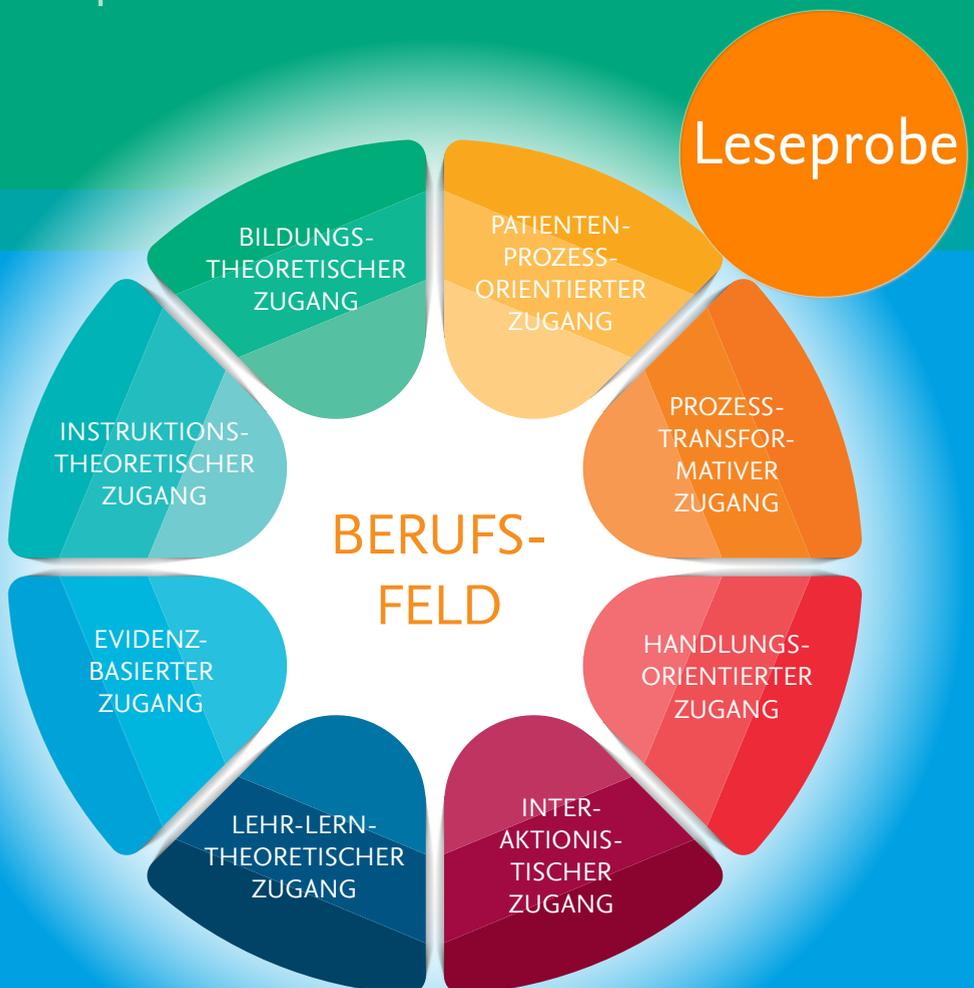


S. Koch T. Prescher K. Meyer D. Hahnen
(Hrsg.)

Didaktik im Rettungsdienst

Berufsfelddidaktische Grundlagen
und praxisorientierte Ansätze



Inhaltsverzeichnis

1	Berufsfeldbezogene Didaktik im Rettungsdienst	1	2.3.1	Theoretische Verortung.	64
1.1	Bedeutung einer Didaktik im Rettungsdienst	2	2.3.2	Reichweite und Dimensionierung des didaktischen Konzeptes	65
1.1.1	Definitionen, Perspektiven und Rahmungen	2	2.3.3	Grundannahmen und zentrale Elemente	66
1.1.2	Aufbau des Lehrbuchs	6	2.3.4	Didaktische Gestaltung in schulischen Lernsettings	72
1.2	Grundlagen und Bedeutung einer berufswissenschaftlichen Forschung	10	2.3.5	Didaktische Gestaltung in praktischen Lernsettings	75
1.2.1	Zum Spannungsfeld einer Kompetenzerweiterung und Höherqualifizierung von Notfallsanitätern	10	2.3.6	Implikationen für die Praxis	76
1.2.2	Berufsfeldanalysen im Rettungsdienst	17	2.4	Handlungsorientierte Rettungsdienstdidaktik: Strukturmomente einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung	77
2	Didaktik für die Notfallsanitäter-Ausbildung	27	Rebekka Mangelsdorf		
2.1	Bildungstheoretische Überlegungen zur Berufsfelddidaktik Rettungsdienst	29	2.4.1	Zentrale Bezugswissenschaften einer Didaktik im Rettungsdienst.	77
2.1.1	Bestimmungsversuche rettungsdienstlichen Handelns	31	2.4.2	Didaktisches Modell: Entwurf und Beispiel einer handlungsorientierten Rettungsdienstdidaktik.	83
2.1.2	Berufliche Bildung zwischen Selbst-, Fremd- und Weltverstehen gestalten	33	2.4.3	Fazit: Perspektiven für eine handlungsorientierte Rettungsdienstdidaktik	85
2.1.3	Bildungstheoretische Veränderungen: Fazit und Ausblick	43	2.5	Die bildungstheoretisch orientierte Aufbereitung von Lerninhalten in der Notfallsanitäter-Ausbildung	87
2.2	Patientenprozessorientierte Berufsfelddidaktik Rettungsdienst	44	Martina Loos (unter Mitarbeit von Florian Hübner)		
2.2.1	Erkenntnistheoretische Verortung	45	2.5.1	Theoretische Verortung.	89
2.2.2	Strukturmomente didaktischer Modelle	48	2.5.2	Von der Entwicklung einer rettungsdienstlichen heuristischen Matrix bis zur Lerninsel	92
2.2.3	Planungstool für patientenprozessorientierte Lernaufgaben – PPOLA	55	2.5.3	Lerninsel zum Thema Demenz für die Ausbildung von Notfallsanitätern	99
2.2.4	Fazit: Didaktik als Basis für kompetenzorientierte Lehr-Lernsituationen	63	2.5.4	Überlegungen zur Umsetzung von Inhalten der Lerninsel.	107
2.3	Prozesstransformative Notfalldidaktik – ein didaktisches Konzept für die handlungsorientierte notfallmedizinische Bildung	63	2.5.5	Fazit: Didaktik-Modell mit hoher Praxisrelevanz	108
Dominik Hahnen			2.6	Zurück zu den Wurzeln – bildungs- und lehr-lerntheoretische Didaktik als Basis didaktischen Handelns im Rettungsdienst	110
			Thomas Prescher, Oliver Gabriel, Heiko König		

2.6.1	Wider dem pädagogischen Mainstream in den Gesundheitsberufen	110	3.1.4	Strukturierung von Lerneinheiten . . .	183
2.6.2	Didaktik denkt (auch) transitiv	110	3.1.5	Methoden zur Umsetzung des szenarienbasierten Lernens	186
2.6.3	Ein Blick zurück: Traditionelle und bewährte Basis didaktischen Handelns in der alltäglichen Lehrpraxis	111	3.1.6	Entwicklung von Szenarien	197
2.7	Professionelle Kompetenz im Rettungsdienst – Akademisierung als Strategie einer evidenzbasierten Notfallmedizin	124	3.1.7	Feedback	203
	Philipp Dahlmann		3.2	OSCE als Werkzeug des Kompetenzerwerbs	211
2.7.1	Neue Perspektiven durch Akademisierung	124		Jonathan Friedrich	
2.7.2	Begriffliche und thematische Einordnung	125	3.2.1	OSCE-Checklisten – international weit verbreitet	211
2.7.3	Berufliche und akademische Professionalisierung im Rettungswesen	129	3.2.2	Kompetenzprüfungen	214
2.7.4	Fazit: Anforderungen an eine akademische Qualifizierung	135	3.2.3	System des Kompetenzerwerbs und des Kompetenzerhalts von Notfallsanitätern	216
2.8	Instructional Design – ein möglicher didaktischer Ansatz in der Fort- und Weiterbildung	136	3.2.4	Implementierung von OSCE	217
	Klaus Meyer		3.3	Berufliches Lehren und Lernen im Rettungsdienst – ein neurowissenschaftlicher Diskurs	219
2.8.1	Grundprinzipien und Entwicklung des Instructional Design	136		Sebastian Koch, Tobias Thiel	
2.8.2	Internationale Anwendung und Erfahrungen mit Instructional Design in der medizinischen Bildung	144	3.3.1	Neurowissenschaft als Beitrag zur Entwicklung der rettungsdienstlichen Didaktik?	219
2.8.3	Übertragung der Modelle in den Rettungsdienst	146	3.3.2	Didaktik im Rettungsdienst: Erkenntnisse der Hirnforschung	220
2.8.4	Beispielhafte Anwendung von Instruktionsdesign in der Praxis	148	3.3.3	Beziehung und Emotionen als wesentliche Einflussfaktoren für das Lernen	221
2.8.5	Fazit: Positive Effekte, aber noch offene Fragen	156	3.3.4	Peinlichkeitsgefühl als soziale und interpersonelle Emotion in Lehr-Lernsettings	221
3	Konzepte beruflicher Bildung im Rettungsdienst	171	3.3.5	Neugier als Haltung zum Lernen	222
3.1	Das Fürther Modell des szenarienbasierten Lernens in der Notfallmedizin	172	3.3.6	Lernen braucht Entspannungsphasen	223
	Klaus Meyer		3.3.7	Flow-Erleben	223
3.1.1	Aspekte des Lernens bei Erwachsenen	172	3.3.8	Feedback und Reflexion	224
3.1.2	Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und berufsspezifische Realitätserfahrungen	178	3.4	Didaktisches Konzept für die Praxisanleitung – Entrustable Professional Activities	225
3.1.3	Problem- und fallbasiertes Lernen . . .	180		Markus Flentje	
			3.4.1	Die Situation der Auszubildenden . . .	225
			3.4.2	Wann ist jemand kompetent? – Herausforderung für den Rettungsdienst	226
			3.4.3	Entrustable Professional Activities (EPA)	226
			3.4.4	Vertrauen und Anvertrauen	227

3.4.5	Einsatz von EPA als Evaluationsmethode	229	3.4.7	Herausforderungen der praktischen Umsetzung	230
3.4.6	Entwicklung eines EPA-basierten Curriculums	229	Register	235

LESEPROBE

1

Berufsfeldbezogene Didaktik im Rettungsdienst

1.1	Bedeutung einer Didaktik im Rettungsdienst	2
1.1.1	Definitionen, Perspektiven und Rahmungen	2
1.1.2	Aufbau des Lehrbuchs	6
1.2	Grundlagen und Bedeutung einer berufswissenschaftlichen Forschung	10
1.2.1	Zum Spannungsfeld einer Kompetenzerweiterung und Höherqualifizierung von Notfallsanitätern	10
1.2.2	Berufsfeldanalysen im Rettungsdienst	17



1.1 Bedeutung einer Didaktik im Rettungsdienst

Thomas Prescher, Klaus Meyer, Dominik Hahnen, Sebastian Koch

Mit dem vorliegenden Lehr- und Studienbuch „Didaktik im Rettungsdienst“ wenden sich die Herausgeber und Autoren an:

- Studierende für ein Lehramt an beruflichen Schulen im Rettungswesen,
- Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen zur Berufs-, Gesundheits- und Medizinpädagogik,
- Studierende in rettungsdienstlichen Weiterbildungsstudiengängen sowie
- Berufspädagogen und Praxisanleiter in der rettungsdienstlichen Praxis, die ihre didaktischen Kompetenzen aktualisieren und ergänzen wollen.

1.1.1 Definitionen, Perspektiven und Rahmungen

Der Titel „Didaktik im Rettungsdienst“ versucht kein abschließendes, zusammenfassendes Konstrukt „einer“ Didaktik im Rettungsdienst zu erstellen. Dies ist zum aktuellen Zeitpunkt auch nicht möglich, da sich die didaktischen Modelle und Theorien im Rettungsdienst noch in der Entstehung befinden. Vielmehr haben die Herausgeber und Autoren versucht, didaktische Perspektiven einer beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung im Berufsfeld Rettungsdienst vor dem fachsystematischen, beruflichen und persönlichen Erfahrungshintergrund der eigenen Lehr- und Forschungstätigkeit zusammenzuführen. Der Band repräsentiert die gegenwärtige Perspektivenvielfalt auf das didaktische Handeln und stellt einen Systematisierungsversuch dar.

Didaktik ist ein Schlüsselbegriff der allgemeinen Schul- und Erwachsenenbildung. Dennoch ist er über die Jahrzehnte und über die Bildungseinrichtungen hinweg vielschichtig und teilweise unklar geblieben (Siebert, 2012). Dies lässt auch die jüngste Publikation im Bereich „Pflegedidaktik“ (Brühe & von Gahlen-Hoops, 2024) sichtbar werden. In diesem zweibändigen Werk findet eine schier unüberschaubare Darstellung von thematischen Facetten

statt. Dabei bleibt jedoch eine zusammenfassende Systematisierung der Kernfrage, was didaktisches Handeln beschreibt, offen – und damit ebenso die Frage, was im Kontext der Gesundheitsberufe, im eigentlichen Sinne von Rettung, eigentlich wirklich Didaktik ist, sein kann oder sein soll. Im Sammelband erscheint Pflegedidaktik als ein Sammelsurium von allem, was sich beobachten und beschreiben lässt. Im vorliegenden Band soll daher die Perspektive auf Didaktik im Rettungsdienst enger und fokussierter gefasst werden.

Definition

Didaktik leitet sich von dem griechischen Wort *didaskein* ab und bedeutet wörtlich übersetzt lehren, unterweisen, aber auch lernen, belehrt werden (Böhm, 2005).

- **Aktiv:**
 - lehren, belehren, unterrichten, dartun, beweisen, vorschreiben, warnen
 - ein Drama zur Aufführung bringen
- **Passiv:**
 - unterrichtet werden
 - sich belehren lassen
- **Medial:**
 - aus sich selbst heraus lernen, ersinnen, sich aneignen
 - jemand in etwas unterrichten lassen

Didaktik im weitesten Sinne (Böhm, 2005):

Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens in allen möglichen Situationen und Zusammenhängen

Didaktik im engeren Sinne (Böhm, 2005):

Theorie und Praxis des organisierten (schulischen) Unterrichts oder die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans inkl. der Voraussetzungen des Lehrenden und Lernenden, Planung, Steuerung, Auswertung und Revision

Grundsätzlich sind Vertreter der Didaktik bestrebt, eine Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des Lernenden zu gewährleisten. Zur Sachlogik gehören hierbei die Kenntnisse der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik. Zur Psychologie gehört die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Lernenden

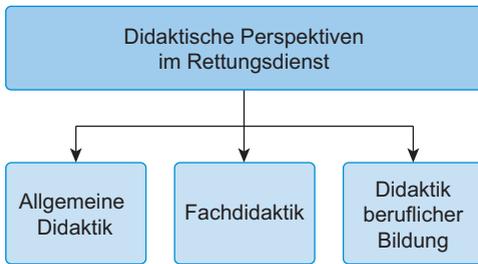


Abb. 1.1 Didaktische Perspektiven einer Didaktik im Rettungsdienst [XXX]

(Siebert, 2012). Die Didaktik umschließt dazu das Lehren und Lernen in verschiedenen möglichen (beruflichen) Situationen und ist nicht nur auf das schulische Lehren und Lernen begrenzt (Böhm, 2005; Oelke & Meyer, 2014).

Grundsätzlich können drei Perspektiven didaktischer Theoriebildung für den Zusammenhang des vorliegenden Bandes, der sich auf den Beruf Rettung und Notfallversorgung bezieht, nebeneinander betrachtet werden. Mit Siebert (2012) lassen sich eine Allgemeine Didaktik, eine Fachdidaktik und eine Didaktik beruflicher Bildung unterscheiden (> Abb. 1.1).

Zentrale Aufgabe der Didaktik ist es, den Lehrenden und Lernenden eine praktische folgenreiche Handlungsorientierung zu geben. Nach Oelke und Meyer (2014) werden unter einer „folgenreichen Handlungsorientierung“ folgende vier didaktische Prinzipien betrachtet:

- Realitäts- bzw. Situationsorientierung
- Handlungsorientierung
- Wissenschaftsorientierung
- Persönlichkeitsorientierung

Hierbei ist zu erwähnen, dass sich diese Prinzipien nicht nur auf das didaktische Handeln beziehen, sondern auch als Prinzipien für eine Lehrplan- und Curriculumskonstruktion verstanden werden müssen.

Definition

Didaktische Prinzipien (Oelke & Meyer, 2014):

- **Realitäts- bzw. Situationsorientierung:** Hierbei steht der Bezug zur Lebenswelt, zur Lebenswirklichkeit der Lernenden im Vordergrund. Lernenden muss klar sein, wofür, bzw.

warum sie den „Unterrichtsinhalt“ behandeln müssen.

- **Handlungsorientierung:** Hierbei steht die Förderung der Handlungskompetenz im Vordergrund, welche durch inhaltliche und methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung unterstützt werden muss.
- **Wissenschaftsorientierung:** Hierbei steht die Vorstellung im Vordergrund, dass die Unterrichtsgestaltung auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse basieren muss. Des Weiteren steht der Nutzen wissenschaftlichen Wissens im aufklärerischen Sinne im Vordergrund der Unterrichtsgestaltung.
- **Persönlichkeitsorientierung:** Hierbei steht im Vordergrund, dass der Persönlichkeit von Lernenden und Lehrenden in allen Bildungsprozessen eine wesentliche Bedeutung zukommen muss. Erfahrungen, Gefühle, Emotionen sowie Beziehungen der Lernenden und Lehrenden, ihre individuellen Interessen, Fragen, Stärken und Schwächen sind hierbei im Besonderen bei der Unterrichtsgestaltung zu beachten.

Drei Perspektiven didaktischer Theoriebildung

1. Allgemeine Didaktik

„Allgemein“ werden Didaktiken nur deshalb genannt, weil sie nicht ein bestimmtes Fach oder einen bestimmten Beruf zum Gegenstand haben, sondern allgemeingültig auf den Unterricht im Kontext einer schulischen und beruflichen Bildung angewandt werden können. Nach Blankertz (1969) zielen die Ansätze der Allgemeinen Didaktik auf die Vollständigkeit eines Theoriegebäudes zur Analyse und Planung von didaktischem Handeln. Damit wird jedoch mit der Allgemeinen Didaktik einerseits der Vorwurf verbunden, sie sei wie „Stricken ohne Wolle“, wie Dietrich (1994) dies formuliert. Andererseits gibt die Allgemeine Didaktik als Wissenschaft und Praxis vom Lernen und Lehren wertvolle Impulse zu Bedingungen, Planung, Durchführung und Reflexion von institutionalisiertem Lernen und Lehren (Riedl, 2011).

Gegenstand der Allgemeinen Didaktik im Kontext des lebenslangen Lernens:

- der Unterricht als seminaristische Wissensvermittlung
- die Gestaltung von Lerngelegenheiten und Lernumgebungen
 - in Bildungseinrichtungen
 - im beruflichen Handlungsfeld
 - in sozialen Lebenswelten
- die Unterstützung individuellen, selbstgesteuerten Lernens

2. Fachdidaktik

Demgegenüber sucht die Fachdidaktik nach konkreten Gestaltungsempfehlungen für den Unterricht in einem (Unterrichts-)Fach oder Lerngebiet in den allgemeinbildenden Schularten. Ein Fach kann über die Schulfachlogik hinaus auf wissenschaftliche Fachdisziplinen wie Medizin mit Anatomie oder Physiologie usw. bezogen werden und wurde lange Zeit in den Schulen für Gesundheitsberufe begrifflich als Fachunterricht mitgeschleift. Das Fach wird im Sinne der Metapher des Strickens zu Wolle in der didaktischen Betrachtung. *„Fachdidaktiken [...] sind eigenständige Disziplinen, die ihre Legitimation aus der zu leistenden Vermittlung zwischen Allgemeiner Didaktik und der jeweiligen Fachwissenschaft [...] schöpfen.“* (Kiper & Mischke, 2004, S. 153).

Im deutschsprachigen Raum sind etwa 200 wissenschaftlich eigenständige Fachdidaktiken vorhanden (Oelke & Meyer, 2014). Fachdidaktiken werden auch als Spezialdidaktiken bezeichnet. Sie dienen der theoretisch umfassenden und praktisch folgenreichen Klärung der Zusammenhänge des didaktischen Handelns in einem Fach. Dazu werden durch die Didaktiker die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens in einem schulischen oder außerschulischen Fach betrachtet. Ziel ist es, Unterricht und Lehr-Lernprozesse zu planen, zu erforschen, zu strukturieren, durchzuführen sowie zu evaluieren (Oelke & Meyer, 2014).

3. Didaktik beruflicher Bildung

Eine berufspädagogische Perspektive auf Didaktik fokussiert stärker auf die Bedingungen des didaktischen Handelns in der beruflichen Bildung. In ihr

verbinden sich unterschiedliche Bezüge, zum Beispiel

- der Pragmatismus für ein beispielsweise am Arbeitsprozess ausgerichtetes und handlungsorientiertes Lernen oder
- der Konstruktivismus für ein begründetes reflexives Erfahrungslernen u. a. m.

als Vorstellungen zur Gestaltung des Unterrichts im Bereich der beruflichen Bildung (vgl. Prescher & Hellriegel, 2020).

Es findet ein Übertrag unterschiedlicher Grundprinzipien wie z. B. Handlungsorientierung, Problemorientierung, Arbeitsprozessorientierung statt, der in unterschiedlichen Berufsfeldern adaptiert werden kann. Im berufsbildenden Bereich ist die Frage, ob es sich um eine Fach- oder Berufsfelddidaktik handelt, breit diskutiert. Tendenziell kann die Unterscheidung Fachdidaktik für den schulischen Bereich und Didaktik beruflicher Bildung für den berufsbildenden Bereich für einen lernfeldorientierten Ansatz dabei als eine konsensfähige Tendenz der begrifflichen Schärfung angesehen werden.

Eine Didaktik beruflicher Bildung ist in diesem Sinne kein in sich geschlossenes, bildungs- und berufstheoretisches Erklärungssystem für das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften, wie es die Theorien allgemeindidaktischer Modelle – zumindest von ihrem Anspruch her – oft sein wollen (Riedl, 2011). Vielmehr repräsentiert die Didaktik beruflicher Bildung die Berücksichtigung einer Mehrebenen-Dimensionierung, wie sie Rosen und Schubiger (2013) mit der Unterscheidung in Makro-, Meso- und Mikroebene herausarbeiten. Die Dimensionierung spannt dabei das Verhältnis von einer Berufsfeldperspektive mit Bezügen zur Berufswissenschaft, Curriculumstheorie, Schul- und Berufspraxis bis hin zur konkreten Unterrichtsgestaltung mit Lern- und Leistungszielen.

Berufsfelddidaktik Pflege

Am Beispiel der Pflege lässt sich dieser Diskurs einer berufsfelddidaktischen Begriffsbestimmung sehr gut nachvollziehen. In den 1990er-Jahren wurde hier fast ausschließlich der Begriff „Fachdidaktik Pflege“ verwendet. Dies ist pflegewissenschaftlich darauf zurückzuführen, dass sich in Deutschland ab den

1980er-Jahren die neue Fachwissenschaft etablierte und es vorrangig um die didaktische Aufbereitung für das Unterrichtsfach „Krankenpflege“ ging (Oelke & Meyer, 2014).

Mit Beginn der 2000er-Jahre setzte sich die Begrifflichkeit der „Berufsfelddidaktik Pflege“ oder auch kurz „**Pflegedidaktik**“ durch. Hintergrund hierfür war die Einführung der lernfeldorientierten Ausbildung in der Kinder-, Alten- sowie Gesundheits- und Krankenpflege (KrPflAPrV, 2003). Die „fächerorientierte“ Ausbildung und die damit verbundenen Unterrichtsfächer wie z. B. „Krankenpflege“ oder „Anatomie und Physiologie“ wurden aufgelöst und in fächerübergreifenden Lernfeldern bzw. Themenbereichen didaktisch aufbereitet. Mit der Einführung einer neuen Terminologie „Berufsfelddidaktik Pflege“ sollte unter anderem unterstrichen werden, dass es sich hierbei nicht um die reine Didaktik schulischen Unterrichts in der Pflege handelt, sondern um alle beruflichen Bildungsbestrebungen in der Disziplin Pflege, also auch um die praktische Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung sowie akademische Studiengänge. In ihr wird der Versuch unternommen, fachsystematische Aspekte mit handlungssystematischen Aspekten zu verbinden (vgl. Hansis, 2000).

Berufsfelddidaktisches Wissen ist damit Ausgangspunkt einer berufspädagogischen Professionalisierung und Grundlage lebenslangen Lernens im Rettungsdienst. Derzeit etablieren sich mehr und mehr Gestaltungsprinzipien (Wissenschafts-, Kompetenz-, Situations- und Lernfeldorientierung, ...) zur Konstruktion beruflicher Curricula und kompetenzorientierter Lernsituationen in der Ausbildung zum Notfallsanitäter. Vor diesem Hintergrund entsteht ein Bedarf an berufsfelddidaktischen oder bereichsdidaktischen Modellen im Rettungsdienst, die sich insbesondere an den Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden und an beruflichen Handlungsfeldern und realen Patientenprozessen im Rettungsdienst orientieren (vgl. Müller et al., 2020).

Lernen als lebenslanger Prozess

Lernen bedeutet hierbei die Aufnahme und Speicherung von Sinnesdaten und damit das entscheidende

Potenzial des Menschen, sich aktiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen (Hasselhorn & Gold, 2006). Lernen ist somit ein Sammelbegriff für (lebenslange) Prozesse, die bei einem Individuum zum Erwerb oder zur Veränderung von Wissen oder Fertigkeiten und so zu höherer Kompetenz führen (Kaiser & Pätzold, 2006). *„Eine kompetenzorientierte Ausbildung verlangt aufgrund ihrer vielfältigen Facetten und Einflüsse nach einer ganzheitlichen Betrachtung und Gestaltung.“* (Amon & Prescher, 2021, S. 35)

Definition

Lernen ist ein Sammelbegriff für (lebenslange) Prozesse, die bei einem Individuum durch die aktive Aufnahme und Speicherung von Sinnesdaten, zum Erwerb oder zur Veränderung von Wissen oder Fertigkeiten und so zu höherer Kompetenz führen (Böhm, 2005; Kaiser & Pätzold, 2006; Hasselhorn & Gold, 2006).

„Es kann nur lernen, wer lernen will“, so postulierte es bereits die italienische Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori und viele Pädagogen bekräftigten diese These. Auch die Hirnforschung der letzten Jahre belegt die Annahme, dass Freiwilligkeit und Selbstzweck wesentliche Determinanten erfolgreichen Lernens sind. Bezugswissenschaften wie u. a. die Neurowissenschaft können dazu beitragen, pädagogisch relevante Entwicklungsvorgänge besser zu verstehen und damit in pädagogisch akzentuierten Kontexten zu berücksichtigen. Das Lernen also immer differenzierter zu verstehen, als Interessengegenstand der Hirnforschung und Neurowissenschaften, ermöglicht mit didaktischem Hintergrundwissen, Rückschlüsse auf methodische, aber auch strukturelle Veränderungen einer sich wandelnden (Berufs-)Pädagogik zu ziehen (Thiel & Koch, 2021).

Formales, nonformales und informelles Lernen

In der internationalen Diskussion hat sich eine Unterscheidung zwischen formalem, nonformalem und informellem Lernen durchgesetzt.

Definition

Fomales Lernen

Formales Lernen ist curricularisiert und reguliert. Unterricht wird auf der Grundlage von Lehrplänen und Prüfungsrichtlinien ausgerichtet. Die Lernerfolge werden zertifiziert, die Abschlüsse sind oft staatlich anerkannt und karriererelevant (Siebert, 2012).

Nonformales Lernen

Nonformales Lernen ist meist nicht prüfungsorientiert und findet vor allem in Seminaren statt. Die Lerninhalte sind überwiegend teilnehmer- und erfahrungsorientiert. Im Vordergrund stehen die Reflexion und das Verstehen des Wissens (Siebert, 2012)

Informelles Lernen

Informelles Lernen ist zwar auch intentional, findet aber außerhalb der institutionalisierten Veranstaltung statt, z. B. in den Pausen, aber auch in selbstorganisierten Gesprächskreisen oder im Berufsfeld Rettungsdienst. Des Weiteren lernen beruflich Tätige oft *en passant*, d. h. unbewusst und nebenbei, z. B. im Aufenthaltsraum, auf dem Flur, beim Kaffee mit Kollegen (Siebert, 2012).

Geschichte oder Mathematik im Fokus ihrer Ausrichtung haben.

Diese berufsspezifische Relevanz richtet vielmehr den Blick auf das berufliche Handeln im Rettungsdienst, das immer in komplexen und handlungsorientierten Situationen zu betrachten ist. Die im vorliegenden Lehr- und Studienbuch „Didaktik im Rettungsdienst“ vorgestellten Modelle und Theorieansätze haben daher den Anspruch, rettungsdienstliche Phänomene aufzugreifen und deren didaktische Inszenierung zu erklären, zu begründen und Vorhersagen zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund haben die Autoren und Herausgeber versucht, die Bedeutung einer „Didaktik im Rettungsdienst“ herauszustellen. Die unterschiedlichen Ansätze darin haben sich durch forschende, analysierende, begründende, erklärende und evaluierende Prozesse im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Rettungsdienst sowie in der rettungsdienstlichen Praxis entwickelt.

1.1.2 Aufbau des Lehrbuchs

Um den Lesern einen Überblick in die Arbeit der Autoren zu geben, strukturieren sich die Beiträge zur Didaktik im Rettungsdienst entlang unterschiedlicher theoretischer Zugänge. Damit veranschaulichen sie die Perspektivvielfalt gegenwärtiger Entwicklungs- und Forschungsbemühungen eines lebendigen und nachhaltigen Lernens. Der Band ist dafür in drei Teile gegliedert:

- Teil 1: Berufsfeld Rettungsdienst und berufsfeldbezogene Bildung
- Teil 2: Didaktische Perspektiven im Rettungsdienst
- Teil 3: Konzepte beruflicher Bildung im Rettungsdienst

Die Besonderheit des Lernfelds Rettungsdienst

Mit der Förderung und Entwicklung einer Rettungswissenschaft (Prescher et al., 2023) begann eine Theorie- und Konzeptdiskussion zu einer Berufsdidaktik im Rettungsdienst. In dieser Berufsdidaktik – als Wissenschaft des Lehrens und Lernens im organisierten (schulischen) Unterricht formaler Lehr-Lernsettings – kristallisieren sich differenzierte Perspektiven zur professionellen Rettung und Notfallversorgung heraus und wie diese Lernenden erschlossen werden können.

Das Berufsspezifische hierbei ist, dass der Mensch bzw. die professionelle Rettung und Notfallversorgung als Lerngegenstand im rettungsdienstlichen und gleichzeitig in seinem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten sind. Dies bedingt „andere“ didaktische Strukturmomente und Planungsentscheidungen als in einer Allgemeinen Didaktik oder Fachdidaktik, die beispielsweise eine Sprache,

Teil 1: Bedeutung von Berufsfeldanalysen im Rettungsdienst

Berufsfeldanalysen im Rettungsdienst – Sebastian Koch eröffnet mit Grundlagen und Bedeutung einer berufswissenschaftlichen Forschung für eine Berufsfelddidaktik im Rettungsdienst. Hierbei wird die Bedeutung einer Kompetenzerweiterung und

Höherqualifizierung von Notfallsanitätern, der Akademisierung und Entwicklung wissenschaftlicher Karrierewege zukünftiger Notfallsanitäter sowie der Profession und Professionalisierung dargestellt. Damit sollen die Notwendigkeit von Berufsfeldanalysen sowie die Grundlagen und Bedeutung berufswissenschaftlicher Forschung für eine Berufsfelddidaktik im Rettungsdienst verdeutlicht werden.

Teil 2: Didaktische Perspektiven im Rettungsdienst

Die Perspektiven didaktischen Handelns im Rettungsdienst können entlang unterschiedlicher didaktischer Zugänge dargestellt werden (> Abb. 1.2).

Bildungstheoretische Überlegungen zur Berufsfelddidaktik Rettungsdienst – Sebastian Koch und Franziska Zschach zielen darauf ab, bildungstheoretische Überlegungen einschließlich kritischer Dimensionen im Kontext der Handlungsschwerpunkte in der Notfallsanitäter-Ausbildung aufzugreifen. Dazu wurde ein Bestimmungsversuch rettungsdienstlichen Handelns mit Ableitung einer bildungstheoretischen Notwendigkeit unternommen. Folglich beziehen sich die Autoren bei der Erkenntnisgewinnung auf eine

hermeneutische Theoriearbeit mit theoretischem Argumentieren unter Einbezug des aktuellen, gesetzlichen Ausbildungsrahmens.

Patientenprozessorientierte Berufsfelddidaktik Rettungsdienst – Thomas Prescher, Oliver Gabriel und Heiko König haben das Projekt „Patientenprozessorientierte Berufsdidaktik Rettungsdienst“ gestartet, um ein spezifisches Didaktikmodell für die Notfallsanitäter-Ausbildung zu entwickeln. Der Beitrag untersucht, ob es aus praxeologischer Sicht eine eigene Berufsfelddidaktik Rettungsdienst braucht und wie diese aus bestehenden Theorien der Didaktik begründet und konzipiert werden kann. Im Fokus steht die Entwicklung von kompetenzorientierten Lernsituationen mit einem Planungstool für patientenprozessorientierte Lernaufgaben.

Prozesstransformative Notfalldidaktik – Dominik Hahnen erschließt mit dem Konzept der prozesstransformativen Notfalldidaktik ein Modell zur didaktischen Modulierung der Kompetenzentwicklung im Rahmen der rettungsdienstlichen Bildung. Dabei bezieht er sich auf allgemeindidaktische Prinzipien, allgemeine berufs- und lernfeldpädagogische Erkenntnisse sowie Erfahrungen aus der notfallmedizinischen und beruflichen Bildung. Das Modell verbindet die bildungsbezogene Orientierung am

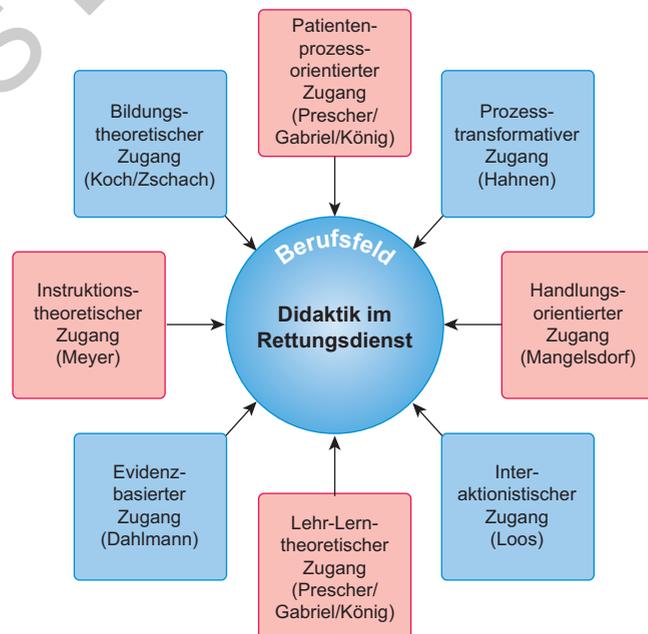


Abb. 1.2 Modelle Didaktik im Rettungsdienst [XXX]

beruflichen Arbeitsprozess mit dem Prinzip des transformativen Lernens sowie allgemeindidaktischen Prinzipien mit kognitivistischer und konstruktivistischer Orientierung und den für das Berufsfeld Rettungsdienst relevanten Aspekten. Es stellt eine Empfehlung der übergeordneten didaktischen Vorgehensweise zur zielgerichteten Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz im Berufsfeld Rettungsdienst umfassend dar, wenngleich es nicht zum Ziel hat, Planungshilfe zur Modellierung einzelner Lehr-Lernsituationen zu sein.

Handlungsorientierte Rettungsdienstdidaktik – Rebekka Mangelsdorf widmet sich der Frage, welche Prinzipien für eine handlungsorientierte Unterrichtsplanung im Rettungsdienst notwendig sind. Hierfür werden zuerst die zentralen Bezugswissenschaften aufgegriffen und ihre Relevanz erörtert. Im Anschluss werden diese Aspekte zusammengeführt, um ein handhabbares Planungsinstrument zu entwickeln. Dieses Modell soll auf den ersten Blick eine klare Struktur erkennen lassen und den Lehrpersonen ein Werkzeug an die Hand geben, mit welchem sie sofort sehen, womit sie ihre Unterrichtsplanung beginnen und umsetzen können, ohne dass sie beispielsweise Extra-To-do-Listen erstellen müssen.

Interaktionistisch orientierte Aufbereitung von Lerninhalten in der Notfallsanitäter-Ausbildung – Martina Loos vertritt eine mögliche theoretische und praktische Übertragung des Modells der Interaktionistischen Pflegedidaktik (Darmann-Finck, 2009) und überträgt diese auf die Ausbildung von Notfallsanitätern auf der Grundlage eines ausgewählten modernen Curriculums für den Rettungsdienst. Nach den Ausführungen des bildungs-, curriculum- und machttheoretischen Rahmens dieses Didaktikmodells folgt zunächst die Darstellung der didaktischen heuristischen Matrix. Diese kann sowohl in der Curriculumkonzeption als auch in der Entwicklung von Unterrichtsinhalten Verwendung finden. Es werden die empirischen, sozialphilosophischen und pflegewissenschaftlichen Bezüge beschrieben, die für die Entwicklung der heuristischen Matrix grundlegend waren und die Inhalte der Matrix auf den Rettungsdienst übertragen. Dann folgt die Darstellung der didaktischen Analyse unter Anwendung der Heuristik und unter Einbezug des Mustercurriculums der Berliner Feuerwehr- und Rettungsdienst-Akademie. Der Schwerpunkt bei der Auswahl der konkreten

Bildungsinhalte wurde auf den Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenzen sowie die Entwicklung einer kritischen, professionellen Haltung gelegt. Um einen konkreten Praxisbezug herzustellen, wird in diesem Kapitel die Methode der Lerninsel vorgestellt, die als eine curriculumintegrierende Methode für die Bearbeitung von beruflichen Schlüsselproblemen eingesetzt wird.

Bildungs- und lehr-lerntheoretische Didaktik als Basis didaktischen Handelns im Rettungsdienst – Thomas Prescher, Oliver Gabriel und Heiko König diskutieren die Professionalisierungsdebatte in den Gesundheitsberufen, welche sich auf einen kompetenzorientierten Unterricht mit zu erreichenden Learning-Outcomes fokussiert. Vielfältige didaktische Konzepte und Modelle werden entwickelt und präsentiert. Allerdings scheint – trotz vernünftiger Einsicht in eine „bessere“ didaktische Praxis – die bewährte Praxis der Didaktik treu zu bleiben. Der vorliegende Beitrag lenkt den Blick auf Bewährtes und Traditionelles und beschäftigt sich mit der Frage, wie traditionelle didaktische Modelle wie die bildungstheoretische und lehr-lerntheoretische Didaktik für einen lernfeldorientierten Unterricht in der beruflichen Bildung der Notfallsanitäter-Ausbildung adäquat beschrieben und als berufsfeldunabhängige Zugänge genutzt werden können.

Akademisierung als Strategie einer evidenzbasierten Notfallmedizin – Philipp Dahlmann untersucht die Etablierung professioneller Kompetenzen im Rahmen der Akademisierung von Notfallsanitätern. Der Fokus liegt zum einen auf dem Herausarbeiten akademisch abgesicherter Handlungen, welche die rettungsdienstliche Praxis stärken. Hierbei stehen sowohl die Durchführung eigener Forschungen im Berufsfeld zur Weiterentwicklung der Evidenz als auch die sichere Übernahme heilkundlicher Tätigkeiten (Patientensicherheit und -zentrierung) im Zentrum. Die Akademisierung wird derzeit als wichtige Ergänzung zur beruflichen Qualifikation betrachtet. Zum anderen ist die weitere Qualifikation der Lehrkräfte an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter ein großer Hebel für die Professionalisierung im Feld. Der Beitrag stellt eine evidenzbasierte pädagogische Praxis an den Berufsfachschulen als zentral für die Stärkung des Berufsbildes von Notfallsanitätern dar. Dabei wird die Hochschule als dynamischer Raum betrachtet,

an dem nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch die Entwicklung von Kompetenzen und Reflexionsfähigkeiten gefördert wird.

Didaktik der Fort- und Weiterbildung: „Instructional Design“ versus Didaktischer Konstruktivismus – Klaus Meyer beschäftigt sich mit alternativen bildungstheoretischen Ansätzen und verlässt dazu den europäischen Kontinent. „Instructional Design“ geht auf den US-amerikanischen Psychologen und Pädagogen Robert M. Gagné zurück. Es handelt sich um einen lernpsychologischen bzw. kognitionspsychologischen Ansatz. Er grenzt sich damit von der klassischen Didaktik im deutschsprachigen Raum ab, die im Wesentlichen geisteswissenschaftlich begründet ist. „Instructional Design“ bezieht sich nicht nur auf schulischen Unterricht, sondern allgemein auf das Lehren und Lernen in verschiedenen (Lern-) Umgebungen. Es basiert auf einer empirischen Prüfung theoretischer Aussagen und den Nachweis der Wirksamkeit der gewählten Strategien und -methoden. Klaus Meyer bietet neben einem historischen Überblick vor allem einen Einblick in aktuelle Modelle des „Instructional Design“ und deren Übertragbarkeit auf die berufliche Bildung im Rettungsdienst. Speziell für den Bereich der Fort- und Weiterbildung stellt er dies als Alternative den konstruktivistischen Modellen gegenüber. Anhand eines ausführlichen Praxisbeispiels zeigt er die Anwendung eines Instruktionen-Design-Modells exemplarisch auf.

Teil 3: Konzepte beruflicher Bildung im Rettungsdienst

Im dritten Teil des Buches werden verschiedene Konzepte der beruflichen Bildung im Rettungsdienst vorgestellt und diskutiert. Dabei wird ein breites Spektrum didaktischer Ansätze und methodischer Modelle beleuchtet, die die Aus- und Weiterbildung von Rettungskräften prägen. Diese Konzepte reichen von kognitionspsychologischen Ansätzen über praxisnahe Lernmethoden des Instruktionlernens bis hin zu modernen Prüfungsverfahren und neurowissenschaftlich fundierten Ansätzen. Ziel dieses Teils ist es, einen Einblick in aktuelle Strategien zu geben, die die Qualität und Effizienz der beruflichen Bildung im Rettungsdienst prägen und die sich an die wandelnden Anforderungen anpassen. Durch die

Betrachtung dieser verschiedenen Ansätze soll eine Anregung entstehen, neue Perspektiven zu gewinnen und innovative Methoden in die eigene berufliche Praxis zu integrieren.

Fürther Modell des szenarienbasierten Lernens in der Notfallmedizin – Klaus Meyer stellt das Fürther Modell des szenarienbasierten Lernens vor. Es besteht im Wesentlichen aus den Kernstrategien des Lehrens des Europäischen Rates für Wiederbelebung, bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen von John Hattie (2014) und den Erfahrungen mit mehreren tausend Schülern und Teilnehmern in unterschiedlichen Bildungsformaten. Es ist in erster Linie ein methodischer Ansatz, der sich sowohl in die berufliche Grundbildung als auch in die berufliche Fort- und Weiterbildung integrieren lässt. Das Fürther Modell des szenarienbasierten Lernens ist ein Werkzeugkasten, bestehend aus einfach anzuwendenden Tools, die zu einem effektiven Paket zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz kombiniert werden können. Es verzichtet dabei weitestgehend auf eine geisteswissenschaftliche Rahmung zugunsten einfacher Anwendbarkeit in der Breite und Vielfalt eines Lehrkörpers. Dabei trägt es zur Implementierung einer schüler- und teilnehmerorientierten Bildungskultur bei.

OSCE als Werkzeug des Kompetenzerwerbs – Jonathan Friedrich stellt „Objective Structured Clinical Examination“ (OSCE) als Möglichkeit dar, klinische Kompetenzen in Form von Checklisten zu beurteilen. Die Prüfungen sind nach einem standardisierten Ablauf organisiert. In den Ursprungsformen einer auf OSCE basierenden Prüfung durchlaufen Prüflinge dabei sogar bis zu 20 Prüfungsstationen, an welchen jeweils kurze Prüfungseinheiten stattfinden. Anwendung findet OSCE bereits seit vielen Jahrzehnten international in der Ausbildung von Ärzten und Pflegekräften. Dabei werden Themen wie Anamneseerhebung, körperliche Untersuchungen, diagnostische Verfahren oder Untersuchungstechniken durch OSCE geprüft. In Deutschland werden z. B. an der Universität Heidelberg im Rahmen des Medizinstudiums mit OSCE klinisch-praktische Prüfungen gestaltet. Der positive Effekt im studentischen Lernverhalten konnte an medizinischen Fakultäten nachgewiesen werden.

Berufliches Lehren und Lernen im Rettungsdienst: ein neurowissenschaftlicher Diskurs –

Sebastian Koch und Tobias Thiel thematisieren die stetig wachsenden Erkenntnisse der Hirnforschung und damit einhergehend der Lernpsychologie, welche einen Paradigmenwechsel methodisch-didaktischer Altbestände in der rettungsdienstlichen Aus-, Fort- und Weiterbildung erfordern. Omnipräsent hierbei sind Diskussionen über den Phänotyp der Leistungsbewertung oder auch Unterrichtszeiten. Lehrer der Zukunft werden gleichzeitig Coaches. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse liefern hierbei den Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Veränderungen auf Basis wachsender Erkenntnisse der Hirnforschung.

Didaktisches Konzept für die Praxisanleitung: „**Entrustable Professional Activities**“ – Markus Flentje folgt der Idee, dass Auszubildende individuelle Lernfortschritte durchlaufen, sodass medizinische Ausbildungscurricula seit den 1980er-Jahren auf kompetenzbasierte Lerninhalte umformuliert werden mussten. Doch wie können diese individualisierten Ausbildungskonzepte in den Ausbildungsalltag integriert werden? Wie erfolgt die Kompetenzentwicklung und wie lässt sich diese objektiv beurteilen? Ten Cate schlägt mit dem Konzept der „Entrustable Professional Activities“ einen Ansatz zum Umgang mit dieser Herausforderung vor. Die Implementierung bedarf einiger Aufmerksamkeit und eines kontinuierlichen Evaluationsprozesses.

1.2 Grundlagen und Bedeutung einer berufswissenschaftlichen Forschung

Sebastian Koch

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, welche Bedeutung eine Kompetenzerweiterung und Höherqualifizierung von Notfallsanitätern, die Akademisierung und Entwicklung wissenschaftlicher Karrierewege zukünftiger Notfallsanitäter sowie die Profession und Professionalisierung haben. Damit sollen die Notwendigkeit von Berufsfeldanalysen sowie die Grundlagen und Bedeutung berufswissenschaftlicher Forschung für eine Berufsfelddidaktik im Rettungsdienst verdeutlicht werden.

1.2.1 Zum Spannungsfeld einer Kompetenzerweiterung und Höherqualifizierung von Notfallsanitätern

Die Bedeutung einer Kompetenzerweiterung und Höherqualifizierung durch Akademisierung und Professionalisierung von Notfallsanitätern ergibt sich aus der berufs- und professionstheoretischen Perspektive (Matzick, 2008). Sie legt nahe, Bildungswege für Notfallsanitäter zu überdenken und so zu konzipieren, dass sie sich an die veränderten Qualifikations- und Kompetenzerforderungen schnell und flexibel anpassen können (Knigge-Demal & Hundeborn, 2011).

Das Notfallsanitättergesetz von 2013 und seine Bedeutung

Grundlegend ist festzuhalten, dass die Einführung des Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Notfallsanitättergesetz – NotSanG) vom 22. Mai 2013 eine höhere Qualifikation des Fachpersonals und damit eine qualifizierte fach- und bedarfsgerechte Versorgung von Notfallpatienten zum Ziel hat.

Die Einführung des NotSanG sowie dessen Umsetzung und die damit verbundene dreijährige Berufsausbildung zum Notfallsanitäter wird von der Mehrheit von beruflichen Institutionen (Löb et al., 2013; Gengenbach & Rohleder, 2013; May, 2012), Interessensverbänden (Burgkhardt et al., 2013; Nöldge-Schomburg et al., 2012) sowie externen Fachberatern (Niehues, 2013) begrüßt und konstruktiv begleitet. Des Weiteren wurde die bisher bestehende Rechtsunsicherheit bei der Durchführung notfallmedizinischer Maßnahmen durch Rettungsassistenten weitestgehend aufgehoben und eine Kompetenzerweiterung für Notfallsanitäter angestrebt (Burgkhardt et al., 2013).

Vor diesem Hintergrund ist anzumerken, dass eine fehlende Konkretisierung von Ausbildungsinhalten und den zu erlangenden Kompetenzen zu einer bundesweit unterschiedlichen Handhabung und Durchführung von invasiven beziehungsweise erweiterten Versorgungsmaßnahmen durch Notfallsanitäter führt (NotSan-APrV, 2013).

2

Didaktik für die Notfallsanitäter-Ausbildung

2.1	Bildungstheoretische Überlegungen zur Berufsfelddidaktik Rettungsdienst	29
	Sebastian Koch, Franziska Zschach	
2.1.1	Bestimmungsversuche rettungsdienstlichen Handelns	31
2.1.2	Berufliche Bildung zwischen Selbst-, Fremd- und Weltverstehen gestalten	33
2.1.3	Bildungstheoretische Veränderungen: Fazit und Ausblick	43
2.2	Patientenprozessorientierte Berufsfelddidaktik Rettungsdienst	44
	Thomas Prescher, Oliver Gabriel, Heiko König	
2.2.1	Erkenntnistheoretische Verortung	45
2.2.2	Strukturmomente didaktischer Modelle	48
2.2.3	Planungstool für patientenprozessorientierte Lernaufgaben – PPOLA	55
2.2.4	Fazit: Didaktik als Basis für kompetenzorientierte Lehr-Lernsituationen	63
2.3	Prozesstransformative Notfalldidaktik – ein didaktisches Konzept für die handlungsorientierte notfallmedizinische Bildung	63
	Dominik Hahnen	
2.3.1	Theoretische Verortung	64
2.3.2	Reichweite und Dimensionierung des didaktischen Konzeptes	65
2.3.3	Grundannahmen und zentrale Elemente	66
2.3.4	Didaktische Gestaltung in schulischen Lernsettings	72
2.3.5	Didaktische Gestaltung in praktischen Lernsettings	75
2.3.6	Implikationen für die Praxis	76
2.4	Handlungsorientierte Rettungsdienstdidaktik: Strukturmomente einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung	77
	Rebekka Mangelsdorf	
2.4.1	Zentrale Bezugswissenschaften einer Didaktik im Rettungsdienst	77
2.4.2	Didaktisches Modell: Entwurf und Beispiel einer handlungsorientierten Rettungsdienstdidaktik	83
2.4.3	Fazit: Perspektiven für eine handlungsorientierte Rettungsdienstdidaktik	85
2.5	Die bildungstheoretisch orientierte Aufbereitung von Lerninhalten in der Notfallsanitäter-Ausbildung	87
	Martina Loos (unter Mitarbeit von Florian Hübner)	
2.5.1	Theoretische Verortung	89
2.5.2	Von der Entwicklung einer rettungsdienstlichen heuristischen Matrix bis zur Lerninsel	92
2.5.3	Lerninsel zum Thema Demenz für die Ausbildung von Notfallsanitätern	99

2.5.4	Überlegungen zur Umsetzung von Inhalten der Lerninsel	107
2.5.5	Fazit: Didaktik-Modell mit hoher Praxisrelevanz	108
2.6	Zurück zu den Wurzeln – bildungs- und lehr-lerntheoretische Didaktik als Basis didaktischen Handelns im Rettungsdienst	110
	Thomas Prescher, Oliver Gabriel, Heiko König	
2.6.1	Wider dem pädagogischen Mainstream in den Gesundheitsberufen	110
2.6.2	Didaktik denkt (auch) transitiv	110
2.6.3	Ein Blick zurück: Traditionelle und bewährte Basis didaktischen Handelns in der alltäglichen Lehrpraxis	111
2.7	Professionelle Kompetenz im Rettungsdienst – Akademisierung als Strategie einer evidenzbasierten Notfallmedizin	124
	Philipp Dahlmann	
2.7.1	Neue Perspektiven durch Akademisierung	124
2.7.2	Begriffliche und thematische Einordnung	125
2.7.3	Berufliche und akademische Professionalisierung im Rettungswesen	129
2.7.4	Fazit: Anforderungen an eine akademische Qualifizierung	135
2.8	Instructional Design – ein möglicher didaktischer Ansatz in der Fort- und Weiterbildung	136
	Klaus Meyer	
2.8.1	Grundprinzipien und Entwicklung des Instructional Design	136
2.8.2	Internationale Anwendung und Erfahrungen mit Instructional Design in der medizinischen Bildung	144
2.8.3	Übertragung der Modelle in den Rettungsdienst	146
2.8.4	Beispielhafte Anwendung von Instruktionsdesign in der Praxis	148
2.8.5	Fazit: Positive Effekte, aber noch offene Fragen	156

2.1 Bildungstheoretische Überlegungen zur Berufsfelddidaktik Rettungsdienst

Sebastian Koch, Franziska Zschach

Bildungstheoretische Überlegungen zielen darauf ab, kritische Dimensionen im Kontext der Handlungsschwerpunkte in der Notfallsanitäter-Ausbildung aufzugreifen. Dazu wurde ein Bestimmungsversuch rettungsdienstlichen Handelns mit Ableitung einer bildungstheoretischen Notwendigkeit unternommen. Die Erkenntnisgewinnung bezieht sich dabei auf eine hermeneutische Theoriearbeit unter Einbezug des aktuellen und gesetzlichen Ausbildungsrahmens.

Grundlagen einer lernfeldorientierten Notfallsanitäter-Ausbildung

Am 27. Mai 2013 wurde durch die Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt (BGBl, Jahrgang 2013, Teil I Nr. 25, ausgegeben zu Bonn) das Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Notfallsanitätergesetz – NotSanG) vom 22. Mai 2013 verkündet. Damit erhält das NotSanG als Bundesgesetz entsprechend Artikel 82 Absatz 1 Satz 1 Grundgesetz (GG) seine Gültigkeit.

Mit dem Inkrafttreten des NotSanG zum 1. Januar 2014 wurde das Rettungsassistentengesetz (RettAssG) vom 10. Juli 1989 (BGBl. I, S. 1384), das zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 2. Dezember 2007 (BGBl. I, S. 2686) geändert worden ist, zum 31. Dezember 2014 außer Kraft gesetzt. Die Rahmenbedingungen und Reformbemühungen für eine qualifizierte Ausbildung zum Notfallsanitäter zeichnen sich in diesen normativen Grundlagen ab und erfordern eine dringend notwendige Diskussion zur berufsdidaktischen Entwicklung einer Berufsausbildung zum Notfallsanitäter.

In der ehemaligen Ausbildung zum Rettungsassistenten oder auch „professionellen Helfer“ wurde bis dato von einer pädagogischen Abwesenheit gesprochen (Karutz, 2011). Dies zeigte sich für die Unterrichtspraxis exemplarisch in einer Theorie-Praxis-Entkopplung, der Konzentration auf Vermittlung von Theoriewissen und „fehlende[r] didaktische[r]

Reduktion [sowie] [...] fehlenden didaktischen Kompetenzen [der Lehrpersonen]“ (Enke & Kuhnke, 2013, S. 11). Karutz stellte bereits 2004 das Fehlen von „fachdidaktische[n] Konzepte[n] im Bereich des Rettungsdienstes“ (Karutz et al., 2004, S. 466) und den Entwicklungsbedarf einer eigenständigen „Theorie der Rettung bzw. des Rettungsdienstes“ (Karutz, 2011, S. 392) fest.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2007 aufgreifend, erarbeitete die Autorengruppe um Enke und Kuhnke noch vor Inkrafttreten des aktuellen NotSanG und der NotSan-APrV Ansätze eines handlungs- und lernfeldorientierten Unterrichts für das „Lernfeld Rettungsdienst“ (Enke & Kuhnke, 2013). Hierbei ist anzumerken, dass das auf den Rettungsdienst übertragene Lernfeldkonzept nicht ohne kritische Betrachtung möglich ist, da bis dato keine lernfeldtheoretischen sowie berufswissenschaftlichen Untersuchungen für dieses Konzept im Rettungsdienst zur Verfügung standen (Ertl-Schmuck, 2003; Bals & Weyland, 2010; Oelke & Meyer, 2013).

Das Lernfeldkonzept stellt in der berufspädagogischen Diskussion „keine eigenständige Didaktik im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Theorie und Praxis beruflichen Lernens“ (Bader & Müller, 2004, S. 90) dar. Umso eindringlicher erscheint hierzu eine didaktische Auseinandersetzung mit Bezug auf ergänzende Theoriegebäude, welche die zunächst „inhaltsleer[en] [...] Kompetenzbereiche“ (Falk, 2003, S. 9) der Lernfeldkonzeption bereichern können. Hieraus müssen sich didaktische Modelle für den Rettungsdienst weiterentwickeln lassen und damit als „wissenschaftlich begründete Handlungs- und Reflexionstheorien für Lehrende“ und Lernen- de zur Verfügung stehen (Darmann-Finck, 2010, S. 11).

Ausgangslage einer Didaktik für den Rettungsdienst

Die berufliche Bildung im Rettungsdienst findet bis heute ohne eine begründete Berufswissenschaft sowie ohne rettungs- und erziehungswissenschaftliche Bezüge statt.

Die didaktische Grundlage für die Ausbildung zum Rettungsassistenten bzw. die Anfänge der Ausbildung

zum Notfallsanitäter orientierten sich vorwiegend an der Strukturierung und Konstruktion von rettungsdienstlich (erfahrungs-)relevantem Wissen, wie z. B. der notfallpädagogischen Begriffsklärung, und wiesen einen starken, handlungsleitenden Charakter mit ausbaufähiger, theoretischer Fundierung auf (Karutz, 2011). Bis hierhin zeigten sich die didaktischen Überlegungen als hierarchisierte Planungsinstrumente für die Lehrkräfte, bei denen eine „Ermittlung der Lernerfordernisse und Lernbedürfnisse der Lernenden“ (Fichtmüller & Walter, 2007, S. 89) zu wenig in den Blick genommen werden. Zudem bleiben die spezifischen Bedingungen von Lehr-Lernprozessen im rettungsdienstlichen Kontext zu wenig berücksichtigt bzw. müssen diese individuell durch die Lehrkräfte und Lernenden integriert werden (Karutz, 2011).

Eine späte, erst jetzt beginnende erziehungswissenschaftliche und berufsdidaktische Fundierung von Lehr-Lernprozessen, welche als transparente „Partizipation a[m] Diskurswissen der Pädagogik“ (Hoops, 2009, S. 165) erkennbar wird, findet ihre Ursachen zum einen in der (nicht-)universitären Lehrerbildung sowie der (nicht-)universitären Forschungspräsenz zu rettungsdienstspezifischen Diskursen und zum anderen in den bis jetzt vorherrschenden rettungsdienstlichen Bildungsstrukturen.

Die universitäre Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Pflege und Gesundheit umspannt nach KMK-Vorgaben im Grunde nur die nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelten Ausbildungsberufe. Sie hält für Lehramtsstudierende, die ihre Zukunft an Berufsfachschulen für Notfallsanitäter sehen, keinerlei rettungsdienstrelevanten Bezüge bereit. Zudem finden sich in der curricularen Aufspaltung entsprechender Lehramtsstudiengänge deutliche Bezüge zu den inhaltsbestimmenden Wissenschaften wie Medizin, Psychologie und Soziologie, welche eine Adressatenorientierung hin zum Lehramt häufig vermissen lassen (Bals & Weyland, 2010).

Aus dieser fehlenden (universitären) berufswissenschaftlichen Forschungslandschaft im Rettungsdienst ergibt sich die Forderung nach einer berufsverantwortlichen Entwicklung eines methodisch-didaktischen Theoriegerüsts (Prescher et al., 2023).

Rechtliche Grundlagen zur Emanzipation bietet die im § 6 NotSanG verankerte Forderung, „fachlich

und pädagogisch qualifizierte [...] Lehrkräfte mit entsprechender, abgeschlossener Hochschulausbildung“ im Unterricht einzusetzen. Hierbei ist anzumerken, dass für die Lehrkräfte gesetzlich nicht gefordert ist, dass sie ihrer Tätigkeit hauptberuflich nachzugehen haben bzw. welche Hochschulausbildung überhaupt gefordert ist (Hadasch & Bens, 2014).

Die Erhöhung der Stundenanzahl für die theoretische und praktische Notfallsanitäter-Ausbildung an den Rettungsdienstschulen von 780 Stunden in der RettAss-APrV auf 1.920 Stunden laut NotSan-APrV erfolgte ohne eine berufswissenschaftliche Untersuchung und wurde lediglich aus der KrPflAPrV übernommen (Frieß & Koch, 2022).

Vor diesem Hintergrund findet sich im NotSanG eine implizite Orientierung am Lernfeldansatz wieder. Offensichtlich wird dies z. B. im § 4 NotSanG mit der Forderung, dass die „Ausbildung [...] fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen [...] vermitteln“ soll. Vergleichbar mit der Handreichung der KMK wird deutlich, dass die Notfallsanitäter-Ausbildung einen beruflichen Kompetenzerwerb als Ausbildungsziel anstrebt. Er ergibt sich, wenn man dem Aufbau der Handlungskompetenz in der Handreichung der KMK folgt, durch die Summation der „Dimensionen [...] Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 10).

Zudem finden sich im § 2 (2) und § 16 (1) der NotSan-APrV explizite Hinweise auf die zu entwickelnde berufliche Handlungskompetenz nach § 4 NotSanG. Ebenso findet sich implizit ein deutliches Votum für handlungsorientierten Unterricht:

„Während des Unterrichts [...] muss den Schülerinnen und Schülern ausreichend Möglichkeit gegeben werden, die [...] erforderlichen Fertigkeiten [nach § 4 NotSanG] zu entwickeln und einzuüben“ (BMJ, 2013a, S. 2).

Nach der Handreichung der KMK verkörpert die berufliche Handlungskompetenz einen „Qualifizierungs- und Bildungsgedanken gleichermaßen“ (Oelke & Meyer, 2013; S. 341). Sie definiert sich als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und

sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 10).

Hier finden sich anteilig Bezüge zu einem Bildungsverständnis, bei dem Bildung als über eine reine Berufsqualifizierung hinausgehende und auf berufliche Mündigkeit gerichtete Persönlichkeitsbildung verstanden wird. Jedoch wird dieses Bildungsverständnis durch einordnende Aussagen untergraben. Sie lauten z. B. „Bildung für den Beruf“ (Riedel & Schelten, 2013, S. 44) und deuten damit auf eine zentrale Verwertungskomponente von Kompetenzen allein für berufliche Aufgaben- oder Problembereiche hin.

Auch die oft geführten Diskussionen über fachliche Kompetenzen von Notfallsanitätern, verstanden als Verantwortungs- oder Zuständigkeitsbereiche für das medizinische Geschehen in der Patientenversorgung, verneinen ein Bildungsverständnis, welches nicht auf die Verwertbarkeit von Bildungsinhalten gerichtet ist (Karutz, 2011; Robert Bosch Stiftung, 2013).

2.1.1 Bestimmungsversuche rettungsdienstlichen Handelns

Ist eine Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Perspektive für die Notfallsanitäter-Ausbildung angedacht, braucht es zentrale Handlungsschwerpunkte, welche die Vielschichtigkeit rettungsdienstlichen Handelns zu bestimmen versuchen. Mehr als einen Bestimmungsversuch kann diese Ausarbeitung derzeit jedoch nicht leisten, da einerseits keine strukturelle Beschreibung rettungsdienstlichen Handelns durch wissenschaftliche Untersuchungen rettungsdienstspezifischer Handlungslogiken besteht und infolgedessen ihr Gegenstandsbereich durch Klassifikationssysteme u. a. bestimmt wäre (Karutz, 2011). Zum aktuellen Zeitpunkt fehlen vergleichende berufswissenschaftliche Berufsfeldanalysen im Rettungsdienst, welche die „Bestimmung fachlicher Qualifikationen für die jeweiligen Arbeitsprozesse mit [...] [Berücksichtigung] gesellschaftliche[r] Schlüsselprobleme“ (Schneider, 2005, S. 86) darstellen und für die Gestaltung rettungsdienstlicher Handlungsfelder notwendig sind (Koch et al., 2023).

Zu vermittelnde Tätigkeiten eines Notfallsanitäters

Das Berufsbild des Notfallsanitäters wird den Gesundheitsfachberufen zugeordnet. Die Aufgabenschwerpunkte liegen in der vorkurativen sowie kurativen Versorgung und Intervention im Gesundheitsversorgungssystem (Robert Bosch Stiftung, 2013; Lipp, 2014). Die sowohl selbstständige, eigenverantwortliche als auch mitwirkende Ausführung von Tätigkeiten und Aufgaben bei der Patientenversorgung, die während der Notarzteeinsätze, Notfalleinsätze sowie Intensiv- und Krankentransporte durchgeführt werden, dienen vorwiegend der Abwehr oder Einschränkung von Sekundärschäden, welche durch die primär vorhandenen Krankheiten oder Verletzungen der betroffenen Patienten entstehen können (BMJ, 2013b; Sudowe, 2007). Eine Kuration, also das Heilen und damit die vollständige Wiederherstellung der Gesundheit als Bestandteil der Krankenbehandlung (Robert Bosch Stiftung, 2013), bildet demnach nicht die hauptsächliche Aufmerksamkeit der rettungsdienstlichen Handlungen (BMJ, 2013a; Sudowe, 2007).

Im NotSanG sowie in der NotSan-APrV werden die zu vermittelnden Tätigkeiten eines Notfallsanitäters beschrieben. Das Erkennen und Ersteinschätzen von Notfallsituationen, in denen sich Patienten jeden Alters mit jeglichen, auch lebensbedrohlichen Krankheits- oder Verletzungsbildern befinden können, und die daraufhin zu stellende „Arbeitsdiagnose“ (Deutscher Bundestag, 2012, S. 21) oder Lagedefinition zur Vorbereitung und Durchführung rettungsdienstlicher Maßnahmen zur Abwehr von weiteren gesundheitlichen Schäden für die Betroffenen mit anschließender Überprüfung deren Wirkungen und die erforderliche Dokumentation werden dabei am detailliertesten beschrieben (BMJ, 2013a; BMJ, 2013b).

Die vorwiegende Tätigkeit betrifft demnach die Notfallrettung, bei der Menschen in bedrohlichen Umständen mit medizinischen, inklusive invasiven, lebenserhaltenden Maßnahmen geholfen und ihre Transportfähigkeit hergestellt wird sowie ihre überwachte Beförderung in eine geeignete Einrichtung zur Weiterbehandlung erfolgt (BMJ, 2013a; BMJ, 2013b).

Als Konsens kann angesehen werden, dass dieses rettungsdienstliche Handeln durch Notfallsanitäter anspruchsvolles Handeln in komplexen Situationen ist bzw. sich dorthin entwickeln soll (Karutz et al., 2004; Sudowe, 2007).

Komplexität der Notfallversorgung

Die Komplexität der Einsätze zeigt sich an häufig intransparenten Lagen am Einsatzort mit einhergehenden Informationsdefiziten sowie an schwer zu fällenden, durch situative Störgrößen beeinflussten Entscheidungen. Problematische Situationsfaktoren können z. B. Umgebungslärm, beengte Platzverhältnisse, vielfältigste Verletzungs- oder Krankheitsbilder sowie schlechte Sichtverhältnisse sein. Trotz dieser Erschwernisse werden eine Verantwortungsübernahme sowie richtige Entscheidungsfällung vom Notfallsanitäter für den betroffenen Patienten und dessen interprofessionelle Behandlung unter Zeitdruck und subjektiver Wahrnehmung der Einsatzlage erwartet.

Die beständig wechselnden, unbekanntem Einsatzsituationen und die fehlende Vorhersagbarkeit einer zielführenden Notfallversorgung eines Patienten verlangen dem Notfallsanitäter ein hohes wissenschaftliches Regelwissen und zeitgleich ein sich immer wieder Neu-Einstellen auf diese komplexen Einzelsituationen ab (BMJ, 2013a; BMJ, 2013b). Eine Normierung von rettungsdienstlichem Handeln über Algorithmen oder Einsatzkonzepte ist – in Anbetracht der beschriebenen Komplexität von Notfallsituationen – zu einengend, da eine ausführliche Beschreibung für solch vielschichtige Einsätze nicht möglich ist. Vielmehr erlauben diese Strukturierungshilfen die Bewältigung multidimensionaler Einsätze (BMJ, 2013a; Sudowe, 2007).

Besondere Herausforderungen im Rettungsdienst

Umgang mit anderen Kulturen

Neben der Konfrontation mit notfallmedizinischen sowie situativ problematischen Rahmenbedingungen kommt der Notfallsanitäter während seiner Tätigkeit

zudem mit für ihn unbekanntem Kulturen, Sprachen und Religionen in Kontakt. In seiner täglichen Arbeit ist er mit der Herausforderung konfrontiert, hilfsbedürftige Menschen aus anderen Kulturen oder mit anderen Sprachen zu versorgen, ohne dabei die für die Patienten geltenden kulturellen oder religiösen Regeln zu übertreten. Dies erfordert die schnelle Erfassung und notwendige Beachtung sowohl von interkulturellen als auch interreligiösen Unterschieden und Bedürfnissen, die für jeden Einsatz einzigartig sind (Machado, 2013). In den gesetzlichen Grundlagen zur Notfallsanitäter-Ausbildung finden sich dazu keine Aussagen.

Beratung von speziellen Patientengruppen

Erweitert wird das vorkurative und kurative rettungsdienstliche Handlungsspektrum durch den Schwerpunkt der „Beratung von hilfesuchenden und hilfebedürftigen Menschen“ (BMJ, 2013a, S. 14). Das für die Notfallsanitäter-Ausbildung beschriebene Arbeitsfeld der Beratung von speziellen Patientengruppen sowie ihrer Angehörigen oder am Einsatz beteiligter Personen rückt deren spezifische Anliegen sowie deren „Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ (BMJ, 2013b, S. 4) in das gesetzliche Blickfeld rettungsdienstlichen Handelns. Die im Team stattfindende Versorgung und Betreuung von (Notfall-)Patienten empfindet der Notfallsanitäter dann als Widerspruch, wenn er zwischen der effektivsten, schnellsten und nach professionellen Standards ausgelegten Leistung und den individuellen Ansprüchen der Hilfsbedürftigen ausloten muss (Falk, 2003). Dies umfasst außerdem das Erleben und die Konfrontation des Notfallsanitäters mit Patienten, welche mit Armut sowie gesellschaftssystemisch bedingten existenziellen Bedrohungen kämpfen (Luiz, 2008).

Die vorangegangenen Beschreibungen offenbaren eine Dimension rettungsdienstlichen Handelns in Notfallsituationen und bei Patiententransporten, welche durch das schon in der Pflegewissenschaft beschriebene theoretische Konstrukt der „doppelte[n] Handlungslogik“ (Remmers, 2000; Friesacher, 2008; zitiert nach: Ertl-Schmuck, 2010, S. 70) geprägt zu sein scheint. Danach erleben Notfallsanitäter ihre Tätigkeiten in einem Spannungsfeld von Doppelseitigkeit,

wenn rettungsdienstliches Handeln „zugleich die Anerkennung zweier gleichrangig nebeneinander bestehender normativer Ansprüche verlangt: auf der einen Seite die >Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien<, auf der anderen Seite eine >hermeneutische Kompetenz des Verstehens des Einzelfalls in der Sprache des Falles< (Dewe, Ferchhoff, Radke 1992).“ (Remmers, 2000, S. 170, Hervorhebungen im Original; zitiert nach Fichtmüller & Walter, 2007, S. 165).

Ertl-Schmuck ergänzt in diesem Zusammenhang das wissenschaftliche Regelwissen um das „Erklärungs- [und] Begründungswissen“ (Ertl-Schmuck, 2010, S. 70). Interprofessionelle und von Eigendynamik geprägte Einsatzsituationen mit problematischen Rahmenbedingungen sowie die Interaktion mit hilfsbedürftigen, fremdkulturellen und verletzten Menschen verlangen vom Notfallsanitäter ein hermeneutisches, also interpretierendes (Clausen, 2005) Fallverstehen zur Deutung und Bewältigung dieser Einsätze. Die vielfältig auftretenden Deutungs- und Lösungsmöglichkeiten für solch komplexes, rettungsdienstliches Handeln bedürfen einer Reflexion und Sinngebung vonseiten des Notfallsanitäters, um den hohen Anforderungen des Berufsbildes gerecht zu werden (BMJ, 2013a; Sudowe, 2007).

Konfrontation mit menschlichem Leid

Eine weitere Besonderheit und Dimension rettungsdienstlichen Handelns offenbart sich im Konfrontiert-Sein des Notfallsanitäters mit einer Vielzahl von menschlichen Emotionen im Zusammenhang mit Armut und Verwahrlosung, Leiden, sozialen Traumata, physischen und psychischen Krankheiten, Verlust und Sterben sowie Tod (Williams, 2012; BMJ, 2013a). Eine entscheidende Komponente stellen der Umgang mit und die Bewältigung von eigenen und fremden Gefühlen dar. Die individuelle Interaktion mit Patienten ermöglicht die Wahrnehmung ihrer emotionalen Bedürfnisse, konfrontiert den Notfallsanitäter aber gleichzeitig mit der eigenen „Vergänglichkeit, Hinfälligkeit [und möglichen] Behinderung“ (Falk, 2003, S. 8).

Exemplarisch sei hier die Berücksichtigung der Wünsche von todkranken oder sterbenden Patienten

genannt. Diese rufen für den Notfallsanitäter emotional aufwühlende Momente hervor und werfen ein Handeln unter juristischen und ethischen Fragestellungen auf. Sie provozieren für den Notfallsanitäter Dilemmasituationen, wenn es um Fragen zu lebensverlängernden Maßnahmen und passiver Sterbehilfe geht (Wiese, 2014).

Der Umgang mit Hilfesuchenden und -bedürftigen verursacht bei unüberschaubaren oder ethischen Grenzsituationen das Erleben eigener Hilflosigkeit (Karutz, 2011).

Diese Vielschichtigkeit rettungsdienstlichen Handelns lässt eine Ableitung neuer Perspektiven für berufliche Bildungsprozesse in der Notfallsanitäter-Ausbildung zu.

2.1.2 Berufliche Bildung zwischen Selbst-, Fremd- und Weltverstehen gestalten

Der Bildungsbegriff und seine Bedeutung

Etymologisch zeigt das Wort „Bildung“ bereits zwei wegweisende Richtungen auf. Zum einen bedeutet es „Schöpfung, Verfertigung“ und zum anderen das „Sich-Bilden“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion, 2001, S. 95).

Sich von Bildungsbegriffen anderer Professionen wie z. B. der Theologie abgrenzend, versteht sich der in der Aufklärung geprägte Bildungsbegriff als Weg für den Menschen aus der Unmündigkeit zur Mündigkeit. Auch wenn diese Aufgabe von Bildung noch heute auf ihre vollständige Realisierung wartet, kann sie als Orientierung für pädagogische Entscheidungen dienen (vgl. ebd.). Zudem weilt im Bildungsbegriff dieser Zeit ein gesellschaftskritischer Ausgangspunkt, welcher jedem Menschen zum Abbau von Herrschaftsverhältnissen sowie zur Einforderung des Rechts auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten verhilft (Klafki, 2007).

Daraus erwächst nach Klafki (2007) für den Bildungsbegriff die Bedeutung, eine Ziel- und Orientierungskategorie für alle an Bildungsprozessen Beteiligten zu sein, seien es nun Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Der Rückgriff auf diese beiden

Kategorien ist unverzichtbar für die pädagogische Arbeit, wenn diese

„[...] nicht in ein unverbundenenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen.“ (Klafki, 2007, S. 44)

Der Bildungsbegriff ist eine notwendige Orientierungskategorie für die Pädagogik, da Pädagogik einem doppelten Legitimationsverhältnis untersteht. Demnach ist sie auf der einen Seite am Menschen und dessen Handlungsfähigkeit sowie kritischer Mündigkeit orientiert. Auf der anderen Seite ist sie auf die Gesellschaft bezogen, um drei Aufträge zu erfüllen:

- die Qualifikation für gesellschaftliche Aufgaben,
- die Selektion zur Verteilung auf unterschiedliche Berufe und
- die Legitimation der bestehenden Gesellschaft sowie Integration in diese.

Die Pädagogik erhält damit eine gesellschaftsstabilisierende Funktion, welche dem Verhältnis zum einzelnen Menschen entgegenstehen kann (Tillmann, 2010).

Da die Pädagogik die Lehrplaninhalte aber nicht allein hervorbringt, sondern diese immer das Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sind, braucht sie ein Kriterium, mit dem inhaltliche Ansprüche pädagogisch zu beurteilen sind. Mit einem solchen Kriterium ist es der Pädagogik möglich, ihrem doppelten Legitimationsverhältnis sowie der Vermittlung zwischen diesen Inhalten und dem Menschen gerecht zu werden. Der Bildungsbegriff kann als ein solches Beurteilungskriterium gelten (Blankertz, 1991). Dabei ist Bildung zugleich *„der Prozess der Aneignung von Bildung [...], [als] auch ein daraus resultierendes Ergebnis und somit ein Zustand des Gebildetseins“* (Riedl & Schelten, 2013, S. 40). Dieser Prozess- als auch Ergebnischarakter von Bildung zeigt sich zudem in Bezug auf die klassischen Bildungstheorien. Demnach ist Bildung sowohl der Weg, also Prozess zur Mündigkeit als auch Ausdruck, also Ergebnis dieser „freien und vernünftigen Selbstbestimmung“ (ebd.).

Besonders heute ist es laut Klafki (2007) eine wiederkehrende Aufgabe, den Bildungsbegriff weg von

einem gesellschaftlich-politisch bekräftigenden hin zu einem gesellschaftskritischen Ideal zu definieren und in die Bildungspraxis aufzunehmen (Klafki, 2007). Damit zielt Bildung auf eine „kritisch-reflexive Identitätsbildung“ (Darmann-Finck, 2009) der Lernenden durch den Aufbau eines „Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.) ab, welches „mehrperspektivisch [...], gesellschafts- und ideologiekritisch [...]“ (ebd.) ist. Das Ziel dieser Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen im Lernprozess spiegelt sich in der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis wider.

Drei übergeordnete Bildungsziele nach Klafki

Dafür legt Klafki die „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki, 2007, S. 40) als die drei übergeordneten Bildungsziele fest. Diese gilt es zu verteidigen, da Klafki davon ausgeht, dass die Wirklichkeit der Bildungseinrichtungen dieser übergeordneten Ziele widerspricht und enorme gesellschaftlich-politische Widerstände und Gegenströmungen den erforderlichen Veränderungsbestrebungen entgegenstehen (ebd.). Zur Erreichung dieser Bildungsziele braucht es nach Klafki einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ durch die Auseinandersetzung mit „epochaltypische[n] Schlüsselprobleme[n]“ (ebd., S. 56).

Die epochaltypischen Schlüsselprobleme

Diese Schlüsselprobleme stellen eine kategoriale Lösung der materialen und formalen Bildungstheoriedialektik dar. Zum einen stellen sie die Anforderung an die Lernenden, ausgewählte subjektbezogene Einstellungen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln, zum anderen sehen sie von einzelnen Bildungsinhalten zugunsten aller Menschen angehenden Problemstellungen ab. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme umfassen nach Klafki exemplarisch *„die Friedensfrage [...], die Umweltfrage [...], die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit [...], die Gefahren und Möglichkeiten neuer [Technologien] [...] [und] das Phänomen der Ich-Du-Beziehung“* (ebd., S. 56–60).

Dabei ist diese Aufzählung wandel- sowie veränderbar, da sich die gesellschaftlichen und berufspoli-

tischen Rahmen in der Notfall- und Rettungsmedizin, denen die Probleme entspringen, fortwährend verändern. Hieraus ergibt sich die Forderung nach der Analyse von Schlüsselproblemen im Rettungsdienst, welche zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vorliegen. Jedoch sollte den oben angeführten, übergeordneten Prinzipien der Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität dahingehend Rechnung getragen werden, als dass nicht alleinig die Bildungstheoretiker das Ensemble solch universell-abstrakter Schlüsselprobleme im Rettungsdienst bestimmen, sondern auch die Lernenden einen unmittelbaren Einfluss auf die Auswahl dieser haben sollten. Dies stellt bis dato eine ungenügende Umsetzung von Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme dar (Oelke & Meyer, 2013; Meyer & Meyer, 2007).

Berufsbildung nach Klafki

Neben den Schlüsselproblemen, mit deren Hilfe Bildungsziele in der Notfallsanitäter-Ausbildung formuliert werden sollen, bezieht Klafki ebenso die Berufsbildung in sein Allgemeinbildungskonzept mit ein. Demnach ist es für ihn entscheidend, dass die berufliche Grundbildung verbunden wird mit der *„Aufklärung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beruflicher Tätigkeiten, der Bedeutung des Berufs für die Ausbildung der personalen Identität und der Beziehungen zwischen beruflicher Arbeit und Freizeit“* (Klafki, 2007, S. 72). Hierzu sei exemplarisch aus dem Bereich der beruflichen Bildung die Pflegepädagogik und deren intensive Rückbeziehungen in pflegedidaktischen Modellen auf eine kritische Bildungstheorie mit einem auf Mündigkeit und Emanzipation von institutionellen und gesellschaftlichen Einschränkungen zielenden Bildungsbegriff erwähnt. Dabei wird eine bildungstheoretische Position u. a. zur Begründung von Unterrichtsinhalten herangezogen (Darmann & Keuchel, 2006; Darmann-Finck, 2010; Oelke & Meyer, 2013).

Kritik an dem Anspruch auf Aufklärung und Emanzipation

Die Orientierung an einer kritischen Pädagogik mit dem Anspruch auf Aufklärung und Emanzi-

pation ist jedoch nicht kritiklos hinzunehmen. Der Forderung nach diesen beiden Normen käme keiner Sonderstellung zu, da beide nur inhaltsleere „Sprachspiel[e]“ (Oelke & Meyer, 2013, S. 36) von Wissenschaft seien und sich außerdem jeder ohne jegliche weitere Verbindlichkeit darauf berufen könne (ebd.). Außerdem fehlen dem Mündigkeitspostulat Elemente wie „Emotionales, Irrationales, Sinnliches und Körperbezogenes“ (ebd., S. 337). Diese sind für das menschliche Dasein ebenso von Bedeutung wie der Verstand und die geistige Erschließung der Umwelt. Zudem verliert eine auf Selbstbestimmung und geistige Entfaltung abzielende Bildung ihren normativen Anspruch, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse diese Identitätsbildung nicht einlösen können. Wird von Bildung ein bloßer Ersatz neuhumanistischer Aspekte erwartet, welche die Gesellschaft dem Menschen nicht geben kann, so verfällt Bildung zu einem verteidigenden Element dieser Gesellschaft (Adorno, 2006).

Blankertz erkennt diese Kritik an und argumentiert trotzdem für eine kritische Bildungstheorie. Denn Bildungsinstitutionen und Lehr-Lernarrangements können nicht ohne eine verpflichtende normative Grundlage wirken und die „Mündigkeitsnorm[sei] immer noch die vernünftigste von allen“ (Oelke & Meyer, 2013, S. 337). Zudem ermöglicht eine solche Bildungsvorstellung die notwendige Konzentration auf die „Bildung zum Subjekt“ (Ertl-Schmuck, 2003, S. 69), welche sich bei der Entwicklung des Menschen im Prozess einer Distanzierung zeigt. Eine Aufgabe von (Berufsfeld-)Didaktikern kann folglich in der Erweiterung und Konkretisierung des Bildungsbegriffes für den jeweiligen Gegenstandsbereich liegen (Oelke & Meyer, 2013).

Mithilfe dieser Differenzierung des Bildungsbegriffes ist es möglich, didaktische Positionen zu umreißen und mit ihnen anhand der übergeordneten Ziel- und Ordnungskategorie eines theoretisch fundierten Bildungsbegriffes Lehrplaninhalte nach pädagogischen Zwecken zu ordnen und bildende Ziele zu erhalten. Fehlt didaktischen Modellen solch eine übergeordnete Kategorie, besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung und der Überhandgewinnung außerpädagogischer Zwecke, z. B. Qualifikationsansprüche der Wirtschaft (Blankertz, 1991).

Der Bildungsbegriff und berufliche Bildung

Der in der Aufklärungspädagogik verwurzelte Bildungsbegriff war nie ein mitbestimmendes Konzept für den beruflichen Bereich. Die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffes zog eine klare Trennung „zwischen Humanität und beruflicher Existenz des Menschen, zwischen Bildung und bloßer Ausbildung“ (Ingwersen, 2003, S. 23). Die Überwindung dieser bis dahin gegenläufigen Entwicklungen – der neuhumanistische, sich höherstellende Bildungsbegriff fokussierte eine „Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der Umwelt und der Entwicklung der eigenen Identität“ (Riedl & Schelten, 2013, S. 42), Berufsbildung konzentrierte sich hingegen auf die funktionalistische Ausbildung des Menschen für die berufliche Praxis (Darmann & Keuchel, 2006) – findet sich in der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung u. a. bei Blankertz, Klafki und von Hentig wieder.

Der Versuch einer Gleichstellung zeigt sich in Blankertz Thesen „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ (Blankertz, 1977, S. 91) und „Allgemeinbildung kann nur im Medium des Berufs zum Abschluss gebracht werden“ (Greb, 2009, S. 30). Demnach gibt es für Blankertz keinen Grund, die berufliche Bildung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Denn Bildung verwirklichte sich immer am besonderen Gegenstand, ob dieser aus dem beruflichen oder außerberuflichen Bereich stammt, sei dabei bedeutungslos (Kutscha, 2002).

In der Berufsbildung ermöglichen demnach Lerngegenstände, die nach einem kritischen Bildungsverständnis ausgewählt werden, Transparenz gegenüber den angestrebten Absichten und Zielen von komplexen Lehr-Lernarrangements. Diese Vorstellungen einer kritischen Bildungstheorie ermöglichen das Lernen und Ausbauen von Prozessen, die im Spannungsfeld zwischen Individuum, Berufswirklichkeit und Gesellschaft stehen (Falk, 2003). Bildung umfasst demzufolge die Befähigung,

„[...] den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen, diesen Anspruch auch für alle Menschen anzuerkennen, Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen

und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen.“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995, S. 31; zitiert nach Falk, 2003, S. 10)

Diese Bildungsvorstellung zeigt sich ungeachtet eines bildungstheoretischen Grundgedankens im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens in der beruflichen Bildung als noch nicht eingelöst. Das erfordert eine erneute Reflexion von Bildungsvorstellungen vor allem dort, wo neue Fach- oder Berufsfelddidaktiken entstehen. So können die in der berufspädagogischen Diskussion entstandenen Konzepte von Qualifikation und beruflicher Handlungskompetenz eine Orientierung an der kritischen Bildungstheorie für die Bildungspraxis nicht ersetzen (Greb, 2009).

Aufgrund dessen wird im Folgenden beschrieben, wie der hier aufgezeigte Bildungsbegriff auch für die aktuelle, erziehungswissenschaftliche Diskussion in der Notfallsanitäter-Ausbildung fruchtbar gemacht werden kann.

Bedeutung einer kritischen Bildung in der Notfallsanitäter-Ausbildung

Das Thema Bildung – verstanden als über eine reine Berufsqualifizierung hinausgehende und auf Mündigkeit und eigenverantwortliches Handeln gerichtete Persönlichkeitsentwicklung – hat innerhalb der rettungsdienstlichen Ausbildung bisher nur eine untergeordnete Rolle gespielt (Karutz et al., 2004).

Berufliche Bildung meist an Praxisaufgaben ausgerichtet

Die Trennung der Bildung im Sinne einer kritischen bildungstheoretischen Vorstellung von der beruflichen Ausbildung zeigt sich in der traditionellen rettungsdienstlichen Berufsbildung daran, dass Bildung als Personalentwicklung verstanden und gelebt wird. Die klassischen Stufen der Personalentwicklung beginnen mit der dreijährigen Berufsausbildung

bildung zum Notfallsanitäter, auf die sich Fort- oder Weiterbildungen, z. B. zum Praxisanleiter, aufbauen und durch Führungsbildung an (Fach-)Hochschulen ergänzt werden können (Becker, 2009; Helfen, 2012). Den Anspruch, den die Personalentwicklung dabei an rettungsdienstliche Bildung stellt, ist eine Orientierung an den Bedürfnissen der in der beruflichen Praxis anfallenden Aufgaben. Der Lernende erfährt dadurch eine rein im Sinne beruflicher Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Anpassung ausgerichtete Aus-, Fort- und Weiterbildung (Darmann & Keuchel, 2006; Karutz et al., 2004).

Dieser sogenannte „Funktionalismus“ (Ertl-Schmuck, 2003), der in einer instrumentellen Verfügung über den Menschen für berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe sichtbar wird, widerspricht einem auf Mündigkeit und Emanzipation von institutionellen und gesellschaftlichen Zwängen zielenden kritischen Bildungsverständnis. Hier lautet die Grundfrage für die in der Notfallsanitäter-Ausbildung tätigen Pädagogen, welche Ziele sie mit ihren pädagogischen Bemühungen verfolgen wollen.

Den Bildungsgedanken in die Notfallsanitäter-Ausbildung integrieren

Die Notfallsanitäter-Ausbildung und der Bildungsgedanke können trotz bisherigem Abstand zueinander finden. Die Voraussetzung dafür wird geschaffen, wenn eine Anpassung und unreflektierte Vermittlung sowie Übernahme von durch andere Berufsgruppen fremdbestimmten Routinen und Regelwissen einer Bildung am Besonderen des rettungsdienstlichen Handelns mit den Aspekten der Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung weicht (Kutscha, 2002; Ertl-Schmuck, 2003).

Die hieraus entstehenden Widersprüchlichkeiten und entstehenden emotionalen Überforderungen wurden in der Ausbildung bisher zu wenig thematisiert (Karutz, 2011). Wenn pädagogische Bemühungen ausbleiben, um die komplexen Anforderungen und bestehenden Widersprüche des rettungsdienstlichen Handelns im Kontext von Gesellschaft, persönlichem Empfinden und Wissenschaftsanspruch zu thematisieren und zu reflektieren, können Lernende in einer nicht aufgelösten Zerrissenheit verbleiben (Karutz et al., 2004; Ertl-Schmuck, 2009).

Denn das Leben und Arbeiten in einer Gesellschaft und Berufswirklichkeit, die durch „Rationalisierung, Individualisierung und Entsolidarisierung“ (Ertl-Schmuck, 2003, S. 69) geprägt ist, verlangen nach einer Orientierungshilfe für den Einzelnen. Notfallsanitäter benötigen für das, was sie erleben, und wie sie sich selbst verhalten, einen Rahmen. Ihnen muss deutlich werden, wo für sie Möglichkeiten der Mitgestaltung ihrer Lebensumwelt trotz einer Ummantelung durch Fremdbestimmung liegen. Dieser Wegweiser und Orientierungsrahmen kann Bildung sein (ebd.; Blankertz, 1991).

Gesellschaftliche Gründe für eine bildungstheoretisch fundierte Notfallsanitäter-Ausbildung

Es sind aber nicht nur restriktive gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen an die Notfallsanitäter, die eine bildungstheoretisch fundierte Notfallsanitäter-Ausbildung notwendig machen. Ebenso erfordern die das Gesundheitssystem betreffenden gesamt-gesellschaftlichen Umbruchphänomene ein erweitertes Bildungsverständnis.

Daher bedarf es einer Notfallsanitäter-Ausbildung, die die Schüler befähigt, die folgenden Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit selbstverantwortlich oder mitwirkend zu bewältigen:

- demografischer Wandel mit einem wachsenden Anteil hochbetagter Menschen,
- vermehrte chronische und multiple Erkrankungen,
- Alltäglichkeit von hilfsbedürftigen Menschen mit Migrationshintergrund,
- Verlagerung der Versorgung der von Armut, sozialer Isolation oder von Mangelsituationen bedrohten Patienten in die Rettungsdienstleistungen,
- Zunahme komplizierter und komplexer medizinisch-technischer Innovationen der Patientenversorgung und
- Zunahme von problematischen und undurchsichtigen Situationen (Luiz, 2008; Machado, 2013; Robert Bosch Stiftung, 2013; Sudowe, 2007).

Eine lediglich verrichtungs- und symptomorientierte sowie an den Handlungsanweisungen der bestimmenden Notärzte orientierte Ausbildung reicht dazu nicht mehr aus (BMJ, 2013a; Karutz et al., 2004).

Es bedarf vielmehr Ausbildungskonzepte, die die Schüler zu einem autonomen und Widerspruch aushaltenden Agieren in diesen Situationen befähigen.

Die doppelte Handlungslogik

Rettungsdienstliches Handeln unterliegt dem Aspekt der doppelten Handlungslogik. Die Anwendung von allgemeingültigem sowie wissenschaftlich aufgestelltem Regelwissen kann nicht linear auf einen Einzelfall angewendet werden. Immer benötigt der Notfallsanitäter auch eine hermeneutische Deutungs- und empathische Verständniskompetenz, die es ihm ermöglicht, das rettungsdienstliche Fach- und Methodenwissen dem individuellen Einzelfall im Einsatz entsprechend anzupassen. Diese Dimension des Handelns speist sich auch aus einem praktisch erworbenen Erfahrungswissen (Ertl-Schmuck, 2010).

Das persönliche Erlernen dieser Deutungs- und Handlungsmuster bedarf aber der kontinuierlich reflexiven und kritischen Bearbeitung des (eigenen) Handelns im Einsatz. Dies ist vor allem deshalb wichtig, um nicht vorschnell fremde und eingefahrene Deutungsmuster zu übernehmen. Zudem sollten die eigenen normativen Wert- und Urteilmuster nicht als absolut gesehen und deshalb nicht dem Einzelfall und vor allem nicht dem Patienten übergestülpt werden (Haas, 2005). Der Lernort Schule kann diesen Raum zur Reflexion und Deutung bereitstellen. Denn die praktische Ausbildung an Lehrrettungswachen oder in Kliniken unterliegt aufgrund unvorhersehbar viel Zeit in Anspruch nehmender Einsätze begrenzten Möglichkeiten.

Weitere Gründe, eine kritische Bildung zu integrieren

Eine weitere Notwendigkeit, den bildungstheoretischen Gedanken zu verankern, offenbart sich mit der bildungsstrukturellen Entwicklung der Notfallsanitäter-Ausbildung durch die gesetzliche Rezeption des lernfeld- und handlungsorientierten Ansatzes. Dieser birgt die Gefahr, trotz Orientierung an eine umfassende Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz, die Notfallsanitäter-Ausbildung auf konkret dingliche Arbeitsprozesse zu verengen. Denn eine fehlende kritische Betrachtung von Bildungsprozessfunktionen sowie ein mangelndes Hinter-

fragen der Bildungshaltigkeit von Lernfeldern führt zur Verkürzung der rettungsdienstlichen Handlungsschwerpunkte, zu affirmativem Handeln und verhindert eine Persönlichkeitsbildung (Fichtmüller & Walter, 2007; Ertl-Schmuck, 2003). Eine pragmatische Festlegung von Inhalten, die ohne eine wissenschaftsorientierte pädagogische Ausrichtung gelehrt würden, wäre von Zufälligkeiten, Begrenzungen und den funktionalen Betriebsanforderungen geprägt (Blankertz, 1991). Um dies zu umgehen, bietet die theoretische Offenheit des lernfeld- und handlungsorientierten Ansatzes die Möglichkeit, einen bildungstheoretischen Rahmen zu wählen. So können die angestrebten Ziele, Inhalte und Kompetenzen in Lehr-Lernsituationen der Notfallsanitäter-Ausbildung fundiert begründet werden (Ertl-Schmuck, 2003; Oelke & Meyer, 2013).

Die rettungsdienstlichen Handlungsschwerpunkte des Notfallsanitäters erfordern und ermöglichen für den Lernenden eine Bildung im besonderen Gegenstand des Berufes (Klafki, 2007). Demnach kann ein professionelles rettungsdienstliches Handeln persönlichkeitsbildend sein, wie auch eine vertiefte Persönlichkeitsbildung dem rettungsdienstlichen Handeln förderlich sein kann (Klafki, 2007).

ZUSAMMENFASSUNG

Bedeutung einer kritischen Bildung in der Notfallsanitäter-Ausbildung

Ein Begriff von kritischer Bildung in der Notfallsanitäter-Ausbildung kann sich auf dieser Grundlage als Paradigma konstruieren, welches verschiedene Zugänge zu dieser Ausbildung sucht. Bildung verkörpert demnach einen gesellschafts- und institutionskritischen Zugang zum Besonderen des rettungsdienstlichen Handelns und Erlebens in der Persönlichkeitswerdung. Ihre Ziele verortet sie an der Empathie-, Deutungs- und Reflexionsfähigkeit, der beruflichen Mündigkeit und Emanzipation sowie der Zivilcourage. Sie ermöglicht die Handlungsfähigkeit in widersprüchlichen, beruflichen Situationen und konkretisiert den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen.

Potenziale einer bildungstheoretischen Perspektive

Die Nutzung einer bildungstheoretischen Perspektive in der Ausbildung von Notfallsanitätern beeinflusst als ein „Metaparadigma [...] entscheidend die

Reflexion und die Begründungszusammenhänge aller weiteren [...] didaktischen Entscheidungen“ (Dütthorn et al., 2013a, S. 171) auf der Makro-, Meso- und Mikroebene pädagogisch-rettungsdienstlicher Handlungsfelder. Die Bezeichnung der Ebenen der didaktischen Handlungsfelder geschieht in Anlehnung an Bronfenbrenners Systematisierung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (Bronfenbrenner, 1979; zitiert nach Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Nachfolgend wird aufbauend skizziert, welche Möglichkeiten der Beeinflussung eine bildungstheoretische Grundhaltung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der Notfallsanitäter-Ausbildung besitzt. Diese Ausführungen dürfen aufgrund ihrer zu beschreibenden Reichweite sowie Komplexität nicht als abgeschlossen verstanden werden, sondern sollen als erste Anregung dienen.

Die Ebenen der didaktischen Handlungsfelder

Makroebene

Die Makroebene thematisiert gesellschaftlich-institutionelle Strukturen, die den Rahmen für das didaktische Handeln der rettungsdienstlichen Pädagogik bilden (Dütthorn et al., 2013a). Als gegenwärtig bedeutsam zählen dazu die „Berufspolitik, Berufsbildungspolitik [und] Bildungspolitik“ (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S. 18). Das NotSanG und die NotSan-APrV stellen die jüngsten Gesetze dar, deren ausgewiesene Nähe zum Lernfeldkonzept eine Auswirkung bis in die Mikroebene hinein und demzufolge für die Lehrkräfte besitzt. Wie beschrieben liegen die Chancen und die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Ummantelung des Lernfeldkonzeptes für die Notfallsanitäter-Ausbildung vor. Bei der Einrichtung von innovativen Modellvorhaben an Hochschulen nach § 7 NotSanG bedarf es ebenso einer Prüfung der (bildungs-)wissenschaftlichen Fundierung, um über eine reine Personalentwicklung im Sinne des Betriebes hinwegzukommen und um ein weiteres Ausschließen des Besonderen der rettungsdienstlichen Handlungen zu verhindern.

Zur Makroebene zählen außerdem die wissenschaftlichen Diskurse, welche die Ausbildung der Notfallsanitäter tangieren. Eine bildungstheoretische Perspektive steht hier immer im Spannungsfeld zwischen den Professionen der Medizin, Psychologie,

Soziologie, Rechtswissenschaft sowie anderen Professionen, die Einfluss auf die rettungsdienstliche Praxis ausüben. Auch die Erziehungswissenschaft mit z. B. konstruktivistischen Strömungen sowie die Technisierung und Standardisierung rettungsdienstlicher Berufspraxis durch Telematik oder den Einsatz von Algorithmen bewirkt ein solches Spannungsgefüge (Darmann & Keuchel, 2006; Karutz, 2011; Robert Bosch Stiftung, 2013). Die Integration dieser unterschiedlichen Diskurse unter dem Deckmantel einer Berufsfelddidaktik Rettungsdienst kann Aufgabe eines übergeordneten Bildungsverständnisses sein (Darmann & Keuchel, 2006).

Mesoebene

Auf der Mesoebene findet sich u. a. der Zugang zum Handlungsfeld der curricularen Arbeit, der Schulorganisation mit jeweils unterschiedlichen Protagonisten und der Lerngegenstandsbestimmung (Dütthorn et al., 2013a; Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Durch die Inkraftsetzung des NotSanG und der NotSan-APrV gewinnt die curriculare Arbeit als neue Herausforderung für die einzelnen Lehrkräfte und die Lehrerteams in der Notfallsanitäter-Ausbildung an Bedeutung. Die an der Ausbildung beteiligten Pädagogen werden an dieser Stelle mit der Aufgabe konfrontiert, unterschiedliche didaktische Theorien, Modelle oder Konzepte zu diskutieren und zu verwirklichen (Dütthorn et al., 2013a). Auch die bildungstheoretische Position kann hier zur „Analyse, Charakterisierung und Begründung entsprechender Lehr- und Lernformen“ (Meyer, 2005; zitiert nach ebd.) verwendet werden.

Um eine beliebige Auswahl von Lernfeldern bei der curricularen Arbeit zu vermeiden, kann eine bildungstheoretische Grundhaltung zur Legitimation herangezogen werden (Darmann & Keuchel, 2006). In ihren Bemühungen, die verwertungsorientierten und aktuell durch andere Berufsgruppen fremdbestimmten Ausbildungsinhalte und Prozesse zu überschreiten, ermöglicht diese Grundhaltung eine Persönlichkeitsbildung im Medium des Berufes mit Einbeziehung individueller und gesellschaftlicher Lebensumwelten (Dütthorn et al., 2013a).

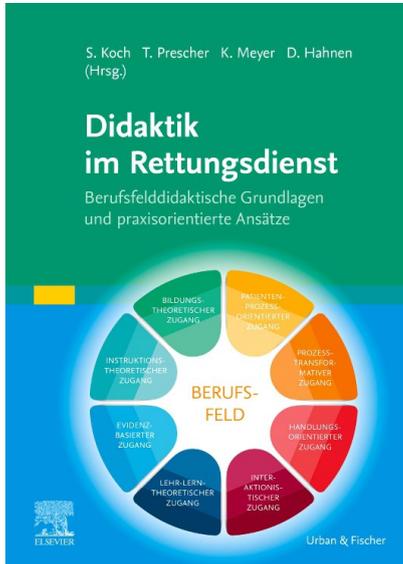
Prinzipien zur didaktischen Reflexion und Begründung von Lernsituationen:

Die Bezugspunkte einer didaktischen Begründung von Lernsituationen innerhalb eines

Didaktik im Rettungsdienst

Berufsfelddidaktische Grundlagen und praxisorientierte Ansätze

Sebastian Koch / Thomas Prescher / Klaus Meyer / Dominik Hahnen (Hrsg.)



Didaktische Ansätze und Systematisierung einer beruflichen Didaktik im Rettungsdienst

Dieses Buch bietet eine **umfassende Übersicht** über verschiedene **didaktische Ansätze und Sichtweisen**, die in den letzten Jahren von unterschiedlichen Forscherinnen und Forschern mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt wurden.

Es versucht erstmals diese Ansätze und Sichtweisen didaktisch zu systematisieren und beschreibt die zugrundeliegenden Paradigmen und Theorien. Zudem werden **Implikationen für die Praxis** der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Rettungsdienst vorgestellt.

Das **Ziel dieses Buches** ist es, Praxisanleitenden, Studierenden, Lehrenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Bereich des Rettungsdienstes didaktische Ansätze und Sichtweisen verständlich zu vermitteln und Perspektiven für zukünftige didaktische Forschung aufzuzeigen.

1. Auflage 2025, 242 Seiten, 39 farb.

Abb., Kartoniert

€ (D) 45,00, € (A) 46,30

ISBN 9783437482465

Stand: März 25. Irrtümer und Preisänderungen vorbehalten.
€-Preise gültig in Deutschland inkl. MwSt., ggf. zzgl. Versandkosten.



ELSEVIER