

MSH Medical School Hamburg
University of Applied Sciences and Medical University

Fakultät Humanwissenschaft

Masterstudiengang TZW 18

Masterarbeit

*Zur Zufriedenheit von Notfallsanitäterauszubildenden
mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule*

Master-Thesis zur Erlangung des Grades:
Master of Education für Medizinpädagogik

vorgelegt von: Isabell Brunne
Matrikelnummer 211402004
An der Wiek 5
17493 Greifswald

vorgelegt am: 05.08.2021

Semester: 6

Erstgutachter: Frau Prof. Ines Pfeffer

Zweitgutachter: Herr Christopher Dietrich

Medical School Hamburg
Am Kaiserkai 1
20457 Hamburg

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen lieben Menschen, vor allem bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken, die mich bei dem Erstellen meiner Masterarbeit unterstützt haben und mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Dabei gilt der größte Dank meinem wundervollen Ehemann Marco, der mich nicht nur über die Dauer der Masterarbeit, sondern über die gesamte Studienzeit unterstützt hat. Seine grenzenlose Geduld, seine stets aufbauenden Worte, sein Vertrauen in mich und seine bedingungslose Liebe haben mich all das schaffen lassen.

Ein großer Dank gilt Herrn Dietrich für die Betreuung meiner Masterarbeit.

Weiterhin gebührt besonderer Dank Prof. Dr. Koch für seine Unterstützung, seine Zeit und sein Engagement. Für die hilfreichen Anregungen, den konstruktiven Diskurs sowie die konstruktive Kritik möchte ich mich herzlich bedanken.

Abschließend danke ich meinem Kurs MP WS 14 & TZW 18 für sieben unfassbare Jahre. Ich danke euch für neue Ideen, für konstruktive Gespräche und aufbauenden Worte. Ich danke euch für den Zusammenhalt und die Unterstützung. Ich bin froh, dass ich euch kennen lernen durfte und ihr den Weg mit mir gegangen seid.

Abstract

Einleitung: Nach der Novellierung des Rettungsassistenten- zum Notfallsanitätergesetz 2013 erfolgte eine Umstrukturierung der Berufsausbildung im Rettungsdienst. Die bisherige zweijährige Ausbildung, welche sich in ein theoretisches und ein praktisches Ausbildungsjahr unterteilte, wich einer dreijährigen dualen Berufsausbildung mit neuen Herausforderungen an allen drei Lernorten.

Methode: Die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgte über eine bundesweite Onlinebefragung mittels standardisierten Fragebogen. Anhand der Theorie *10 Merkmale für Unterrichtsqualität* nach Helmke wurden spezifische Items formuliert und die Ergebnisse anschließend deskriptiv, korrelativ mittels des Statistikprogrammes IBM SPSS Statistics Version 25 ausgewertet.

Ergebnis: An der Befragung nahmen N = 454 Auszubildende aller drei Ausbildungsjahre aus 16 Bundesländern teil. Im Allgemeinen bewerten n= 200 (44,1%) der Studienteilnehmer*innen die Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule als sehr unbefriedigend / unbefriedigend. Dem gegenüber bewerten n= 248 (54,6%) der Studienteilnehmer*innen diese mit sehr befriedigend / befriedigend. Hierzu wollten n= 6 (1,3%) keine Angaben machen. Alle Kontrollfragen im korrelierten Mittel von 0,486 bis 0,720 und wiesen signifikante Werte auf. Somit weisen die Merkmale nach Helmke starke Zusammenhänge im Hinblick auf Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule auf.

Diskussion: Diese deskriptive Studie beschreibt die Zufriedenheit mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule aus der Sicht der aktuellen Auszubildenden. Mögliche Einflüsse durch das subjektive Empfinden der Zufriedenheit werden diskutiert.

Schlussfolgerung: Die Ergebnisse der Studie geben wichtige Hinweise darauf, welche Anforderungen an eine zufriedenstellende theoretische Ausbildung für Notfallsanitäter*innen am Lernort Schule erfüllt werden müssen. Ziel sollte die Entwicklung von Ausbildungsstandard, weg von der bloßen kognitiven Wissensvermittlung hin zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung, sein.

Abstract

Introduction: Following the amendment of the Paramedic Act to the Emergency Paramedic Act in 2013, vocational training in the rescue service was restructured. The previous two-year training, which was divided into a theoretical and a practical training year, gave way to a three-year dual vocational training with new challenges at all three learning sites.

Method: The research question was answered via a nationwide online survey using a standardized questionnaire. Specific items were formulated on the basis of Helmke's theory of 10 characteristics for teaching quality and the results were then analyzed descriptively and correlatively using the statistical program IBM SPSS Statistics Version 25.

Result: N = 454 trainees from all three years of training in 16 German states took part in the survey. In general, n= 200 (44.1%) of the study participants rated the quality of theoretical training at the learning site school as very unsatisfactory / unsatisfactory. In contrast, n= 248 (54.6%) of the study participants rated it as very satisfactory / satisfactory. For this, n= 6 (1.3%) did not want to give any information. All control questions had a correlated mean of 0.486 to 0.720 and significant values. Thus, the characteristics according to Helmke show strong correlations with regard to the quality of theoretical education at the learning site school.

Discussion: This descriptive study describes the satisfaction with the theoretical education at the learning site school from the perspective of the current trainees. Possible influences by the subjective perception of satisfaction are discussed.

Conclusion: The results of the study provide important indications of the requirements that must be met by satisfactory theoretical training for emergency paramedics at the school as a place of learning. The goal should be the development of training standards, away from the mere cognitive transfer of knowledge to a holistic development of personality.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Problemstellung.....	2
1.2	Zielsetzung und Fragestellung.....	3
2	Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung.....	4
2.1	Gesetzliche Grundlagen.....	4
2.1.1	Notfallsanitättergesetz.....	4
2.1.2	Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung.....	5
2.1.3	Ziel der Ausbildung.....	5
2.1.4	Staatliche Anerkennung von Schulen §6 NotSanG.....	6
2.2	Rechercheprinzip.....	7
2.3	Zufriedenheit.....	10
2.3.1	Ausbildungsqualität.....	10
2.3.2	Ausbildungszufriedenheit.....	13
2.4	Zehn Merkmale für Unterrichtsqualität.....	14
2.4.1	Guter Unterricht.....	14
2.4.2	Unterrichtsqualität.....	15
2.5	Aktuelle Studien und Projekte.....	25
3	Methode.....	28
3.1	Studiendesign.....	28
3.2	Beschreibung des Messinstrumentes.....	28
3.2.1	Themenbereich zu den soziodemografischen Faktoren.....	29
3.2.2	Themenbereich zu den Determinanten.....	30
3.2.3	Themenbereich zu den Kontrollfragen.....	32
3.2.4	Pretest des Fragebogens.....	32
3.3	Vorgehen bei der Befragung.....	33
3.4	Datenerhebung und statistische Auswertung.....	34
4	Darstellung der Ergebnisse.....	35
4.1	Stichprobenbeschreibung.....	35
4.2	Ergebnisse der Befragung.....	37
4.2.1	Ergebnisse zu den Merkmalen von Unterrichtsqualität.....	37
4.2.2	Ergebnisse zu den Kontrollfragen.....	54
4.3	Korrelation und Zusammenhänge.....	58

5	Diskussion.....	61
5.1	Methodische Diskussion.....	61
5.2	Inhaltliche Diskussion.....	63
5.3	Implikationen.....	68
6	Literaturverzeichnis.....	69
7	Anhang.....	78
	Eigenständigkeitserklärung.....	92

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Golden Circle nach Simon Sinek.....	1
Abbildung 2: Modell zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden.....	12
Abbildung 3: Wirkungsgeflecht der Merkmale für Unterrichtsqualität in Anlehnung an Helmke.....	24
Abbildung 4: Rücklaufstatistik	33

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Übersicht über alle für die jeweiligen Suchkomponenten identifizierten Suchbegriffe.....	9
Tabelle 2:	Verteilung der Auszubildenden auf die 3 Ausbildungsjahre.....	35
Tabelle 3:	Bundesland der theoretischen Ausbildung.....	36
Tabelle 4:	Klassenführung (KL).....	37
Tabelle 5:	Klare Struktur (KS).....	39
Tabelle 6:	Sicherung der Lerninhalte (SL).....	41
Tabelle 7:	Aktivierung (AO).....	43
Tabelle 8:	Motivierung (MO).....	44
Tabelle 9:	Lernförderliches Klima (LK).....	46
Tabelle 10:	Schülerorientierung (SO).....	48
Tabelle 11:	Kompetenzorientierung (KO).....	50
Tabelle 12:	Heterogenität (HO).....	52
Tabelle 13:	Angebotsvariation (AV).....	53
Tabelle 14:	Kontrollfragen (KF).....	55
Tabelle 15:	Korrelation.....	58

* Genderhinweis: Personenbezogene Bezeichnungen sind genderneutral zu verstehen

1 Einleitung

„Wichtiger als das, was wir machen, ist, wie und warum wir es machen.“ (Hattie & Zierer, 2019, S. 26; vgl. Zierer, 2016, S.42). Mit diesem Satz beschreiben Hattie und Zierer (2019), dass die für einen erfolgreichen Unterricht notwendigen Trias aus didaktischer Kompetenz, pädagogischer Kompetenz und Fachkompetenz nicht ausreichen.

Auch Simon Sinek (2009), ein US-amerikanischer Motivator und Buchautor, beschreibt die Nähe von pädagogischer Expertise und erfolgreicher Personalführung. In beiden Fällen geht es darum, Menschen in Ihrem Denken, in ihrem Tun sowie in ihrer Entwicklung optimal zu fordern und zu fördern. Er argumentiert, dass die pädagogische Expertise aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann: Aus der ersten Perspektive lässt sich untersuchen, was (WHAT) erfolgreiche Pädagogik macht. Aus der zweiten Perspektive lässt sich beobachten, wie (HOW) die Pädagogik das, was sie macht, realisiert. Und aus der dritten und abschließenden Perspektive lässt sich beobachten, warum (WHY) die Pädagogik das, was sie tut, macht. Abbildung 1 zeigt einen gezeichneten Kreis, welchen Simon Sinek als Golden Circle beschreibt und zur besseren Veranschaulichung seiner Gedanken dient (vgl. ebd.).

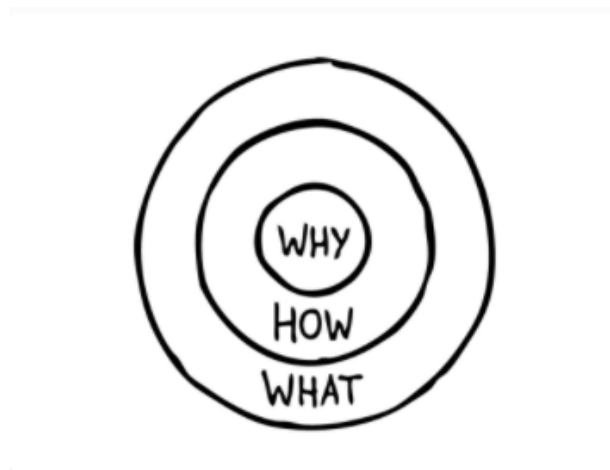


Abb. 1 Golden Circle

Gardner, Csikszentmihályi und Damon (2005) greifen die Kernbotschaft von Sinek in ihrem „Good Work Projekt“ auf und gehen der Frage nach, was erfolgreiche Arbeit auszeichnet. Die Ergebnisse aus 1200 Interviews mit Personen aus neun unterschiedlichen Berufszweigen ließen erkennen, dass sich gute Arbeit durch die Verbindung und Verschmelzung von Exzellenz, Engagement und Ethik auszeichnet. Im Einzelnen betrachtet, ist also Arbeit nicht nur eine Frage der Exzellenz,

also dem Wissen und Können, welches für die Ausübung einer Arbeit notwendig ist. Darüber hinaus ist es auch und vor allem eine Frage des Engagements, demnach der Motivation, in der sich die Arbeit begründet. Zusätzlich ist es eine Frage der Ethik, also den Werten und den Gründen, die mit einer Arbeit verbunden sind (vgl. ebd.). Mit dem Blick auf den Golden Circle von Sinek, besteht eine Verbindung von Exzellenz mit dem *was*, von Engagement mit dem *wie* und von der Ethik mit dem *warum* (Hattie & Zierer, 2019). Gerade nach der Etablierung eines neuen Berufsbildes im Rettungsdienst wird die Verschmelzung von Exzellenz, Engagement und Ethik in der beruflichen Bildung am Lernort Schule auf beiden Seiten der Lehre notwendig.

Die Einführung des Notfallsanitätärgesetzes (NotSanG) sowie dessen Umsetzung und die damit verbundene dreijährige Berufsausbildung zum/ zur Notfallsanitäter*in wird von einem Großteil der Interessensverbänden (Burgkhardt, Sefrin, & Riebandt, 2013, S. 1-2; Nöldge-Schomburg, Geldner, & Böttiger, 2012, S. 1-3), beruflichen Institutionen (Löb, Liefländer, & Bensmann, 2013, S. 1-2; Gengenbach & Rohleder, 2013, S. 1; May, 2012, S. 1) sowie externen Fachberatern (Niehues, 2013, S. 1) begrüßt und konstruktiv begleitet. Darüber hinaus erfolgt zum einen eine weitestgehende Aufhebung der bisher bestehenden Rechtsunsicherheit bei der Durchführung notfallmedizinischer Maßnahmen durch Rettungsassistent*innen und zum anderen eine Erweiterung der Kompetenzen für Notfallsanitäter*innen angestrebt (Burgkhardt, Sefrin, & Riebandt, 2013, S. 1-2).

1.1 Problemstellung

Vor diesem Hintergrund treten zwei Probleme auf. Erstens ist anzumerken, dass eine fehlende Konkretisierung von Ausbildungsinhalten und den zu erlangenden Kompetenzen zu einer deutschlandweiten unterschiedlichen Handhabung und Durchführung von invasiven beziehungsweise erweiterten Versorgungsmaßnahmen durch Notfallsanitäter*innen führt (NotSan-APrV, 2013). Diese Diskrepanz in der Versorgungssituation wird zweitens, durch die unterschiedliche Auslegung der Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (NotSan-APrV) innerhalb der Bundesländer und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen landesspezifischen Lehrpläne oder Curricula für Notfallsanitäter*innen hervorgehoben (Ackermann, et al., 2015; Ohder, Volz, Schmidt, Kuhnke, & Ziegler, 2014).

Zum anderen werden durch die Novellierung und die damit einhergehende Professionalisierung neue Herausforderungen sowohl an die Lernorte Berufsschule, Klinik und geeignete Lehrrettungswache, als auch an die zukünftigen Auszubildenden gestellt. Die Zunahme an notfallmedizinischer Handlungskompetenz der Rettungsdienstmitarbeiter erfordert gleichermaßen eine Zunahme an pädagogischer Professionalität im Rahmen der Ausbildung (Karutz, Hocklauf, Braun & Wagner, 2004). Karutz et al. (2004) beschreibt als wesentliche Zielsetzung, dass Rettungsdienstmitarbeiter*innen zu einer multidimensionalen Situationsorientierung befähigt werden sollen, um die Komplexität von Notfallsituationen zu erkennen, zu analysieren und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der beteiligten Personen sowie die Interaktionsbezüge am Einsatzort angemessen zu reagieren. Hierfür ist es notwendig, in der Ausbildung die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen der Auszubildenden im Rettungsdienst anzubahnen, welche sich zum einen in Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit, zum anderen in Empathie, Improvisations-, Team- und Führungsfähigkeit widerspiegeln (vgl. ebd.).

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

In Anbetracht der Tatsache, dass eine Qualitätssicherung der Berufspraxis auf Grund der steigenden Komplexität von Notfallsituationen sowie der Zunahme von notfallmedizinischer Handlungskompetenz von Notfallsanitäter*innen dringend erforderlich ist, gewinnen Professionalität, Problemlösungskompetenzen sowie die Übernahme von Entscheidungsverantwortungen eine wesentliche Bedeutung. Diese Kriterien sind Voraussetzung für Eigenständigkeit, Interdisziplinarität sowie eine kooperativ organisierte Zusammenarbeit und vernetzte Gesundheitsversorgung von Notfallsanitätern*innen mit anderen, im Gesundheitssystem beteiligten Berufsgruppen (Matzick, 2008, S. 20; Pundt & Kälple, 2015, S. 13). Stetige Veränderungen in Arbeitsbedingungen, -umfelder, -anreize und -anforderungen sind einem schnellen Wandel unterworfen und auszumachen an einem Trend zu erweiterten Handlungs- und Verantwortungsoptionen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in diesem Kontext auch Fragen zur beruflichen Bildung, zu Qualifikations- und Kompetenzentwicklungen sowie zum Professionalisierungsdiskurs der verschiedenen Gesundheitsfachberufe eine bedeutende Rolle spielen. Notfallsanitäter*innen müssen sich diesen beruflichen und gesellschaftlichen Veränderungen

stellen und übernommene Aufgabenfelder teilweise neu definieren (Pundt & Käppler, 2015, S. 13).

Vor dem Hintergrund der formulierten Problemstellung ist das Ziel dieser Studie, einen Eindruck über den IST-Zustand der aktuellen Zufriedenheit von Notfallsanitäterauszubildenden mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule zu erhalten.

Aus der beschriebenen Zielsetzung ergibt sich folgende konkrete Fragestellung: *Wie zufrieden sind Notfallsanitäterauszubildende aktuell mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?*

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Im folgenden Abschnitt werden die gesetzlichen Grundlagen für die Notfallsanitäterausbildung näher beschrieben. Darüber hinaus wird das Prinzip für die Literaturrecherche erläutert sowie die Zufriedenheit, näher die Ausbildungsqualität sowie die Ausbildungszufriedenheit definiert. Weiterhin wird guter Unterricht definiert und die Theorie *Zehn Merkmale für Unterrichtsqualität* nach Andreas Helmke (2012) näher beschrieben. Abschließend erfolgt die Beschreibung von aktuellen Studien und Projekten.

2.1 Gesetzliche Grundlagen

2.1.1 Notfallsanitätergesetz

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 Notfallsanitäter*in (Notfallsanitätergesetz – NotSanG) vom 22. Mai 2013 verkündet. Damit erhält das Notfallsanitätergesetz (NotSanG) als Bundesgesetz entsprechend Artikel 82 Absatz 1 Satz 1 Grundgesetz (GG) seine Gültigkeit. Es stellt somit die gesetzliche Rechtsgrundlage für die eigenständige Durchführung notfallmedizinischer Maßnahmen für Notfallsanitäter*innen dar.

Mit dem Inkrafttreten des NotSanG zum 01. Januar 2014, wurde das Rettungssassistentengesetz (RettAssG) vom 10. Juli 1989 (BGBl. I S. 1384), welches zuletzt durch Artikel 19 des Gesetzes vom 2. Dezember 2007 (BGBl. I S. 2686) geändert worden ist, zum 31. Dezember 2014 außer Kraft gesetzt.

Am 24. Februar 2021 erfolgte eine Gesetzesänderung des NotSanG um mehr Rechtssicherheit für Notfallsanitäter*innen zu schaffen. Dies ermöglicht es nun,

dass in besonderen Einsatzsituationen und innerhalb klar definierter Grenzen die Ausübung heilkundlicher Maßnahmen gestattet ist (BGBl. I S. 274).

2.1.2 Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung

Auf Grundlage des § 11 NotSanG wurde vom Bundesministerium für Gesundheit in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter (NotSan-APrV), vom 16. Dezember 2013 erlassen (vgl. BGBl Nr.74 Teil 1, 2013, S. 4280). Diese regelt sowohl die Durchführung der Ausbildung mit den konkret für jeden Lernort formulierten Themenbereichen und Lehrzielen und somit die Verteilung der theoretischen und fachpraktischen Unterrichtsstunden. Darüber hinaus beinhaltet die NotSan-APrV die Vorgaben zu staatlichen Prüfungen, zur Praxisanleitung und Praxisbegleitung an den Lernorten Lehrrettungswache und Klinik sowie deren zeitliche Gestaltung und Gliederung. Weiterhin bildet sie die Grundlage für die Anerkennungsverfahren der Ausbildungen, welche außerhalb des Geltungsbereiches des NotSanG abgeschlossen worden sind (vgl. ebd.).

2.1.3 Ziel der Ausbildung

Ziel der Ausbildung gemäß § 4 NotSanG ist es, die Auszubildenden zum/ zur Notfallsanitäter*in entsprechend dem aktuellen Stand rettungsdienstlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse zu befähigen, Maßnahmen eigenverantwortlich und mitwirkend im Rahmen der Notfallversorgung sowie dem Transport von Patienten durchzuführen (NotSanG, 2013).

Spezieller soll die Ausbildung dazu befähigen, die Lage am Einsatzort zu erfassen, zu bewerten und notwendige Maßnahmen zur Gefahrenabwehr einzuleiten, den Gesundheitszustand von Erkrankten und Verletzten zu beurteilen, insbesondere vitale Bedrohungen als solche zu begreifen sowie die Notwendigkeit über nachzufordernde Rettungsmittel zu erkennen (vgl. BGBl Nr.25 Teil 1, 2013). Ferner sollen Notfallsanitäter*innen dazu befähigt werden, beim Vorliegen eines lebensbedrohlichen Zustandes, oder bei zu erwartenden Folgeschäden für den Patienten, Maßnahmen der Erstversorgung sowie invasive Maßnahmen, welche im Rahmen der Ausbildung erlernt und beherrscht werden am Patienten bis zum Eintreffen des notärztlichen Personals durchzuführen (vgl. ebd.). Die Herstellung und Sicherung der Transportfähigkeit sowie die kontinuierliche Überwachung des Ge-

sundheitszustandes der zu versorgenden Person während des Transportes, ebenso die Auswahl eines geeigneten Transportziels ist die Aufgabe des/ der Notfallsanitäter*in (vgl. ebd.).

Im Rahmen der interprofessionellen Zusammenarbeit übergeben Notfallsanitäter*innen den Patienten/ die Patientin am Transportziel sachgerecht in die ärztliche Weiterbehandlung. Die sachgerechte Übergabe beinhaltet sowohl die Beschreibung und Dokumentation des medizinischen Zustandes als auch die Entwicklung des Patienten/ der Patientin im Verlauf des Einsatzgeschehens und während des Transportes (vgl. ebd.).

Darüber hinaus soll die Ausbildung zum Notfallsanitäter*in, die Auszubildenden zur situationsgerechten Kommunikation mit hilfesuchenden Personen und deren Angehörigen, aber auch mit anderen am Einsatz beteiligten Personen, Einsatzkräften, Institutionen und Behörden befähigen (vgl. ebd.). Das Erlernen qualitätssichernder und organisatorischer Maßnahmen im Rettungsdienst, sowie die Dokumentation des Einsatzgeschehens inklusive aller notfallmedizinischer und einsatztaktischer Maßnahmen gehört, wie auch die Sicherstellung der Einsatzbereitschaft der Rettungsmittel und Einhaltung von Hygiene-, Arbeits- und Unfallschutzvorschriften, ebenfalls zu den Ausbildungszielen (vgl. ebd.).

Neben den eigenverantwortlichen Maßnahmen ist es Ziel der Ausbildung, die Auszubildenden zu befähigen bei der ärztlichen Notfall- und Akutversorgung von Patienten/ Patientinnen zu assistieren und eigenständig ärztlich veranlasste Maßnahmen durchzuführen. Notfallsanitäter*innen sollen nach Abschluss der Ausbildung eigenständig heilkundliche Maßnahmen durchführen, welche vom Ärztlichen Leiter Rettungsdienst (ÄLRD) oder verantwortlichen Ärzten/ Ärztinnen für bestimmte notfallmedizinische Notfallbilder vorgegeben, überprüft und verantwortet werden. Die patientenorientierte Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen und Menschen sowohl am Einsatzort, während des Patiententransportes als auch bei der Übergabe am geeigneten Transportziel unter Berücksichtigung der Einsatzlage sind Ausbildungsziele von angehenden Notfallsanitäter*innen (vgl. ebd.).

2.1.4 Staatliche Anerkennung von Schulen

Die staatliche Anerkennung von Schulen wird in § 6 NotSanG geregelt und erfolgt durch die zuständige Behörde. Es stellt ganz klar die Mindestanforderungen für die Anerkennung dar. Diese sind zum einen eine hauptberufliche Schulleitung,

welche mit einer abgeschlossenen Hochschulausbildung entsprechend qualifiziert sein muss sowie einer ausreichenden Anzahl an fachlich und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften mit entsprechender Hochschulausbildung, die die Durchführung des theoretischen und fachpraktischen Unterrichts gewährleisten. Zum anderen müssen sowohl die räumlichen Rahmenbedingungen mit entsprechender Einrichtung sowie ausreichender Lehr- und Lernmittel, als auch die Sicherstellung der praktischen Ausbildung durch Kooperationsverträge mit geeigneten Lehrrettungswachen und Kliniken gegeben sein (NotSanG, 20213).

2.2 Rechercheprinzip

Zur Fundierung der eingangs formulierten zentralen Fragestellung - *Wie zufrieden sind Notfallsanitäterauszubildende aktuell mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?* - wurde im Zeitraum vom 01.01.2021 bis 15.04.2021 eine systematische Suche nach relevanter Literatur durchgeführt. Die Recherche erfolgte nach dem sensitiven Rechercheprinzip, welches zu einer vergleichsweise hohen Anzahl an gefundenen Suchtreffern führte, von denen viele irrelevant sind (Gough, Oliver & Thomas, 2017, S. 112f.). Vor diesem Hintergrund ist die Recherche mit einem höheren Aufwand verbunden aber methodisch hochwertiger, da die Wahrscheinlichkeit, relevante Treffer zu übersehen, geringer ist (Gough et al., 2017, S. 112f).

Mit Hilfe des PICOS-Schemas, welches ein häufig genutztes Mnemonic für klinische Fragestellungen zu den Auswirkungen einer Intervention darstellt (Booth, 2006), erfolgte die Festlegung der Suchkomponenten. Dafür war es notwendig, die Forschungsfrage in ihre inhaltlichen und methodischen Bestandteile zu zerlegen (Baromataris & Riitano, 2014). PICO impliziert die wesentlichen Bestandteile für derartige Fragestellungen, nämlich Population (P), Intervention(en) (I), Kontrollintervention(en) (C) und Outcome (O) (Nordhausen & Hirt, 2019).

Die Forschungsfrage zielte auf die Auswirkungen beziehungsweise das Outcome (Zufriedenheit) einer bestimmten Intervention (theoretische Ausbildung von Notfallsanitäter*innen) für eine bestimmte Population (Notfallsanitäterauszubildende im Rettungsdienst) in einem bestimmten Setting (Lernort Schule) ab. Die Kontrollintervention würde hierbei die Zufriedenheit an anderen Lernorten beziehungsweise von anderen Gesundheitsberufen darstellen.

Nachdem die Suchkomponenten festgelegt wurden, erfolgte im Anschluss die Festlegung der verschiedenen potenziellen und geeigneten Fachdatenbanken (Nordhausen & Hirt, 2019) wie CINAHL, PEDOCs, EBSCOhost, PubMed und Mlib. Dies war notwendig, da sich die Suche nach Synonymen an der Suchsprache der jeweiligen Fachdatenbanken orientiert, also der Sprache, mit der die Suchbegriffe in die Eingabemaske der Fachdatenbank eingegeben werden (vgl. ebd.). Die Identifikation von Synonymen erfolgte zum einen durch Brainstorming mit Kolleg*innen, zum anderen unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern, Thesauren und Synonymwörterbücher (vgl. ebd.). Die für die zentrale Fragestellung identifizierten Suchbegriffe sowie Synonyme wurden zur besseren Anschaulichkeit in der Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Übersicht über alle für die jeweiligen Suchkomponenten identifizierten Suchbegriffe

	Auszubildende zum Notfallsanitäter im Rettungsdienst	Theoretische Aus- bildung	Zufriedenheit an an- deren Lernorten / in anderen Gesund- heitsberufen	Zufriedenheit	Lernort Schule
	Population	Intervention	Kontrollintervention	Outcome	Setting
Suchbegriffe und Syno- nyme	Notfallsanitäter	Schulische Ausbil- dung	Lernort Klinikum	Zufriedenheit	Berufsschule
	Rettungsdienst		Lernort Lehrrettungs- wache	Befriedigung	Berufsfachschule
	Rescue Service	Merkmale guten Unterrichts		Ausgeglichenheit	Theorieausbildung
	Emergency Paramedic	Unterrichtsqualität	Ergotherapie	Wohlbefinden	Fachpraktische Ausbildung
		Ausbildungsqualität	Gesundheit- und Krankenpflege	Unterrichtszufriedenheit	
		Lebenslanges Ler- nen	Physiotherapie	Ausbildungszufriedenheit	
		theoretische Aus- bildung	Medizinische Fach- angestellte	Satisfaction	Satisfaction of students
		Fachdidaktik	Medizintechnische Radiologieassistenten	Training satisfaction	Reaching satisfaction
			Wellbeing		

Aus den Suchbegriffen und ihren Synonymen konnte die Schlagwörter Notfallsanitäter/ Paramedic, Education und Zufriedenheit/ Satisfaction identifiziert werden.

Nachdem sowohl Synonyme als auch Schlagwörter identifiziert wurden, wurden diese Suchbegriffe mit Hilfe der Booleschen Operatoren *AND*, *OR* sowie *NOT* zu einem gemeinsamen Suchstring zusammengeführt und in den vorher festgelegten Datenbanken durchgeführt. Einzelne Ergebnisse wurden stichprobenartig herausgesucht, um zu überprüfen, ob der gefundene Nachweis eine Relevanz für die Beantwortung der Fragestellung hat. Im Anschluss an die systematische Literaturrecherche erfolgte die Auswahl der Studien anhand der Ein- und Ausschlusskriterien (Nordhausen & Hirt, 2019). Der Ergebnisse der Literaturrecherche werden im nachfolgenden Abschnitt fokussiert und dargestellt.

2.3 Zufriedenheit

In der Psychologie bezeichnet man Zufriedenheit ganz allgemein als die Übereinstimmung einer bestimmten Erwartung eines Menschen vor einer Handlung mit dem tatsächlichen Erleben danach. Der Grad der Zufriedenheit ist abhängig davon, wie sehr diese Erwartung von dem Handlungsergebnis abweicht. Ist die Erwartung höher als das Erlebnis, entsteht Unzufriedenheit, ist dagegen das Erlebnis mindestens gleich oder höher als die Erwartung, entsteht Zufriedenheit. (Stangl, 2021).

Um im folgenden Aussagen über die Unterrichtszufriedenheit und die Unterrichtsqualität treffen zu können, muss im Vorfeld die Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit beschrieben werden.

2.3.1 Ausbildungsqualität

Die Aspekte der „Ausbildungsqualität“ beziehungsweise „Qualität der Berufsausbildung“ gewinnen seit Ende der 1960er Jahre in der Berufsbildungsforschung zunehmend an Bedeutung (vgl. Greinert, 1997; Ebbinghaus, 2006).

Die Ausbildungsqualität kann entsprechend des Ausbildungsprozesses in drei Ebenen, der Inputqualität, der Prozessqualität sowie der Outputqualität, gegliedert werden (Beicht, Krewerth, Eberhard & Grant 2009; Krewerth, Eberhard, Granato & Gei, 2010). Die Inputqualität als erste Ebene stellt die Rahmenbedingungen, wie Arbeitsmittel, die Qualifikation der Lehrkräfte sowie die sachliche und technische Ausstattung der jeweiligen Lernorte dar, die bereits vor der Ausbildung gegeben

sein müssen. Die Prozessqualität umfasst als zweite Ebene die gesamten Faktoren, die während der Ausbildung wirksam werden. Dies meint unter anderem die zu lehrenden Ausbildungsinhalte sowie die Art und Weise, wie diese vermittelt werden. Die Outputqualität als dritte und letzte Ebene beschreibt das Ergebnis, welches am Ende der Ausbildung vorliegt. Dies umfasst als oberstes Ausbildungsziel die berufliche Handlungsfähigkeit, außerdem die Abschlussnoten, die zukünftige berufliche Weiterentwicklung der Auszubildenden sowie den Bezug zu und die Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis (vgl. ebd.). Abbildung 2 stellt ein Modell zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden mit den Kriterien zu Input- und Prozessqualität dar. Darüber hinaus ist veranschaulicht, dass sowohl auf Berufsschule und Betrieb, als auch auf die Kooperation der Lernorte sowie die jugendspezifischen Aspekte Bezug genommen wird (Krewerth et. al., 2010, S. 34). Das Kooperieren der Lernorte gilt als erfolgreich und die Dualität der Ausbildung ist dann als gelungen einzuschätzen, wenn Auszubildende Berufsschule und Ausbildungsbetrieb zu gleichen Teilen als Lernorte erleben, die gemeinsame Bedingungen schaffen, um sich die komplexen Wissens- und Handlungsgebiete ihrer Berufe erschließen zu können (Beicht et. al., 2009). Laut Beicht et. al. (2009) sollten Inhalte der Theorie sowie der Fachtheorie aus der Berufsschule in den Ausbildungsbetrieben angewendet und die praktischen Handlungen aus den Ausbildungsbetrieben in der Berufsschule theoretisch aufgearbeitet werden.

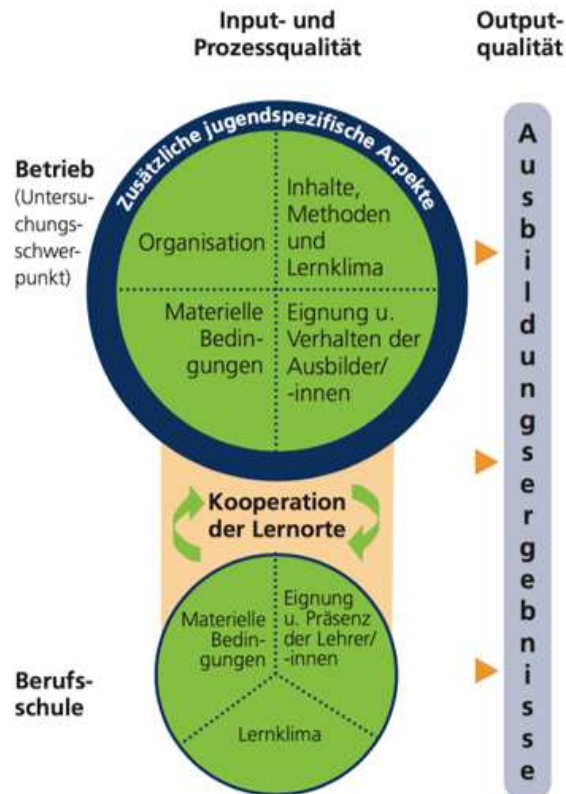


Abb. 2 Modell zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden (Krewerth et.al., 2010, S. 34)

Ausbildungsqualität wird von den Auszubildenden oftmals auf die personellen Gegebenheiten in Berufsschule und Ausbildungsbetrieb bezogen. Ein fachlich- und pädagogisch qualifiziertes Fachpersonal an allen Lernorten ist von hoher Relevanz (vgl. Krewerth et. al., 2010). Hierbei ist hervorzuheben, dass die Auszubildenden mehr Wert auf die pädagogische Kompetenz als auf die fachliche Kompetenz legen (vgl. Ebbinghaus, Krewerth & Loter, 2010).

Ferner möchten Auszubildende in einem angenehmen Klima lernen, welches von Respekt und Integration sowie einer positiven Fehler- und konstruktiven Feedbackkultur geprägt ist (vgl. Krewerth et. al., 2010; Ebbinghaus, Krewerth & Loter, 2010). Die Ausbildung soll ihren Beitrag dazu leisten, dass sich die Auszubildenden sowohl im Alltag des Berufslebens als auch im Privatleben selbständig zu rechtfinden (vgl. Ebbinghaus & Krewerth, 2014).

2.3.2 Ausbildungszufriedenheit

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Qualität der Ausbildung und der Ausbildungszufriedenheit (vgl. Krewerth et. al., 2010; Jungkunz, 1996). Jungkunz (1996) definiert Ausbildungszufriedenheit als „[...] *kognitiv-evaluative Einstellung des Auszubildenden zur Ausbildungssituation*“ (S.403). Voraussetzung für diese Einstellung sind Wahrnehmung und Beurteilung von Personen, Sachen sowie Situationen. Die jeweilige Beurteilung kann positiv, neutral aber auch negativ ausfallen. Vor diesem Hintergrund führt eine Abweichung von subjektiven Vorstellungen der Auszubildenden zu den tatsächlichen Ausbildungsbedingungen zu einer Ausbildungsunzufriedenheit (Stalder & Reinhard, 2014).

Innerhalb der dualen Berufsausbildung kann die Zufriedenheit der Auszubildenden in eine betriebliche Ausbildungszufriedenheit mit den Kriterien des Betriebes sowie in eine Unterrichtszufriedenheit mit den Kriterien Berufsschule gegliedert werden (vgl. Jungkunz, 1996). Diese Kriterien setzen sich wiederum aus verschiedenen Unterkriterien zusammen (vgl. Abb. 2), welche die qualitative Ausprägung der Einstellung entscheidend beeinflusst. Qualitätskriterien wie die Einhaltung des Rahmenlehrplans, Über- oder Unterforderung und die Fachkompetenz der Lehrkräfte zum einen, das Klassenklima, die Chance einer Übernahme nach dem Ausbildungsabschluss sowie die faire Behandlung durch die Lehrenden und Auszubildenden zum anderen, haben einen besonders starken Einfluss auf die Zufriedenheit der Auszubildenden (DGB, 2016). In Lehrveranstaltungen geht die Zufriedenheit aus dem Vergleich der wahrgenommenen und beurteilten Merkmale der Lernsituation mit den individuellen Erwartungen des Lehrveranstaltungsteilnehmers hervor. Je mehr die individuellen Erwartungen erfüllt wurden, desto zufriedener ist der/ die Teilnehmer*in (Bihler & Schwardorf, 2011).

Hier zeigt sich erneut eine enge inhaltliche und wechselseitige Verknüpfung von Ausbildungsqualität und -zufriedenheit (Martsch & Thiele, 2017). Im Orientierungsrahmen Schulqualität von Rheinland-Pfalz (2009, S.33) heißt es:

Zufriedenheit ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches und wirksames Unterrichten und Lernen und für gute Ergebnisse einer Schule. Zugleich ist sie ein Ergebnis guter schulischer Arbeit. Zufriedenheit hat eine affektive Dimension, bezieht sich aber auch auf die Arbeitsbedingungen des schulischen Personals [...] und die Lernbedingungen der Schüler/innen [...]. Aufschluss hierüber geben die Rückmeldungen der abnehmenden Schulen, Einrichtungen und Betriebe sowie des regionalen Umfeldes.

2.4 Zehn Merkmale für Unterrichtsqualität

Um beschreiben zu können, wie und nach welchen Merkmalen Helmke (2012) Unterrichtsqualität beschreibt, muss zu Beginn dargestellt werden, wie guter Unterricht definiert wird.

2.4.1 guter Unterricht

Laut Hattie (2009) ist Unterricht dann gut, wenn er lernwirksam ist. Also ein Unterricht, in dem den Schüler*innen viel zugetraut, aber auch viel zugemutet und jeder Einzelne an die Grenzen seines Potenzials geführt wird. Darüber hinaus sollte der Unterricht den regelmäßigen Austausch zwischen Kollegen*innen ermöglichen, um sich ein Bild über die Lernprozesse der Schüler*innen sowie des eigenen Lehrens zu machen. Weiterhin sollte der Lehrende durch effiziente, strukturierte und störungspräventive Klassenführung geeignete Rahmenbedingungen für das Lernen schaffen sowie ein Klima erzeugen, welches durch gegenseitige Fürsorge, Freundlichkeit, Respekt und Wertschätzungen gekennzeichnet ist.

Parallelen von Hatties Darstellung lassen sich zu Hilbert Meyers Ausführungen erkennen. Meyer (2015, S. 75) beschreibt guten Unterricht als einen Unterricht, in dem

- [1] im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- [2] auf der Grundlage des Erziehungsauftrages
- [3] und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- [4] die Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler unterstützt wird und sinnstiftende Orientierung geschaffen werden, so dass
- [5] ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung geleistet wird
- [6] und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und nicht krankmachenden Arbeitsplatz vorfinden.

Meyer (2015) betont, dass demokratische Unterrichtskultur Schüler*innen helfen soll, Mündigkeit und Solidarität zu entwickeln und somit auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft zu leisten. Das Arbeitsbündnis stellt er als einen didaktisch-sozialen Vertrag zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen dar, welcher aus Sicht der Lehrer*innen zum einen aufzeigt, was sie von den Schüler*innen erwartet, zum anderen macht sie aber ebenso ein klares und deutliches Angebot, was sie selbst bereit ist, zu leisten. Unter Persönlichkeitsbildung und sinnstiftender Orientierung versteht Meyer (vgl. ebd.) die Auseinandersetzung mit

vereinbarten Aufgabenstellungen, welche das Selbstvertrauen der Schüler*innen entwickeln und Wertorientierung aufbauen soll. Dies soll sie dazu befähigen, sich in der zunehmend komplexer werdenden Welt zurecht zu finden und einen eigenen Standpunkt in Bezug auf die Schlüsselprobleme der Welt zu entwickeln. Darüber hinaus soll durch guten Unterricht ein breitgefächertes Kompetenzerwerb erfolgen, welcher nicht nur die Fachkompetenz, sondern ebenfalls die Methoden- und Sozialkompetenz einschließt (vgl. ebd.). Sowohl in Hatties (2009) als auch in Meyers (2015) Erläuterungen über guten Unterricht spiegeln sich die Merkmale von Sineks Golden Circle, *was (WHAT)*, *wie (HOW)* und *warum (WHY)*, für die bessere Planung, Durchführung und dem damit einhergehenden Kompetenzerwerb guten Unterrichts, wieder.

2.4.2 Unterrichtsqualität

Andreas Helmke (2021, vgl. 2012) beschreibt Unterrichtsqualität im engeren Sinne als Qualität unterrichtlicher Prozesse: Unterricht ist so gut (oder so schlecht), wie er beobachtbaren und beurteilbaren Gütekriterien entspricht. Gütekriterien sind formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität, welche theoretisch begründet und in Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse sind (Meyer, 2020). Im Folgenden werden wichtige fachübergreifende Qualitätsmerkmale dargestellt:

1. Klassenführung
2. Klarheit und Struktur
3. Konsolidierung und Sicherung
4. Aktivierung
5. Motivierung
6. Lernförderliches Klima
7. Schülerorientierung
8. Kompetenzorientierung
9. Heterogenität
10. Angebotsvariation

Die Merkmale zwei bis vier haben die Gemeinsamkeit, dass sie sich direkt auf die Förderung der Informationsverarbeitung beziehen, wohingegen sich die Merkmale fünf bis sieben auf die Förderung der Lernbereitschaft und nur indirekt auf den Lernerfolg beziehen. Die Merkmale neun und zehn stellen den Sachverhalt der

Unterschiedlichkeit von individuellen Lernvoraussetzungen, Bildungszielen sowie fachlichen Inhalten dar (Helmke, 2021, S. 168 f.).

Im Folgenden werden die zehn Merkmale für Unterrichtsqualität näher erläutert sowie die Bedeutung und Wichtigkeit dieser durch die Theorie der zehn Merkmale guten Unterrichts von Hilbert Meyer (2020, vgl. 2015; Oelke & Meyer, 2013) und die Effektstärken von John Hattie (2013) untermauert. Effektstärken (d) treffen Aussagen darüber, wie wirksam der Einfluss eines Merkmales auf eine Zielvariable ist. Je höher die Effektstärke ist, desto größer ist der Einfluss der jeweiligen Variable. Während negative Effektstärken darstellen, dass ein bestimmtes Merkmal zu einer Abnahme der Leistung führt, bedeutet eine Effektstärke von 0, dass das ausgewählte Merkmal weder einen positiven noch einen negativen Einfluss auf die Leistung hat. Eine pädagogische Maßnahme kann ab einer Effektstärke von $d=0,40$ als sehr erfolgreich gewertet werden, da diese ungefähr einem Lernzuwachs von einem Schuljahr entspricht (Hattie & Zierer, 2020, S.29).

Die effektive Klassenführung beschreibt die *„Fähigkeit einer Lehrperson, im Unterricht einen zügigen, gradlinigen und gut organisierten Stundenablauf zu gewährleisten, Disziplinprobleme schnell und effektiv abzuhandeln sowie die Klassenzimmerprozesse im Gesamten zu überblicken [...], um bei Schwierigkeiten und Problemen rasch und im Idealfall vorausblickend handeln zu können.“* (Waldis, Grob, Pauli & Reusser, 2010, S. 177).

Helmke (2021) beschreibt, dass sich effiziente Klassenführung und guter Unterricht wechselseitig beeinflussen. Es stellt die Basiskompetenz des/ der Lehrer*in dar und ist unabdingbar für einen anspruchsvollen Unterricht, welcher einen geordneten Rahmen für Lehr- Lernaktivität schafft. Durch pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende, die Einhaltung der Pausenzeiten, die Vereinbarung von klaren Regeln und die konsequente Beendigung von Unterrichtsstörungen wird zum einen das Lernzeitbudget gesichert und zum anderen die überragende Wichtigkeit und Wertigkeit des Lernens signalisiert. Auch in Hattie's Meta-Analyse wird der Klassenführung mit der Effektstärke $d=0,52$ eine deutliche Wirksamkeit zugeschrieben (Hattie, 2013; Hattie & Zierer, 2020).

Das zweite Merkmal für Unterrichtsqualität ist die Klarheit und Strukturiertheit (Helmke, 2021). Helmke (2014) unterscheidet die Klarheit und Struktur einmal im Sinne der Lehrperson, das heißt in den Merkmalen der Sprache und des Sprechens sowie im Sinne der didaktischen Strukturierung des Unterrichtes, zur Unterstützung eines gedächtnispsychologischen guten Wissensaufbaus. Klarheit hat laut Helmke (2021) vier Komponente: zum einen die akustische, also die Verstehbarkeit sowie die sprachliche, die Prägnanz. Zum anderen die inhaltliche Komponente, das heißt die Kohärenz und die fachliche Komponente, also die Korrektheit. Strukturiertheit hat zwei Bedeutungen. Aus gedächtnispsychologischer Perspektive umfasst sie alle Merkmale des Informationsangebotes, die zum Ziel haben, dem Aufbau einer gut organisierten Wissensbasis dienen. Aus dem didaktischen Blickwinkel heißt Strukturiertheit, dass die Planung und Durchführung des Unterrichtes so gestaltet ist, dass das Ziel erreicht wird (vgl. ebd.). Um einen lernförderlichen Unterricht zu gestalten, sollte eine Vermittlung von Inhalten in Form von Lerntexten, Präsentationen und Aufgaben erfolgen, welcher den Ausgangspunkt für nachfolgende Lernprozesse darstellt. Um auf der Schülerseite Lernprozesse anzuregen und Wirkung zu entfalten, müssen Informationen klar sowie verständlich präsentiert und strukturiert sein (vgl. ebd.). Laut Meyer (2020, S. 26) ist Unterricht dann klar strukturiert, wenn sich für Schüler*innen und Lehrer*innen ein gleichermaßen gut erkennbarer roter Faden durch die Unterrichtsstunde zieht. Ein erkennbarer roten Faden im Unterricht, klar kommunizierte Lehrziele für die Unterrichtsstunde, aufeinander abgestimmte Theorie- und Praxisinhalte, verständliche Aufgabenformulierungen und schüleraktive Lernzeit werden der Klarheit und Struktur gerecht. Auch Hattie (2009) belegt mit der Effektstärke $d = 0,75$ die große Bedeutung bezüglich der Klarheit der Lehrperson sowie die direkte Instruktion mit $d = 0,45$ im Sinne der Klarheit zu Zielen, Inhalten und Methoden auf Seiten der selbigen.

Die Konsolidierung und Sicherung der Lerninhalte spiegeln sich in der Notwendigkeit des Wiederholens und Übens wieder. Helmke, Schrader und Weinert betonen bereits 1987, dass einer Informationsaufnahme ein wiederholtes Bewusstmachen, ein Anwenden des Wissens sowie ein Adaptieren zu bereits bestehenden Informationen folgen muss, da ansonsten die aufgenommenen Informationen vergessen oder nicht abgerufen werden können. Geübt werden sollte laut Meyer (2020) im-

mer dann, wenn eine Aneignungs- und Erarbeitungsphase ganz oder teilweise abgeschlossen ist. Intelligent sind Übungsphasen dann gestaltet, so Meyer (2020), wenn im korrekten Rhythmus und ausreichend oft geübt wird, wenn die Formulierung der Übungsaufgaben passgenau zum aktuellen Lernstand erfolgen, wenn die Schüler*innen die richtige Lernstrategie nutzen und sich daraus eine Übekompetenz entwickelt und wenn eine gezielte Hilfestellung durch die Lehrenden erfolgt. Helmke (2021) unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen dem mechanischen und dem elaborierten Üben. Das mechanische Üben beschreibt das Lernen ohne Verstehen. Das elaborierte Üben hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass bewusst Strategien eingesetzt werden und dass die Übungsaufgaben auf das Ziel einer Transferleistung ausgelegt sind (vgl. ebd.). Auch Hatties Effektstärke von $d=0,71$ für rhythmisiertes versus geballtes Üben trägt der Konsolidierung und Sicherung Rechnung (2009).

Aktivierung stellt das vierte Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021) dar. Unterricht muss Schüler*innen aktivieren. Hierbei unterscheidet man verschiedene Aspekte: Die kognitive Aktivierung wird als Anstrengung „[...] zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand“ (Lipowsky, 2015, S.89) beschrieben. Ferner erfolgt das Lernen durch Selbststeuerung und den Einsatz von Lernstrategien und Methoden eigenverantwortlichen Lernens. Unter Lernstrategien können geistige Aktivitäten verstanden werden, die mit dem Ziel eingesetzt werden, das Lernen und die Leistung zu verbessern. Die soziale Aktivierung erfolgt durch Formen kooperativen Lernens (Helmke, 2021). Auch Hattie (2009) schreibt der metakognitiven Strategie, als Strategie zur Problemlösung, mit einer Effektstärke von $d= 0,69$ und den Lerntechniken mit $d= 0,74$ eine große Bedeutung für Unterrichtsqualität zu. Auch die lernförderliche Rückmeldung in Form von Feedback muss in das Merkmal der Aktivierung einbezogen werden. Feedback stellt laut Hattie und Timperley (2007) Informationen dar, die Bereiche des Verständnisses oder der Leistung fokussieren. Das Ziel sollte dabei der Rückgang der Differenz zwischen dem aktuellen Leistungsstand und dem erwünschten Lernziel sein. Das Feedback gehört mit einer Effektstärke von $d=0,73$ zu den lernförderlichsten Faktoren (Hattie, 2009), „[...] wirkt [aber laut Helmke] nur dann lernförderlich, wenn transparente und zugleich herausfordernde Ziele zugrunde liegen, wenn es differenziert, klar und eindeutig

und gut dosiert ist.“ (2021, S. 214). Lernförderliche Rückmeldung verfolgt das vorrangige Ziel, zum einen zu klären, wo der/ die Schüler*in derzeit bezüglich seines Lern- und Leistungsniveaus steht und zum anderen welche Richtung der Lernprozess nehmen soll (vgl. ebd.).

Das fünfte Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021) ist die Motivierung. Motive sind Beweggründe für eine spezielle Handlung. Ein vielfältig motivierender Unterricht charakterisiert sich dadurch, dass er bewährte Motivations- und Lernpsychologie zugrunde legt. Ziel der Motivierung durch die Lehrer*innen sollte das Ergänzen beziehungsweise vollständige Ersetzen der motivationalen Fremdsteuerung durch motivationale Selbststeuerung sein. In Folge dessen sollen Schüler*innen lernen, sich selbst zu motivieren und Funktionen des Lehrens für sich selbst zu übernehmen. Authentizität und die Verknüpfung mit dem Alltag sowie der Lebenswelt nimmt im Kontext der Motivierung einen zentralen Stellenwert ein (Helmke, 2021). Das Verweisen auf künftige Nützlichkeit und die Wichtigkeit des Unterrichtsstoffes, reicht aber vollumfänglich nicht aus, sondern muss an aktuelle Bereitschaften und Motive anknüpfen (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist der Umgang mit Lob ein weiteres Kennzeichen der Motivierung. Im Allgemeinen ist zu sagen, dass Lob personenbezogen und klar vom aufgaben- und sachbezogenen Feedback zu trennen ist. Vor der Nutzung von Lob, muss Rechenschaft über das Zielkriterium abgelegt werden. Geht es in erster Linie um kognitive Ziele, also darum, die fachliche Kompetenzentwicklung zu fördern, ist Lob wirkungslos- schadet allerdings auch nicht. Geht es dagegen um affektive beziehungsweise sozial-emotionale Ziele, wie zum Beispiel die Stärkung des Selbstvertrauens, kann ist Lob durchaus nützlich (vgl. ebd.). Auch die von Klafki beschriebenen Prinzipien der Mitbestimmung, der Solidarität und der Selbstbestimmung finden im fünften Merkmal von Helmke (2021) ihren Platz. Bekräftigt wird die Wichtigkeit der Motivierung ebenfalls durch Hatties Effektstärke von $d= 0,43$ für die Lehrererwartung sowie $d= 0,75$ für die Qualität der Lehrperson aus Sicht der Schüler*innen im Sinne von sichtbarem Engagement der Lehrperson für die Unterrichtsinhalte (Hattie, 2009).

Das lernförderliche Klima als sechstes Merkmal von Helmkes Unterrichtsqualität meint eine Lernumgebung, in denen es Schüler*innen möglich ist, begünstigt, erleichtert oder auf andere Weise positiv zu lernen (2021). Meyer (2020) beschreibt das lernförderliche Klima als *„eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und Fürsorge des Lehrer für die Schüler und die Schüler untereinander.“* (S.47). Neben dem konstruktiven Umgang mit Fehlern und einer entspannten Lernatmosphäre stellt die Reduzierung von Leistungsangst sowie ein angemessenes Lerntempo die Grundlage für ein lernförderliches Klima und somit eine positive Grundeinstellung gegenüber dem Lernen dar (Helmke, 2021). Fehler sollten als Lernchance und natürlicher Bestandteil des Lernens gesehen werden, welcher ein Fenster zu den Lern- und Denkprozessen der Schüler*innen ist. (vgl. ebd.). Es lassen sich laut Gruehn (2020) die Aspekte des Unterrichtsklimas in drei Bereiche systematisieren, welche von Gabriel (2014) näher beschrieben werden. Der erste Aspekt ist die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, diese charakterisiert sich durch die Anerkennung der Schüler*innen durch die Lehrer*innen. Erreicht wird dies durch Wärme, Fürsorge und Herzlichkeit, aber auch den Einsatz von Lob und Ermutigungen sowie die sachlich-konstruktive Rückmeldung und den positiven Umgang mit Fehlern. Der zweite Aspekt beschreibt die Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung, welche von einem positiven Fehlerklima und gegenseitiger Anerkennung geprägt ist. Leistungsdruck sowie Wettbewerb sollte vermieden, dahingegen eine humorvolle Lernatmosphäre gefördert werden (vgl. ebd.). Der dritte Aspekt ist die kognitive Aktivierung, welche bereits in der Beschreibung des vierten Merkmals erfolgte. Auch Hattie (2009) beschreibt die Wichtigkeit des Klassenzusammenhaltes mit $d = 0,53$ und die Angstarmut, als emotionalen Zustand in dem sich die Schüler*innen befinden sollten mit $d = 0,40$.

Die Schülerorientierung, als siebtes Qualitätsmerkmal für guten Unterricht, hängt eng mit dem lernförderlichen Klima zusammen (Helmke, 2021). In diesem Bereich geht es aber primär darum, dass sich die Schüler*innen unabhängig von Lernen und Leistung, als Person wertgeschätzt und ernst genommen fühlen. Die Kennzeichen eines schülerorientierten Unterrichtes sind zum einen, dass die Schüler*innen die Lehrperson als fürsorglich, gerecht und interessiert wahrnehmen und

sie zum anderen als Ansprechpartner, auch für außerschulische und nichtfachlichen Fragen zur Verfügung stehen. Ferner sollte sich jede Planung und Durchführen an den Voraussetzungen in Form von Vorwissen, Aktivierung, Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen orientieren. Aus Sicht der Schüler*innen spiegelt sich die Schülerorientierung mit einer positiven Einstellung zum Lernen, zur Schule und zur Lehrperson wieder. Sie geht einher mit gesteigertem Selbstvertrauen, mit Wohlbefinden und einer günstigeren Lernmotivation (vgl. ebd.). Weiterhin umfasst Schülerorientierung aber auch die Beteiligung und Mitwirkung am Schulleben, von Klassensprecher- bis hin zu Schulversammlungen. Es werden also darüber hinaus auch die Fähigkeit und die Bereitschaft zum demokratischen Zusammenleben gefördert. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass in einem schülerorientierten Unterricht, die Verantwortung von Lehrpersonen weitaus mehr umfasst als die Anpassung des Lerntempo, der Orientierung an individuellen Leistungsniveaus sowie der Lernprozessbegleitung (vgl. ebd.). Hattie (2009) belegt ebenfalls, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung einen starken Effekt auf den Lernerfolg ($d=0,72$) hat.

Der Erwerb von Kompetenzen ist ein wesentliches Ziel von gutem Unterricht, welcher sich in den Bildungsstandards widerspiegelt. Bildungsstandards beschreiben also nicht, was im Unterricht vermittelt werden, sondern was die Schüler*innen am Ende können sollen (Helmke, 2021). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Kompetenzorientierung ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal für guten Unterricht darstellt. Kompetenzorientierter Unterricht ist in erster Linie Unterricht, der zum Gegenstand hat, die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen bewusst und geplant zu fördern (vgl. ebd.). Lersch (2007) beschreibt ein notwendiges Umdenken der didaktischen Strategie näher, in dem der Prozess des Kompetenzerwerbs rückwärts zerlegt werden sollte und somit Curricula, Jahrespläne sowie Unterrichtseinheiten und -stunden von ihrem angezielten Ende her konzipiert werden müssen (vgl. ebd.). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) stellt die Förderung zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz als zentrales Ziel der Berufsschule dar. Handlungskompetenz wird als Bereitschaft und Befähigung eines einzelnen verstanden, sich in gesellschaftlichen, privaten und beruflichen Situationen sozial verantwortlich, individuell und sachgerecht durchdacht zu verhalten und schließt die Dimensionen der Fach-, Sozial- und

Selbstkompetenz ein. Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz sind wiederum Bestandteil dieser (vgl. Kapitel 3.3).

Die Passung beziehungsweise der Umgang mit Heterogenität ist das neunte Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021). Weinert (1997) beschreibt verschiedene Reaktionsmöglichkeiten im Umgang mit Lern- und Leistungsdifferenzierten. Die erste Reaktion besteht darin, Lern- und Leistungsunterschiede zu ignorieren und die Gestaltung des Unterrichtes an einem/r Durchschnittsschüler*in auszurichten. Aus diesem Umstand können allerdings zwei Effekte abgeleitet werden. Der erste Effekt ist, dass die Qualität des Unterrichtes nicht nur von der Kompetenz und Persönlichkeit der Lehrperson abhängig ist, sondern zusätzlich von den kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler*innen beeinflusst wird. Der zweite Effekt besteht darin, dass das Ignorieren der individuellen Lern- und Leistungsunterschiede im Unterricht dazu führt, dass gute Schüler*innen besser und schlechte Schüler*innen schlechter werden (vgl. ebd.). Dem Ignorieren der Lern- und Leistungsunterschiede steht die individuelle Förderung von einzelnen Schüler*innen durch adaptive Gestaltung des Unterrichtes gegenüber (vgl. ebd.). Schrader (1997) betont, dass es vor dem Hintergrund der Heterogenität nicht allen Schüler*innen möglich ist, alles zu lernen und Gleiches zu leisten. Entscheidend ist hierbei, dass die Lehrpersonen die Lernmöglichkeiten, aber auch die Leistungsgrenzen der Schüler*innen frühzeitig erkennt und einschätzt. Voraussetzung für den Lernerfolg sind differenzierte Lernziele, ein adaptiver Lehrstil sowie nach helfende Instruktionen der Lehrperson (vgl. ebd.). Meyer (2020) beschreibt das Merkmal als individuelles Fördern, bei dem die Entwicklung von emotionalen, intellektuellen, motorischen und sozialen Potenzialen eines/r jeden Schüler*in ermöglicht werden sollte. Darüber hinaus sollten die Schüler*innen durch geeignete Maßnahmen, wie zum Beispiel angepasste Lernmitte sowie ausreichender Lernzeit unterstützt werden. Auch Hattie's Mastery Learning ($d= 0,58$) und die Passung von Lernmethoden und Lernstilen ($d=0,31$) trägt mit den ausgeprägteren Effektstärken zur Wichtigkeit dieses Merkmals bei, allerdings stellt die Passung von Lernmethoden und Schülermerkmalen ($d= 0,19$) sowie die Individualisierung ($d= 0,23$) nur einen geringen Effekt für den Lernerfolg dar (2013).

Das zehnte und somit letzte Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021) ist die Angebotsvielfalt. Spricht man von Angebotsvielfalt, könnte man zu allererst an die Vielfalt der Methoden im Sinne von Meyer (2020) denken. Er sieht die Vielfalt als erfüllt, wenn *„der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird, wenn eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird, wenn die Verlaufsform des Unterrichtes variabel gestaltet werden und das Gewicht der Grundform des Unterrichtes ausbalanciert ist“* (Meyer, 2020, S.74). Methodenvielfalt ist erforderlich, um zum einen der vielfältigen, im Unterricht eingesetzten Aufgabenstellungen gerecht zu werden und zum anderen um der Heterogenität der verschiedenen Interessen sowie den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen Rechnung zu tragen (Weinert, 1997). Meyer unterteilt den Gegenstand der Variation in drei Ebenen. Die Makroebene als erste Ebene, beinhaltet die methodischen Großformen wie dem individualisierenden Unterricht in Form von Freiarbeit mit einem großen Anteil an selbstorganisierten Lernen, lehrgangsförmigen Unterricht mit einem hohen Anteil an Lehrerlenkung sowie dem kooperativen Unterricht in Form von Projektarbeit mit einem großen Anteil an Gruppen- und Teamarbeit (2020, S. 78-79). Die Mesoebene beinhaltet die Dimensionen methodischen Handelns, so zum Beispiel die Anwendung von Sozialformen hinsichtlich Einzelarbeit oder Tandemarbeit, Handlungsmustern im Sinne von Tafelarbeit, Vorträgen oder Experimenten sowie Verlaufsformen im Hinblick auf Einstig-Erarbeitung- Ergebnissicherung (vgl. ebd.). Auf der Mikroebene werden die Inszenierungstechniken in Form von zeigen, vormachen oder Impulse geben betrachtet (Meyer, 2020). Helmke (2021) bestätigt Meyers Ausführungen, argumentiert aber auch, dass die Methodenvielfalt zwar den Kern der Angebotsvariation ausmacht, sich die Vielfalt des Angebotes aber durch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, des Unterrichtsstoffes sowie der angestrebten Bildungsziele zusätzlich auf unterschiedliche Aufgabentypen und Textsorten, die Nutzung von unterschiedlichen Lernorten sowie Medien und die Aussprache und Lautstärke stimmlicher Äußerungen sowie abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen bezieht (S. 267). Auch hier wird durch eine Effektstärke von $d = 0,75$ die Qualität der Lehrperson aus Sicht der Schüler*innen für die Unterrichtsqualität und somit die Auswirkung auf den Lernerfolg der Schüler*innen deutlich (Hattie, 2009).

Die Ausführungen zeigen deutlich, dass die Merkmale für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021) nicht trennscharf und voneinander losgelöst betrachtet werden können, weil sie sich wechselseitig bedingen und beeinflussen.

Abbildung 3 stellt das Wirkungsgeflecht der Merkmale für Unterrichtsqualität dar, welches insbesondere von Merkmalen der Lehrperson und wechselseitig mit der Qualität des Unterrichtes und personalen Beziehungen abhängig ist.

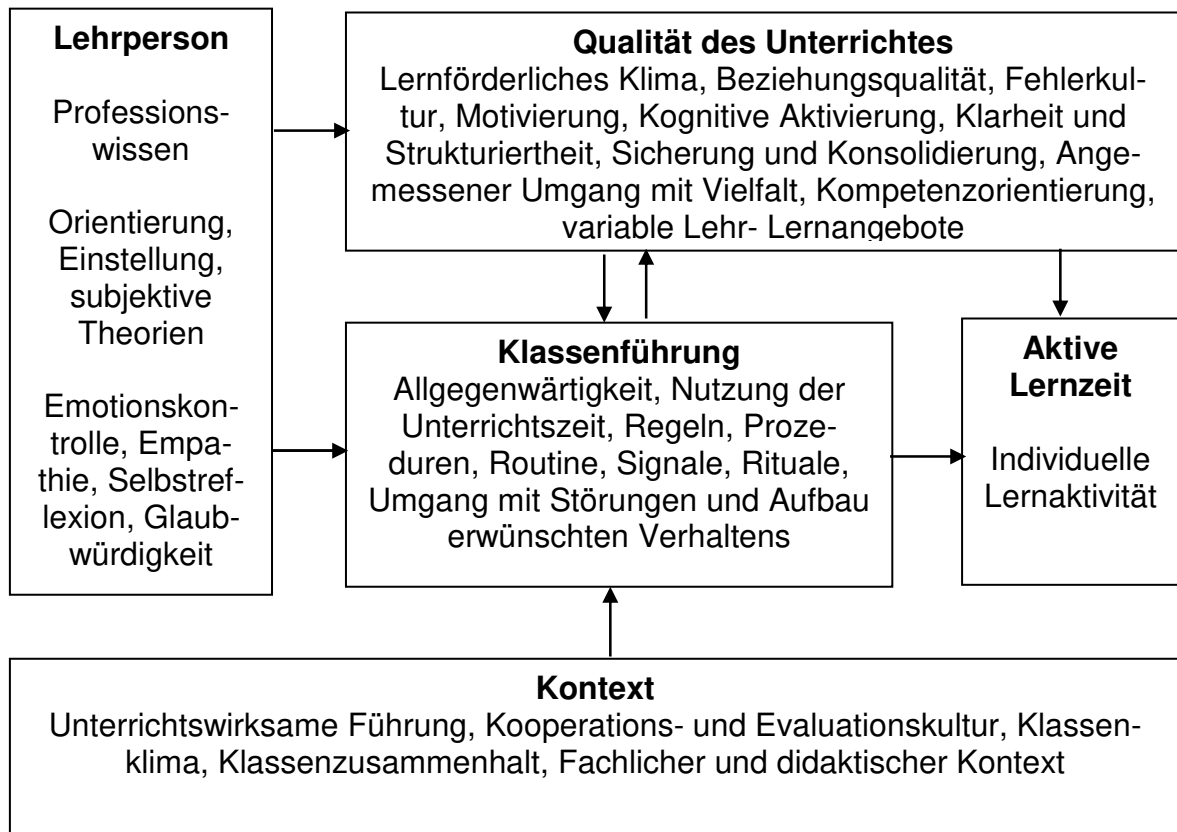


Abb. 3 Wirkungsgeflecht der Merkmale für Unterrichtsqualität in Anlehnung an Helmke (2014, S.177)

2.5 Aktuelle Studien und Projekte

Nach der gesetzlichen Novellierung erfolgte die grundsätzliche Umstrukturierung des Berufsbildes Rettungsassistent*in zum/r Notfallsanitäter*in anhand eines neuen Gesetzes sowie einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen. Die bisherige zweijährige Ausbildung, welche sich in ein theoretisches und ein praktisches Ausbildungsjahr unterteilte, wich einer dreijährigen dualen Berufsausbildung, welche sich in 1920 Stunden am Lernort Schule, 1960 Stunden am Lernort Lehrrettungswache und 720 Stunden am Lernort Klinik in theoretische und praktische Ausbildung gliedert (NotSan-APrV, 2020). Die Novellierung und die damit einhergehende Professionalisierung stellt neue Herausforderungen sowohl an die jeweiligen Lernorte Lehrrettungswache, Klinik sowie Schulen und deren bestehende Strukturen, als auch an die zukünftigen Auszubildenden (vgl. BMJ, 2016, Abschnitt 2, 3). Da sich durch die Herausbildung eines neuen Berufes wesentliche Veränderungen in der Ausbildung darstellen lassen, ist es notwendig, den aktuellen IST-Zustand der Zufriedenheit von Schüler*innen am Lernort Schule zu untersuchen.

Bereits Ende 2020 bis Anfang 2021 gab es eine Erhebung im Bereich der Zufriedenheit von Notfallsanitäter*innen mit der fachpraktischen Ausbildung am Lernort Lehrrettungswache (Herwig, 2021). An der bundesweiten Erhebung von Herwig (2021), zur Zufriedenheit von Notfallsanitäter*innen mit der fachpraktischen Ausbildung an geeigneten Lehrrettungswachen nahmen insgesamt N= 748 Auszubildende aus allen drei Ausbildungsjahren teil. Als gut oder sehr gut bewerteten n = 507 (67,78%) der Teilnehmer*innen die fachliche Qualität der Ausbildung an den Lehrrettungswachen. Die Bewertung befriedigend bis ausreichend gaben n = 183 (24,47%) der Schüler*innen an. Mit mangelhaft beurteilen n = 58 (7,75%) der Auszubildenden die fachliche Qualität der Ausbildung an den Lehrrettungswachen. Die Kriterien der fachlichen Qualität wurden an der Fachkompetenz der Praxisanleiter, der Strukturierung der Praxisanleitung, der Ausstattung der Lehrrettungswachen sowie der Praxisbegleitung gemessen (vgl. ebd.). Die Auswertung der Analyse zeigte ebenfalls, dass n = 468 (62,5%) der Auszubildenden mit ihrer Ausbildung insgesamt sehr zufrieden oder zufrieden sind, dagegen sind n = 99 (13,2%) der Auszubildenden mit der Ausbildung unzufrieden oder sehr unzufrieden. Sehr deutlich zeigte sich die Zufriedenheit in dem Wunsch, nach der Ausbildung im

Ausbildungsbetrieb zu verbleiben. Das Bestreben, nach der Ausbildung eine Festanstellung im Ausbildungsbetrieb zu bekommen äußerten $n = 459$ (61,4%) der Auszubildenden. Bei $n = 106$ (14,2%) der Auszubildenden gab kein Bestreben eine Festanstellung zu erhalten, $n = 183$ (24,5%) waren zum Zeitpunkt der Befragung unentschlossen. Gründe zum Verlassen des Ausbildungsbetriebes waren unter anderem eine berufliche Umorientierung beziehungsweise der Wunsch nach einem Studium ($n = 42$; 18,18%), Betriebsklima ($n = 29$; 12,55%) sowie fehlende Perspektiven ($n = 19$; 8,23%) und Bezahlung ($n = 7$; 3,03%) (Herwig, 2021).

In einer aktuellen, bundesweiten Berufstreue- Studie der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft im Rettungsdienst (DGRe) wurden in einer Onlinebefragung im Zeitraum von Nov. 2019 bis Jan. 2020 $N = 1.567$ Auszubildende zur/zum Notfallsanitäter*in nach ihrer aktuellen Zufriedenheit, vermuteter Verbleib im Beruf und vermutete Gründe für den vorzeitigen Berufsausstieg befragt (Hofmann & Macke, 2020). Diese Stichprobengröße entspricht circa 30% der Notfallsanitäterauszubildenden in Deutschland. Im Rahmen der Studie bekamen die Teilnehmenden einen Fragebogen mit zehn Aussagen, in dem sie ihre Zufriedenheit bezüglich der Ausbildung mit Hilfe einer sechsstufigen Skala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 6 (stimme voll zu) bewerten sollten. Diese zehn Aussagen verteilen sich auf die theoretische und praktische Ausbildung an den drei Lernorten Berufsfachschule, Klinik und Rettungswache sowie vier allgemeine Aussagen hinsichtlich der Zufriedenheit der Auszubildenden. Deutschlandweit sind die Auszubildenden mit der praktischen Ausbildung auf der Rettungswache am zufriedensten (Praxis: MW 5,03; SD 1,10/ Theorie: MW 4,48; SD 1,32). An zweiter Stelle lag zum Zeitpunkt der Erhebung die Berufsfachschule (Praxis MW 4,02; SD 1,28/ Theorie MW 3,80; SD 1,30). Am wenigsten zufrieden sind die Teilnehmenden mit der theoretischen Ausbildung im Krankenhaus (Praxis: MW 4,08; SD 1,31/ Theorie MW 3,38; SD 1,33). Dem Statement „Mit meiner theoretischen Ausbildung in der Berufsfachschule bin ich sehr zufrieden“ stimmten $n = 526$ Auszubildende zu beziehungsweise voll zu. Dem gegenüber stimmten $n = 291$ der Auszubildenden nicht beziehungsweise gar nicht zu. Nicht beurteilen konnten das $n = 11$ der Auszubildenden. Stimme zu beziehungsweise stimme voll zu sagten $n = 632$ Auszubildende zu ihrer Zufriedenheit mit der praktischen Ausbildung an der Berufsfachschule. Dem gegenüber stehen $n = 213$ Auszubildende, die dem nicht beziehungsweise gar nicht

zustimmen. Keine Aussage hierzu wollten n= 32 Auszubildende treffen. Das Statement „Mit meiner Ausbildung bin ich insgesamt sehr zufrieden“ beantworteten n= 165 der Auszubildenden mit *stimme voll zu*, n= 683 der Auszubildenden mit *stimme zu* sowie n= 456 der Auszubildenden mit *stimme eher zu*. Dem gegenüber stehen n= 9 Auszubildende, die dem Statement *gar nicht zustimmen*, n= 48 *stimmen nicht zu* und n= 198 der Auszubildenden *stimmen eher nicht zu* (vgl. ebd.). Bedeutend ist, dass knapp 20 % der Auszubildenden unmittelbar nach der Ausbildung nicht mehr im originären Rettungsdienst arbeiten wollen und knapp die Hälfte der Befragten nicht davon ausgeht, länger als zehn Jahre im Beruf zu bleiben. Der vermutete Hauptgrund für den vorzeitigen Berufsausstieg ist die empfundene Rechtsunsicherheit (Hofmann & Macke, 2020).

Eine Befragung zur Qualität der Ausbildung in den Pflegeberufen durch die ver.di-Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft zeigte 2015, dass die Zufriedenheit der Lernenden in Pflegeberufen wesentlich niedriger ist als in den Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz (Bühler, 2015). „58,5 Prozent der befragten Auszubildenden (N = 3.410) sind zufrieden oder sehr zufrieden, während es in den Berufen nach dem Berufsbildungsgesetz 71,5 Prozent sind“ (Bühler, 2015, S. 14 ff.).

Holzweißig untersuchte im Jahr 2020 die Zufriedenheit der angehenden Fachkräfte mit der Anleitung durch medizinisch-technische Radiologieassistent*innen mit Hilfe einer fünfstufigen Likert-Skala mit Antwortmöglichkeit von „*Trifft voll zu*“ bis „*Trifft nicht zu*“ (2020). An der Erhebung von Holzweißig (2020) nahmen N= 56 Berufsschüler*innen in Leipzig im Alter von 17 bis 25 Jahren teil. Zusammenfassend stellten die Ergebnisse dar, dass sich 85,7% der Lernenden für eine hohe Zufriedenheit mit der praktischen Anleitung in den Ausbildungseinrichtungen aussprechen. Nur 50% der Auszubildenden geben an, dass die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis hinreichend gut in praktischen Fallbesprechungen vermittelt werden, ferner haben nur 18,9% der Praxisanleitenden eine abgeschlossene Weiterbildung zum/zur Praxisanleiter*in. Unzureichende praktische Anleitung, gesteigerte Arbeitsbelastung, Überstunden, fehlender Transfer zwischen Theorie-Praxis und eine unbefriedigende Ausbildungsvergütung werden als mögliche Gründe für dieses Ergebnis diskutiert (vgl. ebd.). Eine fundierte Praxisanleitung ist von entscheidender Bedeutung für das Gelingen der praktischen

Ausbildung und spielt bei der Herausbildung der beruflichen Handlungskompetenz und Entwicklung der beruflichen Identität eine zentrale Rolle (Steffan & Knoch, 2015, S. 264).

3 Methode

In den nachfolgenden Abschnitten erfolgen neben der Darstellung des Studiendesigns ebenso die Beschreibung des verwendeten Messinstrumentes, des Ablaufs der Untersuchung und der statistischen Auswertung.

3.1 Studiendesign

Die vorliegende Studie wurde an der Medical School Hamburg im Zeitraum vom 24. Mai bis 21. Juni 2021 durchgeführt. Die inhaltliche Zielsetzung der Studie ist es, die aktuelle Zufriedenheit von Auszubildenden der Notfallsanitäterausbildung mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule zu untersuchen. Hierfür wurde eine repräsentative querschnittliche Befragung von Auszubildenden an Berufsfachschulen für die Ausbildung zum/r Notfallsanitäter*in im gesamten Bundesgebiet durchgeführt. Es handelt sich um eine retrospektive, korrelative Querschnittsuntersuchung, welche mittels standardisiertem Onlinefragebogen erhoben wurde. Bei einer Querschnittsstudie werden zwei oder mehr Merkmale zu einem bestimmten Zeitpunkt an einer repräsentativen Stichprobe erhoben und die Variablen der Studie prospektiv ermittelt (Bortz & Döring, 2006, S. 506). Bei den korrelativen Analysen wird ein linearer Zusammenhang zwischen zwei oder mehr Variablen betrachtet und statistisch dargestellt. Dies ist ein Hauptanliegen aller empirischen Wissenschaften (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 198).

3.2 Beschreibung des Messinstrumentes

Die im Studiendesign beschriebene Befragung wurde online mittels eines vollstrukturierten Fragebogens durchgeführt. Der Aufbau des in der Studie genutzten standardisierten Fragebogens wurde in der Grundstruktur an die sechs Elemente Fragebogentitel, -instruktion, inhaltliche Fragenblöcke, statistische Angaben sowie Fragebogen-Feedback und Verabschiedung angelehnt (Döring & Bortz, 2016, S. 405-406). Grundlage für den Fragebogen bildeten die Theorie *10 Merkmale der Unterrichtsqualität* nach Andreas Helmke (2021, vgl. 2012). Weiterhin erfolgte die Instrumentenentwicklung in Anlehnung an die Theorien von Hattie (2009, 2013)

Lernen sichtbar machen sowie *Zehn Merkmale guten Unterrichts* von Hilbert Meyer (2009, 2020). Döring und Bortz (2016) empfehlen bei der Konzeption der Fragebogenitems zum einen darauf zu achten, dass sie einfach, leicht verständlich und schnell zu beantworten sind. Zum anderen sollte der Fragebogen so gestaltet sein, dass nicht zu viele verschiedene Arten von Items und Antwortmöglichkeiten dargestellt sind (vgl. ebd.). Die erhobenen Daten wurden durch eine einheitliche verbalisierte vierstufige Ratingskala erfasst. Zusätzlich zur vierstufigen Ratingskala wurde eine Sonderkategorie für die Meinungslosigkeit mit der Antwortmöglichkeit „keine Angaben“ angeboten. Ebenfalls wurde die Reihenfolge der Items so vorgenommen, dass sie sowohl inhaltlich aufeinander aufbauen, als auch thematisch in Themenblöcke zu gliedern sind. Ferner wurde darauf geachtet, dass die thematischen Blöcke so angeordnet sind, dass sie den kognitiven Verarbeitungsprozess unterstützt und eine logische Abfolge enthält (vgl. ebd.).

Zu Beginn wurden dem Fragebogen Informationen zur Erhebung, Verwendung der Daten, Ziel der Studie sowie Instruktionen zum Ausfüllen beigefügt. Die Items, die in der vorliegenden Studie verwendeten Fragebogens, lassen sich in drei übergeordnete Themenbereiche einordnen. Hierbei handelt es sich um den Themenbereich Daten zu soziodemografischen Faktoren, den Themenbereich zu den Determinanten und den Themenbereich der Kontrollfragen. Der Themenbereich der Kontrollfragen versteht sich als Oberitems, entsprechend den zehn Merkmalen für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021, vgl. 2012). Der Themenbereich der Determinanten kann als Unteritems, zur näheren Darstellung der Zufriedenheit zu den übergeordneten Merkmalen verstanden werden. Ein Exemplar des Fragebogens wurde zur Veranschaulichung im Anhang A angefügt.

3.2.1 Themenbereich zu den soziodemografischen Faktoren

Der Themenbereich Daten zu soziodemografischen Faktoren gliedert sich in vier Items. Grundlage für die Auswahl der Items bilden die Demografischen Standards, welche vom Statistischen Bundesamt (Ausgabe 2004) als gemeinsame Empfehlung der Arbeitsgemeinschaft Sozialwissenschaftlicher Institute e. V. (ASI), des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e. V. (ADM) sowie des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht sind (destatis, 2004). Die Items beinhalten neben soziodemografischen Faktoren wie Alter, Geschlecht, auch in wel-

chem Ausbildungsjahr sich die Auszubildenden aktuell befinden und in welchem Bundesland die Auszubildenden die Berufsschule besuchen.

3.2.2 Themenbereich zu den Determinanten

Der Themenbereich Daten zu Determinanten gliedert sich in die *Zehn Merkmale der Unterrichtsqualität*. Diesen zehn Merkmalen lassen sich Unteritems zuordnen, welche noch mehr Aufschluss über die Zufriedenheit der Auszubildenden mit dem jeweiligen Merkmal geben sollen. Hierzu standen den Studienteilnehmer*innen über eine vierstufige verbalisierte Ratingskala folgende Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „sehr unzufrieden bis unzufrieden“ und „sehr zufrieden bis zufrieden“ sowie „keine Angaben“.

Zunächst erfassen die ersten vier Items die Zufriedenheit zum Thema Klassenführungen. Hierbei wird die Einstellung der Auszubildenden gegenüber dem pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende, der Einhaltung der Pausenzeiten, der Vereinbarung von klaren Regeln im Unterrichtszusammenhang und der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen befragt.

Die Items fünf bis zehn befassen sich mit der klaren Struktur in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Die Auszubildenden wurden in dem Rahmen zur Zufriedenheit bezüglich des erkennbaren roten Fadens, der konkret formulierten Lernzielen, der schüleraktiven Lernzeit, der Vorbereitung auf die Praxiseinsätze sowie der verständlichen Aufgabenformulierung und den aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisunterricht befragt.

Die Items 11 bis 16 erfassen die Zufriedenheit zum Thema Sicherung der Lerninhalte. Die Auszubildenden wurden hierbei zum einen gefragt, wie zufrieden sie mit der ihnen zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit zum Üben und zum Wiederholen der vermittelten Unterrichtsinhalte sind. Zum anderen wurden sie bezüglich der Unterstützung und Hilfestellung der Lehrer*innen, der Arbeitsatmosphäre und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen während des Übens sowie zur zeitnahen Rückmeldung zum Lernstand befragt.

Item 17 bis 20 erfassen die Zufriedenheit zur Aktivierung, dem vierten Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021, vgl. 2012). Hierbei wird die Einstellung zur Zufriedenheit der Auszubildenden gegenüber Schüler*innen- und Lehrer*innen-Feedback sowie der wechselnden Vielfalt an Sozialformen und Methoden erfasst. Darüber hinaus bilden die Items 21 bis 26 die Darstellung der Zufriedenheit von Auszubildenden zum Thema Motivierung ab. Diese wurden hierbei gefragt, wie zufrieden sie zum jetzigen Zeitpunkt mit der Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität im Unterricht sind. Weiterhin wurde der Umgang mit Lob und Tadel, der Bezug zur beruflichen Bedeutung der Lerninhalte sowie die hergestellte persönliche Bedeutung zur Arbeitswelt erfasst.

Item 27 bis 32 erfassen die Zufriedenheit zum Thema Lernförderliches Klima. Hierbei wurde der gegenseitige Respekt der Schüler*innen und Lehrer*innen, der Klassenzusammenhalt, die Lernförderung und -anforderung sowie der konstruktive Umgang mit Fehlern innerhalb der Klasse erfragt.

Der Themenbereich Schülerorientierung wird durch die Items 33 bis 37 abgebildet. Hierbei wurden die Auszubildenden zum individuellen Lerntempo, Lernprozessbegleitung und Leistungsniveau befragt. Darüber hinaus wird die Orientierung zur Planung und Durchführung des Unterrichtes sowie die Wertschätzung von Lehrer*innen gegenüber der Schüler*innen erfragt.

Die Items 38 bis 42 erfassen die Zufriedenheit zum Thema Kompetenzorientierung. Die Auszubildenden wurden hierbei zum einen gefragt, wie zufrieden sie mit der Entwicklung der Fach-, Kommunikativen- und Sozialkompetenz sind. Ferner wurde die Zufriedenheit zur Entwicklung eines eigenständigen Berufsbildes sowie die Förderung des kompetenten Handelns erfasst.

Die Items 43 bis 45 bilden das Thema der Heterogenität in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule ab. Die Auszubildenden wurden in dem Rahmen zur Zufriedenheit bezüglich der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung, unterschiedlichen Lernangebot sowie der Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsniveaus befragt.

Abschließend erfassen die letzten vier Items die Zufriedenheit zum Thema Angebotsvariation. Hierbei wird die Zufriedenheit der Auszubildenden gegenüber der Abwechslung im Unterricht durch die Nutzung verschiedener Lernmaterialien, Lernorte und Inszenierungstechniken untersucht.

3.2.3 Themenbereich der Kontrollfragen

Der Themenbereich Daten zu Kontrollfragen spiegelt die zehn Merkmale für Unterrichtsqualität nach Helmke (2021, vgl. 2012) als Oberitems wieder. Diese wurden zur Überprüfung eingefügt, um eine korrelative Analyse der Zusammenhänge der verschiedenen Ober- und Unteritems durchführen zu können. Hierzu standen den Studienteilnehmer*innen folgende Antwortmöglichkeiten zur Auswahl: „sehr unbefriedigend bis unbefriedigend“ und „sehr befriedigend bis befriedigend“ sowie „keine Angaben“.

Abschließend wurden die Studienteilnehmer*innen im letzten Item direkt nach der allgemeinen Zufriedenheit mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule befragt.

3.2.4 Pretest des Fragebogens

Eine erste vollständige Version des Fragebogens wurde zunächst Kolleg*innen, welche sowohl im Rettungsdienst als auch als Pädagog*innen an Berufsfachschulen für die Notfallsanitäterausbildung arbeiten, vorgelegt mit der Bitte um Prüfung der Verständlichkeit und Zugänglichkeit der Items. Hierbei stand im Besonderen die Augenscheinvalidität der eigens entwickelten Items im Fokus. Nach einer Überarbeitungsphase wurde der Fragebogen einem externen Gutachter und den inhaltlich betreuenden Gutachtern*in der vorliegenden Studie mit der Bitte um kritische Rückmeldung vorgelegt. Die Anmerkungen führten im Anschluss zu einer weiteren, inhaltlichen und formalen Überarbeitung. In einem weiteren Schritt wurde eine Studienkohorte von drei Auszubildenden für die Notfallsanitäterausbildung jedes Ausbildungsjahres gebeten, den Fragebogen zu lesen und die Fragen im Pretest zu beantworten. Der Zeitaufwand wurde gemessen und die Ergebnisse im Anschluss diskutiert. Auf Grundlage des Pretest wurden weitere Modifikationen an den Items vorgenommen, die wiederum nicht den Inhalt des Originalinstrumentes

berührten. Der endgültige achtseitige Fragebogen enthält insgesamt fünfzehn Oberitems mit jeweils drei-fünf Unteritems.

3.3 Vorgehen bei der Befragung

Das Rekrutieren möglichst vieler Befragungsteilnehmer*innen stand von Anfang an im Fokus um eine mögliche repräsentative Datenlage zu schaffen. Nach Abwägung und Berücksichtigung der zeitlichen Ressourcen und der aktuell vorherrschenden Corona-Pandemie, bot sich eine Onlinebefragung an.

Um eine möglichst repräsentative Stichprobe zu erreichen, wurden zum einen auf Basis vorliegender Listen aller im Bundesgebiet aufgeführten Berufsfachschulen für die Ausbildung zum/r Notfallsanitäter*in (S&K Verlag, 2015) per E-Mail kontaktiert, mit der Bitte um Weiterleitung des Links an alle Auszubildenden. Im Anschreiben der E-Mail wurde die Studie mit dem angestrebten Ziel dargelegt und der Ablauf, die Relevanz der Thematik sowie die Verfahrensweise mit den abschließenden Ergebnissen transparent dargestellt. Zum anderen erfolgte am 31.05.2021 eine Veröffentlichung über die Seite der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft im Rettungsdienst (DGRe) über die Social Media Plattform Facebook und wurde so im Schneeballsystem weiterverbreitet. Darüber hinaus wurde, in Kooperation, die Reichweite der SRH Hochschule Gera und private Kontakte zu Auszubildenden genutzt, um den Link weiter zu verbreiten. Vor dem Hintergrund der öffentlichen Streuung des Fragebogens, spricht man von einer passiven Rekrutierung, bei der die Befragten durch Selbstselektion eine Stichprobe gebildet (Döring & Bortz, 2016, S.411). Abbildung 4 zeigt die Grafik der Rücklaufstatistik näher.

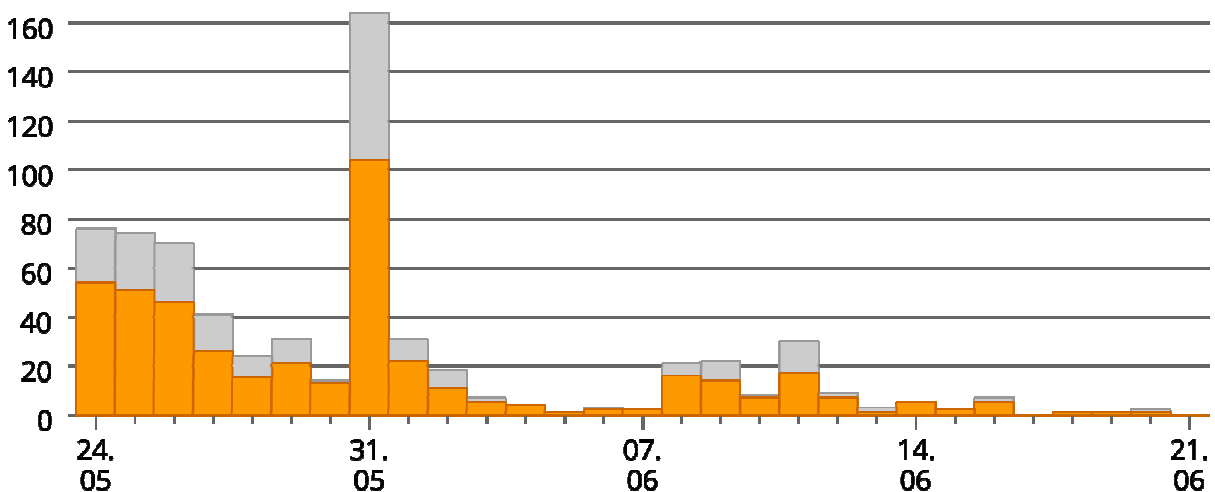


Abb. 4 Rücklaufstatistik

Um dennoch eine möglichst große Rücklaufquote zu generieren, wurden nach der Hälfte des Befragungszeitraum von 24. Mai bis 21. Juni 2021 alle vorher kontaktierten Teilnehmer*innen an die Weiterleitung und Beantwortung des Fragebogens erinnert.

3.4 Datenerhebung und statistische Auswertung

Es wurden aus der Erhebung N=454 Datensätze generiert. Die Dateneingabe und -auswertung erfolgte mit Hilfe des Statistikprogrammes IBM SPSS Statistics Version 25. Nach Abschluss der Erhebung wurde stichprobenartig die Eingabe der Fragebögen anhand von zufällig ausgewählten 10% der Fragebögen kontrolliert. Da hierbei kein Fehler auftrat, wurde auf eine vollständige Kontrolle verzichtet. Die Auswertung erfolgte deskriptiv anhand von Mittelwert, Modalwert und Standardabweichung.

Um einen möglichen linearen Zusammenhang zwischen den intervallskalierten Dimensionen der Kontrollfragen mit der allgemeinen Qualität der theoretischen Ausbildung feststellen zu können, wurde eine Korrelationsanalyse nach Pearson durchgeführt. Der Korrelationskoeffizient (r) ist ein Maß für die Stärke des linearen Zusammenhangs zwischen zwei intervallskalierten Variablen. Der Korrelationskoeffizient nimmt Werte zwischen -1 und +1 an. Das Vorzeichen gibt an, ob der Zusammenhang der Variablen gleichläufig oder gegenläufig ist. Bei einem Korrelationskoeffizienten von +1 besteht ein perfekter, positiver Zusammenhang. Ein perfekter negativer Zusammenhang besteht bei einem Korrelationskoeffizient -1. Der Wert $r = 0$ signalisiert, dass zwischen zwei Variablen kein Zusammenhang besteht (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 233).

In den Sozialwissenschaften wird oftmals die Einteilung nach Cohen (1988) verwendet, um die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen zu beurteilen. Demnach gilt: $r \geq 0,1$ als schwacher Zusammenhang, $r \geq 0,3$ als mittlerer Zusammenhang und $r \geq 0,5$ als starker Zusammenhang (Cohen, 1988).

4 Darstellung der Ergebnisse

Im anschließenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung der vorliegenden Studie dargestellt. Zunächst werden die Daten zu den soziodemografischen Faktoren (Stichprobenbeschreibung) und nachfolgend die Daten zu den Dimensionen nach der Theorie von Andreas Helmke sowie die Kontrollfragen beschrieben. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Korrelationsberechnung nach Pearson dargestellt.

4.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurde die Internetseite des Fragebogens 1.825-mal aufgerufen, davon wurden 454 Fragebögen vollständig ausgefüllt.

An der Befragung nahmen N = 454 Auszubildende aller drei Ausbildungsjahre aus 16 Bundesländern teil. Durch den Aufbau des Fragebogens sowie die Einstellungen in SoSci-Survey war es nur möglich, vollständig ausgefüllte Fragebögen zuzusenden, daher konnten alle eingegangenen Fragebögen ausgewertet werden.

Die Geschlechter der Auszubildenden verteilten sich zu ungleichen Teilen auf n = 258 (65,8%) männlich, n = 194 (42,7%) weiblich und n = 2 (0,4%) divers. Das Alter der Studienteilnehmer*innen lag im Mittelwert (MW) bei 23,48 Jahre (SD: 4,38; Minimum 18 Jahre Maximum 47 Jahre).

Tabelle 2: Verteilung der Auszubildenden auf die 3 Ausbildungsjahre

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig	1. Lehrjahr	173	38,1	38,1	38,1
	2. Lehrjahr	127	28,0	28,0	66,1
	3. Lehrjahr	154	33,9	33,9	100,0
	Gesamt	454	100,0	100,0	

Tabelle 2 stellt die Verteilung der Auszubildenden in den jeweiligen Ausbildungsjahren dar. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich n = 173 (38,1%) im ersten, n = 127 (28,0%) im zweiten und n = 154 (33,9%) der Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr.

Tabelle 3: Bundesland der theoretischen Ausbildung

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Pro- zente	Kumulierte Prozente
Gültig Bayern	89	19,6	19,6	30,8
Baden-Württemberg	60	13,2	13,2	94,5
Thüringen	58	12,8	12,8	74,0
Hessen	53	11,7	11,7	45,8
Nordrhein-Westfalen	27	5,9	5,9	5,9
Mecklenburg- Vorpommern	26	5,7	5,7	61,2
Hamburg	25	5,5	5,5	100,0
Niedersachsen	24	5,3	5,3	11,2
Bremen	20	4,4	4,4	81,3
Brandenburg	17	3,7	3,7	53,1
Berlin	16	3,5	3,5	49,3
Rheinland-Pfalz	15	3,3	3,3	34,1
Sachsen	13	2,9	2,9	76,9
Schleswig-Holstein	11	2,4	2,4	55,5
Gesamt	454	100,0	100,0	

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Bundesländer, in denen die theoretische Ausbildung am Lernort Schule stattfindet.

4.2 Ergebnisse der Befragung

In den nachfolgenden Abschnitten werden zum einen die Ergebnisse der 10 Merkmale für Unterrichtsqualität sowie die Ergebnisse der Kontrollfragen dargestellt. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der Korrelation und der Zusammenhänge.

4.2.1 Ergebnisse zu den Merkmalen für Unterrichtsqualität

Zunächst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der 10 Merkmale für Unterrichtsqualität mit den zugeordneten Unteritems.

Tabelle 4: Klassenführung (KL)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit dem pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende?	451	3,17 (0,753)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem Einhalten der Pausenzeiten?	448	3,26 (0,699)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Vereinbarung von klaren Regeln (z.B. Handheben bei Fragen)?	438	3,05 (0,765)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen (z.B. private Gespräche) durch die Lehrer*in?	423	2,80 (0,797)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden* = 1 / *unzufrieden* / *zufrieden* / *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 4 stellt die Klassenführung als erstes Merkmal der Unterrichtsqualität von Helmke (2012) dar. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 82 (18,0%) Studienteilnehmer* innen auf der verbalisierten vierstufigen Likert Skala an, dass sie mit dem pünktlichen Unterrichtsbeginn beziehungsweise -ende sehr unzufrieden oder unzufrieden waren.

Dagegen waren n= 369 (81,2%) der Studienteilnehmer*innen damit sehr zufrieden oder zufrieden. Keine Angaben machten diesbezüglich n= 3 (0,7%).

Die Frage zur Einhaltung der Pausenzeiten beantworteten n= 46 (10,1%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber stehen n= 402 (88,5%) Studienteilnehmer* innen, die mit der Einhaltung der Pausenzeiten sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben machten dazu n=6 (1,3%) Studienteilnehmer* innen.

Mit der Vereinbarung der klaren Regeln im Unterricht sind n= 93 (20,4%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden waren dagegen n= 345 (76,0%) der Studienteilnehmer*innen. Hierzu wollten n= 16 (3,5%) keine Angaben machen.

Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 135 (29,7%) Studienteilnehmer* innen auf der verbalisierten vierstufigen Likert Skala an, dass sie mit der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind. Dahingegen sind n= 288 (63,1%) der Studienteilnehmer* innen sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden mit der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen durch die Lehrer*innen. Keine Angaben dazu machten n=31 (6,8%).

Tabelle 5: Klare Struktur (KS)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit dem im Unterricht erkennbaren „roten Faden“ in Form einer Gliederung bzw. der logischen Struktur der Inhalte?	451	2,29 (0,848)	2,00	2
Wie zufrieden sind Sie mit den zu Beginn der Unterrichtsstunde formulierten konkreten Lehrzielen?	430	2,37 (0,836)	2,00	2
Wie zufrieden sind Sie mit der schüleraktiven Lernzeit im Unterricht?	430	2,62 (0,725)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung auf die Praxiseinsätze (LRW & Klinik) durch die theoretische Ausbildung am Lernort Schule?	443	2,46 (0,867)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der klaren und verständlichen Aufgabenformulierung durch die Lehrer*in?	446	2,58 (0,780)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit den aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisunterricht?	445	2,42 (0,873)	2,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden*/ *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 5 zeigt die Daten der klaren Struktur als zweites Merkmal der Unterrichtsqualität (Helmke, 2012). Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 260 (57,3%) Studienteilnehmer* innen auf der verbalisierten vierstufigen Likert Skala an, dass sie mit dem im Unterricht erkennbaren roten Faden in Form einer Gliederung sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind. Dem gegenüber stehen n= 191 (42%) Studienteilnehmer* innen, die damit sehr

zufrieden beziehungsweise zufrieden sind, n= 3 (07%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Mit den zu Beginn des Unterrichtes formulierten konkreten Lehrzielen sind n= 241 (53,0%) Studienteilnehmer* innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Allerdings sind n= 189 (41,6%) der Studienteilnehmer* innen damit sehr zufrieden oder zufrieden. Keine Angaben wollten n= 24 (5,3%) der Studienteilnehmer* innen machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der schüleraktiven Lernzeit im Unterricht“ beantworteten n= 170 (37,5%) Studienteilnehmer* innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden sind n= 260 (57,3%) Studienteilnehmer* innen mit der schüleraktiven Lernzeit. Hierzu wollten n= 24 (5,3%) keine Angaben machen.

Mit der Vorbereitung auf die Praxiseinsätze an Lehrrettungswachen oder Kliniken durch die theoretische Ausbildung sind n= 209 (46,0%) sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber stehen n= 234 (51,5%) Studienteilnehmer*innen, die mit der Vorbereitung auf die Praxiseinsätze an Lehrrettungswachen und Kliniken sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben zu dieser Frage machten n= 11 (2,4%) der Studienteilnehmer*innen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der klaren und verständlichen Aufgabenformulierung durch die Lehrer*innen?“ antworteten n= 181 (39,9%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dahingegen antworteten n= 265 (58,3 %) Studienteilnehmer* innen mit sehr zufrieden oder zufrieden. Keine Angaben machten dazu n= 8 (1,8%) der Studienteilnehmer* innen.

Mit dem aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisunterricht sind n= 232 (51,1%) sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber stehen n= 113 (46,9%) Studienteilnehmer* innen, die mit dem aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisunterricht sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind, n=9 (2,0%) machten hierzu keine Angaben.

Tabelle 6: Sicherung der Lerninhalte (SL)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit zum Üben des vermittelten Unterrichtsstoffes?	439	2,59 (0,722)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Zeit zum Wiederholen des vermittelten Unterrichtsstoffes?	437	2,47 (0,752)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Hilfestellung der Lehrer*in beim Übern der zuvor vermittelten Unterrichtsinhalte?	442	2,78 (0,811)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeitsatmosphäre während des Übens?	436	3,01 (0,738)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem Umgang bei Unterrichtsstörungen, während der Übungsphasen durch die Lehrer*in?	403	2,77 (0,766)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der zeitnahen Rückmeldung zu Ihrem aktuellen Leistungsstand?	435	2,12 (0,881)	2,00	2

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden* / *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 6 stellt das dritte Merkmal, Sicherung der Lerninhalte, der Unterrichtsqualität nach Helmke (2012) dar. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 181 (39,8%) der Studienteilnehmer*innen an, dass sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit zum Üben sehr unzufrieden bezie-

hungsweise unzufrieden sind. Dem gegenüber stehen n= 258 (56,8%) Studienteilnehmer*innen, die damit sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben machten n= 15 (3,3%) der Studienteilnehmer*innen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Zeit zum Wiederholen des vermittelten Unterrichtsstoffes?“ antworteten n= 218 (48,1%) der Studienteilnehmer*innen, dass sie damit sehr unzufrieden oder unzufrieden sind. Dahingegen antworteten n= 219 (48,2%), dass sie mit der zur Verfügung gestellten Zeit zum Wiederholen der Lerninhalte sehr zufrieden oder zufrieden sind. Keine Angaben machten n= 17 (3,7%) der Studienteilnehmer*innen.

Mit der Unterstützung und Hilfestellung durch die Lehrer*innen beim Üben der zuvor vermittelten Lerninhalte sind n= 140 (30,8%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden damit sind n= 302 (66,5%) der Studienteilnehmer*innen, n= 12 (2,6%) machten diesbezüglich keine Angaben.

Sehr unzufrieden oder unzufrieden mit der Atmosphäre während des Übens sind n= 86 (18,9%) der Studienteilnehmer*innen. Sehr zufrieden oder zufrieden waren zum Zeitpunkt der Befragung n= 350 (77%) Studienteilnehmer*innen mit der Atmosphäre während des Übens. Keine Angaben wollten n=18 (4,0%) machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit dem Umgang bei Unterrichtsstörungen, während der Übungsphasen durch die Lehrer*in?“ beantworteten n= 128 (28,2%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem gegenüber stehen n= 275 (60,6%) Studienteilnehmer*innen, die sehr zufrieden oder zufrieden mit dem Umgang bei Unterrichtsstörungen, während der Übungsphasen durch die Lehrer*in sind, n= 51 (11,2%) machten hierzu keine Angaben.

Sehr unzufrieden oder unzufrieden sind n= 261 (57,5%) der Studienteilnehmer*innen mit der zeitnahen Rückmeldung zu Ihrem Leistungsstand. Sehr zufrieden oder zufrieden sind dahingehend n= 174 (38,3%) Studienteilnehmer*innen. Keine Angaben dazu machten n= 19 (4,2%).

Tabelle 7: Aktivierung (AO)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit dem eingeholten Schülerfeedback durch die Lehrer*in?	415	2,65 (0,827)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem eingeholten Lehrerfeedback durch die Lehrer*in?	317	2,63 (0,786)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der wechselnden Vielfalt an Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht in der theoretischen Ausbildung?	443	2,52 (0,878)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Methodenvielfalt (z.B. problemorientiertes Lernen, Stationenlernen und Rollenspiel) in der theoretischen Ausbildung?	436	2,50 (0,804)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden* / *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 7 zeigt die Aktivierung als viertes Merkmal für Unterrichtsqualität von Helmke (2012) näher. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 159 (35,0%) der Studienteilnehmer*innen an, dass sie mit dem eingeholten Schülerfeedback durch die Lehrer*innen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind. Dem gegenüber stehen n= 256 (56,4%) der Studienteilnehmer*innen, die damit sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben wollten n= 39 (8,6%) machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit dem eingeholten Lehrerfeedback durch die Lehrer*in?“ antworteten n= 154 (33,9%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden waren damit allerdings n= 217 (47,8%) der Studienteilnehmer*innen, n= 83 (18,3%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Mit der wechselnden Vielfalt an Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht in der theoretischen Ausbildung sind n= 199 (43,8%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber stehen n= 244 (53,7%) Studienteilnehmer*innen, die mit der wechselnden Vielfalt sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben diesbezüglich wollten n= 11 (2,4%) machen.

Mit der Methodenvielfalt in der theoretischen Ausbildung sind n=211 (46,5%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden sind allerdings n= 225 (49,6%) der Studienteilnehmer*innen mit der Methodenvielfalt in der theoretischen Ausbildung, n= 18 (4,0%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Tabelle 8: Motivierung (MO)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung (z.B. Klassenraumgestaltung) am Unterricht?	392	2,59 (0,838)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der aktiven Selbstbestimmung am Unterricht?	432	2,65 (0,749)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Solidarität (leistungsstärkere helfen leistungsschwächeren Schülern) im Unterricht?	426	2,82 (0,865)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem Umgang von Lob und Tadel im Unterricht?	426	2,82 (0,731)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem Bezug zur beruflichen Bedeutung der Lehrinhalte?	441	2,71 (0,792)	3,00	3

Wie zufrieden sind Sie mit der im Unterricht hergestellten persönlichen Bedeutung zu Ihrer Arbeitswelt?	425	2,87 (0,719)	3,00	3
---	-----	--------------	------	---

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden*/ *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Die Motivierung als fünftes Merkmal für Unterrichtsqualität von Helmke (2012) wird in Tabelle 8 abgebildet. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben $n= 167$ (36,8%) der Studienteilnehmer*innen an, mit der Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden zu sein. Dem gegenüber stehen $n= 225$ (49,6%) Studienteilnehmer*innen, die damit sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind. Keine Angaben dahingehend wollten $n= 62$ (13,7%) machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der aktiven Selbstbestimmung am Unterricht?“ beantworteten $n= 168$ (37%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dagegen beantworteten $n= 264$ (58,1%) der Studienteilnehmer*innen diese Frage mit sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden, $n= 22$ (4,8%) machten hierzu keine Angaben.

Mit der Möglichkeit zur Solidarität im Unterricht sind $n= 137$ (30,2%) Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden sind damit allerdings $n= 289$ (63,7%) der Studienteilnehmer*innen. Keine Angaben wollten hierzu $n= 28$ (6,2%) machen.

Mit dem Umgang von Lob und Tadel sind $n= 115$ (25,3%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber stehen $n= 311$ (68,5%) Studienteilnehmer*innen, die sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden mit dem Umgang von Lob und Tadel sind. Hierzu wollten $n= 28$ (6,2%) keine Angaben machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit dem Bezug zur beruflichen Bedeutung der Lehrinhalte?“ antworteten $n= 152$ (33,5%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden waren allerdings $n= 289$ (63,7%) der Studienteilnehmer*innen. Keine Angaben machten $n= 13$ (2,9%).

Mit der im Unterricht hergestellten persönlichen Bedeutung zur Arbeitswelt sind $n = 102$ (22,5%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden sind diesbezüglich $n = 323$ (71,2%) der Studienteilnehmer*innen, $n = 29$ (6,4%) machten hierzu keine Angaben.

Tabelle 9: Lernförderliches Klima (LK)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit dem gegenseitigen Respekt der Schüler*innen innerhalb der Klasse?	446	3,14 (0,930)	3,00	4
Wie zufrieden sind Sie mit dem gegenseitigen Respekt der Lehrer*innen gegenüber dem/der Schüler*innen innerhalb der Klasse?	448	3,08 (0,877)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem Klassenzusammenhalt?	446	3,07 (0,953)	3,00	4
Wie zufrieden sind Sie mit der Lernförderung durch die Lehrer*innen?	439	2,65 (0,761)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Lernanforderungen durch die Lehrer*innen?	439	2,62 (0,775)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem konstruktiven Umgang mit Fehlern innerhalb Ihrer Klasse?	442	2,93 (0,826)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden* = 1 / *unzufrieden* / *zufrieden* / *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 9 stellt das Lernförderliche Klima als sechstes Merkmal für Unterrichtsqualität nach Helmke (2012) dar. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben $n = 94$ (20,7%) der Studienteilnehmer*innen an, mit dem

gegenseitigen Respekt der Schüler*innen innerhalb der Klasse sehr unzufrieden oder unzufrieden zu sein. Dem gegenüber stehen n= 352 (77,6%) der Studienteilnehmer*innen, die sehr zufrieden oder zufrieden mit dem gegenseitigen Respekt der Schüler*innen innerhalb der Klasse sind. Keine Angaben wollten n= 8 (1,8%) der Studienteilnehmer*innen machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit dem gegenseitigen Respekt der Lehrer*innen gegenüber dem/der Schüler*innen innerhalb der Klasse?“ antworteten n= 93 (20,5%) Studienteilnehmer*innen, dass sie sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind. Sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind zum Zeitpunkt der Befragung n= 355 (78,2%) mit dem gegenseitigen Respekt der Lehrer*innen gegenüber dem/der Schüler*innen, n=6 (1,3%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Mit dem Klassenzusammenhalten sind n= 109 (24,0%) sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dahingegen sind n= 337 (74,3%) der Studienteilnehmer*innen mit dem Klassenzusammenhalt sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden. Hierzu wollten n= 8 (1,8%) keine Angaben machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Lernförderung durch die Lehrer*innen?“ beantworteten n= 165 (36,4%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem gegenüber sind n= 274 (60,4%) sehr zufrieden oder zufrieden mit der Lernförderung durch die Lehrer*innen. Keine Angaben wollten n= 15 (3,3%) der Studienteilnehmer*innen zu dieser Thematik machen.

Sehr unzufrieden oder unzufrieden mit der Lernanforderung durch die Lehrer*innen sind n= 173 (38,1%) der Studienteilnehmer*innen. Dem gegenüber stehen n= 266 (58,6%) Studienteilnehmer*innen, die sehr zufrieden oder zufrieden sind. Hierzu wollten n= 15 (3,3%) keine Angaben machen.

Mit dem konstruktiven Umgang bezüglich Fehler innerhalb der Klasse sind zum Zeitpunkt der Befragung n= 110 (24,2%) sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden hingegen waren n= 332 (73,1%) der Studienteilnehmer*innen, n= 12 (2,6%) machten hierzu keine Angaben.

Tabelle 10: Schülerorientierung

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit dem Eingehen auf das individuelle Lerntempo ausgerichtet auf den Leistungsstand in Ihrer Klasse?	436	2,45 (0,770)	2,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der individuellen Lernprozessbegleitung innerhalb Ihrer Klasse?	421	2,56 (0,733)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Orientierung der Unterrichtsinhalte anhand Ihres individuellen Leistungsniveaus (Über- oder Unterforderung)?	432	2,46 (0,757)	2,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Planung und Durchführung des Unterrichtes, welcher sich an Ihrer Leistung orientiert?	421	2,45 (0,793)	2,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Wertschätzung, welche von dem/ der Lehrer*innen Ihnen gegenüber ausgeht?	444	2,90 (0,867)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden*/ *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 10 stellt die Schülerorientierung als siebtes Merkmal für Unterrichtsqualität von Helmke (2012) dar. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben $n= 219$ (48,3%) der Studienteilnehmer*innen an, dass sie mit dem Eingehen auf das individuelle Lerntempo ausgerichtet auf den Leistungsstand in Ihrer Klasse sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind. Dahingegen sind $n= 217$ (47,8%) der Studienteilnehmer*innen sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden. Diesbezüglich wollten $n= 18$ (4,0%) keine Angaben machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der individuellen Lernprozessbegleitung innerhalb Ihrer Klasse?“ antworteten $n= 180$ (39,7%) der Studienteilnehmer*innen

mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden hingegen waren $n= 241$ (53,0%) der Studienteilnehmer*innen mit der Lernprozessbegleitung, $n= 33$ (7,3%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Orientierung der Unterrichtsinhalte anhand Ihres individuellen Leistungsniveaus (Über- oder Unterforderung)?“ beantworteten $n= 214$ (47,1%) Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem gegenüber antworteten $n= 218$ (48,0%) Studienteilnehmer*innen, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung damit sehr zufrieden oder zufrieden sind. Hierzu wollten $n= 22$ (4,8%) keine Angaben machen.

Mit der Planung und Durchführung des Unterrichtes, welcher sich an der Leistung der Schüler*innen orientiert, sind $n= 208$ (45,9%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem entgegen sind $n= 213$ (46,9%) der Studienteilnehmer*innen sehr zufrieden oder zufrieden mit der Planung und Durchführung des Unterrichtes. Keine Angaben hierzu wollten $n= 33$ (7,3%) machen.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren $n= 102$ (22,5%) der Studienteilnehmer*innen mit der Wertschätzung die von Lehrer*innen ausgeht, sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden mit der Wertschätzung der Lehrer*innen sind $n= 342$ (75,3%) der Studienteilnehmer*innen. Diesbezüglich wollten $n= 10$ (2,2%) keine Angaben machen.

Tabelle 11: Kompetenzorientierung (KO)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit Ihre Fachkompetenz (individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung) zu entwickeln?	439	2,78 (0,739)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung einer guten Kommunikation (kommunikative Kompetenz)?	444	2,99 (0,719)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit Ihre Sozialkompetenz (soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, soziale Verantwortung) zu entwickeln?	434	2,98 (0,722)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung eines eigenständigen Berufsbildes Notfallsanitäter*in?	431	2,74 (0,848)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Förderung des kompetenten Handelns im Beruf durch die theoretische Ausbildung?	440	2,73 (0,815)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden* / *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 11 zeigt die Daten der Kompetenzorientierung als achttes Merkmal der Unterrichtsqualität (Helmke, 2012). Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 130 (28,6%) der Studienteilnehmer*innen an, dass sie sehr unzufrieden oder unzufrieden mit der Möglichkeit sind, ihre Fachkompetenz zu entwickeln. Dem gegenüber sind n= 309 (68,1%) der Studienteilnehmer

mer*innen sehr zufrieden oder zufrieden. Hierzu wollten n= 15 (3,3%) der Studienteilnehmer*innen keine Angaben machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung einer guten Kommunikation (kommunikative Kompetenz)?“ beantworteten n= 89 (19,6%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem entgegen beantworteten n= 355 (78,2%) der Studienteilnehmer*innen die Frage mit sehr zufrieden oder zufrieden. Keine Angaben wollten n= 10 (2,2%) machen.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren n= 91 (20,1%) der Studienteilnehmer*innen mit Möglichkeit ihre Sozialkompetenz zu entwickeln sehr unzufrieden oder unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden sind hingegen n= 343 (75,6%) der Studienteilnehmer*innen mit der Möglichkeit zur Entwicklung der Sozialkompetenz, n= 20 (4,4%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung eines eigenständigen Berufsbildes Notfallsanitäter*in?“ antworteten n= 155 (34,1%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem gegenüber antworteten n= 276 (60,8%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr zufrieden oder zufrieden. Keine Angaben hierzu wollten n= 23 (5,1%) machen.

Sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden sind n= 152 (33,5 %) Studienteilnehmer*innen mit der Förderung des kompetenten Handelns im Beruf in durch die theoretische Ausbildung. Sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden hingegen sind n= 288 (63,4%) der Studienteilnehmer*innen. Hierzu wollten n= 14 (3,1%) keine Angaben machen.

Tabelle 12: Heterogenität (HO)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie mit der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung anhand des Leistungsstandes in Ihrer Klasse?	418	2,48 (0,753)	2,50	3
Wie zufrieden sind Sie mit dem unterschiedlichen Lernangebot anhand des Leistungsstandes in Ihrer Klasse?	411	2,43 (0,788)	2,00	2
Wie zufrieden sind Sie mit der Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsniveaus in Ihrer Klasse durch z.B. unterschiedlich lange Bearbeitungszeit von Aufgabenstellungen?	411	2,51 (0,800)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden*/ *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Die Heterogenität als neuntes Merkmal für Unterrichtsqualität von Helmke (2012) wird in Tabelle 12 abgebildet. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben zum Zeitpunkt der Befragung jeweils n= 209 (46,0%) der Studienteilnehmer*innen zu gleichen Teilen an, dass sie mit der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung bezüglich des Leistungsstandes in der Klasse sehr unzufrieden oder unzufrieden beziehungsweise sehr zufrieden oder zufrieden sind. Keine Angaben hierzu wollten n=36 (7,9%) der Studienteilnehmer*innen machen.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit dem unterschiedlichen Lernangebot anhand des Leistungsstandes in Ihrer Klasse?“ antworteten n= 216 (47,6%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Dem gegenüber antworteten n= 195 (42,9%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden. Diesbezüglich wollten n= 43 (9,5%) keine Angaben machen.

Mit der Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Klasse sind n= 200 (44,0%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden oder

unzufrieden. Sehr zufrieden oder zufrieden hingegen sind n= 211 (46,5%) der Studienteilnehmer*innen. Keine Angaben wollten n= 43 (9,5%) der Studienteilnehmer*innen machen.

Tabelle 13: Angebotsvariation (AV)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Abwechslung im Unterricht durch die Nutzung von verschiedenen Lernmaterialien und Lernorte?	442	2,60 (0,822)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der vielseitigen Bereitstellung unterschiedlicher Lernmaterialien (Texte, Arbeitsblätter, Präsentationen, usw.)?	441	2,65 (0,918)	3,00	3
Wie zufrieden sind Sie mit der Nutzung der unterschiedlichen Lernorte (z.B. Exkursionen, Museumsbesuche, Ausstellungsbesuche) innerhalb der theoretischen Ausbildung?	379	2,18 (0,955)	2,00	2
Wie zufrieden sind Sie mit den unterschiedlichen Inszenierungstechniken (vormachen, zeigen, Impulse geben) der Lehrenden in der theoretischen Ausbildung?	436	2,60 (0,869)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unzufrieden*= 1 / *unzufrieden* / *zufrieden*/ *sehr zufrieden* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 13 zeigt die Daten des zehnten Merkmals, Angebotsvariation, der Unterrichtsqualität (Helmke, 2012). Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unzufrieden bis sehr zufrieden“ gaben n= 186 (41,0%) der Studienteilnehmer*innen an, dass sie sehr unzufrieden oder unzufrieden mit der allgemeinen Abwechslung im Unterricht

sind. Sehr zufrieden oder zufrieden sind hingegen $n= 256$ (56,4%) der Studienteilnehmer*innen, $n= 12$ (2,6%) wollten hierzu keine Angaben machen.

Die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der vielseitigen Bereitstellung unterschiedlicher Lernmaterialien (Texte, Arbeitsblätter, Präsentationen, usw.)?“ beantworteten $n= 175$ (38,6%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unzufrieden oder unzufrieden. Dem gegenüber beantworteten $n= 266$ (58,6%) der Studienteilnehmer*innen die Frage mit sehr zufrieden oder zufrieden. Hierzu machten $n= 13$ (2,9%) keine Angaben.

Mit der Nutzung unterschiedlicher Lernorte sind $n= 232$ (51,1%) der Studienteilnehmer*innen sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden. Sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind dahingehend $n= 147$ (32,4%) der Studienteilnehmer*innen, $n= 75$ (16,5%) machten hierzu keine Angaben.

Auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit den unterschiedlichen Inszenierungstechniken (vormachen, zeigen, Impulse geben) der Lehrenden in der theoretischen Ausbildung?“ antworteten $n= 169$ (37,2%) der Studienteilnehmer*innen, dass sie damit sehr unzufrieden oder unzufrieden sind. Dem gegenüber antworteten $n= 267$ (58,8%) der Studienteilnehmer*innen, dass sie diesbezüglich sehr zufrieden oder zufrieden sind, $n= 18$ (4,0%) wollten keine Aussage treffen.

4.2.2 Ergebnisse zu den Kontrollfragen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der 10 Merkmale für Unterrichtsqualität als Oberitems beziehungsweise Kontrollfragen dargestellt. Diese beinhaltet sowohl die Klassenführung, die klare Struktur, die Sicherung der Lerninhalte als auch die Aktivierung, die Motivierung und das Lernförderliche Klima. Darüber hinaus werden die Schülerorientierung, die Kompetenzorientierung, der Umgang mit Heterogenität, die Angebotsvariation sowie die Zufriedenheit der allgemeinen Qualität in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule abgebildet.

Tabelle 14: Kontrollfragen (KF)

	N	Mittelwert (SD)	Median	Modus
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Klassenführung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	441	2,63 (0,903)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die klare Struktur in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	447	2,23 (0,923)	2,00	2
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Sicherung der Lerninhalte (Lernzielkontrollen, Üben, Wiederholen) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	445	2,40 (0,840)	2,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Aktivierung (Lernumgebung und Lernmethoden) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	430	2,53 (0,812)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	443	2,56 (0,868)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen das Lernförderliche Klima in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	438	2,58 (0,812)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Schülerorientierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	437	2,62 (0,800)	3,00	3

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Kompetenzorientierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	431	2,65 (0,819)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen den Umgang mit Heterogenität (Ungleichheit) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	413	2,63 (0,818)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Angebotsvariation (Abwechslung im Unterricht) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	437	2,57 (0,812)	3,00	3
Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	448	2,50 (0,917)	3,00	3

N Gesamtanzahl, *SD* Standardabweichung, Likert Skala: *sehr unbefriedigend*= 1 / *unbefriedigend* / *befriedigend*/ *sehr befriedigend* = 4 / *keine Angaben*

Tabelle 14 zeigt die Daten der Oberitems beziehungsweise der Kontrollfragen näher. Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unbefriedigend bis sehr befriedigend“ bewerten $n= 160$ (35,2%) der Studienteilnehmer*innen, dass die Klassenführung im Allgemeinen sehr unbefriedigend oder unbefriedigend in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule ist. Dem gegenüber bewerten $n= 281$ (61,9%) der Studienteilnehmer*innen die Klassenführung als sehr befriedigend oder befriedigend. Keine Angaben hierzu wollten $n= 13$ (2,9%) machen.

Die Frage „Wie bewerten Sie im Allgemeinen die klare Struktur in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?“ beantworteten $n= 264$ (58,1%) als sehr unbefriedigend oder unbefriedigend. Dahingegen gaben $n= 183$ (40,3%) an, die klare Struktur als sehr befriedigend oder befriedigend zu bewerten. Hierzu wollten $n= 7$ (1,5%) keine Angaben machen.

Sehr unbefriedigend beziehungsweise unbefriedigend bewerten $n= 234$ (51,6%) der Studienteilnehmer*innen die Sicherung der Lerninhalte durch Lernzielkontrol-

len, Üben oder Wiederholen. Sehr befriedigend beziehungsweise befriedigend bewerten dahingegen n= 211 (46,4%) der Studienteilnehmer*innen die Sicherung der Lerninhalte, n= 9 (2,0%) wollten keine Angaben machen.

Zum Zeitpunkt der Befragung bewerteten n= 192 (42,3%) der Studienteilnehmer*innen die Aktivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule mit sehr unbefriedigend oder unbefriedigend. Dem gegenüber bewerteten n= 238 (52,4%) der Studienteilnehmer*innen die Aktivierung mit sehr befriedigend oder befriedigend. Keine Angaben hierzu machten n=24 (5,3%).

Die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule beurteilen n= 192 (42,3%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unbefriedigend oder unbefriedigend. Dagegen beurteilen n= 251 (55,3%) der Studienteilnehmer*innen die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule als sehr befriedigend oder befriedigend. Hierzu wollten n= 11 (2,4%) keine Aussage treffen.

Die Frage „Wie bewerten Sie im Allgemeinen das Lernförderliche Klima der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?“ bewerteten n= 173 (38,1%) als sehr unbefriedigend beziehungsweise unbefriedigend. Dem gegenüber bewerteten n= 265 (58,3%) der Studienteilnehmer*innen dies als sehr befriedigend beziehungsweise befriedigend, n= 16 (3,5%) wollten diesbezüglich keine Angaben machen.

Bei der Antwortmöglichkeit „sehr unbefriedigend bis sehr befriedigend“ bewerten n= 166 (36,6%) der Studienteilnehmer*innen, dass die Schülerorientierung im Allgemeinen sehr unbefriedigend oder unbefriedigend in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule ist. Dem gegenüber bewerten n= 271 (59,7%) der Studienteilnehmer*innen die Schülerorientierung als sehr befriedigend oder befriedigend. Keine Angaben hierzu wollten n= 13 (2,9%) machen.

Die Kompetenzorientierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule beurteilen n= 161 (35,5%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unbefriedigend oder unbefriedigend. Dagegen beurteilen n= 270 (59,5%) der Studienteilnehmer*innen die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule als sehr befriedigend oder befriedigend. Hierzu wollten n= 23 (5,1%) keine Aussage treffen.

Sehr unbefriedigend beziehungsweise unbefriedigend beurteilten n= 169 (37,2%) der Studienteilnehmer*innen die Heterogenität in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Sehr befriedigend beziehungsweise befriedigend bewerten

dahingegen n= 244 (53,8%) der Studienteilnehmer*innen die Heterogenität, n= 41 (9,0%) wollten keine Angaben machen.

Die Frage „Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Angebotsvariation (Abwechslung im Unterricht) der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?“ bewerteten n= 188 (41,4%) als sehr unbefriedigend beziehungsweise unbefriedigend. Dem gegenüber bewerteten n= 249 (54,8%) der Studienteilnehmer*innen dies als sehr befriedigend beziehungsweise befriedigend, n= 17 (3,7%) wollten diesbezüglich keine Aussage treffen.

Die abschließend gestellte Frage zur Bewertung der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule im Allgemeinen antworteten n= 200 (44,1%) der Studienteilnehmer*innen mit sehr unbefriedigend oder unbefriedigend. Dem gegenüber antworteten n= 248 (54,6%) der Studienteilnehmer*innen, mit sehr befriedigend oder befriedigend. Hierzu wollten n= 6 (1,3%) keine Angaben machen.

4.3 Korrelation und Zusammenhänge

Um das Maß für den Grad des linearen Zusammenhangs zwischen den intervallskalierten Merkmalen der Dimensionen der Kontrollfragen zur Gesamtzufriedenheit bezüglich der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule zu ermitteln und miteinander zu vergleichen, wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet.

Tabelle 15: Korrelation

	KF: Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?		
	Korrelation	Signifikanz	N
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die klare Struktur der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,720**	,000	445
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Kompetenzorientierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,685**	,000	429
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,676**	,000	442

KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Aktivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,650**	,000	429
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Sicherung der Lehrinhalte in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,640**	,000	444
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Klassenführung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,620**	,000	440
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen das Lernförderliche Klima der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,611**	,000	436
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Schülerorientierung der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,603**	,000	436
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Angebotsvariation in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,575**	,000	436
KF: Wie bewerten Sie im Allgemeinen den Umgang mit Heterogenität in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?	,486**	,000	412

*** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant*

Tabelle 15 zeigt die Korrelation von den Kontrollfragen und der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Besonders hervorzuheben ist die klare Struktur in der theoretischen Ausbildung. Mit einer Korrelation von $r = 0,720$ hat die klare Struktur den stärksten Zusammenhang auf die Zufriedenheit bezüglich der Qualität der theoretischen Ausbildung. Je klarer die Struktur, desto zufriedener sind die Schüler*innen mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Kompetenzorientierung beträgt $r = 0,685$ und hat somit den zweitstärksten Zusammenhang in der Korrelationsanalyse be-

zätzlich der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Motivierung beträgt $r = 0,676$ und hat somit einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Aktivierung beträgt $r = 0,650$. Somit besteht ebenfalls ein starker Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Je besser die Aktivierung der Schüler*innen, desto zufriedener sind diese mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Sicherung der Lerninhalte beträgt $r = 0,640$ und hat somit einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Klassenführung beträgt $r = 0,620$ und hat somit einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich des Lernförderlichen Klimas beträgt $r = 0,611$ und hat somit ebenfalls einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich der Schülerorientierung beträgt $r = 0,603$ und hat somit ebenfalls einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Der Wert der Korrelation im Bereich Angebotsvariation beträgt $r = 0,575$. Daraus ergibt sich ebenfalls ein starker Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule.

Auffällig ist der Korrelationswert $r = 0,486$ im Bereich des Umgangs mit Heterogenität. Hier besteht zwar ebenfalls ein starker Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Heterogenität und der Gesamtzufriedenheit mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule, allerdings ist dieser im Vergleich zu den restlichen Korrelationswerten am niedrigsten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass alle Kontrollfragen im Mittel von 0,486 bis 0,720 korrelieren und signifikante Werte aufweisen. Somit zeigen die Merkmale nach Helmke (2012) starke Zusammenhänge im Hinblick auf Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule auf.

5 Diskussion

Im nachfolgenden Abschnitt erfolgt zunächst die methodische und im Anschluss die inhaltliche Diskussion. Abschließend erfolgt die Beschreibung der Implikationen. Um die Methode der standardisierten Onlinebefragung und deren Ergebnisse inhaltlich ausreichend diskutieren zu können, ist es notwendig hierfür Gütekriterien heranzuziehen (Döring & Bortz, 2016).

5.1 Methodische Diskussion

Da es sich bei der Studie um eine prospektive korrelative Querschnittsuntersuchung handelt, muss bei der Interpretation der Korrelation beachtet werden, dass ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen keine eindeutige Aussage über eine Ursache-Wirkung Beziehung zwischen den Variablen erlaubt und sich auch keine Aussagen über Entwicklungsverläufe innerhalb der Stichprobe treffen lassen (Bortz & Döring, 2006). Ziel der empirischen Befragung war, einen Überblick über den IST-Zustand der aktuellen Zufriedenheit von Notfallsanitäterauszubildenden mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule zu erhalten.

Trotz einer Stichprobengröße von $N = 454$ Studienteilnehmer*innen muss im Hinblick auf eine deutlich höhere Ausbildungsquote von circa 6000 Auszubildenden im Bereich der Notfallsanitäterausbildung hinterfragt werden.

Die Erfassung der erhobenen Daten erfolgte mittels eines Onlinefragebogen. Die Methode der Online-Befragung unterliegt dabei durchaus einer gewissen Kritik. Da nur Personen an der Befragung teilnehmen konnten, welche Zugriff auf die entsprechende technische Ausstattung hatten, wird insbesondere in diesem Zusammenhang eine Stichprobenverzerrung unterstellt. Angesichts dessen wird eine Repräsentativität von Onlineerhebungen grundsätzlich in Frage gestellt (Döring & Bortz, 2016, S.415). Hierbei wird hauptsächlich negativ angemerkt, dass jüngere Personen das Internet häufiger nutzen als Ältere. Auch sozialer Status, Ge-

schlecht und Bildung entscheiden über die Internetnutzung (vgl. P. Wagner & Hering, 2014, S. 663f). Darüber hinaus beschreiben Döring und Bortz (2016, S. 415), dass bei Online-Befragungen mit einer höheren Verweigerungs- und Abbruchraten zu rechnen ist, als zum Beispiel bei mündlichen Interviews. Dies begründet sich darin, dass die motivierende Wirkung der Kommunikation des Interviewenden fehlt und die Befragten beim Onlinefragebogen auf sich allein gestellt sind. Zusätzlich kann die stark wachsende Anzahl an Online-Befragungen ebenfalls zu Antwortverweigerung durch Übersättigung führen (vgl. ebd.). Ferner wird beschrieben, dass die Anonymität der Befragung im Internet zu einer Loslösung der Antworten vom Konstrukt der ‚sozialen Erwünschtheit‘ führen kann. Dies kann zum einen positiv erscheinen, da somit die Antworten weniger verfälscht werden, stellt aber zum anderen auch ein Hindernis der Ergebnisübertragung in eben diesem Kontext dar (vgl. Taddicken, 2009). Positiv zu bewerten ist, dass Onlinefragebögen Filterfunktionen besitzen, zwischendurch ein Vollständigkeits- und Plausibilitätscheck vorgenommen werden kann und die Antworten dokumentiert werden. (Döring & Bortz, 2016, S.414-416). Nach Berücksichtigung der Vor- und Nachteile von Online-Befragungen und Abwägung der zeitlichen Ressourcen sowie der, zum Zeitpunkt der Erhebung, vorherrschenden Corona-Pandemie, bot sich eine Onlinebefragung trotz aller Einschränkungen an.

Die Datenerhebung wurden mittels einer vierstufigen verbalisierten Ratingskala mit den Antwortmöglichkeiten „sehr unzufrieden bis unzufrieden“ und „sehr zufrieden bis zufrieden“ erfasst. Eine Ratingskala ist ein intervallskaliertes Messinstrument, bei denen die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten gleichständig sein sollten (Döring & Bortz, 2016). Ein häufig diskutiertes Problem bei Ratingskalas ist die Anzahl der Skalenstufen. Eine Ratingskala mit einer ungeraden Anzahl an Skalenstufen enthält eine neutrale Mittelkategorie. Diese erleichtert unsicheren Urteilenden das Ausweichen auf eine Neutralkategorie (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund ist zu berücksichtigen, dass sich eine geradzahlige Ratingskala ohne neutrale Kategorie eignet, wenn von den Befragten zumindest tendenziell ein in eine Richtung weisendes Urteil erzwungen werden soll. Die geradzahlige Ratingskala sollte dann Anwendung finden, wenn mit einer übermäßigen Tendenz zur Mitte gerechnet werden kann, um somit eine Verfälschung der Urteile zu vermeiden (vgl. ebd.). Zusätzlich zur vierstufigen Ratingskala wurde eine Sonderkategorie für

die Meinungslosigkeit mit der Antwortmöglichkeit „keine Angaben“ angeboten. Dies ermöglicht zum einen die Vermeidung von Schwierigkeiten bei der Interpretation der von Ratingskalen mit neutraler Mittelkategorie und somit das Ambivalenz-Indifferenzproblem zu umgehen und zum andern kann man auf diese Weise die Meinungslosigkeit getrennt erheben (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der Items orientierte sich an den Empfehlungen nach Döring und Bortz (2016, S. 410). Diese gaben an, dass generell auf eine klare und verständliche Sprache sowie auf eine informative Instruktion geachtet werden soll. Darüber hinaus soll konkret formuliert und keine Verallgemeinerungen genutzt werden. Ungebräuchliche Ausdrücke oder Begriffe mit mehreren Bedeutungen sollen genauso vermieden werden, wie Fremdwörter, Fachbegriffe und Abkürzungen. Ferner soll auf eine zielgruppengerechte Formulierung geachtet werden (vgl. ebd.). Kritisch anzumerken ist die Formulierung der Items „Wie zufrieden sind Sie mit [...]?“. Diese könnte einen Hang zur positiven Beeinflussung der Auszubildenden implizieren. Jedoch wurde auf Grund der besseren Lesbarkeit, der Länge des Fragebogens und der Bearbeitungszeit der Auszubildenden auf die neutralere Formulierung „Wie zufrieden oder unzufrieden sind Sie mit [...]?“ verzichtet.

5.2 Inhaltliche Diskussion

Wie zufrieden sind Notfallsanitäterauszubildende aktuell mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, diese Forschungsfrage zu beantworten.

Zu Beginn ist festzuhalten, dass Zufriedenheit ganz allgemein als die Übereinstimmung einer bestimmten Erwartung eines Menschen vor einer Handlung mit dem tatsächlichen Erleben danach gilt. Der Grad der Zufriedenheit ist abhängig davon, wie sehr diese Erwartung von dem Handlungsergebnis abweicht (Stangl, 2021). Vor diesem Hintergrund wird also deutlich, dass sich Zufriedenheit in einem subjektiven Gefühl begründet und dementsprechend auch die Beantwortung der Items einer subjektiven Schülerwahrnehmung im des Unterrichtes unterliegen.

Durch die Rekrutierung von möglichst vielen Studienteilnehmer*innen soll diese objektiven Charakter erlangen. So ist kritisch anzumerken, dass zum Beispiel bei der Beantwortung des Items „Wie zufrieden sind Sie mit der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen durch der/ die Lehrer*innen?“ zum einen die Studienteilnehmer*innen zufrieden beziehungsweise sehr zufrieden mit der konse-

quenten Beendigung der Unterrichtsstörung sind, weil sie dies als störend empfinden und die Lehrer*innen die Störung schnell und konsequent beendet hat. Zum anderen können aber die Studienteilnehmer*innen das Item mit sehr unzufrieden beziehungsweise unzufrieden beantworten, weil sie selbst die störenden Unterrichtsgespräche führten und diese durch die konsequente Beendigung der Lehrkraft nicht weiter fortsetzen konnten.

An der vorliegenden Erhebung nahmen N= 454 Studienteilnehmer*innen teil. Eine Studie der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft im Rettungsdienst (Hofmann & Macke, 2020) „zur Berufstreue von angehenden Notfallsanitätern“ geht davon aus, dass N= 1567 Studienteilnehmer*innen ihrer Untersuchung circa 30% aller, sich in der Ausbildung zum/ zur Notfallsanitäter*in, entspricht so dass von einer Grundgesamtheit von circa N= 5223 Auszubildenden in Deutschland ausgegangen werden kann. Vor diesem Hintergrund entspricht die Stichprobengröße der vorliegenden Arbeit von N= 454 Studienteilnehmer*innen 8,69% der Grundgesamtheit aller Auszubildenden zum/ zur Notfallsanitäter*in in Deutschland.

Die soziodemografische Verteilung innerhalb der Stichprobe zeigte im Bereich des Alters ein junge Stichprobe mit einem Median von 22 Jahren. Diesen Sachverhalt spiegelt ebenfalls die Studie der Berufstreue wieder. Dieses homogene Bild des Altersdurchschnittes ist in dem neuen Berufsbild begründet, welches dazu führt, dass Auszubildende nach der Beendigung der Allgemeinbildenden Schule die Ausbildung zum/ zur Notfallsanitäter*in anstreben und nicht als Quereinsteiger*in in den Bereich des Rettungsdienstes gelangen. Die Studienteilnehmer*innen verteilten sich zu fast gleichen Teilen auf alle drei Ausbildungsjahre (erstes Ausbildungsjahr n= 173 (38,1%), zweites Ausbildungsjahr n= 127 (28,0%) und drittes Ausbildungsjahr n= 154 (33,9%)). Die Geschlechterverteilung lag zum Zeitpunkt der Befragung mit einer deutlichen Dominanz auf der männlichen Seite. Der Anteil der männlichen Studienteilnehmer lag bei n= 258 (56,8%). Dahingegen lag der Anteil der weiblichen Studienteilnehmerinnen bei n= 194 (42,7%). Auch in der Studie der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft im Rettungsdienst „zur Berufstreue von angehenden Notfallsanitätern“ ist eine deutliche Dominanz auf männlicher Seite beschrieben (Hofmann & Macke, 2020).

Unter dem Gliederungspunkt 4.2.1 sind die Ergebnisse zu den Merkmalen für Unterrichtsqualität zusammengefasst worden. In diesem Bereich lässt sich eine überwiegende Zufriedenheit der Studienteilnehmer*innen mit der Klassenführung feststellen (Modus = 3). Im Bezug zur Korrelation im Bereich der Klassenführung bestätigt sich das Ergebnis durch den starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule ($r = 0,620^{**}$). Auch Helmke (2021) beschreibt, dass durch effiziente Klassenführung Unterricht positiv beeinflusst wird, was ebenfalls Hattie (2009) durch die Effektstärke $d = 0,52$ verdeutlicht.

Auch im Bereich der klaren Struktur lässt sich erkennen, dass die Studienteilnehmer*innen überwiegend zufrieden waren (Modus = 3). Auffällig hierbei ist, dass bei der Korrelationsanalyse mit $r = 0,720$ die klare Struktur den stärksten Zusammenhang auf die Zufriedenheit bezüglich der Qualität der theoretischen Ausbildung hat. Je klarer die Struktur, desto zufriedener sind die Schüler*innen mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Diese Ergebnisse stimmten mit denen von Beicht et. al. (2009) überein. Der rote Faden in der Berufsausbildung sowie die aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisinhalte und das Kooperieren der Lernorte sind von Nöten, um sich die komplexen Wissens- und Handlungsgebiete ihrer Berufe erschließen zu können (vgl. ebd.). Die Qualität wird verstärkt, wenn die Inhalte der Theorie sowie der Fachtheorie aus der Berufsschule in den Ausbildungsbetrieben angewendet und die praktischen Handlungen aus den Ausbildungsbetrieben in der Berufsschule theoretisch aufgearbeitet werden (vgl. ebd.).

Im Bereich der Sicherung der Lerninhalte kristallisiert sich ebenfalls eine überwiegende Zufriedenheit heraus (Modus = 3). Sicherung der Lerninhalte spiegelt sich in der Notwendigkeit des Wiederholens und Übens wieder. Zufriedenstellend ist mit einem Wert von $r = 0,640$ die Korrelationsanalyse, welche somit einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule hat. Auch Hatties Effektstärke von $d = 0,71$ für rhythmisiertes versus geballtes Üben trägt der Konsolidierung und Sicherung Rechnung (2009).

In den Bereichen der Aktivierung und Motivierung lässt sich ebenfalls eine überwiegende Zufriedenheit (Modus = 3) erkennen. Die soziale Aktivierung erfolgt durch Formen kooperativen Lernens (Helmke, 2021). Auch Hattie (2009) schreibt der metakognitiven Strategie, als Strategie zur Problemlösung, mit einer Effektstärke von $d = 0,69$ und den Lerntechniken mit $d = 0,74$ eine große Bedeutung für Unterrichtsqualität zu. Besonders hervorzuheben ist, dass Aktivierung und Motivierung mit einem Wert von $r = 0,708$ besonders gut korrelieren. Hier lassen sich Aussagen darüber generieren, dass Methodenvariation die Aktivierung der Schüler*innen in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule begünstigt. Dies sollte das Ergänzen, beziehungsweise vollständige Ersetzen der motivationalen Fremdsteuerung durch motivationale Selbststeuerung durch den/ die Lehrer*innen sein. Dieser Korrelationskoeffizient unterstreicht ebenfalls von Krewerth et. al. (2010), welcher beschreibt, dass fachlich- und pädagogisch qualifiziertes Fachpersonal an allen Lernorten von hoher Relevanz ist.

Im Bereich des Lernförderlichen Klimas liegt der Modus im Bereich 3 und 4. Auch hierfür lässt sich eine überwiegende Zufriedenheit erfassen. Dies bestätigt auch die Korrelation mit einem Wert von $r = 0,611$. Somit hat ebenfalls das Lernförderliche Klima einen starken Zusammenhang der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule. Eine Lernumgebung sollte laut Helmke ein Ort sein, in denen es Schüler*innen möglich ist, begünstigt, erleichtert oder auf andere Weise positiv zu lernen (2021). Diese Ergebnisse stimmen mit den Punkten von Krewerth et. al., 2010; Ebbinghaus, Krewerth & Loter, 2010 haben beschrieben, dass Auszubildende in einem angenehmen Klima lernen möchten, welches von Respekt und Integration sowie einer positiven Fehler- und konstruktiven Feedbackkultur geprägt ist.

Im Bereich der Schülerorientierung haben die Ergebnisse ebenfalls eine überwiegende Zufriedenheit ergeben (Modus = 3). In diesem Bereich geht es aber primär darum, dass sich die Schüler*innen unabhängig von Lernen und Leistung, als Person wertgeschätzt und ernst genommen fühlen und dass sich jede Planung und Durchführen an den Voraussetzungen in Form von Vorwissen, Aktivierung, Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen orientieren sollte. Dies wird dadurch gewährleistet, dass seit der Novellierung des Notfallsanitätäergesetzes

2014, eine ausreichenden Anzahl an fachlich und pädagogisch qualifizierten Lehrkräften mit entsprechender Hochschulausbildung einzusetzen, die die Durchführung des theoretischen und fachpraktischen Unterrichts gewährleisten (NotSanG, 2013). Die erhobenen Ergebnisse stimmen ebenfalls mit der Studie von Herwig (2021) überein, welche darstellt, dass $n = 609$ (81,5%) der Studienteilnehmer*innen die Praxisanleiter*innen, welche sowohl für den fachpraktischen als auch für den fachtheoretischen Unterricht auf den Lehrrettungswachen verantwortlich sind, als gut und überwiegend gut qualifiziert empfinden, $n = 93$ (12,4%) halten ihre Praxisanleiter*innen für weniger oder nicht gut qualifiziert. Das kann ich nicht einschätzen sagen $n = 46$ (6,1%) der Befragten.

Im Bereich der Kompetenzorientierung haben die Ergebnisse ebenfalls eine überwiegende Zufriedenheit ergeben (Modus = 3). Die Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) stellt die Förderung zur Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz als zentrales Ziel der Berufsschule dar. Diese Aussage spiegelt ebenfalls den Wert der Korrelation im Bereich der Kompetenzorientierung von $r = 0,685$ wieder, welcher den zweitstärksten Zusammenhang in der Korrelationsanalyse bezüglich der Gesamtzufriedenheit zur Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule hat.

Im Bereich der Heterogenität haben die Ergebnisse mit einem Modus = 3 ebenfalls eine überwiegende Zufriedenheit ergeben. Auffällig ist hierbei allerdings der Korrelationswert $r = 0,486$ im Bereich des Umgangs mit Heterogenität. Hier besteht zwar ebenfalls ein starker Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Heterogenität und der Gesamtzufriedenheit mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule, allerdings ist dieser im Vergleich zu den restlichen Korrelationswerten am niedrigsten. Auch Hattie's Mastery Learning ($d = 0,58$) und die Passung von Lernmethoden und Lernstilen ($d = 0,31$) trägt mit den ausgeprägteren Effektstärken zur Wichtigkeit dieses Merkmals bei. Differenziert betrachtet werden muss hierbei die Passung von Lernmethoden und Schülermerkmalen ($d = 0,19$) sowie die Individualisierung ($d = 0,23$) welche nur einen geringen Effekt für den Lernerfolg darstellen (2013).

Der letzte Bereich beschreibt die Angebotsvariation. Hier beträgt der Modus ebenfalls 3 und stellt eine überwiegende Zufriedenheit der Auszubildenden diesbezüg-

lich dar. Helmke (2021) führt aus, dass die Methodenvielfalt zwar den Kern der Angebotsvariation ausmacht, sich die Vielfalt des Angebotes aber durch die Heterogenität der Lernvoraussetzungen, des Unterrichtsstoffes sowie der angestrebten Bildungsziele zusätzlich auf unterschiedliche Aufgabentypen und Textsorten, die Nutzung von unterschiedlichen Lernorten sowie Medien und die Aussprache und Lautstärke stimmlicher Äußerungen sowie abwechselnde Lern- und Entspannungsphasen bezieht (S. 267). Die erhobenen Ergebnisse stimmen mit dem aktuellen Forschungsstand überein, was die Ergebnisse der Berufstreue Studie (Hofmann & Macke, 2020) beweisen. Die Zufriedenheit bezüglich der Qualität wird mit der Zufriedenheit der digitalen Medien und der Bereitstellung von Lehrbüchern untermauert (MW: 4,45).

Vergleicht man die Ergebnisse des Items „Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule“ aus der vorliegenden Studie, mit dem Statement der Berufstreue- Studie „Mit meiner theoretischen Ausbildung in der Berufsfachschule bin ich sehr zufrieden“ wird deutlich, dass der Großteil der Auszubildenden mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule sehr zufrieden beziehungsweise zufrieden sind.

5.3 Implikationen

Die Ergebnisse der Studie geben wichtige Hinweise darauf, welche Anforderungen an eine zufriedenstellende theoretische Ausbildung für Notfallsanitäter*innen am Lernort Schule erfüllt werden müssen.

Um die dringend erforderliche Qualitätssicherung der berufspraktischen Ausbildung gewährleisten zu können, setzt dies eine kooperative und professionelle Zusammenarbeit aller Beteiligten voraus. Ziel sollte die Entwicklung von Ausbildungsstandards, weg von der bloßen kognitiven Wissensvermittlung hin zu einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung, sein. Ferner müssen Ausbildungsinhalte mit den zu erlangenden Kompetenzen der Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung konkretisiert werden, um eine unterschiedliche Auslegung der Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung innerhalb der Bundesländer und die damit zusammenhängenden unterschiedlichen landesspezifischen Lehrpläne oder Curricula für Notfallsanitäter/-innen zu vermeiden.

6 Literaturverzeichnis

- Ackermann, T., Fraatz, T., Koch, S., Möller, M., Rothmann, D., & Wettig, A. (2015). *Thüringer Lehrplan für die berufsbildende Schule Notfallsanitäter/ Notfallsanitäterin*. Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Thüringen, Deutschland.
- Baromataris, E. & Riitano, D. (2014). *Constructing a Search Strategy and Searching for Evidence. A guide to the literature search for a systematic review*. American Journal of Nursing, 114(5), 49-56.
- Beicht, U., Krewerth, A., Eberhard, V. & Granato, M. (2009). Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. *BIBB Report*. Abgerufen von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_09.pdf report
- Bihler, W. & Schwardorf, H. (2011). Erfolgreich lehren. *Zeitschrift Weiterbildung*, 2011(3), S.36-39. Abgerufen von <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cyEGalqVwosJ:https://www.weiterbildung-zeitschrift.de/archiv-weiterbildung/fex/magazine/download/-/2737.html+%&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de>
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2016): Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Notfallsanitätergesetz - NotSanG). – Online. Abgerufen von <http://www.gesetze-im-internet.de/notsang/BJNR134810013.html>
- Bühler, S. (2015): *Ausbildungsreport Pflegeberufe* (ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft, ed.). https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf Abgerufen am 10.04.2021 von

- Booth, A. (2006). *Clear and present questions: formulating questions for evidence based practice*. *Library Hi Tech*, 24(3), 355-368.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Burgkhardt, M., Sefrin, P., & Riebandt, F. (2013a, Januar 21). Stellungnahme der Bundesvereinigung der Arbeitsgemeinschaften Notärzte Deutschlands (BAND) zum Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterinnen und des Notfallsanitäters (BT-Drucksache 17/11689). 1-2.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- destatis. (2004). *Demografische Standards*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- DGB-Bundesvorstand – Abteilung für Jugend und Jugendpolitik (2016). Ausbildungsreport 2016. Abgerufen von <https://www.dgb.de/presse/++co++2d7d8286-6f95-11e6-8e3e-525400e5a74a>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Heidelberg: Springer.
- Ebbinghaus, M. (2006). Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*. Abgerufen von WDP 78.pdf (d-nb.info)
- Ebbinghaus, M., Krewerth, A. & Loter, K. (2010): Wie Auszubildende und Betrieb die Ausbildungsqualität einschätzen. *W&B – Wirtschaft und Berufserziehung*. Zeitschrift für Berufsbildung und Bildungspolitik. Heft 4, 24- 29.

- Ebbinghaus, M. & Krewerth, A. (2014). Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analyse aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In M. Fischer (Hrsg.) *Qualität in der Berufsausbildung* (77- 96). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Gabriel, K. (2014). *Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule*. Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik. Kassel: kassel university press GmbH.
- Gardner, H., Csikszentmihályi, M. & Damon, W. (2005). *Good Work*. Stuttgart: Klett.
- Gengenbach, J., & Rohleder, W. (2013, Januar 25). Stellungnahme der Johanner-Unfall-Hilfe e.V. zum Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und 56 des Notfallsanitäters sowie zur Änderung des Hebammengesetzes Ges.Z.: PA 14- 541-098 / BT-Drucksache 17/11689. 1-2.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). An Introduction to systematic. *Pflegeforschung*, 5, DOI:10.6094/KlinPflg.5.2.
- Greinert, W.-D. (1997). *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Holland+Josenhans Verlag.
- Gruehn, S. (2020). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Edukatioal Research*. 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Kenne deinen Einfluss*. (4. Unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible learning. Auf den Punkt gebracht*. (2. Unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Weinert, F. E. (1987). Zur Rolle der Übung für den Lernerfolg. *Blätter für Lehrerfortbildung*, 39, 247- 252.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Auflage). Hannover: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichtes* (8. Auflage). Hannover: Kallmeyer.
- Herwig, M. (2021). *Zur Zufriedenheit von Notfallsanitäter*innen mit der fachpraktischen Ausbildung an geeigneten Lehrrettungswachen*. (Bachelorarbeit). SRH Hochschule für Gesundheit, Gera
- Hofmann, T., & Macke, M. (2020). *Berufstreue von angehenden Notfallsanitäter*innen: Eine Befragung von Auszubildenden über ihren Berufsverbleib*. Aachen: Deutsche Gesellschaft für Rettungswissenschaften (DGRe).
- Holzweißig, E. (2020, März 5). Wie zufrieden sind angehende Fachkräfte mit der Anleitung durch erfahrene MTRA?. *Radiopraxis*, 48-51, DOI: 10.1055/a-1014-0090

- Jungkunz, D. (1996). Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: ZBW- Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 (4), 400-415.
- Karutz, H., Hockauf, H., Braun, B. & Wagner, U. (2004). Fachdidaktik Rettungsdienst: Ein Beitrag zur Professionalisierung der RD-Ausbildung. *Rettungsdienst*. Ausgabe 5-2004, 466-471.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2018). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. [Handreichung] Berlin: Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport.
- Krewerth, A., Beicht, U., Eberhard, V., Granato, M. & Gei, J. (2010, Februar 15). Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Abgerufen von https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22202.pdf
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 12, 36-43.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (69-105). Heidelberg.
- Löb, R., Liefländer, B., & Bensmann, M. (2013, Januar 22). Stellungnahme des Malteser Hilfsdienstes zum Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Geschäftszeichen PA 14-541-098 / BT-Drucksache 17/11689). pp. 1-2.
- Martsch, M. & Thiele, P. (2017, Juni). Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösung als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 32, 1-35. Abgerufen von https://www.bwpat.de/ausgabe32/martsch_thiele_bwpat32.pdf

- Matzick, S. (2008). *Qualifizierung in den Gesundheitsberufen – Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- May, P.-J. (2012, November 7). Entwurf der Bundesregierung für ein Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters sowie zur Änderung weiterer Vorschriften, Vorläufige Stellungnahme der Deutschen Krankenhausgesellschaft. p. 1.
- Meyer, H. (2009). *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (4. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Skriptor
- Meyer, H. (2015, August 13). Was ist guter Unterricht?. *Padua*, 9(2), 75-83.
Doi:10.1024/1861-6186/a000170
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage) Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (Hrsg.). (2009, August). ORIENTIERUNGSRAHMEN SCHULQUALITÄT abgerufen von https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwwk/Publikationen/Bildung/Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_2009.pdf
- Niehues, C. (2013, Januar 23). Stellungnahme als Sachverständiger zum Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters sowie zur Änderung weiterer Vorschriften (BT-Drucksache 17/11689). 1-9.
- Nordhausen, T. & Hirt, J. (2019). *One size does not fit all – systematische Literaturrecherche in Fachdatenbanken* Einführung in eine zehnteilige Reihe.
DOI: 10.6094
- Notfallsanitäter Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (NotSan-APrV) idF vom 16.12.2013 (BGBl. I S. 4280).

Notfallsanitätergesetz (NotSanG) idF vom 22.05.2013. (BGBl I S. 1348) zuletzt geändert durch Artikel 2a vom 24.02.2021 (BGBl. I S. 274).

Nöldge-Schomburg, G., Geldner, G., & Böttiger, B. (2012, Oktober 26). Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des 58 Notfallsanitäters. *Deutsche Gesellschaft für Anästhesie und Intensivmedizin; Berufsverband Deutscher Anästhesisten*. 1-3.

Oelke, U. & Meyer, H. (2013). *Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen*. (1.Auflage). Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH.

Ohder, M., Volz, J., Schmidt, M., Kuhnke, R., & Ziegler, M. (2014). Notfallsanitäter-Curriculum. Stuttgart, Baden-Württemberg, Deutschland: W. Kohlhammer GmbH.

Pundt, J. & Kälple, K. (2015). *Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte*. Bremen: APOLLON University Press.

S&KVerlag. (2015, Juli 30). S&K Verlag. Abgerufen von http://www.skverlag.de/rettungsdienstschulen/liste-der-rettungsdienstschulen.html?tx_c1adressdata_pi2%5Bcountry%5D=Deutschland

Schrader, F.-W. (1997). Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichtes und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol. 3) (659- 699). Göttingen: Hogrefe.

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Deutschland GmbH.

Sinek, S. (2009). *Start with why- How great leader inspire everyone to take action*. New York: Penguin.

- Stalder, B. E., & Reinhard, T. C. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lehrenden und Betrieben in der Schweiz. In M. Fischer (Hrsg.) *Qualität in der Berufsausbildung* (97- 115). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Stangl, W. (2021). Stichwort: 'Zufriedenheit – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/6737/zufriedenheit>
- Steffan, S. & Knoch, T. (2015). Anleitung im Erleben der Studierenden: Praxisanleitungen für dual bzw. ausbildungsbegleitend Studierende. *PADUA*, 10 (4): 263-9, DOI: <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000270>
- Taddicken, M. (2009). Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In M. Weichbold, J. Bacher, & C. Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung: Herausforderungen und Grenzen* (S. 85–104). Wiesbaden: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 9/2009.
- ver.di – Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft (2015). Ausbildungsreport Pflegeberufe. Abgerufen von https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++586e63e0f1b4cd1221c4bdd0/download/Ausbildungsreport_2015.pdf
- Wagner, P., & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–675). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Waldis, M., Grob, U., Pauli, C. & Reusser, K. (2010). Der Einfluss des Unterrichtsgestaltung auf Fachinteresse und Mathematikleistung. In: K. Reusser, C. Pauli, M. Waldis (Hrsg.) *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. (209- 252). Münster.

Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lernens. In: Friedrich Jahresheft (1997). *Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit* (50-52). Seelze: Friedrich Verlag.

Zierer, K. (2016). Wichtiger als das, was wir machen, ist, wie und warum wir es machen. *Pädagogik*, 2016 (9), 42.

7 Anhang

Anhang A

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

ich möchte Sie einladen, an einer Studie teilzunehmen, welche bundesweit an berufsbildenden Schulen für die Notfallsanitäterausbildung im Rahmen meiner Masterarbeit an der Medical School Hamburg durchgeführt wird.

Die Studie verfolgt das Ziel, die **Zufriedenheit von Notfallsanitäterauszubildenden mit der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule** zu untersuchen.

Der Fragebogen richtet sich an alle Notfallsanitäterauszubildenden im Rettungsdienst.

Wichtige Hinweise für das Ausfüllen des Fragebogens:

1. Die Teilnahme an dieser Befragung ist **freiwillig**, es entstehen Ihnen keine Nachteile, wenn Sie nicht teilnehmen.
2. Die Befragung ist **anonym**. Vermerken Sie bitte keine persönlichen Daten auf den Unterlagen.
3. Bitte bewerten Sie die Fragen aus Ihrer **persönlichen Perspektive**. Für die Studie sind Ihre persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen wichtig. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
4. Bitte lesen Sie sich die Fragen in Ruhe durch und setzen Sie **pro Frage einen Punkt**.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert etwa 12 min.

Bei Fragen können Sie mich gerne jederzeit kontaktieren:
Isabell Brunne (isabell.brunne@student.medicalschool-hamburg.de)

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Weiter

B.A. **Isabell Brunne**, Medical School Hamburg – 2021

1. Welches Geschlecht haben Sie?

Ich bin ...

- weiblich
- männlich
- divers

2. Wie alt sind Sie?

Bitte geben Sie Ihr Alter in vollen Jahren an

Ich bin Jahre alt

3. In welchem Lehrjahr befinden Sie sich aktuell?

Ich befinde mich im...

- 1. Lehrjahr
- 2. Lehrjahr
- 3. Lehrjahr

4. In welchem Bundesland findet Ihre theoretische Ausbildung statt?

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen

Weiter

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Klassenführung.

Wie zufrieden sind Sie mit dem pünktlichen Unterrichtsbeginn und -ende?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Einhaltung der Pausenzeiten?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Vereinbarung von klaren Regeln (z.B. Handheben bei Fragen) im Unterrichtszusammenhang?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der konsequenten Beendigung von Unterrichtsstörungen (z.B. private Gespräche) durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema klare Struktur.

Wie zufrieden sind Sie mit dem im Unterricht erkennbaren „roten Faden“ in Form einer Gliederung bzw. der logischen Struktur der Inhalte?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit den zu Beginn der Unterrichtsstunde formulierten konkreten Lehrzielen?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der schüleraktiven Lernzeit im Unterricht?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Vorbereitung auf die Praxiseinsätze (LRW & Klinik) durch die theoretische Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
-------------------------	--------------------	------------------	-----------------------	----------------------

|

Wie zufrieden sind Sie mit der klaren und verständlichen Aufgabenformulierung durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit dem aufeinander abgestimmten Theorie- und Praxisunterricht?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

[Weiter](#)

B.A. Isabell Brunne, Medical School Hamburg - 2021

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Sicherung der Lerninhalte.

Wie zufrieden sind Sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit zum Üben des vermittelten Unterrichtsstoffes?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Ihnen zur Verfügung gestellten Zeit zum Wiederholen des vermittelten Unterrichtsstoffes?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Hilfestellung der Lehrer*innen beim Üben der zuvor vermittelten Unterrichtsinhalte?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Arbeitsatmosphäre während des Übens?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit dem Umgang bei Unterrichtsstörungen, während der Übungsphasen durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der zeitnahen Rückmeldung zu Ihrem aktuellen Leistungsstand?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

2. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Aktivierung.

Wie zufrieden sind Sie mit dem eingeholten Schülerfeedback durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit dem eingeholten Lehrerfeedback durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der wechselnden Vielfalt an Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht in der theoretischen Ausbildung?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** **keine Angaben**

Wie zufrieden sind Sie mit der Methodenvielfalt (z.B. problemorientiertes Lernen, Stationslernen und Rollenspielen) in der theoretischen Ausbildung?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** **keine Angaben**

Weiter

B.A. Isabell Brunne, Medical School Hamburg – 2021

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Motivierung.

Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung (z.B. Klassenraumgestaltung) am Unterricht?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur aktiven Selbstbestimmung am Unterricht?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit zur Solidarität (leistungsstärkere helfen leistungsschwächeren Schülern) im Unterricht?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit dem Umgang von Lob und Tadel während des Unterrichts?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit dem Bezug zur beruflichen Bedeutung der Lerninhalte?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der im Unterricht hergestellten persönlichen Bedeutung zu Ihrer Arbeitswelt?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Lernförderliches Klima.

Wie zufrieden sind Sie mit dem gegenseitigen Respekt der Schüler*innen innerhalb Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit dem gegenseitigen Respekt der Lehrer*innen gegenüber dem/der Schüler*in innerhalb ihrer Klasse?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
-------------------------	--------------------	------------------	-----------------------	----------------------

|

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Klassenzusammenhalt?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Lernförderung durch die Lehrer*Innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Lernanforderung durch die Lehrer*innen?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Wie zufrieden sind Sie mit dem konstruktiven Umgang mit Fehlern innerhalb Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**
 |

Weiter

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Schülerorientierung.

Wie zufrieden sind Sie mit dem Eingehen auf das individuelle Lerntempo ausgerichtet auf den Leistungsstand in Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der individuellen Lernprozessbegleitung innerhalb Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Orientierung der Unterrichtsinhalte anhand Ihres individuellen Leistungsniveaus (Über- oder Unterforderung)?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Planung und Durchführung des Unterrichts, welcher sich an Ihren Leistungen orientiert?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Wertschätzung, welche von dem/ der Lehrer*Innen Ihnen gegenüber ausgeht?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

2. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Kompetenzorientierung.

Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit Ihre Fachkompetenz (individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Problemlösung) zu entwickeln?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung einer guten Kommunikation im Team (kommunikative Kompetenz)?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** | **keine Angaben**

 |

Wie zufrieden sind Sie mit der Möglichkeit Ihre Sozialkompetenz (soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, sozialen Verantwortung) zu entwickeln?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** **keine Angaben**

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die theoretische Ausbildung zur Entwicklung eines eigenständigen Berufsbildes Notfallsanitäter*in?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** **keine Angaben**

Wie zufrieden sind Sie mit der Förderung des kompetenten Handelns im Beruf durch die theoretische Ausbildung?

sehr unzufrieden **unzufrieden** **zufrieden** **sehr zufrieden** **keine Angaben**

Weiter

B.A. Isabell Brunne, Medical School Hamburg – 2021

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Heterogenität.

Wie zufrieden sind Sie mit der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung anhand des Leistungsstandes in Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit dem unterschiedlichen Lernangeboten anhand des Leistungsstandes in Ihrer Klasse?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsniveaus in Ihrer Klasse durch z.B. die unterschiedliche lange Bearbeitungszeit von Aufgabenstellungen?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen zum Thema Angebotsvariation.

Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Abwechslung im Unterricht durch die Nutzung von verschiedenen Lernmaterialien und Lernorte?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der vielseitigen Bereitstellung unterschiedlicher Lernmaterialien (Texte, Arbeitsblätter, Präsentationen, usw.)?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit der Nutzung der unterschiedlichen Lernorte (z.B. Exkursionen, Museumsbesuchen, Ausstellungsbesuchen) innerhalb der theoretischen Ausbildung?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie mit den unterschiedlichen Inszenierungstechniken (vormachen, zeigen, Impulse geben) der Lehrenden in der theoretischen Ausbildung?

sehr unzufrieden	unzufrieden	zufrieden	sehr zufrieden	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

1. Bitte beantworten Sie die nachfolgenden Fragen.

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Klassenführung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die klare Struktur der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Sicherung der Lehrinhalte (Lernzielkontrolle, Üben, Wiederholen) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Aktivierung (Lernumgebung und Lernmethoden) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Motivierung in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen das Lernförderliche Klima der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Schülerorientierung der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Kompetenzorientierung in der theoretischen Ausbildung am

Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen den Umgang mit Heterogenität (Ungleichheit) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie bewerten Sie im Allgemeinen die Angebotsvariation (Abwechslung im Unterricht) in der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Qualität der theoretischen Ausbildung am Lernort Schule?

sehr unbefriedigend	unbefriedigend	befriedigend	sehr befriedigend	keine Angaben
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter

S.A. Isabell Brunne, Medical School Hamburg – 2021

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

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

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail: [Am Panel teilnehmen](#)

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden.

Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

B.A. Isabell Brunne, Medical School Hamburg – 2021

Eigenständigkeitserklärung

Name, Vorname: Isabell Brunne

Matrikelnummer: 211402004

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle sinngemäß und wörtlich übernommenen Textstellen aus der Literatur bzw. dem Internet habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ort, Datum: Greifswald, den 05.08.2021

Unterschrift: 