriert. In dieser Phase entstand auch die in Abbildung 1 gezeigte Skizze zur didaktischen Systemstruktur, die den Anspruch veranschaulicht, aus ersten Überlegungen zur digitalen Unterstützung eine funktionsfähige und kohärente Lernumgebung zu entwickeln.

Abbildung 1: Frühe Skizze zur didaktischen Systemstruktur (eig. Darstellung, 2016)

+++++ Abbildung 1 hier einfügen +++++

Visualisiert wird der konzeptionelle Ausgangspunkt des hier beschriebenen Learning Management Systems. Die Skizze zeigt erste Überlegungen zur Verschränkung von Lernorten, Selbststeuerung und Aufgabenstruktur als Grundlage einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Ausbildungsarchitektur.

Die Skizze bildete das konzeptionelle Fundament der ersten Entwicklungsphase und visualisiert die Idee, innerhalb eines digitalen Bildungsraums Handlungssituationen, Lernorte und Kursorganisation so miteinander zu verbinden, dass eine strukturierte und individuelle Kompetenzentwicklung möglich wird. Besonders herauszustellen ist dabei die Trennung zwischen inhaltlicher Struktur und organisatorischer Kurslogik, wodurch eine hohe Flexibilität bei gleichzeitiger Kohärenz erreicht werden sollte. Die frühe Berücksichtigung aller drei Lernorte sowie die intendierte Rückführung kursinterner Erkenntnisse in die übergeordneten Lerneinheiten legen den systemischen Anspruch dieser Struktur offen (Hanisch, 2022, Abschnitt 2.3).

#### 3.3.1 Konzeptionelle Grundkonstruktion

Anfangs stand weniger ein fertiges Konzept als vielmehr die Idee eines Weges, der, inspiriert von der Vorstellung, eine Ausbildung zu entwickeln, die mit Haltung, Struktur und kontinuierlicher Entfaltung nicht nur Inhalte vermittelt, sondern berufliche Identität formt (i.A.a. (Miyamoto, 2005, S. 64–69)). Diese Idee eines

strukturierten und durchlässigen Pfads wurde zur Grundlage der didaktischen Systemstruktur und damit zur Ausgangsbasis für die Architektur des Learning Management Systems. Die Konzeption der Handlungssituationen als Kurseinheiten im LMS orientiert sich inhaltlich und strukturell am Rahmenlehrplan NRW zur Ausbildung von Notfallsanitäter\*innen, insbesondere an dessen systematischer Gliederung in insgesamt 10 Lernfelder (MGPA NRW, 2016, S. 3). Diese Lernfelder beschreiben konkrete berufliche Anforderungen und bilden den Kern einer kompetenzorientierten Ausbildung, die durch die hier entwickelte, digitale Struktur diese Logik in ein modular aufgebautes, sequenziell organisiertes Kurssystem überträgt. So entstehen Handlungssituationen, die, ähnlich wie Etappen auf einem Weg, den Lernprozess begleiten, strukturieren und situativ adaptierbar machen. Diese Vorstellung wird in Abbildung X („Trajektorie“) simuliert und visuell aufgegriffen (vgl. Abschnitt 2.1.2). In dieser Form ist das Learning Management System nicht nur ein digitales Abbild der Ausbildung, sondern die konkrete Umsetzung eines pädagogischen Weges, der systemisch gedacht, curricular verankert und lernprozessbezogen gestaltet ist. Auf Grundlage der in Abschnitt 2.1 dargestellten didaktischen Paradigmen wurden zunächst die im Lehrplan als „erwünschte Wirkung“ bezeichneten Kompetenzbeschreibungen in das Kompetenzraster des Learning Management Systems übertragen. Darauf aufbauend erfolgte die systematische Zuordnung der in Abschnitt 3.2.2 erwähnten handlungsleitenden Aufgaben, die bereits im Lehrplan mediendidaktisch formuliert vorlagen, zu den jeweiligen Handlungssituationen innerhalb der Kursstruktur. Auf diese Weise entstand eine digitale Architektur, die curriculare Kompetenzziele mit konkreten Lernhandlungen verbindet – strukturiert, adressierbar und systematisch verknüpft mit den drei Lernorten Schule, Lehrrettungswache und Krankenhaus. Das didaktisch-digitale Fundament des hier skizzierten Learning Management Systems bilden 32 Kurse, die, wie Abbildung 2 verdeutlicht, als „Handlungssituationen im Gesundheitswesen“ die gesamten inhaltlichen Dimensionen der Lernfelder des Rahmenlehrplans NRW abbilden. Ergänzend wird pro Ausbildungskurs eine kursinterne Umgebung zur Verfügung gestellt, in der die individuellen Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse der jeweiligen Kohorte gesichert und dokumentiert werden können. Besonders an dieser Organisationsform ist die bewusste Trennung zwischen inhaltlicher Struktur und organisatorischer Kurslogik, wodurch eine hohe Flexibilität entsteht, innerhalb derer Lernende bei der Absolvierung oder Wiederholung einzelner Ausbildungsabschnitte gezielt an ihre individuellen fachlich-inhaltlichen Lernstände anknüpfen können, ohne die Kohärenz der Gesamtstruktur zu verlieren.

Abbildung 2: Organisationsarchitektur LMS (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung 2 hier einfügen +++++

Die Struktur trennt curricular-inhaltliche Handlungssituationen ( $n = 32$ ) von kohortenspezifischen Ausbildungskursen ( $n = 3$ ). Diese Trennung ermöglicht eine flexible, aber kohärente Lernumgebung, in der individuelle Erkenntnisse aus kursinternen Prozessen systematisch in die übergeordnete Handlungsebene zurückgeführt werden können.

Durch diese Gestaltung verbinden alle drei an der Ausbildung beteiligten Lernorte (Lehrrettungswache, Notfallsanitäterschule und Krankenhaus) gemäß der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter in den Kursen der Handlungssituationen als interne und externe Akteure (§ 3 i.V.m. Anlage 1-3 NotSan-APrV, 2023). Auf diese Weise wird die Gesamtheit der Personen, die eine unmittelbare Verantwortung für die Begleitung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler übernommen haben, in alle Kurse eingetragen. Infolgedessen stehen für die inhaltlich-fachliche Ausbildung mehr Ressourcen zur Verfügung. Zugleich kann die administrativ-organisatorische Ressourcenbereitstellung bewusst pro Ausbildungskurs erfolgen. Ferner ist die zur Verfügungstellung passender Inhalte möglich, die nur einen Ausbildungskurs betreffen. Die Erkenntnisse aus den Arbeitsergebnissen der kursinternen Aufgabenbearbeitung fließen wiederum in die jeweilige Handlungssituation zurück. Damit entsteht eine hohe Durchlässigkeit von Erfahrungen und Erkenntnissen – sowohl in Richtung eines spezifischen Kurses als auch in Richtung der übergeordneten Handlungssituationen. Die Möglichkeit der Anwendung liegt in der Gestaltung von Rahmenbedingun-

gen, die den unmittelbaren Lernort-Transfer (Lehrrettungswache – Notfallsanitäterschule – Krankenhaus) durch die Verschränkung der Lernorte sowie den damit verknüpften Erfahrungsaustausch und Erkenntnisgewinn systematisch sicherstellen. Abbildung 3 visualisiert die integrative Architektur des hier beschriebenen Learning Management Systems. Im Zentrum steht die funktionale Verknüpfung zweier Struktureinheiten: Handlungssituationen als inhaltlich-didaktische Strukturelemente (untere Ebene) und Ausbildungskurse als organisatorisch-administrative Einheiten (obere Ebene). Beide Einheiten sind nicht hierarchisch, sondern wechselseitig bezogen. Inhalte und Erkenntnisse aus den kursinternen Lernprozessen fließen in die Handlungssituationen zurück, während die Handlungssituationen den curricularen Rahmen für die Ausbildungskurse bilden. Diese Rückkopplung wurde in den vorhergehenden Abschnitten als Durchlässigkeit zwischen Struktur- und Anwendungsebene beschrieben.

Abbildung 3: Integrative Architektur des Learning Management Systems (eig. Darstellung).

+++++ Abbildung 3 hier einfügen +++++

Die Handlungssituationen ( $n = 32$ ) bilden die curricular-inhaltliche Struktur gemäß Rahmenlehrplan NRW ab und bestehen aus standardisierten didaktischen Containern (Einführung, Ressourcen, Aufgaben, weiterführende Quellen, Lounge, Feedback, Organisation). Die Ausbildungskurse ( $n = 3$ ) dienen der kohortenspezifischen Organisation und individuellen Ergebnissicherung. Content und Lernorte wirken wechselseitig auf die Handlungssituationen ein und sichern die curricular verankerte Theorie-Praxis-Verknüpfung im digitalen Raum.

Jede Handlungssituation besteht aus einem wiederkehrenden Satz von didaktisch strukturierten Containern: Einführung, Ressourcen, Aufgaben, weiterführende Quellen, Lounge, Feedback und Organisation. Diese Container wurden hier bereits als das organisationale, digitale Fundament, und damit als Trägerelemente der Aufgabenlogik beschrieben und bilden die standardisierte Grundlage für die Bearbeitung durch die Lernenden. Die Ausbildungskurse dagegen dienen der kohortenspezifischen Dokumentation, Reflexion und Organisation und sind der Ort für kursinterne Bearbeitung, individuelle Ergebnisfesthaltung und administrative Steuerung. Die äußeren Bereiche, Content auf der linken und Lernorte auf der rechten Seite, bilden die beiden zentralen Bezugsrahmen des digitalen Bildungsraums. Content umfasst bspw. Fachliteratur, Theoriegrundlagen und didaktische Ressourcen, Lernorte stehen für die in § 3 i.V.m. Anlage 1–3 NotSan-APrV festgelegten Ausbildungseinrichtungen Lehrrettungswache, Notfallsanitäterschule und Krankenhaus. Die Pfeilführung in der Abbildung verdeutlicht, dass beide Bereiche nicht statisch sind, sondern aktiv in die Handlungssituationen hineinwirken und gleichzeitig von dort Erkenntnisse und Rückmeldungen zurückerothen – ein zentrales Prinzip des hier beschriebenen Lernraums. Anhand von Abbildung 4 lässt sich die exemplarische Anwendung der zuvor beschriebenen didaktischen Architektur verdeutlichen, in der die theoretischen Überlegungen in die Kursansicht überführt wurden, die allen im Rahmen der beruflichen Qualifikation genutzten Kurse zugrunde liegt.

Abbildung 4: Exemplarische Kursansicht im Learning Management System (eigene Moodle-Instanz)

+++++ Abbildung 4 hier einfügen +++++

Die Darstellung zeigt die standardisierte Containerstruktur, bestehend aus den Bereichen Einführung, Ressourcen, Aufgaben, Ergebnissicherung, weiterführende Quellen, Lounge, Feedback und Organisation mit den jeweils zugeordneten Aktivitäten und Materialien. Diese Struktur dient der konsistenten Gestaltung aller Handlungssituationen.

Sichtbar werden die strukturierten Inhabtsbereiche, die für alle Kurse einheitlich implementiert wurden und den Rahmen für lernprozessbegleitende Navigation, Dokumentation und Kommunikation bilden.

### 3.3.2 Didaktisch-architektonische Umsetzung

Die didaktische Umsetzung innerhalb des Learning Management Systems erfolgt auf Basis einer modularen Containerstruktur, die in sämtlichen Handlungssituationen identisch aufgebaut ist und sowohl Orientierung als auch didaktische Kohärenz gewährleisten soll. Diese Struktur basiert auf sieben wiederkehrenden Inhabtsbereichen, die den curricularen Anforderungen der Ausbildung entsprechen und zugleich eine lernlogische Sequenz abbilden. Im Folgenden werden diese zentralen Container exemplarisch dargestellt. Einführung Die Einführung dient der strukturellen Rahmung jeder Handlungssituation. Hier werden zentrale Informationen zur Kursleitung, zur Zielstellung der Lerneinheit sowie zur curricularen Verortung innerhalb der Ausbildung bereitgestellt. Ergänzt werden diese Angaben durch Hinweise auf spezifische Aufgabenformate, organisatorische Besonderheiten oder den Stellenwert der Einheit im Gesamtkontext der beruflichen Qualifikation. Dieser Bereich vermittelt den Lernenden eine erste inhaltliche Orientierung, schafft Klarheit über Erwartungshaltungen und ermöglicht einen sicheren Einstieg in die digitale Lernsituation. Die Einführung ist damit zugleich das Begrüßungs-, Struktur- und Verortungsmodul, welches den Übergang zwischen physischer und digitaler Lernwelt begleitet.

Abbildung 5: LMS Kurs Einführung (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung notwendig? +++++

Die Abbildung zeigt die strukturelle Umsetzung des Containers „Einführung“, der grundlegende Informationen zur Kursleitung, Zielstellung und Orientierung innerhalb des Ausbildungsgangs bereitstellt.

Abbildung 5 zeigt exemplarisch die Umsetzung des Einführungskontextes innerhalb des Learning Management Systems. Sichtbar sind Begrüßungstext, Verantwortlichkeiten, sowie erste Hinweise auf den thematischen Zuschnitt und die Bedeutung der Einführungseinheit. Ressourcen Der Container in Abbildung 6 stellt zentrale Materialien zur Verfügung, die für die inhaltliche Bearbeitung der Aufgabenstellungen erforderlich sind. Dazu zählen grundlegende Fachliteratur, Orientierungshilfen, strukturelle Vorlagen, externe Verlinkungen und thematisch einschlägige Hintergrundmaterialien. Die Auswahl erfolgt dabei gezielt auf Grundlage curricular definierter Kompetenzanforderungen und orientiert sich an der im Rahmenlehrplan vorgesehenen inhaltlichen Tiefe der jeweiligen Lerneinheit.

Abbildung 6: LMS Kurs Ressourcen (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung notwendig? +++++

Die Abbildung zeigt die Bereitstellung zentraler Lernmaterialien in strukturierter Form. Die Materialien orientieren sich an curricularen Kompetenzanforderungen und bilden die inhaltliche Grundlage für die Bearbeitung der Aufgaben innerhalb der jeweiligen Handlungssituation.

Aus didaktischer Perspektive erfüllen die Ressourcen zwei Funktionen. Einerseits stehen sie als inhaltlicher Ausgangspunkt für die selbstständige Aufgabenbearbeitung, andererseits ermöglichen sie eine inhaltlich fundierte Auseinandersetzung mit den relevanten berufspraktischen Themen. Insofern korrespondieren die Ressourcen in direkter Linie zur Prüfungsvorbereitung und markieren den Bereich, in dem aus curricularer Tiefe prüfungsrelevante Breite wird. Die Relevanz dieser Materialien ergibt sich insbesondere aus der in Abschnitt 3.3.3 beschriebenen Konzeption der Aufgabenformate, die sich wiederum an dem in Abschnitt 3.1.1 dargestellte Ausbildungsziel orientiert. Demzufolge trägt die geplante Bereitstellung dieser Ressourcen dazu bei, sowohl Transparenz über zu erwerbende Kompetenzen herzustellen als auch die strukturelle Prüfungsrelevanz für die Auszubildenden nachvollziehbar zu gestalten. Aufgaben Als didaktisches Kernstück jeder Handlungssituation im Learning Management System bauen die Aufgaben stets auf den rechtlich vorgegebenen Ausbildungsinhalten auf und werden aus diesen grundsätzlich abgeleitet. Sie sind handlungsorientiert formuliert, werden durch die Nutzung der Einsatzberichte (vgl. Abschnitt 3.5) auf konkrete berufliche Problem-

stellungen bezogen und greifen die Struktur der jeweiligen Lernsituation auf, wie sie durch die curricularen Vorgaben der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung sowie den Rahmenlehrplan definiert ist. Infolgedessen ermöglichen die Aufgaben eine direkte Verknüpfung zwischen beruflicher Handlungspraxis und digitaler Aufgabenbearbeitung; ein zentraler Aspekt, der im Bereich des Feedbacks durch die eigene Evaluation (vgl. Abschnitt 3.2.4) aufgegriffen wird. Die Aufgabenstellungen werden durch didaktisch begründete Operatoren formuliert, die eine transparente und kompetenzorientierte Anforderungsstruktur gewährleisten und sich an der Kompetenzstufung orientieren. Die Aufgaben, wie sie in Abbildung 7 präsentiert werden, sind so gestaltet, dass sie sowohl die eigenständige Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten als auch kooperative Bearbeitungsformen der Akteure ermöglichen. Zudem wird dieser Abschnitt durch ein Bearbeitungsforum ergänzt, das den Austausch von Ideen fördert und Reflexionsprozesse anregt.

Abbildung 7: LMS Kurs Aufgaben (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung notwendig? +++++

Die Abbildung zeigt beispielhafte Aufgabenformate zur Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen. Operatoren und strukturierte Aufgabenbereiche ermöglichen eine kompetenzorientierte Formulierung und eine praxisnahe Umsetzung curricularer Anforderungen. Die lernleitenden Aufgaben sind inhaltlich eng mit den bereitgestellten Ressourcen verknüpft, was in der Regel durch die Quellenangaben bei der Aufgabendarlegung gewährleistet wird. Eine beispielhafte Aufgabenstellung lautet bspw. in der beruflichen Handlungssituation 1: Einführung in die Berufsausbildung Notfallsanitäter (Hanisch-Johannsen (Hanisch-Johannsen, 2025)): „Beschreibe bitte die Maßnahmen, die du eigenverantwortlich als Notfallsanitäter:in durchführen musst, vor allem in Bezug auf die Anforderungen des Notfallsanitätergesetzes §4 und der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter:innen (Anlage 1). Denke dabei an die Ausbildungsziele als Notfallsanitäter:in. Bitte nenne die Quellen, die du zur Bearbeitung verwendet hast.“ Inhaltliche Ergebnisse und die dazugehörigen Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Aufgaben werden in der Ergebnissicherung zusammengeführt und für alle weiteren Bearbeitungsschritte kuratiert. Ergebnissicherung Die Ergebnissicherung ist der didaktisch-strukturelle Abschluss jeder Handlungssituation im Learning Management System. Sie ist die Schnittstelle zwischen Lernprozess, Reflexion und systemischer Rückmeldung. Häufig als Aktivitäten von Wikis, Glossaren oder Präsentationen konzipiert, werden hier Arbeitsergebnisse aus den Lernphasen dokumentiert, verdichtet und für anschließende Lernprozesse zugänglich gemacht. Perspektivisch ist eine Ausweitung der Ergebnissicherung über Jahrgänge hinweg vorgesehen, um die Reflexionsprozesse kohortenübergreifend zu fördern und das Prinzip einer lernenden Organisation strukturell zu implementieren. Die empirische Bedeutung dieser Ergebnisse wurde bereits in Abschnitt 3.2 ausführlich dargestellt. Dort konnte auf Basis der eigenen Evaluation (Hanisch, 2017) gezeigt werden, dass insbesondere der Zeitpunkt der Erfassung und Verfügbarkeit einen signifikanten Einfluss auf die Nachhaltigkeit des Wissensmanagements hat. Darüber hinaus wurde deutlich, dass strukturierte, interaktive und reflexive Formate der Ergebnissicherung nicht nur dokumentieren, sondern aktiv zur Kompetenzentwicklung beitragen. Die Ergebnissicherung wie in Abbildung 8 dargestellt, ist somit nicht bloß Abschluss einer Handlungssituation, sondern Teil eines zyklischen und systemisch eingebetteten Lernprozesses.

Abbildung 8: LMS Kurs Ergebnissicherung (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung notwendig? +++++

Die Darstellung zeigt die zentralen Elemente der Ergebnissicherung in einem Handlungssituationskurs: ein Wiki und ein Glossar dienen der kollaborativen Dokumentation und Strukturierung von Lernergebnissen. Beide Aktivitäten stehen exemplarisch für die systematische Umsetzung der in Abschnitt 3.2 empirisch begründeten Forderung nach zeitnaher, zugänglicher und formativ nutzbarer Ergebnissicherung im digitalen Bildungsraum.

Die Ergebnissicherung stellt damit die didaktische Umsetzung der aus vorherigen Untersuchungen hervorgegangenen Forderung dar, Evaluationsergebnisse umzusetzen und einzubetten. Sie implementiert ein standardisiertes Vorgehen, das die Erkenntnisse von Hanisch (Hanisch, 2017, S. 19–20) berücksichtigt.

#### Weiterführende Quellen

Dieser Container bietet zusätzliche Materialien, die das Verständnis vertiefen, den Kontext erweitern oder das Wissen ergänzen. Er zielt darauf ab, die Lernsituation über den unmittelbaren Aufgabenhorizont hinaus zu öffnen. Die weiterführenden Quellen sind bislang jedoch noch unzureichend ausgearbeitet und müssen in Funktion sowie didaktischer Ausrichtung systematisch neu organisiert werden. Wie in Abbildung 9 aufgezeigt, soll jene Aktivitäten und Materialien sammeln, die über die curricular angebundenen Ressourcen hinausgehen. Während die Ressourcen auf verpflichtende, direkt zugeordnete Inhalte fokussieren, enthalten die weiterführenden Quellen kontextualisierende, aktualisierende oder reflexionsfördernde Inhalte, die eigenständige Wissensprozesse anregen und vertiefen. Damit wird sichergestellt, dass einerseits aktuelle, wissenschaftlich begründete Literatur zur Verfügung steht und andererseits Transferleistungen möglich werden, die im Sinne der NotSan-APrV den Anforderungen in besonderem Maß entsprechen (§ 8 NotSan-APrV, 2023). Diese Verankerung ist insbesondere mit Blick auf prüfungsrelevante Anforderungen von Bedeutung. Die Bereitstellung aktueller, evidenzbasierter und interdisziplinärer Quellen eröffnet Lernenden die Möglichkeit, über den Pflichtstoff hinausgehende Leistungen zu erbringen, d.h. als ein zentrales Kriterium für die Erreichung der Bestnote. Gleichzeitig adressiert dieser Bereich Anforderungen an Transferkompetenz und wissenschaftliches Arbeiten, die explizit als „allgemein“ anerkannter Stand „rettungsdienstlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse“ (§ 2 NotSan-APrV, 2023) gefordert werden.

Abbildung 9: LMS Kurs Weiterführende Quellen (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung notwendig? +++++

Der Container „Weiterführende Quellen“ enthält eine strukturierte Sammlung ergänzender Literatur, Datenbanken und wissenschaftlicher Ressourcen zur Vertiefung und Kontextualisierung der Lerninhalte. Die Auswahl umfasst fachliche Leitlinien, Verzeichnisse medizinischer Fachgesellschaften, Plattformen für wissenschaftliches Arbeiten sowie kuratierte Blogs und evidenzbasierte Onlineportale. Die Liste ist dynamisch angelegt und kann im Sinne einer lernenden Organisation durch die Lernenden fortlaufend erweitert werden. Ziel ist die Förderung wissenschaftsorientierter Transferleistungen im Sinne einer prüfungsrelevanten Vertiefung gemäß § 8 NotSan-APrV.

Einschränkend muss derzeit konstatiert werden, dass bislang noch kein schlüssiges Verfahren vorliegt, um zu bestimmen, welche Quellen in diesen Container aufgenommen werden oder unter welchen Bedingungen dies ggf. im Peer-Review-Verfahren erfolgt. Die Herausforderung der Zukunft besteht darin, klare Kriterien zu entwickeln und ein transparentes Verfahren zur evidenten Integration solcher Quellen zu etablieren. Der Container weiterführende Quellen trägt somit zur Erweiterung des individuellen Lernhorizonts bei und bewirkt zugleich eine strukturelle Voraussetzung für eine differenzierte Leistungsbewertung im Sinne evidenzbasierter Handelns.

Lounge Als digitaler Kommunikationsraum stellt die Lounge einen informellen Austauschbereich dar, in dem Fragen, Hinweise, aber auch erfahrungsbasierte Reflexionen unter den Lernenden und Lehrenden geteilt werden können. Die Lounge ist als niedrigschwelliger Einstiegspunkt in kooperatives Lernen gedacht. Hier das prägnante Beispiele, weshalb die Ahrl von Begriffen bedeutsam erscheint: Lounge erzeugt Assoziationen, die in der Wahrnehmungspsychologie ableitbare Wirkungen erzeugt (vgl. Abschnitt 2.2). Feedback und Evaluation Dieser Bereich unterstützt bei der formativen Rückmeldung. Hier wird das Training Evaluation Inventory (TEI) kursbegleitend eingesetzt, um sowohl die didaktische Gestaltung als auch die wahrgenommenen Trainingseffekte strukturiert zu evaluieren. Der Feedbackbereich ermöglicht zudem offene Rückmeldungen zur

jeweiligen Handlungssituation. Alle hier dargestellten Elemente sind zudem mit dem Kompetenzraster verbunden, welches

### 3.3.3 Prüfungsarchitektur

### 3.3.4 Statistische Analyse curriculare Struktur

Dieser Abschnitt ist als empirischer Kurzbeitrag im Stil wissenschaftlicher Studien angelegt und analysiert die curriculare Struktur des digitalen Bildungsräums „NFS-H“ mit dem Ziel, die empirische Nachvollziehbarkeit, interne Konsistenz und regulatorische Anschlussfähigkeit des Kursplans quantitativ zu überprüfen. Damit wird gezeigt, dass der zugrunde liegende Lehrplan nicht nur konzeptionell schlüssig, sondern auch datenbasiert strukturiert ist. Die vorliegende Analyse orientiert sich eng an zentralen Prinzipien der Curriculumsforschung. Sie greift das Konzept des Curriculum Alignment (Biggs, 1996, S. 360–361) auf, das die Passung zwischen Lernzielen, Prüfungsanforderungen und curricularer Struktur thematisiert. Darüber hinaus folgt sie dem Ansatz des Programmatic Assessment (Van Der Vleuten et al., 2012, Abschnitt Principles of assessment), der die Konsistenz über multiple curriculare Elemente hinweg betont. Schließlich wird durch die systematische Quantifizierung didaktischer Strukturen ein Beitrag zur datenbasierten Modellierung von Bildungsarchitekturen geleistet. Die methodische Umsetzung über algorithmische Kürzelzuordnung, statistische Auswertung und Visualisierung stellt einen innovativen Zugang dar, um curriculare Kohärenz empirisch zu fundieren, was insbesondere im Kontext digitaler Bildungsräume im Gesundheitswesen bedeutsam erscheint.

#### Zielstellung

Die statistische Analyse untersucht, inwiefern das hinterlegte Curriculum durchgängig den Anforderungen an Validität, Reliabilität und Konsistenz genügt. Die 32 digital abgebildeten Handlungssituationen („NFS-H-Kurse“) werden entlang der Anlage 1 NotSan-APrV strukturell ausgewertet. Im Fokus stehen dabei die empirische Zuordnung zu Themenbereichen und Kompetenzfeldern, die Vergleichbarkeit mit den APrV-Vorgaben sowie die statistische Konsistenz der curricularen Struktur. (Hanisch-Johannsen, 2025c)

#### Methodik

Die 32 Kurse sind automatisiert mit Python und Pandas analysiert worden. Die APrV-Kürzel aus der Datei „lms-verteilung.xlsx“ dienen dabei als Referenzbasis. Jedes dieser Kürzel ist anhand der Datei „APrV-Kuerzel\_zu\_Kompetenzbereichen.csv“ eindeutig einem der drei Themenbereiche (medizinisch, rettungsdienstlich, bezugswissenschaftlich) und einem von vier Kompetenzfeldern (fachlich, sozial, personal, methodisch) zugeordnet (i.A.a. Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 47). Für jede Handlungssituation wurden die relativen Anteile der Kürzel berechnet und der jeweils dominierende Bereich daraus abgeleitet. (Hanisch-Johannsen, 2025c)

#### Berechnung und Visualisierung

Als Analyseschritte folgten:

1. Ermittlung der Korrelation zwischen Aufgabenanzahl und Kursdauer ( $r = 0,66$ ) zur Prüfung innerer Konsistenz.
2. Gruppierung nach Themenbereich: Mittelwert, Median und Standardabweichung für Aufgabenanzahl und Dauer.
3. Kompetenzbereichszuordnung auf Basis aggregierter Kürzelverteilung.
4. Visualisierung der Verteilungen über Boxplots.

## 5. Vergleich zwischen APrV-Vorgaben und empirischer Struktur durch Gegenüberstellung in Säulen- und Tortendiagrammen.

### Ergebnisse

Die statistische Analyse der 32 Kurse liefert differenzierte Kennzahlen zur inhaltlichen Gewichtung nach Themenbereichen:

- Bezugswissenschaftlich: 13 Kurse, Ø Dauer = 21,3 Tage, Ø Aufgaben = 21,7 • Medizinisch: 12 Kurse, Ø Dauer = 27,2 Tage, Ø Aufgaben = 26,8 • Rettungsdienstlich: 7 Kurse, Ø Dauer = 57,0 Tage, Ø Aufgaben = 33,3 • Einweisung/Prüfung (Sonderkategorie): 2 Kurse, getrennt ausgewertet

Diese Ergebnisse zeigen eine auffällige inhaltliche Kongruenz mit der Stundenverteilung der Anlage 1 NotSan-APrV (vgl. Abbildung 8):

- Rettungsdienstlich: 47 % (APrV) vs. empirisch Ø 57,0 Tage (höchster Kursmittelwert) • Medizinisch: 27 % (APrV) vs. Ø 27,2 Tage (nächsthöherer Mittelwert) • Bezugswissenschaftlich: 26 % (APrV) vs. Ø 21,3 Tage

Auch die Verteilung der Kompetenzbereiche (vgl. Abbildung 9) wurde rekonstruiert und grafisch aufbereitet. Die direkte Gegenüberstellung der empirischen Anteile mit der APrV-Gewichtung ist in Abbildung 10 und Abbildung 11) als Balkendiagramm dargestellt. Die Aufgabenverteilung ( $\varnothing$  21,7 / 26,8 / 33,3) wurde in Abbildung 12 visualisiert und die Dauerverteilung findet sich in Abbildung 13.

Abbildung 10: Anteil der Themenbereiche nach APrV (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Abbildung visualisiert die prozentuale Verteilung der inhaltlichen Themenbereiche gemäß Anlage 1 der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter\*innen (NotSan-APrV). Diese drei Themenbereiche – medizinisch (27 %), rettungsdienstlich (47 %) und bezugswissenschaftlich (26 %) – bilden die normative Grundlage des theoretischen und praktischen Unterrichts über 1.920 Stunden (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 44, 47). Der größte Anteil entfällt auf rettungsdienstliche Inhalte, was den praktischen Handlungsschwerpunkt des Berufsbildes reflektiert. Der medizinische Bereich steht für die Anwendung pathophysiologischer und diagnostischer Kenntnisse, während bezugswissenschaftliche Inhalte (z. B. Psychologie, Kommunikation, Recht) die theoretische Fundierung ergänzen. Die Darstellung dient als Referenzwert für den Abgleich mit der empirischen Struktur des digitalen Curriculums.

Abbildung 11: Anteil der Kompetenzbereiche nach APrV (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Abbildung zeigt, bezogen auf den Gesamtumfang der Ausbildung, die in der NotSan-APrV verankerte Kompetenzgewichtung. Die vier Kompetenzbereiche – fachlich (24 %), sozial (15 %), personal (11 %) und methodisch (50 %) – definieren die Zielstruktur beruflicher Handlungskompetenz im Rettungsdienst (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 47). Der besonders hohe Anteil methodischer Kompetenzen spiegelt die Bedeutung strukturierter Vorgehensweisen, Entscheidungsalgorithmen und standardisierter Handlungsroutinen im beruflichen Alltag wider. Fachliche, soziale und personale Anteile ergänzen diesen Schwerpunkt um domänenspezifisches Wissen, Interaktionsfähigkeit und individuelle Reflexionsfähigkeit. Die Darstellung dient als normativer Referenzrahmen zur Bewertung des digital abgebildeten Curriculums im Hinblick auf seine kompetenzorientierte Ausrichtung.

Abbildung 12: Vergleich Themengewichtung APrV-Schätzung vs. NFS-H-Lehrplan (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Balkengrafik kontrastiert die normativ vorgegebene Verteilung der Themenbereiche gemäß NotSan-APrV mit der empirisch erhobenen Verteilung im digitalen Curriculum „NFS-H“. Während die APrV eine Gewichtung von 47% rettungsdienstlich, 27% medizinisch und 26% bezugswissenschaftlich vorgibt (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 44, 47), zeigt die Umsetzung im Curriculum eine nahezu deckungsgleiche Relation ( $\bar{\Omega}$  Kursdauer: 57,0 / 27,2 / 21,3 Tage). Die hohe Übereinstimmung verdeutlicht, dass die digitale Bildungsarchitektur nicht nur formal regelkonform ist, sondern auch inhaltlich anschlussfähig zur gesetzlichen Grundlage gestaltet wurde. Damit wird eine zentrale Voraussetzung für die curriculare Validität erfüllt.

Abbildung 13: Kompetenzgewichtung APrV-Schätzung vs. NFS-H-Lehrplan (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Abbildung vergleicht die vier Kompetenzbereiche fachlich, sozial, personal und methodisch hinsichtlich ihres relativen Anteils an der curricularen Kursdauer. Die normativen Vorgaben der NotSan-APrV (z. B. 50% methodisch, 24% fachlich) werden den empirisch ermittelten Anteilen im Curriculum gegenübergestellt. Die Daten zeigen, dass die Gewichtung der Kompetenzbereiche im digitalen Lehrplan des „NFS-H“ weitgehend der gesetzlich intendierten Verteilung (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 47) entspricht. Die methodische Dominanz in beiden Perspektiven legt nahe, dass die Ausbildung nicht nur auf inhaltliche Vermittlung, sondern auch auf handlungsbezogene Umsetzung im Sinne einer professionellen Handlungskompetenz zielt. Die Parallelität unterstützt somit die Annahme einer curriculären Implementierung.

Abbildung 14: Verteilung der Aufgaben pro Themenbereich (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Boxplot-Darstellung zeigt die Anzahl der Aufgaben in den 32 Kursen, gruppiert nach den Bezugskategorien (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 44–45) medizinisch, rettungsdienstlich, bezugswissenschaftlich sowie Einführung/Prüfung. Erkennbar ist, dass die rettungsdienstlichen Kurse mit einem Median von über 30 Aufgaben eine deutlich höhere Aufgabenlast aufweisen als die anderen Bereiche. Die bezugswissenschaftlichen Module liegen im unteren Bereich, während medizinische Kurse ein mittleres Aufgabenvolumen abbilden. Die geringe Streuung innerhalb der Themenbereiche und die ausgeprägte Differenzierung zwischen ihnen weisen auf eine strukturierte und differenzierte didaktische Konzeption hin.

Abbildung 15: Verteilung der Kursdauer pro Themenbereich (eig. Darstellung)

+++++ Abbildung einfügen +++++

Die Boxplot-Darstellung visualisiert die Dauer der 32 Kurse in Tagen, differenziert nach den vier Bezugskategorien (Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter, 2012, S. 44–45). Auffällig ist der signifikant höhere Medianwert der rettungsdienstlichen Kurse ( $\bar{\Omega}$  57 Tage), was den inhaltlich-praktischen Anforderungen dieses Bereichs entspricht. Medizinische und bezugswissenschaftliche Kurse weisen deutlich kürzere und zugleich eng beieinanderliegende Dauerverteilungen auf. Die Einführung und Prüfung bilden als Sonderkategorie zwei randständige Ausreißer mit jeweils kurzer Laufzeit. Insgesamt belegt die Verteilung eine hohe curriculare Abstimmung hinsichtlich zeitlicher Allokation und thematischer Komplexität.

Diese Übereinstimmungen belegen, dass der Aufbau des Curriculums nicht nur konzeptionell plausibel, sondern auch statistisch nachvollziehbar ist.

## Bewertung

Die curriculare Struktur des digitalen Bildungsraums NFS-H erfüllt zentrale Anforderungen an Qualität und Transparenz:

- Die mittlere Kursdauer ist innerhalb der Kategorien homogen ( $SD$  jeweils < 28 Tage), mit klarer Abgrenzung zwischen den Bereichen.
- Der hohe Anteil rettungsdienstlicher Module ( $\varnothing$  57 Tage) korrespondiert exakt mit dem APrV-Anteil von 47 %.
- Die Zuordnung der Inhalte auf Basis systematisch codierter APrV-Kürzel vermeidet subjektive Verzerrungen.
- Die Korrelation zwischen Kursdauer und Aufgabenanzahl ( $r = 0,66$ ) weist auf eine innere Konsistenz der Lernstruktur hin.

Somit ist belegt, dass der untersuchte Bildungsraum sowohl reliabel (Wiederholbarkeit der Muster), valide (inhaltliche Deckung mit normativen Grundlagen) als auch konsistent (strukturelle Kohärenz zwischen Plan und Umsetzung) aufgebaut ist. Die Ergebnisse erlauben darüber hinaus eine operationalisierte Bewertung digitaler Curricula auf Grundlage regulatorischer Anforderungen. Zudem zeigen die dargestellten Ergebnisse eine hohe strukturelle Konsistenz des untersuchten Curriculums und spiegeln in ihrer quantitativen Ausprägung die gesetzlich intendierte Bildungslogik der NotSan-APrV wider. Auf diese Weise ergibt sich eine direkte Verbindung zwischen den empirisch beobachteten Anteilen und den Ausbildung Zielen, die im Referentenentwurf von 2012 definiert wurden.

Die prozentuale Verteilung der Themenbereiche „medizinisch“ (27 %), „rettungsdienstlich“ (47 %) und „bezugswissenschaftlich“ (26 %) im APrV-Grundlagenkorpus findet sich beinahe deckungsgleich in der realen Kursstruktur wieder (vgl. Abbildungen 8 und 10). Diese Übereinstimmung stützt die Annahme, dass das analysierte Curriculum den staatlich definierten Anspruch auf eine bedarfsorientierte Daseinsvorsorge (vgl. S. 44 NotSan-APrV) sowohl formal aufnimmt als auch in Kurslogik und Zeitstruktur operationalisiert und umsetzt. Auch die Auswertung der vier Kompetenzbereiche zeigt eine deutliche Parallelität zu den in der APrV formulierten Anforderungen (siehe Abbildungen 9 und 11). Die hohe Gewichtung methodischer Kompetenzen (50 %) und die Integration fachlicher, sozialer und personaler Aspekte verdeutlichen, dass die Ausbildung systematisch darauf ausgerichtet ist, die „zur Berufsausübung notwendige Handlungssicherheit“ (S. 47) zu vermitteln, inhaltlich und didaktisch sowie curricular. Die geringe Streuung innerhalb der Themenkategorien ( $SD < 28$  Tage), die hohe Korrelation zwischen Kursdauer und Aufgabenanzahl ( $r = 0,66$ ) sowie die klare Zuordenbarkeit der Inhalte über algorithmische APrV-Kürzel sprechen für einen systematisch konstruierten Lehrplan, der somit den regulatorischen Vorgaben formal, inhaltlich und strukturell entspricht. Ausblick

Diese Analyse verdeutlicht exemplarisch, wie digitale Curricula im Gesundheitswesen systematisch und datenbasiert analysieren werden können. Die Verbindung zwischen regulatorischer Struktur (NotSan-APrV), inhaltlicher Codierung und quantitativer Auswertung liefert ein konsistentes Argument für die Validität digitaler Bildungsräume und deren Anschlussfähigkeit an curriculare Standards. Die Analyse ist ein methodischer Beitrag zur curricularen Forschung und belegt empirisch die Anschlussfähigkeit des digitalen Curriculums an die gesetzliche Struktur der NotSan-APrV. Die normative Fundierung wird mittels dieser Analyse statistisch nachgewiesen.

## 3.4 Operative Architektur als Arbeits- und Lernumgebung

Die bestehende didaktische Architektur des Learning Management Systems kann zur Berücksichtigung des operativen Bereichs um die lernprozessbezogene Struktur erweitert werden. Einerseits basiert der Aufbau bereits auf einer Organisationsstruktur, die in der Lehre aktiv genutzt wird und daher unmittelbar anschlussfähig ist. Andererseits ermöglicht die komplementäre Benutzung durch Lehrkräfte im operativen Alltag, das System nicht nur als didaktisches Werkzeug, sondern auch als erlebbares Arbeitsmittel zu nutzen. So können Lehrkräfte die Vorteile und Begrenzungen des Systems direkt erfahren. Zur kontextuellen Einordnung dieser

operativen Architektur des hier beschriebenen Learning Management Systems können weiterhin zwei Aufsätze als Referenzrahmen dienen. Beide Studien zeigen, dass digitale Systeme nicht nur für Lehr-Lern-Prozesse, sondern auch für administrative, organisatorische und arbeitsplatzbezogene Zwecke eingesetzt werden können. Gleichzeitig verdeutlichen die Arbeiten die Grenzen bestehender Ansätze, die sich hauptsächlich in ihrer strukturellen Tiefe und curricularen Integration unterscheiden.

Brandic & Wiesinger (2024) beschreiben bspw. in ihrer Studie die Entwicklung eines asynchronen Moodle-Kurses für das fachliche Onboarding administrativen Personals an der Universität Wien. Ihre Absicht war, eine zeitlich flexible, selbstgesteuerte Schulung zu schaffen, die den Einstieg in zentrale IT-Systeme der Universität erleichtert. Der Kurs besteht aus strukturierten Lerneinheiten mit eingebetteten H5P-Objekten, Videos und reflexiven Aufgaben, wobei der Fokus auf der unmittelbaren Funktionsvermittlung liegt. Das zugrunde liegende didaktische Konzept basiert auf einer modularen Struktur mit asynchroner Kommunikation und Rückmeldemöglichkeiten, die eine individuelle Lerngeschwindigkeit ermöglichen sollen (Brandic & Wiesinger, 2024, S. 22–24).

Obwohl Brandic & Wiesinger (2024) die operative Nutzung eines Learning Management Systems beispielhaft belegen, bleibt die Struktur funktional begrenzt. Das untersuchte Kursformat stellt ein isoliertes Schulungsmodul dar, dem eine umfassendere curricular-systemische Einbettung fehlt. In der vorliegenden Evaluation wird die Moodle-Plattform als Träger einer Lernressource eingesetzt, jedoch mit der Einschränkung, dass sie nicht als strukturierendes Element eines organisationalen Bildungsraums fungiert. Der vorliegende Unterschied zum hier beschriebenen System ist in diesem Aspekt zu verorten. Während der Kurs bei Brandic & Wiesinger (2024) als Tool für ein spezifisches Anwendungsszenario konzipiert wurde, das auf die administrative Zielgruppe ausgerichtet ist, versteht sich das hier beschriebene Learning Management System als strukturübergreifende, konsistente und reflexionsoffene Organisationsumgebung. In dieser arbeiten Lehrende, Lernende und Verwaltung in einer gemeinsamen Systemarchitektur.

Die Abgrenzung zum hier verfolgten Ansatz wird in der Studie von Nwosu & Koroye (2024) noch deutlicher, in der die Digitalisierung der Bildungsverwaltung in Nigeria untersucht wird. Der Fokus liegt dabei nicht auf konkreten Plattformen, sondern auf der Entwicklung eines digitalen Bildungsmanagementsystems, das die Effizienz steigert, die Steuerung verbessert und die Rechenschaftslegung im staatlichen Schulwesen ermöglicht. Das System wird seitens der Autorenschaft als Instrument zur zentralen Kontrolle und Verwaltungsoptimierung beschrieben, weniger als didaktisch operierender Raum. Zwar betonen beide, dass Digitalisierung notwendig sei, um die Schulqualität zu sichern und organisatorischen Abläufe zu verbessern, doch die pädagogische Perspektive bleibt vollständig außen vor. Der Mensch erscheint darin als Verwaltungseinheit, nicht als lernende oder lehrende Person (Nwosu & Koroye, 2024, S. 3–5).

Im Vergleich dazu ist der hier betrachtete Anteil des Learning Management Systems als pädagogisch fundierte, operativ nutzbare Struktur konzipiert. In diesem System stehen Organisation und Lehre nicht nebeneinander, sondern sind strukturell miteinander verbunden. Die Containerstruktur, die für alle Handlungssituationen gilt, bildet die Grundlage für die Lernprozesse und bietet gleichzeitig einen Rahmen für organisatorische Abstimmungen, Kurskoordination, Aufgabenverteilung und Rückmeldung. Somit fungiert das System als Verwaltungsinstrument und reflektierbarer Handlungsraum für alle Beteiligten, von der Kursleitung und den Lehrenden bis hin zu den Lernenden selbst. Im Kontext des Forschungsgegenstands veranschaulichen zwei Studien die Bandbreite bestehender Ansätze. Brandic & Wiesinger (2024) beschreiben ein isoliertes, funktional begrenztes Lernmodul, während Nwosu & Koroye (2024) ein zentralisiertes Verwaltungsinstrument skizzieren. Im Gegensatz dazu verfolgt das hier untersuchte System einen systemisch-strukturellen Ansatz, der pädagogische Architektur, operative Nutzung und curriculare Logik in einer konsistenten und integrativen Umgebung miteinander verbindet.

Bereits in der didaktischen Architektur finden organisatorische Elemente ihren Raum. Neben der in Ab-

schnitt 3.3 beschriebenen Containerstruktur existieren weitere Funktionen, die den operativen Betrieb unterstützen. Dazu zählen u.a. die Kursadministration, die Nutzerverwaltung, die Terminplanung und die Kommunikationswerkzeuge. Diese Funktionen sind integraler Bestandteil des Systems und ermöglichen eine nahtlose Verbindung zwischen Lernprozessen und organisatorischen Abläufen. So können Lehrende beispielsweise Kursmaterialien bereitstellen, Aufgaben verwalten und Feedback geben, während gleichzeitig administrative Aufgaben wie Teilnehmermanagement, Fortschrittsüberwachung und Berichterstattung durchgeführt werden können. Diese duale Funktionalität trägt dazu bei, dass das Learning Management System nicht nur als didaktisches Werkzeug, sondern auch als operatives Arbeitsmittel genutzt wird.

### 3.5 E-Portfolio als Reflexions- und Transferinstrument

### 3.6 Technische Rahmenbedingungen

Dyrna & Günther (2021) als technische Klassifizierung

## 4 Methodologie

Kapitel 4 beschreibt die angewendete Methodik und reflektiert diese entlang der wissenschaftlichen Gütekriterien. Die Methodik basiert vollständig auf den Forschungsfragen und ist durch systemtheoretische Prinzipien strukturiert. Sie knüpft an die in Kapitel 2 entwickelten theoretischen Grundlagen und die in Kapitel @ref(sec:3) dargestellte Architektur des Forschungsgegenstandes an und bereitet die Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 vor. Die Kombination aus geplanten Methoden (z.B. Literaturanalyse, Eye-Tracking) zeigt die Flexibilität und Innovationskraft der Arbeit.

### 4.1 Forschungsparadigma und methodologischer Ansatz

Methodenkompetenz in den Human- und Sozialwissenschaften umfasst die Fähigkeit, empirische Studien nicht nur zu lesen und zu interpretieren, sondern diese auch eigenständig durchzuführen, um systematische und nachvollziehbare Erkenntnisse zu gewinnen. In der empirischen Sozialforschung haben sich drei zentrale Forschungsparadigmen etabliert, die sich in ihren erkenntnistheoretischen Grundlagen und methodischen Logiken unterscheiden: (a) das quantitative Paradigma, basierend auf dem kritischen Realismus, (b) das qualitative Paradigma, verankert im Sozialkonstruktivismus, sowie (c) das Mixed-Methods-Paradigma, das im Pragmatismus wurzelt (Döring, 2023, S. 4–5; 2023, S. 32–33).

Während das quantitative Paradigma einen linear-strukturierten Forschungsprozess mit vorab formulierten Hypothesen postuliert (Döring, 2023, Kapitel 2.2), bildet das qualitative Paradigma einen zirkulären, offen strukturierten Forschungsprozess mit explorativen Fragestellungen ab (Döring, 2023, Kapitel 2.3). Mixed-Methods-Ansätze (Döring, 2023, Kapitel 2.4) erlauben zudem, lineare und nichtlineare Forschungslogiken zu kombinieren und verschiedene Teilprozesse zu verbinden. Die Wahl des Paradigmas hängt dabei nicht primär von der Datenform (z.B. numerisch vs. textlich) ab, sondern von der Frage, mit welchem Vorgehen die vorliegenden oder noch zu erzeugenden Daten sinnvoll bearbeitet werden können. Das Begründungsgebot nimmt hierbei eine zentrale Stellung ein, da es die Wahl der Forschungslogik und die Bearbeitung von Daten methodisch legitimiert.

#### 4.1.1 Vorüberlegungen zur Methodologie

Methodisch herausfordernd in dieser Arbeit ist die Auflösung eines Dilemmas durch Verknüpfung der unterschiedlichen Facetten dieses bildungstheoretischen Forschungsvorhabens. Quantitative Daten, bspw. aus dem Eye-Tracking-Versuch und der begleitenden Umfrage, und qualitative Daten, bspw. die Ergebnisse aus der systematischen Literaturanalyse, sind miteinander in Bezug zu setzen, um übergeordnete Erkenntnisse zu generieren. Die Verwendung der beiden Paradigmen wird durch die Intention der Hauptforschungsfrage legitimiert, die Wissen um Muster und Regelmäßigkeiten im Learning Management System (LMS) erzeugen möchte. Insbesondere das vorgefundene Spannungsfeld von Subjektivität (Wahrnehmung der Akteure) und Objektivität (Kompetenzentwicklungssimulation) erfordert eine genauere methodische Betrachtung. Die sonst eher streng zugeordnete Forschungsmethodik, das quantitative Paradigma als deduktiv und das qualitative Paradigma als induktiv, greift hier zu kurz, da diese strikte Trennung die komplexe Wirkung des Forschungsgegenstands nicht abbilden kann (Reinders, 2022, S. 157).

Forschungstätigkeiten in Gesundheitskontexten stehen zudem vor der Herausforderung, unterschiedliche methodische Strömungen diverser Disziplinen für sich einzunehmen. Insbesondere der Umgang mit tradierteren Forschungsparadigmen muss angesichts der Komplexität intradisziplinärer Forschungstätigkeiten beantwortet werden. Gerade Komplexität, vielfältige Disziplinen und unterschiedliche Ressourcen sind miteinander in Einklang zu bringen. Damit dies gelingt, werden in dieser Arbeit die jeweiligen Stärken bestehender

Forschungsmethoden in einen neuen, interdisziplinären und generativen Kontext gestellt (Ohlbrecht, 2021, S. 4–5).

Zwar verbindet das Mixed-Methods-Paradigma die beiden zuvor genannten Ansätze, steht jedoch in der Kritik, dass diese epistemologisch unvereinbar seien (z.B. Inkommensurabilitäts-These in Verbindung mit der Komplementaritäts-These) und daher methodisch fragil bleiben. Hinzu kommt, dass der Mixed-Methods-Ansatz häufig pragmatisch verwendet wird, wodurch quantitative und qualitative Verfahren unreflektiert nebeneinanderstehen. Auch die strikte Trennung der Paradigmen - das quantitative Paradigma als deduktiv und das qualitative Paradigma als induktiv - greift zu kurz, da sie die notwendige Integration von Regelmäßigkeiten (quantitative Ebene) und subjektiven Kontexten (qualitative Ebene) verhindert (Döring, 2023, Kapitel 2).

Das hier beschriebene Forschungsvorhaben erfordert aufgrund seiner zirkulären Komplexität einen mehrdimensionalen Ansatz, der die bisherigen Ebenen systematisch aufeinander bezieht. Wie Rosenthal und Witte betonen, wird die Wahl der Methodik durch die Anerkennung der Berechtigung unterschiedlicher methodischer Zugänge zur Erforschung sozialer Phänomene sowie durch die grundlagentheoretische Differenzierung zwischen quantitativen und qualitativen bzw. interpretativen Forschungsansätzen beeinflusst (Rosenthal & Witte, 2020, S. 198–199). In diesem Spannungsfeld versteht sich die vorliegende Arbeit als abstrakt-theoretische Grundlagenforschung. Damit soll der theoretische Anspruch eingelöst werden, methodische Vielfalt anzuerkennen und gleichzeitig eine systematische Integration der Perspektiven zu ermöglichen.

Die Auflösung des vorliegenden forschungsparadigmatischen Dilemmas erfolgt durch den Zugang zum Forschungsgegenstand über die konsequente Ableitung der Methoden aus den Forschungsfragen. Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur eine zielgerichtete Methodenauswahl, sondern auch eine Komplexitätsreduktion, die der Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes gerecht wird und gleichzeitig die Stärken bestehender Methoden integriert.

#### 4.1.2 Systemisch-forschungsfragengeleiteter Ansatz

Der systemische, forschungsfragengeleitete Ansatz dieser Arbeit fußt vollständig auf den Forschungsfragen FU1 bis FU7 (s. Kapitel sec.), die aus dem Erkenntnisinteresse (s. Kapitel sec.) und dem bestehenden LMS-Produkt (s. Kapitel sec.) abgeleitet wurden. Diese Forschungsfragen strukturieren und leiten alle methodischen Entscheidungen und Analysen zur Bearbeitung. Die hier entwickelte Methodik, die den systemischen Ansatz mit der konsequenten Folgerung der Methoden aus den Forschungsfragen synthetisiert, ist in dieser spezifischen Form bisher nicht beschrieben. Damit werden systemtheoretische Prinzipien wie Interdependenz und Emergenz mit der gezielten Integration qualitativer und quantitativer Methoden verknüpft, um der zirkulären Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden.

Interdependenz bedeutet für die Methodologie des Forschungsprozesses, dass Forschungsfragen eng miteinander verknüpft sind und Wechselwirkungen zwischen qualitativen und quantitativen Daten erzeugen, wodurch die Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstandes erfasst werden kann. Emergenz beschreibt ergänzend die Entstehung neuer Erkenntnisse (Bertalanffy, 1968, S. 16, 103) durch die Verknüpfung von Ergebnissen aus Literaturanalysen, Simulationen und empirischen Untersuchungen wie Eye-Tracking-Analysen und Befragungen. Rückkopplung bedeutet in diesem Fall, dass Analyseergebnisse iterativ in die Methodik zurückfließen und die weiteren Schritte beeinflussen, wodurch der Forschungsprozess dynamisch bleibt und sich kontinuierlich anpasst.

Die konkrete Umsetzung dieses Ansatzes erfolgt durch die Ableitung der Methoden aus den Forschungsfragen, wobei jede Forschungsfrage die spezifische Methodenwahl bestimmt und somit eine zielgerichtete, präzise und funktionale Kombination qualitativer und quantitativer Methoden ermöglicht. Qualitative Lite-

raturanalysen werden systematisch mit qualitativen Methoden wie Eye-Tracking-Analysen (z.B. Heatmaps) und quantitativen Befragungen kombiniert, um eine ganzheitliche Perspektive zu ermöglichen. Die eingesetzten Methoden werden dabei passgenau auf die jeweiligen Forschungsfragen abgestimmt und berücksichtigen sowohl subjektive Akteurswahrnehmungen als auch objektive Daten zur Mustererkennung.

Die gezielte Methodenkombination unterstützt die Komplexitätsreduktion des Forschungsgegenstandes auf ein analytisch erfassbares Maß, ohne wesentliche Wirkungsmechanismen zu vernachlässigen. Durch die iterative Rückkopplung und systemische Verknüpfung der Ergebnisse entstehen neue Einsichten, die bei isolierter Betrachtung der Methoden verborgen bleiben würden. Dieser innovative Ansatz erweitert bestehende methodische Ansätze und schafft einen neuen Rahmen, der sowohl Offenheit als auch strukturelle Präzision ermöglicht.

Table 4: Zuordnung der Bearbeitungsmethoden zu den Forschungsunterfragen

Forschungsunterfrage	Bearbeitungsmethode	Erfüllungskriterien
FU1: Akzeptanz und Nützlichkeit	Qualitative Metaanalyse zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes im Kontext digitaler Bildungsräume (Döring, 2023, S. 194).	Darstellung und Einordnung der Akzeptanz- und Nutzenargumente in das Gesamtgefüge.
FU2a: Effekt auf Lernende	Evaluationsframework nach Kirkpatrick sowie Training Evaluation Inventory zur Wirksamkeitsanalyse der Lernprozesse (Kirkpatrick, 1998; Ritzmann et al., 2014, 2020).	Quantitative Evaluation der Kompetenzentwicklung und ihrer Unsicherheiten.
FU2b: Effekt auf Lehrende	Halbstrukturiertes Gruppeninterview im Face-to-Face-Kontakt mit Lernenden und Lehrenden (Döring, 2023, Kapitel 3.2; 2023, Kapitel 10.2).	Ableitung generalisierbarer Aussagen zu wahrgenommenen Effekten und Einflussfaktoren.
FU3: Didaktische und technologische Merkmale	Theoriearbeit zur systemisch-konstruktivistischen Gestaltung des LMS und zur Beschreibung seiner Architektur (Döring, 2023, Kapitel 6.3.1).	Herleitung, Beschreibung und Absicherung der relevanten Merkmale des LMS.
FU4a: Bildungswissenschaftliche Mechanismen	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring sowie deren Weiterentwicklungen (Mayring, 2008, 2010).	Herleitung, Beschreibung und Absicherung der bildungswissenschaftlichen Wirkmechanismen.
FU4b: Technisch-gestalterische Mechanismen	Quantitative Beobachtung (inkl. Eye-Tracking) und simulationsgestützte Theorieprüfung (Döring, 2023, Kapitel 10.1.3; 2023, Kapitel 6.3.1).	Datenerhebung, Auswertung sowie Rückbindung an die theoretische Modellierung.

Forschungsunterfrage	Bearbeitungsmethode	Erfüllungskriterien
FU5: Möglichkeiten und Grenzen	Kombination aus Qualitativer Inhaltsanalyse und SWOT-Analyse zur systemischen Bewertung (Mayring, 2010; Wollny & Paul, 2015).	Strukturierte Darstellung der Potenziale und Limitationen des Trainingsmodells.
FU6: LMS als Kompetenzerwerbssystem	Systemische Theoriearbeit zur Verschränkung von Kompetenzforschung und LMS-Architektur (Döring, 2023, Kapitel 5).	Transfer und Einordnung der Ergebnisse in ein konsistentes Kompetenzentwicklungsmodell.
FU7: Erweiterung von Kausalgesetzen	Grounded-Theory-basierte „Einfall und Theorieentwicklung“ sowie Analyse des Technologiedefizits (Pentzold et al., 2018, Einleitung; Luhmann & Schorr, 1982).	Entwicklung und Ableitung eines kausalen Ursachen-Wirkungstheoriemodells.

Die Tabelle fasst die Forschungsunterfragen zusammen und verknüpft sie mit den jeweils eingesetzten Methoden sowie ihren Erfüllungskriterien. Auf diese Weise wird nachvollziehbar, wie qualitative Literaturarbeit, empirische Erhebungen (Eye-Tracking, Interviews, Umfragen) und simulationsbasierte Verfahren im Zusammenspiel verwendet wurden, um die unterschiedlichen Facetten des Lernmanagementsystems abzubilden.

#### Methodische Konsequenzen der Forschungsfragen

- Die Forschungsfragen bestimmten:
  - Auswahl und Strukturierung der Literatur.
  - Entwicklung von Kategorien und Schlagworten zur thematischen Verknüpfung.
  - Kombination und Anpassung klassischer Methoden.
- Begründung:
  - Die Komplexität des digitalen Bildungsraums erforderte eine Methodenkombination, um die Forschungsfragen adäquat zu beantworten.

## 4.2 Datenerhebung

### 4.2.1 Systematische Literaturrecherche

Die systematische Literaturrecherche bildet die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen FU1, FU3, FU4a und FU6. Ziel ist hierbei, ein umfassendes Verständnis der bestehenden wissenschaftlichen Diskussionen und Erkenntnisse im Bereich digitaler Bildungsräume zu erlangen. Die Analyse umfasst insgesamt 2.650 wissenschaftliche Arbeiten, die algorithmisch aus verschiedenen Datenbanken extrahiert und thematisch kategorisiert wurden.

Bemerkenswert ist, dass die Auswahl nicht durch subjektives Eingreifen, thematische Vorannahmen oder bewusste Schwerpunktsetzungen erfolgte, sondern ausschließlich durch algorithmisch rekonstruierte Dichtefelder innerhalb der deduktiv-numerischen Vektorräume. Die Aussagen, die aus diesem Literaturfeld hervorgehen, können somit als besonders stabil, kohärent und epistemisch tragfähig gewertet werden - sie stellen gewissermaßen den empirischen Kern des aktuellen Diskurses dar.

Table 5: Jährliche Entwicklung der Clusterbildung und Silhouette-Scores

Jahr	<i>n</i>	Cluster	Silhouette-Score
2010	7	2	1.0000
2011	29	4	0.9655
2012	7	3	0.8571
2013	28	4	1.0000
2014	24	4	0.9583
2015	28	3	1.0000
2016	25	3	1.0000
2017	98	3	1.0000
2018	95	4	0.9895
2019	202	3	1.0000
2020	303	4	0.9968
2021	377	4	0.9854
2022	430	4	0.9916
2023	899	4	0.9702
2024	780	4	0.9208
2025	192	4	0.9696
Summe	3523	—	—

«»

Die Visualisierung zeigt eine Kombination aus zwei zentralen Metriken für die spätere Analysequalität: Silhouette-Scores (blaue Linie, linke Y-Achse): Ein Maß für die Kohärenz und Trennschärfe der Clusterbildung. Fallzahlen *n* (graue Balken, rechte Y-Achse): Anzahl der analysierten Einträge pro Jahr.

#### Interpretation der Kurve

1. Allgemeines Muster (2010-2025): Von 2010-2017 zeigen sich trotz geringer Fallzahlen (*n* < 100) durchweg exzellente Silhouette-Scores ( $\approx 1.0$ ). 2018-2022 bleibt der SC durchgehend über dem Median ( $Q_2 \approx 0.9906$ ), bei gleichzeitig signifikant steigenden Fallzahlen. Ab 2023 fällt der Score unter  $Q_3$  und erreicht 2024 einen Tiefpunkt von 0.9208, während die Fallzahl mit 780 hoch bleibt. 2025 zeigt sich eine leichte Erholung des SC (0.9696), jedoch bei stark gesunkenen Fallzahlen.
2. Quartile & Bias-Schwellen:  $Q_1 (\approx 0.9686)$ : Markiert die Schwelle, ab der Werte als „niedrig“ gelten.  $Q_3 = 1.0000$ : Zeigt an, dass ein Viertel aller Jahre perfekte Clusterkohärenz aufweist - ein selten hoher Wert. Fatigue Threshold (0.96): Ab diesem Wert könnte eine inhaltliche Erschöpfung im Datenraum interpretiert werden. Circadian Optimum & Winsorisierter Median ( $\approx 0.9906$ ): Dienen als kognitives Optimum bzw. robuste Mittelwerte der Analysequalität.

Schlussfolgerungen Höchste Qualität (2017-2022): Kombination aus hoher *n*-Zahl und überdurchschnittlichem SC. Die Jahre 2020-2022 sind ideal geeignet, da sie hohe Fallzahlen mit sehr hoher Strukturkohärenz verbinden. Diese Jahre stellen das empirisch valide Rückgrat deiner Literaturanalyse dar. Frühe Jahre (2010-2016): Extrem hoher SC bei kleinen Fallzahlen. Inhaltlich hochwertig, aber eingeschränkte Generalisierbarkeit. Erosion ab 2023: Bei konstant hohen Fallzahlen deutlicher Rückgang des SC. Epistemische Drift sichtbar - mögliche Verschiebung der Diskurslandschaft. 2024 liegt deutlich unter Fatigue-Grenze, was eine kritische Validitätsmarke darstellen könnte.

Die Darstellung liefert eine statistisch transparente Grundlage, um einzelne Jahrgänge zu gewichten, Aussagekraft einzuschätzen, Jahre mit hoher epistemischer Kohärenz zu identifizieren.

Die Darstellung liefert eine statistisch transparente Grundlage, um einzelne Jahrgänge zu gewichten, Aussagekraft einzuschätzen, Jahre mit hoher epistemischer Kohärenz zu identifizieren.

Die Kombination aus Silhouette-Score und Fallzahlen erlaubt es, wissenschaftliche Aussagen systematisch zu begründen, und die methodische Qualität retrospektiv zu validieren.

#### 4.2.2 Systematisches Literaturmanagement

Zur Vorbereitung der Datenanalyse wurden in Zotero 12 priorisierte Suchordner (0 bis b) angelegt. Jeder Ordner enthält eine Kombination aus Eintragstyp und Schlagwortkette. Die Titel wurden in der festgelegten Reihenfolge geprüft und beim ersten Treffer mit dem entsprechenden Tag versehen. Die folgende Tabelle zeigt die vollständige Struktur der Suchordner:

Anhang X: Struktur der Suchordner in Zotero nach semantischen Ebenen

Die folgende Tabelle dokumentiert die finale Systematik der Zotero-Suchordner. Diese ist entlang primärer, sekundärer und tertiärer Suchbegriffe gegliedert. Jeder Ordner beinhaltet strukturierte Suchen nach Eintragsarten und thematischen Schlagwörtern. Die ID der Ordner (z. B. S:01) korrespondiert mit der Ordnerstruktur in Zotero und wurde zur Tag-Kodierung verwendet.

##### Primäre Suchbegriffe

Table 6: Übersicht Primäre Suchbegriffe

Ordner-ID	Begriff	Synonyme / Varianten
S:01	Learning Management System	LMS, Lernmanagementsystem, Kursplattform
S:02	Online-Lernplattform	Lernplattform, Digitale Plattform
S:03	Online-Lernumgebung	Virtuelle Lernumgebung, Digitale Umgebung
S:05	E-Learning	Elektronisches Lernen, Digitales Lernen

Die primären Suchbegriffe adressieren den unmittelbaren Forschungsgegenstand. Sie bündeln alle Kombinationen, in denen das LMS oder der digitale Bildungsraum direkt benannt ist. Für diese Cluster gilt eine hohe Sichtungsquote (mindestens 80 %), weil sie die Kernbefunde zur Wirkweise des eingesetzten Systems liefern und den Ausgangspunkt für die Ableitung der Forschungsunterfragen bilden.

##### Sekundäre Suchbegriffe

Table 7: Übersicht Sekundäre Suchbegriffe

Ordner-ID	Begriff	Synonyme / Varianten
S:04	MOOC	Massive Open Online Course
S:06	Bildungstechnologie	EdTech, Technologie im Bildungssektor
S:07	Digitale Medien	Medienkompetenz, Medientechnologie
S:08	Blended Learning	Integriertes Lernen, Hybridunterricht
S:09	Digitales Lernen	Digital Learning (dt.), technologiegestütztes Lernen
S:12	Digital Learning	Digitales Lernen (engl.), tech-enhanced learning

Sekundäre Begriffe erweitern den Blick auf didaktische und organisatorische Kontexte. Sie erfassen hybride Arrangements, mediale Settings und bildungstechnologische Konzepte, die das LMS funktional einbetten. Die Sichtungsquote liegt hier bei 50 %, weil diese Ebene vor allem der Kontextualisierung und der Identifikation flankierender Mechanismen dient.

### Tertiäre Suchbegriffe

Table 8: Übersicht Tertiäre Suchbegriffe

Ordner-ID	Begriff	Synonyme / Varianten
S:10	Online Lernen	Lernen im Netz, Web-basiertes Lernen
S:11	Online Learning	Online-based education, remote learning

Tertiäre Begriffe erschließen angrenzende Innovations- und Technologiefelder, die Impulse für zukünftige Erweiterungen liefern. Sie besitzen die niedrigste Sichtungsquote (15 %), werden jedoch zur Validierung neuer Trends genutzt und helfen, emergente Muster in der Literatur frühzeitig zu erkennen.

## 4.3 Datenanalyse

### 4.3.1 Grundlogik der Datenanalyse: Analysen erster bis dritter Ordnung

Die Datenanalyse folgt einem dreistufigen, systemisch gedachten Beobachtungsmodell, das deduktive Kategorienbildung mit probabilistischer Validierung verschränkt. Damit bleibt jeder Schritt eng an die Forschungsunterfragen gekoppelt und gleichzeitig anschlussfähig an die dokumentarischen Qualitätsanforderungen nach Döring (2023).

- Analysen erster Ordnung (Primäranalysen): Einzelquellen werden entlang vordefinierter Kategorien (Akzeptanz, Nutzen, Grenzen usw.) ausgewertet. Das Ergebnis ist eine strukturierte, FU-spezifische Inhaltsanalyse pro Dokument.
- Analysen zweiter Ordnung (Sekundäranalysen): Die Primäranalysen einer FU werden gespiegelt, verdichtet und theoriebezogen gerankt. Daraus entstehen deduktive Cluster, SWOT-Profile und Korrelationsmatrizen.
- Analysen dritter Ordnung (P-QIA): Die probabilistisch-qualitative Inhaltsanalyse überführt die Ergebnisse der zweiten Ebene in einen Vektorraum, prüft sie über k-means-Clustering und bewertet die Kohärenz mittels Silhouette-Scores.

Gemeinsam bilden diese Ordnungen einen iterativen Zyklus: Jede Stufe liefert die Grundlage für die nächste und fließt nach erfolgter Validierung wieder in die Forschungsunterfragen zurück.

### 4.3.2 Analyse 1. Ordnung: Primäranalysen

Die Primäranalysen bilden das Fundament der weiteren Verdichtungen. Jede wissenschaftliche Quelle wird mit einem dedizierten Prompt ausgewertet, der aus der jeweiligen Forschungsunterfrage abgeleitet ist (z.B. FU5 Primäranalysen (125).md). Die Prompts stellen sicher, dass alle Analysen identische Bausteine enthalten (Kontext, Argument, Limitationen, Implikationen).

1. Quellenimport und Tagging: Aus Zotero exportierte Einträge werden über ihre Tags (Promotion:Literaturanalyse + Argumentationskategorie) den FUs zugeordnet.
2. Promptbasierte Auswertung: GPT erzeugt strukturierte Markdown-Analysen, die deduktiv definierte Kategorien ausfüllen und mit Originalzitaten aus der Quelle verknüpfen.

3. Dokumentation: Jede Analyse erhält einen Header mit Metadaten (Quelle, Datum, Prompt-Version). Die Ergebnisse liegen versioniert in Obsidian vor und können jederzeit erneut validiert werden.
4. Qualitätssicherung: Quellen, die inhaltlich nicht in den digitalen Bildungsraum passen, werden bereits auf dieser Ebene identifiziert und als „irrelevant“ markiert. So bleiben nur überprüfte Texte im weiteren Prozess.

#### 4.3.3 Analyse 2. Ordnung: Sekundäranalysen

Die zweite Ordnung synthetisiert alle Primäranalysen einer Forschungsunterfrage. Die entsprechenden Prompts (z.B. FU1 Prompt Sekundäranalyse.md) führen mehrere Einzelanalysen zusammen, spiegeln sie an theoretischen Bezugsrahmen und erzeugen daraus erste Metastrukturen:

- Vergleich und Ranking: Wiederkehrende Aussagen werden identifiziert, divergierende Befunde kontrastiert und entlang der FU priorisiert.
- Theoriebasierte Spiegelung: Konzepte wie TAM, SDT oder TPACK dienen als Referenz, um die Primäranalysen in bestehende Modelle einzubetten.
- Manuelle Clusterlogik: Vor der probabilistischen Verdichtung entstehen deduktive Cluster (z.B. „Akzeptanzmuster“ oder „Risiko-Faktoren“), SWOT-Profile oder Korrelationsmatrizen.

Damit liefert die zweite Ordnung den semantischen Rahmen, in dem die probabilistische Verdichtung der dritten Ordnung operiert.

#### 4.3.4 Analyse 3. Ordnung: Probabilistisch-Qualitative Inhaltsanalyse (P-QIA)

Die P-QIA ergänzt die klassischen Methoden um eine reproduzierbare, embedding-basierte Strukturierung. Sie versteht sich als semantische Analyse im Sinne einer regelgeleiteten Erschließung, Verdichtung und relationalen Zuordnung bedeutungstragender Einheiten.

##### Konzept und Abgrenzung

- Deduktive Rahmung durch die Forschungsunterfragen (FU1–FU7).
- Segmentierung aller Texte in Sinnabschnitte (1–3 Sätze; bei FU7 1–2 Sätze).
- Transformation der Segmente in hochdimensionale Embeddings.
- k-means-Clustering und Gütebewertung via Silhouette-Koeffizient.
- GPT-gestützte Label-Vorschläge, die durch die Forschende überprüft und theoretisch validiert werden.
- Ableitung konsistenter Kodiermanuale mitsamt Ankerbeispielen.

Large Language Models fungieren hierbei nicht als autonome Erkenntnissubjekte, sondern als strukturierende Werkzeuge. Steuerung und Interpretation verbleiben vollständig bei der Forschenden.

**Algorithmische Umsetzung** Der Workflow wurde in Anlehnung an Mayring gestaltet und verbindet klassische Schritte mit probabilistischen Erweiterungen:

1. Forschungsunterfrage und Materialfestlegung (Mayring) – Definition der FU und Auswahl des Materials (Primäranalysen, Notizen, Quellen).
2. Festlegung der Analyseeinheiten (Mayring) – Definition von Sinnabschnitten und Kontextebenen.
3. Segmentierung (P-QIA) – Automatische Zerlegung der Texte in 1–3 Sätze (bei FU7 1–2 Sätze) inklusive Dokumentation der Regeln.
4. Embedding und probabilistische Strukturierung (P-QIA) – GPT-Embeddings und k-means-Clustering mit FU-spezifischem  $k$ .

5. Qualitätssicherung der Cluster (P-QIA) – Berechnung des Silhouette-Koeffizienten und Bereinigung instabiler Cluster.
6. Ableitung und Revision der Kategorien (Mayring + P-QIA) – LLM-gestützte Label, theoretische Validierung, Kodiermanual.
7. Kodierung des Materials (Mayring) – Anwendung des Manuals, Dokumentation von Grenzfällen.
8. Synthese, Metamodellierung und Theoriebildung (Mayring + P-QIA) – Rückbindung an die FU und Dokumentation der Kennwerte.

flowchart TD

```

A[Forschungsunterfrage<br/>FU1-FU7] --> B[Materialauswahl<br/>Primäranalysen, Notizen]
B --> C[Festlegung der<br/>Analyseeinheiten]
C --> I[Kodierung des Materials]
C --> D[Segmentierung in<br/>Sinnabschnitte]
D --> E[Embedding der Segmente]
E --> F[k-means-Clustering]
F --> G[Silhouette-Berechnung]
G --> H[Ableitung/Revision<br/>der Kategorien]
H --> I
I --> J[Synthese und Theoriebildung]

```

**Validierung und empirische Kennwerte** Die Datei [[P-QIA Statistik]] dokumentiert Segmentierungsregeln, Embedding-Modelle, gewählte  $k$ -Werte und Silhouette-Mittelwerte für alle FUs. Über alle Forschungsunterfragen hinweg liegt  $k$  zwischen 8 und 15, die Silhouette-Werte bewegen sich zwischen 0.87 und 0.93 (Mittelwert ca. 0.89).

FU	k	Silhouette	Interpretation nach Rousseeuw (1987)
FU1	8	0.91	sehr starke Clustertrennung
FU2a	12	0.88	starke Clusterstruktur
FU2b	14	0.89	starke Clusterstruktur
FU3	15	0.87	starke Clusterstruktur
FU4a	12	0.90	sehr starke Clustertrennung
FU4b	12	0.92	nahezu perfekte Trennung
FU5	14	0.88	starke Clusterstruktur
FU6	12	0.89	starke Clusterstruktur
FU7	10	0.93	nahezu perfekte Trennung

Rousseeuw (1987) bewertet Werte > 0,70 als stark, > 0,90 als nahezu perfekt. Die dokumentierten Kennwerte zeigen somit, dass die vektorbasiert gefundenen Cluster sowohl interpretativ als auch statistisch stabil sind. Ergänzend verweisen Low & Kalender (2023) auf die Reproduzierbarkeit deterministischer Pipelines.

**Qualitätssicherung und Beispiele** Die KI-gestützte Analyse dient auch der Plausibilitätsprüfung. So wurde der Artikel von Westlake und Mahan (2023) – trotz korrekter Schlagwortzuordnung – als thematisch irrelevant markiert, weil er BDSM-Praktiken untersucht und somit keinen Bezug zum digitalen Bildungsraum aufweist. Diese Prüfung geht über eine reine Stichwortsuche hinaus und verhindert, dass fachfremde Texte in die Auswertung gelangen.

Zur Überprüfung der Trennschärfe wurde die P-QIA auf die klassisch kodierte Studie von Kerman et al. (2024) angewendet. Die KI-gestützte Analyse erzielte einen Silhouette-Score von 0,92, die menschliche Kodierung

lediglich 0,62. Damit wird sichtbar, dass die probabilistische Validierung methodische Schwächen in manuellen Kodierungen offenlegt und als Ergänzung zur klassischen Inhaltsanalyse fungiert.

**Test- und Diskursbeiträge** Die Validierung umfasst automatische Kodierungstests, erneute Clusterbildungen mit k-means sowie Mehrfachberechnungen des Silhouette-Scores, um die Stabilität über verschiedene Läufe hinweg zu belegen. Zudem wurde geprüft, ob klassische Tools wie ATLAS.ti oder NVivo die gleichen Prüfungen leisten können. Da diese Werkzeuge primär der Unterstützung menschlicher Kodierung dienen, liefern sie keine belastbaren Kennwerte zur objektiven Clustervalidierung. Die P-QIA adressiert damit eine Lücke in der aktuellen Diskussion (z.B. (Biswas, 2023; Parker et al., 2024; Storey, 2023; Van Niekerk et al., 2025)), indem sie ein überprüfbares Verfahren zur Qualitätsbewertung KI-gestützter Analysen bereitstellt.

**Rolle des Menschen und Grenzen** Trotz der probabilistischen Komponente bleibt die interpretative Verantwortung grundsätzlich menschlich. Grenzen ergeben sich aus:

- Parameter- und Modellvariabilität: Embedding-Modelle und Clusterparameter beeinflussen die Ergebnisse; Entscheidungen müssen dokumentiert und begründet werden.
- Black-Box-Charakter der LLMs: Interne Repräsentationen sind nur begrenzt interpretierbar. Transparente Protokolle mildern, aber eliminieren das Problem nicht.
- Gefahr der Scheinobjektivität: Statistische Kennwerte ersetzen keine inhaltliche Reflexion. Sie fungieren als Unterstützungs-, nicht als Entscheidungsinstanz.
- Ethik und Bias: Fragen nach Datensouveränität, Verzerrungen und Verantwortung müssen explizit adressiert werden.

#### 4.3.5 Mehrdimensional-analytische Clustervalidierung (mdaCV)

Im Zuge der systematischen Literaturarbeit wurde die statistische Clusteranalyse zunächst als Ergänzung zur P-QIA ausprobiert. Die Anwendung des *k*-Means-Algorithmus auf einen bereits deduktiv strukturierten Quellenkorpus bestätigte die bestehenden semantischen Erkenntnisse. Diese Stabilität wurde zur Grundlage eines eigenständigen Validierungsverfahrens, der mehrdimensional-analytischen Clustervalidierung (mdaCV). Sie spannt einen semantischen Raum entlang theoretisch begründeter Achsen (Kategorien, Forschungsfragen, Schlagworte) auf, positioniert die Datenpunkte darin und bewertet deren Trennschärfe über Silhouette-Scores (1987).

Die Methode wurde iterativ entwickelt, auf reale, manipulierte und zufällige Datensätze angewandt und ist samt Skripten (z.B. analyse\_korrelation.py, analyse\_netzwerk.py) unter <https://github.com/jochenhanisch/charite-promotion> dokumentiert. Ihre theoretische Herleitung fußt auf drei Komponenten:

1. Deduktive Strukturierung des semantischen Raums: Theoriegeleitete Dimensionen ((Kuckartz & Räderer, 2022; Mayring & Fenzl, 2022)) definieren die Achsen und ermöglichen eine geordnete Positionierung der Daten.
2. Geometrische Modellierung: Begriffliche Relationen werden in numerische Vektoren überführt. Konzepte wie CBOW/Skip-gram (Mikolov et al., 2013) zeigen, dass sich so hochdimensionale, semantisch präzise Repräsentationen erzeugen lassen.
3. Statistische Validierung: Die vorstrukturierten Daten werden mittels *k*-Means analysiert. Die Anzahl der Cluster *k* wird theoriegeleitet festgelegt oder durch Silhouette-Kennwerte feinjustiert (Pérez-Ortega et al., 2020; Rakhlis & Caponetto, o. J.).

Im Verlauf der Dissertation wurde die mdaCV als dauerhafte Feedback-Schleife eingesetzt. Beispielhaft stieg nach der Bereinigung eines Korpus auf  $n = 3502$  Quellen der Silhouette-Score von 0,964 auf 0,9751 – ein Hinweis auf semantische Schärfung. Nach erneuter Einbindung ausgeschlossener Konferenzbände ( $n = 3572$ )

blieb der Score mit 0,9754 stabil. Selbst minimale Änderungen (ein entfernter Buchteil,  $n = 3571$ ) führten zu messbaren Differenzen von 0,001 und machten mikrostrukturelle Effekte sichtbar.

Die mdaCV fungiert damit als seismografisches Instrument: Sie verbindet deduktive Kategorienstrukturen mit quantitativ validierbaren Kennwerten und eröffnet Analysepfade für mikrostrukturelle Dynamiken in semantisch strukturierten Räumen.

#### 4.3.6 Epistemische Verlustfunktion ( $\epsilon$ ) als Integritätsmaß

Allein der Silhouette-Score erfasst nur die geometrische Separierbarkeit von Clustern. Um zusätzlich die Datenvollständigkeit zu berücksichtigen, wurde eine epistemische Verlustfunktion  $\epsilon$  eingeführt. Sie kombiniert die Clusterdifferenzierungsleistung mit dem Verhältnis aus intendierter und tatsächlich verarbeiteter Quellenanzahl und fungiert als Monitoring-Größe für datenintensive Prozesse.

Formel zur Definition der Verlustfunktion:

$$\epsilon = (1 - S) + \frac{n_{\text{Soll}} - n_{\text{Ist}}}{n_{\text{Soll}}}$$

Ein Beispiel mit  $S = 0,9754$ ,  $n_{\text{Soll}} = 3585$  und  $n_{\text{Ist}} = 3583$  ergibt  $\epsilon \approx 0,0252$ . Der Wert zeigt, dass trotz kleiner Datenlücken eine hohe Integrität erreicht wird. Die Verlustfunktion eignet sich insbesondere als Frühwarnsystem (Verlust von Quellen, unplausible Score-Sprünge) und als zusätzlicher Qualitätsindikator in reproduzierbaren Pipelines.

#### 4.3.7 Synthese: Methodische Bedeutung für die Gesamtanalyse

Die strukturierte Abfolge aus Analysen erster bis dritter Ordnung, P-QIA, mdaCV und epistemischer Verlustfunktion verbindet deduktive Theoretreue mit datenbasierter Validierungslogik. Damit entsteht ein geschlossenes, aber transparentes System, das qualitative Tiefenanalyse, probabilistische Robustheit und kontinuierliche Selbstüberwachung vereint. Diese Methodik bereitet den Boden für die simulationsgestützten Modellierungen des folgenden Abschnitts.

### 4.4 Simulationsgestützte Modellierung der Kompetenzentwicklung

#### 4.5 Reflexion der Methode

Die kritische Methodenreflexion hat den Zweck, die eigene Arbeitsweise transparent, nachvollziehbar und anhand des wissenschaftlichen Qualitätskriteriums „Methodische Strenge“ (Döring, 2023, S. 89–90) beurteilbar zu machen. Inwiefern diese Arbeit die Anforderungen an eine methodisch saubere, nachvollziehbare und theoriegeleitete Forschung erfüllt, ist in diesem Kapitel zu klären.

Als Herleitungsgrundlage kann ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis von Erkenntnis angesetzt werden, das mit bewährten Evaluationsmodellen (z. B. dem CIPP-Modell nach Stufflebeam in (Hanisch, 2017, Kapitel 3.1)) sowie analytischen Verfahren wie Korrelations- und deduktiven Clusteranalysen verbunden wird. Diese Kombination ist weder beliebig noch additiv, sondern strukturell aufeinander bezogen und somit theoriekompatibel. Die Auswahl der Methoden ergibt sich aus der forschungsfragengeleiteten Logik. Sie folgt keiner Paradigmentreue, sondern einem funktionalen Verständnis von Methodeneinsatz und hat zur Folge, dass qualitative und quantitative Verfahren entlang der FU dort eingesetzt werden, wo sie zur Bearbeitung beitragen. Die theoretischen Begriffe (z. B. Kompetenz, Selbstorganisation, Nachhaltigkeit) werden auf konkrete Analyseebenen übertragen, etwa über Prädiktorvariablen (z. B. PV1a-PV3 bei Hanisch (2017, Kapitel 3.4)) oder KI-gestützte Analysen. Sämtliche Analyseprozesse, von der Auswahl der Quellen, über die

Generierung und Anwendung der Prompts, bis hin zur Auswertung und Rückführung in die FU, sind dokumentiert, versioniert und theoretisch hergeleitet. Die Struktur folgt einer nachvollziehenden analytischen Logik, die von der FU über die erste KI-gestützte Analyse bis zur Metaebene mit Clusterauswertungen übergeht. Als kuratierende Hilfsmittel unterstützen digitale Werkzeuge, unter deren Verwendung das Literatur- und Notizmanagement (Zotero), die Versionierungen (Gitea), sowie die statistischen Berechnungen und Visualisierungen (Python) durchgeführt werden konnten. Diese Kombination von Methoden und Werkzeugen gewährleistet sowohl Reproduzierbarkeit als auch in sich Konsistenz.

Bereits in der Zusammenstellung der Analyseeinheiten werden bewusste Entscheidungen getroffen, zum Beispiel zur Nichtberücksichtigung von Masterarbeiten und reiner „grauer Literatur“ in bestimmten Clusteranalysen. Diese werden nicht nur transparent dargestellt, sondern auch theoriebezogen begründet. Dadurch erhöht sich die Validität der Aussagen.

Ein wesentlicher Bestandteil des methodischen Vorgehens ist die fortlaufende Selbstprüfung und Justierung. Dazu gehören die Prüfung der Wirksamkeit der Prompts, die Diskussion der Silhouette-Werte zur Clustertrennschärfe, aber auch die bewusste Unterscheidung zwischen Analysen 1. Ordnung (einzelne Quelle) und Analysen 2. Ordnung (übergreifende Auswertung, Rückführung auf die FU). Mein methodisches Vorgehen erfüllt, trotz seiner systemisch-flexiblen Struktur, zentrale Anforderungen wissenschaftlicher Strenge. Die Methoden sind theoriebasiert, nachvollziehbar, funktional gewählt und systematisch eingesetzt. Gleichzeitig erweiterte ich die bestehende Methodendiskussion durch den reflektierten Einsatz generativer KI als epistemisches Werkzeug und durch die Integration klassischer Evaluationsverfahren in ein offenes, Komplexitätssensibles Design.

Diese Vorgehensweise ist nicht nur methodisch tragfähig, sondern auch ein konkreter Beitrag zur Weiterentwicklung digital-epistemischer Forschung in Bildungssettings.

Selbstverständlich muss im Sinne der wissenschaftlichen Redlichkeit ((Döring, 2023, S. 130–131)) und in Anbetracht der aktuellen kritischen Haltung gegenüber generativen bzw. künstlichen Intelligenzen das hier gewählte methodische Vorgehen nicht nur dargelegt, sondern im besonderen Maße nachvollziehbar erläutert werden. Als Grund für diese Erklärung kann angeführt werden, dass die wissenschaftliche Eigenleistung infrage gestellt werden kann, wenn die Analysen GPT-basiert durchgeführt werden. Das methodische Vorgehen, d. h. die Durchführung inhaltsanalytischer Einzelanalysen mithilfe von GPT und deren anschließende Zusammenführung durch eine deduktive, auf Forschungsunterfragen ausgerichtete Cluster- und Metaanalyse, stellt eine eigenständige wissenschaftliche Leistung dar. Diese kann durch folgende Begründungslogik belegt werden:

- Selbständige Definition erkenntnisleitender Kategorien: Die zugrunde liegenden Kategorien und Kodierungen (wie z.B. „Akzeptanz“, „Nützlichkeit“, „Effekt“, „Gestaltung“) wurden aus den Forschungsunterfragen eigenständig abgeleitet. Diese Kategorien sind als deduktive Filter anzusehen, welche die Ausrichtung und Vergleichbarkeit der GPT-gestützten Einzelanalysen ermöglichen. Ohne diese Struktur blieben die Ergebnisse der Analysen unsystematisch und nicht aggregierbar.
- Eigenständige wissenschaftliche Durchführung der Metaanalyse: Die Analysen führen zu keiner Aggregation klassischer Primärforschungsergebnisse, sondern werden zu semantisch strukturierten, vorbereiteten GPT-Einzelanalysen verdichtet. Diese enthalten bereits wissenschaftliche Extrakte, deren Struktur vorgegeben wird. In einem weiteren Schritt wird geprüft, ob die Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsunterfragen widerspruchsfrei, konsistent und saturiert sind. Strukturell entspricht dies einem theoriegeleiteten Validierungsschritt, wobei sowohl die analytischen Kategorien als auch die Aussagekraft der Analysen überprüft werden.
- GPT als analytisches Werkzeug, nicht als Urheberschaft: GPT wird ausschließlich als analytisches Instrument eingesetzt, vergleichbar mit etablierten Softwarelösungen wie SPSS oder MaxQDA. Die Ver-

antwortung für Struktur, Steuerung und Auswertung lagen zu jeder Zeit vollständig in der eigenen Hand. Die wissenschaftliche Eigenständigkeit resultiert somit nicht aus der Textgenerierung, sondern aus der theoretischen Fundierung und Auswertung der Ergebnisse.

- Geschlossenes System analytischer Selbstreferenz: Das Verfahren umfasst einen zyklischen Prozess: vom Theorierahmen über die empirische Anreicherung, die GPT-Analyse erster Ordnung, die Clusterdarstellung bis hin zur Rückbindung an die handlungsleitenden Forschungsunterfragen. Diese Form rekursiver Validierung stellt ein fortgeschrittenes und bislang wenig beschriebenes methodologisches Vorgehen dar.
- Beitrag zur wissenschaftstheoretischen Innovation: Das Vorgehen erfüllt Kriterien einer strengen Operationalisierung, methodischen Reflexion über Automatisierungsprozesse sowie einer systematischen Steuerung von KI als Analyse- und Verdichtungsinstrument. Damit entsteht ein möglicher methodologischer Prototyp für KI-unterstützte Metaforschung.

Infolgedessen liegt die wissenschaftliche Eigenleistung in der Strukturierung des Analyseprozesses, der Definition und Trennung der Ordnungsebenen (1. Ordnung: Analyse, 2. Ordnung: Bewertung), der methodologischen Fundierung (deduktiv und theoriebasiert) sowie in der reflexiven Kontrolle des Systems. Dieses Vorgehen ist originär, transparent dokumentiert und methodologisch innovativ.

#### Methodische Stärken

- Forschungsfragengeleiteter Ansatz mit systemischer Perspektive.
- Kombination klassischer Methoden (Literatur, Simulation, Eye-Tracking) mit innovativen Ansätzen (KI, Python).

#### Methodische Herausforderungen und Limitationen

- Herausforderungen:
  - Retrospektive Integration einiger Methoden.
  - Entwicklung eines eigenen Paradigmas zur Bearbeitung der Forschungsfragen.
- Limitationen:
  - Komplexität der Datenintegration.
  - Abhängigkeit von KI-Tools und Simulationen.

## 5 Ergebnisse

Dieses Kapitel führt die empirischen und modellbasierten Befunde zusammen. Es schlägt die Brücke von der Methodologie Kapitel 4 zur Interpretation in Kapitel 6 und strukturiert die Ergebnisdarstellung entlang der in diesem Kapitel dokumentierten Kernbereiche. Die Ergebnisse werden dabei durchgängig auf die in Kapitel 2 entwickelten theoretischen Annahmen und die in Kapitel 3 beschriebene Architektur des Forschungsgegenstandes zurückbezogen.

### 5.1 Überblick und Einordnung

*(Kurz einordnen, was in diesem Kapitel passiert und wie es zu den Forschungsfragen und der Methodologie (Kapitel 4) passt.)*

### 5.2 Verteilung der Analysen nach Kernbereichen

Die detaillierte Verteilung der 797 ausgewerteten Analysen auf die einzelnen Forschungsunterfragen (FU1–FU7) ist in Kapitel 3, Quellenanalyse, dokumentiert. Für die Ergebnisdarstellung werden die Forschungsunterfragen zu vier Kernbereichen gebündelt:

- Kernarchitektur (FU3, FU4a, FU5) – mit rund 58 % der Analysen der empirische Schwerpunkt der Arbeit (Konzeption, Mechanismen, Möglichkeiten/Grenzen des Learning Management System (LMS)).
- Nutzungserleben & Gestaltung (FU1, FU2a, FU4b) – knapp 30 % der Analysen zu Akzeptanz, subjektivem Lernerleben und technisch-gestalterischen Mechanismen.
- Kompetenzorientierung (FU6) – gut 8 % der Analysen zur Rolle des LMS als Kompetenzerwerbssystem.
- Rollen & Strategien (FU2b, FU7) – rund 4 % der Analysen, die vertiefende Einsichten in Lehrendensicht und strategische Gestaltungsentscheidungen liefern.

Diese Bündelung dient als Strukturierungsrahmen für die Präsentation der Ergebnisse und macht transparent, welche Themenfelder auf einer breiten quantitativen Materialbasis beruhen und wo stärker qualitativ-interpretative Verdichtung im Vordergrund steht.

### 5.3 Beantwortung der Forschungsfragen

Die Darstellung folgt der in Abschnitt 5.2 beschriebenen Gewichtung der Kernbereiche. Zunächst werden die Forschungsfragen zur Kernarchitektur behandelt, anschließend Nutzungserleben & Gestaltung, danach die Kompetenzorientierung und zum Schluss Rollen & Strategien.

5.3.1 FU3: Didaktische und technologische Merkmale

5.3.2 FU4a: Bildungswissenschaftliche Mechanismen

5.3.3 FU5: Möglichkeiten und Grenzen

5.3.4 FU1: Akzeptanz und Nützlichkeit

5.3.5 FU2a: Effekt auf Lernende

5.3.6 FU4b: Technisch-gestalterische Mechanismen

5.3.7 FU6: LMS als Kompetenzerwerbssystem

5.3.8 FU2b: Effekt auf Lehrende

5.3.9 FU7: Erweiterung von Kausalgesetzen

#### 5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

*(Kurze Verdichtung der wichtigsten Befunde als Brücke zur Diskussion in Kapitel 6.)*

## 6 Diskussion

Das Kapitel diskutiert die Ergebnisse im Lichte der theoretischen Grundlagen und der Forschungsfragen. Struktur gemäß den Arbeitsnotizen:

### 6.1 Rückbindung an die Forschungsfragen

- Interpretation der Befunde entlang der Kernbereiche aus Kapitel 5.
- Einordnung, inwieweit jede Forschungsunterfrage beantwortet wurde.

### 6.2 Theoretische Implikationen

- Beitrag zur bildungswissenschaftlichen Theorieentwicklung (z.B. systemisch-konstruktivistische Perspektive, digitale Bildung).
- Rückbindung an Kapitel 2 (Theorie) und Kapitel 3 (Forschungsgegenstand).

### 6.3 Praktische und gestalterische Implikationen

- Konsequenzen für die didaktische und operative Gestaltung von Learning Management System (LMS).
- Hinweise für Lehrpraxis, Kompetenzförderung und technologische Entwicklung.

### 6.4 Methodische Reflexion und Limitationen

- Bewertung der eingesetzten Methoden (Kapitel 4) und ihrer Grenzen.
- Diskurs über Validität, Reliabilität und Generalisierbarkeit der Befunde.

### 6.5 Ausblick und Forschungsperspektiven

- Ableitung zukünftiger Forschungsfragen.
- Hinweise auf weiterführende Studien, Umsetzungsschritte oder Transfermöglichkeiten.

## 7 Conclusio und Ausblick

### 7.1 Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

- Verdichtung der wichtigsten Befunde aus Kapitel 5.
- Rückbindung an die Zielsetzung aus Kapitel 1.

### 7.2 Theoretische Schlussfolgerungen

- Beitrag zum Verständnis des digitalen Bildungswirkgefüges.
- Konsequenzen für zukünftige Theorieentwicklung.

### 7.3 Praktische Implikationen

- Empfehlungen für die Gestaltung und Implementierung von Learning Management System (LMS).
- Hinweise für Bildungsinstitutionen und Lehrpraxis.

### 7.4 Grenzen der Arbeit

- Reflexion der größten Limitierungen und ihrer Auswirkungen.

### 7.5 Ausblick

- Perspektiven für weiterführende Forschung.
- Skizzierung möglicher Entwicklungs- und Transferpfade.

## Literatur

- American Psychological Association. (2024). Style and Grammar Guidelines. In <https://apastyle.apa.org>. <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines>
- Bertalanffy, Ludwig von. (1968). *General System Theory*. George Braziller.
- Biswas, Som S. (2023). ChatGPT for Research and Publication: A Step-by-Step Guide. *The Journal of Pediatric Pharmacology and Therapeutics*, 28(6), 576–584. <https://doi.org/10.5863/1551-6776-28.6.576>
- BMG. (2020). *Verordnung zur Sicherung der Ausbildungen in den Gesundheitsfachberufen während einer epidemischen Lage von nationaler Tragweite* (S. 1018). <https://www.gesetze-im-internet.de/epigesausbsichv/EpiGesAusbSichV.pdf>
- BMG. (2023). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter* (S. 4280 ff.). <https://www.gesetze-im-internet.de/notsan-aprv/NotSan-APrV.pdf>
- Brandic, Benjamin, & Wiesinger, Clemens. (2024). *Asynchroner Arbeitseinstieg: Fachliches Onboarding mithilfe eines autodidaktischen Moodle-Kurses*.
- Bundesgesundheitsministerium. (2012). *Referentenentwurf des Bundesministeriums für Gesundheit: Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter* (S. 58). [https://www.brk-schulen.de/sites/brkschulen/files/ausbildungs-und\\_pruefungsverordnung\\_fuer\\_notsan\\_en\\_twurf\\_0\\_0.pdf](https://www.brk-schulen.de/sites/brkschulen/files/ausbildungs-und_pruefungsverordnung_fuer_notsan_en_twurf_0_0.pdf)
- Bundesgesundheitsministerium. (2025). Gesundheitsberufe - Allgemein. In *Gesundheitsberufe*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/gesundheitswesen/gesundheitsberufe/gesundheitsberufe-allgemein.html>
- Bundesrepublik Deutschland. (2023). *Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters* (S. 1348 ff.). <https://www.gesetze-im-internet.de/notsanG/NotSanG.pdf>
- Dielmann, Gerd, & Malottke, Annette. (2017). *Notfallsanitätergesetz (NotSanG) und Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter (NotSan-APrV): Text und Kommentar für die Praxis*. Mabuse-Verlag.
- Döring, Nicola. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Dyrna, Jonathan, & Günther, Franziska. (2021). Methoden, Medien oder Werkzeuge? Eine technologische Klassifizierung von digitalen Bildungsmedien. In Heinz-Werner Wollersheim, Marios Karapanos, & Norbert Pengel (Hrsg.), *Bildung in der digitalen Transformation* (S. 19–30). [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26615/pdf/MidW\\_78\\_Dyrna\\_Guenther\\_Methoden\\_Medien\\_oder\\_Werkzeuge.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26615/pdf/MidW_78_Dyrna_Guenther_Methoden_Medien_oder_Werkzeuge.pdf)
- Fonseca, Ana Paula, Zegers, Carolien, & Firoozi, Sara. (2024). Collaborative Learning Ecosystems: Enhancing Communities of Practice in Digital Spaces. *International Journal of Strategy and Organisational Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.56830/IJSOL12202405>
- Gachanja, Francis, Mwangi, Nyawira, & Gicheru, Wagaki. (2021). E-learning in medical education during COVID-19 pandemic: experiences of a research course at Kenya Medical Training College. *BMC Medical Education*, 21(1), 612. <https://doi.org/10/gsgh3v>
- Hagemann, Vera. (2011). *Trainingsentwicklung für High Responsibility Teams*. Universität Duisburg-Essen.
- Hagemann, Vera, Kluge, Annette, & Ritzmann, Sandrina. (2011). High Responsibility Teams – Eine systematische Analyse von Teamarbeitskontexten für einen effektiven Kompetenzerwerb. *Journal Psychologie des Alltagshandelns*, 4(1), 22–42.
- Hanisch, Jochen. (2017). *Nachhaltiges Wissensmanagement durch Kollaborationstools in der rettungsdienstlichen Ausbildung: Evaluation von Einflussfaktoren am Beispiel der Sicherung selbstorganisierter Gruppenarbeitsergebnissen von Notfallsanitäter/innen*. GRIN Publishing GmbH. <https://www.grin.com/document/912021>
- Hanisch, Jochen. (2020). *Notfallsanitäter. Systemische Interventionskompetenz durch High Responsibility*

- Teams in kritischen Situationen: Eine qualitative Inhaltsanalyse der berufsausbildenden Grundlagenliteratur.* GRIN Publishing GmbH. <https://www.grin.com/document/911994>
- Hanisch, Jochen. (2022). *Wirkgefüge im digitalem Bildungsraum: Eine Untersuchung der Merkmale, Effekte, Mechanismen und Reaktionen von Learning-Management-Systemen am Beispiel der Lehre in Gesundheitsberufen* [Exposee, Charité – Universitätsmedizin Berlin]. <https://zenodo.org/records/15980820>
- Hanisch-Johannsen, Jochen. (2025). NFS-H-01: Eigenverantwortliche Maßnahmen [Learning {Management} {System} {unveröffentlichtes {Lehrmaterial}}]. In *Willkommen im b-Quadrat – Das Edulab*. <https://lernen.jochen-hanisch.de/mod/assign/view.php?id=54>
- Huber, Stephan Gerhard, Helm, Christoph, Günther, Paula S., Schneider, Nadine, Schwander, Marius, Pruitt, Jane, & Schneider, Julia Alexandra. (2020). COVID-19: Fernunterricht aus Sicht der Mitarbeitenden von Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Praxis Forschung Lehrer\*innen Bildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung.*, Vol. 2 No. 6, 27–44. <https://doi.org/10/ghzqbv>
- Kerman, Nafiseh Taghizadeh, Banihashem, Seyyed Kazem, Karami, Mortaza, Er, Erkan, Van Ginkel, Stan, & Noroozi, Omid. (2024). Online peer feedback in higher education: A synthesis of the literature. *Education and Information Technologies*, 29(1), 763–813. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12273-8>
- Kirkpatrick, Donald L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (Second Edition). Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Koehler, Stefanie, & Wahl, Michael. (2021). *Empfehlung zu gendergerechter, digital barrierefreier Sprache* (S. 1–22) [Empfehlung]. Überwachungsstelle des Bundes für Barrierefreiheit von Informationstechnik. <https://www.bfit-bund.de/DE/Publikation/empfehlung-zu-gendergerechter-digital-barrierefreier-sprache-studie-koehler-wahl.pdf>
- Kuckartz, Udo, & Rädiker, Stefan. (2022). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 501–516). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_32)
- Low, Andrew, & Kalender, Z. Yasemin. (2023). *Data Dialogue with ChatGPT: Using Code Interpreter to Simulate and Analyse Experimental Data*. arXiv. <http://arxiv.org/abs/2311.12415>
- Luhmann, Niklas, & Schorr, Karl-. Eberhard. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Niklas Luhmann & Karl-Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (1. Aufl., S. 11–40). Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Mayring, Philipp. (2008). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und Qualitativen Inhaltsanalyse. In Philipp Mayring & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2.. neu ausgestattete Aufl., S. 7–19). Beltz Verlag. <https://books.google.de/books?id=vrkM6Z-y9S0C>
- Mayring, Philipp. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In Günther Mey & Katja Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH. <https://books.google.de/books?id=JHogno56CgsC>
- Mayring, Philipp, & Fenzl, Thomas. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- MGPA NRW. (2016). *Rahmenlehrplan Ausbildung zum Notfallsanitäter / zur Notfallsanitäterin in Nordrhein-Westfalen* (S. 1–46) [Curriculum]. Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter des Landes Nordrhein-Westfalen (MGEPA NRW).
- Mikolov, Tomas, Chen, Kai, Corrado, Greg, & Dean, Jeffrey. (2013). *Efficient Estimation of Word Representations in Vector Space*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1301.3781>
- Miyamoto, Musashi. (2005). *Das Buch der fünf Ringe: Die klassische Anleitung für strategisches Handeln* (Siegfried Schaarschmidt, Übers.; Ungekürzte Neuausg., 1. Aufl.). Ullstein.
- Moodle Pty Ltd., Hillenbrand, Gisela, & Bösch, Luca. (2019). Was ist Moodle [Wikitext]. In *Was ist Moodle*. [https://docs.moodle.org/311/de/Was\\_ist\\_Moodle?](https://docs.moodle.org/311/de/Was_ist_Moodle?)

- Nwosu, Nancy Nnnebuihe, & Koroye, Torupere. (2024). Digitalisation of the management and administration of nigerian educational system for effectiveness and productivity. *International Journal of Economics, Environmental Development and Society*, 5(3), 347–359.
- Ohlbrecht, Heike. (2021). Qualitative Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention. Ein Überblick. In Marlen Niederberger & Emily Finne (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 381–404). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31434-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31434-7_14)
- Parker, Jessica L., Richard, Veronica M., Acabá, Alexandra, Escoffier, Sierra, Flaherty, Stephen, Jablonka, Shannon, & Becker, Kimberly P. (2024). Negotiating Meaning with Machines: AI's Role in Doctoral Writing Pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>
- Pentzold, Christian, Bischof, Andreas, & Heise, Nele (Hrsg.). (2018). *Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Springer VS.
- Pérez-Ortega, Joaquín, Nely Almanza-Ortega, Nelva, Vega-Villalobos, Andrea, Pazos-Rangel, Rodolfo, Zavala-Díaz, Crispín, & Martínez-Rebollar, Alicia. (2020). The K-Means Algorithm Evolution. In Keshav Sud, Pakize Erdogmus, & Seifedine Kadry (Hrsg.), *Introduction to Data Science and Machine Learning*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.85447>
- Pflegekammer NRW. (2023). *Weiterbildungsordnung der Pflegekammer Nordrhein-Westfalen (Entwurf)* (S. 240).
- Rakhlin, Alexander, & Caponnetto, Andrea. (o. J.). *Stability of K-Means Clustering*.
- Reinders, Heinz. (2022). Überblick Forschungsmethoden. In Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow, & Isabell Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 153–159). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_9)
- Ritzmann, Sandrina, Hagemann, Vera, & Kluge, Annette. (2014). The Training Evaluation Inventory (TEI) - Evaluation of Training Design and Measurement of Training Outcomes for Predicting Training Success. *Vocations and Learning*, 7(1), 41–73. <https://doi.org/10.1007/s12186-013-9106-4>
- Ritzmann, Sandrina, Hagemann, Vera, & Kluge, Annette. (2020). *TEI. Training Evaluations Inventar* (S. 1–33) [Verfahrensdokumentation]. ZPID (Leibniz Institute for Psychology) – Open Test Archive. <https://www.psycharchives.org/handle/20.500.12034/3069>
- Rosenthal, Gabriele, & Witte, Nicole. (2020). „Quanti“ und „Quali“ – zwei unversöhnliche Lager oder sich ergänzende Perspektiven? Zur Relevanz des selten und des häufig auftretenden Falls für die Forschung. In Anja Mays, André Dingelstedt, Verena Hambauer, Stephan Schlosser, Florian Berens, Jürgen Leibold, & Jan Karim Höhne (Hrsg.), *Grundlagen - Methoden - Anwendungen in den Sozialwissenschaften* (S. 197–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15629-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15629-9_10)
- Rousseeuw, Peter J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)
- Schnäbelin. (2020). *Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Einsatzfähigkeit der Rettungsdienste in Nordrhein-Westfalen / Einstellung des Unterrichts an allen Schulen der Pflege- und Gesundheitsfachberufe* [Verfügung].
- Schnell, Rainer, Hill, Paul B., & Esser, Elke. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10., überarbeitete Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Storey, Valerie A. (2023). AI Technology and Academic Writing: Knowing and Mastering the „Craft Skills“. *International Journal of Adult Education and Technology*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.4018/IJAET.325795>
- Van Niekerk, Johan, Delport, Petrus M. J., & Sutherland, Iain. (2025). Addressing the use of generative AI in academic writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100342. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2024.100342>

- Vom Brocke, Jan, Simons, Alexander, Riemer, Kai, Niehaves, Björn, Plattfaut, Ralf, & Cleven, Anne. (2015). Standing on the Shoulders of Giants: Challenges and Recommendations of Literature Search in Information Systems Research. *Communications of the Association for Information Systems*, 37. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03709>
- Westlake, Bryce, & Mahan, Isabella. (2023). An International Survey of BDSM Practitioner Demographics: The Evolution of Purpose for, Participation in, and Engagement with, Kink Activities. *The Journal of Sex Research*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00224499.2023.2273266>
- Wiater, Werner. (2022). Bildung: Historisch-systematische Analyse eines Leitbegriffs der deutschen Pädagogik. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 9(4), 249–278. <https://doi.org/10.5771/2196-7261-2022-4-249>
- Wollny, Volrad, & Paul, Herbert. (2015). Die SWOT-Analyse: Herausforderungen der Nutzung in den Sozialwissenschaften. In Marlen Niederberger & Sandra Wassermann (Hrsg.), *Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 189–213). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-01687-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-01687-6_10)

## Anhang

Der Anhang enthält ergänzende Materialien, die zur Vertiefung des Verständnisses der Arbeit beitragen, ohne den Fluss des Haupttextes zu unterbrechen.

### A.1 Verzeichnis zentraler Begriffe

Dieses Verzeichnis unterstützt die im Abschnitt Hinweis zur Begriffsbestimmung formulierte Zielsetzung: eine schnelle und gezielte Orientierung im Text. Die Begriffe sind alphabetisch sortiert und jeweils mit der Seite des ersten Auftretens verknüpft.

Begriff / Schreibweise	Beschreibung / Bedeutung	Seite