

Danksagung

Eine Masterarbeit schreibt sich nicht von selbst, und auch wenn am Ende nur ein Name darunter steht, sind es doch sehr viele, die daran direkt oder indirekt beteiligt sind.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich in den letzten Monaten durch unermüdlichen Zuspruch und gute Ideen zum Weitermachen motiviert haben, und bei allen, die es nachsichtig ertragen haben, wenn mein Zeitmanagement eigene Wege ging und ich deswegen nicht im gleichen Maße ansprechbar war wie gewohnt.

Neben meiner Familie, die mir in dieser Zeit ein Anker war, bedanke ich mich sehr herzlich bei meinem Team der Berufsfachschule des Bayerischen Roten Kreuzes in Nürnberg für den professionellen Input und die Gelegenheit zu beinahe täglichen Feldstudien. Für die Beteiligung am Pretest und manchen hilfreichen Tipp bedanke ich mich außerdem bei meinen Kommilitoninnen Saskia, Andrea, Anja, Ute und Anne.

Einen großen Dank möchte ich auch an die Schulleiterkollegen der bayerischen Notfallsanitäterschulen richten, die mich unterstützt haben, indem sie meine Fragebögen an ihre Lehrkräfte und Schüler weitergeleitet haben. Ich hoffe, dass ich mit dieser Arbeit auch einen Beitrag zu Optimierungsprozessen an anderen Schulen leisten konnte.

Besonderer Dank gilt meinem bisherigen Mitarbeiter und künftigen Schulleiterkollegen Rudi Scheibenzuber für die Zeit, in denen er sich geduldig mit meinen Fragen beschäftigte, für zwar nicht immer unterhaltsame, aber sehr hilfreiche Fachliteratur und für die stets fundierten Rückmeldungen.

Hersbruck, im August 2020

Helmut Deinzer

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	VI
1 Einleitung.....	1
1.1 Die Ausbildung zum Notfallsanitäter – ambitioniert und herausfordernd.....	1
1.2 Beschreibung der Ausgangssituation	2
1.2.1 Grundlagen und Organisation der Ausbildung	2
1.2.2 Beschreibung der Beispielschule	3
1.2.3 Entwicklung des Kollegiums.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Grundlagen	6
2.1 Evolution der Lehrpläne in den Rettungsfachberufen.....	6
2.1.1 Einflüsse des Lernfeldgedankens auf die Lehrplangestaltung in Bayern	6
2.1.2 Rettungsassistent und Notfallsanitäter: Zwei völlig verschiedene Berufe	7
2.2 Situation an den Schulen.....	9
2.2.1 Neue Herausforderungen für Schulen und Lehrkräfte	9
2.2.2 Unterschiedliche Lehrplanansätze in den Bundesländern	11
2.2.3 Das fächerbasierte Lernfeldkonzept in Bayern	11
2.3 Die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Fächer- und Lernfeldkonzept	12
2.3.1 Handlungskompetenz als konstitutiver Wert des Lernfeldkonzeptes.....	12
2.3.2 Fachübergreifender Unterricht innerhalb der Lernfelder	14
2.3.4 Unterrichtsmethodik	16
2.4 Umsetzbarkeit des handlungsorientierten Unterrichts.....	19
2.4.1 Neudefinition der Bildungsziele	19
2.4.2 Schulentwicklung an Berufsfachschulen	21
2.5 Benennung der Forschungslücke.....	22
3 Forschungsdesign	23
3.1 Formulierung und Präzisierung der Forschungsfrage	24
3.2 Methodisches Vorgehen	24
3.2.1 Auswahl der Befragungsmethode	25
3.2.2 Auswahl der Zielgruppen und Datenerhebung.....	26
3.2.3 Entwicklung der Fragebögen.....	27
3.2.4 Gestaltung und Auswertung der Antworten	29
3.2.5 Pretest	31
4 Auswertung.....	31
4.1 Durchführung der Untersuchung.....	31
4.1.1 Rücklauf.....	32
4.1.2 Zusammensetzung der Stichprobe – Lernende	32
4.1.4 Zusammensetzung der Stichprobe - Lehrkräfte.....	33
4.2 Deskriptive Ergebnisse.....	34
4.2.1 Kompetenzorientierung	34
4.2.2 Fachorientierung	37
4.2.3 Vernetzung des Unterrichts.....	39

4.2.5 Teilkomplex Zielsetzung von Arbeitsaufträgen	43
4.3 Schul- und Unterrichtsorganisation.....	45
4.3.1 Ordnungskriterien des Unterrichts	45
4.3.2 Sozialformen im Unterricht	46
4.3.4 Kollegialer Austausch.....	47
4.3.5 Organisation der Lernfelder.....	49
4.3.6 Förder- und Vertiefungsangebote	50
4.3.8 Vergleich mit Rettungsassistenten-Ausbildung.....	52
5 Diskussion	52
5.1 Diskussion der Methodik	52
5.2 Diskussion der Ergebnisse.....	55
5.2.1 Hypothese 1	55
5.2.2 Hypothese 2	55
5.2.3 Hypothese 3	56
6 Fazit und Ausblick.....	57
6.1 Beantwortung der Forschungsfrage.....	57
6.2 Ausblick	59
Literaturverzeichnis:	61
Anhang.....	66
Anhang I: Themenbereiche der NotSan-APrV mit Unterrichtsstunden.....	66
Anhang II: Lernfelder der Lehrplanrichtlinie Bayern mit Zeitrichtwerten	67
Anhang III: Fächer der Lehrplanrichtlinie Bayern mit Stundenvorgaben	68
Anhang IV: Jahresplan der Ausbildung an der Berufsfachschule für Notfallsanitäter des Bayerischen Roten Kreuzes in Nürnberg	69
Anhang V: Entwicklung der Unterrichtsleistung an der Berufsfachschule für Notfallsanitäter des Bayerischen Roten Kreuzes in Nürnberg	71
Anhang VI: Überführung der Themenbereiche aus der RettAss-APrV in den bayerischen Lehrplan für die Ausbildung zum Rettungsassistenten	72
Anhang VII: Gegenüberstellung der Unterrichtsfächer in der Ausbildung zum Rettungsassistenten und zum Notfallsanitäter in Bayern.....	73
Anhang VIII: Lehrplanumsetzung der Vorgaben der NotSan-APrV in den Bundesländern	74
Anhang IX: Einladungsmails	75
Anhang X: Schülerbogen (Variablenansicht)	78
Anhang XI: Lehrerfragebogen (Variablenansicht).....	93
Anhang XII: Statistiken	112
Anhang XIII: Ergänzende Angaben aus der Befragung (ohne Auswertung)	126
Eigenständigkeitserklärung	128

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BiBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BFS	Berufsfachschule
BRK	Bayerisches Rotes Kreuz
CA	Cronbachs / Cronbachsches Alpha
ebd.	ebenda
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ISB	Bayerisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
JWS	Jahreswochenstunden
KMK	Kultusministerkonferenz
(L) (<i>in Abbildungen</i>)	Ergebnis aus dem Lehrerbogen
LRA	Lehrrettungsassistent
MAK	Mitarbeiterkontingent; 1,0 MAK entspricht der Arbeitsleistung einer Vollzeitstelle
NotSan	Notfallsanitäter/-in
NotSan-APrV	Notfallsanitäter-Ausbildungs-und Prüfungsverordnung
NotSanG	Notfallsanitätergesetz
OK	Ordnungskriterien
PAL	Praxisanleiter
QE	Qualifikationsebene, z. B. 3. QE für Lehrkräfte des gehobenen und 4. QE für Lehrkräfte des höheren Dienstes
RD	Rettungsdienst
RettAss	Rettungsassistent/-in
RettAss-APrV	Rettungsassistenten-Ausbildungs-und Prüfungsverordnung
RettAssG	Rettungsassistentengesetz
s.	siehe
S.	Seite
(S) (<i>in Abbildungen</i>)	Ergebnis aus dem Schülerbogen
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
vgl.	vergleiche

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Berufsausbildung Rettungsassistent - Notfallsanitäter	8
Tabelle 2: Unterschiede zwischen curricularem Lehrplan und Lernfeldkonzept.....	15
Tabelle 3: Bildungsziele und begünstigende Faktoren	21
Tabelle 4: Ergebnis Elemente der vollständigen Handlung	43
Tabelle 5: Rangfolge der Ordnungskriterien des Unterrichts	46
Tabelle 6: wöchentlicher Stundenaufwand für Unterrichtsabsprachen nach Anstellungsverhältnis	48
Tabelle 7: wöchentlicher Stundenaufwand für Unterrichtsabsprachen, abhängig von Zeitvorgaben.....	48
Tabelle 8: Bewertung von Aussagen, gegliedert nach wöchentlicher Absprachezeit...	49
Tabelle 9: Lernfelder pro Unterrichtsblock, Mittelwert aus drei Ausbildungsjahren	50
Tabelle 10: Förder- und Vertiefungsangebote	51
Tabelle 11: Anteil konstruktivistischer Ansätze im Unterricht.....	52

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasen der vollständigen Handlung (nach Schelten 1995, S. 20)	18
Abbildung 2: Abb. 2: Vollständige Handlung nach BiBB (aus: BiBB 2014, S. 4).....	18
Abbildung 3: Phasen der vollständigen Handlung nach Darstellung des ISB (aus: ISB 2019, S. 6)	19
Abbildung 4: Einsatz der Lehrkräfte in Unterrichtsfächern.....	34
Abbildung 5: Ergebnis Kompetenzorientierung	36
Abbildung 6; Ergebnis Fachorientierung	38
Abbildung 7: Ergebnis Vernetzung des Unterrichts	40
Abbildung 8: Ergebnis Arbeitsaufträge und vollständige Handlung	42
Abbildung 9: Beteiligte Lehrkräfte in einer Lernsituation.....	50

1 Einleitung

1.1 Die Ausbildung zum Notfallsanitäter – ambitioniert und herausfordernd

Am 1. Januar 2014 trat das Notfallsanitätergesetz (NotSanG) in Kraft, das die Berufsausbildung im Rettungsdienst auf eine völlig neue Basis stellen sollte. Nach 25 Jahren wurde die bisherige Berufsausbildung zum Rettungsassistenten (RettAss), die „den Anforderungen an einen modernen Rettungsdienst nicht mehr in ausreichendem Maße gewachsen“ war (Bundesregierung 2012, S. 1), abgelöst und durch ein neues Berufsbild ersetzt, das nicht nur einen anderen Namen, sondern auch einen völlig neuen Anspruch hat und andere Anforderungen an die Ausbildung stellt.

Für die Schulen stellte diese neue Situation eine besondere Herausforderung dar, denn die Grundsätze, die die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1996 für den Unterricht an der Berufsschule konsentiert hatte (vgl. KMK 2018, hier in der aktuellen Fassung, S. 11 f.), sollten nun auch für die Ausbildung zum Notfallsanitäter maßgeblich sein. So sollte im Sinne einer „stärkere(n) Verbindung zwischen Theorie und Praxis“ (Bundesministerium für Gesundheit 2013, S. 47) der Unterricht künftig vor allem an praktischen Handlungssituationen orientiert sein und „den Schülerinnen und Schülern die Fachkompetenzen vermitteln, die die Basis für die praktische Ausbildung bilden, um dort die für die Berufsausübung erforderliche Handlungssicherheit zu entwickeln“ (ebd.). Unter dem Strich bedeutete das, dass die rettungsdienstliche Ausbildung völlig neu gedacht und konzipiert werden musste.

Dass diese Umstellung von einer vorwiegend inhaltsorientierten Wissensvermittlung auf einen rein kompetenzorientierten Unterricht nicht überall auf Anhieb gelang, darf vermutet werden und wird im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfen sein. Neben der Erfordernis eines grundlegenden Lernkulturwandels (vgl. hierzu Schüßler 2008, S. 14 ff.) standen zudem bei der Einführung des neuen Berufsbildes noch zahlreiche weitere Unwägbarkeiten im Raum, wie etwa die Finanzierung der Ausbildung und die Verteilung der Regelungskompetenzen innerhalb der Bundesländer (vgl. Deinzer 2014, S. 21 f.). Das föderale Prinzip, das den Ländern sowohl in der Schulpolitik als auch in der Organisation des Rettungsdienstes die Entscheidungshoheit verleiht, tat sein übriges, so dass die Umsetzung der Vorgaben des Bundesgesetzgebers in konkrete Lehrpläne zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führte. In Bayern tat man sich besonders schwer mit dem Auftrag, die Ausbildung nach beruflichen Handlungssituationen auszurichten und den „traditionellen Fächerkatalog“

(Bundesministerium für Gesundheit 2013, S. 47) zu überwinden, so dass am Ende eines längeren Abstimmungsprozesses ein Lehrplan entstand, der sowohl nach Lernfeldern als auch nach Unterrichtsfächern strukturiert ist und insofern zwei unterschiedliche, wenn nicht sogar entgegengesetzte didaktische Konzepte unter einen Hut bringen will.

Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, wie dieser Ansatz erfüllt werden kann, um im Sinne der Lernenden die geforderte Handlungssicherheit in der Berufsausbildung sicherzustellen. Dabei werden die grundlegende Situation und die zu überprüfenden Kriterien am Beispiel der Berufsfachschule für Notfallsanitäter des BRK in Nürnberg aufgezeigt, wo sich nach der Aufbauphase im Rahmen der Schulentwicklung die Frage stellte, ob die im Lehrplan vorgesehene stringente Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts überhaupt möglich ist, wenn gleichzeitig die Ordnung des Lernstoffs nach Unterrichtsfächern beibehalten und im Schulalltag beachtet werden soll.

1.2 Beschreibung der Ausgangssituation

1.2.1 Grundlagen und Organisation der Ausbildung

Die Ausbildung unterteilt sich gemäß dem offiziellen Lehrplan des Bundeslandes Bayern (ISB 2018, S. 14 f.) in drei Anteile:

- theoretischer und fachpraktischer Unterricht an der Berufsfachschule (BFS). Dieser beträgt insgesamt 1920 Unterrichtsstunden. Auf das erste und zweite Jahr der Ausbildung entfallen jeweils 700 Stunden, auf das dritte Jahr 520 Stunden.
- praktische Ausbildung in der Lehrrettungswache mit mindestens 1960 Stunden, verteilt auf drei Ausbildungsjahre.
- praktische Ausbildung in der Klinik mit 720 Stunden, verteilt auf drei Ausbildungsjahre.

Die einzelnen Ausbildungsanteile werden jeweils blockweise organisiert. Dabei wechseln die Ausbildungsblöcke einander ab, so dass sich im Regelfall maximal zwei oder vier Klassen gleichzeitig an der BFS und die restlichen Klassen in der praktischen Ausbildung befinden (s. Anhang IV).

1.2.2 Beschreibung der Beispielschule

Die Berufsfachschule für Notfallsanitäter des BRK in Nürnberg wurde 2014 als Ausbildungsstätte für das damals neue Berufsbild des Notfallsanitäters bzw. der Notfallsanitäterin (NotSan) gegründet. Anders als bei den anderen drei Berufsfachschulen dieser Art im Regierungsbezirk Mittelfranken bestand hier vor der Schulgründung noch keine Berufsfachschule für den Beruf des RettAss, so dass nicht auf eingespielte und bereits funktionierende Strukturen zurückgegriffen werden konnte. Im Oktober 2014 erfolgte die schulaufsichtliche Genehmigung der Schule durch die Regierung von Mittelfranken. 2018 wurde die Schule zudem durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus als Ersatzschule staatlich anerkannt.

Am 1. Oktober 2014 startete der erste Ausbildungsgang zum NotSan mit 23 SuS, die im September 2017 die staatliche Abschlussprüfung ablegten. Im Oktober 2015 folgte der zweite Ausbildungsgang mit 27 SuS, ab dem Jahr 2016 begann dann wegen der großen Zahl an Anmeldungen die Ausbildung in jedem Jahr mit zwei parallelen Eingangsklassen. Mit dem Beginn des dritten doppelzügigen Ausbildungsganges im Oktober 2018 war somit der aktuelle Stand mit insgesamt sechs Klassen in drei Jahrgangsstufen erreicht.

Der Autor fungiert seit der Schulgründung als Schulleiter und hatte in dieser Funktion die Aufgabe, die Bildung und Entwicklung des Lehrerkollegiums sowie die Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen und staatlich festgelegten Lehrplanrichtlinien verantwortlich zu leiten.

1.2.3 Entwicklung des Kollegiums

Bei der Schulgründung 2014 war neben dem Schulleiter, der einen Großteil seiner Arbeitsleistung für organisatorische Aufgaben im Rahmen des Schulaufbaus aufzuwenden hatte, nur noch eine hauptberuflich tätige Lehrkraft mit einer Teilzeitstelle im Umfang von 0,7 eines Mitarbeiterkontingentes (MAK) beschäftigt. Somit musste ein beträchtlicher Anteil der zu erbringenden Stunden durch Honorarlehrkräfte abgedeckt werden. Dies war auch deswegen notwendig, weil für die Unterrichtsfächer, die laut Lehrplan zu besetzen waren, sehr unterschiedliche Fachexpertisen gefragt waren¹.

¹ So wurde von der Schulaufsicht in Anwendung einer ministeriellen Bekanntmachung (vgl. Bayerisches Kultusministerium 2011, S. 170 ff.) verlangt, dass der wissenschaftliche Unterricht in den Unterrichtsfächern „Medizinisch-naturwissenschaftliche Grundlagen“ und „Spezielle Notfallmedizin“ durch Ärzte oder Medizin-pädagogen erbracht wird, während für das Fach „Sozial- und geisteswissenschaftliche

Eine überwiegend hauptberufliche Besetzung dieser verschiedenen Fachrichtungen war für den jungen Schulbetrieb nicht zu realisieren, zumal es sich in manchen Fällen nur um einen sehr geringen Stundensatz handelte (vgl. Anhang III).

Die schrittweise Erweiterung des Schulbetriebes auf schließlich sechs Klassen erforderte einen sukzessiven Ausbau des hauptberuflichen Lehrkörpers. So wuchs das fest angestellte Kollegium bis November 2019 auf zehn Lehrkräfte (inklusive der Schulleitung), welche sich in verschiedenen Arbeitszeitmodellen auf insgesamt 7,8 MAK verteilen. Durch diese breitere Auffächerung können nunmehr auch alle Fächer primär durch hauptberufliches Personal abgedeckt werden, was die Unterrichtsplanung und die Flexibilität der Schule bei kurzfristigen Ausfällen stark erhöht. Der Anteil der Stunden, der durch Honorarlehrkräfte erbracht wird, ist nach einem zwischenzeitlichen Anstieg auf bis zu 17 Stunden nunmehr wieder auf das anfängliche Maß von durchschnittlich 12 Stunden pro Woche gesunken, was insgesamt 480 Unterrichtsstunden pro Jahr entspricht (vgl. Anhang V).

Auch wenn die Unterrichtsleistung von Honorarlehrkräften sich in Summe über die Jahre nicht wesentlich geändert hat, so ist deren prozentualer Anteil doch erheblich gesunken. Machten die 12 Wochenstunden im Schuljahr 2014/15 noch fast ein Drittel der gesamten Unterrichtsleistung aus, so ergibt der gleiche Stundenumfang im Schuljahr 2019/20 nur noch einen Anteil von 5,58 % (ebd.). Dadurch lässt sich unschwer nachvollziehen, dass auch der Einfluss der Honorarprofessoren auf die Schulorganisation über die Jahre erheblich gesunken ist.

So wichtig der Einsatz von Honorarprofessoren in der Aufbauphase auch gewesen sein mag, um den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten, so stellte er doch von Anfang an ein Hindernis auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten, fächerübergreifenden Unterricht dar. Lehrkräfte, die nur für einzelne Stunden in die Schule kamen, waren oft wenig daran interessiert, sich an Lehrerkonferenzen und anderweitigen Unterrichtsabsprachen zu beteiligen, zumal diese nicht gesondert vergütet wurden. Außerdem verfolgten sie meist – vor allem durch ihre persönliche Erfahrung und Prägung, aber auch, weil kompetenzorientierter Unterricht in der rettungsdienstlichen Ausbildung keine Tradition hatte – einen stark an zu vermittelnden Fachinhalten orientierten Ansatz. Es passt auch in dieses Bild, dass die Schulaufsichtsbehörde bei der

Grundlagen“ die Qualifikation als Pädagoge, Psychologe oder Soziologe erwartet wurde. Für das Fach „Berufs- und Staatskunde“ wurde ein Jurist benötigt, für das Fach Deutsch eine Deutschlehrkraft der Sekundarstufe II usw.

Genehmigung von Lehrkräften der fachlichen Eignung der jeweiligen Lehrkraft einen deutlich höheren Stellenwert beimisst als ihrer pädagogischen Kompetenz².

Nun, im sechsten Betriebsjahr der Schule, gilt es zu evaluieren, ob die zu erreichende Handlungskompetenz tatsächlich den entscheidenden Fixpunkt der Unterrichtsorganisation bildet und wo hier gegebenenfalls noch Änderungen vorgenommen werden müssen. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage, ob der Ansatz des ISB, den Lehrplan in gewohnter Art nach Fächern zu strukturieren, sich überhaupt mit dem Lernfeldgedanken vereinbaren lässt. Hieraus entstand der Ansatz, durch eine bayernweite Umfrage unter Absolventen sowie Lehrkräften zu überprüfen, inwieweit der vom Lehrplan vorgesehene kompetenzorientierte Unterricht in NotSan-Schulen aktuell umgesetzt wird, ob zu diesem Zweck die Abkehr von der gewohnten Fächerstruktur immanent ist und wie sich dies in der persönlichen Wahrnehmung von Lehrkräften und Lernenden auswirkt.

1.3 Aufbau der Arbeit

In Kapitel 2 wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zum lernfeldorientierten Unterricht dargestellt, indem die grundsätzlichen Unterschiede zwischen kompetenz- und inhaltsorientierten Unterrichtsansätzen herausgearbeitet werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die NotSan-Ausbildung gelegt und auch die historische Entwicklung seit der Etablierung des RettAssG betrachtet.

Den Kern der Arbeit bildet eine bayernweite empirische Befragung der aktuellen Lehrsituation an Rettungsdienstschulen, die im Zeitraum 15.06. – 05.07.2020 durchgeführt wurde. Ziel der Untersuchung ist die Überprüfung von drei miteinander verbundenen Hypothesen bezüglich der Ausbildungsqualität der NotSan-Ausbildung im Allgemeinen und des kompetenzorientierten Unterrichts im Besonderen. Das methodische Vorgehen einschließlich der Entwicklung des Fragebogens und der Bestimmung der zu befragenden Zielgruppe wird in Kapitel 3 dargestellt. Nach einer

² Gemäß ministerieller Vorgabe (Bayerisches Kultusministerium 2011, Punkt 2.1.2 und 2.1.4) ist für den Unterricht an Berufsfachschulen auch eine Zulassung für Personen ohne pädagogische Qualifikation möglich, sofern eine entsprechende fachliche Qualifikation vorhanden ist (z. B. Arzt, Jurist, Psychologe usw.). Diese wird für eine Dauer von bis zu zwei Jahren befristet erteilt, in dieser Zeit ist die pädagogische Eignung durch die Schulleitung zu überprüfen. Eine gesonderte Überprüfung durch die Schulaufsichtsbehörde sowie eine obligate pädagogisch-didaktische Fortbildung wird nur für Lehrkräfte gefordert, die mehr als 8 Unterrichtsstunden pro Woche zum Einsatz kommen.

Auswertung der erhobenen Daten in Kapitel 4 und deren kritischer Diskussion hinsichtlich der zu überprüfenden Hypothesen in Kapitel 5 schließt die Arbeit mit einer Zusammenfassung sowie der Darstellung konkreter Optimierungsansätze in Kapitel 6.

2 Grundlagen

2.1 Evolution der Lehrpläne in den Rettungsfachberufen

2.1.1 Einflüsse des Lernfeldgedankens auf die Lehrplangestaltung in Bayern

Im Jahr 1996 beschloss die KMK, die Lehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule künftig nach Lernfeldern zu strukturieren, um eine „stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis“ (KMK 2018, S. 11) zu gewährleisten. Die bereits sieben Jahre zuvor konzipierte RettAss-Ausbildung blieb von dieser Entscheidung unberührt, entsprechend waren die Inhalte hier noch konsequent in Fächer aufgeteilt worden (RettAss-APrV Anlage 1), was sich auch in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer widerspiegelte. Auch der Lehrplan des Bayerischen Kultusministeriums, obwohl erst ein Jahr nach dem KMK-Beschluss verabschiedet, ignorierte den damals noch jungen Lernfeldgedanken vollständig und überführte die in der RettAss-APrV vorgegebenen Themengebiete mit kleinen Abweichungen in Unterrichtsfächer (s. Anhang VI).

Der Referentenentwurf der NotSan-APrV hingegen, entstanden zu einer Zeit, da der lernfeldbasierte Unterricht bereits in vielen Ausbildungen in Lehrpläne umgesetzt und in der Praxis somit reichlich erprobt war, bezog bereits in der ersten Fassung eindeutig Stellung, indem er als eine der angestrebten Neuerungen beschrieb: „Der Unterricht wird fächerübergreifend gestaltet, indem statt des traditionellen Fächerkatalogs Themenbereiche vorgegeben werden, die handlungsorientiert ausgestaltet sind“ (Bundesministerium für Gesundheit 2013, S. 1). Aus dieser Formulierung lässt sich herauslesen, dass man im Fächerkatalog ein von der Orientierung nach Themenbereichen bzw. Lernfeldern deutlich unterscheidbares Ordnungskonzept zu verstehen hat; auch lässt die Etikettierung des Fächerkatalogs als „traditionell“ den Schluss zu, dass dieser als nicht mehr zeitgemäß betrachtet wird und durch etwas Neues ersetzt werden soll.

Hier wird bereits deutlich, dass es bei der Ablösung des RettAss durch den NotSan um mehr ging, als ein Berufsbild an aktuelle Erfordernisse anzupassen und bei dieser Gelegenheit auch die Berufsbezeichnung zu ändern.

2.1.2 Rettungsassistent und Notfallsanitäter: Zwei völlig verschiedene Berufe

Als das NotSanG am 1. Januar 2014 nach einer über fünfjährigen Abstimmungsphase in Kraft trat, stellte dies einen Quantensprung in der rettungsdienstlichen Ausbildung dar, versuchte es doch viele der Mängel zu beseitigen, für die sein Vorgänger, das RettAssG, fast 25 Jahre lang immer wieder kritisiert worden war. Neben erweiterten Ausbildungszielen (vgl. Tabelle 1) sowie einer klaren Definition des Notkompetenzrahmens³, welche im RettAssG noch fehlte (vgl. Bundesregierung 2012, S. 22), betraf dies vor allem die Strukturierung der Ausbildung nach dem Vorbild dualer Ausbildungsberufe, indem die angehenden Notfallsanitäter während der dreijährigen Ausbildungsdauer nun fest an ihren Betrieb gebunden sind und in dieser Zeit jeweils mehrwöchige Blöcke an den Lernorten Schule, Rettungswache und Klinik absolvieren. Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt bei der Schule, was hinsichtlich der stringenten didaktischen Ausbildungsplanung gegenüber der RettAss-Ausbildung eine klare Verbesserung darstellt: Hier nämlich wurden die Schüler im ersten Jahr der Ausbildung, abgesehen von einem dreiwöchigen „Einführungspraktikum“ im Rettungsdienst, ausschließlich an der Schule und in der Klinik ausgebildet (vgl. RettAss-APrV Anlage 1). Erst nachdem sie die staatliche Abschlussprüfung bestanden hatten, wurden sie im zweiten Jahr in ihrer eigentlichen späteren Wirkungsstätte, der Rettungswache, eingesetzt, wo sie ein praktisches Anerkennungsjahr zu absolvieren hatten (vgl. RettAssG § 7). Für das dreiwöchige Einführungspraktikum wurden im Gegensatz zur praktischen Ausbildung im zweiten Jahr keine konkreten Lernziele festgelegt (vgl. § 1 und 2 RettAss-APrV), somit ist nicht nachzuvollziehen, ob die Schüler hier tatsächlich bereits als Auszubildende gesehen und in die betrieblichen Abläufe eingebunden wurden oder ob sie nur als stille Beobachter fungierten.

Am Ende des zweiten Ausbildungsjahres stand keine Prüfung mehr, sondern lediglich ein „Abschlussgespräch“, dessen Ausgestaltung weitestgehend dem Betrieb überlassen war (vgl. RettAss-APrV § 2 Abs. 2-3). Die Schule war, abgesehen von einem 50 Stunden umfassenden Vertiefungsunterricht, der jedoch auch im

³ Der Begriff „Notkompetenz“ beschreibt die Befähigung des nichtärztlichen Fachpersonals, bereits vor Eintreffen des Notarztes bestimmte invasive Maßnahmen bei lebensbedrohlichen Notfallsituationen zu ergreifen (vgl. Bundesärztekammer 1992).

Ausbildungsbetrieb absolviert werden konnte (vgl. RettAss-APrV § 2 Abs. 1), während des Praxisjahres nicht mehr beteiligt. Von einer tatsächlichen Verbindung der schulischen und der betrieblichen Ausbildung konnte somit keine Rede sein.

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Berufsausbildung Rettungsassistent - Notfallsanitäter

	Rettungsassistent	Notfallsanitäter
rechtliche Grundlagen	RettAssG, gültig von 01.09.1989 bis 31.12.2015 RettAss-APrV, gültig von 08.11.1989 bis 31.12.2015	NotSanG, gültig seit 01.01.2014 NotSan-APrV, gültig seit 01.01.2014
Dauer der Ausbildung	2 Jahre (§ 2 i. V.m. § 4 und § 7 Abs. 1 RettAssG)	3 Jahre (§ 5 Abs. 1 NotSanG)
Ausbildungsziel	Helfer des Arztes, überwiegend Assistenzfunktion	eigenverantwortliche Durchführung und teamorientierte Mitwirkung bei der Notfallrettung
Ausbildungsstruktur	§ 3 RettAssG strikte Trennung zwischen Ausbildung an der Berufsfachschule (1. Jahr) und der praktischen Ausbildung an der Rettungswache (2. Jahr) § 4 und § 7 RettAssG	§ 4 Abs. 1 S. 1 NotSanG abwechselnde Ausbildungsblöcke in Berufsfachschule, Ausbildungsbetrieb und Klinik, Verzahnung der Ausbildungsanteile unter Verantwortung der Schule § 5 NotSanG
Rechtliche Stellung der Lernenden	1. Ausbildungsjahr: Schulvertrag mit der Berufsfachschule (i. d. R. schulgeldpflichtig) 2. Ausbildungsjahr: Praktikant an der Rettungswache (i. d. R. mit Praktikumsvergütung)	Während der ganzen Ausbildung vertraglich geregeltes Ausbildungsverhältnis mit dem Ausbildungsbetrieb Schulgelderhebung gesetzlich ausgeschlossen
	§ 4 RettAssG § 7 RettAssG	§ 12 Abs. 1 NotSanG § 20 Abs. 3 Nr. 1 NotSanG
Praktische Ausbildung an der Rettungswache	1. Ausbildungsjahr: dreiwöchiges Einführungspraktikum 2. Ausbildungsjahr: praktische Tätigkeit an der Rettungswache (1600 Stunden) Anlage 1 zu § 1 Abs. 1 RettAss-APrV § 7 RettAssG	Praktische Ausbildung (1960 Stunden) wird über alle drei Ausbildungsjahre verteilt § 1 Abs. 1 NotSan-APrV
Einfluss der Schule auf die praktische Ausbildung	kaum Einfluss, da schulische Ausbildung mit staatlicher Prüfung nach einem Jahr endet § 4 RettAssG	Schule trägt Gesamtverantwortung für die Ausbildung Sicherstellung der Ausbildungsqualität durch Praxisbegleitbesuche § 5 NotSanG, § 3 Abs. 4 NotSan-APrV

Mit der Einführung des NotSanG änderte sich aber nicht nur die Gesamtstruktur der Ausbildung. Auch die schulische Ausbildung an sich wurde einem radikalen Wandel

unterworfen, da als Anspruch an die neu zu gestaltende Berufsausbildung explizit ein auf „Handlungsorientierung sowie die Herausbildung von Kompetenzen“ (vgl. Bundesregierung 2012, S. 33) basierender Ansatz gefordert wurde.

2.2 Situation an den Schulen

2.2.1 Neue Herausforderungen für Schulen und Lehrkräfte

Von den Schulen, ob sie nun neu gegründet oder als vormalige RettAss-Schulen übergeleitet wurden⁴, erforderte die Einführung der NotSan-Ausbildung ein Umdenken. Da die Ausbildung zum RettAss bereits vor der Einführung des Lernfeldgedankens durch die KMK konzipiert worden war, waren auch die Lehrpläne noch einem vorwiegend inhaltsorientierten Ansatz verpflichtet, weshalb erzeugungsdidaktische⁵ Ansätze mit einem hohen Stellenwert im Selbstverständnis des Lehrpersonals verankert waren. Da das RettAssG zudem im Gegensatz zum NotSanG keinerlei Vorgaben für eine akademische Ausbildung der Lehrkräfte machte, ist davon auszugehen, dass ein Großteil der damals tätigen Lehrkräfte kein Hochschulstudium mit pädagogischem Schwerpunkt absolviert hatte und somit nicht über einschlägige Kenntnisse und Erfahrungen in der kompetenzorientierten Ausbildung verfügte. Dass der Gesetzgeber sich bemüßigt sah, im NotSanG eine explizite Bestandschutzregelung für bereits in der RettAss-Ausbildung tätige Lehrkräfte vorzusehen⁶, lässt jedenfalls die Vermutung zu, dass ein nennenswerter Teil des damaligen Lehrpersonals hiervon betroffen war, und tatsächlich wurden Studiengänge im Bereich der Berufspädagogik im Gesundheitswesen, die vorher ihren Schwerpunkt in der Pflegeausbildung hatten, erst nach Einführung des NotSanG auf das Rettungswesen erweitert.

Diese fehlende akademische Tradition in der Rettungsdienstausbildung legt die Vermutung nahe, dass viele Schulen den Betrieb zunächst vor allem mit Lehrkräften

⁴ gemäß § 31 Abs. 1 NotSanG erhalten Schulen, die bereits nach dem RettAssG staatlich anerkannt waren, automatisch auch eine Anerkennung nach dem NotSanG, wobei die schulaufsichtlichen Vorgaben der Bundesländer zu beachten sind.

⁵ Der Begriff „Erzeugungsdidaktik“ steht für didaktische Ansätze, die den Lernerfolg ausschließlich auf die Aktivitäten des Lehrenden zurückführen. Sie steht damit im Gegensatz zur „Ermöglichungsdidaktik“, die ein größeres Gewicht auf die Förderung der Wissensaneignung der Lernenden legt (vgl. Schüßler 2008, Einführung S. VI und S. 15).

⁶ Nach § 31 Abs. 3 NotSanG werden Lehrkräfte als geeignet anerkannt, wenn sie bei Inkrafttreten des Gesetzes an einer staatlich anerkannten RettAss-Schule unterrichten. Dies gilt auch, wenn sie nicht über ein nach § 6 Abs. 2 NotSanG eigentlich erforderliches Hochschulstudium verfügen.

aufrecht hielten, die ihre Lehrberechtigung aufgrund dieser Bestandsschutzregelung erhalten hatten. Im Fall der BFS für Notfallsanitäter in Nürnberg traf dies insbesondere auf Honorarlehrkräfte zu, die – wie in Kapitel 1.2 ausgeführt – anfangs einen großen Teil des Unterrichts zu gestalten hatten. Im weiteren Verlauf wurden wegen des raschen Wachstums der Schule und weil zu wenige akademisch gebildete und geeignete Lehrkräfte auf dem Arbeitsmarkt verfügbar waren, immer wieder auch Lehrkräfte mit Bestandsschutz fest eingestellt. Diese Lehrkräfte, die oftmals nicht viel mehr als eine einschlägige Berufserfahrung im Rettungsdienst und eine minimale pädagogische Ausbildung vorweisen konnten⁷, verfahren bei der Aneignung ihrer Lehrkompetenz nicht selten nach dem Prinzip „Learning by doing“, da auch die von der Schulleitung geförderte regelmäßige Teilnahme an Fortbildungen sowie fortlaufende Supervision und Evaluation den Mangel eines fehlenden Studiums nur sehr eingeschränkt beheben konnten. Nicht selten gestalteten Lehrkräfte den Unterricht vor allem so, wie sie es selbst in ihrer Ausbildung erlebt und aus eigener Erfahrung für gut befunden hatten: orientiert vor allem an der erzeugungsdidaktischen Präsentation von Inhalten; methodisch vorwiegend dem lehrergeleiteten Unterrichtsgespräch zugeneigt anstatt der am Kompetenzerwerb orientierten, schülerzentrierten Selbsterfahrung.

Doch auch „fertig“ ausgebildete Lehrkräfte mit einschlägigem akademisch-pädagogischen Background taten sich oftmals schwer mit der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. „Lernfelder sind so anders als alles, was sie studiert und in Studienseminaren gelernt haben, und daher fällt es ihnen zuweilen schwer, sich mit dem Neuen anzufreunden.“ (Rauner 2013, S. 92). Angesichts der großen Herausforderung, die eine neu aufzubauende Schulstruktur an sich darstellt, dürfte es nicht verwundern, dass viele Lehrkräfte die Implementierung des neuen pädagogischen Konzeptes mit angezogener Handbremse verfolgten und statt dessen auf bewährte und bekannte Unterrichtskonzepte zurückgriffen, dass sie „angetrieben von den Kräften des Kurshaltens, nach Elementen im Neuen such(t)en, die irgendwie mit dem bisherigen Denken und Handeln sowie den festgefügtten Überzeugungen zusammenpassen.“ (ebd.).

Normalerweise gehört es zu den Aufgaben der Schulleitung, diese bei Lehrkräften bestehenden Hemmnisse aufzugreifen und Implementationsprozesse lenkend zu begleiten. Man kann aber davon ausgehen, dass der Fokus vieler Schulleiter durch die

⁷ In Bayern war beispielsweise eine zweijährige Berufserfahrung als Rettungsassistent und eine 120 Stunden umfassende Weiterbildung zum Lehrrettungsassistenten ausreichend, um als Lehrkraft für den gehobenen Dienst genehmigt zu werden.

mannigfaltigen Aufgaben hoher Priorität, die der Aufbau der neuen Ausbildungsstruktur mit sich brachte (wie etwa die anfangs ungeklärte Frage der Finanzierung oder der Aufbau von Netzwerken für die Durchführung der praktischen Ausbildung) häufig von der Unterrichtsentwicklung abgelenkt wurde. Inwieweit die Implementierung des Lernfeldkonzeptes bereits in den ersten Jahren gelungen ist, wird somit zu überprüfen sein.

2.2.2 Unterschiedliche Lehrplanansätze in den Bundesländern

Als weiteres Problem sollte sich erweisen, dass die Umsetzung der Ausbildung wie auch die Durchführung des Rettungsdienstes und die damit verbundene praktische Anleitung der SuS auf den Rettungswachen unter der Regelungshoheit der Bundesländer steht. Die Folge war eine äußerst heterogene Umsetzung des NotSanG in den Ländern (vgl. Deinzer 2014, S. 21 f.). Bereits der Referentenentwurf der NotSan-APrV wies sehr deutlich auf die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden, handlungsorientierten Unterrichts hin (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2013, S. 1), was konsequenterweise dazu führte, dass diese bundesweit geltende Rahmenverordnung keine Inhalte vorgibt, sondern statt dessen zu erwerbende Kompetenzen aufführt, die in zehn Themenbereichen angeordnet sind (s. NotSan-APrV Anlage 1, aufgeführt in Anhang I). Bei der Überführung dieser Vorgabe in Lehrpläne zeigte sich jedoch auf Landesebene ein sehr unterschiedliches Bild, das von grundsätzlichen schulpolitischen Überlegungen, der strukturellen Organisation des Rettungsdienstes in den Ländern sowie der bestehenden bzw. sich entwickelnden Schullandschaft nicht unbeeinflusst blieb (s. Anhang VIII).

In Bayern entstand im Auftrag des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ein verbindlicher Lehrplan, der zunächst nur das erste Ausbildungsjahr und erst ab der zweiten Version 2015 alle drei Ausbildungsjahre umfasste. Um dem Anspruch eines kompetenzorientierten Unterrichts nachzukommen, wurden hier als zentrales Ordnungskriterium 16 Lernfelder konzipiert, die sich jedoch nicht von den in der NotSan-APrV definierten Themenbereichen ableiteten, sondern die dort dargestellten Kompetenzen neu verteilen (s. ISB 2018, S. 16 ff., wiedergegeben in Anhang II).

2.2.3 Das fächerbasierte Lernfeldkonzept in Bayern

Anders als in allen anderen Bundesländern wich man in Bayern außerdem nicht von der tradierten Praxis ab, den Lernstoff nach Fächern zu sortieren und den jeweiligen

Unterrichtsfächern für jedes Lernfeld zu vermittelnde Inhalte zuzuordnen. Außerdem wurden für die neue Studentafel die bisherigen Unterrichtsfächer aus der RettAss-Ausbildung weitgehend identisch übernommen und lediglich durch drei neue Fachbezeichnungen ergänzt. Hier wird deutlich, dass man an der „bewährten“ Ordnungsstruktur nichts grundsätzlich zu ändern intendierte (s. Anhang VII).

Damit wurden die Schulen in die Pflicht genommen, zwei völlig unterschiedliche didaktische Konzepte zu hybridisieren: Einerseits sollten sie ihren Unterricht in Lernsituationen strukturieren, die sich an konkreten beruflichen Handlungssituationen orientieren und deren zentrale Maxime der „Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen“ (ISB 2019, S. 3) darstellt. Zum anderen sind die Lerninhalte klassischen Unterrichtsfächern zugeordnet, deren vorgegebene Stundenzahlen beachtet werden müssen. Dadurch wird eine durchgängige, fachübergreifende Planung von Lernsituationen zumindest deutlich erschwert, wenn nicht sogar verhindert, zumal dabei auch noch die für jedes Fach anteilig vorgegebene Verteilung des Unterrichts auf die Qualifikationsebenen 3 (gehobener Dienst) und 4 (höherer Dienst) zu beachten ist (ebd. S. 18). Die Tatsache, dass sich auch Art und Anzahl der zu erhebenden Leistungsnachweise nicht etwa nach den Lernfeldern orientiert, sondern nach den Unterrichtsfächern (vgl. BFSO Pflege § 15 Abs. 2), zeigt nur zu deutlich, welchem didaktischen Ansatz hier das Primat eingeräumt wird. Ob die Intention eines lernfeldorientierten Unterrichts mit diesem Ansatz zu erreichen ist, darf also hinterfragt werden (vgl. Pätzold 2003, S. 56).

2.3 Die grundsätzlichen Unterschiede zwischen Fächer- und Lernfeldkonzept

2.3.1 Handlungskompetenz als konstitutiver Wert des Lernfeldkonzeptes

Als die KMK ihre „Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen“ 1996 erstmals veröffentlichte, war dies weniger pädagogisch-didaktisch, sondern vielmehr bildungspolitisch motiviert (vgl. Riedl 2015, S. 3). Sie erhob auch nicht den Anspruch einer wissenschaftlichen Fundierung, sondern definierte den handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz der Lernfelddidaktik eher als Unterstützungsmechanismus für die praxisorientierte Berufsbildung:

„Das Lernfeldkonzept stellt keine eigenständige Didaktik im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Theorie und Praxis beruflichen Lernens dar. Es unterstützt handlungsorientiertes Lernen in beruflichen Bildungsgängen, indem

es ganzheitliches Lernen unter Bezugnahme auf Arbeits- und Geschäftsprozesse fokussiert.“ (KMK 2018, S. 32)

Im Kern dieser Überlegungen steht folgerichtig auch nicht eine grundlegende Revolutionierung des Lernprozesses an sich. Vielmehr geht es darum, die in der Berufsausbildung zu vermittelnden Kenntnisse nicht mehr anhand vordefinierter Inhalte zu strukturieren, sondern sich am zu erreichenden Ergebnis - nämlich der beruflichen Handlungskompetenz - auszurichten:

„Ausgangspunkt des lernfeldbezogenen Unterrichts ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, zu deren Verständnis bei der Vermittlung möglichst viele praktische Beispiele herangezogen wurden. Vielmehr wird von beruflichen Aufgaben- oder Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden. Das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen wird auf dieser Grundlage generiert.“ (ebd., S. 11)

Diese Orientierung an der praktischen Handlungskompetenz stellt den eigentlichen konstitutiven Wert der Lernfeldpädagogik dar, ohne den etablierten Lernprozess an der Schule grundsätzlich in Frage zu stellen. Dass eine derartige Ergebnisorientierung jedoch auch Auswirkungen auf die konkrete Lehr-Lern-Situation haben muss, ergibt sich aus der genaueren Ausdifferenzierung des zunächst recht offen gefassten Begriffes der Handlungskompetenz. Kurz gefasst beschreibt diese „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (ebd., S. 15). Neben der reinen Fachkompetenz, die durch Aneignung relevanten Fachwissens und dessen Übertragbarkeit auf die berufliche Praxis entsteht, werden ihr somit auch die Selbst- und Sozialkompetenz zugeordnet, was bereits klar über die gewohnte inhaltsorientierte Wissensvermittlung hinausgeht (ebd.). Darüber hinaus werden auf dem Weg zur Zielerreichung als immanente Nebenkompetenzen methodische und kommunikative Kompetenz sowie Lernkompetenz dargestellt (ebd. S. 16), was deutlich impliziert, dass der Lernprozess an vielen Stellen neu durchdacht werden muss. Nicht umsonst haben neben der Fachkompetenz auch die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz als primär zu erreichende Ausbildungsziele Eingang in das NotSanG gefunden (NotSanG § 4 Abs. 1).

2.3.2 Fachübergreifender Unterricht innerhalb der Lernfelder

Während der Grundsatz der Handlungskompetenz primär am Ergebnis ausgerichtet ist, stellt der fachübergreifende Unterricht das wesentliche Merkmal des Lernfeldkonzeptes auf Prozessebene dar. Das Lernfeldkonzept will „fächerübergreifenden Unterricht“ fördern, „Fachunterricht im (fach-)didaktischen Sinne abschaffen bzw. nur in Ausnahmefällen zulassen“ (Pätzold 2003 S. 12). Auch der Referentenentwurf der NotSan-APrV stellt die Notwendigkeit fächerübergreifenden Unterrichts heraus. Anlage 1 zur NotSan-APrV „gibt an Stelle des früher traditionellen Fächerkatalogs Themenbereiche vor, die nach modernen berufspädagogischen Gesichtspunkten einen übergreifenden Charakter haben und auf eine stärker handlungsorientierte Ausbildung ausgerichtet sind.“ (Bundesministerium für Gesundheit 2013 S. 45). Konsequenterweise haben fast alle Bundesländer auf die Einrichtung traditioneller Unterrichtsfächer verzichtet und statt dessen ihre Lehrpläne in Lernfelder bzw. Themenbereiche untergliedert, was eine entsprechende Orientierung an konkreten Handlungssituationen sowohl bei der Unterrichtsgestaltung als auch in der Wahrnehmung der Schüler erleichtert.

Um eine Abkehr von der Fächerstruktur nicht nur in der Theorie, sondern auch in der tatsächlichen pädagogischen Praxis zu erreichen, sollte es selbstverständlich sein, dass auch die während der Ausbildung zu erhebenden Leistungsnachweise – ob sie schulaufsichtlich vorgegeben sind oder im pädagogischen Ermessen der Schule liegen – dieser Logik folgen. Sie sollten sich nicht an inhaltlich-fachbezogenen Schwerpunkten orientieren, sondern die Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen in den Vordergrund stellen. Eben dieser Ansatz ist jedoch in den verschiedenen Ländern aktuell sehr unterschiedlich ausgeprägt:

„Bei der Umsetzungsarbeit wird bisher noch nicht hinlänglich genug berücksichtigt, dass die Perspektiven des Lernfeldansatzes nicht mit den Prüfungsmodalitäten innerhalb des Dualen Systems vereinbar sind. Hier liegt ein Schlüsselproblem für den Erfolg dieser Innovation. Insofern wäre zumindest die in einigen Bereichen feststellbare Tendenz zu „handlungsorientierten Prüfungen“ zu verstärken und zu erweitern.“ (Pätzold 2003, S. 60)

Die Herausforderung, die ein konsequent durchgeführter, fachübergreifender Unterricht mit sich bringt, besteht in einem deutlich höheren Maß an Vernetzung und Kooperationsbereitschaft unter den beteiligten Lehrkräften. „Das Lernfeldkonzept setzt sehr stark auf eine teamorientierte Curriculumsumsetzung in Schulorganisation, Unterrichtsplanung und -durchführung.“ (Riedl 2015, S. 5).

2.3.3 Fachsystematik contra Lernsituationen

Ein drittes wesentliches Merkmal, in dem sich die beiden Ansätze unterscheiden, ist die Systematik, nach der der zu vermittelnde Lernstoff angeordnet ist (vgl. hierzu Tabelle 2). Klassische Unterrichtsfächer werden für gewöhnlich in kleinere, überschaubare Themeneinheiten unterteilt, wobei die zugehörigen Inhalte sehr detailliert benannt werden und die zu ihrer Vermittlung zur Verfügung stehende Zeit klar festgelegt ist. Der bayerische Lehrplan für die Ausbildung zum RettAss (Bayerisches Kultusministerium 1997) stellt ein Paradebeispiel für diesen Ansatz dar.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen curricularem Lehrplan und Lernfeldkonzept
(nach Riedl 2015, S. 3)

	Curriculares Lehrplankonzept	Lernfeldkonzept
Organisationsform	Unterrichtsfächer	Lernfelder
Ordnung der Lerninhalte	Fachlich-inhaltlich zusammengehörende Themen (Wissenschaftslogik, Fachsystematik)	konkrete, berufsbezogene Aufgabenfelder (Situationsprinzip, Handlungssystematik)
Angaben zu den Lernzielen und -inhalten	Wissensorientiert, detailliert und ausführlich mit genauen Zeitangaben	Kompetenzorientiert, grobe Zielkategorien, abstrakt, exemplarische Inhaltsbereiche

Dagegen liegt es in der Natur von Lernfeldern, einen sehr großen und vielfältigen Themenbereich abzubilden, da erst durch den vernetzenden Blick auf verschiedene fachtheoretische Schwerpunkte und die logische Zusammenführung verschiedener Teilkompetenzen eine umfassende Handlungskompetenz entsteht. Die Feinlernziele werden, wenn überhaupt, nur sehr allgemein dargestellt, und auch der zur Vermittlung bestimmter Lernziele verfügbare Zeitanatz ist in der Regel nicht vorgegeben. Im bayerischen Lehrplan für NotSan werden für jedes Lernfeld Zeitrichtwerte vorgegeben, die allerdings nur als Orientierungshilfe zu verstehen sind und von denen daher abgewichen werden kann (vgl. ISB 2018, S. 12). Die konkrete Zeitplanung eines Lernfeldes liegt daher in der Verantwortung der beteiligten Lehrkräfte.

Um nun die die komplexen und vielfältigen Kompetenzziele eines Lernfeldes auf überschaubare Lerneinheiten umzubrechen, wurde als weiteres Ordnungsmerkmal die Lernsituation eingeführt. Lernsituationen greifen berufspraktisch relevante Problemstellungen auf und bereiten sie für den Lernprozess der Schüler methodisch-didaktisch so auf, dass die Schüler sich darin wiederfinden (vgl. KMK 2018 S. 33 f.; ISB 2018 S.11). Deshalb werden Lernsituationen nicht durch Lehrpläne vorgegeben, sondern

sind durch die Lehrerteams der einzelnen BFS zu erarbeiten (vgl. ebd. S. 12; siehe auch Bader 2003, S. 5).

Das Prinzip der Lernsituation als Umsetzung tatsächlicher beruflicher Handlungssituationen erscheint in der Anwendung des kompetenzorientierten Unterrichts logisch, ebenso wie die Übertragung der Zuständigkeit auf den Lehrkörper vor Ort, da auf diese Weise die konkreten Bedürfnisse der Schüler sowie ihr individueller Lernfortschritt in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden können. Außerdem kann auf diese Weise eher gewährleistet werden, dass der Unterricht aktuelle Entwicklungen aufnimmt, als mit festgelegten Inhalten, welche mit der Zeit überholt sein können (vgl. Bader 2003, S. 7). Dagegen kann eine klare Zuordnung von Lerninhalten, wie sie die Fächersystematik vorsieht, nicht mehr gewährleistet werden. Dies ist jedoch auch nicht der Anspruch der Lernfeldpädagogik. Vielmehr wird hier ein spiralcurricularer Aufbau des Lehrplans vorausgesetzt, was bedeutet, dass bestimmte Schwerpunkte im Verlauf der Ausbildung mehrmals aufgegriffen werden, um durch einen Anstieg der Komplexität eine schrittweise Kompetenzsteigerung zu erreichen (ISB 2018, S. 26)

2.3.4 Unterrichtsmethodik

Auch wenn der Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung und die Abkehr vom fächerorientierten Unterricht auf vielen Ebenen ein Umdenken erfordern, so muss dies nicht unbedingt eine vollständige Umwälzung des Unterrichtsverständnisses nach sich ziehen. Denn die zuvor dargestellten, das Lernfeldkonzept definierenden Punkte beziehen sich in erster Linie auf die formale Ordnung des Lehrstoffes und auf dessen praktische Relevanz. Die konkret zur Schaffung von Handlungskompetenz anzuwendende Methodik ist, ebenso wie die bevorzugten Sozialformen im Unterricht, kein unmittelbarer Bestandteil der Lernfeldpädagogik (vgl. Klippert, undatiert, S. 4). Es liegt weiterhin in der pädagogischen Verantwortung der beteiligten Lehrkräfte, die Lehr-Lern-Arrangements anhand der an Kompetenzen orientierten Lernziele zu gestalten. Insofern haben etwa der klassische Plenumsunterricht und das Lehrgespräch weiterhin ebenso ihren Platz wie Partner- oder Gruppenarbeiten und Unterrichtsprojekte. Die in der Diskussion häufig zu findende Gleichsetzung der Lernfeldpädagogik mit rein konstruktivistischen Ansätzen jedenfalls lässt sich aus der vorhandenen Literatur nicht zwingend ableiten.

Als wesentliche Konsequenz des handlungsorientierten Ansatzes ergibt sich jedoch die Erfordernis einer stärkeren Schülerzentrierung, da letztlich der Kompetenzzuwachs der

Lernenden zum Maßstab der Zielerreichung wird (vgl. Riedl 2015, S. 15). Ob dies in der Praxis zu einer tatsächlichen Verschiebung hin zu schülerzentrierten, selbstgesteuerten Lernformen führt, wird im Rahmen dieser Arbeit zu überprüfen sein. Als wichtiger Bestandteil des handlungsorientierten Unterrichts wird in der bildungspolitischen Debatte häufig das **Modell der vollständigen Handlung** angeführt, das sich aus dem Durchlaufen verschiedener Phasen einer Handlungssituation durch die Lernenden ergibt und das nach diesem Verständnis die Basis für einen nachhaltigen Lernerfolg darstellt (vgl. KMK 2018, S. 17). Welche einzelnen Phasen diese vollständige Handlung zu umfassen hat, und auf welchen Grundlagen diese erstellt wurden, lässt sich aus der Literatur nicht eindeutig nachvollziehen. SCHELTEN bricht seine Darstellung auf die drei Schritte Wahrnehmen-Denken-Ausführen herunter und fügt als vierten Schritt die Rückkopplung bzw. die Überprüfung des Ergebnisses ein (Abb. 1). Dies wurde später auf das weit verbreitete sechsphasige Modell erweitert, das unter anderem vom BiBB propagiert wird und dessen eigentlicher Urheber nicht mehr eindeutig zu ermitteln ist (Abb. 2). Die auf Basis der KMK-Empfehlungen entstandene Umsetzungshilfe für die NotSan-Ausbildung in Bayern erweitert dieses Modell nochmals auf insgesamt sieben Stufen, die sich hiervon wie auch von der älteren, nicht mehr erhältlichen ISB-Handreichung „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern“ unterscheiden (Abb. 3). Auch wenn die genannten Darstellungen nicht deckungsgleich sind, so wird doch in allen das Modell der vollständigen Handlung als Prozess des Kompetenzerwerbs gezeigt, der von der Darstellung des Problems zur selbstständigen Lösung durch die Lernenden führt. Übergreifend lassen sich als immanente Bestandteile dieses Prozesses beschreiben:

1. die eigenständige Erfassung der Problemstellung als Einzelleistung oder im Austausch mit anderen Lernenden,
2. die selbstständige oder kooperative Erarbeitung eines oder gegebenenfalls mehrerer Wege zur Problemlösung
3. die nachvollziehbare Ausführung der erarbeiteten Lösungswege und
4. die reflektierende Kontrolle des Ergebnisses.

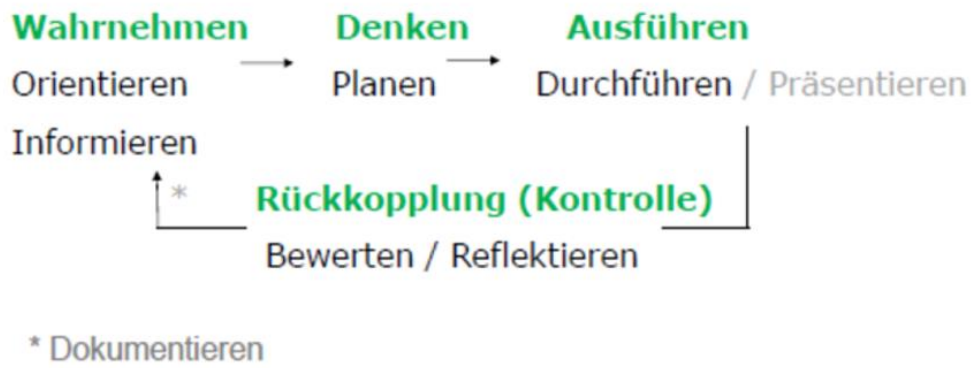


Abbildung 1: Phasen der vollständigen Handlung (nach Schelten 1995, S. 20)



Abbildung 2: Abb. 2: Vollständige Handlung nach BiBB (aus: BiBB 2014, S. 4)



Abbildung 3: Phasen der vollständigen Handlung nach Darstellung des ISB (aus: ISB 2019, S. 6)

Warum allerdings ein als derart fundamental beschriebenes Element in verschiedenen Kontexten mit so geringer Stringenz und vor allem ohne solide wissenschaftliche Basis beschrieben wird, bleibt unklar. Es wird im Rahmen dieser Arbeit daher auch zu prüfen sein, inwieweit das Modell der vollständigen Handlung in der Ausbildung aktuell umgesetzt wird und wie die Erfahrungen damit sind.

2.4 Umsetzbarkeit des handlungsorientierten Unterrichts

2.4.1 Neudefinition der Bildungsziele

Der Gedanke, dass das Verständnis des Lernprozesses an sich einem Wandel unterworfen ist, ist alles andere als neu. Auch die Erkenntnis, dass erfolgreiches Lernen sich nicht durch eine Ansammlung möglichst umfangreichen theoretischen Wissens bemessen lässt, sondern vor allem durch dessen Praktikabilität seine Rechtfertigung erfährt, ist schon lange in der pädagogischen Diskussion verankert (vgl. hierzu Weinert 2000 S. 5 ff.; Rauner 2004, S. 6 ff.; Schüßler 2008, S. 22 ff.). Vor diesem Hintergrund mag es geradezu anachronistisch erscheinen, Bildung von der Perspektive des zu vermittelnden Inhalts her zu verstehen, so wie der bayerische Lehrplan für Notfallsanitäter dies durch die Fächerordnung tut. Andererseits ist jedoch

auch festzustellen, dass es sich bei der kompetenz- und handlungsorientierten Herangehensweise, die durch die KMK propagiert wird, zunächst nur um eine methodisch-didaktische Varianz handelt, die aus berufspraktischen Überlegungen heraus entstanden ist und die ihre wissenschaftliche Legitimation der Retrospektive überlässt (vgl. Riedl 2015, S. 3). Ob durch die darauf basierenden Lehr-Lern-Arrangements tatsächlich ein gesteigertes Maß an Handlungskompetenz zu erreichen ist, muss zunächst ebenso hinterfragt werden wie die Implikation, dass die seit Jahrhunderten tradierte inhaltsorientierte und lehrerzentrierte Unterrichtsmethodik insgesamt nicht mehr zeitgemäß, da zu wenig an der Praxis orientiert sei.

Obwohl das Lernfeldkonzept mit seiner starken Gewichtung der Handlungskompetenz, wie oben ausgeführt, keinen eigenständigen didaktischen Ansatz darstellt und dies auch gar nicht beansprucht, liegen ihm doch Überlegungen zu Grunde, die aus einem langjährig geführten pädagogischen Diskurs heraus entstanden sind. Bereits KLAFKI, eigentlich bekannt als Repräsentant eines vor allem inhaltsorientierten Vorgehens, forderte in der didaktischen Analyse den Lackmustest auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung der zu vermittelnden Inhalte (vgl. Klafki 1965, S. 135 ff.), woraus sich letztlich eine unbedingte Übertragbarkeit des Gelernten auf die praktische Anwendung ableiten lässt. Besondere Nachwirkung für die Debatte, insbesondere hinsichtlich der Integration von Selbst- und Sozialkompetenz in den Lernprozess, erhielten jedoch die von WEINERT formulierten Bildungsziele (vgl. Tabelle 3):

1. Erwerb intelligenten Wissens
2. Erwerb anwendungsfähigen Wissens
3. Erwerb von Schlüsselqualifikationen
4. Erwerb von Lernkompetenz
5. Erwerb sozialer Kompetenzen
6. Erwerb von Wertorientierungen

Die ersten beiden dieser Bildungsziele bezeichnen den vertikalen Lerntransfer durch die Fähigkeit, angeeignetes Wissen zu abstrahieren und auf Situationen mit höherer Komplexität anzuwenden, sowie den horizontalen Lerntransfer durch die Fähigkeit, vorhandene Kenntnisse auf neue Situationen zu übertragen. Sie entsprechen somit dem, was im Duktus der KMK als **fachliche Kompetenz** bezeichnet wird. Dabei geht es nicht allein um abfragbares Faktenwissen, sondern darüber hinaus wird hier auch KLAFKIs Forderung nach der Übertragbarkeit auf die praktische Anwendung aufgegriffen. Als weitere Bildungsziele führt WEINERT die den **methodischen Kompe-**

tenzen gemäß KMK entsprechenden Schlüsselqualifikationen, die **Lernkompetenz** sowie die **Sozialkompetenz** auf und setzt darüber hinaus den anderweitig als **Selbstkompetenz** bezeichneten motivationalen Lerntransfer als abrundendes Bildungsziel an den Schluss seiner Ausführungen.

Diese deutlich über die Aneignung von anwendbarem Fachwissen hinausreichenden Bildungsziele zeigen deutlich, dass eine handlungsorientierte Ausbildung neuer Prägung, so wie auch die KMK sie umzusetzen empfiehlt, nicht allein auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung ein Umdenken erfordert, sondern dass hier auch die anderen Ebenen der Schulentwicklung, nämlich die Personal- und die Organisationsentwicklung (vgl. Rolf 2016, S. 19 ff.), Schritt halten müssen.

Tabelle 3: Bildungsziele und begünstigende Faktoren
(nach Weinert 2000, S. 5 ff.)

Bildungsziel	begünstigende Faktoren
Erwerb intelligenten Wissens	lehrergesteuerter, aber schülerzentrierter Unterricht
Erwerb anwendungsfähigen Wissens	situationsspezifisches Lernen Projektunterricht
Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen	Kombination von lehrergesteuertem und schülergesteuertem Unterricht
Erwerb von Lernkompetenz	angeleitetes, selbstständiges Lernen und Reflexionen über erfolgreiches Lernen
Erwerb sozialer Kompetenzen	regelgeleitete Zusammenarbeit, Gruppenunterricht, Teamarbeit, Konfliktlösungsaufgaben
Erwerb von Wertorientierungen (soziale, demokratische und persönliche Werte)	keine speziellen Unterrichtsmethoden, sondern lebendige Schulkultur

2.4.2 Schulentwicklung an Berufsfachschulen

Die stark formalisierte, laufbahnorientierte und darüber hinaus oft von politischen Strömungen und Wahlergebnissen abhängige Organisation des Schulwesens mag es mit sich bringen, dass Schulentwicklungsprozesse häufig nur sehr schwer in Gang zu bringen und zu halten sind. Ein klarer Vorteil ergibt sich hier für Berufsfachschulen, die durch die überschaubare Zahl von Jahrgangsstufen und die regelmäßige Unterbrechung des Schulbetriebes durch Praxisphasen; nicht zuletzt aber auch durch die fortschreitende Reife der in der Regel bereits volljährigen oder kurz vor der

Volljährigkeit stehenden SuS, oft wesentlich flexibler reagieren und Implementationsprozesse vorantreiben können. Dies gilt um so mehr, wenn eine vollkommen neue schulische Struktur aufzubauen ist, wie es im Fall der BFS für Notfallsanitäter in Nürnberg der Fall war. Gleichwohl musste aber auch hier mit den gegebenen Voraussetzungen gearbeitet werden:

- Begrenzte finanzielle Möglichkeiten, da die staatliche Betriebskostenerstattung sich in erster Linie an den Personalkosten bemisst und an private Träger nicht in vollem Maß ausgeschüttet wird⁸. Außerdem schließt das NotSanG in § 20 Abs. 3 jegliche Erhebung von Schulgeld aus.
- Die Schüler kommen aus einer in der Regel mindestens zehnjährigen Schullaufbahn⁹ mit der entsprechenden Prägung durch allgemeinbildende Schulen. Sie sind darauf konditioniert, auf Einzelprüfungen hin zu lernen und den zu lernenden Stoff nach Unterrichtsfächern zu sortieren. Fächerübergreifendes Lernen und kompetenzorientierter Unterricht stellen hierzu den diametralen Gegenentwurf dar.¹⁰
- Da Berufsfachschulen in Bayern der staatlichen Schulaufsicht unterliegen, müssen die gleichen formalen Vorgaben erfüllt werden wie bei öffentlichen Schulen. Dies betrifft beispielsweise die Verpflichtung, eine bestimmte Anzahl von Leistungsnachweisen zu erheben, den Stundenplan und den Schulalltag im Einklang mit den schulrechtlichen Vorgaben zu gestalten und die Lehrkräfte den üblichen Anerkennungs- und Überprüfungsverfahren zu unterziehen.

2.5 Benennung der Forschungslücke

Wie zuvor bereits ausgeführt wurde, gründet die Lernfeldpädagogik nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf berufspolitischen Überlegungen. Um so verwunderlicher ist es, dass sich auch knapp 25 Jahre nach dem Beschluss der KMK für den kompetenzorientierten Unterricht nur wenige Arbeiten finden, die sich empirisch

⁸ In Bayern können Schulen unter privater Trägerschaft bis zu 79 % der Zuschüsse für staatliche Schulen erhalten. Der Höchstsatz wird allerdings erst nach der staatlichen Anerkennung gewährt (Art. 18 i. V. m. Art. 41 Abs. 1 BaySchFG). Hierzu ist ein auf Dauer eingerichteter Schulbetrieb mit vollem Ausbau in allen Jahrgangsstufen und die von der Schulaufsicht bestätigte Zuverlässigkeit erforderlich. Die Zuverlässigkeit wird frühestens nach dem zweiten erfolgreichen Prüfungsjahrgang bescheinigt (vgl. Art. 100 BayEUG).

⁹ Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung zum NotSan ist ein mittlerer Schulabschluss oder eine andere gleichwertige abgeschlossene Schulbildung, hilfsweise eine nach dem Abschluss der Hauptschule abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zwei Jahren Dauer (§ 8 NotSanG).

¹⁰ Neuerdings wird auch von allgemeinbildenden Schulen immer häufiger eine stärkere Kompetenzorientierung gefordert und teilweise auch in Lehrplänen bereits umgesetzt. In Bayern sind solche Tendenzen aktuell jedoch nicht zu erkennen und wären anhand der nach wie vor stark fächerorientierten Schulgesetze und -ordnungen auch nur schwer umsetzbar.

mit der tatsächlichen Ausbildungsrealität beschäftigen. Noch 2013 beklagt DENGLER, dass es „nach mehr als 15 Jahren Lernfeldkonzept nahezu keine abgesicherten Erkenntnisse darüber (gibt), wie es an den beruflichen Schulen konkret umgesetzt wird“ (Dengler 2013, S. 60). Zahlreiche Arbeiten beschäftigen sich mit der Frage, wie das Lernfeldkonzept umgesetzt werden kann, doch ob es tatsächlich umgesetzt wird und wie die Erfahrungen damit sind, schien bisher nicht besonders im Fokus der Wissenschaft zu stehen.

Angesichts dieses auf das gesamte berufliche Bildungswesen bezogenen Befundes überrascht es nicht, dass es für den noch jungen Beruf des Notfallsanitäters erst recht keine Erkenntnisse gibt, aus denen sich der bisherige Fortschritt bei der Implementierung von Lernfeldern ableiten lässt. Es wird daher im Verlauf dieser Arbeit zu klären sein, ob der Wechsel von der inhaltsbezogenen Ausbildung von Rettungsassistenten zur kompetenzorientierten Ausbildung von Notfallsanitätern nicht nur durch formale Lehrplanvorgaben existiert, sondern auch durch die tatsächliche Unterrichtspraxis bestätigt werden kann.

3 Forschungsdesign

Nachdem in Kapitel 2 die grundlegenden Unterschiede zwischen dem traditionellen Fächerkonzept und dem in der beruflichen Ausbildung anzustrebenden Lernfeldkonzept aus dem wissenschaftlichen Diskurs heraus dargestellt wurden, ist nun zu überprüfen, wie die beiden Konzepte in der Ausbildung an Notfallsanitäterschulen aktuell umgesetzt werden. Ziel dieser Betrachtung ist es zunächst festzustellen, inwieweit die Kompetenzorientierung sechs Jahre nach Einführung des NotSanG in der rettungsdienstlichen Ausbildung angekommen ist und in welchem Maß sie die traditionelle Fächerstruktur in der Planung des Unterrichts wie auch in der Wahrnehmung der SuS abgelöst hat. Nach Intention der KMK stellt dies die Basis für den Erwerb einer „umfassende(n) Handlungskompetenz“ (KMK 2018, S. 11) sowie einer „stärkere(n) Verzahnung von Theorie und Praxis“ (ebd.) dar.

Das Design der empirischen Studie folgt dem Fünf-Phasen-Modell von DIEKMANN (vgl. Diekmann 2007, S. 187 ff.). Demzufolge wird zunächst die Forschungsfrage formuliert und anschließend das methodische Vorgehen bei der Auswahl der Befragungsart und der Gestaltung der Befragung detailliert beschrieben. Danach folgt

eine statistische Auswertung der erhobenen Daten. Die Untersuchung schließt mit einer Diskussion der ermittelten Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage.

3.1 Formulierung und Präzisierung der Forschungsfrage

Die Aufgabe, der sich diese Arbeit stellt, besteht in einer empirischen Überprüfung der Ausbildungssituation an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter in Bayern, wobei insbesondere folgende Forschungsfrage zu untersuchen ist:

„Ist eine sinnvolle Aufsetzung eines lernfeldbasierten, kompetenzorientierten Unterrichts möglich, wenn gleichzeitig mit einer Strukturierung des Schulbetriebes nach Unterrichtsfächern mit fest zugeordneten Stundenzahlen und Leistungsnachweisen operiert werden muss?“

Diese grundsätzliche Fragestellung soll durch die Überprüfung dreier miteinander verknüpfter Hypothesen beantwortet werden:

- Hypothese 1:

Trotz der primären Ordnungsstruktur des Lernfeldes orientieren sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler in der NotSan-Ausbildung nach wie vor an theoretischen Fachgebieten.

- Hypothese 2:

Eine handlungsorientierte Ausbildung schließt die Orientierung an zu vermittelnden (Fach-)Inhalten innerhalb von Unterrichtsfächern nicht grundsätzlich aus.

- Hypothese 3:

Das Fehlen von konkreten Inhaltsvorgaben führt dazu, dass Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung individuelle Vorstellungen vom zu vermittelnden Inhalt entwickeln, was zu einer erheblichen Heterogenität der Ausbildung beiträgt.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung beschränkt sich auf die Situation in Bayern mit seinem zuvor beschriebenen fächerbasierten Lernfeldkonzept. Da in anderen Bundesländern ein

nach Unterrichtsfächern strukturierter Lehrplan nicht mehr existiert, sind sie nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Eine vergleichende Studie zur Feststellung, ob durch das explizite Fehlen von Unterrichtsfächern eine bessere Handlungskompetenz erreicht werden kann, sollte jedoch aufbauend auf ihren Ergebnissen im Nachgang durchgeführt werden.

3.2.1 Auswahl der Befragungsmethode

Bezüglich der spezifischen Ausbildungserwartung und -umsetzung in der NotSan-Ausbildung existiert noch keine ausreichende Datenlage. Ziel war deshalb, eine verwertbare Anzahl an aussagekräftigen Primärdaten zu erheben. Dabei war zunächst zu klären, ob eine qualitative oder quantitative Methode zum Einsatz kommen sollte.

Da ein möglichst breiter Überblick über die Ausbildungssituation in den verschiedenen Schulen entstehen sollte, bot sich die quantitative Methode in Form eines standardisierten Fragebogens an. Dies ermöglichte es, die gegebenen Antworten in Kategorien zusammenzufassen und anschließend unter Einbeziehung verschiedener Faktoren auszuwerten. Außerdem war es dadurch möglich, eine größere Anzahl von Personen anzusprechen und deren Antworten zu vergleichen.

Als Gütekriterien quantitativer Forschung und somit Grundprinzipien von standardisierten Verfahren lassen sich Objektivität, Reliabilität und Validität benennen (vgl. Diekmann 2007, S. 247 ff.). Die **Objektivität**, oder anders ausgedrückt die „Unabhängigkeit von subjektiven Eigenschaften und (Wert-)Haltungen des Betrachters“ (Burzan 2015, S. 29) wird bei standardisierten Befragungen dadurch erreicht, dass die Fragestellung, die Antwortmöglichkeiten und die Reihenfolge der Fragen für alle Befragten identisch sind und dass jede Interpretation bei der Erhebung und bei der Auswertung vermieden wird. Für die Befragung wurde das Programm SosciSurvey genutzt, das eine anonymisierte Auswertung der Ergebnisse ermöglicht. Die Ergebnisse wurden zur statistischen Auswertung in das Statistikprogramm SPSS übertragen. Nicht beantwortete Fragen wurden dabei nicht in die Statistik aufgenommen, um das Ergebnis nicht zu verfälschen.

Unter **Reliabilität** ist die Zuverlässigkeit des Messinstrumentes zu verstehen, die sich darin ausdrückt, dass die Ergebnisse reproduzierbar sind: Bei einer wiederholten Messung mit dem gleichen Forschungsgegenstand und unter gleichen Umständen

sollten die gleichen Ergebnisse ermittelt werden wie bei der ersten Messung (vgl. ebd. S. 28). Als wesentliches Kriterium zur Einschätzung der Reliabilität wurde die innere Konsistenz der statistischen Daten angelegt. Hierzu wurden die erhobenen Daten nach inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert, anschließend wurde mit SPSS das Cronbachsche Alpha (CA) errechnet (vgl. Diekmann 2007, S. 254 ff.).

Unter **Validität** schließlich ist die Gültigkeit des Ergebnisses zu verstehen, also der logische Zusammenhang zwischen dem Forschungsgegenstand und dem Ergebnis der empirischen Messung (vgl. ebd. S. 28). Ob die Erhebung das gemessen hat, was gemessen werden sollte, wird im Kapitel 5 näher beleuchtet.

3.2.2 Auswahl der Zielgruppen und Datenerhebung

Um die Auswirkungen eines Lehrplanes zu ermitteln, empfiehlt sich eine Befragung der unmittelbar am Ausbildungsprozess beteiligten Personen. Dies sind in erster Linie die Schülerinnen und Schüler, die die entsprechende Ausbildung absolviert haben. Um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, wurde die Befragung auf SuS beschränkt, die die Ausbildung komplett absolviert haben. SuS, die noch nicht alle Lernfelder absolviert haben, dürften nicht unbedingt die Auswirkungen des Lehrplanes in ihrer Gänze erfassen können; auch ist eine durch schulspezifische Unterschiede in den zeitlichen Abläufen bedingte, die Ergebnisse verfälschende Wahrnehmung bei ihnen nicht auszuschließen. Auch die Absolventen einer verkürzten Ausbildung nach § 32 NotSanG¹¹ sowie Teilnehmer einer Teilzeitausbildung¹² wurden nicht berücksichtigt, weil davon auszugehen ist, dass die von ihnen absolvierte Ausbildung anders strukturiert ist. Adressaten der Befragung waren demnach die NotSan-Klassen, die die Vollzeit-Ausbildung in den Jahren 2014 bis 2016 begonnen und in den Jahren 2017 bis 2019 die Abschlussprüfung absolviert haben. Dabei war nicht ausschlaggebend, dass die Prüfung auch erfolgreich absolviert wurde.

Eine zweite Befragung richtete sich an das Lehrpersonal an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter. Hier wurden sowohl Lehrkräfte in die Befragung mit einbezogen, die bereits in der RettAss-Ausbildung aktiv waren, als auch solche, die erst mit der

¹¹ Gemäß § 32 NotSanG können RettAss bis zu zehn Jahre nach Inkrafttreten des NotSanG an einer Ergänzungsprüfung teilnehmen, um NotSan zu werden. Je nachdem, wieviel Berufserfahrung sie zum Zeitpunkt der Ergänzungsprüfung vorweisen können, können sie entweder direkt die Prüfung absolvieren oder müssen hierzu eine Ausbildung von 960 oder 480 Stunden absolvieren.

¹² Die Ausbildung kann auch in Teilzeitform durchgeführt werden und dauert dann bis zu fünf Jahre.

NotSan-Ausbildung in die rettungsdienstliche Ausbildung eingestiegen sind. Die Befragten waren aufgefordert, die Situation aus der Gegenwart heraus zu bewerten; dies beinhaltet, dass bei einem eventuellen Schulwechsel nur die aktuelle Schule und bei einem zwischenzeitlichen Ausscheiden aus der Lehrtätigkeit nur die letzte Schule betrachtet wird.

Nicht in die Befragung einbezogen wurden die praxisanleitenden Personen, die den Bildungsprozess auf der Lehrrettungswache leiten und die Entwicklung von Handlungskompetenz in Zusammenarbeit mit der Schule herzustellen haben (vgl. § 3 NotSan-APrV). Zwar wäre es im Zusammenhang mit der Überprüfung der Zielerreichung bezüglich der Handlungskompetenz der NotSan auch interessant festzustellen, welchen Beitrag hierzu der Ausbildungsbetrieb leisten kann und ebenso, ob die Konzeption des Lehrplanes nach Lernfeldern zu einer Veränderung des Ausbildungsprozesses in der Praxiseinrichtung führt. Da jedoch im Rahmen dieser Arbeit in erster Linie der Bildungsprozess an der BFS untersucht wird und die praxisanleitenden Personen an diesem Prozess nicht unmittelbar beteiligt sind, wurde eine Einbeziehung des Lernortes Rettungswache bzw. Klinik nicht als zielführend erachtet. Eine Betrachtung der Lernprozesse in der praktischen Ausbildung sollte aber auf jeden Fall Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Um eine möglichst große Gruppe von Personen zur Beteiligung aufzurufen und deren Daten möglichst authentisch wiederzugeben, fiel die Entscheidung, die Befragung in Form eines anonymisierten Online-Fragebogens durchzuführen. Die Adressierung des Fragebogens erfolgte über die Schulleitungen der aktuell 14 Berufsfachschulen für Notfallsanitäter in Bayern mit der Bitte, die Fragebögen an die entsprechenden Personenkreise weiterzuleiten (s. Anhang IX)

3.2.3 Entwicklung der Fragebögen

Die Inhalte der Fragebögen orientieren sich an den in Kapitel 3.1 dargestellten Hypothesen. Ein Großteil der Fragen wurde in beiden Fragebögen gestellt, um einen Vergleich zwischen der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden vornehmen zu

können. Neben der unterschiedlichen Zeitform, in der die Fragen gestellt wurden¹³, drückt sich dabei die unterschiedliche Perspektive beider Gruppen in teilweise abweichenden Fragestellungen aus. So wurde beispielsweise die an die Lehrkräfte gerichtete Frage: „Es gibt an meiner Schule klare Vertretungsregelungen“, bei der ein allgemein als bekannt vorauszusetzendes Faktum erfragt wird, im Schülerbogen umformuliert zu: „Ich weiß, dass es an meiner Schule klare Vertretungsregelungen gab.“, da die Lernenden dies sonst vermutlich nicht mit Sicherheit zu beantworten vermocht hätten. Fragen der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung sowie der Zusammenarbeit im Kollegium wurden dagegen nur in den Lehrerfragebogen aufgenommen, da diese Kriterien sich in der Regel der Wahrnehmung der Lernenden entziehen und eine entsprechende Nachfrage daher obsolet wäre.

Um die Ergebnisse zu ordnen und zusammenhängend auswerten zu können, wurden die Fragen in verschiedene Bereiche zusammengefasst:

- Ordnungsstruktur des Unterrichts: In diesem Bereich waren die Teilnehmer aufgefordert, die primären Ordnungskriterien des Unterrichtsbetriebes gemäß ihrer Wertigkeit in eine Reihenfolge zu bringen. Dabei wurde der von der Schule genutzten Ordnung die wahrgenommene Ordnung der Befragungsteilnehmer gegenübergestellt. Zielsetzung dieser Zuordnung war es zu erkennen, ob die Ordnung des Unterrichts eher in Unterrichtsfächern oder fächerübergreifend in Lernfeldern und Lernsituationen erfolgt und ob dieses Vorgehen auch bei den Ausbildungsbeteiligten ankommt.
- Schulbetrieb: Hier waren die Länge der Unterrichtsblöcke und die Anzahl der jeweils bearbeiteten Lernfelder anzugeben. Im Lehrerbogen wurde außerdem nach der Anzahl der an einer Lernsituation beteiligten Lehrkräfte gefragt.
- Unterrichtsorganisation: In diesem größten Bereich beider Fragebögen wurden Angaben zur formalen Organisation des Unterrichts, den Lernzielen, den im Unterricht verwendeten Sozialformen und der Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden erfragt. Während der Schülerbogen dabei lediglich die von den Lernenden wahrgenommene Organisation abbildete, waren die Lehrkräfte aufgefordert, ihre persönliche Organisation mit dem in der jeweiligen Schule allgemein vorherrschenden Organisationsschema zu vergleichen.

¹³ Da die Lehrkräfte größtenteils noch aktiv sind, wurden die Fragen im Präsens gestellt. Der Schülerfragebogen dagegen ist im Präteritum gehalten, da die Ausbildung von der Zielgruppe bereits abgeschlossen wurde.

- Arbeitsaufträge: Dieser Bereich war nur durch die positive Beantwortung der Filterfrage „Werden bzw. wurden im Unterricht Arbeitsaufträge von den Lernenden ausgeführt?“ zu erreichen. Hier wurde nach dem Ablauf eines Arbeitsauftrages, der Betreuung durch die Lehrkräfte und der Art der Ergebnissicherung gefragt. Außerdem wurde erfragt, in welchem Maß die Kriterien der vollständigen Handlung in den Arbeitsaufträgen enthalten sind und wie deren Stellenwert als Methode zur Erreichung von Handlungskompetenz von den Befragten eingeschätzt wird.
- Prüfungen: Hier wurde erfragt, ob sich der fächerübergreifende und handlungsorientierte Charakter der Ausbildung auch in den Prüfungen niederschlägt.

3.2.4 Gestaltung und Auswertung der Antworten

Neben verschiedenen Einfachauswahlfragen und frei beantwortbaren Fragen war der Großteil der Fragen mit einem Bewertungsschema auf Basis einer sechsstufigen Likert-Skala versehen. Die Teilnehmer sollten dabei beurteilen, in welchem Maß eine Aussage auf die Situation an ihrer Schule zutrifft. Dabei waren jeweils drei ablehnende („trifft absolut nicht zu“, „trifft überwiegend nicht zu“, „trifft eher nicht zu“) und drei zustimmende Antwortmöglichkeiten („trifft vollkommen zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft eher zu“) möglich. Auf einen neutralen Mittelwert wurde ebenso verzichtet wie auf eine andere Ausweichmöglichkeit, da der Pretest hier eine auffallende Tendenz zur Mitte aufwies und weil den Befragten außerdem aufgrund des vorhandenen fachlichen Bezuges eine eindeutige Festlegung zugetraut werden konnte. Die Antwortmöglichkeiten wurden mit einer Dropdown-Auswahl dargestellt, da nebeneinander skalierte Ankreuzfelder im Pretest wegen der langen Textbeschreibungen als zu unübersichtlich bemängelt worden waren. Es wurde dabei durchgehend das ablehnende Extrem oben und das zustimmende Extrem unten dargestellt. Für die statistische Auswertung wurde jeder Antwortmöglichkeit ein Zahlenwert auf einer ordinalen Skala zugeordnet, wobei das ablehnende Extrem mit der Zahl 1, das zustimmende Extrem mit der Zahl 6 belegt wurde.

Bei Fragen, die auf der Häufigkeit einer bestimmten Unterrichtsmethodik, Sozialform oder bestimmten Inhalten von Arbeitsaufträgen fokussiert waren, wurde ebenfalls eine sechsstufige Likert-Skala mit den Optionen „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“,

„meistens“, „immer“ angewandt. Hier wurden die Antwortmöglichkeiten nebeneinander als Ankreuzfelder angeordnet, wobei das ablehnende Extrem immer links stand. Auch hier wurde zur Übersetzung in statistische Werte jeder Antwort ein Zahlenwert von 1-6 zugeordnet, wobei die Antwort „nie“ der Zahl 1 und „immer“ der Zahl 6 entsprach. Somit kann die Größe des erreichten Mittelwertes jeweils als Maßstab für den Grad der Zustimmung zu einer Aussage gelten.

Bei der Frage nach den Ordnungskriterien des Unterrichts sollten die Teilnehmer die von der Schule angewandten bzw. von ihnen selbst wahrgenommenen Ordnungskriterien („Lern-/Handlungsfelder“, „Lern-/Handlungssituationen“, „Unterrichtsfächer“, „andere Ordnungskriterien“) in die zutreffende Reihenfolge bringen. Dies erfolgte auf einfache Weise per Drag & Drop, wobei die Frage bereits mit der Zuordnung eines Kriteriums als hinreichend beantwortet galt. Für die Antwortmöglichkeit „andere Ordnungskriterien“ war anschließend noch ein Freifeld verfügbar, mit dem die Antwort näher klassifiziert werden konnte.

Bei der Einschätzung, wie häufig bestimmte Sozialformen im Unterricht genutzt werden, wurde den vier klassischen Sozialformen Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit als fünftes auswählbares Kriterium die Fallsimulation gegenübergestellt. Hierbei handelt es sich um keine echte Sozialform, da hier keine Wissensvermittlung oder –erarbeitung stattfindet, sondern Übung des Erlernten in praktischen Fallbeispielen. Die Auswahlmöglichkeit wurde lediglich mit aufgenommen, um zu vermeiden, dass diese Unterrichtseinheiten fälschlicherweise der Gruppen- oder Partnerarbeit zugeordnet werden und dadurch das Ergebnis verschieben.

Für den Unterricht im Plenum ist allgemein die Bezeichnung „Frontalunterricht“ gebräuchlich. Im Pretest wurde darauf hingewiesen, dass diese Wortwahl im Kontext des kompetenzorientierten Unterrichts häufig negativ konnotiert wird und deshalb Teilnehmende entsprechend beeinflussen könnte. Deshalb wurde der neutralere Begriff „Klassenunterricht“ verwendet.

Einige in den Fragebögen gestellte Fragen wurden nicht ausgewertet, da sie nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen. Sie hatten den Zweck, die Teilnehmer gedanklich auf bestimmte Themenbereiche hinzuführen und gleichzeitig eine schärfere Abgrenzung zu inhaltlich anders gearteten Fragen zu schaffen, als dies erklärende Texte zu leisten vermochten. So waren etwa die Fragen „Wie hoch schätzen Sie den Anteil des theoretischen und praktischen Unterrichts in Ihrer Ausbildung ein?“ und „Wie bewerten Sie den Anteil des praktischen Unterrichts?“

dazu gedacht, eine inhaltliche Abgrenzung zu den Fragekomplexen zu schaffen, die sich mit der Durchführung von Arbeitsaufträgen im Unterricht und den verwendeten Sozialformen befassen.

3.2.5 Pretest

Der erste Entwurf der Fragebögen wurde jeweils in einem Pretest mit einer ausgewählten Gruppe von Probanden getestet, die aufgrund ihres Kenntnisstandes in der Lage waren, den Gegenstand der Befragung zu erfassen, ohne selbst zur Zielgruppe zu gehören. Beim Schülerfragebogen waren dies Mitarbeiter aus dem Rettungsdienst mit pädagogischen Grundkenntnissen (n=12), beim Lehrkräftebogen Lehrkräfte aus Berufsfachschulen des Gesundheitswesens, die keine Notfallsanitäter ausbilden (n=7). Im Pretest konnten diverse Fehlerquellen und Ungenauigkeiten in der Fragestellung identifiziert werden, die dann in den eigentlichen Fragebögen verbessert oder konkretisiert wurden. Außerdem wurde aufgrund der Rückmeldungen aus dem Pretest die angenommene Bearbeitungszeit für den Schülerbogen mit 10-15 Minuten und für den Lehrerbogen mit 20 Minuten ermittelt.

4 Auswertung

4.1 Durchführung der Untersuchung

Die Untersuchung wurde im Zeitraum 15.06. – 05.07.2020 durchgeführt. Die Verteilung der Fragebögen erfolgte über die Schulleitungen der 14 bestehenden Notfallsanitäterschulen in Bayern mit der Bitte, diese an die Lehrkräfte sowie an die bisherigen Absolventen der Vollzeit-Ausbildung weiterzuleiten. Um die Größe der Gesamtzielgruppe zu ermitteln, wurden die Schulleitungen gebeten, die Anzahl der tatsächlichen Adressaten zu melden, an die der Link weitergeleitet wurde. Diese Rückmeldung erfolgte von sechs Schulen. Demnach wurden die Bögen an insgesamt 441 ehemalige Schülerinnen und Schüler sowie 95 Lehrkräfte weitergeleitet.

4.1.1 Rücklauf

Der Schülerbogen wurde insgesamt 137 mal bearbeitet, davon wurden 87 Befragungen abgeschlossen (als abgeschlossen galt die Befragung, wenn die letzte Seite des Bogens erreicht wurde). Sieben Befragungen wurden nicht in die Wertung aufgenommen, da eine der beiden Eingangsfragen mit „Nein“ beantwortet wurde; diese waren danach gerichtet, ob der Teilnehmer zur Zielgruppe gehört und ob er bereit ist, an der Untersuchung teilzunehmen. Somit wurden 80 Befragungen in die Wertung aufgenommen. Die Rücklaufquote inklusive der nicht in die Wertung aufgenommenen Bögen beträgt somit 19,73 %.

Beim Lehrerbogen wurden 46 Befragungen begonnen, aber nur 37 abgeschlossen. Drei Fälle wurden nicht in die Wertung aufgenommen, da eine der Eingangsfragen nach der Zugehörigkeit zur Zielgruppe und der Bereitschaft zur Teilnahme mit „nein“ beantwortet wurde. Somit gingen 34 Fälle in die Wertung ein. Die Rücklaufquote inklusive der nicht in die Wertung aufgenommenen Bögen beträgt somit 38,95 %.

Im folgenden umfasst der Terminus „Befragte“ jeweils nur die Ergebnisse, die in die Wertung aufgenommen wurden.

4.1.2 Zusammensetzung der Stichprobe – Lernende

Insgesamt 71 Personen gaben ihr Alter zu Beginn der Ausbildung an. Hiervon war mehr als die Hälfte, nämlich 53,6 %, in der Altersgruppe von 18 – 20 Jahren bei einem Mittelwert von 21,07 Jahren und einer Standardabweichung von 3,25. Das Minimum betrug 16 Jahre, das Maximum 30 Jahre, wobei nur 3,8 % der Befragten bei Beginn der Ausbildung jünger als 18 Jahre waren, aber 42,1 % älter als 20 Jahre.

Genau die Hälfte der Befragten hatte vor Beginn der Ausbildung das Abitur erreicht, was insofern bemerkenswert ist, da für den Zugang zur Ausbildung ein mittlerer Schulabschluss ausreicht. Einen mittleren Schulabschluss konnten 33,8 % der Befragten vorweisen. 7,5 % der Befragten hatten Fachabitur, 6,3 % hatten die Haupt- oder Mittelschule abgeschlossen, was gemäß § 1 NotSanG eine nachfolgende zweijährige Berufsausbildung erfordert. 2 Befragte (2,5 %) kreuzten die Ausweichmöglichkeit „anderer Abschluss“ an und erläuterten dies im Freifeld jeweils mit einer erfolgreichen Meisterprüfung im Handwerk.

32,5 % der Befragten gaben an, vor der NotSan-Ausbildung bereits eine andere Berufsausbildung abgeschlossen zu haben, 67,5 % verneinten dies.

62 (77,5 %) Befragte gaben an, vor der NotSan-Ausbildung bereits Vorkenntnisse im Rettungs- oder Sanitätsdienst erworben zu haben. Hiervon hatten anteilig 45 % die Qualifikation als Rettungssanitäter, 12,5 % waren Rettungsdiensthelfer und 20 % hatten eine Ausbildung im Sanitätsdienst absolviert.

Mehr als die Hälfte der Befragten, nämlich 55 %, hatte die Ausbildung im Jahr 2019 abgeschlossen. Die zweitgrößte Gruppe entstammte dem Abschlussjahrgang 2018 mit 33,8 %, und nur 11,3 % kamen aus dem ersten Prüfungsjahrgang 2017. Dass letztere Zahl vergleichsweise gering ausfällt, überrascht kaum angesichts der Tatsache, dass nur vier Berufsfachschulen zu diesem Zeitpunkt einen vollen Prüfungsjahrgang absolviert hatten¹⁴.

4.1.4 Zusammensetzung der Stichprobe - Lehrkräfte

Von den 34 gültig befragten Lehrkräften haben 18 (52,9 %) ein Hochschulstudium absolviert, davon sind 8 (23,5 %) der 4. QE/höherer Dienst und 10 (29,4 %) der 3. QE/gehobener Dienst zuzuordnen. 12 Lehrkräfte (35,3 %) haben kein Hochschulstudium absolviert und sind aufgrund der Bestandsschutzregelung des § 31 NotSanG anerkannt worden. Vier Lehrkräfte (11,8 %) gaben an, aufgrund einer anderweitigen Qualifikation tätig zu sein. In einem Zusatzfeld wurden hierzu folgende Erläuterungen abgegeben: „Beantragung QE 3“, „Genehmigung als Fachlehrer“, „Lehrkraft im Bachelorstudium, berufsbegleitend QE 3“, „PAL, Ausbilder RD, LRA“. Diese Lehrkräfte wurden für die Analyse mit den Lehrkräften mit Bestandsschutz zur Gruppe „Lehrkräfte ohne abgeschlossenes Hochschulstudium“ zusammengefasst.

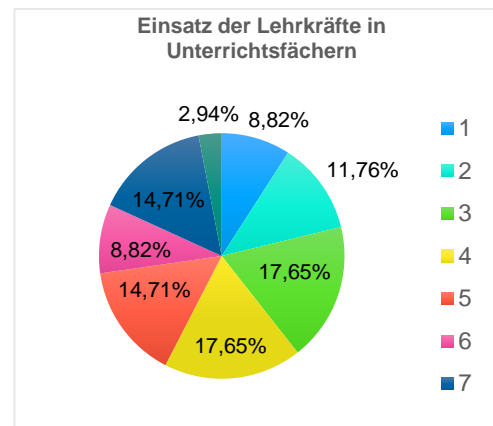
Mit 61,8 % befindet sich der überwiegende Teil der Befragten in einer Festanstellung in Voll- oder Teilzeit, 38,2 % arbeiten auf Honorarbasis.

52,9 % der Befragten waren vorher bereits als Lehrkräfte in der Rettungsassistentenausbildung tätig. Nur eine Lehrkraft gab an, aktuell nicht mehr in der NotSan-Ausbildung tätig zu sein.

Bei der Angabe der Unterrichtsfächer waren die Befragten aufgefordert, nur die Fächer anzugeben, in denen sie tatsächlich unterrichten. Fächer, für die sie zwar genehmigt sind, in denen sie aber keinen Unterricht erteilen, sollten unberücksichtigt bleiben.

¹⁴ 2014, im Jahr des Inkrafttretens des NotSanG wurde der Ausbildungsbetrieb nur an den vier BRK-Berufsfachschulen in Augsburg, Bayreuth, Burghausen und Nürnberg aufgenommen. Die übrigen Berufsfachschulen bildeten in diesem Jahr nochmals Rettungsassistenten aus und stellten erst ein Jahr später um.

Hier zeigte sich, dass mehr als 76,47 % der Befragten in mehr als zwei verschiedenen Fächern eingesetzt werden. Am häufigsten kommt die Kombination von drei und vier Fächern mit jeweils 17,65 % der Befragten vor. Bemerkenswert ist, dass 14,71 % in sieben Fächern und eine Lehrkraft (2,94 %) sogar in acht Fächern eingesetzt werden (s. Abb. 4).



Die Lehrkräfte der 4. QE zeigen die geringste Fächervarianz, sie werden durchschnittlich nur

Abbildung 4: Einsatz der Lehrkräfte in Unterrichtsfächern

Lehrkräften der 3. QE sind es durchschnittlich vier Fächer und bei den übrigen Lehrkräften fünf Fächer.

4.2 Deskriptive Ergebnisse

Nachfolgend werden die deskriptiven Ergebnisse der Untersuchung dargestellt, um sie anschließend mit der Forschungsfrage und den aufgestellten Hypothesen in Verbindung zu bringen. Dabei werden die Fragen, die in beiden Bögen gestellt wurden, einander gegenübergestellt und die Ergebnisse verglichen.

Die Fragen, bei denen eine bewertende Einfachauswahl erwartet wurde, wurden für die Analyse neu angeordnet und in vier Komplexe aufgeteilt:

- Kompetenzorientierung
- Fachorientierung
- Fächervernetzung
- Arbeitsaufträge und vollständige Handlung (mit gesondertem Teilkomplex „Zielsetzung von Arbeitsaufträgen“)

4.2.1 Kompetenzorientierung

Für die Beurteilung des Fragenkomplexes „Kompetenzorientierung“ wurden 14 bzw. 15 Items zusammengefasst (in Klammern ist jeweils die Variablennummer aufgeführt):

- Item 1: Mein Unterricht ist vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet. (nur Lehrerbogen) (EU01_01)

- Item 2: Der Unterricht an der Schule ist/war vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet. (UA03_01)
- Item 3: Den Lernenden wird die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit aufgezeigt /die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit war erkennbar. (OU03_01)
- Item 4: Es wird/wurde Bezug zur praktischen Tätigkeit hergestellt. (A104_02)
- Item 5: Es besteht/bestand die Möglichkeit, das Gelernte praktisch anzuwenden. (A104_03)
- Item 6: Prüfungen dienen/dienten dazu, erreichte Kompetenzen zu prüfen. (P102_02)
- Item 7: Der Lernstoff hat/hatte Bedeutung über die Prüfung hinaus. (P102_04)
- Item 8: Ich überprüfe regelmäßig/es wurde regelmäßig überprüft, ob die Lernziele erreicht wurden. (EU13_02)
- Item 9: Die Lernenden gestalten/gestalteten den Unterricht aktiv mit (EU03_01)
- Item 10: Die Lernenden werden/wurden dazu animiert, sich Wissen selbst anzueignen (EU03_02)
- Item 11: Die Lernenden nutzen/nutzten unterschiedliche Medien (EU03_03)
- Item 12: Die Lernenden werden/wurden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten (EU03_04)
- Item 13: Die Lernenden werden/wurden dazu animiert, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten (EU03_05)
- Item 14: Es gibt/gab Raum für Diskussionen, die sich aus den Arbeitsergebnissen ergaben (EU03_06)
- Item 15: Die Lernziele des Unterrichts sind/waren den Lernenden bekannt (EU13_01)

Die Auswertung ergibt bei den Lernenden einen Mittelwert von 4,02 bei einer Standardabweichung von ,655. Bei den Lehrkräften beträgt der Mittelwert 4,71 bei einer Standardabweichung von ,456. (s. Abb. 5). Die Reliabilitätsüberprüfung ergab bei den Lernenden im Bereich „Kompetenzorientierung“ ein CA von ,822. Bei den Lehrkräften lag der Wert bei ,747 (Einzelergebnisse s. Anhang XII, S. 108 ff.).

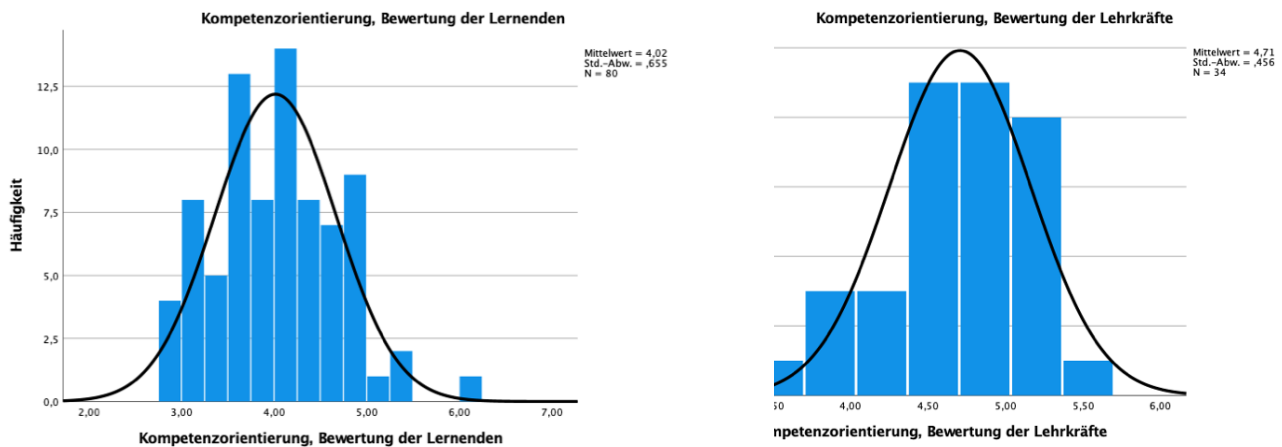


Abbildung 5: Ergebnis Kompetenzorientierung

Zu bemerken ist hier die sehr unterschiedliche Streubreite der beiden Stichprobengruppen: Während sich der Mittelwert der Bewertungen bei den Lehrkräften zwischen einem Minimum von 3,54 und einem Maximum 5,60 bewegt, erstreckt sich die Breite bei den Lernenden zwischen 2,79 und 6,00. Hier wurden Aussagen also deutlich häufiger ablehnend bewertet.

Eine auffallende Diskrepanz zeigt sich bei Item 9 (Die Lernenden gestalten/gestalteten den Unterricht aktiv mit). Während diese Aussage bei 91,2 % der Lehrkräfte mit einer zustimmenden Option bewertet wurde, fällt die Zustimmung bei den Lernenden mit 53,8 % deutlich geringer aus.

Eine signifikant niedrige Zustimmung in beiden Gruppen erhielt Item 12 (Die Lernenden werden/wurden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten). Während bei den Lehrkräften 55,9 % diese Aussage zustimmend beantworten, sind dies bei den Lernenden nur 38,8 %.

Um innerhalb des Fragenkomplexes weiter zu differenzieren, wurden einzelne Items zu Teilkomplexen zusammengefasst. Die Items 1, 2, 6, 7 und 8, die sich auf die Orientierung an praktischen Handlungssituationen beziehen, wurden unter dem Teilbereich „Handlungsorientierung“ zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden¹⁵ ein Mittelwert von 4,12. Bei den Lehrkräften ergab sich ein Mittelwert von 4,77.

¹⁵ ohne Item 1, da dieses nur im Lehrerbogen erfragt wurde

Item 3, 4 und 5 behandelten die praktische Relevanz des Gelernten, sie wurden unter dem Teilkomplex „Praxisrelevanz“ zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden ein Mittelwert von 4,36, bei den Lehrkräften betrug dieser 5,19.

Schließlich wurden die Items 9, 10, 11, 12, 13, 14 und 15, unter dem Teilkomplex „Schüleraktivierung“ zusammengefasst, da es hier darum geht, in welchem Bereich die Lernenden zur aktiven Mitarbeit angehalten und in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Hier ergab sich bei den Lernenden ein Mittelwert von 3,82, bei den Lehrkräften betrug der Mittelwert 4,45.

4.2.2 Fachorientierung

Für die Beurteilung des Komplexes „Fachorientierung“ wurden zehn bzw. zwölf Items zusammengefasst (in Klammern ist jeweils die Variablennummer aufgeführt):

- Item 16: Mein Unterricht ist vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet (nur Lehrerbogen). (EU01_02)
- Item 17: Die Vermittlung bestimmter Inhalte ist mir wichtig/Die Lehrkräfte legen Wert auf bestimmte Inhalte. (EU13_03)
- Item 18: Der Unterricht an der Schule ist/war vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet. (UA03_02)
- Item 19: Einzelne Lehrkräfte setzen/setzten inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte. (UA07_05)
- Item 20: Prüfungen dienen/dienten dazu, inhaltliches Wissen abzufragen. (P102_01)
- Item 21: Der Lernstoff wird/wurde konkret auf Prüfungen hin gelernt. (P102_03)
- Item 22: Mein Unterricht ist klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen (nur Lehrerbogen). (EU01_03)
- Item 23: Die einzelnen Stunden an der Schule sind/waren klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen. (UA03_03)
- Item 24: Bei Ausfall einer Lehrkraft muss/musste in der Regel der Stundenplan umgestellt werden. (UA07_02)
- Item 25: Prüfungen werden/wurden innerhalb von Fächern durchgeführt. (P101_01)
- Item 26: Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern ist/war immer erkennbar. (P101_03)

- Item 27: Es wird/wurde oft bei Lernenden nachgefragt, ob bestimmte Inhalte schon vermittelt wurden. (UA01_03)

Bei den Lernenden ergibt sich hier ein Mittelwert 4,53 bei einer Standardabweichung von ,699. Bei den Lehrkräften beträgt der Mittelwert 4,47 bei einer Standardabweichung von ,566 (s. Abb. 6). Die Reliabilitätsüberprüfung ergab bei den Lehrkräften im Komplex „Fachorientierung“ ein CA von ,734. Bei den Lernenden betrug das Alpha ,744 (Einzelergebnisse s. Anhang XII, S. 112 ff.).

Wie schon bei der Kompetenzorientierung, imponiert auch in diesem Bereich die sehr unterschiedliche Streubreite. Bei den Lehrkräften bewegen sich die Werte zwischen dem Minimum 3,17 und dem Maximum 5,83; bei den Lernenden beträgt das Minimum 1,90 und das Maximum 6,00.

Bei den konkret auf die inhaltliche Gestaltung von Prüfungen bezogenen Fragen zeigt sich in beiden Gruppen eine deutliche Fokussierung auf Inhalte sowie auf die Zuordnung zu Einzelfächern. Item 20 (Prüfungen dienen/dienen dazu, inhaltliches Wissen abzufragen) erhielt bei den Lehrkräften einen Mittelwert von 4,76 und bei den Lernenden sogar einen Mittelwert von 5,16 (Standardabweichung jeweils ,987). Item 26 (Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern ist/war immer erkennbar) erhielt bei den Lehrkräften einen Mittelwert von 5,15 (bei den Lernenden 4,29).

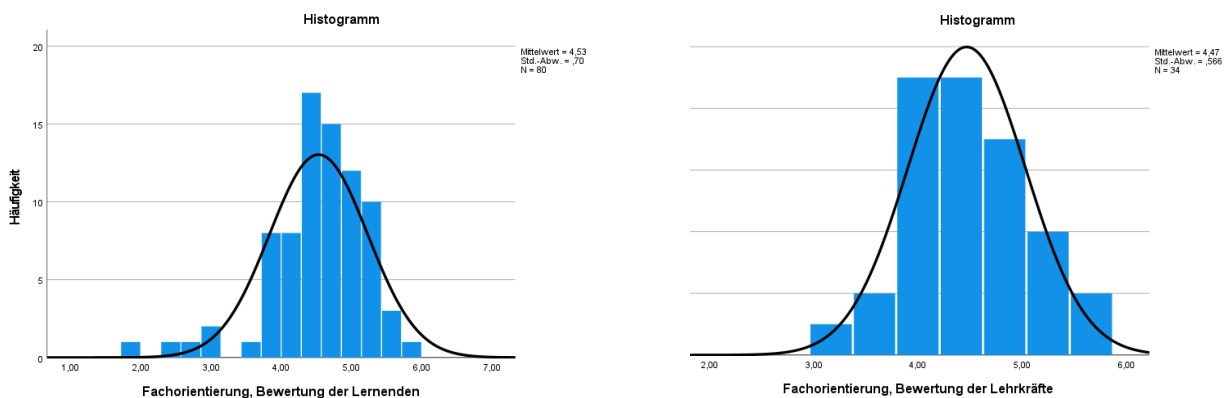


Abbildung 6; Ergebnis Fachorientierung

Um innerhalb des Fragenkomplexes weiter zu differenzieren, wurden einzelne Items in Teilkomplexe zusammengefasst. Die Items 16, 17, 18, 20 und 21 beziehen sich auf die Orientierung an zu vermittelnden Inhalten. Sie wurden unter dem Teilbereich

„Inhaltsorientierung“ zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden¹⁶ ein Mittelwert von 4,60, bei den Lehrkräften betrug der Mittelwert 4,72.

Bezogen auf den Untersuchungsgegenstand fällt auf, dass Item 17 (Die Vermittlung bestimmter Inhalte ist mir wichtig) von den Lehrkräften ausschließlich mit zustimmenden Optionen beantwortet wurde (Minimum 4, Maximum 6; Mittelwert 5,44 bei einer Standardabweichung von ,561). Bei den Lernenden waren bei der korrespondierenden Frage (Die Lehrkräfte legen Wert auf bestimmte Inhalte) alle Optionen vertreten, der Mittelwert betrug hier 4,54 bei einer Standardabweichung von 1,07.

Die Items 19, 24 und 27 beziehen sich darauf, dass der Unterricht teilweise stark auf die Person der Lehrkraft ausgerichtet ist, sie wurden unter dem Teilkomplex „Personalisierung des Unterrichts“ zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden ein Mittelwert von 4,38. Bei den Lehrkräften ergab sich ein Mittelwert von 3,89.

Die Items 22, 23, 25 und 26 beziehen sich darauf, dass der Unterricht sowie die durchgeführten Prüfungen klar bestimmten Unterrichtsfächern zugeordnet werden können. Sie wurden daher unter dem Teilkomplex „Fächerzuordnung“ zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden¹⁷ ein Mittelwert von 4,60, bei den Lehrkräften ergab sich ein Mittelwert von 4,59.

4.2.3 Vernetzung des Unterrichts

Für die Beurteilung des Komplexes „Vernetzung des Unterrichts“ wurden sieben bzw. neun Items zusammengefasst (in Klammern ist jeweils die Variablennummer aufgeführt):

- Item 28: Es gibt klare Vertretungsregelungen/Ich weiß, dass es an meiner Schule klare Vertretungsregelungen gab. (UA07_01)
- Item 29: Durch effiziente Absprache kann der Unterricht meist gleichwertig umbesetzt werden/Bei Ausfall einer Lehrkraft konnte der Unterricht meist kurzfristig umbesetzt werden. (UA07_03)
- Item 30: Die Vermittlung der Lernziele gelingt unabhängig von der Person der Lehrkraft (nur Lehrerbogen). (UA07_04)

¹⁶ ohne Item 16, da dieses nur im Lehrerbogen erfragt wurde

¹⁷ ohne Item 22, da dieses nur im Lehrerbogen erfragt wurde

- Item 31: Ich greife im Unterricht häufig den Stoff anderer Fächer auf/Es wurde im Unterricht oft auf den Stoff anderer Fächer zurückgegriffen. (EU13_04)
- Item 32: Die Lehrkräfte wissen/wussten Bescheid, was in den anderen Fächern unterrichtet wurde. (UA01_02)
- Item 33: Die Lehrkräfte besprechen ihren Unterricht miteinander/Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht miteinander besprechen. (UA01_04)
- Item 34: Prüfungen werden/wurden fächerübergreifend durchgeführt (P101_02)
- Item 35: Die Unterrichtsvermittlung folgt(e) einem "roten Faden" (UA01_01)
- Item 36: Die Lernziele des Unterrichts sind an der Schule klar erkennbar (nur Lehrerbogen) (UA03_04)

Bei den Lernenden ergibt sich ein Mittelwert von 3,08 bei einer Standardabweichung von ,936. Bei den Lehrkräften ergibt sich ein Mittelwert von 4,13 bei einer Standardabweichung von ,832 (Abb. 7). Auch in diesem Komplex war die Streuung bei den Lernenden größer als bei den Lehrkräften, allerdings nicht so augenfällig wie bei den beiden zuvor beschriebenen Komplexen. Die Reliabilitätsüberprüfung im Komplex „Vernetzung des Unterrichts“ ergab bei beiden Gruppen ein CA von ,808 (Einzelergebnisse s. Anhang XII, S. 116 f.).

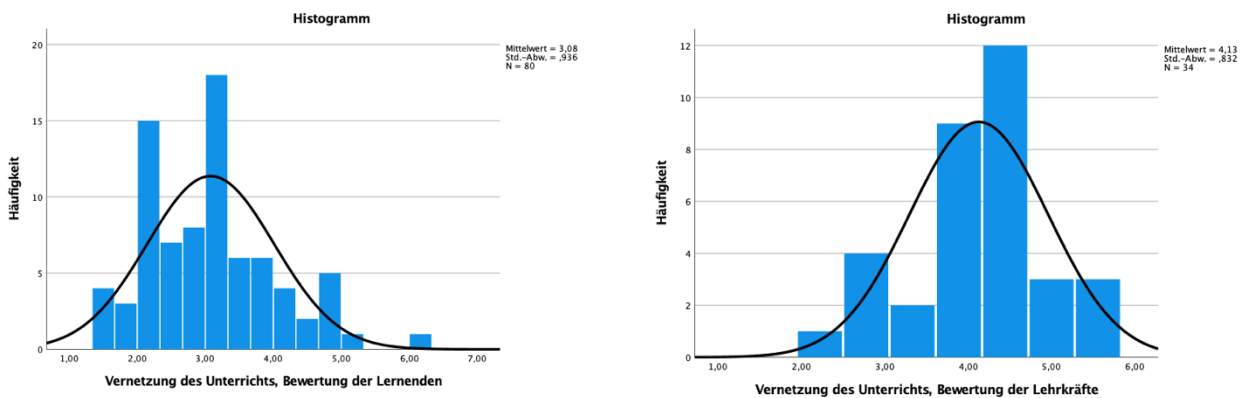


Abbildung 7: Ergebnis Vernetzung des Unterrichts

Bei den Items 32 (Die Lehrkräfte wissen/wussten Bescheid, was in den anderen Fächern unterrichtet wurde) und 35 (Die Unterrichtsvermittlung folgt(e) einem "roten Faden") zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen beiden Gruppen. Ergibt Item 32 bei den Lehrkräften noch einen zustimmenden Mittelwert von 3,97, so beträgt dieser bei den Lernenden nur 2,67. Bei Item 35 beträgt der Mittelwert bei den Lehrkräften 4,79, bei den Lernenden 3,23.

Item 28 (Es gibt klare Vertretungsregelungen/Ich weiß, dass es an meiner Schule klare Vertretungsregelungen gab) erhielt bei den Lehrkräften einen noch zustimmenden Mittelwert von 3,62 (Standardabweichung 1,86), bei den Lernenden fiel die Antwort mit 2,03 (Standardabweichung 1,48) deutlich ablehnend aus. Allerdings ist hier ein deutlich unterschiedlicher Bezug zum Gegenstand der Frage vorauszusetzen. Das mit dieser Frage unmittelbar zusammenhängende Item 29 (Durch effiziente Absprache kann der Unterricht meist gleichwertig umbesetzt werden/Bei Ausfall einer Lehrkraft konnte der Unterricht meist kurzfristig umbesetzt werden) erhielt in beiden Gruppen einen nahe am Neutralpunkt liegenden Wert, nämlich 3,68 bei den Lehrkräften (Standardabweichung 1,22) und 3,25 bei den Lernenden (Standardabweichung 1,56).

4.2.4 Arbeitsaufträge und vollständige Handlung

Der Fragenkomplex „Arbeitsaufträge und vollständige Handlung“ wurde nur nach positiver Beantwortung der Filterfrage „Werden in Ihrem/wurden im Unterricht Arbeitsaufträge von den Lernenden durchgeführt?“ freigegeben. Die Filterfrage wurde von 75 Lernenden (93,75 %) und 32 Lehrkräften (94,12 %) positiv beantwortet.

In diesem Komplex wurden elf bzw. sieben Items zusammengefasst (in Klammern ist jeweils die Variablennummer aufgeführt):

- Item 37: Während der Bearbeitung findet eine Betreuung durch die Lehrkraft statt (A102_02)
- Item 38: Nach dem Auftrag werden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt. (A102_03)
- Item 39: Die Ergebnisse werden bewertet (A102_04)

Item 40 - 43 besaßen die gleiche einleitende Fragestellung:

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die genannten Elemente in den von Ihnen gestellten Arbeitsaufträgen enthalten sind bzw. in den von Ihnen beantworteten Arbeitsaufträgen enthalten waren.

- Item 40: eigenständiges Erfassen der Problemstellung (A103_01)
- Item 41: selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten (A103_02)
- Item 42: Ausführung von Lösungswegen (A103_03)
- Item 43: Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse (A103_04)

Der Schülerbogen enthielt noch vier zusätzliche Items, die im Lehrerbogen nicht enthalten waren:

- Item 44: Die Arbeitsaufträge waren abwechslungsreich. (A108_01)
- Item 45: Die Arbeitsaufträge waren praxisorientiert. (A108_02)
- Item 46: Durch die Arbeitsaufträge konnte ich die Lernziele erreichen. (A108_03)
- Item 47: Durch die eigene Beschäftigung mit dem Thema konnte ich mehr lernen als durch Lehrvorträge. (A108_04)

Im Gegensatz zu den übrigen Fragekomplexen wurde hier nicht nach dem Grad des Zutreffens der Aussage differenziert, sondern nach dessen Häufigkeit.

Bei den Lernenden ergibt sich im Fragenkomplex „Arbeitsaufträge und vollständige Handlung“ hier ein Mittelwert von 3,95 bei einer Standardabweichung von ,697. Bei den Lehrkräften ergibt sich ein Mittelwert von 4,83 bei einer Standardabweichung von ,686¹⁸. (s. Abb. 8). Die Reliabilitätsüberprüfung ergab bei den Lernenden Lehrkräften im Bereich „Arbeitsaufträge und vollständige Handlung“ ein CA von ,806. Bei den Lehrkräften betrug das Alpha ,792 (Einzelergebnisse s. Anhang XII, S. 118 ff.).

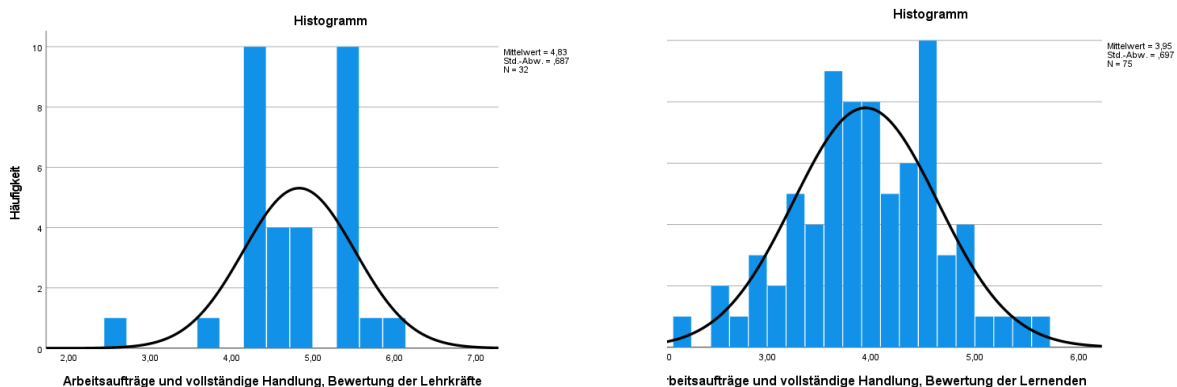


Abbildung 8: Ergebnis Arbeitsaufträge und vollständige Handlung

Um innerhalb des Fragenkomplexes weiter zu differenzieren, wurden einzelne Items zu Teilkomplexen zusammengefasst. Die Items 37, 38 und 39 beziehen sich auf den Ablauf von Arbeitsaufträgen und wurden zu einem entsprechenden Teilkomplex zusammengefasst. Hier ergab sich bei den Lernenden ein Mittelwert von 4,38, bei den Lehrkräften betrug der Mittelwert 5,08.

Die Items 40 – 43 erfragen, ob die Elemente der vollständigen Handlung in den Arbeitsaufträgen enthalten sind bzw. waren. Hier ergab sich bei den Lernenden ein Mittelwert von 4,21, bei den Lehrkräften beträgt der Mittelwert 4,64.

¹⁸ ohne die Items 44 – 47, die nur im Schülerbogen enthalten waren

Beim Einzelvergleich der Mittelwerte zeigt sich, dass die Häufigkeit, in der die einzelnen Elemente enthalten waren, von den Lernenden durchweg niedriger eingeschätzt wird als von den Lehrkräften (Tab. 4). Die größte Diskrepanz zeigt sich beim vierten Element „Reflexion/Kontrolle der Ergebnisse“, das von den Lehrkräften mit einem Mittelwert von 4,72 eingestuft wird und von den Lernenden mit 4,05. Allerdings besteht hier auch bei fast allen Items eine Standardabweichung von mehr als 1,0, weshalb man hier nicht von einer interpretationsbedürftigen Abweichung ausgehen kann.

Tabelle 4: Ergebnis Elemente der vollständigen Handlung

Elemente der vollständigen Handlung, Lernende				
	eigenständiges Erfassen der Problemstellung	selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten	Ausführung von Lösungswegen	Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse
Mittelwert	4,08	4,59	4,13	4,05
N	75	75	75	75
Std.-Abweichung	1,037	1,067	1,143	1,283
Elemente der vollständigen Handlung, Lehrkräfte				
	eigenständiges Erfassen der Problemstellung	selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten	Ausführung von Lösungswegen	Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse
Mittelwert	4,44	4,78	4,62	4,72
N	32	32	32	32
Std.-Abweichung	1,045	,906	1,008	1,224

Die Items 44 – 47 waren nur im Schülerbogen enthalten. Hier ging es um die persönliche Bewertung der Arbeitsaufträge seitens der Lernenden. Hier ergab sich ein Mittelwert von 3,35.

4.2.5 Teilkomplex Zielsetzung von Arbeitsaufträgen

In einem gesonderten Teilkomplex waren die Teilnehmenden aufgefordert, die Zielsetzung von Arbeitsaufträgen zu bewerten. Hier waren verschiedene Teilaspekte mit einer fünfstufigen Likert-Skala zu bewerten, bei der lediglich die Extreme 1=nicht wichtig und 5=sehr wichtig benannt waren. Dieser Teilkomplex floss aufgrund der

unterschiedlichen Bewertungsskala nicht in die Reliabilitätsanalyse des Gesamtkomplexes ein.

Auf die übergreifende Fragestellung „Wie wichtig ist Ihnen als Lehrkraft, dass die Lernenden...“ bzw. „Wie wichtig war Ihnen...“ waren jeweils sieben Items zu bewerten:

- Item 48: ...sich selbst mit dem Thema (zu) beschäftigen? (A106_01)
- Item 49: ...mit anderen Lernenden zusammen(zu)arbeiten? (A106_02)
- Item 50: ...von einer Lehrkraft betreut werden/die Betreuung durch die Lehrkraft? (A106_03)
- Item 51: ...ihre Arbeitsergebnisse präsentieren/die Präsentation der Arbeitsergebnisse? (A106_04)
- Item 52: ...eine Bewertung ihrer persönlichen Leistung erhalten/die Bewertung Ihrer persönlichen Leistung? (A106_05)
- Item 53: ...eine Korrektur ihrer Fehler erfahren/die Korrektur von Fehlern in der Erarbeitung? (A106_06)
- Item 54: ...am Ende über einheitliche Aussagen verfügen/am Ende einheitliche Aussagen zu haben? (A106_07)

Bei den Lernenden ergab sich in diesem Teilkomplex ein Mittelwert von 3,72 bei einem reliablen Alpha von ,515. Bei den Lehrkräften betrug der Mittelwert 4,40 bei einem reliablen Alpha von ,599 (Einzelergebnisse s. Anhang XII, S. 120)

Während die Lehrkräfte alle Items mit einem Mittelwert von >4 bewerteten, wobei Item 52 (...eine Bewertung ihrer persönlichen Leistung erhalten) mit 4,03 am niedrigsten und Item 48 (...sich selbst mit dem Thema beschäftigen) mit 4,78 am höchsten bewertet wurde, fällt die Bewertung bei den Lernenden deutlich differenzierter aus. Hier erhielt Item 51 (...die Präsentation der Arbeitsergebnisse) mit einem Mittelwert von 2,81 eine auffallend niedrige Bewertung. Mit deutlichem Abstand am höchsten bewertet wurden dagegen Item 53 (...die Korrektur von Fehlern in der Erarbeitung) mit 4,59 und Item 54 (...am Ende einheitliche Aussagen zu haben) mit 4,81. Trotz der Tatsache, dass es auch in diesem Bereich eine deutliche Standardabweichung gab (zwischen ,572 und 1,332) lässt sich konstatieren, dass die auf Ergebnissicherung bezogenen Aspekte bei den Lernenden die höchste Akzeptanz erfahren. Betrachtet man nur die Teilnehmer, die das Vorhandensein einer Reflexion bzw. Ergebniskontrolle bei Arbeitsaufträgen mit <4 („nie“, „selten“ oder „manchmal“) bewerteten (n=24), so fällt die Bewertung von Item 53 mit 4,71 und Item 54 mit 4,88 noch deutlicher aus (Standardabweichung ,464 bzw. ,338).

4.3 Schul- und Unterrichtsorganisation

Neben den bisher beschriebenen Kriterien des Unterrichtsablaufs wurden weitere Kriterien erfragt, die sich mit der Organisation des Unterrichts sowohl auf schulischer Ebene als auch bezogen auf die Einzelperson der Lehrkraft befassten. Diese lassen sich in drei Kategorien einteilen:

- Ordnungskriterien des Unterrichts
- Sozialformen im Unterricht
- Lernfeldaufteilung

4.3.1 Ordnungskriterien des Unterrichts

Die Frage nach der primären Ordnungsstruktur des Unterrichts behandelt die zentrale Leitfrage der Untersuchung, nämlich ob diese sich primär nach Lern- bzw. Handlungsfeldern und Lern- bzw. Handlungssituationen oder vielmehr nach Unterrichtsfächern orientiert (Tab. 5). Hier zeigte sich bei den Lehrkräften eine eindeutige Orientierung nach Lernfeldern und Lernsituationen, und zwar sowohl bei der von der Schule gebrauchten Struktur wie auch bei den eigenen Ordnungskriterien. In beiden Bewertungen liegen Lern-/Handlungsfelder an der ersten Stelle (Mittelwert 1,29 in der schulischen Struktur, 1,79 in der eigenen Ordnung). Lernfelder folgen in der schulischen Struktur mit Mittelwert 2,27, während sie in der eigenen Ordnung gleichauf mit den Lernfeldern auf dem ersten Rang liegen (Mittelwert 1,76). Erst auf dem dritten Rang folgen Unterrichtsfächer (Mittelwert 2,85 in der schulischen Struktur, 2,82 in der eigenen Ordnung). Andere Ordnungskriterien liegen mit dem Mittelwert 3,68 bzw. 3,79 auf dem vierten Rang. Obwohl diese Option von 28 Befragten gewählt wurde, wurden diese zusätzlichen Kriterien nur von fünf bzw. drei Befragten näher definiert, so dass eine weitere Untersuchung dieses Kriteriums nicht ergiebig erscheint. Die in der Untersuchung genannten Beschreibungen sind in Anhang XIII aufgeführt.

Bei den Lernenden dominiert in der Ordnungsstruktur der Schule ebenfalls die Ordnung nach Lern-/Handlungsfeldern (Mittelwert 1,80), doch stehen hier Unterrichtsfächer (Mittelwert 2,12) an der zweiten und Lern-/Handlungssituationen (2,31) an dritter Stelle.

Sehr deutlich ist dagegen die Reihenfolge in der eigenen Ordnung der Lernenden: Hier landen Unterrichtsfächer mit einem Mittelwert von 1,44 auf dem ersten Platz, gefolgt von Lern-/Handlungssituationen und Lern-/Handlungsfeldern, deren Mittelwerte sich allerdings nur marginal unterscheiden (2,43 bzw. 2,49). Auch hier finden sich andere

Ordnungskriterien mit deutlichem Abstand auf dem vierten Platz. Die neun bzw. sieben hierzu getätigten Erläuterungen erlauben keine weitere Analyse, da sie größtenteils keine echten Ordnungskriterien aufzeigen, sondern eher Kritik am Vorgehen der Schule ausdrücken. Zur Veranschaulichung sind die Erläuterungen in Anhang XIII aufgeführt.

Tabelle 5: Rangfolge der Ordnungskriterien des Unterrichts

a) Bewertung der Lehrkräfte								
	OK Schule: Lern- / Hand- lungsfelder	OK Schule: Lern- / Handlungssit.	OK Schule: Unterrichts- fächer	OK Schule: andere OK	Eigene OK: Lern- / Hand- lungsfelder	Eigene OK: Lern- / Handlungssit.	Eigene OK: Unterrichts- fächer	Eigene OK: andere OK
Mittelwert	1,29	2,27	2,85	3,68	1,76	1,76	2,82	3,79
Median	1,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00	3,00	4,00
N	34	33	34	28	34	34	34	28
Varianz	,275	,705	,493	,522	,610	,670	,695	,175

b) Bewertung der Lernenden								
	OK Schule: Lern- / Hand- lungsfelder	OK Schule: Lern- / Handlungssit.	OK Schule: Unterrichts- fächer	OK Schule: andere OK	Eigene OK: Lern- / Hand- lungsfelder	Eigene OK: Lern- / Handlungssit.	Eigene OK: Unterrichts- fächer	Eigene OK: andere OK
Mittelwert	1,80	2,31	2,12	3,68	2,49	2,43	1,44	3,57
Median	2,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	1,00	4,00
N	80	77	80	73	76	76	80	70
Varianz	,643	,744	,972	,552	,840	,569	,629	,712

Die Frage galt bereits nach Angabe eines Ordnungskriteriums als hinreichend beantwortet, deshalb kann das N geringer ausfallen als die Gesamtzahl der Befragten.

4.3.2 Sozialformen im Unterricht

In diesem Bereich waren die Teilnehmenden aufgefordert, die Häufigkeit bestimmter Sozialformen im Unterricht einzuschätzen. Die Lehrkräfte sollten überdies einen Vergleich ziehen, wie häufig die Sozialformen in ihrem eigenen Unterricht sowie allgemein an ihrer Schule vorkommen (Ergebnisse s. Anhang XII, S. 123).

Die Untersuchung ergab in allen drei Bewertungsgruppen die gleiche Reihenfolge (an erster Stelle jeweils die Bewertung der Schule durch die Lernenden, an zweiter Stelle die Bewertung der Schule durch die Lehrkräfte, an dritter Stelle die Bewertung des eigenen Unterrichts durch die Lehrkräfte).

1. Klassenunterricht (4,55/ 4,53 / 4,24)
2. Gruppenarbeit (4,36 / 3,88 / 3,47)
3. Partnerarbeit (2,96 / 3,18 / 3,00)
4. Einzelarbeit (2,24 / 2,50 / 2,41)

Die fünfte Auswahlmöglichkeit „Fallsimulation“ (3,48 / 3,85 / 3,41) wurde hier nicht berücksichtigt, da es sich nicht um eine Sozialform im eigentlichen Sinn handelt (s. hierzu Kapitel 3.2.4).

4.3.4 Kollegialer Austausch

Der Lehrerbogen enthielt einige Einfachauswahlfragen, die sich auf den kollegialen Austausch in der Schule beziehen. Auf die Frage nach der Verantwortlichkeit für den Unterricht gab eine klare Mehrheit von 70,6 % an, für ihren Unterricht im wesentlichen selbst verantwortlich zu sein. 23,5 % gestalten ihren Unterricht zusammen mit maximal zwei Kollegen. Bei 5,9 % der Lehrkräfte ist der Ablauf des Unterrichts fest vorgegeben. Eine Differenzierung dieser Einstufung nach Lehrqualifikation, Anstellungsverhältnis und der Anzahl der geleisteten Unterrichtsstunden pro Woche zeigt hier keine abweichende Tendenz. Die einzige Auffälligkeit besteht darin, dass sich unter den Lehrkräften, die den Unterricht zusammen mit Kollegen gestalten, überwiegend Lehrkräfte mit Bestandsschutz befinden.

88,3 % der Lehrkräfte gaben an, dass an ihrer Schule ein Curriculum existiert, in dem Inhalte und Lernziele vorgegeben werden. Separiert man die Minderheit der Lehrkräfte, die kein solches Curriculum haben, so zeigen sich in beiden Gruppen keine wesentlichen Abweichungen bei den zuvor dargestellten Kriterien.

44,1 % der Befragten gaben an, dass die Schule ihnen feste Zeiten für die Absprache des Unterrichts mit Kollegen einräumt. Dabei gibt es deutliche Unterschiede bei der getrennten Auswertung nach dem Anstellungsverhältnis: Während 61,9 % der fest angestellten Lehrkräfte über feste Absprachezeiten verfügen, so sind dies bei den Honorarlehrkräften nur 15,4 %.

Auf die Frage, wie viele Stunden¹⁹ in einer Woche für Absprachen aufgewendet werden, gab die Hälfte aller Befragten 1-2 Stunden an, 38,24 % nutzen hierfür weniger als eine Stunde, und bei nur 11,76 % beträgt die Zeit für Absprachen 3-4 Stunden. Die

¹⁹ Anzugeben waren hier Zeitstunden mit einer Dauer von 60 Minuten

Auswahlmöglichkeiten reichten nach oben bis zu „mehr als 8 Stunden“. Die Option „keine Absprachezeit“ stand nicht zur Auswahl. Auch hier variieren im Vergleich die durchschnittlich aufgewendeten Zeiten deutlich zugunsten der fest angestellten Lehrkräfte (Tab. 6).

Verknüpft man die beiden Items, kommt es zu offensichtlichen Verschiebungen: Bei den Lehrkräften, denen feste Absprachezeiten eingeräumt werden, werden hierfür im Durchschnitt mehr Stunden aufgewendet, als wenn dies nicht der Fall ist (Tab. 7).

Tabelle 6: wöchentlicher Stundenaufwand für Unterrichtsabsprachen nach Anstellungsverhältnis

Wieviele Stunden wenden Sie durchschnittlich in einer Unterrichtswoche für Unterrichtsabsprachen mit Kollegen auf?

	Häufigkeit (gesamt)	Prozent (gesamt)	Festangestellte (in Prozent)	Honorarkräfte (in Prozent)
weniger als 1 Stunde	13	38,2	19,0	69,2
1-2 Stunden	17	50,0	61,9	30,8
3-4 Stunden	4	11,8	19,0	0,0
Gültige Fälle		34	21	13

Tabelle 7: wöchentlicher Stundenaufwand für Unterrichtsabsprachen, abhängig von Zeitvorgaben

wenn feste Zeiten durch die Schule eingeräumt:

	Häufigkeit	Prozent
weniger als 1 Stunde	1	6,7
1-2 Stunden	10	66,7
3-4 Stunden	4	26,7
Gesamt	15	100,0

wenn keine festen Zeiten durch die Schule eingeräumt:

	Häufigkeit	Prozent
Gültig weniger als 1 Stunde	12	63,2
1-2 Stunden	7	36,8
Gesamt	19	100,0

Bei der getrennten Auswertung einzelner Fragen zur Vernetzung des Unterrichts, die bereits im entsprechenden Fragenkomplex dargestellt wurden, zeigt sich darüber hinaus, dass der Grad der Zustimmung unmittelbar davon abhängt, ob Absprachezeit durch die Schule ermöglicht wird und wie lang die durchschnittliche Absprachezeit pro Woche ist (Tab. 8).

Tabelle 8: Bewertung von Aussagen, gegliedert nach wöchentlicher Absprachezeit

Variable	Gesamt	Std.-Abw.	Absprachezeit von Schule eingeräumt		Durchschnittliche Absprachezeit pro Woche		
			Nein	Ja	< 1 Std.	1-2 Std.	3-4 Std.
Ich greife im Unterricht häufig den Stoff anderer Fächer auf	4,15	1,35	3,89	4,47	3,69	4,35	4,75
Die Lehrkräfte wissen Bescheid, was in den anderen Fächern unterrichtet wurde	3,97	1,34	3,58	4,47	3,54	4,29	4,00
Die Lehrkräfte besprechen ihren Unterricht miteinander	4,00	1,35	3,37	4,80	2,92	4,65	4,75
Prüfungen werden fächerübergreifend durchgeführt	3,65	1,32	3,37	4,00	3,46	3,76	3,75
Die Unterrichtsvermittlung folgt einem "roten Faden"	4,79	,98	4,63	5,00	4,62	4,88	5,00
Gültige Fälle gesamt	34		19	15	13	17	4

4.3.5 Organisation der Lernfelder

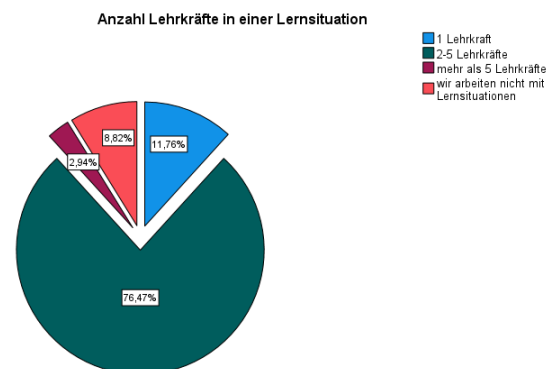
In beiden Gruppen wird die Dauer eines Unterrichtsblocks weit überwiegend mit Zeiträumen zwischen drei und sechs Wochen angegeben. Längere und kürzere Blöcke werden nur von jeweils zwei Lehrkräften (entsprechend je 5,9 %) angegeben, wogegen zwölf Teilnehmer aus der Gruppe der Lernenden (entspricht 15 %) sich an Blöcke von mehr als sechs Wochen Dauer erinnern. 91,2 % der Lehrkräfte finden die Dauer der Blöcke angemessen (2,9 % zu kurz, 5,9 % zu lang). Bei den Lernenden dagegen empfinden nur 63,7 % die Blockdauer angemessen, während sie für 36,3 % zu lang ist. Die Anzahl der in einem Unterrichtsblock bearbeiteten Lernfelder erscheint relativ heterogen. Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Lernfelder in den einzelnen Jahren wurde diese Angabe für jedes Ausbildungsjahr separat erhoben, für die Auswertung wurden die drei Variablen dann wieder zusammengefasst (s. Tabelle 9). Bei den Lehrkräften ergibt sich der deutlich höchste Mittelwert mit 43,11 % bei zwei Lernfeldern pro Block. Auffallend ist hier, dass mindestens drei Lehrkräfte in jedem Lehrjahr die Antwort „Lernfelder werden nicht kommuniziert“ gewählt haben. Noch bemerkenswerter ist, dass zwei davon hauptberuflich an einer Schule beschäftigt sind. Bei den Lernenden zeigt sich dagegen der höchste Mittelwert mit 26,25 % bei der Option „mehr als 3“. Allerdings leidet die Aussagekraft dieses Items darunter, dass sich mehr als ein Viertel der Befragten nicht mehr daran erinnern kann, wie viele Lernfelder pro Block bearbeitet wurden.

Tabelle 9: Lernfelder pro Unterrichtsblock, Mittelwert aus drei Ausbildungsjahren

	Häufigkeit (Lernende)	Prozent (Lernende)	Häufigkeit (Lehrkräfte)	Prozent (Lehrkräfte)
1 Lernfeld	3	3,75	4,67	13,73
2 Lernfelder	12	15	14,66	43,11
3 Lernfelder	11,33	14,16	4,67	13,73
mehr als 3 Lernfelder	21	26,25	6,33	18,62
Lernfelder wurden nicht kommuniziert	11,66	14,58	3,67	10,79
Kann mich nicht erinnern	21	26,25	0	0
Gesamt	80	100,0	34	100,0

An die Lehrkräfte richtete sich außerdem die Frage, wie viele Lehrkräfte durchschnittlich an einer Lernsituation beteiligt waren. Hier ergab sich eine eindeutige Tendenz zu einer Gruppe von 2-5 Lehrkräften, wobei innerhalb dieser Gruppierung nicht weiter differenziert wurde. Immerhin vier Lehrkräfte (11,8 %) gaben jedoch an, dass Lernsituationen von einer einzelnen Lehrkraft behandelt werden. Nur ein geringer Teil der Lehrkräfte (8,8 %) gab an, dass an ihrer Schule nicht mit Lernsituationen gearbeitet wird (Abb. 9).

Abbildung 9: Beteiligte Lehrkräfte in einer Lernsituation



4.3.6 Förder- und Vertiefungsangebote

Die Frage, ob es an der Schule Förderangebote zur Wiederholung des Lernstoffs sowie Vertiefungsangebote zum Erlernen zusätzlicher Inhalte gibt, wurde in beiden Fällen von den Lernenden mehrheitlich negiert, von den Lehrkräften hingegen bejaht. Der Unterschied in der Zustimmung beträgt, bei unterschiedlichen Verteilungen, in beiden Fällen rund 26 Prozentpunkte (Tab. 10)

Tabelle 10: Förder- und Vertiefungsangebote

		Gab/Gibt es an Ihrer Schule Förderangebote, um den Lernstoff bei Bedarf zu wiederholen?		Gab/Gibt es an Ihrer Schule die Möglichkeit, über den regulären Lernstoff hinaus zusätzliche Inhalte zu erlernen?	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Lernende	ja	26	32,5	35	43,8
	nein	54	67,5	45	56,3
	N	80	100,0	80	100,0
Lehrkräfte	ja	20	58,8	24	70,6
	nein	14	41,2	10	29,4
	N	34	100,0	34	100,0

In einer Einschätzungsfrage sollten die Lehrkräfte angeben, in welchem Maß sie in ihrem eigenen Unterricht konstruktivistische Ansätze verfolgen. Dabei konnte jeweils in Zehn-Prozent-Schritten zwischen den Polaritäten „instruktionsbasiert“ und „konstruktivistisch“ gewählt werden. Es wurde erklärend darauf hingewiesen, dass das Bearbeiten vorgegebener Fallsimulationen im praktischen Unterricht hier als instruktionsbasiert einzuordnen sei.

In der Gesamtbetrachtung beträgt der Prozentsatz konstruktivistischer Ansätze im Mittel 57,4 % (bei einer Standardabweichung von 23,5 %). Dabei verorteten 52,9 % der Lehrkräfte den Anteil in ihrem Unterricht bei mindestens 50 % (Tab. 11).

Betrachtet man diese Statistik getrennt nach Lehrqualifikationen, so liegt der Anteil konstruktivistischer Ansätze bei den Lehrkräften der 4. QE mit 57,5 % (Standardabweichung 28,7 %) nah am Mittelwert, wobei allerdings nur die Hälfte der Lehrkräfte den Anteil am eigenen Unterricht bei mindestens 50 % sieht. Bei den Lehrkräften der 3. QE beträgt der Anteil konstruktivistischer Ansätze 49,0 % (Standardabweichung 16,6 %), hier geben nur 40 % einen Anteil von mindestens 50 % an. Den höchsten Anteil haben konstruktivistische Ansätze bei den Lehrkräften ohne abgeschlossenes Hochschulstudium mit 62,5 % (Standardabweichung 24,4 %). Der Anteil der Lehrkräfte, die mindestens zu 50 % konstruktivistische Ansätze verfolgen, beträgt ebenfalls 62,5 %.

Eine Aufteilung nach fest angestellten Lehrkräften und Honorarlehrkräften ergibt dagegen nur marginale Unterschiede (57,1 bzw. 57,7 % Anteil konstruktivistischen Unterrichts, 52,4 bzw. 53,9 % mit mehr als der Hälfte konstruktivistischer Anteile).

Tabelle 11: Anteil konstruktivistischer Ansätze im Unterricht

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Anteil konstruktivistischer Ansätze im Unterricht	34	20	100	57,35	23,52

4.3.8 Vergleich mit Rettungsassistenten-Ausbildung

Im Lehrkräftebogen sollten die Lehrkräfte angeben, ob sie bereits vorher als Lehrkraft in der Rettungsassistenten-Ausbildung tätig gewesen waren. 18 Lehrkräfte bejahten dies und schalteten dadurch einen gesonderten Fragenbereich frei.

Die Eingangsfrage „Ist die Ausbildung zum Notfallsanitäter aus Ihrer Sicht besser geeignet, praktische Handlungskompetenz zu erzeugen, als die Ausbildung zum Rettungsassistenten?“ wurde hier von 16 Lehrkräften (= 88,9 %) mit ja beantwortet. Anschließend sollten fünf wesentliche Unterschiede der beiden Ausbildungen hinsichtlich ihrer Eignung zur Erzeugung praktischer Handlungskompetenz in eine Reihenfolge gebracht werden. Hier ergab sich folgende Reihenfolge:

1. Lernfeldbasierter Unterricht (Mittelwert 1,89 / Std.-Abweichung 0,90)
2. Regelmäßiger Wechsel von Unterrichts- und Praxisphasen (Mittelwert 2,11 / Std.-Abweichung 1,18)
3. Gesamtverantwortlichkeit der Schule (Mittelwert 3,29 / Std.-Abweichung 1,11)
4. Längere Ausbildungsdauer (Mittelwert 3,38 / Std.-Abweichung 1,50)
5. Vertragliches Ausbildungsverhältnis der Lernenden (Mittelwert 4,19 / Std.-Abweichung 1,05)

5 Diskussion

5.1 Diskussion der Methodik

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, anhand einer empirischen Befragung unter Schülerinnen und Schülern einerseits und Lehrkräften andererseits einen Überblick über die Ausbildungssituation an Notfallsanitäterschulen in Bayern zu erstellen und dabei insbesondere zu beleuchten, ob eine sinnvolle Verknüpfung von

Fächerorientierung und Lernfeldkonzept unter den gegebenen Voraussetzungen möglich ist. Um eine größere Zielgruppe anzusprechen, wurde hierfür die Methode der quantitativen Befragung gewählt. Nachdem die Zielgruppen für die beiden Fragebögen bestimmt waren, wurden diese über die Schulleitungen der aktuell bestehenden Notfallsanitätäterschulen kontaktiert. Dies erschien als praktikabelste Methode, da der umschriebene Kreis der Adressaten auf keine andere Weise direkt zu erreichen war. Dadurch, dass die Umfrage nicht direkt an die Adressaten gerichtet werden konnte, ist die Bestimmung der Rücklaufquote erschwert. Verwertbare Angaben über die Anzahl der Personen, an die die Umfrage tatsächlich gerichtet wurde, konnten allein durch die Rückantwort der Schulen erhalten werden, was im Fall einer Nichtbeantwortung eine zusätzliche Fehlerquelle ergibt, die die Rücklaufquote höher erscheinen ließe als sie tatsächlich war.

Die Anzahl der Umfrageteilnehmer kann, auch im Hinblick auf die ermittelte Rücklaufquote, keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Hierzu wäre es zunächst nötig gewesen, genauere Kenntnisse über die tatsächliche Größe der Zielgruppe und ihre demographische Zusammensetzung zu ermitteln und anschließend eine die wesentlichen Merkmale repräsentierende Stichprobe gezielt anzusprechen. Dies war jedoch keine Zielsetzung der Studie, da diese a priori als tendenzielle Umfrage konzipiert war, um einen allgemeinen Überblick über die Ausbildungssituation in Bayern zu erheben und daraus Rückschlüsse auf die Umsetzbarkeit des Lernfeldkonzeptes zu ziehen.

Inhaltlich war die Studie strikt prozessorientiert angelegt. Sie befasste sich mit der Unterrichtssituation und den hierfür erforderlichen methodisch-didaktischen Maßnahmen. Es lassen sich daraus keine Erkenntnisse darüber ableiten, ob kompetenz- oder inhaltsorientierte Ansätze im Ergebnis zu einer höheren Handlungskompetenz führen. Wäre parallel ein prozess- wie auch ergebnisorientierter Ansatz verfolgt worden, hätte dies die Gefahr getragen, keinem davon ausreichend gerecht zu werden. Außerdem wäre durch eine größere Anzahl von Fragen die Studie überladen worden und zu Lasten der Motivation der Umfrageteilnehmer gegangen.

Die Fragen im Schüler- und Lehrerbogen waren nicht deckungsgleich, da bestimmte Fragen zur Unterrichtsorganisation nur von den Lehrkräften und Fragen zur persönlichen Wahrnehmung von Arbeitsaufträgen nur von den Lernenden sinnhaft beantwortet werden konnten. Dementsprechend enthalten die in den einzelnen Fragekomplexen dargestellten Mittelwerte nicht die genau gleichen Fragen. Durch die getrennte Bestimmung der Reliabilität in den beiden Gruppen kann jedoch davon

ausgegangen werden, dass in den jeweiligen Fragekomplexen dennoch aussagekräftige Tendenzen hinsichtlich der zu überprüfenden Hypothesen bestimmt werden können.

Neben den überwiegend geschlossenen Fragen waren auch an einigen Stellen frei beantwortbare Fragen vorgesehen, mit denen beispielsweise weitere Ordnungskriterien des Unterrichts oder generelle Äußerungen zu dessen Durchführung formuliert werden konnten. Es zeigte sich jedoch, dass die dort getätigten Einträge sich einer Klassifizierbarkeit entzogen, da sie in beiden Gruppen eher dazu genutzt wurden, generelle Kritik zu äußern, die an der Zielsetzung der Studie vorbei gingen. Die Aussagen sind im Wortlaut in Anhang XIII wiedergegeben.

Nur für wenige Fragen war eine verpflichtende Beantwortung vorgesehen, um einer Demotivation der Teilnehmenden vorzubeugen. Jedoch wurde am Ende jeder Seite des Fragebogens ein Hinweis auf noch nicht beantwortete Fragen eingeblendet, den die Teilnehmer durch Auswahl eines entsprechenden Buttons ignorieren konnten. Hier bestand die Gefahr, eine große Zahl nicht beantworteter Fragen zu erhalten, die die Verwertbarkeit des Ergebnisses negativ beeinflusst hätten. Die Nichtbeantwortungsrate einzelner Fragen war jedoch so gering, dass die Auswertung aufgrund der ermittelten inneren Konsistenz der Fragen ohne Informationsverlust möglich war. Eine größere Auswahl von Pflichtfragen hätte dagegen die Gefahr einer zu hohen Abbruchquote getragen.

Die Überprüfung der Reliabilität mit mehrmaliger Befragung, Paralleltest mit unterschiedlichen Methoden oder Testhalbierung erschien im Rahmen dieser Arbeit nicht praktikabel und wurde daher nicht durchgeführt. Als Maßstab für die Reliabilität wurde daher die innere Konsistenz einzelner Fragenkomplexe durch die Bestimmung des Cronbachschen Alphas angelegt. Bei den meisten Fragenkomplexen ergibt sich ein höheres Alpha als 0,7. Dies deutet auf eine hohe innere Konsistenz bei geringer Redundanz hin. Bei anderen Komplexen ist der Wert geringer und wäre teilweise durch Weglassen einzelner Items höher ausgefallen. Um das Ergebnis der Befragung nicht durch subjektive Entscheidungen zu beeinflussen, entschloss sich der Autor jedoch, alle Items in der Auswertung zu belassen und die Reliabilitätsanalyse aller Komplexe im Anhang darzustellen.

5.2 Diskussion der Ergebnisse

5.2.1 Hypothese 1

Die Hypothese: *Trotz der primären Ordnungsstruktur des Lernfeldes orientieren sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler in der NotSan-Ausbildung nach wie vor an theoretischen Fachgebieten* kann bezogen auf die Ergebnisse der Umfrage bestätigt werden, wobei die Orientierung an theoretischen Fachgebieten bei den Lernenden deutlich stärker ausgeprägt ist als bei den Lehrkräften. Während Lernfelder als primäres Ordnungskriterium der Schule in beiden Gruppen bestätigt werden, lässt sich dies bezogen auf die eigene Ordnungsstruktur nur bei den Lehrkräften verifizieren. Bei den Lernenden dagegen dominieren eindeutig noch Unterrichtsfächer als wesentliches Ordnungskriterium. Starken Anteil an dieser Gewichtung hat die Tatsache, dass Prüfungen überwiegend innerhalb von Unterrichtsfächern abgehalten werden und somit eine gewisse Notwendigkeit entsteht, sich inhaltlich konkret auf bestimmte Prüfungen vorzubereiten.

Bei den Lehrkräften ist die Bemühung zu erkennen, sich innerhalb der Lernfeldstruktur zu verorten und dem Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts gerecht zu werden. Dies drückt sich auch dadurch aus, dass die Lehrkräfte, die bereits in der RettAss-Ausbildung tätig waren, das Lernfeldkonzept überwiegend als die wesentlichste Änderung in der Ausbildungsstruktur ansehen. Durch die ausgeprägte Fachformatierung des Unterrichts, die auch im Lehrplan verankert ist, stoßen sie aber an Grenzen. Dass nur etwa ein Viertel der Lehrkräfte den Unterricht regelmäßig im Austausch mit Kollegen vorbereitet, ist hierfür ein ebenso deutliches Indiz wie die Tatsache, dass ein Zehntel der befragten Lehrkräfte angibt, es würden an ihrer Schule gar keine Lernfelder kommuniziert. Auch dass die für fachübergreifende Absprachen mit anderen Lehrkräften verwendete Zeit nur in wenigen Fällen mehr als zwei Stunden pro Woche beträgt, spricht eher dafür, dass das bereits angeführte „Einzelkämpfertum“ nach wie vor die Regel in der Unterrichtsgestaltung darstellt.

5.2.2 Hypothese 2

Die Hypothese: *Eine handlungsorientierte Ausbildung schließt die Orientierung an zu vermittelnden (Fach-)Inhalten innerhalb von Unterrichtsfächern nicht grundsätzlich aus* kann durch die Umfrage ebenfalls bestätigt werden. Dies zeigen die in beiden Gruppen jeweils deutlich zustimmenden Mittelwerte in den übergeordneten Komplexen „Kompe-

tenzorientierung“ und „Fachorientierung“. Dieser Trend zeigt sich gleichfalls in den Teilkomplexen „Handlungsorientierung“, „Praxisrelevanz“ beziehungsweise „Inhaltsorientierung“ und „Fächerzuordnung“.

Hieraus lässt sich ableiten, dass der Unterricht trotz der vom Lehrplan vorgegebenen und in der Wahrnehmung von Lehrkräften wie Lernenden nach wie vor präsenten Aufteilung in Unterrichtsfächer in hohem Maß an praktischen Handlungssituationen ausgerichtet ist. Dies gilt nicht nur für die Gestaltung des Unterrichts, sondern auch für dessen Rezeption durch die Lernenden. Trotz der zustimmenden Werte hinsichtlich der Kompetenzorientierung gaben die befragten Lehrkräfte ausnahmslos (wenn auch mit unterschiedlichem Grad der Zustimmung) an, dass ihnen die Vermittlung bestimmter Inhalte wichtig ist. Dies hindert sie jedoch in den meisten Fällen nicht daran, die Lernenden aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und konstruktivistische Ansätze in ihren Unterricht einzubauen. Der Anteil konstruktivistischer Anteile am Unterrichtsgeschehen wird überwiegend mit mehr als 50 % angegeben, wobei sich hier einige Abweichungen zwischen den Lehrkräften der Qualifikationsebenen 3 und 4 bzw. den Lehrkräften ohne Hochschulabschluss feststellen lassen. Auch die Umsetzung verschiedener Sozialformen und die Durchführung von Arbeitsaufträgen erweist sich als etabliertes Mittel zur Lernzielerreichung, wobei die Phasen der vollständigen Handlung auch überwiegend umgesetzt werden.

5.2.3 Hypothese 3

Die Hypothese: *Das Fehlen von konkreten Inhaltsvorgaben führt dazu, dass Lehrkräfte in der Unterrichtsplanung individuelle Vorstellungen vom zu vermittelnden Inhalt entwickeln, was zu einer erheblichen Heterogenität der Ausbildung beiträgt* kann nur teilweise bestätigt werden. Zwar geben immerhin 88,3 % der Lehrkräfte an, es gebe an ihrer Schule ein inhaltlich abgestimmtes Curriculum. Jedoch lassen sich aus der Befragung keine deutlichen Vorteile gegenüber den Lehrkräften ohne eine solche Vorgabe ermesen. Der Mittelwert im Teilkomplex „Personalisierung des Unterrichts“ ergab in beiden Gruppen einen zustimmenden Wert. Es fällt auf, dass bei den Lernenden überwiegend der Eindruck entsteht, die Lehrkräfte wüssten nicht Bescheid über die Inhalte anderer Unterrichtsfächer, und es müsse häufig nachgefragt werden, ob bestimmte Inhalte schon durchgenommen wurden. Bei den Lehrkräften ist diese Wahrnehmung deutlich weniger zu bemerken. Allerdings ist der Anteil der Lehrkräfte, die sich als allein verantwortlich für ihren Unterricht sehen, mit 70,6 % relativ hoch,

wogegen die Möglichkeit kollegialer Absprachen nur mit einem sehr geringen Stundenanteil wahrgenommen wird. Die Hälfte der befragten Lehrkräfte nutzt nur 1-2 Stunden pro Woche für kollegiale Absprachen, und keiner der Befragten gibt hier mehr als 4 Stunden an. Die Anzahl der aufgewendeten Stunden ist erwartbar dort am geringsten, wo keine festen Zeiten für die kollegiale Absprache zur Verfügung stehen. Dass trotz dieser hohen Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte negative Auswirkungen auf den Gesamtablauf des Unterrichts weitestgehend ausbleiben, zeigt sich dann, wenn es zum Ausfall von Lehrkräften kommt. Zwar sind klare Vertretungsregelungen nicht überall etabliert, und häufig erfordert der Lehrkräfteausfall eine Lehrplanumstellung (mit entsprechend negativen Auswirkungen auf die Bearbeitung von Lernsituationen), doch sehen die Lehrkräfte überwiegend die Möglichkeit, den Unterricht durch effiziente Absprache gleichwertig umzubersetzen (Mittelwert 4,24). Bei den Schülern verfängt diese Möglichkeit weniger, hier wird lediglich ein Mittelwert von 3,25 erreicht.

Auch wenn die Lehrkräfte überwiegend der Ansicht sind, die Vermittlung der Lernziele gelinge unabhängig von der Person der Lehrkraft, gibt es bei den Lernenden ein erkennbares Verlangen nach einer Vereinheitlichung der Ergebnisse. Dies zeigt sich ganz deutlich bei der Wichtigkeit, die bestimmten Aspekten von Arbeitsaufträgen zugemessen wird. Während bei den Lehrkräften die Einbeziehung der Lernenden in den Prozess und deren aktive Beschäftigung mit dem Thema als wesentlicher Aspekt dominieren, landete bei den Lernenden der Wunsch, am Ende einheitliche Aussagen zu haben, eindeutig auf dem ersten Rang. Ob sich hier der Wunsch nach klaren Aussagen in einem medizinischen Umfeld (wo gerade dies im allgemeinen nicht die Regel ist) widerspiegelt, oder ob die Ergebnissicherung in der Ausbildung hier tatsächliche Mängel aufweist, lässt sich aus der Studie allerdings nicht eindeutig ableiten. Einzelne Aussagen unter den wenigen und daher nicht weiter klassifizierten frei formulierten Angaben deuten jedoch eher auf letzteres hin (s. Anhang XIII).

6 Fazit und Ausblick

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Studie hatte sich mit der Frage auseinandergesetzt, ob es möglich ist, einen lernfeldbasierten, kompetenzorientierten Unterricht aufzusetzen, wenn gleichzeitig mit

einer Strukturierung des Schulbetriebes nach Unterrichtsfächern mit fest zugeordneten Stundenzahlen und Leistungsnachweisen operiert werden muss.

Aufgrund der Ergebnisse der Befragung muss dies grundsätzlich bejaht werden. Sowohl die Lernfeldordnung als auch die Orientierung an praktischen Handlungssituationen werden nicht nur in der Ordnungsstruktur der Schulen auf den Weg gebracht, auch die Lehrkräfte sind bemüht, diesem Anspruch gerecht zu werden. Allerdings zeigt sich auch, dass eben diese Fixpunkte bei den Adressaten, nämlich den Schülerinnen und Schülern, noch nicht vollständig ankommen. Zu sehr sind diese es noch gewohnt, in Unterrichtsfächern zu denken und demzufolge auch den Lernstoff fachbezogen abzuspeichern. Dies wird dadurch begünstigt, dass sowohl in der Stundenplanung als auch in der Erstellung und Bewertung von Prüfungen weitestgehend nach Fächern gearbeitet wird, zumal die Lehrkräfte aufgrund ihrer Lehrgenehmigung nur in bestimmten Unterrichtsfächern tätig werden und schon alleine dadurch nur in bestimmten fachlichen Grenzen operieren können. Hierdurch werden die Unterrichtsfächer de facto zum primären Ordnungskriterium erhoben, dem die Lernfelder nachgeordnet sind. Auch wenn die Lehrkräfte sich durchaus mehr nach Lernfeldern und Lernsituationen zu orientieren versuchen, haben sie oftmals gar keine andere Wahl, als sich der Fächerstruktur unterzuordnen, was auch in der Wahrnehmung der Lernenden so ankommt.

Der fächerübergreifende Unterricht, der in Kapitel 2.3.2 als wesentliches Merkmal des Lernfeldkonzeptes auf Prozessebene dargestellt wurde, wird in der Praxis nicht konsequent genug umgesetzt. Lehrkräfte sind in der Vorbereitung und Gestaltung ihres Unterrichts nach wie vor überwiegend auf sich allein gestellt. Hinzu kommt, dass die für fachübergreifende Absprachen reservierte Zeit an den Schulen – wenn überhaupt vorhanden – sehr knapp bemessen ist, beziehungsweise dort, wo die Lehrkräfte diese selbst organisieren müssen, nur in sehr begrenztem Maß wahrgenommen wird. Dies gilt insbesondere für die Einbindung von Honorarlehrkräften.

Nicht überall wird mit Lernsituationen gearbeitet, und dort, wo sie etabliert sind, sind die Zuständigkeiten für die Koordination sehr unterschiedlich geregelt. Verbunden mit den geringen Zeiten für fachübergreifende Absprachen stellt sich hier die Frage, ob es sich tatsächlich um Lernsituationen im eigentlichen Sinn handelt, oder eher um Fallbeispiele, die zur Veranschaulichung innerhalb von Unterrichtsfächern oder gar Einzelstunden herangezogen werden. Sehr deutlich tritt hier das Urteil der Lernenden zutage, dass viele Lehrkräfte nicht ausreichend über die Inhalte anderer Fächer informiert sind.

Bezogen auf die Unterrichtsmethodik lässt sich eindeutig eine zunehmende Neigung zu schülerzentrierten, konstruktivistischen Unterrichtsansätzen konstatieren. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte ist bestrebt, die Handlungskompetenz der Lernenden durch aktivierende Methoden zu fördern. Auch Arbeitsaufträge haben ihren festen Platz in der Unterrichtsorganisation, wobei auch überwiegend die Elemente der vollständigen Handlung verankert sind. Dies zeigt sich auch dadurch, dass kooperative Arbeitsformen wie Gruppen- und Partnerarbeit mit einer relativen Häufigkeit angegeben werden, auch wenn nach wie vor der Klassenunterricht im Plenum die bevorzugte Sozialform darstellt.

6.2 Ausblick

Auch wenn der Lernfeldunterricht nicht den Anspruch eines eigenständigen, wissenschaftlich fundierten didaktischen Konzeptes erhebt (s. Kapitel 2.3), bedingt seine Umsetzung nachhaltigen Änderungsbedarf in allen Bereichen der Schulentwicklung. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie lassen sich verschiedene Ansätze für eine Optimierung der aktuellen Situation ableiten.

Um fachübergreifenden Unterricht zu organisieren, ist die kollegiale Absprache zwischen den Lehrkräften unerlässlich, und wie die Studie gezeigt hat, entsteht allzu häufig bei den Lernenden der Eindruck, dass eben dies nicht in ausreichendem Maß geschieht. Nicht nur der Ablauf des Unterrichts und die Abfolge von Einzelthemen müssen regelmäßig kommuniziert werden, sondern auch einheitliche Lehraussagen, um dem Bedürfnis der Lernenden nach eindeutigen Handlungsanleitungen gerecht zu werden. In der Befragung wurde deutlich, dass die Anzahl der Stunden für kollegiale Absprachen durch die Einrichtung fester Absprachezeiten erhöht werden kann. An der Berufsfachschule des BRK in Nürnberg geschah dies beispielsweise durch die Einrichtung eines festen wöchentlichen Zeitfensters, in dem kein regulärer Unterricht stattfindet, so dass hier sowohl Klassenkonferenzen und Teambesprechungen angesetzt werden können, aber auch Zeit für informelle Treffen der an einer Lernsituation beteiligten Lehrkräfte zur Verfügung steht. Hier werden künftig auch die Honorarlehrkräfte noch besser einzubinden sein, um sie stärker in den Lernfeldunterricht zu integrieren.

Hierzu gehört auch, die von den Lehrkräften für die eigene Unterrichtsvorbereitung aufgewendete Zeit zugunsten von kollegialen Absprachen zu reduzieren. Dies ist ein Prozess, an dem alle Lehrkräfte zu beteiligen sind, wobei die Schulleitung lenkend

begleiten sollte. Eine funktionierende Konferenzlandschaft ist hierfür unbedingte Voraussetzung, um die Lehrkräfte von der Befürchtung zu befreien, dass ihnen dadurch weniger Vorbereitungszeit zur Verfügung steht.

Dass der bayerische Lehrplan den Weg nicht so konsequent zu Ende gehen wollte, wie dies in anderen Bundesländern der Fall war, und an einer strikten Fächereinteilung festhielt, mag seinen Ursprung in grundsätzlichen bildungspolitischen Bedenken haben. Wie diese Studie gezeigt hat, stellt dies jedoch zunächst kein unüberwindbares Hindernis für die Implementation handlungsorientierten Unterrichts dar. Soll die Fachstruktur und die Zuordnung von Lehrkräften zu bestimmten Fächern aufrechterhalten bleiben, so sollte zumindest die Stundenzahl der Fächer enger begrenzt und dafür eine größere Anzahl Stunden aus dieser Struktur herausgelöst werden, die für fachübergreifenden Unterricht vorgesehen sind. In diesen Stunden müssten dann Lehrkräfte einer Klasse unabhängig von ihrem fachlichen Bezug und ihrer Qualifikationsebene eingesetzt werden können. Dieser Ansatz wird jedoch nicht ohne Unterstützung seitens der Politik zu verwirklichen sein.

Gleiches gilt für die Gestaltung fächerübergreifender Prüfungen, da nach aktueller Rechtslage die anteilige Zuordnung zu den jeweiligen Fächern nach wie vor erkennbar sein muss. Eine Prüfung, die dem Gedanken des Lernfeldkonzeptes gerecht wird, müsste im Optimalfall auf konkrete Handlungssituationen bezogen sein, wobei der Bezug einzelner Fragen zu bestimmten Fächern für die Lernenden nicht im Vordergrund steht. An der BFS in Nürnberg finden zwar regelmäßig fachübergreifende Schulaufgaben statt, jedoch sind hier die einzelnen Fächer jeweils klar voneinander abgegrenzt, was diesen Anspruch nur sehr bedingt erfüllt. Unumgänglich für ein Prüfungswesen, das sich primär am Kompetenzerwerb in praktischen Handlungssituationen orientiert, ist auch hier die Möglichkeit regelmäßiger kollegialer Absprachen.

Da diese Arbeit rein prozessorientiert aufgebaut war, können daraus auch nur Folgerungen bezogen auf Organisationsprozesse innerhalb der Schule abgeleitet werden. Um auch die erreichten Ergebnisse als Determinante mit einzubeziehen, wäre die Durchführung einer Folgestudie erforderlich, welche die in der Ausbildung erreichte Handlungskompetenz umfasst. Dabei ist auch der Einfluss der praktischen Ausbildung in der Rettungswache und in der Klinik mit einzubeziehen.

Literaturverzeichnis:

Antonitsch, M./Riedl, A. (2013): Unterrichtsentwicklung in Lernfeldern – Organisation, Lerninhalte und didaktische Ausgestaltung. In: Lernen & Lehren 3/2013, S. 119 - 126

Arnold, R./Rohs, M. (2014): Von der Lernform zur Lebensform. In: K. W. Schönherr, V. Tiberius (Hrsg.), Lebenslanges Lernen, Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Bader, R. (2003): Strategien zur Umsetzung des Lernfeldkonzepts ((Handreichung zum Impulsreferat im Rahmen des Workshops 3 der CULIK-Fachtagung am 12./13.06.2003 an der Universität Hamburg). Magdeburg, Otto-von-Guericke-Universität

Bayerisches Kultusministerium (1997): Lehrpläne für die Berufsfachschule für Rettungsassistenten. Genehmigt mit KMBek vom 21. April 1997 Nr. VII/5-S9410/2R1-3-14/8766

Bayerisches Kultusministerium (2011): Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 13. Juli 2011 Az.: VII.7-5 P 9001.2-7b.42 911, S. 170 ff. Abgerufen am 16.02.2020 unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVwV252447>

Bayerisches Kultusministerium (2015): Schulentwicklungsprogramm. Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern. Abgerufen am: 17.09.2019 von http://www.schulentwicklung.bayern.de/userfiles/SEP_interaktiv_042015.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1997): Lehrpläne für die Berufsfachschule für Rettungsassistenten in der Fassung von März 1997. München.

BayEUG (2000). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung vom 24. Juli 2018. Abgerufen am: 17.09.2019 von <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>

BaySchFG (2000). Bayerisches Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Abgerufen am: 26.01.2020 von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySchFG>

BFSO Pflege (1988): Schulordnung für die Berufsfachschulen für Krankenpflege, Kinderkrankenpflege, Altenpflege, Krankenpflegehilfe, Altenpflegehilfe, Hebammen und Notfallsanitäter (Berufsfachschulordnung Pflegeberufe – BFSO Pflege) in der Fassung vom 26.03.2019. Abgerufen am: 17.09.2019 von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBFSOKrHeb>true>

BiBB (2014): Leitfaden zum Handlungsorientierten Lernen im Betrieb, in der Ausbildungswerkstatt und am Arbeitsplatz. Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Abgerufen am: 20.10.2019 von https://www.foraus.de/media/Instrument_28_3_komplett.pdf

Bundesärztekammer (1992): Stellungnahme der Bundesärztekammer zur Notkompetenz von Rettungsassistenten und zur Delegation ärztlicher Leistungen im Rettungsdienst. Abgerufen am: 06.10.2019 von http://www.band-online.de/imageordner/_7050.html

Bundesministerium für Gesundheit (2013): Referentenentwurf Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter. Abgerufen am: 17.09.2019 von https://www.skverlag.de/fileadmin/files_content/Notfallsanitaeter/NotSanAPrV_Entwurf_Stand_1306.pdf

Bundesregierung (2012): Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters sowie zur Änderung des Hebammengesetzes. Abgerufen am: 17.09.2019 von <https://www2.duisburg.de/micro/feuerwehr/medien/dokumente/NotSanG-Referentenentwurf-Stand240512.pdf>

Burzan, N. (2015): Quantitative Methoden kompakt. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft mbH

Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. Paderborn, Universität Paderborn

- Deinzer, H. (2014): Die Umsetzung des NotSanG in den Bundesländern. In: Der Notfallsanitäter 01/2014 S. 21 - 22. Bonn, Luhri-Verlag
- Dengler, M. (2013): "Good-Practice" – Konzepte im Lernfeldunterricht. Empirische Analyse von Unterlagen aus dem metalltechnischen Unterricht. In: Journal of Technical Education (JOTED), 1(1), S. 60-74. Online verfügbar unter <http://www.journal-of-technical-education.de>
- Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Reinbek, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Franzen A. (2014) Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In: Baur N., Blasius J. (eds) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer VS, Wiesbaden
- ISB (2015). Schulentwicklungsprogramm - Leitfaden für die schulische Qualitätsentwicklung in Bayern. München, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
- ISB (2018). Lehrplan für die Berufsfachschule für Notfallsanitäter. Theoretischer und fachpraktischer Unterricht. 1. bis 3. Schuljahr in der Fassung von September 2018. München, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
- ISB (2019). Umsetzungshilfen zum Lehrplan für die Berufsfachschule für Notfallsanitäter. Empfehlungen zur Organisation und Umsetzung im Unterricht. München, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
- Klafki, W. (1965): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Beltz-Verlag
- Klippert, H. (undatiert). Pädagogische Schulentwicklung - Strategien zur systematischen Weiterentwicklung des Unterrichts. Abgerufen am: 17.09.2019 von https://wiki.zum.de/images/e/e9/Basisartikel_zu_PSE.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmen-

lehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport

Lehberger, J./Rauner, F. (2017): Berufliches Lernen in Lernfeldern. A+B Forschungsberichte PRAXIS Nr. 1/2017. Bremen, Universität Bremen

NotSan-APrV (2013): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter (NotSan-APrV) in der Fassung vom 15.08.2019. Abgerufen am: 17.09.2019 von <https://www.gesetze-im-internet.de/notsan-aprv/BJNR428000013.html>

NotSanG (2013): Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (NotSanG) in der Fassung vom 15.08.2019. Abgerufen am: 17.09.2019 von <https://www.gesetze-im-internet.de/notsang/BJNR134810013.html>

Pätzold, G. (2003): Lernfelder - Lernortkooperationen. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum, Projekt-Verlag

Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. (ITB-Forschungsberichte, 14). Bremen, Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB)

Rauner, F. (2013): Das Lernfeldkonzept - der Versuch, das berufliche Lernen vom Kopf auf die Füße zu stellen. In: Lernen & Lehren 3/2013, S. 92 - 97

RettAss-APrV (1989): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Rettungsassistentinnen und Rettungsassistenten (RettAss-APrV) in der Fassung vom 07.11.1989. Abgerufen am: 17.09.2019 von <https://www.buzer.de/gesetz/3853/index.htm>

RettAssG (1989): Gesetz über den Beruf der Rettungsassistentin und des Rettungsassistenten (RettAssG) in der Fassung vom 22.05.2013. Abgerufen am: 17.09.2019 <https://www.buzer.de/s1.htm?g=Rettungsassistentengesetz&f=1>

- Riedl, A. (2015): Unterricht im Lernfeldkonzept an beruflichen Schulen – aktuelle Herausforderungen und Realisierung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: Jürgen Seifried & Bernhard Bonz (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Handlungsfelder und Grundprobleme. Berufsbildung konkret, Band 12 S. S. 127 – 148. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Rolf, H.-G. (2016): Schulentwicklung kompakt - Modelle, Instrumente, Perspektiven. 3. Auflage. Beltz-Verlag, Weinheim/Basel
- Schelten, A. (1995): Grundlagen der Arbeitspädagogik. Franz-Steiner-Verlag Stuttgart
- Schelten, A. (2002): Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik. In: Pädagogische Rundschau 56 (2002) 6, S. 621 - 630
- Schüßler, I. (2008): Lernkulturwandel und Projektmanagement. Studienbrief SM 130 des Studiengangs Schulmanagement. Kaiserslautern, Technische Universität
- Weinert, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft - Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortragsveranstaltungen mit Prof. Dr. Franz E. Weinert, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, gehalten am 29. März 2000 im Pädagogischen Zentrum in Bad Kreuznach
Auszug online im Internet: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/WeinertLehren&Lernen.pdf> (aufgerufen am 27.04.2018)

Anhang

Anhang I: Themenbereiche der NotSan-APrV mit Unterrichtsstunden

Quelle: Anlage 1 zu § 1 Abs. 1 Nr. 1 NotSan-APrV (BGBl. I 2013, 4289 – 4292)

Themenbereich	Stunden
1. Notfallsituationen bei Menschen aller Altersgruppen sowie Gefahrensituationen erkennen, erfassen und bewerten	360
2. Rettungsdienstliche Maßnahmen und Maßnahmen der Gefahrenabwehr auswählen, durchführen und auswerten	360
3. Kommunikation und Interaktion mit sowie Beratung von hilfesuchenden und hilfebedürftigen Menschen unter Berücksichtigung des jeweiligen Alters sowie soziologischer und psychologischer Aspekte	120
4. Abläufe im Rettungsdienst strukturieren und Maßnahmen in Algorithmen und Einsatzkonzepte integrieren und anwenden	100
5. Das Arbeiten im Rettungsdienst intern und interdisziplinär innerhalb vorhandener Strukturen organisieren	100
6. Handeln im Rettungsdienst an Qualitätskriterien ausrichten, die an rechtlichen, wirtschaftlichen und ökologischen Rahmenbedingungen orientiert sind	100
7. Bei der medizinischen Diagnostik und Therapie mitwirken, lebenserhaltende Maßnahmen und Maßnahmen zur Abwendung schwerer gesundheitlicher Schäden bis zum Eintreffen der Notärztin oder des Notarztes oder dem Beginn einer weiteren ärztlichen Versorgung durchführen	500
8. Berufliches Selbstverständnis entwickeln und lernen, berufliche Anforderungen zu bewältigen	100
9. Auf die Entwicklung des Notfallsanitäterberufs im gesellschaftlichen Kontext Einfluss nehmen	60
10. In Gruppen und Teams zusammenarbeiten	120

Anhang II: Lernfelder der Lehrplanrichtlinie Bayern mit Zeitrichtwerten

Quelle: Lehrplan für die Berufsfachschule für Notfallsanitäter (ISB 2018, S. 15)

Lernfeld	ZRW
1. Ausbildungsjahr	
1.1 Berufliches Selbstverständnis entwickeln	90
1.2 Einfache lebensrettende Maßnahmen durchführen	150
1.3 Die Einsatzbereitschaft unterschiedlicher Rettungsmittel herstellen und erhalten	80
1.4 Einen Krankentransport durchführen	230
1.5 Bei Notfall- und Notarzteinsätzen assistieren	140
2. Ausbildungsjahr	
2.1 Mit Sterben und Tod in Einsatzsituationen umgehen	60
2.2 Präklinische Maßnahmen an Patientinnen und Patienten mit Erkrankungen und Vergiftungen durchführen	195
2.3 Präklinische Maßnahmen an Patientinnen und Patienten mit Traumata durchführen	175
2.4 Präklinische Maßnahmen bei gynäkologischen Notfällen und Notfällen in der Schwangerschaft, unter der Geburt, in der Neugeborenenphase und im Kindesalter durchführen	120
2.5 Präklinische Maßnahmen an geriatrische sowie multimorbide Patientinnen und Patienten und an Menschen mit Behinderungen anpassen	60
2.6 Präklinische Maßnahmen an Patientinnen und Patienten mit psychiatrischen Erkrankungen durchführen	80
3. Ausbildungsjahr	
3.1 Im beruflichen Umfeld agieren	80
3.2 Einen arztbegleiteten Patiententransport/Intensivtransport im Team durchführen	50
3.3 Adäquate Maßnahmen bei speziellen Einsatzsituationen ergreifen	80
3.4 In komplexen fachdienstübergreifenden Einsatzlagen adäquat handeln	100
3.5 Notfalleinsätze eigenständig durchführen	200
hinzu kommen in jedem Ausbildungsjahr 10 Stunden für die Durchführung einer Fallbearbeitung.	

Anhang III: Fächer der Lehrplanrichtlinie Bayern mit Stundenvorgaben

Quelle: Lehrplan für die Berufsfachschule für Notfallsanitäter (ISB 2018, S. 13)

Pflichtfächer	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	gesamt	Anteil 3. QE : 4. QE
Medizinisch-naturwissenschaftliche Grundlagen	185	140	20	345	20 % : 80 %
Allgemeine Notfallmedizin	185	190	120	495	70 % : 30 %
Spezielle Notfallmedizin	50	190	105	345	30 % : 70 %
Organisation und Einsatzlehre	70	30	110	210	100 % : 0 %
Team Ressource Management und Qualitätsmanagement	40	25	40	105	100 % : 0 %
Sozial- und geisteswissenschaftliche Grundlagen	60	55	35	150	20 % : 80 %
Berufs- und Staatskunde	60	30	35	125	50 % : 50 %
Deutsch	20	30	25	75	30 % : 70 %
Englisch	20	0	20	40	30 % : 70 %
Fallbearbeitung	10	10	10	30	50 % : 50 %
	700	700	520	1920	ca. 50 % : 50 %

Anhang IV: Jahresplan der Ausbildung an der Berufsfachschule für Notfallsanitäter des Bayerischen Roten Kreuzes in Nürnberg

Monat	KW	3. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/17 NFS 2/17	2. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/18 NFS 2/18	1. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/19 NFS 2/19
Okt 19	40	Rettungswache	BFS	Einführung
	41	Rettungswache	BFS	BFS
	42	Rettungswache	BFS	BFS
	43	Rettungswache	BFS	BFS
	44	Rettungswache	Rettungswache	BFS
Nov 19	45	BFS	Rettungswache	BFS
	46	BFS	Rettungswache	BFS
	47	BFS	Rettungswache	BFS
	48	BFS	Rettungswache	BFS
Dez 19	49	Rettungswache	Rettungswache	Rettungswache
	50	Rettungswache	Rettungswache	Rettungswache
	51	Rettungswache	Rettungswache	Rettungswache
	52	Ferien	Ferien	Ferien
Jan 20	01	Ferien	Ferien	Ferien
	02	BFS	BFS	Rettungswache
	03	BFS	BFS	Rettungswache
	04	BFS	BFS	Rettungswache
	05	BFS	BFS	Rettungswache
Feb 20	06	BFS	BFS	Rettungswache
	07	BFS	BFS	Rettungswache
	08	Klinik	BFS	Rettungswache
	09	Klinik	Rettungswache	Rettungswache
März 20	10	Klinik	Rettungswache	BFS
	11	Klinik	Rettungswache	BFS
	12	Klinik	Rettungswache	BFS
	13	Klinik	Rettungswache	BFS
Apr 20	14	Rettungswache	Rettungswache	BFS
	15	Rettungswache	Rettungswache	Klinik

Monat	KW	3. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/17 NFS 2/17	2. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/18 NFS 2/18	1. Ausbildungsjahr Klassen NFS 1/19 NFS 2/19
	16	Rettungswache	Rettungswache	Klinik
	17	BFS	BFS	Klinik
	18	BFS	BFS	Klinik
Mai 20	19	BFS	BFS	Klinik
	20	BFS	BFS	Klinik
	21	BFS	BFS	Klinik
	22	BFS	BFS	Rettungswache
Juni 20	23	Rettungswache	Klinik	Rettungswache
	24	Rettungswache	Klinik	Rettungswache
	25	Rettungswache	Klinik	BFS
	26	Rettungswache	Klinik	BFS
Juli 20	27	Rettungswache	Klinik	BFS
	28	Rettungswache	Klinik	BFS
	29	Schriftl. Prüfung	Klinik	BFS
	30	Prüfungsvorbereitung praktisch	Klinik	BFS
	31	Ferien	Ferien	Ferien
Aug 20	32	Ferien	Ferien	Ferien
	33	Ferien	Ferien	Ferien
	34	Ferien	Ferien	Ferien
	35	Prakt. Prüfung	BFS	Rettungswache
Sept 20	36	Prakt. Prüfung	BFS	Rettungswache
	37	Prakt. Prüfung	BFS	BFS
	38	Prakt. Prüfung	BFS	BFS
	39	Mündl. Prüfung	BFS	BFS

Anhang V: Entwicklung der Unterrichtsleistung an der Berufsfachschule für Notfallsanitäter des Bayerischen Roten Kreuzes in Nürnberg

Schuljahr	Anzahl Klassen	Anzahl SuS	Stunden lt. Lehrplan	Zusatzstunden (Gruppenteilung/ Förderunterricht) ²⁰	Praxisbegleitung ²¹	Stunden gesamt	Umrechnung auf JWS ²²	Hauptberufl. Lehrkräfte in MAK	Unterrichtsleistung hauptberufl. Lehrkräfte ²³	Unterrichtsleistung Honorarlehrkräfte	Anteil Honorar an Gesamtstunden
2014/15	1	23	700	320	460	1480	37	1	25	12	32,43 %
2015/16	2	50	1400	640	1000	3040	76	2,4	63	13	17,10 %
2016/17	4	93	2620	1240	1860	5720	125,5	4,8	103,5	16	12,74 %
2017/18	5	118	3320	1560	2360	7240	181	4,9	164	17	9,39 %
2018/19	6	136	3840	1840	2720	8400	210	7,5	195	15	7,14 %
2019/20	6	146	3840	1840	2920	8600	215	7,8	203	12	5,58 %

²⁰ Gemäß Vorgabe des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus können zusätzlich zum regulären Lehrplan erbracht werden: 2 Stunden pro Unterrichtswoche für individuelle Fördermaßnahmen sowie 5-7 Stunden (je nach Ausbildungsjahr und Gesamtzahl der Schüler pro Klasse) für Gruppenteilung im praktischen Unterricht sowie für Wahlunterricht

²¹ Das vorgegebene Stundenbudget für die Begleitung der praktischen Ausbildung gemäß § 3 NotSan-APrV beträgt 0,5 Stunden pro Schüler und Unterrichtswoche

²² Bei der Finanzierung der Schulbetriebskosten und damit des Personalbedarfs wird von jeweils 40 Unterrichtswochen ausgegangen. Die Anzahl der Jahreswochenstunden ergibt sich somit durch Teilung der Gesamtstunden durch 40

²³ Die reguläre Unterrichtsleistung pro Woche beträgt für Lehrkräfte der 3. QE 27 Stunden und für Lehrkräfte der 4. QE 24 Stunden. Bei der Berechnung der Stundenkontingente wurden Anrechnungsstunden für Schulleitung, Klassenleitung, Systembetreuung usw. berücksichtigt.

Anhang VI: Überführung der Themenbereiche aus der RettAss-APrV in den bayerischen Lehrplan für die Ausbildung zum Rettungsassistenten

Themenbereiche der RettAss-APrV (Quelle: RettAss-APrV Anlage 1)	Unterrichtsfächer im Lehrplan RettAss (1997) (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997)
Allgemeine medizinische Grundlagen (200 Stunden)	Naturwissenschaftliche Grundlagen (40 Stunden) Medizinische Grundlagen (160 Stunden)
Allgemeine Notfallmedizin (200 Stunden)	Notfallmedizin (220 Stunden)
Einführung in die theoretische und praktische Ausbildung im Krankenhaus (10 Stunden)	
Spezielle Notfallmedizin (170 Stunden)	Notfallmedizin (Fachtheorie) (160 Stunden)
Organisation und Einsatztaktik (140 Stunden)	Organisation und Einsatzlehre (80 Stunden)
	Organisation und Einsatzlehre (Fachtheorie) (60 Stunden)
Berufs- Gesetzes- und Staatsbürgerkunde (60 Stunden)	Berufs- und Staatskunde (60 Stunden)
	Deutsch (40 Stunden) ²⁴

²⁴ Das Fach „Deutsch“ wurde über die Vorgabe der RettAss-APrV hinaus mit zusätzlichen 40 Stunden eingeführt. Dies sollte vor allem „zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im beruflichen Bereich“ dienen (s. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997, S. 7)

Anhang VII: Gegenüberstellung der Unterrichtsfächer in der Ausbildung zum Rettungsassistenten und zum Notfallsanitäter in Bayern

Lehrplan RettAss (1997) (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997)	Lehrplan NotSan (2015) (Quelle: ISB 2018)
Naturwissenschaftliche Grundlagen (40 Stunden)	Medizinisch-naturwissenschaftliche Grundlagen (345 Stunden)
Medizinische Grundlagen (160 Stunden)	
Notfallmedizin (220 Stunden)	Allgemeine Notfallmedizin (495 Stunden)
Notfallmedizin (Fachtheorie) (160 Stunden)	Spezielle Notfallmedizin (345 Stunden)
Organisation und Einsatzlehre (80 Stunden)	Organisation und Einsatzlehre (210 Stunden)
Organisation und Einsatzlehre (Fachtheorie) (60 Stunden)	
Berufs- und Staatskunde (60 Stunden)	Berufs- und Staatskunde (125 Stunden)
Deutsch (40 Stunden) ²⁵	Deutsch (75 Stunden)
	Team Ressource Management und Qualitätsmanagement (105 Stunden)
	Sozial und geisteswissenschaftliche Grundlagen (150 Stunden)
	Englisch (40 Stunden)

²⁵ Das Fach „Deutsch“ wurde über die Vorgabe der RettAss-APrV hinaus mit zusätzlichen 40 Stunden eingeführt. Dies sollte vor allem „zur Verbesserung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im beruflichen Bereich“ dienen (s. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997, S. 7)

Anhang VIII: Lehrplanumsetzung der Vorgaben der NotSan-APrV in den Bundesländern

Quelle: Eigene Erhebung, Stand März 2020

Bundesland	Lehrplanvorgabe	Struktur des Lehrplans
Baden-Württemberg	abgestimmter Lehrplan von fünf Berufsfachschulen im Auftrag des Sozialministeriums	nur Lernfelder
Bayern	verbindlicher Lehrplan des Instituts für Schulqualität und Bildungsforschung	Lernfelder und Unterrichtsfächer
Berlin	Kein staatlich vorgegebener, einheitlicher Lehrplan	Schulen verwenden Lernfelder
Brandenburg	kein eigener Lehrplan, Anlehnung an Lehrplan von Baden-Württemberg	nur Lernfelder
Bremen	kein Lehrplan, Curriculum wird derzeit von Arbeitsgruppe erarbeitet.	Schulen können auswählen, ob sie nach Lernfeldern oder Fächern vorgehen
Hamburg	kein Lehrplan, regelmäßige Gespräche zwischen Behörde und Schulen	Entfällt
Hessen	Rahmenlehrplan orientiert sich an der APrV	Erstellung von Curricula durch die Schulen gemäß NotSan-APrV, keine Unterrichtsfächer
Mecklenburg-Vorpommern	Orientierung an Lehrplanrichtlinie des Landes Thüringen	nur Lernfelder / Themenbereiche
Niedersachsen	Verbindliches Curriculum der Landesschulbehörde	nur Lernfelder; Zuordnung zu Themenbereichen der NotSan-APrV
Nordrhein-Westfalen	verbindlicher Rahmenlehrplan des Gesundheitsministeriums	Lernfelder / Themengebiete zur Konkretisierung
Rheinland-Pfalz	Lehrplan ist in Bearbeitung	Entfällt
Saarland	Kein Lehrplan	Entfällt
Sachsen	verbindlicher Lehrplan des Kultusministeriums	nur Lernfelder
Sachsen-Anhalt	kein staatlich vorgegebener Lehrplan, Ausbildung richtet sich nach der NotSan-APrV	Liegt in der Entscheidung der Schulen
Schleswig-Holstein	Lehrplan abgestimmt zwischen Schulen, Landesamt f. soziale Dienste und Gesundheitsministerium	Ab 2020 nur noch Lernfelder
Thüringen	verbindlicher Lehrplan des Bildungsministeriums	nur Lernfelder / Themenbereiche

Anhang IX: Einladungsmails

Masterarbeit "Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an BFS für Notfallsanitäter" - Start der Befragungsphase

Deinzer, Helmut    Aktionen -

An: Deinzer, Helmut

Sonntag, 14. Juni 2020 16:27

· Sie haben am 16.07.2020 um 10:05 geantwortet.

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Schulleiter-Kollegen,

wie auf verschiedenen Kanälen bereits vor angekündigt, startet am 15.06.2020 der Befragungszeitraum für meine Umfrage zum Thema „Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter“.

Die Befragung richtet sich an folgende Zielgruppen:

- Schüler und Schülerinnen, die die Ausbildung zum Notfallsanitäter in Vollzeit absolviert und ihre Prüfung in den Jahren 2017-2019 abgelegt haben
- Lehrkräfte, die aktuell in der Ausbildung von Notfallsanitätern tätig sind oder früher tätig waren.

Um eine möglichst große Datenbasis aus diesen Zielgruppen zu erhalten, bin ich auf Ihre Unterstützung als Schulen angewiesen. Ich bitte Sie daher, die E-Mail-Anschreiben, welche ich Ihnen im Anschluss an diese Mail gesondert zukommen lasse, unverändert an die genannten Zielgruppen weiterzuleiten. Bitte leiten Sie die Links **nicht** an andere Personen weiter, um eine Verfälschung der Ergebnisse zu vermeiden.

Wenn Sie an den Inhalten der Befragung interessiert sind, können Sie die Fragebögen unter folgenden Links einsehen, ohne dass dabei Daten übermittelt werden:

Vorschau Schülerbogen:

<https://www.soscisurvey.de/deinzer-lernfeld-schueler/?act=1DSOAxwXlGk6K5FBuYLJy>

Vorschau Lehrerbogen:

<https://www.soscisurvey.de/deinzer-lernfeld-lehrer/?act=KXIRZ1fmzoOahsIFUoVHgaK6>

Damit ich einschätzen kann, wie groß der Rücklauf ist, wäre ich Ihnen außerdem sehr dankbar für eine Mitteilung, an wie viele Personen Sie die Anfrage jeweils weitergeleitet haben und wie viele dieser Weiterleitungen nicht zustellbar waren.

Ich bin sicher, dass mein Forschungsprojekt auch bei Ihnen auf Interesse stoßen wird, deshalb möchte ich Ihnen im Austausch für Ihre Unterstützung anbieten, Sie nach Abschluss der Befragungsphase über die Ergebnisse zu informieren.

Ich danke Ihnen im Voraus für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Helmut Deinzer

Masterarbeit "Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an BFS für Notfallsanitäter" - Schülerfragebogen

Deinzer, Helmut

An: [Deinzer, Helmut](#)

 Aktionen ▾

Sonntag, 14. Juni 2020 16:27

BITTE DIESES ANSCHREIBEN AN SCHÜLER/-INNEN WEITERLEITEN

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Absolventen der Notfallsanitäter-Ausbildung!

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der TU Kaiserslautern führe ich eine Online-Befragung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an Notfallsanitäterschulen durch. Da Sie die Ausbildung bereits absolviert haben, möchte ich Sie herzlich einladen, an dieser Befragung teilzunehmen.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 10-15 Minuten Zeit nehmen, um an der Befragung teilzunehmen. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der späteren wissenschaftlichen Auswertung.

Sie erreichen die Umfrage über folgenden Link:

<https://www.soscisurvey.de/deinzer-lernfeld-schueler/>

Sie können von jedem beliebigen Endgerät mit Internetanschluss an der Befragung teilnehmen. Die Befragung steht bis zum 05. Juli 2020 zur Beantwortung offen. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Als kleines Dankeschön für Ihre Bemühungen verlose ich unter allen Teilnehmenden, die den Fragebogen komplett ausfüllen, je einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Sollten Sie Fragen haben, so stehe ich Ihnen gerne unter der Mail-Adresse helmutdeinzer@icloud.com sowie telefonisch unter 0152 / 22533564 zur Verfügung.

Mit den besten Grüßen

Helmut Deinzer

Masterarbeit "Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an BFS für Notfallsanitäter" - Lehrerfragebogen

Deinzer, Helmut

An: Deinzer, Helmut

   Aktionen

Sonntag, 14. Juni 2020 16:27

BITTE DIESES ANSCHREIBEN AN LEHRKRÄFTE WEITERLEITEN

Sehr geehrte Lehrkraft,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der TU Kaiserslautern führe ich eine Online-Befragung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an Notfallsanitäterschulen durch. Ich möchte Sie als Lehrkraft in der Notfallsanitäter-Ausbildung herzlich einladen, an dieser Befragung teilzunehmen.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 20 Minuten Zeit nehmen, um an der Befragung teilzunehmen. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der späteren wissenschaftlichen Auswertung.

Sie erreichen die Befragung über folgenden Link:

<https://www.soscisurvey.de/deinzer-lernfeld-lehrer/>

Sie können von jedem beliebigen Endgerät mit Internetanschluss an der Befragung teilnehmen. Die Befragung steht bis zum 05. Juli 2020 zur Beantwortung offen. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Als kleines Dankeschön für Ihre Bemühungen verlose ich unter allen Teilnehmenden, die ihre Mail-Adresse hinterlassen, je einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Sollten Sie Fragen haben, so stehe ich Ihnen gerne unter der Mail-Adresse helmutdeinzer@icloud.com sowie telefonisch unter 0152 / 22533564 zur Verfügung.

Mit den besten Grüßen

Helmut Deinzer

Anhang X: Schülerbogen (Variablenansicht)

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Absolventen der Notfallsanitäter-Ausbildung!

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der TU Kaiserslautern führe ich eine Online-Befragung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an Notfallsanitäterschulen durch. Da Sie die Ausbildung bereits absolviert haben, möchte ich Sie herzlich einladen, an dieser Befragung teilzunehmen.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 10-15 Minuten Zeit nehmen, um an der Befragung teilzunehmen. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der späteren wissenschaftlichen Auswertung.

Sie können von jedem beliebigen Endgerät mit Internetanschluss an der Befragung teilnehmen. Die Befragung steht bis zum 05. Juli 2020 zur Beantwortung offen. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Als kleines Dankeschön für Ihre Bemühungen verlose ich unter allen Teilnehmenden, die den Fragebogen komplett ausfüllen, je einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Sollten Sie Fragen haben, so stehe ich Ihnen gerne unter der Mail-Adresse helmutdeinzer@icloud.com sowie telefonisch unter 0152 / 22533564 zur Verfügung.

Mit den besten Grüßen

Helmut Deinzer

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Die Fragen in diesem Fragebogen behandeln die Organisation des Schulbetriebes, die Unterrichtsorganisation und den allgemeinen Ablauf der Ausbildung an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter. Für die spätere Auswertung ist es wichtig, dass Sie sich genau an Ihre Eindrücke während der Ausbildungszeit erinnern.

Die meisten Fragen sind selbsterklärend. Bei einigen Fragen werden Sie vielleicht etwas überlegen müssen. Wenn Sie möchten, können in diesem Fall jederzeit die Beantwortung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt weitermachen.

Häufig werden Sie gefragt, ob eine Aussage zutrifft oder nicht, hier können Sie aus einem Popup-Menü aus insgesamt sechs Abstufungen wählen. Bei anderen Fragen werden Sie aufgefordert, die Häufigkeit eines Ereignisses auf einer mehrstufigen Skala auszuwählen. Bei all diesen Fragen gilt: Nur Ihr persönlicher Eindruck, Ihre eigene Erinnerung an die Ausbildungszeit ist ausschlaggebend.

Sollten Sie irgendwo nicht weiterkommen oder Fragen zur Beantwortung haben, so dürfen Sie mich jederzeit gerne kontaktieren. Das gleiche gilt natürlich, wenn Sie bei der Bearbeitung auf technische Probleme stoßen.

Am Ende der Befragung können Sie Ihre Mail-Adresse hinterlassen, sofern Sie am Gewinnspiel teilnehmen wollen oder an den Ergebnissen der Befragung interessiert sind. Diese Angaben werden gesondert verarbeitet und nicht Ihren Antworten zugeordnet. Bitte beachten Sie, dass nur komplett ausgefüllte Fragebögen bei der Verlosung berücksichtigt werden.

Diese Befragung richtet sich ausschließlich an Schüler und Schülerinnen, die die Notfallsanitäter-Ausbildung in Vollzeit absolviert und in den Jahren 2017 – 2019 ihre Abschlussprüfung abgelegt haben.

Bitte bestätigen Sie, dass Sie zu diesem Personenkreis gehören.

SC10 Tätigkeit

1 = Nein (nicht an der Studie teilnehmen)

2 = Ja

-9 = nicht beantwortet

1 aktive(r) Filter

Filter SC10/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann nach dem Klick auf "Weiter" den Text **SC09** anzeigen und das Interview beenden

1. In welchem Jahr haben Sie die Ausbildung zur Notfallsanitäterin / zum Notfallsanitäter abgeschlossen?

P005 Abschlussjahr

4 = 2017

5 = 2018

6 = 2019

-9 = nicht beantwortet

2. Wie lange dauerten die Unterrichtsblöcke an Ihrer Berufsfachschule im Schnitt?**S101** Dauer Blöcke

- 1 = weniger als eine Woche
- 2 = 1-2 Wochen
- 3 = 3-4 Wochen
- 4 = 5-6 Wochen
- 5 = länger als 6 Wochen
- 9 = nicht beantwortet

3. Wie empfanden Sie die Länge der Unterrichtsblöcke?**S102** Länge

- 1 = zu kurz
- 2 = angemessen
- 3 = zu lang
- 9 = nicht beantwortet

4. Wie viele Lernfelder wurden in einem Unterrichtsblock normalerweise bearbeitet?**S103_01** 1. Ausbildungsjahr**S103_02** 2. Ausbildungsjahr**S103_03** 3. Ausbildungsjahr

- 1 = 1
- 2 = 2
- 3 = 3
- 4 = mehr als 3
- 5 = Lernfelder wurden nicht kommuniziert
- 6 = kann mich nicht erinnern
- 9 = nicht beantwortet

5. Formale Organisation

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung zutreffen.

UA03_01 Der Unterricht war vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet**UA03_02** Der Unterricht war vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet**UA03_03** Die einzelnen Stunden waren bestimmten Unterrichtsfächern zugeordnet

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

Hier geht es darum, nach welcher primären Ordnungsstruktur der Unterricht an Ihrer Schule gegliedert war. Dabei geben Sie bitte zunächst an, nach welchen Ordnungskriterien die Schule vorgegangen ist (z. B. bei der Erstellung von Stundenplänen und Curricula), und anschließend, nach welchen Kriterien Sie selbst sich orientiert haben (z. B. wie Ihre Notizen angeordnet waren oder wie Sie sich auf Prüfungen vorbereitet haben).

Sie können die einzelnen Kriterien per Doppelklick oder per Drag & Drop in die richtige Reihenfolge bringen. An oberster Stelle steht dabei das Hauptkriterium. Wenn ein Kriterium bei der Ordnung des Unterrichts keine Rolle gespielt hat, dann lassen Sie es weg.

6. Nach welchen Ordnungskriterien wurde der Unterricht von Ihrer Schule organisiert?

Bitte bringen Sie die genannten Kriterien in die Reihenfolge, in der sie von der Schule verwendet wurden (z. B. bei der Gestaltung der Stundenpläne)

Hauptkriterium

2

3

4

O103_01 Lernfelder / Handlungsfelder

O103_02 Lernsituationen / Handlungssituationen

O103_03 Unterrichtsfächer

O103_04 andere Ordnungskriterien

1 = Rangplatz 1

2 = Rangplatz 2

3 = Rangplatz 3

4 = Rangplatz 4

-9 = nicht eingeordnet

7. Falls von der Schule andere Ordnungskriterien verwendet wurden als die oben genannten, welche waren dies?

O105_01 [01]

Offene Texteingabe

8. Nach welchen Ordnungskriterien haben Sie selbst sich primär orientiert?

Bitte bewerten Sie die genannten Kriterien danach, wie wichtig sie für Ihre eigene Orientierung waren (z. B. bei der Anordnung Ihrer Notizen oder der Vorbereitung auf Prüfungen).

Hauptkriterium

2

3

4

O101_01 Lernfelder / Handlungsfelder

O101_02 Lernsituationen / Handlungssituationen

O101_03 Unterrichtsfächer

O101_04 andere Ordnungskriterien

1 = Rangplatz 1

2 = Rangplatz 2

3 = Rangplatz 3

4 = Rangplatz 4
-9 = nicht eingeordnet

9. Falls Sie sich an andere Ordnungskriterien orientiert haben als an den oben genannten, welche waren dies?

O106_01 [01]

Offene Texteingabe

10. Wie hoch schätzen Sie den Anteil des theoretischen und praktischen Unterrichts in Ihrer Ausbildung ein?

In dem jeweiligen Feld wird die prozentuale Verteilung als Tool-Tip angezeigt.

Bei Auswahl des mittleren Feldes ist die Verteilung zwischen Theorie und Praxis genau ausgewogen.

PU01_01 Theorie/Praxis

- 1 = Theorie
- 11 = Praxis
- 9 = nicht beantwortet

11. Wie bewerten Sie den Anteil des praktischen Unterrichts?

PU02 Anteil Praxis

- 1 = zu viel Praxis
- 2 = angemessen
- 3 = zu wenig Praxis
- 9 = nicht beantwortet

12. Wurden im Unterricht Arbeitsaufträge von den Lernenden ausgeführt?

Mit Arbeitsaufträgen sind alle Aufgaben gemeint, durch die Sie sich den Unterrichtsstoff selbstständig erarbeiten mussten.

Dabei spielt es keine Rolle, ob dies als Gruppen- oder Partnerarbeit oder als Einzelarbeit erfolgte.

A102 Aufträge allgemein

- 1 = nein
- 2 = ja
- 9 = nicht beantwortet

4 aktive(r) Filter

Filter A102/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A105** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter A102/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A103** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter A102/F3

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A108** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter A102/F4

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A107** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

13. Praxisrelevanz

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung (theoretischer und praktischer Unterricht) zutreffen.

A104_01 Die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit war erkennbar

A104_02 Es wurde Bezug zur praktischen Tätigkeit hergestellt

A104_03 Es bestand die Möglichkeit, das Gelernte praktisch anzuwenden

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

Unterrichtsorganisation / Sozialformen

In der nächsten Frage geht es um die im Unterricht verwendeten Sozialformen. Dabei werden folgende Sozialformen unterschieden:

Klassenunterricht: Dies umfasst alle Unterrichtsformen, die im gesamten Klassenverbund stattfinden, an der also alle Lernenden gleichzeitig beteiligt sind. Dabei kommt es nicht darauf an, ob der Unterricht durch die Lehrkraft oder durch die Lernenden (z. B. in Form von Referaten u. ä.) erfolgt.

Gruppenarbeit (ohne Fallsimulation): Dies umfasst alle Unterrichtsformen, bei denen die Lernenden in einer Gruppe von mehr als zwei Personen gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Die Fallsimulation, also die praktische Bearbeitung eines Fallbeispiels im praktischen Unterricht ist davon nicht erfasst.

Partnerarbeit (ohne Fallsimulation): Dies bezeichnet die gemeinsame Arbeit von zwei Personen an einer Aufgabe. Die Fallsimulation, also die praktische Bearbeitung eines Fallbeispiels im praktischen Unterricht ist davon nicht erfasst.

Einzelarbeit: Dies umfasst alle Tätigkeiten, bei denen Sie selbstständig und auf sich allein gestellt eine Aufgabe zu bearbeiten hatten, beispielsweise Rechercheaufträge oder Stillarbeit.

Fallsimulation: Hiermit ist der praktische Unterricht gemeint, in dem Sie mit einem oder mehreren Mitlernenden gemeinsam Fallbeispiele zu bearbeiten hatten.

14. Eingesetzte Sozialformen

Bitte bewerten Sie die nachfolgend genannten Unterrichts- bzw. Sozialformen danach, wie häufig sie in Ihrer Ausbildung eingesetzt wurden

EU02_01 Klassenunterricht

EU02_02 Gruppenarbeit (ohne Fallsimulation)

EU02_03 Partnerarbeit (ohne Fallsimulation)

EU02_04 Einzelarbeit

EU02_05 Fallsimulation

1 = nie

2 = selten

3 = manchmal

4 = oft

5 = meistens

6 = immer

-9 = nicht beantwortet

15. Orientierung an Lernenden

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung zutreffen.

EU03_01 Die Lernenden gestalteten den Unterricht aktiv mit

EU03_02 Die Lernenden wurden dazu animiert, sich Wissen selbst anzueignen

EU03_03 Die Lernenden nutzten unterschiedliche Medien

EU03_04 Die Lernenden wurden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten

EU03_05 Die Lernenden wurden dazu animiert, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten

EU03_06 Es gab Raum für Diskussionen, die sich aus den Arbeitsergebnissen ergaben

1 = trifft absolut nicht zu

2 = trifft überwiegend nicht zu

3 = trifft eher nicht zu

4 = trifft eher zu

5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu

-9 = nicht beantwortet

16. Lernziele

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung zutreffen.

- EU13_01** Die Lernziele des Unterrichts waren den Lernenden bekannt
EU13_02 Es wurde regelmäßig überprüft, ob die Lernziele erreicht wurden
EU13_03 Die Lehrkräfte legten Wert auf bestimmte Inhalte
EU13_04 Es wurde im Unterricht oft auf den Stoff anderer Fächer zurückgegriffen
- 1 = trifft absolut nicht zu
 2 = trifft überwiegend nicht zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft überwiegend zu
 6 = trifft vollkommen zu
 -9 = nicht beantwortet

17. Unterrichtsverknüpfung

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung zutreffen.

- UA01_01** Die Unterrichtsvermittlung folgte einem "roten Faden"
UA01_02 Die Lehrkräfte wussten Bescheid, was in den anderen Stunden unterrichtet wurde
UA01_03 Es wurde oft bei Lernenden nachgefragt, ob bestimmte Inhalte schon vermittelt wurden
UA01_04 Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht miteinander besprechen
- 1 = trifft absolut nicht zu
 2 = trifft überwiegend nicht zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft überwiegend zu
 6 = trifft vollkommen zu
 -9 = nicht beantwortet

18. Vertretungsregelung

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihre Ausbildung zutreffen.

- UA07_01** Ich weiß, dass es an meiner Schule klare Vertretungsregelungen gab
UA07_02 Bei Ausfall einer Lehrkraft musste in der Regel der Stundenplan umgestellt werden
UA07_03 Bei Ausfall einer Lehrkraft konnte der Unterricht meist kurzfristig umbesetzt werden
UA07_05 Einzelne Lehrkräfte setzten inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte
- 1 = trifft absolut nicht zu
 2 = trifft überwiegend nicht zu
 3 = trifft eher nicht zu
 4 = trifft eher zu
 5 = trifft überwiegend zu
 6 = trifft vollkommen zu
 -9 = nicht beantwortet

19. Hier können Sie bei Bedarf noch ergänzende Angaben zur Organisation des Unterrichts machen:

OU05_01 [01]

Offene Texteingabe

20. Durchführung von Arbeitsaufträgen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die Angaben zutreffen.

A102_02 Die Durchführung der Arbeitsaufträge wurde von mindestens einer Lehrkraft betreut.

A102_03 Nach dem Arbeitsauftrag wurden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt.

A102_04 Die Ergebnisse wurden bewertet

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

21. Aufbau von Arbeitsaufträgen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die genannten Elemente in den von Ihnen bearbeiteten Arbeitsaufträgen enthalten waren.

A103_01 eigenständiges Erfassen der Problemstellung

A103_02 selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten

A103_03 Ausführung von Lösungswegen

A103_04 Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

22. Persönlicher Wert der Arbeitsaufträge

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen für Sie persönlich zutreffen.

A108_01 Die Arbeitsaufträge waren abwechslungsreich.

A108_02 Die Arbeitsaufträge waren praxisorientiert.

A108_03 Durch die Arbeitsaufträge konnte ich die Lernziele erreichen.

A108_04 Durch die eigene Beschäftigung mit dem Thema konnte ich mehr lernen als durch Lehrvorträge.

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

23. Was war Ihnen bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge wichtig?

Bitte ordnen Sie auf der Skala zu, wie wichtig Ihnen die genannten Aspekte waren. Wenn ein Aspekt für Sie nicht wichtig oder sehr wichtig ist, dann wählen Sie das Kästchen ganz links bzw. ganz rechts. Mit den Zwischenwerten können Sie Ihre Beurteilung abstimmen.

Wie wichtig war Ihnen...

A106_01 ...sich selbst mit dem Thema zu beschäftigen?

A106_02 ...mit anderen Lernenden zusammenzuarbeiten?

A106_03 ...die Betreuung durch die Lehrkraft?

A106_04 ...die Präsentation der Arbeitsergebnisse?

A106_05 ...die Bewertung Ihrer persönlichen Leistung?

A106_06 ...die Korrektur von Fehlern in der Erarbeitung?

A106_07 ...am Ende einheitliche Aussagen zu haben?

1 = nicht wichtig
5 = sehr wichtig
-9 = nicht beantwortet

24. Einbezug von Vorkenntnissen

Mit Vorkenntnissen sind Kenntnisse aus einer vorherigen Ausbildung im Rettungsdienst oder Sanitätsdienst gemeint.

VU01_01 Vorkenntnisse der Lernenden wurden in die Ausbildung einbezogen

VU01_02 Lernende mit Vorkenntnissen hatten es leichter

VU01_03 Lernende ohne Vorkenntnisse waren häufig überfordert

VU01_04 Lernende mit Vorkenntnissen waren häufig unterfordert

1 = trifft absolut nicht zu

2 = trifft überwiegend nicht zu

3 = trifft eher nicht zu

4 = trifft eher zu

5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu

-9 = nicht beantwortet

25. Gab es in Ihrer Ausbildung Förderangebote, um den Lernstoff bei Bedarf zu wiederholen?

VU02 Förderung

1 = ja

2 = nein

-9 = nicht beantwortet

26. Gab es in Ihrer Ausbildung die Möglichkeit, über den regulären Lernstoff hinaus zusätzliche Inhalte zu erlernen?

VU03 Vertiefung

1 = ja

2 = nein

-9 = nicht beantwortet

27. Zuordnung von Prüfungen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen zutreffen

P101_01 Prüfungen wurden innerhalb von Fächern durchgeführt

P101_02 Prüfungen wurden fächerübergreifend durchgeführt

P101_03 Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern war immer erkennbar

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

28. Zielsetzung von Prüfungen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen zutreffen

P102_01 Prüfungen dienen dazu, inhaltliches Wissen abzufragen

P102_02 Prüfungen dienen dazu, erreichte Kompetenzen zu prüfen

P102_03 Der Lernstoff wurde konkret auf Prüfungen hin gelernt

P102_04 Der Lernstoff hatte Bedeutung über die Prüfung hinaus

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

29. Ihr Alter bei Beginn der Ausbildung:**P001_01** ... Jahre

Offene Texteingabe

30. Ihr höchster Schulabschluss vor Beginn der Ausbildung:**P003** Schulabschluss

- 1 = Abschluss der Haupt- oder Mittelschule
- 2 = Mittlerer Schulabschluss
- 3 = Fachabitur
- 4 = Abitur
- 5 = anderer Abschluss, nämlich
- 9 = nicht beantwortet

P003_05 anderer Abschluss, nämlich

Offene Texteingabe

31. Hatten Sie vor Beginn der Ausbildung bereits eine andere Berufsausbildung abgeschlossen?**P004** Berufsausbildung

- 4 = nein
- 5 = ja
- 9 = nicht beantwortet

32. Hatten Sie vor Beginn der Ausbildung bereits eine Vorausbildung im Sanitäts- oder Rettungsdienst?**P006** Vorkenntnisse

- 4 = nein
- 5 = ja, nämlich
- 9 = nicht beantwortet

P006_05 ja, nämlich

Offene Texteingabe

Seite 12**Vielen Dank!**

Sie haben alle Fragen beantwortet und damit einen wertvollen Beitrag zu meiner Arbeit geleistet.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Zeit und Ihre Bemühungen.

Ich möchte Sie nun dazu einladen, an der Verlosung teilzunehmen. Unter allen Teilnehmenden verlose ich jeweils einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Die Erhebung dieser Daten erfolgt getrennt von den Angaben im Fragebogen. Eine Zuordnung der Antworten zu Ihrer E-Mail-Adresse ist nicht möglich.

Ich will am **Gewinnspiel** teilnehmen. Ich willige ein, dass meine E-Mail-Adresse bis zur Ziehung der Gewinner gespeichert wird. Diese Einwilligung kann ich jederzeit widerrufen. Meine Angaben in dieser Befragung bleiben weiterhin anonym, meine E-Mail-Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.

Ich interessiere mich für die **Ergebnisse dieser Studie** und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.

Letzte Seite**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Anhang XI: Lehrerfragebogen (Variablenansicht)

Seite 01

Sehr geehrte Lehrkraft,

im Rahmen meiner Masterarbeit an der TU Kaiserslautern führe ich eine Online-Befragung zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes an Notfallsanitäterschulen durch. Ich möchte Sie als Lehrkraft in der Notfallsanitäter-Ausbildung herzlich einladen, an dieser Befragung teilzunehmen.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 20 Minuten Zeit nehmen, um an der Umfrage teilzunehmen. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich der späteren wissenschaftlichen Auswertung.

Sie können von jedem beliebigen Endgerät mit Internetanschluss an der Befragung teilnehmen. Die Befragung steht bis zum 05. Juli 2020 zur Beantwortung offen. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Als kleines Dankeschön für Ihre Bemühungen verlose ich unter allen Teilnehmenden, die ihre Mail-Adresse hinterlassen, je einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Sollten Sie Fragen haben, so stehe ich Ihnen gerne unter der Mail-Adresse helmutdeinzer@icloud.com sowie telefonisch unter 0152 / 22533564 zur Verfügung.

Mit den besten Grüßen

Helmut Deinzer

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Die Fragen in diesem Fragebogen behandeln die Organisation des Schulbetriebes, die allgemeine Unterrichtsorganisation an der Schule und die Ihre eigene Unterrichtsorganisation als Lehrkraft.

Für die spätere Auswertung ist es wichtig, dass Sie die Fragen so genau wie möglich beantworten. Die meisten Fragen sind selbsterklärend. Bei einigen Fragen werden Sie vielleicht etwas überlegen müssen. Wenn Sie möchten, können in diesem Fall jederzeit die Beantwortung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt weitermachen.

Häufig werden Sie gefragt, ob eine Aussage zutrifft oder nicht, hier können Sie aus einem Popup-Menü aus insgesamt sechs Abstufungen wählen. Bei anderen Fragen werden Sie aufgefordert, die Häufigkeit eines Ereignisses auf einer mehrstufigen Skala auszuwählen. Bei all diesen Fragen gilt: Nur Ihre persönliche Wahrnehmung ist ausschlaggebend.

Sollten Sie irgendwo nicht weiterkommen oder Fragen zur Beantwortung haben, so dürfen Sie mich jederzeit gerne kontaktieren. Das gleiche gilt natürlich, wenn Sie bei der Bearbeitung auf technische Probleme stoßen.

Am Ende der Befragung können Sie Ihre Mail-Adresse hinterlassen, sofern Sie am Gewinnspiel teilnehmen wollen oder an den Ergebnissen der Befragung interessiert sind. Diese Angaben werden gesondert verarbeitet und nicht Ihren Antworten zugeordnet. Bitte beachten Sie, dass nur komplett ausgefüllte Fragebögen bei der Verlosung berücksichtigt werden.

Diese Befragung richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte, die an einer Berufsfachschule für Notfallsanitäter in Bayern tätig sind oder waren.

Bitte bestätigen Sie, dass Sie zu diesem Personenkreis gehören.

SC09 Tätigkeit

1 = Nein (nicht an der Studie teilnehmen)

2 = Ja

-9 = nicht beantwortet

1 aktive(r) Filter

Filter SC09/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann nach dem Klick auf "Weiter" den Text **SC10** anzeigen und das Interview beenden

1. Sind Sie aktuell noch an einer Berufsfachschule für Notfallsanitäter tätig?

L007 aktuelle Lehrtätigkeit

1 = nein

2 = ja

-9 = nicht beantwortet

2 aktive(r) Filter

Filter L007/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann Frage/Text **L008** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter L007/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1

Dann Frage/Text **L010** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

2. Jahr des Ausscheidens

Sie haben angegeben, dass Sie aktuell nicht mehr an einer Berufsfachschule für Notfallsanitäter tätig sind. In welchem Jahr haben Sie Ihre Lehrtätigkeit beendet?

L008 Jahr des Ausscheidens

- 1 = 2014
- 2 = 2015
- 3 = 2016
- 4 = 2017
- 5 = 2018
- 6 = 2019
- 7 = 2020
- 9 = nicht beantwortet

Hinweis:

Die Fragen und die Antwortmöglichkeiten in diesem Fragebogen sind überwiegend im Präsens geschrieben. Sie gelten jedoch in gleicher Weise für Lehrkräfte, die ihre Lehrtätigkeit inzwischen beendet haben.

Aus Gründen der Vereinfachung und zur besseren Lesbarkeit wurde darauf verzichtet, bei jeder Frage auch die Vergangenheitsform aufzuführen. Beantworten Sie daher alle Fragen so, als würden Sie diesen Fragebogen zum Zeitpunkt Ihres Ausscheidens bearbeiten.

3. Ihre Lehrqualifikation:

L006 Lehrqualifikation

- 1 = Lehrkraft mit Hochschulausbildung, Qualifikationsebene 4 (höherer Dienst)
- 2 = Lehrkraft mit Hochschulausbildung, Qualifikationsebene 3 (gehobener Dienst)
- 3 = Lehrkraft mit Bestandsschutz gemäß § 31 NotSanG
- 4 = anderweitige Qualifikation, nämlich
- 9 = nicht beantwortet

L006_04 anderweitige Qualifikation, nämlich

Offene Texteingabe

4. Waren Sie vorher bereits in der Ausbildung von Rettungsassistenten als Lehrkraft tätig?

L002 RettAss-Tätigkeit

- 1 = ja
- 2 = nein
- 9 = nicht beantwortet

1 aktive(r) Filter

Filter L002/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: 1
Dann Seite(n) **RettAss?** des Fragebogens anzeigen (sonst ausblenden)

5. In welchem Anstellungsverhältnis sind oder waren Sie an der Berufsfachschule tätig?

Falls Ihr Anstellungsverhältnis sich im Lauf Ihrer Tätigkeit geändert hat, wählen Sie bitte das letzte bzw. aktuelle Anstellungsverhältnis.

L003 Anstellung

- 1 = Festanstellung Voll- oder Teilzeit
- 2 = Nebenberufliche Anstellung
- 3 = Honorartätigkeit
- 9 = nicht beantwortet

6. Ihre regelmäßig geleisteten Unterrichtsstunden pro Schulwoche

Falls sich Ihre Stundenzahl im Lauf der Anstellung geändert hat, wählen Sie bitte den letzten bzw. aktuellen Stand.

Als Unterrichtsstunde gilt eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten.

Unterrichtsstunden

L004_05 ... Unterrichtsstunden

Offene Eingabe (Ganze Zahl)

7. Ihre regelmäßige Unterrichtstätigkeit (Fächer)

Bitte geben Sie an, in welchen Unterrichtsfächern des bayerischen Lehrplans Sie regelmäßig unterrichten.

Geben Sie nur die Fächer an, in denen Sie tatsächlich unterrichten. Fächer, für die Sie lediglich genehmigt sind, in denen Sie aber keinen Unterricht geben, werden hier nicht betrachtet.

L005 Fächer: Ausweichoption (negativ) oder Anzahl ausgewählter Optionen

Ganze Zahl

L005_01 Medizinisch-naturwissenschaftliche Grundlagen

L005_02 Allgemeine Notfallmedizin

L005_03 Spezielle Notfallmedizin

L005_04 Organisation und Einsatzlehre

L005_05 Team Ressource Management und Qualitätsmanagement

L005_06 Sozial- und geisteswissenschaftliche Grundlagen

L005_07 Berufs- und Staatskunde

L005_08 Deutsch

L005_09 Englisch

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

Ordnungsstruktur des Unterrichts

Nachfolgend geht es darum, nach welcher primären Ordnungsstruktur der Unterricht an Ihrer Schule gegliedert ist. Dabei geben Sie bitte zunächst an, nach welchen Ordnungskriterien die Schule vorgeht (z. B. bei der Erstellung von Stundenplänen und Curricula), und anschließend, nach welchen Kriterien Sie selbst sich bei der Vorbereitung Ihres Unterrichts orientieren.

Sie können die einzelnen Kriterien per Doppelklick oder per Drag & Drop an die richtige Stelle setzen. An oberster Stelle steht dabei das Hauptkriterium. Wenn ein Kriterium bei der Orientierung keine Rolle spielt, dann lassen Sie es weg.

8. Nach welchen Ordnungskriterien wird der Unterricht von Ihrer Schule organisiert?

Bitte bringen Sie die genannten Kriterien in die Reihenfolge, in der sie von der Schule verwendet werden (z. B. bei der Gestaltung der Stundenpläne).

Hauptkriterium

2

3

4

O103_01 Lernfelder / Handlungsfelder

O103_02 Lernsituationen / Handlungssituationen

O103_03 Unterrichtsfächer

O103_04 andere Ordnungskriterien

1 = Rangplatz 1

2 = Rangplatz 2

3 = Rangplatz 3

4 = Rangplatz 4

-9 = nicht eingeordnet

9. Falls von der Schule andere Ordnungskriterien als die oben genannten benutzt werden, welche sind dies?

O105_01 [01]

Offene Texteingabe

10. Nach welchen Ordnungskriterien orientieren Sie sich persönlich?

Geben Sie nun an, nach welchen Kriterien Sie selbst sich bei der Vorbereitung und Durchführung Ihres Unterrichts orientieren.

Hauptkriterium

2

3

4

O101_01 Lernfelder / Handlungsfelder

O101_02 Lernsituationen / Handlungssituationen

O101_03 Unterrichtsfächer

O101_04 andere Ordnungskriterien

1 = Rangplatz 1

2 = Rangplatz 2

3 = Rangplatz 3

4 = Rangplatz 4

-9 = nicht eingeordnet

11. Falls Sie sich an anderen Ordnungskriterien orientieren als an den oben genannten, welche sind dies?

O106_01 [01]

Offene Texteingabe

12. Wie lange dauern die Unterrichtsblöcke an Ihrer Berufsfachschule im Schnitt?

S101 Dauer Blöcke

- 1 = weniger als 1 Woche
- 2 = 1-2 Wochen
- 3 = 3-4 Wochen
- 4 = 5-6 Wochen
- 5 = mehr als 6 Wochen
- 9 = nicht beantwortet

13. Wie bewerten Sie die Länge der Unterrichtsblöcke hinsichtlich der Organisation Ihres Unterrichts?

S102 Länge

- 1 = zu kurz
- 2 = angemessen
- 3 = zu lang
- 9 = nicht beantwortet

14. Wie viele Lernfelder werden in einem Unterrichtsblock normalerweise bearbeitet?

S103_01 1. Ausbildungsjahr

S103_02 2. Ausbildungsjahr

S103_03 3. Ausbildungsjahr

- 1 = 1
- 2 = 2
- 3 = 3
- 4 = mehr als 3
- 5 = Lernfelder werden nicht kommuniziert
- 9 = nicht beantwortet

15. Wie viele Lehrkräfte sind im Regelfall in die Erstellung und Bearbeitung einer Lernsituation einbezogen?

S104 Anzahl Lehrer

- 1 = 1 Lehrkraft
- 2 = 2-5 Lehrkräfte
- 3 = mehr als 5 Lehrkräfte
- 4 = wir arbeiten nicht mit Lernsituationen
- 9 = nicht beantwortet

16. Gibt es jeweils eine oder mehrere Lehrkräfte, die für die Koordination einer Lernsituation verantwortlich sind?

S105 Koordination Lernsituation

- 1 = nein
- 2 = ja, Koordination erfolgt durch eine Lehrkraft
- 3 = ja, Koordination erfolgt durch mehrere Lehrkräfte
- 4 = wir arbeiten nicht mit Lernsituationen
- 9 = nicht beantwortet

Eigene Unterrichtsorganisation

Die folgenden Fragen betreffen Ihre eigene Unterrichtsorganisation. Sie betreffen nur den Unterricht, für den Sie persönlich als Lehrkraft verantwortlich sind. Fragen der Unterrichtsorganisation an der Schule allgemein werden in der nächsten Rubrik behandelt.

17. Formale Organisation

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.

EU01_01 Mein Unterricht ist vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet

EU01_02 Mein Unterricht ist vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet

EU01_03 Mein Unterricht ist klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

Sozialformen im Unterricht

In der nächsten Frage geht es um die im Unterricht verwendeten Sozialformen. Dabei werden folgende Sozialformen unterschieden:

Klassenunterricht: Dies umfasst alle Unterrichtsformen, die im gesamten Klassenverbund stattfinden, an der also alle Lernenden gleichzeitig beteiligt sind. Dabei kommt es nicht darauf an, ob der Unterricht durch die Lehrkraft oder durch die Lernenden (z. B. in Form von Referaten u. ä.) erfolgt.

Gruppenarbeit (ohne Fallsimulation): Dies umfasst alle Unterrichtsformen, bei denen die Lernenden in einer Gruppe von mehr als zwei Personen gemeinsam Aufgaben bearbeiten. Die Fallsimulation, also die Bearbeitung eines Fallbeispiels im praktischen Unterricht, ist davon nicht erfasst.

Partnerarbeit (ohne Fallsimulation): Dies bezeichnet die gemeinsame Arbeit von zwei Personen an einer Aufgabe. Die Fallsimulation, also die Bearbeitung eines Fallbeispiels im praktischen Unterricht, ist davon nicht erfasst.

Einzelarbeit: Dies umfasst alle Tätigkeiten, bei denen die Lernenden selbstständig und auf sich allein gestellt eine Aufgabe zu bearbeiten haben, beispielsweise Rechercheaufträge oder Stillarbeiten.

Fallsimulation: Hiermit ist der Unterricht gemeint, in dem die Lernenden zusammen mit einem oder mehreren Mitlernenden praktische Fallbeispiele zu bearbeiten hatten.

18. Sozialformen

Bitte bewerten Sie die nachfolgend genannten Unterrichts- bzw. Sozialformen danach, wie häufig Sie diese in Ihrem Unterricht einsetzen.

EU02_01 Klassenunterricht

EU02_02 Gruppenarbeit (ohne Fallsimulation)

EU02_03 Partnerarbeit (ohne Fallsimulation)

EU02_04 Einzelarbeit

EU02_05 Fallsimulation

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

19. Lernziele

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.

EU13_01 Die Lernziele meines Unterrichts sind den Lernenden bekannt

EU13_02 Ich überprüfe regelmäßig, ob die Lernziele erreicht wurden

EU13_03 Die Vermittlung bestimmter Inhalte ist mir wichtig

EU13_04 Ich greife im Unterricht häufig den Stoff anderer Fächer auf

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

20. Verantwortlichkeit für den Unterricht

Bitte geben Sie an, welche Aussage am ehesten auf Ihren Unterricht zutrifft.

Sollten für einzelne Anteile Ihres Unterrichts verschiedene Aussagen zutreffen, dann antworten Sie aus dem Gesamtüberblick Ihres Unterrichts.

EU07 Verantwortlichkeit

- 1 = Ich bin für meinen Unterricht im wesentlichen selbst verantwortlich
- 2 = Ich gestalte meinen Unterricht zusammen mit maximal zwei Kollegen
- 3 = Der Unterricht wird im Kollektiv von mehr als zwei Kollegen gestaltet
- 4 = Der Ablauf des Unterrichts ist fest vorgegeben
- 9 = nicht beantwortet

Beurteilen Sie bei den folgenden Fragen nur, wie Sie Ihren eigenen Unterricht organisieren.

Unterricht, den Sie gemeinsam mit Kollegen gestalten, berücksichtigen Sie bitte nur, soweit Ihr eigener Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung maßgeblich ist.

21. Orientierung an Lernenden

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.

EU03_01 Die Lernenden gestalten den Unterricht aktiv mit

EU03_02 Die Lernenden werden dazu animiert, sich Wissen selbst anzueignen

EU03_03 Die Lernenden nutzen unterschiedliche Medien

EU03_04 Die Lernenden werden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten

EU03_05 Die Lernenden werden dazu animiert, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten

EU03_06 Es gibt Raum für Diskussionen, die sich aus den Arbeitsergebnissen ergaben

1 = trifft absolut nicht zu

2 = trifft überwiegend nicht zu

3 = trifft eher nicht zu

4 = trifft eher zu

5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu

-9 = nicht beantwortet

22. Praxisrelevanz

Bitte kreuzen Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.

A104_01 Den Lernenden wird die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit aufgezeigt

A104_02 Es wird Bezug zur praktischen Tätigkeit hergestellt

A104_03 Es besteht die Möglichkeit, das Gelernte praktisch anzuwenden

1 = trifft absolut nicht zu

2 = trifft überwiegend nicht zu

3 = trifft eher nicht zu

4 = trifft eher zu

5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu

-9 = nicht beantwortet

23. Einbezug von Vorkenntnissen

Mit Vorkenntnissen sind Kenntnisse aus einer vorherigen Ausbildung im Rettungsdienst oder Sanitätsdienst gemeint.

VU01_01 Ich beziehe Vorkenntnisse der Lernenden in meinen Unterricht ein

VU01_02 Vorkenntnisse erleichtern es den Lernenden, meinem Unterricht zu folgen

VU01_03 Ich habe den Eindruck, dass Lernende ohne Vorkenntnisse vom Unterricht häufig überfordert sind

VU01_04 Ich habe den Eindruck, dass Lernende mit Vorkenntnissen vom Unterricht häufig unterfordert sind

1 = trifft absolut nicht zu

2 = trifft überwiegend nicht zu

3 = trifft eher nicht zu

4 = trifft eher zu

5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu

-9 = nicht beantwortet

In der folgenden Frage geht es um den Einsatz von Arbeitsaufträgen im Unterricht. Damit sind Aufgaben gemeint, durch die die Lernenden sich den Unterrichtsstoff durch konstruktivistische Methoden selbst erarbeiten müssen. Dabei spielt es keine Rolle, ob dies in Form von Gruppen- oder Partnerarbeit oder als Einzelarbeit erfolgt. Die Fragen in dieser Rubrik beziehen sich ausschließlich auf den von Ihnen persönlich verantworteten Unterricht.

24. Werden in Ihrem Unterricht Arbeitsaufträge von den Lernenden ausgeführt?

A105 Arbeitsaufträge allgemein

- 1 = nein
- 2 = ja
- 9 = nicht beantwortet

3 aktive(r) Filter

Filter A105/F1

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A102** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter A105/F2

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A103** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

Filter A105/F3

Wenn eine der folgenden Antwortoption(en) ausgewählt wurde: **2**
Dann Frage/Text **A106** später im Fragebogen anzeigen (sonst ausblenden)

25. Verteilung instruktionsbasierter und konstruktivistischer Ansätze in Ihrem Unterricht

Beurteilen Sie, welchen Anteil instruktionsbasierte und konstruktivistische Methoden in Ihrem Unterricht haben. Falls der Anteil in verschiedenen Stunden unterschiedlich verteilt ist, dann schätzen Sie bitte den Durchschnittswert.

(Anmerkung: Das Bearbeiten von vorgegebenen Fallsimulationen im praktischen Unterricht ist hier als instruktionsbasiert einzuordnen)

Die prozentuale Aufteilung wird Ihnen bei jedem Auswahlfeld als Tool-Tip angezeigt.

EU09_01 instruktionsorientiert/konstruktivistisch

- 1 = instruktionsorientiert
- 11 = konstruktivistisch
- 9 = nicht beantwortet

26. Wie viele Stunden nutzen Sie durchschnittlich in einer Unterrichtswoche für Unterrichtsabsprachen mit Kollegen?

Als Stunde wird hier eine Zeitstunde von 60 Minuten verstanden.

EU11 Absprache Zeit

- 1 = weniger als 1 Stunde
- 2 = 1-2 Stunden
- 3 = 3-4 Stunden
- 4 = 5-6 Stunden
- 5 = 7-8 Stunden
- 6 = mehr als 8 Stunden
- 9 = nicht beantwortet

27. Werden Ihnen von der Schule feste Zeiten für die Absprache des Unterrichts mit Kollegen eingeräumt?

EU10 Absprache

- 1 = ja
- 2 = nein
- 9 = nicht beantwortet

28. Durchführung von Arbeitsaufträgen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die Angaben zutreffen.

A102_02 Während der Bearbeitung findet eine Betreuung durch die Lehrkraft statt

A102_03 Nach dem Auftrag werden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt.

A102_04 Die Ergebnisse werden bewertet

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

29. Aufbau von Arbeitsaufträgen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die genannten Elemente in den von Ihnen gestellten Arbeitsaufträgen enthalten sind.

A103_01 eigenständiges Erfassen der Problemstellung

A103_02 selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten

A103_03 Ausführung von Lösungswegen

A103_04 Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

30. Was ist Ihnen beim Einsatz von Arbeitsaufträgen im Unterricht wichtig?

Bitte ordnen Sie auf der Skala zu, für wie wichtig Sie die genannten Aspekte halten.

Wenn ein Aspekt für Sie nicht wichtig oder sehr wichtig ist, dann wählen Sie das Kästchen ganz links bzw. ganz rechts. Mit den Zwischenwerten können Sie Ihre Bewertung abstimmen.

Wie wichtig ist Ihnen als Lehrkraft, dass die Lernenden...

A106_01 ...sich selbst mit dem Thema beschäftigen?

A106_02 ...mit anderen Lernenden zusammenarbeiten?

A106_03 ...von einer Lehrkraft betreut werden?

A106_04 ...ihre Arbeitsergebnisse präsentieren?

A106_05 ...eine Bewertung ihrer persönlichen Leistung erhalten?

A106_06 ...eine Korrektur ihrer Fehler erfahren?

A106_07 ...am Ende über einheitliche Aussagen verfügen?

- 1 = nicht wichtig
- 5 = sehr wichtig
- 9 = nicht beantwortet

Unterrichtsorganisation an der Schule allgemein

In dieser Rubrik beurteilen Sie die allgemeine Unterrichtsorganisation an Ihrer Schule, losgelöst von Ihrem eigenen Unterrichtsanspruch.

31. Formale Organisation

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf den Unterricht an Ihrer Schule allgemein zutreffen.

UA03_01 Der Unterricht ist vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet

UA03_02 Der Unterricht ist vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet

UA03_03 Die einzelnen Stunden sind klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen

UA03_04 Die Lernziele des Unterrichts sind klar erkennbar

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu
- 6 = trifft vollkommen zu
- 9 = nicht beantwortet

32. Sozialformen

Bitte bewerten Sie die nachfolgend genannten Unterrichts- bzw. Sozialformen danach, wie häufig diese an Ihrer Schule allgemein eingesetzt werden.

UA04_01 Klassenunterricht

UA04_02 Gruppenarbeit (ohne Fallsimulation)

UA04_03 Partnerarbeit (ohne Fallsimulation)

UA04_04 Einzelarbeit

UA04_05 Fallsimulation

- 1 = nie
- 2 = selten
- 3 = manchmal
- 4 = oft
- 5 = meistens
- 6 = immer
- 9 = nicht beantwortet

33. Gibt es an Ihrer Schule ein schulinternes Curriculum, in dem Lernziele und Inhalte festgelegt werden?

UA06 Curriculum

- 1 = ja
- 2 = nein
- 9 = nicht beantwortet

34. Unterrichtsverknüpfung

Bitte kreuzen Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen auf die Ausbildung an Ihrer Schule zutreffen.

UA01_01 Die Unterrichtsvermittlung folgt einem "roten Faden"

UA01_02 Die Lehrkräfte wissen Bescheid, was in den anderen Fächern unterrichtet wurde

UA01_03 Es wird oft bei Lernenden nachgefragt, ob bestimmte Inhalte schon vermittelt wurden

UA01_04 Die Lehrkräfte besprechen ihren Unterricht miteinander

- 1 = trifft absolut nicht zu
- 2 = trifft überwiegend nicht zu
- 3 = trifft eher nicht zu
- 4 = trifft eher zu
- 5 = trifft überwiegend zu

6 = trifft vollkommen zu
-9 = nicht beantwortet

35. Gibt es an Ihrer Schule Förderangebote, um den Lernstoff bei Bedarf zu wiederholen?

VU02 Förderung

1 = ja
2 = nein
-9 = nicht beantwortet

36. Gibt es an Ihrer Schule die Möglichkeit, über den regulären Lernstoff hinaus zusätzliche Inhalte zu erlernen?

VU03 Vertiefung

1 = ja
2 = nein
-9 = nicht beantwortet

37. Vertretungsregelung

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen für Ihre Schule zutreffen.

UA07_01 Es gibt klare Vertretungsregelungen

UA07_02 Bei Ausfall einer Lehrkraft muss in der Regel der Stundenplan umgestellt werden

UA07_03 Durch effiziente Absprache kann der Unterricht meist gleichwertig umbesetzt werden

UA07_04 Die Vermittlung der Lernziele gelingt unabhängig von der Person der Lehrkraft

UA07_05 Einzelne Lehrkräfte setzen inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte

1 = trifft absolut nicht zu
2 = trifft überwiegend nicht zu
3 = trifft eher nicht zu
4 = trifft eher zu
5 = trifft überwiegend zu
6 = trifft vollkommen zu
-9 = nicht beantwortet

38. Wie hoch schätzen Sie den Anteil des theoretischen und praktischen Unterrichts an Ihrer Schule ein?

Bei den einzelnen Feldern wird Ihnen die prozentuale Verteilung als Tool-Tip angezeigt.

PU01_01 Theorie/Praxis

- 1 = Theorie
- 11 = Praxis
- 9 = nicht beantwortet

39. Wie bewerten Sie den Anteil des praktischen Unterrichts?**PU02** Anteil Praxis

- 1 = zu viel Praxis
- 2 = angemessen
- 3 = zu wenig Praxis
- 9 = nicht beantwortet

40. Zuordnung von Prüfungen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen für Ihre Schule zutreffen

- P101_01** Prüfungen werden innerhalb von Fächern durchgeführt
P101_02 Prüfungen werden fächerübergreifend durchgeführt
P101_03 Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern ist immer erkennbar

- 1 = trifft absolut nicht zu
2 = trifft überwiegend nicht zu
3 = trifft eher nicht zu
4 = trifft eher zu
5 = trifft überwiegend zu
6 = trifft vollkommen zu
-9 = nicht beantwortet

41. Zielsetzung von Prüfungen

Bitte geben Sie an, in welchem Maß die nachfolgenden Aussagen für die von Ihnen persönlich erstellten bzw. abgenommenen Prüfungen zutreffen.

- P102_01** Prüfungen dienen dazu, inhaltliches Wissen abzufragen
P102_02 Prüfungen dienen dazu, erreichte Kompetenzen zu prüfen
P102_03 Der Lernstoff wird konkret auf Prüfungen hin gelernt
P102_04 Der Lernstoff hat Bedeutung über die Prüfung hinaus

- 1 = trifft absolut nicht zu
2 = trifft überwiegend nicht zu
3 = trifft eher nicht zu
4 = trifft eher zu
5 = trifft überwiegend zu
6 = trifft vollkommen zu
-9 = nicht beantwortet

42. Ist die Ausbildung zum Notfallsanitäter aus Ihrer Sicht besser geeignet, praktische Handlungskompetenz zu erzeugen, als die Ausbildung zum Rettungsassistenten?

RA01 Eignung

- 1 = ja
- 2 = nein
- 9 = nicht beantwortet

43. Welche Änderungen sind für Sie hinsichtlich der Entwicklung von Handlungskompetenz am bedeutsamsten?

Ordnen Sie die Änderungen per Drag & Drop nach ihrer Bedeutung an, wobei die wichtigste Änderung an Stelle 1 gesetzt wird. Falls eine der Angaben für Sie keine Bedeutung haben sollte, lassen Sie sie weg.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

RA02_05 Gesamtverantwortlichkeit der Schule

RA02_01 Längere Ausbildungsdauer

RA02_03 Lernfeldbasierter Unterricht

RA02_02 Regelmäßiger Wechsel von Unterricht und Praxisphasen

RA02_04 Vertragliches Ausbildungsverhältnis der Lernenden

- 1 = Rangplatz 1
- 2 = Rangplatz 2
- 3 = Rangplatz 3
- 4 = Rangplatz 4
- 5 = Rangplatz 5
- 9 = nicht eingeordnet

44. Gibt es für Sie noch weitere Aspekte, die in der vorhergehenden Liste nicht zu finden sind?

RA03_01 [01]

Offene Texteingabe

Vielen Dank!

Sie haben alle Fragen beantwortet und damit einen wertvollen Beitrag zu meiner Arbeit geleistet. Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Zeit und Ihre Bemühungen.

Ich möchte Sie nun dazu einladen, an der Verlosung teilzunehmen. unter allen Teilnehmenden verlose ich jeweils einen Büchergutschein im Wert von 100 und 50 Euro.

Die Erhebung dieser Daten erfolgt getrennt von den Angaben im Fragebogen. Eine Zuordnung der Antworten zu Ihrer E-Mail-Adresse ist nicht möglich.

Ich will am **Gewinnspiel** teilnehmen. Ich willige ein, dass meine E-Mail-Adresse bis zur Ziehung der Gewinner gespeichert wird. Diese Einwilligung kann ich jederzeit widerrufen. Meine Angaben in dieser Befragung bleiben weiterhin anonym, meine E-Mail-Adresse wird nicht an Dritte weitergegeben.

Ich interessiere mich für die **Ergebnisse dieser Studie** und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.

Anhang XII: Statistiken

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Kompetenzorientierung“
(Lernende)**

		N	%
Fälle	Gültig	78	97,5
	Ausgeschlossen	2	2,5
	Gesamt	80	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,822	14

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Kompetenzorientierung“
(Lehrkräfte)**

		N	%
Fälle	Gültig	34	100,0
	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	34	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,747	15

Mittelwerte Teilkomplex „Handlungsorientierung“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Der Unterricht war vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet	4,17	,978	Mein Unterricht ist vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet	4,68	,976
			Der Unterricht an der Schule ist vor allem an beruflichen Handlungssituationen ausgerichtet	4,68	1,093
Prüfungen dienen dazu, erreichte Kompetenzen zu prüfen	4,33	1,300	Prüfungen dienen dazu, erreichte Kompetenzen zu prüfen	5,03	,797
Der Lernstoff hatte Bedeutung über die Prüfung hinaus	4,29	1,265	Der Lernstoff hat Bedeutung über die Prüfung hinaus	4,94	1,013
Es wurde regelmäßig überprüft, ob die Lernziele erreicht wurden	3,73	1,456	Ich überprüfe regelmäßig, ob die Lernziele erreicht wurden	4,53	,961

Mittelwerte Teilkomplex „Praxisrelevanz“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit war erkennbar	4,49	,842	Den Lernenden wird die Bedeutung des Gelernten für die praktische Tätigkeit aufgezeigt	5,35	,691
Es wurde Bezug zur praktischen Tätigkeit hergestellt	4,56	,793	Es wird Bezug zur praktischen Tätigkeit hergestellt	5,44	,746
Es bestand die Möglichkeit, das Gelernte praktisch anzuwenden	4,04	1,049	Es besteht die Möglichkeit, das Gelernte praktisch anzuwenden	4,76	1,046

Mittelwerte Teilkomplex „Schüleraktivierung“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Die Lernenden gestalteten den Unterricht aktiv mit	3,51	1,169	Die Lernenden gestalten den Unterricht aktiv mit	4,32	1,007
Die Lernenden wurden dazu animiert, sich Wissen selbst anzueignen	4,35	1,080	Die Lernenden werden dazu animiert, sich Wissen selbst anzueignen	4,62	1,045
Die Lernenden nutzten unterschiedliche Medien	4,29	1,265	Die Lernenden nutzen unterschiedliche Medien	4,74	,963
Die Lernenden wurden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten	2,95	1,359	Die Lernenden werden dazu animiert, ihre Lernmethoden selbst zu bewerten	3,74	1,163
Die Lernenden wurden dazu animiert, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten	3,34	1,458	Die Lernenden werden dazu animiert, ihre Arbeitsergebnisse selbst zu bewerten	3,74	1,310
Es gab Raum für Diskussionen, die sich aus den Arbeitsergebnissen ergaben	4,24	1,352	Es gibt Raum für Diskussionen, die sich aus den Arbeitsergebnissen ergaben	4,85	,925
Die Lernziele des Unterrichts waren den Lernenden bekannt	3,92	1,035	Die Lernziele meines Unterrichts sind den Lernenden bekannt	5,18	,576

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Fachorientierung“
(Lernende)**

		N	%
Fälle	Gültig	79	98,8
	Ausgeschlossen	1	1,3
	Gesamt	80	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,744	10

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Fachorientierung“
(Lehrkräfte)**

		N	%
Fälle	Gültig	34	100,0
	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	34	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,734	12

Mittelwerte Teilkomplex „Inhaltsorientierung“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Der Unterricht war vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet	4,37	1,060	Mein Unterricht ist vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet	4,76	,955
Die Lehrkräfte legten Wert auf bestimmte Inhalte	4,54	1,067	Die Vermittlung bestimmter Inhalte ist mir wichtig	5,44	,561
			Der Unterricht an der Schule ist vor allem an zu vermittelnden Inhalten ausgerichtet	4,59	,821
Prüfungen dienen dazu, inhaltliches Wissen abzufragen	5,16	,987	Prüfungen dienen dazu, inhaltliches Wissen abzufragen	4,76	,987
Der Lernstoff wurde konkret auf Prüfungen hin gelernt	4,33	1,209	Der Lernstoff wird konkret auf Prüfungen hin gelernt	4,03	1,425

Mittelwerte Teilkomplex „Personalisierung des Unterrichts“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Einzelne Lehrkräfte setzten inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte	4,97	,871	Einzelne Lehrkräfte setzten inhaltlich unterschiedliche Schwerpunkte	4,24	1,046
Bei Ausfall einer Lehrkraft musste in der Regel der Stundenplan umgestellt werden	3,95	1,648	Bei Ausfall einer Lehrkraft muss in der Regel der Stundenplan umgestellt werden	3,68	1,224
Es wurde oft bei Lernenden nachgefragt, ob bestimmte Inhalte schon vermittelt wurden	4,20	1,297	Es wird oft bei Lernenden nachgefragt, ob bestimmte Inhalte schon vermittelt wurden	3,76	1,182

Mittelwerte Teilkomplex „Fächerzuordnung“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Die einzelnen Stunden waren bestimmten Unterrichtsfächern zugeordnet	4,60	1,455	Mein Unterricht ist klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen	4,18	1,381
Prüfungen wurden innerhalb von Fächern durchgeführt	4,91	1,285	Die einzelnen Stunden an der Schule sind klar bestimmten Unterrichtsfächern zuzuordnen	4,32	1,387
Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern war immer erkennbar	4,29	1,601	Prüfungen werden innerhalb von Fächern durchgeführt	4,71	1,219
			Die Zuordnung von Prüfungen zu Einzelfächern ist immer erkennbar	5,15	,925

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Vernetzung des
Unterrichts“ (Lernende)**

		N	%
Fälle	Gültig	78	97,5
	Ausgeschlossen	2	2,5
	Gesamt	80	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,808	7

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Vernetzung des
Unterrichts“ (Lehrkräfte)**

		N	%
Fälle	Gültig	34	100,0
	Ausgeschlossen	0	,0
	Gesamt	34	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,808	9

Mittelwerte Fragenkomplex „Vernetzung des Unterrichts“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Ich weiß, dass es an meiner Schule klare Vertretungsregelungen gab	2,03	1,476	Es gibt an meiner Schule klare Vertretungsregelungen	3,62	1,859
Bei Ausfall einer Lehrkraft konnte der Unterricht meist kurzfristig umbesetzt werden	3,25	1,555	Durch effiziente Absprache kann der Unterricht meist gleichwertig umbesetzt werden	4,42	1,281
			Die Vermittlung der Lernziele gelingt unabhängig von der Person der Lehrkraft	4,06	1,205
Es wurde im Unterricht oft auf den Stoff anderer Fächer zurückgegriffen	4,06	1,011	Ich greife im Unterricht häufig den Stoff anderer Fächer auf	4,15	1,351
Die Lehrkräfte wussten Bescheid, was in den anderen Stunden unterrichtet wurde	2,67	1,347	Die Lehrkräfte wissen Bescheid, was in den anderen Fächern unterrichtet wurde	3,97	1,337
Ich hatte den Eindruck, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht miteinander besprechen	2,78	1,501	Die Lehrkräfte besprechen ihren Unterricht miteinander	4,00	1,348
Prüfungen wurden fächerübergreifend durchgeführt	3,50	1,378	Prüfungen werden fächerübergreifend durchgeführt	3,65	1,323
Die Unterrichtsvermittlung folgte einem "roten Faden"	3,23	1,310	Die Unterrichtsvermittlung folgt einem "roten Faden"	4,79	,978
			Die Lernziele des Unterrichts sind an der Schule klar erkennbar	4,68	1,065

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Arbeitsaufträge“
(Lernende)**

		N	%
Fälle	Gültig	75	93,8
	Ausgeschlossen	5	6,3
	Gesamt	80	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,806	11

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung
Fragenkomplex „Arbeitsaufträge“
(Lehrkräfte)**

		N	%
Fälle	Gültig	32	94,1
	Ausgeschlossen	2	5,9
	Gesamt	34	100,0

Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,792	7

Mittelwerte Teilkomplex „Ablauf von Arbeitsaufträgen“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
Die Durchführung der Arbeitsaufträge wurde von mindestens einer Lehrkraft betreut.	4,31	1,219	Während der Bearbeitung findet eine Betreuung durch die Lehrkraft statt	5,38	,942
Nach dem Arbeitsauftrag wurden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt.	5,12	1,115	Nach dem Auftrag werden die Ergebnisse in der Klasse vorgestellt.	5,50	,762
Die Ergebnisse wurden bewertet	3,72	1,290	Die Ergebnisse werden bewertet	4,37	1,238

Mittelwerte Teilkomplex „vollständige Handlung“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende		Mittelwert Lehrkräfte	Standard- abweichung Lehrkräfte
eigenständiges Erfassen der Problemstellung	4,08	1,037	eigenständiges Erfassen der Problemstellung	4,44	1,045
selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten	4,59	1,067	selbstständiges Erarbeiten von Lösungsmöglichkeiten	4,78	,906
Ausführung von Lösungswegen	4,13	1,143	Ausführung von Lösungswegen	4,62	1,008
Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse	4,05	1,283	Reflexion / Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse	4,72	1,224

Mittelwerte Teilkomplex „Bewertung von Arbeitsaufträgen“

	Mittelwert Lernende	Standard- abweichung Lernende
Die Arbeitsaufträge waren abwechslungsreich.	3,48	1,119
Die Arbeitsaufträge waren praxisorientiert.	3,53	1,155
Durch die Arbeitsaufträge konnte ich die Lernziele erreichen.	3,11	1,226
Durch die eigene Beschäftigung mit dem Thema konnte ich mehr lernen als durch Lehrvorträge.	3,29	1,440

Fragenkomplex „Zielsetzung von Arbeitsaufträgen“ (Lernende)

Was war Ihnen bei der Bearbeitung der Arbeitsaufträge wichtig?

		...sich selbst mit dem Thema zu beschäftigen?	...mit anderen Lernenden zusammenzu arbeiten?	...die Betreuung durch die Lehrkraft?	...die Präsentation der Arbeitsergebnisse?	...die Bewertung Ihrer persönlichen Leistung?	...die Korrektur von Fehlern in der Erarbeitung?	...am Ende einheitliche Aussagen zu haben?
N	Gültig	75	75	75	75	75	75	75
	Fehlend	5	5	5	5	5	5	5
Mittelwert		3,69	3,01	3,83	2,81	3,31	4,59	4,81
Median		4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		1,000	1,145	,935	1,332	1,241	,572	,586
Minimum		1	1	2	1	1	3	2
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

Fragenkomplex „Zielsetzung von Arbeitsaufträgen“ (Lehrkräfte)

Wie wichtig ist Ihnen als Lehrkraft, dass die Lernenden...

		...sich selbst mit dem Thema beschäftigen?	...mit anderen Lernenden zusammenar- beiten?	...von einer Lehrkraft betreut werden?	...ihre Arbeitsergebnisse präsentieren?	...eine Bewertung ihrer persönlichen Leistung erhalten?	...eine Korrektur ihrer Fehler erfahren?	...am Ende über einheitliche Aussagen verfügen?
N	Gültig	32	32	32	32	32	32	32
	Fehlend	2	2	2	2	2	2	2
Mittelwert		4,78	4,41	4,34	4,28	4,03	4,47	4,47
Median		5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	5,00	5,00
Std.-Abweichung		,553	,875	,827	,772	,999	,621	1,016
Minimum		3	2	3	2	1	3	2
Maximum		5	5	5	5	5	5	5

Sozialformen an der Schule (Lernende)

		Klassenunterricht	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit	Fallsimulation
N	Gültig	80	80	80	80	80
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,55	4,36	2,96	2,24	3,48
Std.-Abweichung		,810	,733	,934	,815	,954
Minimum		3	3	1	1	2
Maximum		6	6	6	5	6

Sozialformen an der Schule (Lehrkräfte)

		Klassenunterricht	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit	Fallsimulation
N	Gültig	34	34	34	34	34
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,53	3,88	3,18	2,50	3,85
Median		5,00	4,00	3,00	2,00	4,00
Std.-Abweichung		,929	,769	1,058	,992	1,077
Minimum		2	2	2	1	2
Maximum		6	6	6	6	6

Sozialformen eigener Unterricht (Lehrkräfte)

		Klassenunterricht	Gruppenarbeit	Partnerarbeit	Einzelarbeit	Fallsimulation
N	Gültig	34	34	34	34	34
	Fehlend	0	0	0	0	0
Mittelwert		4,24	3,47	3,00	2,41	3,41
Median		4,00	4,00	3,00	2,00	4,00
Std.-Abweichung		1,017	,929	1,101	1,076	1,209
Minimum		2	1	1	1	1
Maximum		6	5	6	6	6

Anhang XIII: Ergänzende Angaben aus der Befragung (ohne Auswertung)

andere Ordnungskriterien Schule (Lernende)

er war immer die rede von einer gewissen stundenanzahl die abgeleistet werden musste. wo stunden fehlten wurde der stundenplan damit ausgefüllt
Fallbeispiele
Krankheitsbilder/Notfallbilder
Lehrersituation
meist alles wirt durcheinander
Prüfungsrelevante Themen
Teilweise: Dass jede Klasse beschäftigt ist wenn mal eine Lehrkraft ausgefallen ist.
Wiederholungen alter Themen; Wiederaufarbeitung
z.B. Schwerpunkt Trauma im ganzen zweiten Jahr

andere Ordnungskriterien eigene (Lernende)

Die Lernfelder haben mich immer verwirrt. Ich habe nach Krankheitsbildern oder Fällen gelernt und dann alle Infos, Maßnahmen, Empfehlungen und Ergänzungen aller Fächer untergliedert. (War nicht immer möglich)
Krankheitsbilder/Notfallbilder
Medizinische Fachbereiche (Anatomie, Physiologie etc.) anstatt in Lernsituationen alles einzeln zu thematisieren (Airway: Anatomie, Pathophysiologie, Atemwegssicherung, SOPs, ...)
Persönliche Gewichtung
Prüfungsrelevante Themen
Zum Examen hin: Lernfelder nach dem Lehrplan für NotSan
zusätzliche Literatur

andere Ordnungskriterien Schule (Lehrkräfte)

Förder- und Wahlunterricht als ergänzende Angebote
NA
Termin-Angebote der Honorarkräfte innerhalb des Lernfelds
Verfügbarkeit von Gastdozenten für Fachthemen
Verfügbarkeit von Honorardozenten / Teilzeitkehrkräften

ergänzende Angaben (Lernende)

-

"Früher" war noch vieles unklar, das war dem neuen Berufsbild zuzuordnen. Leider sehe ich die oben genannten Probleme auch heute noch bei Schülern in verschiedenen Schulen (nicht nur Bayern)

Fehlende Absprache vermutlich daher, dass viele externe Dozenten unterrichtet haben; verbesserte Organisation gegen Ende der Ausbildung.

Im Unterricht wurde sich eher an den fortgeschritteneren Schülern orientiert.

Kein Kommentar

Keine Verknüpfung von Themen untereinander z.B. MNG + Pharma + Praxis + BS... z.B wäre das passend gewesen bei: Anatomie/Physiologie Leber + First-Pass-Effekt + Fallbeispiel Patient mit Intoxikation + Rechtliche Grundlagen bei alkoholisierten Patienten

Leider viele Ausfälle aufgrund von Lehrkraftmangel, teilw. schlechte Abstimmung der Lehrkräfte untereinander, Schüler bekamen teilw. den Eindruck von mangelnder Organisation

Manche Inhalte wurden doppelt und dreifach besprochen und dafür kamen andere Inhalte zu kurz.

Nach Klassenleiter Wechsel wurde die Situation besser

oft war kein Lehrer da und es gab freies Lernen oder Aufgaben die in Gruppenarbeit bearbeitet werden sollten. Viel fühlte sich an wie Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, nicht wie sinnvoller Unterricht. Oft wurden Themen begonnen, aber nicht zu Ende besprochen, insbesondere bei Gruppenarbeiten.

Roter Faden fehlte, teilweise Vermittlung falscher Informationen durch minder qualifizierte Lehrkräfte und wenig Aufmerksamkeit darauf, dass alle Schüler das vermittelte Thema verstanden haben

Unterrichtende Praxisanleiter sollten mehr in die lernfeldorientierte Unterrichtung eingeführt werden, bzw. diese umsetzen.

Viele unterschiedliche Meinungen der Dozenten über das gleiche Thema führten oft zu Verwirrungen

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Hersbruck, 10. August 2020

Helmut Deinzer