



*Mit kompetenzorientierten
Unterrichtsempfehlungen der
Notfallseelsorge in der
Evangelisch-Lutherischen Kirche
in Bayern*

Angela Hammerl • Dirk Wollenweber • Harald Karutz (Hrsg.)

Ausbildungshandbuch PSNV-B

**Unterrichtsleitfaden für Lehrende in der
Psychosozialen Akuthilfe**

Ausbildungshandbuch PSNV-B

hrsg. von Angela Hammerl, Dirk Wollenweber, Harald Karutz



Verlagsgesellschaft Stumpf + Kossendey mbH, Edewecht 2023

Anmerkungen des Verlags

Die Autorinnen und Autoren, die Herausgeberin und die Herausgeber sowie der Verlag haben höchste Sorgfalt hinsichtlich der Angaben von Richtlinien, Verordnungen und Empfehlungen aufgewendet. Für versehentliche falsche Angaben übernehmen sie keine Haftung. Da die gesetzlichen Bestimmungen und wissenschaftlich begründeten Empfehlungen einer ständigen Veränderung unterworfen sind, ist der Benutzer aufgefordert, die aktuell gültigen Richtlinien anhand der Literatur und der (medizinischen) Fachinformationen zu überprüfen und sich entsprechend zu verhalten.

Die Angaben von Handelsnamen, Warenbezeichnungen etc. ohne die besondere Kennzeichnung ®/™/© bedeuten keinesfalls, dass diese im Sinne des Gesetzgebers als frei anzusehen wären und entsprechend benutzt werden könnten.

Der Text und/oder das Literaturverzeichnis enthalten Links zu externen Webseiten Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat. Deshalb kann er für diese fremden Inhalte auch keine Gewähr übernehmen. Für die Inhalte der verlinkten Seiten ist stets der jeweilige Anbieter oder Betreiber der Seite verantwortlich.

Aus Gründen der Lesbarkeit ist in diesem Buch vereinzelt nur die männliche oder weibliche Sprachform gewählt worden. Alle personenbezogenen Aussagen gelten jedoch stets für Personen beliebigen Geschlechts gleichermaßen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Alle Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen oder Textteilen, vorbehalten. Einspeicherung in elektronische Systeme, Funksendung, Vervielfältigung in jeder Form bedürfen der schriftlichen Zustimmung der Autorinnen und Autoren sowie des Verlags. Auch Wiedergabe in Auszügen nur mit ausdrücklicher Genehmigung.

© Copyright by

Verlagsgesellschaft Stumpf + Kossendey mbH, Edewecht 2023

Titelbild: S+K-Verlag

Satz: Bürger Verlag GmbH & Co. KG, Edewecht

Druck: Tolek Sp. z o. o., 43-190 Mikołów (Polen)

ISBN 978-3-96461-056-0

Inhaltsverzeichnis

Herausgeberin und Herausgeber sowie Autorinnen und Autoren	7
Abkürzungen	11
Geleitwort	13
Vorwort	15
1 Erwachsenenbildung	19
1.1 Grundlagen der Erwachsenenbildung	20
1.1.1 Einleitung	20
1.1.2 Bevölkerungsschutzbildungspädagogischer Hintergrund	21
1.2 Die Rolle eines Lerncoaches	24
1.2.1 Einleitung	24
1.2.2 Die Aufgaben eines Lerncoaches	25
1.2.3 Ausbruch aus der veralteten Ausgangslage	27
1.2.4 Kompetenzen und Eigenschaften von Lerncoaches im Bevölkerungsschutz	29
1.2.5 Erwartungen neu bewerten	31
1.2.6 Gruppendynamik und Gruppenphasen	32
1.2.7 Feedback	34
1.3 Die Gestaltung von Lernumgebungen	40
1.3.1 Einleitung	40
1.3.2 Materielle und mediale Aspekte der Lernumgebung	40
1.3.3 Personale, temporale und lokale Rahmenbedingungen	45
1.3.4 Die „lernende Organisation“ und die Umstrukturierung der Ausbildung	49
1.4 Kompetenzorientierter Unterricht	52
1.4.1 Einleitung	52
1.4.2 Begriffsbestimmung von Kompetenz	53
1.4.3 Was ist kompetenzorientierter Unterricht in der Psychosozialen Akuthilfe?	56
1.4.4 Notwendige Kompetenzen für psychosoziale Einsatzkräfte bei einem häuslichen Todesfall	57
2 Lernprozesse in der PSNV-B	67
2.1 Problemorientiertes und reflexives Lernen	68
2.1.1 Einleitung	68
2.1.2 Reflexion – mehr Potenzial als geahnt	68
2.1.3 Die Reflexion in der Handlung	69
2.1.4 Was steckt hinter problemorientiertem Lernen?	70
2.1.5 Was bedeuten nun diese Erkenntnisse für die Entwicklung neuer Ausbildungen?	73
2.1.6 Zusammenfassung	74
2.2 Lebenslanges Lernen in und durch Krisen	77
2.2.1 Der Begriff: Lebenslanges Lernen	77
2.2.2 Lebenslanges Lernen in und durch Krisen	78
2.2.3 Erwachsenenbildung und Biografiearbeit	79

2.2.4	Verortung der Arbeit an eigenen Krisen in der PSAH-Ausbildung	79
2.2.5	Verantwortung der Kursleitung bei der Beschäftigung mit eigenen Krisen	80
2.2.6	Didaktische Hinweise	81
2.2.7	Zusammenfassung	86
3	Grundlagen der Unterrichtsgestaltung	89
3.1	Rahmenbedingungen der Ausbildung	90
3.1.1	Einleitung	90
3.1.2	Heterogenität prägt Lerngruppen	90
3.1.2	Vielfalt der Lebensumstände	90
3.1.3	Biografische Einflussfaktoren	92
3.1.4	Wesentliche Determinanten der äußeren Rahmenbedingungen	93
3.1.5	Lernort	93
3.1.6	Lernraum	94
3.1.7	Dozentinnen und Dozenten	95
3.1.8	Zusammenfassung	95
3.2	Unterrichtsmethoden	98
3.2.1	Einleitung	98
3.2.2	Aufbau der Methodenbeschreibungen	99
3.2.3	Stimmungsabfrage	100
3.2.4	Ampelkarten	104
3.2.5	Themenspeicher	106
3.2.6	Aufstellung	108
3.2.7	1-2-4-alle-Methode	112
3.2.8	Eckenbrainstorming	117
3.2.9	Gruppen-ABC	122
3.2.10	Einsatzsimulation	125
3.2.11	Simulation von Einsätzen mit Menschen mit geistiger Behinderung	131
3.2.12	Strukturierte Fallanalyse	133
3.2.13	Fazit	136
3.3	Unterrichtsziele	138
3.3.1	Einleitung	138
3.3.2	Begriffsbestimmung Handlungskompetenz	139
3.3.3	Personale Kompetenz – Voraussetzung und Grundlage	151
3.4	Didaktische Reduktion	153
3.4.1	Einleitung	153
3.4.2	Annäherung an den Begriff	153
3.4.3	Bezug zum handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz	154
3.4.4	Kriterien für die didaktische Reduktion	156
3.4.5	Methoden der didaktischen Reduktion	158
3.4.6	Beispiele für die Umsetzung	159
3.4.7	Bedeutung für digitalisierte Angebote	161
3.4.8	Kritik am Ansatz und Schlussfolgerungen	162
3.5	Lernerfolgskontrollen	165
3.5.1	Einleitung	165
3.5.2	Beurteilung von Lernerfolgskontrollen	165
3.5.3	Planungsschritte von Lernerfolgskontrollen	168

3.5.4	Wie können Kompetenzen überprüft werden?	169
3.5.5	Funktion und Struktur von Aufgaben	173
3.5.6	Entwicklung einer möglichen Lernerfolgskontrolle in der Psychosozialen Akuthilfe	175
3.5.7	Korrektur und Bewertung	177
3.5.8	Zusammenfassung	179
3.6	Evaluation von Ausbildungen	180
3.6.1	Einleitung	180
3.6.2	Was ist Evaluation, welche Anforderungen stellt sie, und wofür ist Evaluation gut?	180
3.6.3	Wie funktioniert eine Evaluation konkret?	184
3.6.4	Wie und mit welchen Methoden kann ich selbst eine Evaluation durchführen, und wie dokumentiere ich die Ergebnisse?	187
3.6.5	Zusammenfassung	196
4	Spezielle Aspekte	199
4.1	Persönliche Psychohygiene	200
4.1.1	Einleitung	200
4.1.2	Resilienz und Stress	200
4.1.3	Grundlage der Persönlichen Psychohygiene	202
4.1.4	Exkurs: Gottesbeziehung als Ressource	202
4.1.5	Psychohygiene in der Ausbildung für die Psychosoziale Akuthilfe	203
4.1.6	Psychohygiene im Einsatz der Psychosozialen Akuthilfe	208
4.1.7	Zusammenfassung	213
4.2	Umgang mit schwierigen oder emotional belasteten Teilnehmenden	214
4.2.1	Einleitung	214
4.2.2	Schwierige Teilnehmende: „It takes two to tango.“	214
4.2.3	Perspektivenwechsel	215
4.2.4	Weitere einflussnehmende Faktoren	216
4.2.5	Allgemeines zu typischen Verhaltensweisen	216
4.2.6	Drei relevante „Typen“ von Teilnehmenden	217
4.2.7	Letzte Möglichkeit: Der Unterrichtsausschluss	221
4.2.8	Die/der emotional belastete Teilnehmende	221
4.2.9	Exemplarische Fälle zu bestimmten Themenbereichen	228
4.2.10	Schlussbemerkung	233
4.3	Auswahl von Teilnehmenden	234
4.3.1	Einleitung	234
4.3.2	Das Bewerbungsverfahren	236
4.3.3	Das Aufnahmeverfahren	239
4.3.4	Zusammenfassung	240
4.4	Gestaltung von Online-Fortbildungen	241
4.4.1	Einleitung	241
4.4.2	Konzeptionen der Online-Lehre	242
4.4.3	Besondere Bedingungen der Online-Lehre	243
4.4.4	Online-Lehroptionen	244
4.4.5	Chancen und Grenzen der Online-Lehre in der PSNV	246
4.4.6	Zusammenfassung	248

5 Anhang	249
Anhang 1: Feedback nach einer Übungsdurchführung	250
Anhang 2: Psychosoziale Akuthilfe bei Menschen mit geistiger Behinderung	252
Anhang 3: Strukturierte Fallanalyse eines PSNV-B-Einsatzes	255
Anhang 4: Gesprächsleitfaden A	256
Anhang 5: Gesprächsleitfaden B	257
Anhang 6: Gesprächsleitfaden C	260
Anhang 7: Kompetenzbeschreibungen für die Fachausbildung in der Psychosozialen Akuthilfe/Notfallseelsorge in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern	263

Herausgeberin und Herausgeber sowie Autorinnen und Autoren

Dr. Frank Conrads

KAPITEL 4.1

Pastor, Beauftragter der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland für die Notfall- und Feuerwehrseelsorge im Land Schleswig-Holstein, Landesfeuerwehrpastor. Studium der evangelischen Theologie in Kiel und Zürich, Promotion in Heidelberg. Ausbilder A7 – Psychosoziale Notfallversorgung für Einsatzkräfte. Lehrtätigkeit an der Landesfeuerwehrschule Schleswig-Holstein; stellv. Vorsitzender des Deutschen Fachverbandes für Psychosoziale Notfallversorgung (DF-PSNV).

→ Frank-Conrads@web.de

Angela Hammerl

KAPITEL 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 3.5 UND ANHANG 7

Diplom-Pädagogin und Traumafachberaterin/-pädagogin (DeGPT). Während ihres Studiums an der Universität Regensburg engagierte sie sich in der Psychosozialen Akuthilfe (PSAH) und leitete das dortige Team des Malteser Hilfsdienstes e. V. Seit 2012 leitet sie das PSNV-E Team für die Feuerwehren im Landkreis Aichach-Friedberg. Sie ist Mitglied des ständigen Arbeitskreises Ausbildung der Landeszentralstelle PSNV in Bayern und erstellte maßgeblich das Curriculum und pädagogische Konzept der Ausbildung zum L-PSNV/FB-PSNV in Bayern. Seit 2020 unterstützt sie die Führungsgruppe Katastrophenschutz (FüGK) des Landkreises Aichach-Friedberg als Fachberaterin PSNV.

→ psnv@angela-hammerl.de

Volker Harks

KAPITEL 3.2, 3.3 UND 3.5

Diplom-Sonderpädagoge und Rettungsassistent. Seit 2005 als Dozent zu Themen des Psychosozialen Krisenmanagements an der Bundesakademie für Bevölkerungsschutz und Zivile Verteidigung (BABZ) des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) tätig. Pädagogische Leitung der Veranstaltungen „Qualifizierung von Multiplikatoren zur Fortbildung von PSNV-Führungskräften“ und „Methodik und Didaktik in der PSNV-E-Ausbildung“. Mitarbeiter der Koordinierungsstelle Nachsorge, Opfer- und Angehörigenhilfe (NOAH), deren Angebot sich an Deutsche richtet, die im Ausland von schweren Unglücksfällen und Katastrophen betroffen sind. Fachberater im Beirat der Stiftung „Hilfe für Helfer“ des Deutschen Feuerwehrverbandes (DFV).

→ Volker.Harks@bbk.bund.de

- Herausgeberin und Herausgeber sowie Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Harald Karutz

KAPITEL 1.1 UND 1.3

Diplom-Pädagoge, Notfallsanitäter und Notfallseelsorger. Nach seiner Berufsausbildung, dem Studium an der Universität Duisburg und diversen Weiterbildungen gründete er zunächst das Notfallpädagogische Institut in Essen, das er bis 2020 leitete. Von 2009 bis 2010 war er zudem Referent im Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK). Nach beruflichen Stationen an Hochschulen in Berlin und Essen ist er heute als Professor für Psychosoziales Krisenmanagement an der MSH Medical School Hamburg, als Lehrbeauftragter der Universität Bonn sowie als Dozent der Deutschen Psychologenakademie in Berlin tätig. Ein Arbeits- und Forschungsschwerpunkt ist bereits seit vielen Jahren die Psychosoziale Notfallversorgung von Kindern und Jugendlichen.

→ harald@karutz.de

Dr. Mareike Mähler

KAPITEL 3.6

Diplom-Psychologin, Partnerin von Team HF Human Factors Forschung Beratung Training sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Mareike Mähler führt Seminare zu Human-Factors-Themen für Führungs-, Notfall- und Krisenstäbe u. a. bei Polizei, Feuerwehr und Verwaltungen durch; außerdem Beobachtungen von Stabs- und Vollübungen. Sie arbeitet als Gastdozentin u. a. an der Bundesakademie für Bevölkerungsschutz und Zivile Verteidigung (BABZ) des Bundesamts für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe (BBK) und am Institut der Feuerwehr (IdF) Nordrhein-Westfalen. Sie publiziert zu Human-Factors-Themen, u. a. zu Psychosozialer Notfallversorgung, Warnung der Bevölkerung und interorganisationaler Zusammenarbeit. Mareike Mähler ist Vorstandsmitglied des Vereins „Plattform Menschen in komplexen Arbeitswelten e. V.“

→ mareike.maehler@team-hf.de

Justus Münster, Pfarrer

GELEITWORT

Diplom-Theologe, Notfallseelsorger, seit 2005 Pfarrer der Evangelische Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (EKBO) und gleichzeitig Beauftragter für Notfallseelsorge in Berlin, Sprecher des Arbeitskreises Psychosoziale Notfallversorgung (PSNV) in Berlin und Vorsitzender der Konferenz Evangelische Notfallseelsorge der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Er hat verschiedene Artikel veröffentlicht und war an Forschungsprojekten beteiligt. 2015 hat er die Muslimische Notfallseelsorge in Berlin mitgegründet. Das Projekt wurde 2016 mit dem Förderpreis „Helfende Hand“ für Engagement im Bevölkerungsschutz in Gold ausgezeichnet.

→ j.muenster@ekbo.de

Ralf Radix

KAPITEL 4.3

Pfarrer, Notfallseelsorger, Fachberater Seelsorge, Psychosoziale Fachkraft, SbE-Trainer, Systemischer Berater (IF Weinheim), ist seit 1993 in der Notfallseelsorge tätig und seit 2001 Pfarrer für Notfallseelsorge in der Evangelischen Kirche von Westfalen. Seit 2019 ist er zudem theologischer Referent für Seelsorge und Beratung im Landeskirchenamt. Von 2006 bis 2020 war er Vorsitzender der Konferenz Evangelische Notfallseelsorge in der EKD.

→ Ralf.Radix@ekvw.de

Claudia Richter

KAPITEL 3.4

Kinderkrankenschwester, Diplom-Medizin- und Pflegepädagogin (Humboldt-Universität zu Berlin) und Master of Disaster Management and Risk Governance (Universität Bonn). Nach Beendigung des Studiums war sie viele Jahre für Parexel International in der Klinischen Forschung tätig, u. a. als pädagogische Leitung in der unternehmenseigenen Akademie. Bis 2020 hat sie regelmäßig Lehraufträge an internationalen Universitäten übernommen. Nach Neuorientierung und Masterstudium ist sie seit 2020 an der Bundesakademie für Bevölkerungsschutz und Zivile Verteidigung (BABZ) des BBK als Bildungsreferentin tätig.

→ claudia.richter@bbk.bund.de

Prof. Dr. Lars Tutt

KAPITEL 3.1 UND 4.4

Prof. Dr. Lars Tutt lehrt Betriebswirtschaftslehre der Öffentlichen Verwaltung an der Hochschule des Bundes in Brühl. Zudem unterrichtet er an der Bundesakademie für Bevölkerungsschutz und Zivile Verteidigung des BBK. Ehrenamtlich engagiert er sich im Kuratorium der Stiftung Notfallseelsorge, im Vorstand der Stiftung Katastrophen-Nachsorge und als Leitender Notfallseelsorger im Kreis Viersen. Als Helfer ist er im THW aktiv und kümmert sich im dortigen Virtual Operations Support Team (VOST) um Fragen der PSNV.

→ lars.tutt@hsbund.de

Marita Wedi

KAPITEL 4.2

Psychotherapeutin (ECP), Systemische Therapeutin (SG), Systemische Supervisorin, Traumatherapeutin. Arbeitet niedergelassen in privater systemtherapeutischer Praxis in Münster (Schwerpunkte Paar- und Familientherapie, Traumatherapie, Supervision). Seit 2020 ist sie als fachliche Leitung der PSNV im Malteser Hilfsdienst und als Referentin und Supervisorin bei verschiedenen Trägern tätig.

→ info@m-wedi.de

- Herausgeberin und Herausgeber sowie Autorinnen und Autoren

Dirk Wollenweber

KAPITEL 2.2, 3.5 UND ANHANG 7

Pfarrer der Evang.-Luth. Kirche in Bayern. Seit 2006 ist er als Notfallseelsorger tätig. Seit 2013 ist er Beauftragter für Notfallseelsorge und Seelsorge in Rettungsdienst und Feuerwehr der Landeskirche für Südbayern. Seitdem bildet er in der PSNV/Notfallseelsorge aus. Er ist Fachberater PSNV-E in der Feuerwehr und Fachberater PSNV-B im Landkreis Weilheim-Schongau. Seit 2022 ist er als Kirchenrat Gesamtbeauftragter für Notfallseelsorge und Seelsorge in Feuerwehr und Rettungsdienst der bayerischen Landeskirche.

→ dirk.wollenweber@elkb.de

Vorwort

Pädagogisches Handeln in der Psychosozialen Notfallversorgung (PSNV) ist keine einfache Aufgabe – insbesondere, wenn man bedenkt, dass die meisten Lehrkräfte, die Psychosoziale Akuthelferinnen und Akuthelfer ausbilden, eben keine ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen sind.

Natürlich gibt es zahlreiche „Naturtalente“, denen es sozusagen „ad hoc“ und „aus dem Bauch heraus“ gelingt, einen spannenden, interessanten, abwechslungsreichen und lernwirksamen Unterricht zu geben. Daraus kann aber keinesfalls abgeleitet werden, dass pädagogisches Know-how für guten Unterricht irrelevant wäre. Das Gegenteil ist der Fall.

Wenn Unterricht mehr sein soll als ein Vortragsabend und mehr bewirken soll als nur die Vermittlung von Wissen, dann wird rasch deutlich, dass man mit zahlreichen komplexen und anspruchsvollen Herausforderungen konfrontiert wird. In jedem Unterricht geht es beispielsweise um die Frage, welche Rahmenbedingungen beachtet werden müssen, welche Inhalte zu welcher Zeit sowie in welcher Anordnung angebracht sind und welche Methode wohl die geeignete ist, um zu einer bestimmten Erkenntnis zu gelangen.

Gerade in Kursen und Seminaren für Psychosoziale Akuthelferinnen und Akuthelfer kommen aber noch weitere Besonderheiten hinzu: Zahlreiche Ausbildungsinhalte sind emotional aufgeladen. Sie können auch schambehaftet oder mit einem gesellschaftlichen Tabu versehen sein: Wie man einem Kind sagen soll, dass sich seine Mutter umgebracht hat, erfordert zum Beispiel eine spezifisch andere pädagogische Kompetenz als die Vermittlung des kleinen Einmaleins oder einer handwerklichen Technik. In besonderer Weise geht es hier u. a. auch um Sensibilität, Empathie sowie die Fähigkeit, Emotionen so zu regulieren, wie es für den Unterricht dienlich ist.

Selbstverständlich ist in der Psychosozialen Akuthilfe auch ein umfangreiches Fachwissen unabdingbar. Darüber hinaus setzt aber alles, was in der Psychosozialen Akuthilfe getan wird, immer eine angemessene *Haltung* voraus. Erst im Zusammenspiel von Fachwissen und innerer Haltung ergeben sich die Handlungskompetenzen, die letztlich in der Notfallseelsorge, in der Notfallbegleitung oder einem Kriseninterventionsteam erforderlich sind: Es geht um weitaus mehr als nur darum, einen bestimmten Wissenskanon vom Lehrenden auf die Lernenden zu übertragen.

Vor diesem Hintergrund kommt nicht zuletzt einer spezifischen Beziehungsgestaltung eine herausragende Rolle zu. Aus gutem Grund haben wir uns dazu entschieden, in diesem Buch vorrangig vom „Lerncoach“ zu schreiben und nicht nur von einer Dozentin bzw. einem Dozenten: Wer doziert, trägt vor – und kann das vor jedem beliebigen Publikum mehr oder weniger in gleicher Weise tun. Wer coacht, begleitet Menschen in ihrem Bildungsprozess; berät, unterstützt, reagiert auf individuelle Bedarfe und Bedürfnisse – und wird nicht zuletzt auch einer besonderen Verantwortung gerecht, denn: In Kursen und Seminaren für Psychosoziale Akuthelferinnen und Akuthelfer muss noch stärker als in anderen Bildungsveranstaltungen für Schutz und Sicherheit gesorgt werden. Es gilt, Themen behutsam zu dosieren, Worte besonnen zu formulieren, Fallbeispiele auszuwählen, ohne schon dadurch unangemessene Belastungen zu verursachen oder womöglich sogar Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit traumatischen Vorbelastungen zu triggern. Insge-

samt hat die Ausbildung von Psychosozialen Akuthelferinnen und Akuthelfern viel mit Respekt, Wertschätzung, Achtsamkeit und gegenseitigem Vertrauen zu tun.

Darüber hinaus kommt schon der Auswahl künftiger Psychosozialer Akuthelferinnen und Akuthelfer eine besondere Bedeutung zu. Und nicht zuletzt müssen Lehrende in der Psychosozialen Notfallversorgung wie in kaum einem anderen Handlungsfeld auch auf die persönliche Psychohygiene achten: Wer Hilfe in Not und Krisen unterrichtet, ist eben immer „mittendrin“, erfährt oftmals bewegende Geschichten von Teilnehmenden und bringt natürlich nicht nur Fachwissen, sondern auch eigene Erlebnisse und Erfahrungen ein. Dies alles kostet auf jeden Fall viel Kraft und erfordert, gut mit den eigenen Ressourcen umzugehen und auf sich selbst und das eigene Wohlergehen zu achten.

Diese Besonderheiten des Lehrens und Lernens in der Psychosozialen Notfallversorgung haben uns gemeinsam mit engagierten Kolleginnen und Kollegen dazu veranlasst, die Herausgabe dieses Buches anzugehen. Natürlich liegen längst unzählige Bücher dazu vor, wie Unterricht im Allgemeinen gestaltet werden soll, worauf bei der Planung und Auswertung von Lehr- und Lernprozessen zu achten ist usw. Gefehlt hat jedoch ein praxisbezogener Leitfaden, der sich speziell auf den Unterricht in der PSNV bezieht und in dem die vielfältigen Besonderheiten dieser Domäne gebührend berücksichtigt sind. Diese Lücke möchten wir schließen.

Grundlage des Buches sind die erst kürzlich verabschiedeten gemeinsamen Mindeststandards in der Psychosozialen Akuthilfe, zu denen in Bayern wiederum Kompetenzbeschreibungen für die Fachausbildung in der Psychosozialen Akuthilfe bzw. in der Notfallseelsorge erarbeitet worden sind und die wir im Anhang dieses Buches – mit freundlicher Genehmigung der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern – auch einem breiten Leserkreis zugänglich machen möchten.

Es liegt also eine ausgezeichnete theoretische Grundlage vor, die jetzt „nur noch“ in die Praxis umgesetzt werden muss: Genau dazu möchten wir mit diesem Werk einen kleinen Beitrag leisten. Es soll alle Lehrenden dabei unterstützen, eigenen Unterricht vorzubereiten und womöglich auch einmal die eine oder andere neue methodische Variante auszuprobieren. Es soll aber auch „alten Hasen“ dabei helfen, ihren bisherigen Unterricht selbstkritisch zu reflektieren und sich pädagogisch professionell weiterzuentwickeln. Ohnehin ist die klassische Unterscheidung von „Lehrenden“ und „Lernenden“ im Grunde genommen überholt: Wer unterrichtet, lernt immer auch selbst – zumindest sollte es eigentlich so sein. In diesem Sinne haben wir als Herausgeber schon beim Lesen der einzelnen Beiträge unserer Kolleginnen und Kollegen viel Neues erfahren; und jetzt wünschen wir uns natürlich, dass es Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, ebenso gehen wird.

Sicherlich kann dieses Buch keine pädagogische Ausbildung ersetzen. Ohnehin wollten wir kein komplettes Didaktik-Lehrbuch verfassen. Wir wollten aber auch kein bloßes „Kochbuch“ mit (meist fragwürdigen) „Unterrichtsrezepten“ abliefern, die in ihrer verallgemeinernden Dogmatik der Komplexität professionellen pädagogischen Handelns nicht gerecht werden können. So hoffen wir nun von Herzen, dass uns die Kombination aus theoretischem, Verständnis förderndem Hintergrundwissen und konkreten Praxisbezügen gelungen ist.

Um die Orientierung im Buch zu erleichtern und die Lesbarkeit der einzelnen Kapitel zu erhöhen, haben wir verschiedene farbige Kästchen sowie zahlreiche Tabellen, Abbildungen, Querverweise und Hinweise auf weiterführende Literatur eingefügt. Kleinere Redundanzen, die in den einzelnen Kapiteln zu finden sind, haben wir als Herausgeber bewusst nicht eliminiert, damit jedes einzelne Kapitel auch als abgeschlossene Einheit für sich stehen kann. Zur weiteren *fachlichen* Vertiefung empfehlen wir das von Joachim Müller-Lange, Uwe Rieske und Jutta Unruh herausgegebene „Handbuch Notfallseelsorge“ sowie das von Frank Lasogga und Eva Münker-Kramer veröffentlichte Taschenbuch zur „Psychischen Zweiten Hilfe“.

Abschließend seien uns noch einige kurze Hinweise zu den in diesem Buch verwendeten Definitionen und Bezeichnungen unterschiedlicher Personengruppen gestattet: Wir halten uns an die im Konsensusprozess zur PSNV vereinbarten Regelungen zur Terminologie. Das heißt, der Begriff „Psychosoziale Notfallversorgung (PSNV)“ bildet das Gesamtkonzept aller Maßnahmen der Prävention sowie der kurz-, mittel- und langfristigen Versorgung im Kontext von belastenden Notfällen bzw. Einsichtssituationen ab (BBK 2011: 20). Konkret bezieht sich dieses Buch ausschließlich auf den Bereich der „Psychosozialen Notfallversorgung für Betroffene (PSNV-B)“, und hier wiederum lediglich auf die Ausbildung für die „Psychosoziale Akuthilfe (PSAH)“. Sicherlich ist aber nicht ausgeschlossen, dass man viele der in unseren Ausführungen enthaltenen Hinweise auch auf andere Personengruppen und Handlungsfelder im gesamten Bevölkerungsschutz übertragen kann.

Personenbezeichnungen werden in diesem Buch aus Gründen der Lesbarkeit entweder in einer möglichst neutralen Form („Lehrkräfte“) oder sowohl in der männlichen als auch in der weiblichen Form („Akuthelferinnen und Akuthelfer“) verwendet. Ausdrücklich möchten wir aber darauf hinweisen, dass unsere Ausführungen stets auf sämtliche Geschlechter gleichermaßen bezogen sind.

Konstruktive Rückmeldungen, Anregungen und Kritik für die Gestaltung von Folgeauflagen nehmen wir selbstverständlich gern entgegen. Nun wünschen wir Ihnen eine spannende und anregende Lektüre!

Angela Hammerl, Dirk Wollenweber und Harald Karutz

im August 2022

1

Erwachsenenbildung

1.1 Grundlagen der Erwachsenenbildung

ANGELA HAMMERL, HARALD KARUTZ

1.1.1 Einleitung

Wenn man an Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene denkt, sollte man an neues Wissen, spannende Erfahrungen und interessante, individuelle Entwicklungen denken. Bisweilen waren Weiterbildungen allerdings eher von unendlichen PowerPoint-Präsentationen, Frontalunterricht und langen Monologen geprägt.

Erst in den letzten Jahren scheint sich endlich eine Trendwende abzuzeichnen, denn Erwachsenenbildung fordert (eigentlich schon immer!) mehr als reinen Frontalunterricht. Jeder, der sich dazu entschließt, noch einmal „die Schulbank zu drücken“ und etwas Neues zu lernen, hat nämlich sehr viele Erfahrungen im Gepäck. Diese (Lebens-)Erfahrungen haben bereits einen bleibenden Eindruck bei jedem Einzelnen hinterlassen und machen diesen zu dem, was und wie er ist. Setzt sich nun ein Teilnehmender nochmals mit neuen Inhalten auseinander und möchte er seinen Erfahrungsschatz noch etwas erweitern, muss man es in der Bildungsmaßnahme schaffen, seine Erfahrungen aufzugreifen und den Teilnehmenden mit seinem bereits bestehenden Wissen und seinen Kompetenzen da abzuholen, wo er steht, um mit ihm gemeinsam einen neuen Weg zu beschreiten. Dadurch ist es an der Zeit, das passive „beschallen lassen“ der Teilnehmenden gegen eine aktive Haltung und Mitarbeit abzulösen, um die Entwicklung tragen Wissens zu vermeiden und stattdessen Handlungskompetenzen zu fördern.

Während träges Wissen nur in der Theorie existiert, aber in der Praxis nicht anwendbar ist (Gruber und Rehrl 2003), steht Handlungskompetenz für die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2021: 15). Diese Definition beinhaltet die Fähigkeit, die im geforderten Themengebiet gestellten Anforderungen sowohl durch theoretisches Wissen als auch durch das erfolgreiche Bewältigen von Problemsituationen meistern zu können (Gruber und Rehrl 2003).

Um die persönliche Handlungskompetenz erweitern zu können, muss die gewählte Ausbildung bestimmte Voraussetzungen erfüllen, damit der Lernende diesen neuen Weg beschreiten kann. Dazu zählen ...

- ein selbstbestimmtes Lerntempo,
- ein freiwilliges Lernen und die freiwillige und motivierte Auseinandersetzung mit der neuen Thematik,
- das Anknüpfen an eigene biografische Erfahrungen (s. Kap. 2.2 *Lebenslanges Lernen in und durch Krisen*),
- ein anregendes, motivierendes Setting, in welchem sich der Teilnehmende wohlfühlen kann (s. hierzu Kap. 1.3 *Die Gestaltung von Lernumgebungen*),
- wertschätzendes Verhalten des Dozenten (s. Kap. 1.2 *Die Rolle eines Lerncoaches*),
- geteilte Verantwortung im Verlauf des Lehrganges sowie
- Selbstverantwortung bzgl. des eigenen Lernprozesses.

1.1.2 Bevölkerungsschutzwissenschaftlicher Hintergrund

Die „pädagogische Professionalisierung“ (Karutz und Mitschke 2018: 5), welche die Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung im Bevölkerungsschutz in den Vordergrund rückt, wird auch als ein wichtiger Faktor im neuen Modell der „Bevölkerungsschutzwissenschaft“ beschrieben.

DEFINITION

Unter „Bevölkerungsschutzwissenschaft“ wird die „Wissenschaft von Erziehung und Bildung [verstanden], die auf den Bevölkerungsschutz bezogen ist. Sie entwickelt Theorien, Konzepte und Methoden für eine bevölkerungsschutzbezogene Erziehung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Ziel, bei den handelnden Akteuren und der Bevölkerung insgesamt bevölkerungsschutzbezogene Mündigkeit zu entwickeln“ (Mitschke und Karutz 2017: 156).

Diese „Mündigkeit“, von der in der Definition der Bevölkerungsschutzwissenschaft die Rede ist, kann nur dann erlangt werden, wenn die Teilnehmenden einer erwachsenenbildenden Maßnahme ernst genommen werden. Dies bedeutet allerdings auch, dass die Rolle des Dozenten neu beschrieben werden muss. Es muss folglich ein Wechsel von einem starren Dozentenbild hin zu einem „Lernen auf Augenhöhe“ zwischen den Lernenden und den Dozenten bzw. den Lerncoaches stattfinden. Durch diese neue Rollendefinition wandelt sich die Aufgabe des Dozenten auch von einem reinen Wissensvermittler hin zu einer mannigfaltigeren Rolle. Die Lehrperson muss zugleich Vorbild, Ermöglicher, Förderer, Instrukteur, Evaluierer, Bewerter und Ressourcenentwickler sein (Reich 2010). Er ist also Lernbegleiter und -unterstützer (s. Kap. 1.2 Die Rolle eines Lerncoaches). Um bewusst diese neue Sichtweise einzunehmen und sich die Tragweite dessen bewusst zu machen, wird im Folgenden meist von einem Lerncoach und nur selten von einem Dozenten gesprochen.

In vielen Publikationen zur Bevölkerungsschutzwissenschaft wird bewusst darauf verwiesen, dass in der Erwachsenenbildung die bereits bestehenden (beruflichen) Handlungskompetenzen einbezogen werden müssen, da diese speziellen und ganz persönlichen Erfahrungen zu einem erweiterten Weltbild jedes Einzelnen geführt haben, das unbedingt Beachtung finden muss. Diese Erfahrungen, mit denen die Teilnehmenden in die Ausbildung starten, müssen aufgegriffen und wertgeschätzt werden. Dies kann beispielsweise durch partizipative Ansätze vonstattengehen.

Das heißt, alle Teilnehmenden einer Weiterbildung sollten im laufenden Prozess, in seiner inhaltlichen Gestaltung bzw. in seiner Schwerpunktsetzung ein gewisses Mitspracherecht haben. Durch die Möglichkeit, den Prozess der Weiterbildung konstruktiv mitgestalten zu können, wird dem ganz persönlichen, erweiterten Weltbild jedes Teilnehmenden eine hohe Bedeutung zuteil. Dadurch erfährt jeder Einzelne individuelle und persönliche Wertschätzung. Dies führt auch zu einer Erhöhung der individuellen Lernmotivation (Hammerl 2019).

Um die Lernenden darin zu unterstützen, die für sie relevanten Kompetenzen einzelner Unterrichtseinheiten (weiter-)entwickeln zu können, gibt es pädagogische Maßnahmen,

die bereits vorbeugend ergriffen werden können. In Anlehnung an Lukesch (2006) können für die Erwachsenenbildung folgende pädagogische Maßnahmen herangezogen werden:

- **Optimierter Wechsel von Spannung und Entspannung:**

Hierbei ist vorab die methodisch-didaktische Planung eines abwechslungsreichen Unterrichts mit dem Einsetzen aller Sinne sowie dem Schaffen von Ausgleichsmomenten bei „schweren“ Inhalten zielführend. Der Wechsel von rezeptivem und expressivem Lernen ist hier beispielsweise hilfreich.

Während beim rezeptiven Lernen dem Teilnehmenden der Lernstoff in abgeschlossener Form präsentiert wird, kann beim expressiven Lernen den Lernenden die Gelegenheit gegeben werden, mit dem neu konsumierten Wissen etwas zu tun, dazu Stellung zu nehmen, damit zu üben, darüber nachzudenken. Hierbei geht es um den Wechsel von Passivität und Aktivität. Dadurch kann das gerade Gehörte direkt verarbeitet und mit bestehendem Wissen verknüpft werden. Eine übliche, rezeptive Aufbereitung von Wissen findet sich in der Ausbildung der Psychosozialen Akuthilfe in der Thematik *Grundlagen der Psychotraumatologie*. Eine expressive Anwendung dieses Wissens wäre das Einüben der daraus resultierenden Psychoedukation.

Ergänzend ist zu erwähnen, dass rezeptives Lernen nicht gleichzeitig bedeutet, dass die Lernenden von einem vor der Gruppe stehenden Dozenten mit Wissen beschallt werden müssen. Auch hier gibt es verschiedene Möglichkeiten, rezeptive Inhalte entsprechend aufzubereiten (s. Kap. 3.2 *Unterrichtsmethoden*). Bei Gruppenarbeiten kommt beispielsweise das rezeptive Lernen zumindest in Teilen zur Geltung, kann aber durch aktivierende Methoden verbessert oder unterstützt werden.

- **Transparentes Strukturieren des Unterrichts und dessen Darstellung:**

Gegenüber den Lernenden müssen der Verlauf des Unterrichts und dessen Inhalte klar und deutlich formuliert und dargestellt werden. Dies kann durch klare Tagesabläufe (Beginn und Ende des Unterrichts, Pausenzeiten usw.) und Strukturen erfolgen.

- **Einsetzen von Regeln und Ritualen:**

Durch die Nutzung immer wiederkehrender didaktischer Elemente sowie durch die verbindliche Einhaltung gemeinsamer Absprachen wird den Teilnehmenden bereits von Beginn an Sicherheit vermittelt. Dies kann auch zur Unterstützung der Gruppenbildung angewendet werden (s. Kap. 1.2 *Die Rolle eines Lerncoaches*).

- **Lernen am Modell:**

Der Lerncoach sollte durch ein selbstreflektiertes Herangehen an neue Aufgaben als Modell für die Teilnehmenden gelten können (s. Kap. 2.1 *Problemorientiertes und reflexives Lernen*).

- **Feedback:**

Das Geben von konstruktivem Feedback wirkt laut einer Studie von Hattie (2009) besonders förderlich für den weiteren Lerneffekt, wobei es bestimmte Arten von Feedback gibt, die wirksamer sind als andere (s. Kap. 1.2 *Die Rolle eines Lerncoaches*).

Wenn in diesem Buch auf die Rolle des Lerncoaches, auf verschiedene Lerntheorien und auf Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erwachsenenbildnerischer Maßnahmen eingegangen wird, spielen die folgenden Leitgedanken stets eine übergeordnete Rolle:

Der unmittelbare Lernzweck in der Ausbildung zur Psychosozialen Akuthelferin und zum Psychosozialen Akuthelfer ist stets die Fähigkeit, Probleme zu lösen. Dabei stellt der zu vermittelnde Stoff das Mittel zum Zweck dar, gegebene Problemstellungen zu lösen. Der Lernende nimmt aus diesem Grund die Rolle des Problemlösers ein und der „Lehrende“ die Rolle des Helfers, die Quelle für Kenntnisse sowie die Rolle des Moderators. Die Lernziele beziehen sich des Weiteren ganz allgemein gesprochen auf das Lösen des Problems sowie auf die Förderung der sicheren Anwendung von Methoden zur Problemlösung. Um diese Ziele zu erreichen, benötigt es soziale und aktivierende Methoden, viele Übungssituatien und Möglichkeiten, sich auszuprobieren (Fatzer 1998).

Literatur

- Fatzer G (1998) Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Jungfermann-Verlag, Paderborn.
- Gruber H, Rehrl M (2003) Wege zum Können. Ansätze zur Erforschung und Förderung der Expertise von Sozialarbeitern im Umgang mit Fällen von Kindeswohlgefährdung. Universität Regensburg.
- Hammerl A (2019) Pädagogische Grundgedanken zur Ausbildung des L-PSNV/FB-PSNV. Landeszentralstelle PSNV an der Staatlichen Feuerwehrschule Geretsried.
- Hattie J (2009) Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge Taylor and Francis Group, London, New York.
- Karutz H, Mitschke T (2018) Grundzüge und Handlungsfelder einer „Bevölkerungsschutzzpädagogik“. Notfallvorsorge 49 (1): 4-13.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021) 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. Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.), Bonn.
- Lotz M, Lipowsky F (2015) Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Mehlhorn G, Schulz F, Schöpke K (Hrsg.) Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. kopaed, München, S. 97-136.
- Lukesch H (2006) Pädagogische Maßnahmen. In: Lukesch H (Hrsg.) Einführung in die Pädagogische Psychologie. S. Roderer Verlag, Regensburg, S. 134.
- Mitschke T, Karutz H (2017) Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bevölkerungsschutz. In: Karutz H, Geier W, Mitschke T (Hrsg.) Bevölkerungsschutz – Notfallvorsorge und Krisenmanagement in Theorie und Praxis. Springer, Heidelberg, S. 153-166.
- Reich K (2010) Die vernachlässigte Lernumgebung – Lernen aus konstruktivistischer Sicht. Vortrag beim internationalen Austauschtreffen des Ruth-Cohn-Instituts vom 9. bis zum 11. April 2010. Lernen als emotionales und kognitives Abenteuer, Augsburg.

1.2 Die Rolle eines Lerncoaches

ANGELA HAMMERL

1.2.1 Einleitung

Wie in Kapitel 1.1 *Grundlagen der Erwachsenenbildung* bereits angedeutet, muss in einer erwachsenenbildenden Maßnahme, in der es um den Erwerb von Mündigkeit im Bevölkerungsschutz geht und folglich auch um kompetentes Handeln, die Rolle des Dozenten neu definiert werden. Es muss hier ein Paradigmenwechsel der Perspektive vonstattengehen: Weg vom Dozenten als (alleinigem) Wissensträger hin zu einem Lernbegleiter oder einem Lerncoach, der in einer Hierarchie nicht über den Teilnehmenden steht, sondern seinen Platz *neben* den Teilnehmenden einnimmt. Der Lerncoach soll vielmehr Wissen und Material zur Verfügung stellen, um die Teilnehmenden auf ihrem Weg des Kompetenzerwerbs zu unterstützen und zu begleiten (vgl. hierzu auch Franke und Mitschke 2013). Dadurch wird für den Teilnehmenden die Möglichkeit geschaffen, in seinem eigenen Tempo und durch eine persönliche und aktive Auseinandersetzung mit der Thematik Verständnis und darüber hinaus auch Handlungskompetenz in diesem Bereich zu entwickeln.

Es gibt einige Vorgehensweisen in der Erwachsenenbildung, die von vielen Lerncoaches seit Langem angewendet werden, ohne dass ihnen die zugrunde liegenden Theorien bewusst sind. Dazu zählt beispielsweise das *Lernen in einer Lerngemeinschaft (Learning Community)*. Katerine Bielaczyc und Allan Collins haben 1999 die auch schon lange vorher bekannte Form des Unterrichtens näher beleuchtet und strukturiert bzw. auch ihren Wert genauer analysiert. Im Prinzip bekräftigt die Theorie der Lerngemeinschaft den Ansatz des Lebenslangen Lernens, wobei dieses natürlich über die schulischen Wände hinausgeht (s. Kap. 2.2 *Lebenslanges Lernen in und durch Krisen*). Demnach kann eine Lehr- und Lerngemeinschaft jederzeit um weitere Personen wie beispielsweise Expertinnen und Experten erweitert werden. Dieser Ansatz legt den Schwerpunkt auf die Gemeinschaft, die auf einer gleichberechtigten Partizipation der Lernenden aufbaut, wobei jeder Einzelne auf unterschiedliche Art und Weise beteiligt ist.

MERKE

Der Schwerpunkt des professionellen pädagogischen Handelns verlagert sich zunehmend weg von einem ausschließlich referierenden Dozenten, hin zu einem gleichrangigen Lerncoach und folglich hin zu einem „miteinander Lernen“.

Verfolgt man diesen Gedanken weiter und nimmt immer wieder externe Expertinnen und Experten mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Ausbildung zur Psychosozialen Akuthelferin und zum Akuthelfer mit ins Boot, kann die Entwicklung von Handlungskompetenz durch das Integrieren der Lernenden in eine sogenannte *Community of Practice* (Gruber et al. 2000) vonstattengehen (s. Kap. 2.1 *Problemorientiertes und reflexives Lernen*). Diese *Community of Practice* beschreibt die große Bedeutung des Hineinwachsens des Ler-

nenden in eine „Expertengemeinde“, mit dem das Annehmen der „in dieser Gruppe gültigen Denkweisen und Problemmechanismen“ einhergeht (Gruber et al. 2000: 143). Dies geschieht auch dadurch, dass der Lerncoach bei der Lösung von Problemen „laut denkt“, also seine Gedanken und sein Verhalten verbalisiert (Lotz und Lipowsky 2015). Durch diesen Prozess des Kompetenzerwerbs kann auch der Transfer von einer Lernsituation auf ein Alltagsproblem innerhalb der Expertengemeinde stattfinden (Gruber et al. 2000). Kompetenzerwerb meint hier folglich nicht nur das Erinnern und Anwenden von Wissen, sondern eben auch das praktische Einüben und Ausprobieren des Handelns. Dieses Anwenden der Vorzüge einer *Community of Practice* führt wiederum dazu, dass die Handlungskompetenz der Teilnehmenden weiter gefördert wird (s. Kap. 1.4 *Kompetenzorientierter Unterricht*).

Die Bedeutung der Handlungskompetenz im Bevölkerungsschutz findet sich im beschriebenen Ziel der Bevölkerungsschutzzpädagogik für Einsatz- und Führungskräfte wieder: Spezialwissen, -kenntnisse und -fähigkeiten müssen so vermittelt werden, dass nach der Vermittlung den Teilnehmenden spezielle Handlungskompetenzen zur Verfügung stehen. Dies erfordert eine entsprechende Fach- bzw. Berufsfelddidaktik, welche diese Handlungskompetenzen fördert (Kruppa 2006; Karutz 2011; Hahnen 2016; s. Kap. 3.2 *Unterrichtsmethoden* sowie Kap. 3.4 *Didaktische Reduktion*).

Um Handlungskompetenzen (weiter-)entwickeln zu können, ist es sinnvoll, ganzheitliche Bildungsziele festzulegen. Bei diesen handelt es sich um fachliche Kompetenzen (Spezialwissen und -können), Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit sowie um Verantwortungsbewusstsein (Karutz und Mitschke 2018b: 5).

MERKE

Es geht somit nicht mehr um bloße Funktionalität und Zweckgebundenheit in der Ausbildung, sondern auch darum, mit diesen Inhalten kompetent *umgehen* zu können (s. a. Kap. 1.4 *Kompetenzorientierter Unterricht* sowie Kap. 2.1 *Problemorientiertes und reflexives Lernen*).

1.2.2 Die Aufgaben eines Lerncoaches

In verschiedenen Ausbildungen im Bereich des Bevölkerungsschutzes wurde bereits die Rolle des Lerncoaches neu beschrieben und dieses Modell in die Praxis umgesetzt. Bereits im Jahr 2010 begann die Landesschule für Brand- und Katastrophenschutz (LSBK) Mecklenburg-Vorpommern mit der Umsetzung einer handlungsorientierten Ausbildung. Die LSKB hat ihre Führungslehrgänge so umstrukturiert, dass die Teilnehmenden „ab der ersten Minute des Lehrgangs [...] die ihnen gestellten theoretischen und praktischen Aufgaben selbstständig lösen [müssen]. [...] Die Lernenden sind dazu aufgefordert, gemeinsame Lösungen und Strategien zu entwickeln und zu präsentieren“ (Noak et al. 2013).

Auch bei der Ausbildung zur/zum Leiter/in PSNV (L-PSNV) oder Fachberater/in PSNV (FB-PSNV) in Bayern – um nur ein weiteres Beispiel anzuführen – bildet die Handlungsorientierung die zugrunde liegende Struktur des Lehrganges. Von Beginn an werden alte und bekannte Strukturen durchbrochen, indem „Lerninseln“ gebildet werden. Innerhalb

dieser Lerninseln lösen und bearbeiten die Teilnehmenden die ihnen gestellten Aufgaben gemeinsam. Diese Methode führt zu einer kognitiven Aktivierung der Lernenden, welche mitunter zu den anspruchsvollsten Aufgaben des Lerncoaches zählt (Leuders und Holzapfel 2011). Alle Teilnehmenden einer Insel tauschen hierbei ihr (Erfahrungs-)Wissen aus und ergänzen sich gegenseitig. Bisherige Erfahrungen können dadurch eingebracht und nutzbar gemacht werden. Während hier ein gegenseitiger Wissensaustausch stattfindet, besteht nun die Aufgabe des Lerncoaches darin, die Diskussionen innerhalb dieser kleinen *Learning Community* zu begleiten sowie Halt und Orientierung zu geben. Die ihm wichtigen Punkte können eingebracht sowie Fragen beantwortet werden. Trotzdem liegt es an jedem Einzelnen dieser kleinen Lerngemeinschaft, die Diskussion zu beleben und mitzugestalten. Dadurch wird jeder einzelne Teilnehmende dort abgeholt, wo er steht, und seine bisherigen Erfahrungen werden durch die Partizipation im Verlauf der Ausbildung aufgegriffen und somit auch wertgeschätzt. Eine weitere Aufgabe des Lerncoaches bei dieser Ausbildung ist es, die Gruppendynamik innerhalb der Lerninseln zu beobachten. Was ist beispielsweise, wenn die Mitglieder einer Lerninsel zu viele unterschiedliche Vorkenntnisse haben? Wie können dominante Teilnehmende wohlwollend aufgefangen und introvertierte Teilnehmende mitgenommen und aktiv einbezogen werden? Und genau hier finden sich nun weitere Aufgaben des Lerncoaches wieder. Dabei kann man zwischen extrinsischen (vor der Ausbildung bestehenden bzw. von außen kommenden) und intrinsischen (während der Ausbildung entwickelten bzw. von innen kommenden) Lösungsmöglichkeiten unterscheiden. Die extrinsische Lösung, die in diesem Falle herangezogen wurde, bezieht sich auf die Frage, wie man die Ungleichheit unterschiedlicher Vorwissensstände abmildern kann. Hierfür wurden den Teilnehmenden im Vorhinein Lehrunterlagen an die Hand gegeben, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich mit den wichtigsten Inhalten selbstgesteuert und in ihrem eigenen Lerntempo auseinanderzusetzen. Ein Selbsttest vor der offiziellen Anmeldung verhilft dem zukünftigen L-PSNV/FB-PSNV zu einem Überblick über seinen Wissensstand und den Coaches zu einer Absicherung, auf bestimmtes Vorwissen zurückgreifen zu können (Hammerl 2019a). Zur Aktivierung von eher introvertierten Lernenden und zeitgleich zur Nutzung der Gruppendynamik werden die Lerninseln jeden Tag neu besetzt. Durch dieses „Spiel“ mit der Zusammensetzung der einzelnen Lerngruppen müssen sich die Teilnehmenden jeden Tag neu aufeinander einstellen, der Teilnehmende A, der am Tag zuvor eher introvertiert in der Lerninsel wirkte, könnte am nächsten Tag völlig anders handeln und agieren, da seine Lerngemeinschaft wieder eine völlig andere ist. Dies fördert zusätzlich die Flexibilität der zukünftigen L-PSNV/FB-PSNV in ihrem Handeln, da sie sich auch im Einsatzgeschehen häufig und schnell an eine neue Situation anpassen müssen. Durch den täglichen Wechsel der Lerngruppen kann der Lerncoach beobachten, wo welcher Teilnehmende seine Stärken und wo er seine Schwächen hat. Diese werden sodann am Abend im Team der Lerncoaches reflektiert und bei Bedarf nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. So können die Coaches jeden Lernenden individuell fördern.

MERKE

Ein solches Vorgehen bedarf sehr viel Eigenreflexion der Lerncoaches, Vertrauen im Team und pädagogischen Gespürs. Zudem sollten die Lerncoaches ein breites Feld an unterschiedlichen Sichtweisen einnehmen können.

Eine weitere Aufgabe von Lerncoaches kann es sein, die Entwicklung von Netzwerken zu unterstützen, sodass die Teilnehmenden über die Präsenzveranstaltung hinaus ein Netz zur Sicherheit und Orientierung haben. In der Ausbildung zum L-PSNV/FB-PSNV in Bayern wird dies umgesetzt, indem die Teilnehmenden und die Lerncoaches hier in gleichberechtigter Weise ihren Platz einnehmen. So können sich individuelle Peergruppen bilden und die ausgebildeten L-PSNV/FB-PSNV und die Lerncoaches sich nach dieser Präsenzwoche gegenseitig in ihrer Aufgabe als L-PSNV/FB-PSNV unterstützen – sei es bei organisatorischen Fragen und Umsetzungsmöglichkeiten, als auch in und nach einem Einsatz zur Reflexion und Schlussfolgerung. Mit diesen Zielsetzungen kann die Ausbildung als längerfristiger, reflexiver Kompetenzentwicklungsprozess im Rahmen des lebenslangen Lernens verstanden werden (angelehnt an Karutz und Mitschke 2018a) (vgl. Kap. 2.2 *Lebenslanges Lernen in und durch Krisen*).

1.2.3 Ausbruch aus der veralteten Ausgangslage

Die Ausgangssituation in der Erwachsenenbildung ist häufig dieselbe: In kurzer Zeit müssen viel Fachwissen plus die zugehörigen praktischen Fähigkeiten vermittelt werden. Darüber hinaus sollte spätestens nach der Ausbildung das Fachwissen auf die Praxis übertragen und angewendet werden können.

MERKE

Üblicherweise sollen möglichst alle Teilnehmenden ein Unterrichtsziel in derselben Zeit und mithilfe derselben Lehr- und Lernmethoden erreichen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden bezüglich ihrer Erfahrungen, Vorkenntnisse und Lernstrategien können bei dieser Unterrichtsstrukturierung jedoch nicht berücksichtigt werden. Dieses Phänomen wird auch als „Pfingstwunderdidaktik“ bezeichnet: Es wird also gehofft, dass auf „irgendeinem geheimnisvollen Weg träges Wissen in kompetentes Handeln verwandelt“ wird (Wahl 2013).

Aus dieser bisherigen Ausgangssituation ergibt sich als Voraussetzung für Lehrpersonal im Bevölkerungsschutz eine hohe Fachkompetenz mit eigener praktischer Erfahrung (Karutz und Mitschke 2018a). Bei Lehrpersonal handelt es sich also häufig um Experten des Faches, zeitgleich aber auch um Novizen bei der Gestaltung von Lernfeldern (Hohmann 2007). Dieses Lehrpersonal wählt dadurch wiederum – auch um den schwierigen Rahmenbedingungen (viel Wissen in wenig Zeit) gerecht werden zu können – häufig frontale und unidirektionale Unterrichtsmethoden, um die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten zu

vermitteln (Karutz und Mitschke 2018a). Diese Kaskade ist zwar logisch, führt aber nicht zu den gewünschten Ergebnissen; es sei denn, man hofft auf das „Pfingstwunder“. Auch Konzepte wie beispielsweise das Lebenslange Lernen, problemorientiertes oder reflexives Lernen können dabei keine Anwendung finden (s. Kap. 2.2 *Lebenslanges Lernen in und durch Krisen* sowie 2.1 *Problemorientiertes und reflexives Lernen*).

Diese Ausgangslage, auf welcher viele Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bevölkerungsschutz aufbauen, wirft viele Fragen auf. Wenn die Teilnehmenden einer Ausbildung in einem bestimmten Bereich Handlungskompetenz entwickeln sollen und möchten, dann kann dies nicht (ausschließlich) über direktive Vorträge geschehen. Vielmehr müssen hierfür die Lernenden in ihrer Ganzheit gesehen werden, sie müssen in ihrer Entwicklung begleitet und unterstützt werden. Um dies umzusetzen, müssen erwachsenenbildende Maßnahmen von Grund auf überprüft werden. Auch die Inhalte müssen gut durchdacht und nach Bedeutsamkeit für die Teilnehmenden bewertet werden. Vor allem in der Ausbildung zur Psychosozialen Akuthelferin und zum Akuthelfer ist zu überprüfen, welche Inhalte tatsächlich relevant sind oder ob hier nicht das exemplarische Lernen zielführender wäre (vgl. Kap. 3.4 *Didaktische Reduktion*). Arnold (2017) fordert in diesem Zusammenhang den „Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn“ (Karutz und Mitschke 2018a, Arnold 2017).

Eine sogenannte *Ermöglichungsdidaktik* ergänzt das exemplarische Lernen um den Faktor, weder den Lernprozess noch das Ziel exakt vorgeben zu müssen. Vielmehr unterstützt der Lerncoach die individuelle Kompetenzentwicklung dadurch, dass der Lernprozess problemorientiert, selbstgesteuert und selbstorganisiert gestaltet werden kann (Karutz und Mitschke 2018a). Sobald man nämlich Lernen als selbstgesteuerten, aktiven und konstruktiven Prozess versteht, wird schnell deutlich, dass der Lernprozess jedes Einzelnen von außen nur schwer beeinflussbar ist (Wahl 2013).

Zunächst erscheint es etwas wirr und chaotisch, wenn der altbekannte (starre, aber stabilisierende) Rahmen fehlt. Die Frage ist jedoch, ob dieser Rahmen tatsächlich fehlt oder ob nicht ein anderer stabilisierender Rahmen gegeben werden kann. Dieser wäre eben anders als gewohnt. Der Lerncoach gibt in seiner Rolle weiterhin Struktur und Orientierung – und auch das erfordert vom Lerncoach etwas mehr als das bisher vorausgesetzte Fachwissen und die Erfahrung im jeweiligen Bereich.

MERKE

Eine klare Strukturierung und dadurch ein neuer Rahmen des Unterrichts zeigt sich laut Brophy (2002) beispielsweise in der ...

- verständlichen Sprache des Lerncoaches,
- klaren Definition der Rollen aller am Lernprozess Beteiligten,
- Klarheit der Aufgabenstellung,
- Beobachtung, dass die Lernenden zu jeder Zeit wissen, was ihre Aufgabenstellung ist,
- plausiblen Untergliederung des Unterrichtsinhalts,
- deutlichen Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte,
- klaren Körpersprache des Lerncoaches und
- guten Vorbereitung und dem rechtzeitigen Bereitstellen von Lernmaterial (Meyer 2003).

3

Grundlagen der Unterrichtsgestaltung

3.1 Rahmenbedingungen der Ausbildung

LARS TUTT

3.1.1 Einleitung

Die Qualität der Psychosozialen Akuthilfe im Einsatz hängt im Wesentlichen von den persönlichen Voraussetzungen der eingesetzten Kräfte und von ihrer Ausbildung ab. Die Ausbildungsqualität wird dabei nicht allein durch Inhalte und die Aufbereitung dieser Inhalte bestimmt, sondern ist in erheblichem Maße von den Rahmenbedingungen abhängig, unter denen die Ausbildung stattfindet. Mehr noch: Lernen ist höchst individuell und wird stark von den Lernenden und deren Wahrnehmung der Lernsituation geprägt. Die Planung von Kursen und Seminaren kann sich daher nicht allein auf Ziele, Inhalte und Methode fokussieren, sondern muss die Lernsituation und die Lernumgebung im Sinne eines „Lehr-Lern-Arrangements“ (Siebert 2006: 206) einschließen. Diesem Grundsatz folgend sollte man sich als Lerncoach stets vornehmen, Rahmenbedingungen bewusst zu gestalten und nicht als gegeben hinzunehmen oder gar „passieren zu lassen“. Im Folgenden sollen zentrale Aspekte benannt, deren Bedeutung eingeordnet und schließlich in einer Checkliste zusammengeführt werden. Zudem wird die Bedeutung der Voraussetzungen unterstrichen, die die Kursteilnehmenden mitbringen. Ohne diese bei der Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses einzubeziehen, wird eine erfolgreiche Ausbildung kaum gelingen können.

3.1.2 Heterogenität prägt Lerngruppen

In der Ehrenamtsausbildung kommen höchst unterschiedliche Menschen zusammen, die nicht nur divergierendes Vorwissen einbringen, sondern auch unterschiedliche Ansprüche an Bildungsveranstaltungen und verschiedene Erfahrungen mit dem Lernen mitbringen. Dozenten wird es nicht durchgängig gelingen, sich auf alle dieser vielfältigen Zielgruppen einzustellen. Das Bewusstsein für die Unterschiede kann bei der Konzeption von Veranstaltungen dienlich sein und es ermöglichen, Reaktionen auf eine bestimmte Vermittlungsmethode oder auf ein Seminar einzuordnen.

3.1.2 Vielfalt der Lebensumstände

Auch wenn Ausbildung in der Psychosozialen Akuthilfe ein Mindestalter und ein Mindestmaß an Lebenserfahrung vorsieht (Vollendung des 23. Lebensjahrs zum Zeitpunkt der aktiven Wahrnehmung des Dienstes, vgl. AG PSAH 2021: 7), so ist die Altersspanne der Teilnehmenden in Aus- und Fortbildungskursen häufig groß. Bei einigen Teilnehmenden liegt die berufliche Ausbildung oder das Studium noch nicht lange zurück und das Lernen im Kurszusammenhang ist vertraut. Bei anderen Teilnehmenden sind Lern erfahrungen weniger aktuell und es fällt ihnen entsprechend schwerer, sich in die Lernsituation einzufinden.

Kurz eingegangen werden soll an dieser Stelle auf Unterschiede in Lernstilen und auf verschiedene Lerntypen. Lerntypen sind hierbei als relativ stabile Muster der Wissensanwendung zu verstehen, während Lernstile sich situativ oder in Abhängigkeit vom Lernstoff leichter ändern können. Eine gängige Einteilung von Lernstilen stammt von David Kolb (Kolb und Kolb 2013), er unterscheidet ...

- praktisches Erfahrungslernen,
- Beobachtungslernen,
- experimentierendes Lernen und
- abstrakt-theoretisches Begreifen (für eine Übersicht über Lernstile siehe Stangl o. J.).

Das Wissen um solche unterschiedlichen Herangehensweisen an das Lernen, kann als Ermutigung für Dozentinnen und Dozenten verstanden werden, verschiedene Zugänge zum gleichen Inhalt anzubieten, um den unterschiedlichen Formen des Lernens gerecht zu werden. Zudem mag das Konzept hilfreich sein, um zu verstehen, warum das gleiche Seminarangebot in verschiedenen Gruppenkonstellationen unterschiedlich gut funktioniert.

MERKE

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen des Lernens ist zudem nicht jede Seminarumgebung in gleicher Weise geeignet, um beispielsweise experimentelles Lernen zu ermöglichen. Insofern ist davon auszugehen, dass ein gegebenes Setting einzelne Lernstile begünstigt und andere benachteiligt.

Lerngruppen sind zudem dadurch geprägt, dass hier Personen in unterschiedlichen Lebensphasen zusammenfinden, die sich im Hinblick auf ihre zeitliche Verfügbarkeit und die Zeitspanne, die sie für Aus- und Fortbildung einbringen können, unterscheiden. Wer beruflich stark eingebunden ist, wird Kurse am Abend bevorzugen. Ebenso gilt dies für Menschen in der Familienphase, die Kinder zu betreuen haben. Demgegenüber erscheint es für Personen ohne berufliche und familiäre Verpflichtungen attraktiv, Aus- und Fortbildung im Vormittags- und Nachmittagsbereich wahrzunehmen.

MERKE

Auswirkungen hat die Frage der beruflichen und familiären Einbindung auch auf die präferierte Dauer von Veranstaltungen und auf die Wahrnehmung von Wochenendseminaren. Hier wird es kaum gelingen, alle divergierenden Wünsche zu erfüllen. Relevant ist es aber, sich bewusst zu machen, auf welche Zielgruppen ein Angebot in besonderer Weise zugeschnitten sein soll.

Ähnlich schwierig wird es sein, die Frequenz bzw. Regelmäßigkeit von Fortbildungen sowie den Umfang von Selbstlernphasen entsprechend den Präferenzen der heterogenen Zielgruppe zu gestalten. Hier entscheiden nicht nur Lernstil und Lebensalter, son-

dern auch die Unterschiede in der Verarbeitungskapazität der Teilnehmenden. So kommt es manchen Menschen entgegen, wenn sie regelmäßig mit kleineren Lernabschnitten konfrontiert sind, während andere das Format eines kompakten Intensivkurses bevorzugen.

MERKE

Vor diesem Hintergrund kann es sinnvoll sein, gerade bei kompakten Formaten Aufzeichnungen und Skripte einzusetzen, die ein Nacharbeiten des Stoffes ermöglichen.

Ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Aus- und Fortbildung im Bereich der PSNV ist die Motivation der Teilnehmenden. Der Freiwilligensurvey 2019 kommt zu dem Ergebnis, dass Spaß und der Wille zu helfen der wichtigste Antrieb für ehrenamtliches Engagement sind (Arriadada und Karnick 2021: 121). Dies kann bei der Gestaltung von Veranstaltungen Berücksichtigung finden. Bemerkenswert ist allerdings, dass laut derselben Untersuchung das Erwerben von Qualifikationen ebenfalls für über die Hälfte der Engagierten ein Motivator ist. Dabei gewinnt dieser Aspekt an Bedeutung, je jünger die Engagierten sind. Bei den unter 29-Jährigen ist das Erwerben von Qualifikationen für mehr als 70 Prozent relevant (Arriadada und Karnick 2021).

Besonders für stark altersgemischte Aus- und Fortbildungsgruppen bedeutet dies eine heterogene Motivationslage, die bei der Veranstaltungsplanung zu berücksichtigen ist. Bei Lerngruppen mit höherem Altersdurchschnitt – wie sie im Bereich der PSNV häufig anzutreffen sind – kann es sinnvoll sein, Pausenzeiten auszudehnen, um dem Bedürfnis nach sozialer Interaktion zu entsprechen, denn für Menschen über 65 Jahren ist das Zusammentreffen mit anderen ein überproportional wichtiger Motivationsfaktor (Arriadada und Karnick 2021).

MERKE

Auch und gerade solche Pausenzeiten dienen selbstverständlich allen Altersgruppen auch zum Erfahrungsaustausch, der für die Kompetenzentwicklung eines jeden Einzelnen durchaus von großer Bedeutung ist!

3.1.3 Biografische Einflussfaktoren

Lernerfahrungen prägen die Erwartungen gegenüber Aus- und Fortbildungsveranstaltungen. Gerade bei älteren Teilnehmenden ist die Lernerfahrung vielfach von reinem Frontalunterricht geprägt, sodass eine bestimmte Erwartungshaltung in dieser Hinsicht besteht. Wer Lehre primär als lehrerzentriert erlebt hat, wird zudem weniger Routine im Umgang mit anderen Sozialformen haben. Jüngere Teilnehmer sind hingegen mit solchen didaktischen Konzepten vertraut, die auf eine intensive Einbindung der Lernenden setzen.

Um Kurse erfolgreich durchzuführen, erscheint es daher angebracht, Zeit für die Erläuterung und für die Begründung von eingesetzten Lehrmethoden einzuplanen. Auch die

Regeln der Zusammenarbeit und die Erwartungen an Arbeitsergebnisse sind in heterogenen Lerngruppen besonders zu erläutern, um alle Lernenden mitzunehmen.

Lebensstil und Orientierung prägen auch die Erwartung an Räumlichkeiten und Kursformate. Horst Siebert nutzt hierfür den Begriff der Sozialästhetik (Siebert 2006: 206).

MERKE

Ob sachlich-moderne Ausstattung oder urige Gemütlichkeit als geeigneter Rahmen für ein Seminar verstanden werden, hängt von der Prägung der Teilnehmenden ab. Auch mit Blick auf diesen Aspekt ist ein Bewusstsein für die divergierenden Erwartungen der verschiedenen Seminarteilnehmenden nötig.

Gerade im Bereich der PSNV sind die eigene Person und die Lebenserfahrung wesentliche Ressourcen. Durch die Individualität der Anforderungen kann es aber nur in Grenzen gelingen, die Rahmenbedingungen den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechend zu gestalten. Diese Grenzen zu kennen und aktiv im Seminarkontext zu kommunizieren, ist hilfreich für eine effektive Aus- und Fortbildungsarbeit.

3.1.4 Wesentliche Determinanten der äußereren Rahmenbedingungen

Didaktische Konzepte sollten – ausgehend von Lernzielen – die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen bestimmen. Gleichwohl sind äußere Bedingungen wie Räume, Zeitpunkt und technische Möglichkeiten wesentliche Faktoren, die mit über den Erfolg von Seminaren und Kursen entscheiden. In nicht wenigen Fällen dürfen Referenten nur eingeschränkte Kontrolle über diese Bedingungen haben, weil ihnen beispielsweise der Veranstaltungsort vorgegeben wird oder weil der Zuschnitt eines Seminarraumes unveränderlich ist. In solchen Fällen ist es wesentlich, sich der Wirkung der Rahmenbedingungen bewusst zu sein. Sind die Rahmenbedingungen hingegen gestaltbar, so sollte diese Gestaltung bewusst und im Einklang mit dem didaktischen Konzept erfolgen.

3.1.5 Lernort

Lernorte werden vielfach pragmatisch ausgewählt. Ein Tagungshaus oder ein Seminarraum wird ausgewählt, weil er gerade verfügbar ist. Sicherlich werden dabei vielfach grundlegende Bedürfnisse der Kursteilnehmenden in den Blick genommen. Hierzu können die Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln, die Parkplatzsituation oder die Entfernung zum Wohnort der Teilnehmenden gehören. Wesentlich für den Seminarerfolg kann neben der Verpflegung auch die Frage sein, ob die unmittelbare Umgebung eines Tagungs-ortes die Möglichkeit bietet, Seminarbestandteile in das Außengelände zu verlegen. Bei Mehrtagesveranstaltungen ist die Verfügbarkeit und Qualität der Übernachtungsmöglichkeiten, aber auch der Freizeiträume und Freizeitangebote ein Einflussfaktor auf den Erfolg eines Kurses.

3.3 Unterrichtsziele

VOLKER HARKS

3.3.1 Einleitung

Die Anforderungen an das Tätigkeitsprofil von Psychosozialen Akuthelferinnen und Akuthelfern sind umfangreich, vielfältig und keinesfalls auf das theoretische Wissen reduziert. Insbesondere persönliche und soziale Kompetenzen sind hier von zentraler Bedeutung und gelten als zwingend erforderliche Zugangsvoraussetzungen, um im Arbeitsfeld der Psychosozialen Akuthilfe mitwirken zu können (vgl. AG PSAH 2021):

- Teamfähigkeit
- Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung
- physische und psychische Belastbarkeit
- Offenheit und Achtung anderer Weltanschauungen oder Glaubenswerte sowie
- persönliche Reife.

Persönliche und soziale Kompetenzen bilden somit die Grundlage, um PSNV-B-spezifische Fertigkeiten erlernen und anwenden zu können.

Diese Kompetenzen weiterzuentwickeln und zu stärken, ist bereits während der theoretischen Ausbildung durch Festlegung entsprechender Unterrichtsziele zu berücksichtigen. In der Ausbildung befindliche Personen kommen allerdings nicht als unbeschriebenes Blatt in das Themenfeld der PSNV-B, sondern verfügen bereits über vielfältiges Wissen, Kompetenzen und Erfahrungen, die sie geprägt haben und die sie auch in ihrer zukünftigen Tätigkeit als PSNV-B-Einsatzkraft zielführend einbringen können (vgl. Kap. 1.4 *Kompetenzorientierter Unterricht*). Im Sinne eines lebenslangen Lernens endet dieser Prozess auch nicht nach Ausbildungsende (s. Kap. 2.2 *Lebenslanges Lernen in und durch Krisen*).

MERKE

Dazu passend notierte James Robbins Kidd bereits 1979 in seinem Klassiker „Wie Erwachsene lernen“: „Menschliche Wesen scheinen das Lernen zu suchen: Lernen scheint Bedingung des gesunden Organismus zu sein“ (Kidd 1979: 13).

Eine anschauliche und systematische Orientierungshilfe bezüglich wissensbasierter, fertigkeitsbezogener, sozialer und persönlicher Zielsetzungen im Unterricht bietet die Vier-Säulen-Struktur der Handlungskompetenz (ausführliche Beschreibung auch in Kap. 1.4.2 *Begriffsbestimmung von Kompetenz*).

3.3.2 Begriffsbestimmung Handlungskompetenz

DEFINITION

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) umfasst bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems und unterteilt den Begriff der **Handlungskompetenz** in zwei grundlegende **Kategorien**: die „Fachkompetenz“, wiederum unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, sowie die „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“. In diesem Sinne wird Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz verstanden und meint „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (DQR 2013: 15).

Zur Veranschaulichung der umfassenden Handlungskompetenz ist eine „Vier-Säulen-Struktur“ recht gut geeignet (s. Tab. 2).

Tab. 2: Die Vier-Säulen-Struktur der Handlungskompetenz (mod. nach DQR 2013: 14)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Fachkompetenz – umfasst <i>Wissen</i> und <i>Fertigkeiten</i> . Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff „Wissen“ wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.	Personale/Humankompetenz – umfasst <i>Sozialkompetenz</i> und <i>Selbstständigkeit</i> . Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Subkategorien			
Tiefe Breite	Instrumentelle Fertigkeiten, Systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungs-fähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwor-tung, Reflexivität, Lernkompetenz

Basierend auf diesem Vier-Säulen-Modell wurden von der Arbeitsgemeinschaft Psychosoziale Akuthilfe (AG PSAH) hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte sowie der Kompetenzerwartungen an eine psychosoziale Einsatzkraft Mindeststandards erarbeitet und verabschiedet. Diese Leitlinien sollten im Rahmen der Ausbildung zur Psychosozialen Akuthelferin bzw. zum Psychosozialen Akuthelfer Gültigkeit haben.

DEFINITION

Formelle Regelungen für die Ausbildung von Psychosozialen Akuthelferinnen und Akuthelfern

In dem Bewusstsein, dass jede Ausbildung nur so gut sein kann, wie das zugrunde liegende Konzept, gründeten Expertinnen und Experten der PSAH die Arbeitsgemeinschaft Psychosoziale Akuthilfe (AG PSAH). Die Arbeitsgemeinschaft setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern des Arbeiter-Samariter-Bundes Deutschland e. V. (ASB), der Notfallseelsorge in den evangelischen Landeskirchen und katholischen Bistümern in Deutschland, des Deutschen Roten Kreuzes e. V. (DRK), der Johanniter-Unfall-Hilfe e. V. (JUH) und des Malteser Hilfsdienst e. V. (MHD). Die Mitglieder der AG PSAH eint ihr Selbstverständnis zur engen partnerschaftlichen Zusammenarbeit, um eine flächendeckende Versorgung der Bevölkerung mit Angeboten der Psychosozialen Akuthilfe sicherzustellen, verbunden mit dem Ziel, auf Basis der Ergebnisse und Forderungen des Konsensus-Prozesses (BBK 2012) verbindliche Qualitätsstandards und Leitlinien zu entwickeln. Im Jahr 2013 war es dann so weit: Erstmals wurden in Deutschland Mindeststandards in der Ausbildung der PSAH formuliert, die von allen am Prozess beteiligten Mitwirkenden der AG PSAH anerkannt wurden.

Seitdem hat sich vieles im Bereich der Bildung und in der PSAH in Deutschland weiterentwickelt. Diese neuen Erkenntnisse und Entwicklungen wurden in einer Neufassung der Mindeststandards in der Psychosozialen Akuthilfe (PSAH) berücksichtigt und 2021 verabschiedet (vgl. AG PSAH 2021).

Demnach sollte ein Ausbildungslehrgang mindestens 100 Unterrichtseinheiten (UE) umfassen. Eine UE entspricht 45 Minuten. Weitere Unterrichtseinheiten sind für die Einführung in den Lehrgang und den Abschluss zu berücksichtigen. Im Folgenden eine Übersicht der Mindeststandards der theoretischen Ausbildung im Bereich der Psychosozialen Akuthilfen in Deutschland.

Tab. 3: Ausbildungsumsicht für die theoretische Ausbildung im Bereich der Psychosozialen Akuthilfen bzgl. PSNV-B (vgl. AG PSAH 2021)**Unterrichtseinheiten = UE (45 Minuten)**

Für Lernfelder, die mit ** gekennzeichnet sind, können externe Lehrkräfte/Dozierende ohne PSNV-Hintergrundkenntnisse herangezogen werden. In den Fußnoten stehen keine Quellenangaben, sondern nur Schlagworte, die auf Themenbereiche oder Konzepte verweisen.

Den Rahmen des Lehrgangs bilden:

Einführung in den Lehrgang	4 UE	Wie in den Lehrgang eingeführt wird, liegt in der Verantwortung der durchführenden Organisationen und Kirchen.
Erfolgskontrolle	8 UE	Erfolgskontrollen und Kolloquien werden grundsätzlich empfohlen und in die Verantwortung der durchführenden Organisationen und Kirchen gelegt.
Lehrgangsschluss	1 UE	
Einzelabschlussgespräch	Individuell	
Gesamtlehrgang		109 – 113 UE

	Lernfeld	UE	Inhalte zu den Kompetenzen	Fachkompetenz		Personalkompetenz	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
				Wissen	Fertigkeit			
1.	Einführung in die Grundlagen der Psychologie	9 **	<ul style="list-style-type: none"> Einführung in den Themenbereich der Psychotraumatologie Definition und Theorien von Salutogenese und Stress,¹ Akuter Belastungsreaktion (ABR)² sowie Traumafolgestörungen (ICD, DSM) Möglichkeiten und Grenzen der Psychosozialen Akuthilfe, vgl. auch Lernfeld 5 Einführung in die Psychoinformation/Psychoedukation³ 	<ul style="list-style-type: none"> TN geben die wesentlichen Stresstheorien wieder (Wis) TN geben die Definitionen (nach ICD, DSM) der Akuten Belastungsreaktion (ABR) und ihren zeitlichen Verlauf wieder (Wis) TN ordnen Reaktionen den Definitionen (ICD, DSM) zu (Wis) TN haben einen Überblick über post-traumatische Folgestörungen (Wis) TN nennen und beschreiben die Reaktionen der ABR und führen eine entsprechende Psychoinformation/Psychoedukation durch (Fer) TN benennen und beschreiben die Risiko- sowie Schutzfaktoren (Wis) 	<ul style="list-style-type: none"> TN wenden passende Maßnahmen an, um akut potenziell traumatisierte Menschen soweit wie möglich zu stabilisieren (Soz) 			
2.	Zusammenarbeit der PSAH mit BOS	8	<ul style="list-style-type: none"> Interne Organisationsstrukturen und Arbeitsweisen der Psychosozialen Akuthilfe innerhalb der Psychosozialen Notfallversorgung Strukturen der Zusammenarbeit mit der polizeilichen und nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr 	<ul style="list-style-type: none"> TN schätzen das psychosoziale Lagebild (vgl. Lernfeld 1) ein und wenden geeignete Maßnahmen an (Fer) TN ordnen sich in die Strukturen und Zuständigkeiten der PSNV ein und arbeiten in diesen verantwortlich mit (Wis/Fer) TN beschreiben die örtlichen Strukturen der polizeilichen und nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr und geben wieder, wo die PSNV-B verortet ist. Sie wenden dieses Wissen in der jeweiligen Lage an (Wis/Fer) 	<ul style="list-style-type: none"> TN begleiten betroffene Personen lageabhängig und sicher in den vorgegebenen Strukturen (Soz/Sel) TN gliedern sich in die polizeiliche und nicht-polizeiliche Gefahrenabwehr ein (Sel/Soz) TN ordnen sich in die Einsatztaktik und Einsatzabläufe unter/ein (Sel) 			

1 Z.B. Selye, Lazarus, Cannon, Hobfoll, Antonovsky, Werner.

2 Damit sind auch erste Trauerreaktionen gemeint, vgl. Lernfeld 5.

3 Beide Begriffe werden in der PSNV synonym verwendet und meinen das Gleiche. Wir empfehlen den Begriff „Psychoinformation“ zu verwenden, um dies von therapeutischen Kontexten zu trennen.

3.4 Didaktische Reduktion

CLAUDIA RICHTER

3.4.1 Einleitung

„Es ist doch aber alles wichtig!“, „Ich kann doch nichts auslassen, sonst lernen meine Teilnehmenden nicht alles!“ – wer kennt diese Befürchtungen nicht als Unterrichtende bzw. Unterrichtender? Meistens ist es nicht das Problem, die Zeit des Seminars mit Stoff zu füllen. Und auch genau um das Gegenteil soll es in diesem Kapitel gehen: Wie entlaste ich die Stofffülle? Und lernen die Teilnehmenden dann auch noch, was sie sollen?

Das, was hier thematisiert wird, ist nicht neu – ist es doch eine der Kernaufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen für alle Altersklassen und somit der Didaktik, Wissen und Kenntnisse verständlich und *lernbar* für die Zielgruppen zu machen. Dies ist eben nur möglich, wenn vorhandene Wissensmengen in verständliche, verstehbare Einheiten „überersetzt“ werden. Schon das ist didaktische Reduktion. Im Seminar, im Workshop oder Training geht es darum, die Lernenden zu ihrer eigenen Wissenserweiterung zu motivieren. Dies kann mit Beispielen passieren, also anhand von Erfahrungen anderer, oder die Lernenden werden ermutigt, die gebotenen Inhalte anhand eigener praktischer oder intellektueller Erfahrung zu überprüfen.

Hinzu kommen auch Entwicklungen auf dem Bildungsmarkt: beispielsweise neue Lernmedien und zunehmende Digitalisierung auch in der Aus- und Weiterbildung. Die Auseinandersetzung mit diesen Änderungen und die Anpassung der Lerninhalte geht immer mit Modifikation einher und fast immer mit Reduktion. Wie dies sinnvoll und handlungsorientiert umgesetzt werden kann, lesen Sie in diesem Kapitel.

3.4.2 Annäherung an den Begriff

Für die didaktische Reduktion gibt es keine einzelne, allgemeingültige Definition. Deshalb werden hier einige vorgestellt, die für die Erwachsenenpädagogik griffig erscheinen:

DEFINITION

„**Didaktische Reduktion** ist eine zentrale Aufgabe von Didaktik: nämlich die Rückführung komplexer Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu machen“ (Lehner 2009: 128).

„Ziel der didaktischen Reduktion ist es, einen fachlichen Tatbestand so zu vereinfachen, dass er einerseits wissenschaftlich wahr („gültig“) bleibt, andererseits aber auch für die Lernenden ‚fasslich‘ (Gustav Grüner) bleibt“ (Arnold et al. 2011: 109).

Didaktische Reduktion bezieht sich auf „Prozesse, durch die ein zu vermittelndes Wissen für den Unterricht ‚aufbereitet‘ wird“:

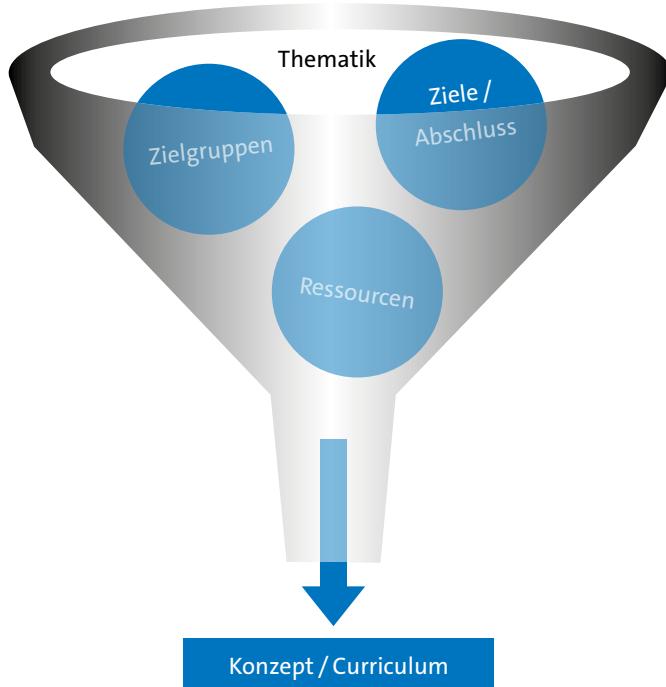


ABB. 5 ► Das Prinzip der didaktischen Reduktion (mod. nach Schaub und Zehnke 2000)

- die Untersuchung und Gliederung des ‚Rohstoffes‘, wie er z. B. von Wissenschaften oder technischen Disziplinen angeboten wird, unter Berücksichtigung [...] didaktische[r] Kategorien [...],
- die Beschränkung der vielfältigen Details auf das Wesentliche,
- die Abklärung von Momenten, die Veranschaulichung, den Einsatz von Medien, Rollenspiel, einen Lehrgang etc. ermöglichen [sowie]
- die Übersetzung schwieriger (abstrakter) Aussagen in [...] verständliche“ (Böhm und Seichter 2018: 123 f.).

Wie eingangs bereits angesprochen, geht es eigentlich immer, wenn Inhalte didaktisch für eine Lernsituation aufbereitet werden, um eine didaktische Reduktion. Wem allerdings der Begriff „Reduktion“ nicht gefällt, kann auch gern didaktische „Aufbereitung“ verwenden – es geht letztlich um das Gleiche.

3.4.3 Bezug zum handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz

Die handlungsorientierte Pädagogik geht in ihren Anfängen auf Comenius (eigentlich: Jan Amos Komenský 1592 – 1670) zurück, der zwei grundlegende Motive einforderte, die dann in der später entwickelten handlungsorientierten Pädagogik eine zentrale Rolle spielen:

- In methodischer Hinsicht wird eine stärkere Aktivierung der Lernenden eingefordert.
- Im Hinblick auf die Lerngegenstände wird die Berücksichtigung von alltagsrelevanten oder lebenspraktisch wichtigen Themen verlangt.

MERKE

In der deutschen Berufsbildung und auch in der beruflichen Weiterbildung wird vor allem seit den 1980er-Jahren verstärkt von Handlungsorientierung gesprochen bzw. Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip gefordert (Hericks et al. 2004).

Bedeutende Aspekte in der Handlungsorientierung sind Fehlermanagement und Feedback: Fehler werden als Teil des Lernprozesses betrachtet. Eigene Fehler in einer sicheren Umgebung machen zu können, sie zu erkennen, zu reflektieren und dann zu korrigieren – dies wird als nachhaltiger Lernprozess empfunden. Besonders die Reflexion, also die Einordnung des Fehlers in den größeren Zusammenhang, kann durchaus zu weiteren Erkenntnissen führen. Somit kommt auch hier das Prinzip der Reduktion zur Geltung: Aus einem Fehler können wertvolle Rückschlüsse auf weitere Situationen gezogen werden (s. a. Kap. 2.1 *Problemorientiertes und reflexives Lernen* sowie 1.2.7 *Feedback*).

Feedback an sich spielt eine große Rolle im Lehr-Lern-Geschehen, auch im Sinne der didaktischen Reduktion. Wie oben erläutert, werden Inhalte zunächst immer von Lehrenden ausgewählt, aufbereitet und reduziert. Auch bei der sensibelsten Berücksichtigung der Bedarfe der Lernenden ist es daher erst einmal nur eine Annahme, dass die Auswahl der Inhalte und Themen auch tatsächlich mit der Perspektive der Lernenden übereinstimmt (Frank und Iller 2013). Ob das der Fall ist, kann nur herausgefunden werden, wenn die Lernenden während der Umsetzung die Gelegenheit erhalten, Feedback zu äußern. Was haben sie erkannt, gelernt, erfahren, empfunden? Gibt es noch Unklarheiten, Unsicher-

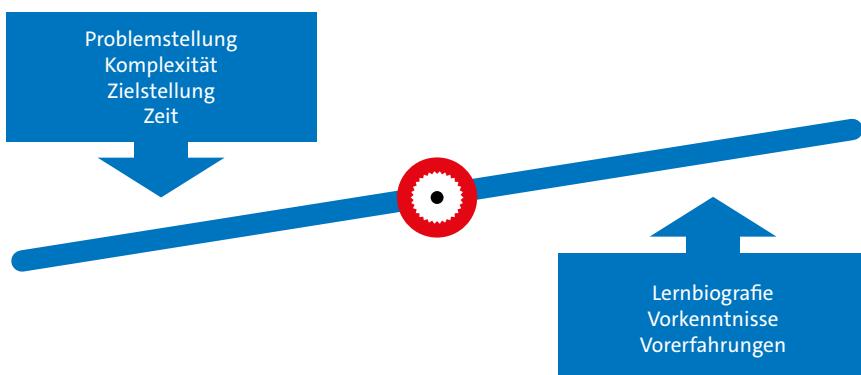


ABB. 6 ► Balance zwischen objektiven und subjektiven Gewichten (mod. nach Frank und Iller 2013)

heiten, Rückfragen? Indem die Lerncoaches auf diese Rückmeldungen entsprechend und reagierend eingehen, wird der Lernprozess erst komplettiert. Solche Feedbackschleifen können letztlich auch dazu führen, dass die ursprüngliche Auswahl an Inhalten bzw. die Methodik überdacht und überarbeitet wird.

Statt Inhalte einfach nach eigener Vorliebe auszuwählen, überlegen sich professionelle Lerncoaches, welche Kompetenzen die Lernenden erwerben müssen. Sie fragen sich, welche Performanz oder Handlungsfähigkeit sie in einer definierten Situation beweisen sollen. Mit der Kompetenzorientierung ist ein grundlegender Wechsel bei der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen verbunden: Der Erwerb theoretischen Wissens, das in konkreten Situationen nicht anwendbar ist, rückt in den Hintergrund. Vielmehr sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, reale Probleme in ihrer Lebenswelt angemessen und erfolgreich zu bewältigen.

MERKE

Inhalte sollten so ausgewählt werden, dass sie den Wissensaufbau und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit (bzw. Urteilsfähigkeit) anregen.

3.4.4 Kriterien für die didaktische Reduktion

Wann immer Ausbildungskonzepte bzw. -curricula entwickelt werden, arbeiten die Mitwirkenden mit dem Prinzip der Reduktion. Sei es bei der Berücksichtigung des Ausbildung Ziels, der Zielgruppen, des Abschlusses, des Zeitrahmens oder der verfügbaren Ressourcen (s. a. Abb. 5 u. 8).

Frühestens also bei der Konzeption eines Trainings-, Schulungs-, Ausbildungsprogramms, spätestens aber bei der konkreten Vorbereitung einer Schulungseinheit muss überlegt werden: Warum, mit welchem Ziel, soll was wann wie für wen reduziert bzw. aufbereitet werden? (Lehner 2009). Detailliert geht es also um folgende Einzelfragen:

1. *Warum:*

Was soll mit der Lerneinheit erreicht werden? Gibt es weiterführende Ziele im Zusammenhang mit anderen Themen bzw. Kompetenzen?

2. *Was:*

Welche Inhalte sind für den PSNV-Alltag relevant und wo gibt es mögliche Verknüpfungen zu anderen Ausbildungen, aber auch zu anderen Handlungsfeldern in der Praxis?

3. *Wann:*

Zu welchem Zeitpunkt im Programm? Sind Vorkenntnisse erforderlich? Verfügen die Lernenden schon über die Voraussetzungen, komplexere Sachstände zu bearbeiten?

4. *Wie:*

Welche Medien, welche Methoden sind zielführend? Wie lassen sich Bezüge zum Berufsalltag umsetzen?

4

Spezielle Aspekte

4.2 Umgang mit schwierigen oder emotional belasteten Teilnehmenden

MARITA WEDI

4.2.1 Einleitung

In diesem Kapitel soll es darum gehen, verschiedene Situationen in den Ausbildungen der PSAH darzustellen, die im Hinblick auf die unterschiedlichen persönlichen Hintergründe der Teilnehmenden oder auch der Dozenten zu Herausforderungen führen können. Außerdem werden Strategien und Formulierungshilfen aufgezeigt, die sich als hilfreich erwiesen haben, mit diesen Situationen professionell umzugehen. Im ersten Teil geht es um die sogenannten schwierigen Teilnehmenden, im zweiten Teil um Teilnehmende, die emotionale Belastungen bezüglich bestimmter Ausbildungsinhalte zeigen.

Um es vorwegzunehmen, es gibt kein allgemeingültiges Konzept für den Umgang mit schwierigen oder emotional belasteten Teilnehmenden, und so kann dieses Kapitel auch keine Rezepte anbieten, welche auf jede mögliche Situation vorbereiten. Es werden aber Ideen und praktische Möglichkeiten beschrieben, die dazu beitragen können, schwierige Interaktionen in der Ausbildung entspannter und kreativer anzugehen. Die hier aufgezeigten Strategien oder Formulierungshilfen sind exemplarisch gedacht und können auch in Situationen genutzt werden, die hier nicht explizit beschrieben werden.

4.2.2 Schwierige Teilnehmende: „It takes two to tango.“

Wenn ein Seminarteilnehmender als schwierig erlebt wird, hat das in der Regel mit vielen unterschiedlichen Aspekten zu tun, auf die im weiteren Verlauf noch näher eingegangen wird. Teilnehmenden vorschnell das Etikett „schwierig“ aufzukleben, ist leicht, aber auf keinen Fall zielführend. Die Vorstellung vom „schwierigen Teilnehmenden“ ist eine rein gedankliche Konstruktion, die ins Schubladendenken führt und dem Teilnehmenden deshalb nur selten gerecht wird. Von dieser Vorstellung sollten sich Dozentinnen und Dozenten also bereits im Vorfeld so weit wie möglich distanzieren. Denn es geht immer um zwei Aspekte, die eine ganz entscheidende Rolle spielen: Erstens die Persönlichkeit des Teilnehmenden und zweitens die Persönlichkeit des Dozenten. Teilnehmende und Dozent bringen immer ihre jeweils eigene Geschichte, persönliche Spezifika und Erfahrungen mit, die ihre individuelle Persönlichkeit geprägt haben. Deshalb können, je nach Hintergrund und Handeln des Dozenten, problematische Interaktionen z. B. entweder in eine Eskalation münden oder konstruktiv gelöst werden. Inwieweit letzteres tatsächlich gelingt, hängt natürlich auch von der Persönlichkeit und den Hintergründen des Teilnehmenden ab.

Vieles liegt dennoch in der Hand der Dozentin bzw. des Dozenten. Das gute Gelingen einer schwierigen Interaktion mit einem Teilnehmenden ist sehr eng mit der eigenen inneren Haltung des Dozenten und seiner üblichen Herangehensweise an Konflikte verbunden. Diese kann z. B. wertschätzend, neutral oder auch abwertend und auf das eigene Recht

pochend sein. Je nachdem ob es dem Dozenten in dieser, emotional oft etwas aufgeheizten, Situation mehr um das Gewinnen und Rechthaben oder um das Finden einer akzeptablen Lösung für das Interaktionsproblem geht, wird sich die Situation entweder in Richtung Lösung oder Eskalation entwickeln. Besonders ausschlaggebend ist dabei, ob der Dozent das Verhalten des Teilnehmenden persönlich nimmt. Wenn man z. B. bei einem verbalen Angriff direkt zum Gegenangriff übergeht, wird man nicht mehr in der Lage sein, die Situation weiterhin neutral und sachlich zu betrachten. Alles sofort persönlich zu nehmen, führt erfahrungsgemäß nicht weiter.

MERKE

Grundsätzlich gilt: Es ist definitiv nicht hilfreich, mit einem Seminarteilnehmenden in „den Boxring“ zu steigen, auch dann nicht, wenn vom Teilnehmenden eine unausgesprochene Einladung dafür im Raum stehen sollte. Besser ist es, in einer wertschätzenden, neutralen Herangehensweise auf der Sachebene zu bleiben und nach der bestmöglichen Lösung zu suchen.

4.2.3 Perspektivenwechsel

Wenn die Kommunikation schwierig wird, gibt es aus der Perspektive des Teilnehmenden immer gute Gründe dafür. Das bedeutet natürlich nicht, dass der Teilnehmende grundsätzlich im Recht ist oder sich im Ton vergreifen darf. In einem ersten Schritt sollte es aber dennoch darum gehen, zunächst verstehen zu wollen, aus welchen Gründen sich gerade dieser Teilnehmende in dieser Situation so und nicht anders verhält. Um das wirklich nachvollziehen zu können, ist es notwendig, sich in die Position des Teilnehmenden zu versetzen und dessen Sicht auf die Situation einzunehmen.

MERKE

Ein solcher Perspektivenwechsel führt zu mehr Verständnis und entspannt in der Regel die schwierige Interaktion. Auch vorliegende Missverständnisse können dadurch oft schneller aufgedeckt und behoben werden.

Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass ein Teilnehmender, der oberflächlich betrachtet schnell als schwierig eingestuft wird, vielleicht gerade eigene private oder berufliche Probleme hat. Manchmal führt so ein Hintergrund dazu, dass er weniger belastbar ist oder emotionaler reagiert als sonst. Einige Teilnehmende besuchen die Ausbildung eventuell auch nicht eigenmotiviert, sondern weil der Arbeitgeber oder Kollegen das für sie passend fanden. Anstatt dem Teilnehmenden also vorschnell das Etikett „schwierig“ aufzukleben oder sein Verhalten persönlich zu nehmen, sollte der Dozent die Perspektive wechseln und zunächst versuchen herauszufinden, welche möglichen Hintergründe es für das „störende“ Verhalten geben könnte.

4.2.4 Weitere einflussnehmende Faktoren

Der persönlich erlebte Schwierigkeitsgrad, den der Dozent einer problematischen Seminar-situation zuschreibt, hängt von vielen Faktoren ab. Es gibt z. B. Situationen, die stören an einigen Tagen massiv und an anderen Tagen vielleicht kaum. So etwas hat oft mit der aktuellen Tagesform, also der physischen und psychischen Konstitution des jeweiligen Dozen-ten zu tun. Wenn man selbst gerade mit einem beruflichen oder privaten Problem hadert, ist man vermutlich nicht so flexibel im Umgang mit einer schwierigen Situation, als wenn man ausgeruht und entspannt unterrichtet.

MERKE

Unausgeruht fällt es schwerer, auf der Sachebene zu bleiben oder Lösungsideen zu ent-wickeln!

Dann gibt es Situationen, die stören den einen Dozenten sehr und einen anderen kaum. Das kann mit der Vorgeschichte des Dozenten zu tun haben. Wenn er in der Vergangen-heit z. B. negative Erfahrungen mit Personen gemacht hat, die ihm gegenüber ein stören-des oder verletzendes Verhalten zeigten, und diese Situationen nicht gut aufgelöst werden konnten, verschwimmen die vergangenen negativen Erfahrungen manchmal mit Situatio-nen im Seminar, in denen ein Teilnehmender ein ähnliches Verhalten an den Tag legt.

Falls dieser Aspekt auf die eigene Person zutrifft, wird man das daran merken, dass man wiederkehrend deutlich emotionaler auf ein ganz bestimmtes Verhalten der Teilnehmenden reagiert. In so einer Situation ist es hilfreich, kurz innezuhalten und sich die Frage zu stellen, ob die eigene emotionale Reaktion in diesem Kontext überhaupt angemessen ist oder ob es sich eventuell um eine Überreaktion handelt.

MERKE

Um mit einer schwierigen Interaktion adäquat umgehen zu können, ist es notwendig, zwi-schen der aktuellen Situation mit dem Teilnehmenden und Situationen aus der eigenen Vergangenheit unterscheiden zu lernen.

4.2.5 Allgemeines zu typischen Verhaltensweisen

Es gibt eine Reihe von typischen Verhaltensweisen, die in Seminaren oder Schulungen bei Teilnehmenden immer wieder anzutreffen sind. Diese Typen kommen aber selten in der hier beschriebenen „Reinform“ vor. Oft mischen sich die beschriebenen Verhaltenswei-sen. Mit den hier vorgenommenen Kategorisierungen sollte also vorsichtig umgegangen werden. Es geht dabei definitiv nicht um eine Einladung ins „Schubladendenken“, sondern darum, konstruktiv und flexibel auf bestimmte Verhaltensweisen von Teilnehmenden reagieren zu können.

Um den jeweils spezifischen Vertretern der hier dargestellten Prototypen gerecht zu werden, ist es besonders wichtig, sie nicht auf ihr typisches Verhalten zu reduzieren, son-

5

Anhang

Anhang 1: Feedback nach einer Übungsdurchführung

(Handout zur Veranstaltungsreihe „Qualifizierung von Führungskräften PSNV: Train-the-Trainer (2013 – 2016), durchgeführt an der Akademie für Krisenmanagement, Notfallplanung und Zivilschutz (AKNZ) des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe; s. a. Kap. 1.2.7 *Feedback*; Verwendung hier mit freundlicher Genehmigung des BBK)

Das Nachbesprechen von praktischen Übungen in Form von Feedback ist ein wichtiges Element, das wesentlich zum Lernerfolg beitragen kann. Durch das Geben und Nehmen von Feedback kann die Übung noch einmal aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Positive Aspekte können erkannt und negative Aspekte können kritisch hinterfragt werden.

Feedback sollte immer nach bestimmten – im Vorfeld mit allen Beteiligten abgestimmten – Regeln ablaufen. Dabei ist festzulegen, auf welche Aspekte während der Übung besonders geachtet werden sollte, die später im Feedback berücksichtigt werden können.

Auch während der Durchführung von Feedback sollte eine Person den Prozess anleiten und darauf achten, dass von allen Beteiligten die Regeln (s. u.) beachtet werden. Hier besteht die Möglichkeit, die Regeln als Gedächtnisstütze an die Wand zu hängen, sodass sie für alle Teilnehmenden sichtbar sind.

Zusätzlich ist vor der Eröffnung der Feedback-Runde sicherzustellen, dass der oder die Feedback-Nehmende auch in der Lage ist, die Rückmeldungen zu empfangen. Übungen können – auch emotional – sehr anstrengend sein, weshalb zwischen Übungsende und Beginn des Feedbacks eine kurze Erholungsphase bedacht werden sollte. Dennoch sollte das Feedback kurze Zeit nach der Übung gegeben werden, wenn alle Eindrücke und Erinnerungen noch aktuell sind. Vereinfacht gesagt, sollte Feedback stets die 4 K beinhalten:

- konkret
- kurz
- kurzfristig und
- konstruktiv.

Feedback-Regeln

Feedback dient nicht dazu, Fehler aufzuzählen oder Personen an den Pranger zu stellen, weshalb es keine moralischen Bewertungen, Belehrungen oder Interpretationen beinhalten sollte. Während einer Feedback-Einheit können nicht alle Aspekte der vorausgegangenen Übung ausführlich besprochen werden, sondern nur ein kurzer Austausch von Eindrücken und Wahrnehmungen stattfinden, weshalb sich während des Feedbacks auf die wichtigsten Punkte beschränkt werden sollte. Feedback kann jedoch Ausgangspunkt für

eine anschließende Diskussion sein und einen Anstoß geben, neue Lösungswege zu erarbeiten.

Feedback unterliegt absoluter Vertraulichkeit!

Feedback-Gebende

- Sende deine Botschaften in der Ich-Form: Beim Feedback-Geben geht es um subjektive Empfindungen und nicht um objektive Wahrheiten.
- Bleibe beim Feedback konkret und sachlich: Das Verhalten des Feedback-Nehmenden und die Empfindungen und Reaktionen des Feedback-Gebenden sollten konkret beschrieben werden. Beziehe dich auf konkrete Einzelheiten im Hier und Jetzt. Feedback darf kein (persönlicher) Angriff sein.
- Feedback darf sich nur auf Dinge richten, die sich auch verändern lassen: Vermeide, Feedback in Bezug auf unveränderliche Dinge wie z. B. bestimmte körperliche Merkmale zu geben. Veränderungen durch den Feedback-Nehmenden sollten nicht eingefordert werden. Ob der/die Feedback-Nehmende sein/ihr Verhalten ändert wird, bleibt in seiner/ihrer eigenen Verantwortung.
- Beende dein Feedback immer mit einem positiven Aspekt: Das zuletzt Geäußerte wird häufig am besten erinnert. Mit einem positiven Aspekt zu enden, ist für den Feedback-Nehmenden angenehm. Wenn du dein Feedback in negative und positive Aspekte eingeteilt hast, achte darauf, dass du mit dem Positiven endest. Eine andere Möglichkeit ist, abwechselnd negative und positive Aspekte aufzuführen, wobei das Feedback ebenfalls mit einem positiven Aspekt beendet werden sollte.

Feedback-Nehmende

- Den Feedback-Gebenden ausreden lassen: Hör' einfach zu. Je nachdem, welche Regeln vorher verabredet wurden, kannst du direkt nachfragen, wenn du etwas nicht verstanden hast oder konkreter hören willst. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, zuerst alle Feedback-Gebenden anzuhören und anschließend Nachfragen zu stellen.
- Verteidige und rechtfertige dich nicht. Akzeptiere die Wahrnehmungen der Feedback-Gebenden und mache dir klar, dass es um subjektive Eindrücke geht, die du evtl. nicht oder nur schwer nachvollziehen kannst. Du musst nicht alles annehmen.
- Überdenke das erhaltene Feedback kritisch. Die Entscheidung, ob und was geändert werden soll, liegt immer bei dir selbst. Feedback sagt nur etwas über den subjektiven Eindruck aus, der beim Gegenüber entstanden ist.
- Dem Feedback-Gebenden mit einer dankbaren Haltung gegenübertreten. Betrachte das Feedback als eine Chance: Du erhältst dadurch wertvolle Rückmeldungen und die Möglichkeit für eine konstruktive Veränderung.

Anhang 2: Psychosoziale Akuthilfe bei Menschen mit geistiger Behinderung

(aus dem Englischen übersetzt und modifiziert nach BBK 2017: 120 ff.; Verwendung hier mit freundlicher Genehmigung*)

Die Umsetzung von Psychosozialer Akuthilfe (PSAH) für Menschen mit geistiger Behinderung muss sich an deren Fähigkeiten und Bedürfnissen orientieren und der jeweiligen Situation angemessen sein. Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist die kognitive Entwicklung beeinträchtigt und das Lernen fällt schwer. Dabei können weitere Besonderheiten, den Körper, die Sprache oder das Verhalten betreffend, hinzukommen. Im Folgenden einige Empfehlungen für die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit Menschen mit geistiger Behinderung.

Empfehlungen für die erste Kontaktaufnahme

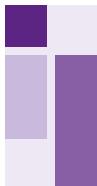
Grundsätzliche Haltung: Respektieren Sie die Würde und Unabhängigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung. Behandeln Sie beispielsweise Menschen mit geistiger Behinderung nicht wie Kinder, sondern sprechen Sie altersgerecht mit ihnen.

- Unterschätzen Sie Menschen mit geistiger Behinderung nicht bzgl. ihrer Kommunikationsfähigkeiten.
- Vermeiden Sie es, bevormundend aufzutreten.
- Berücksichtigen Sie, dass manche Menschen mit geistiger Behinderung Sie trotz aller Ihrer Bemühungen nicht verstehen werden.
- Beziehen Sie (je nach Grad der Beeinträchtigung) vertraute Personen, wie beispielsweise Angehörige oder Betreuerinnen und Betreuer, in die Kommunikation ein. Sie sind mit den Besonderheiten der/des Betroffenen am besten vertraut und können hilfreiche Hinweise geben. Weisen Sie die Vertrauenspersonen an, wie sie helfen können, und berücksichtigen Sie dabei, dass diese selbst von der Situation betroffen sein können.
- Bedenken Sie, dass Menschen mit geistiger Behinderung tendenziell leicht beeinflussbar sind.
- Rechnen Sie damit, dass Menschen mit geistiger Behinderung in unbekannter Umgebung Probleme haben können, sich zu orientieren. Versuchen Sie, entsprechend dem Grad der Beeinträchtigung, bei der Wiedererlangung von Orientierung zu unterstützen.
- Seien Sie sich darüber bewusst, dass Menschen mit geistiger Behinderung von anderen Menschen abhängig sein können. Fördern Sie das Gefühl von Sicherheit und Stabilität, indem Sie bei der Umsetzung Ihrer Maßnahmen vertraute Personen, vertraute Umgebungen, Gegenstände, Hilfsmittel und Aktivitäten einbeziehen.

Anhang 7:

Kompetenzbeschreibungen für die Fachausbildung in der Psychosozialen Akuthilfe/Notfallseelsorge in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern

(Dirk Wollenweber unter Mitarbeit von Angela Hammerl)



Evangelisch-Lutherische
Kirche in Bayern



Aus- und Fortbildung in der Notfallseelsorge

Kompetenzbeschreibungen für die Fachausbildung in der
Psychosozialen Akuthilfe/Notfallseelsorge
mit didaktischen Anmerkungen, Erklärungen und Fallbeispielen

Dirk Wollenweber
unter Mitarbeit von Angela Hammerl

Mit Dank für die Unterstützung bei der ersten Auflage:

Dr. Dagmar Güttsler, Marion Menzel, Dr. Andreas Müller-Cyran, Andreas Stahl, Dr. Edgar Krumpen und Hanjo von Wietersheim

Die vorliegende Handreichung ist eine komplette Überarbeitung der ersten Auflage, die sich an den „Gemeinsame(n) Qualitätsstandards und Leitlinien zu Maßnahmen der Psychosozialen Notfallversorgung“ mit den Ergänzungen der Konferenz Evangelische Notfallseelsorge und der Konferenz der Diözesanbeauftragten für Notfallseelsorge von 2013 orientierte. Die Neuauflage richtet sich jetzt nach den „Mindeststandards in der PSAH“ von 2021 und setzt die darin beschriebenen Kompetenzen um, welche zu einer umfangreichen Handlungskompetenz führen sollen.

Inhalt

TEIL A:

GRUNDLAGEN DER NOTFALLSEELSORGEAUSBILDUNG IN DER ELKB	9
1 Notfallseelsorge als Aufgabe der Kirche	10
2 Notfallseelsorge im Rahmen der Psychosozialen Notfallversorgung	11
3 Die Ausbildung zur Notfallseelsorge in der ELKB	12
3.1 Die Notfallseelsorge-Fachausbildung nach den Mindeststandards der PSAH	12
3.2 Die Hospitationsphase in einem PSNV-B-System	12
3.3 Regelung der ELKB: Grundkurs Seelsorge	12
3.4 Beauftragung nach dem Seelsorgegeheimnisgesetz (SeelGG)	13
4 Aus- und Fortbildung in der Notfallseelsorge: Lerninhalt und Kompetenzen	14
4.1 Beschreibung der Handlungskompetenz statt Festlegung von Methoden und Materialien	14
4.2 Gebrauch dieser Handreichung	14
Kompetenzbeschreibung und Kompetenzerweiterung	14
Lernfeldbeschreibung	16
Fachkompetenz	16
Personalkompetenz	17
Didaktische Anmerkungen	17
Verweis auf Fallbeispiele	17
4.3 Unterrichtsmaterialien und Nachbearbeitung der Kursinhalte	18
5 Auswahl der Referentinnen und Referenten	19
6 Voraussetzung für die Teilnahme an der Ausbildung zur Notfallseelsorge	20
7 Der Rahmen des Lehrgangs	21
7.1 Einführung in den Lehrgang	21
7.2 Abschluss des Lehrgangs	21
Die Lernerfolgskontrolle	21
Der Lehrgangsabschluss	22
Das Abschlussgespräch	22
8 Die Hospitationsphase	23
Abschluss von Hospitationsphase und Ausbildung: Schriftliche Einsatzreflexion	23

TEIL B:

LERNFELDER	25
1 Einführung in die Grundlagen der Psychologie	26
Lernfeldbeschreibung	26
Fachkompetenz	26
Personalkompetenz	27
Didaktische Anmerkungen	28
2 Zusammenarbeit der PSAH mit BOS	29
Lernfeldbeschreibung	29
2.1 Interne Organisationsstrukturen und Arbeitsweise der PSAH innerhalb der PSNV	29

Lernfeldbeschreibung	29
Fachkompetenz	29
Personalkompetenz	30
2.2 Strukturen der Zusammenarbeit mit polizeilicher und nicht-polizeilicher Gefahrenabwehr	30
Lernfeldbeschreibung	30
Fachkompetenz	30
Personalkompetenz	31
Didaktische Anmerkungen	31
3 Tod und Trauer in Kultur und Religion	33
3.1/3.2 Medizinische Aspekte des Sterbens und Haltungen innerhalb der Gesellschaft zum Thema Tod und Sterben	33
Lernfeldbeschreibung	33
Fachkompetenz	33
Personalkompetenz	34
Didaktische Anmerkungen	34
3.3 Aspekte von unterschiedlichen Kulturen und Religionen	34
Lernfeldbeschreibung	34
Fachkompetenz	34
Personalkompetenz	35
3.4 Umgang mit Trauer und Modelle des Trauerns	35
Lernfeldbeschreibung	35
Fachkompetenz	35
Personalkompetenz	35
Didaktische Anmerkungen	35
3.5 Abschiedsrituale	36
Lernfeldbeschreibung	36
Fachkompetenz	36
Personalkompetenz	36
Didaktische Anmerkungen	36
<i>Thematische Ergänzungen der Konferenz Evangelische Notfallseelsorge</i>	37
4 Suizid	38
Lernfeldbeschreibung	38
Fachkompetenz	38
Personalkompetenz	39
Didaktische Anmerkungen	39
5 Psychische Hilfen und Psychopathologie/-therapie	41
5.1 Psychische Hilfen	41
Lernfeldbeschreibung	41
Fachkompetenz	41
Personalkompetenz	41
Didaktische Anmerkungen	41
5.2 Psychopathologie und Psychotherapie	43
Lernfeldbeschreibung	43
Fachkompetenz	43
Personalkompetenz	44
Didaktische Anmerkungen	44
6 Kommunikation	45
Lernfeldbeschreibung	45
6.1 Kommunikationstheorie und Kommunikation	46
Lernfeldbeschreibung	46
Fachkompetenz	46
Personalkompetenz	46
6.2 Rollenverständnis in der Kommunikation	47
Lernfeldbeschreibung	47

Fachkompetenz	47
Personalkompetenz	47
Didaktische Anmerkung	47
6.3 Umgang mit schwierigen Situationen in der Begleitung	48
Lernfeldbeschreibung	48
Fachkompetenz	48
Personalkompetenz	48
6.4 Zusatz: Gesprächsführung im Gruppensetting	49
Lernfeldbeschreibung	49
Fachkompetenz	49
Personalkompetenz	49
Didaktische Anmerkungen	49
7 Inklusiver Umgang mit Menschen im Einsatz	51
Lernfeldbeschreibung	51
7.1 Inklusion, UN-Behindertenrechtskonvention	51
Lernfeldbeschreibung	51
Fachkompetenz	51
Personalkompetenz	52
Didaktische Anmerkungen	52
7.2 Säuglinge, Kinder und Jugendliche (SKJ)	53
Lernfeldbeschreibung	53
Fachkompetenz	53
Personalkompetenz	53
Didaktische Anmerkungen	54
7.3 Zusatz: Krisensituationen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	55
Vorbemerkung	55
Fachkompetenz	55
Personalkompetenz	55
Didaktische Anmerkungen	56
8a Interpersonelle Auseinandersetzung mit dem Thema Krise	57
Lernfeldbeschreibung	57
Fachkompetenz	58
Personalkompetenz	58
Didaktische Anmerkungen	58
8b Selbstfürsorge	60
Lernfeldbeschreibung	60
Fachkompetenz	61
Personalkompetenz	61
Didaktische Anmerkungen	62
8c Eigenschutz	64
Lernfeldbeschreibung	64
Fachkompetenz	64
Personalkompetenz	64
9 Recht	65
Lernfeldbeschreibung	65
Didaktische Anmerkungen	65
9.1 Bestattungs- und Friedhofsrecht	65
Fachkompetenz	65
9.2 Leichenschau und Bedeutung der Rechtsmedizin, Sicherstellung	66
Fachkompetenz	66
Personalkompetenz	66
9.3 Schweigepflicht und Zeugnisverweigerungsrecht, Seelsorgegeheimnisgesetz und Beichtgeheimnis	66
Fachkompetenz	66
Personalkompetenz	67

9.4	Gesetzliche Unterbringung	67
	Fachkompetenz	67
9.5	Versicherungen der Kirchen und Organisationen	67
	Fachkompetenz	67
	Personalkompetenz	68
9.6	Opferschutzgesetz	68
	Fachkompetenz	68
9.7	Organisations- und Übernahmevergeschulden	69
10	Theoretisches Konzept eines PSAH-Einsatzes	70
	Lernfeldbeschreibung	70
	Fachkompetenz	70
	Personalkompetenz	71
11	Handeln in unterschiedlichen Einsatzsituationen (Trainingsteil)	72
	Lernfeldbeschreibung	72
	Fachkompetenz	72
	Personalkompetenz	72
	Didaktische Anmerkungen	73
	Fragenkatalog	74
	Fragen zur Personalkompetenz	74
	Fragen zur Fachkompetenz	74
	Impulse rund um das methodische Vorgehen	75
	Komplexe Einsätze in geschlossenen Systemen	75
	Familiensystem	75
	Begleitung von Säuglingen, Kindern und Jugendlichen (SKJ)	75
	Umfeld der PSAH	75
	Zusammenarbeit mit den BOS	75
	Katastrophenfall	76
	Pressearbeit	76
	Erarbeitung/Erstellung eines Rollenspiels	76
	Didaktischer Hinweis	76
	Praktische Hinweise für die Vorbereitung von Rollenspielen	76
11.1	Begleitung nach plötzlichem Todesfall im häuslichen Bereich	78
	Vorbemerkung	78
	Handlungskompetenz	78
	→ Fallbeispiel I: Tod eines Seniors im häuslichen Bereich	78
	→ Fallbeispiel II: Tod im häuslichen Bereich	79
	→ Fallbeispiel III: Tod nach Herzinfarkt im häuslichen Bereich, Telefonreanimation	79
	→ Fallbeispiel IV: Tod im häuslichen Bereich mit schwierigem Setting	80
	→ Fallbeispiel V: Begleitung von Kindern mit einem Elternteil	81
	→ Fallbeispiel VI: Hinterbliebene ohne soziales Netzwerk	82
	→ Fallbeispiel VI als Rollenspiel: Hinterbliebene ohne großes soziales Netzwerk	83
	→ Fallbeispiel VII: Häuslicher Todesfall mit islamischem Hintergrund	85
11.2	Begleitung bei der Überbringung einer Todesnachricht	86
	Handlungskompetenz	86
	→ Fallbeispiel I: Unterstützung nach Überbringung einer Todesnachricht durch die Polizei	86
	→ Fallbeispiel II: Überbringen einer Todesnachricht am Arbeitsplatz	87
	→ Fallbeispiel III: Überbringen einer Todesnachricht an einen Familienvater	87

→ Fallbeispiel IV: Überbringung einer Todesnachricht nach Tod eines Jugendlichen	88
11.3 Begleitung Angehöriger nach dem Tod eines Kindes	89
Handlungskompetenz	89
→ Fallbeispiel I: Begleitung nach dem Tod einer Jugendlichen	89
→ Fallbeispiel II: Begleitung nach einem plötzlichen Kindstod	90
→ Fallbeispiel III: Tod eines Kindes	90
11.4 Begleitung von Angehörigen, Augenzeugen und Ersthelfern bei Todesfall im öffentlichen Bereich	92
Handlungskompetenz	92
→ Fallbeispiel I: Herzinfarkt während der Autofahrt	92
→ Fallbeispiel II: Laufende Reanimation in einem Einkaufscenter	93
→ Fallbeispiel III: Person von Bus erfasst	93
→ Fallbeispiel IV: Tödlicher Unfall am Busbahnhof	94
11.5 Begleitung nach Todesfall im Arbeitsumfeld	96
Handlungskompetenz	96
→ Fallbeispiel I: Natürlicher Tod in einer Fabrik	96
→ Fallbeispiel II: Betriebsunfall in einer Fabrik	97
11.6 Begleitung nach Todesfall bei Sport- und Freizeitaktivitäten	98
→ Fallbeispiel I: Ertrinkungsunfall im Freibad	98
→ Fallbeispiel II: Tod beim Tischtennisturnier	98
→ Fallbeispiel III: Ertrinkungsunfall eines 7-Jährigen	99
11.7 Begleitung nach Unfällen im Straßenbereich und Schienenverkehr	101
Handlungskompetenz	101
→ Fallbeispiel I: Tödlicher Verkehrsunfall	101
→ Fallbeispiel II: Schwerer Verkehrsunfall	102
→ Fallbeispiel III: Tödlicher Verkehrsunfall mit Angehörigen an der Einsatzstelle	102
→ Fallbeispiel IV: Begleitung eines Lokführers nach Unfall im Gleisbereich	103
→ Fallbeispiel V: Begleitung nach Suizid	104
11.8 Begleitung nach Suizid oder Suizidversuch	105
→ Fallbeispiel I: Suizid einer älteren Dame	105
→ Fallbeispiel II: Suizid mit CO-Vergiftung	105
→ Fallbeispiel III: Suizid durch Sprung im Treppenhaus	106
→ Fallbeispiel IV: Suizid mit Schusswaffe	107
→ Fallbeispiel V: Suizidversuch	108
11.9 Begleitung nach sexualisierter Gewalt z. B. Misshandlung/Missbrauch/ Vergewaltigung	109
Handlungskompetenz	109

→ Fallbeispiel I: Begleitung nach Vergewaltigung	109
11.10 Begleitung nach lebensbedrohlichen Lagen	111
→ Fallbeispiel I: Begleitung nach Überfall einer Tankstelle	111
→ Fallbeispiel II: Schießerei	112
11.11 Geiselnahme; Amoklauf; Zeuge einer Tötung	113
Handlungskompetenz	113
→ Fallbeispiel I: Geiselnahme	113
→ Fallbeispiel II: Amoklauf in einem kleinen Ort	114
11.12.1 Begleitung in/nach Großschadenslagen, komplexe Einsatzsituationen	115
Handlungskompetenz	115
→ Fallbeispiel I: Hochwasser	115
11.12.2 Begleitung von Vermissten	117
Handlungskompetenz	117
→ Fallbeispiel I: Suche nach einem vermissten 18-Jährigen	117
→ Fallbeispiel II: Vermisste Person nach Wanderung	118
11.13 Begleitung in geschlossenen Systemen wie Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (Schule, Gefängnis, Flughafen etc.)	119
Handlungskompetenz	119
→ Fallbeispiel I: Zimmerbrand im Altenheim	119
→ Fallbeispiel II: Unterstützung eines Kindergartenteams nach dem Tod einer Mitarbeiterin	120
12 Abkürzungsverzeichnis	122
Abkürzungen aus der Organisationskunde	123
Taktische, technische, medizinische und andere Abkürzungen	124
13 Literaturverzeichnis	125
14 Appendix: Aus- und Fortbildungsnachweis der ELKB	129

TEIL A:

GRUNDLAGEN DER

NOTFALLSEELSORGEAUSBILDUNG

IN DER ELKB

1 Notfallseelsorge als Aufgabe der Kirche

Seelsorge und damit Notfallseelsorge gehören zur Kernaufgabe der Kirche. In der Notfallseelsorgeordnung der ELKB steht dazu in der Präambel: „Menschen in Notfällen und Krisensituationen zu betreuen und zu begleiten, ist Grundbestand des Seelsorgeauftrags der Kirche. Er orientiert sich an der Botschaft und am Handeln Jesu Christi“ (NSO 2017: 2). Sie ist ein Dienst, welcher durch haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geleistet wird (NSO 2017: Abschn. 3). Kerstin Lammer, Vorsitzende der Ständigen Konferenz für Seelsorge in der EKD, stellt in ihrem Buch „Menschen stärken. Seelsorge in der evangelischen Kirche“ fest: „Ziel ist, dass Ehren- und Hauptamtliche in einem Netzwerk unterschiedlicher Qualifikationen zusammenarbeiten, um eine Präsenz und seelsorgliche Ansprechbarkeit der Kirche zu gewährleisten, wo immer sie gebraucht wird“ (Lammer et al. 2016: 79).

2 Notfallseelsorge im Rahmen der Psychosozialen Notfallversorgung

Die Notfallseelsorge verrichtet ihren Dienst im Rahmen der Psychosozialen Notfallversorgung (PSNV) in ökumenischer Zusammenarbeit und gemeinsam mit den Hilfsorganisationen als Psychosoziale Akuthilfe (PSAH). Im Jahr 2010 einigten sich alle Protagonisten der PSNV nach einem bundesweiten Konsensus-Prozess auf einen verbindlichen Rahmen, in dem die Psychosoziale Akuthilfe stattfinden soll (vgl. BBK 2012). Unter anderem wurden Zielgruppen der PSNV eingeteilt (BBK 2012: 20) in:

- Maßnahmen für „Überlebende, Angehörige/Zugehörige, Hinterbliebene, Zeugen und/oder Vermisste“ unter dem Begriff **PSNV-B (Betroffene)**. Diese Maßnahmen leisten Notfallseelsorge und Krisenintervention.
- Maßnahmen für Einsatzkräfte **PSNV-E (Einsatzkräfte)**. Diese Maßnahmen leisten Fachberater Seelsorge, Fachberater PSNV-E, Peers.

Damit wurde definiert, dass die Notfallseelsorge als Psychosoziale Akuthilfe zur PSNV-B gehört. Sie ist ein kurzfristiges und ereignisnahe Angebot methodisch-strukturierter Psychosozialer Akuthilfe. Sie hilft den Betroffenen, ihre Bedürfnisse zu äußern und diese zu befriedigen. Ebenso hilft sie, an soziale Netzwerke anzuknüpfen oder mittel- und längerfristige psychosoziale Hilfen zu vermitteln (vgl. BBK 2012: 21ff.). 2013 wurden dazu „Gemeinsame Qualitätsstandards und Leitlinien zu Maßnahmen der Psychosozialen Notfallversorgung für Überlebende, Angehörige, Hinterbliebene und Zeugen und/oder Vermisste im Bereich der Psychosozialen Akuthilfe“ von ASB, DRK, JUH, der Konferenz der Evangelischen Notfallseelsorge in der EKD, der Konferenz der Diözesanbeauftragten für die Katholische Notfallseelsorge und MHD beschlossen (ASB et al. 2013). Damit wurde sichergestellt, dass alle, die in der Psychosozialen Akuthilfe arbeiten – egal welcher Organisation oder Kirche sie angehören –, eine vergleichbare fachliche Ausbildung durchlaufen haben. 2014 wurden diese Qualitätsstandards durch die Konferenz der Evangelischen Notfallseelsorge (KEN) zusammen mit der Konferenz der Diözesanbeauftragten für Notfallseelsorge durch einen gemeinsamen Anhang ergänzt.

2021 wurden die Qualitätsstandards überarbeitet und als Mindeststandards neu beschrieben.¹ In dieser Überarbeitung wurden einerseits die europäischen und deutschen Entwicklungen im Bildungssektor aufgenommen, die das „Learning Outcome“ einer Ausbildung in Handlungskompetenzen beschreiben. Zum anderen wurden Schärfungen in Begriffen und Lernfeldern vorgenommen, die sich aus der Arbeit mit den Qualitätsstandards über die Jahre ergeben haben.

Diese Mindeststandards in der PSAH bilden die Grundlage für die vorliegende Handreichung zur Aus- und Fortbildung in der Notfallseelsorge in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern. Die erste Auflage wurde dazu über weite Teile völlig überarbeitet.

1 Im Folgenden wird diese Einigung mit den Ergänzungen der Kirchen mit „Mindeststandards“ abgekürzt.

3 Die Ausbildung zur Notfallseelsorge in der ELKB

3.1 Die Notfallseelsorge-Fachausbildung nach den Mindeststandards der PSAH

Die fachliche Ausbildung zum Notfallseelsorger bzw. zur Notfallseelsorgerin umfasst:

1. die von den Mindeststandards in der Psychosozialen Akuthilfe festgelegten Inhalte und führt zu den beschriebenen Kompetenzen. Die Fachausbildung umfasst mindestens 100 Unterrichtseinheiten (UE) zu je 45 Minuten. Hinzu kommen weitere Einheiten, welche den Rahmen der Ausbildung bilden: Einführung in den Kurs, Lernerfolgskontrolle, Abschlussgespräche.
2. für Ehrenamtliche in der Notfallseelsorge zusätzliche Unterrichtseinheiten für die von den Kirchen geforderten ergänzenden Inhalte (s. u. Kap. 3.3).

Ehrenamtlich Mitarbeitende der ELKB absolvieren zusätzlich den „Grundkurs Seelsorge“. Dieser umfasst 30 Unterrichtseinheiten; die meisten der ergänzenden Inhalte (Punkt 2) werden in diesem Kurs vermittelt.

Im Zuge beruflicher Vorbildung, Studiums oder bereits absolviert Fortbildungen können erworbene Kompetenzen/Handlungskompetenzen auf die Fachausbildung angerechnet werden. Die konkrete Entscheidung darüber trifft die/der zuständige Dekanatsbeauftragte für Notfallseelsorge zusammen mit der/dem Beauftragten der Landeskirche für Notfallseelsorge.

In manchen Kursen kann ein ergänzendes Selbststudium zu einzelnen Themen sinnvoll sein und gegebenenfalls als Kursstunden angerechnet werden.²

3.2 Die Hospitationsphase in einem PSNV-B-System

An die Fachausbildung schließt sich zwingend eine Hospitationsphase in einem PSNV-B-System an. In dieser Phase wird die Hospitantin bzw. der Hospitant begleitet. Diese Phase wird durch eine schriftliche Einsatzreflexion abgeschlossen, welche mit einer geeigneten Person besprochen wird.

Nach erfolgreicher Besprechung und dem Einvernehmen der/des Dekanatsbeauftragten und der Systemleitungen ist die Notfallseelsorgeausbildung abgeschlossen. Damit ist der Abschluss der Ausbildung an den individuellen Lernfortschritten der Hospitierenden ausgerichtet und an das Einvernehmen mehrerer Instanzen gebunden. Auf diese Weise steht der individuelle Lernweg jeder/jedes einzelnen Notfallseelsorgenden im Vordergrund.

3.3 Regelung der ELKB: Grundkurs Seelsorge

Dieser Grundkurs wird für Ehrenamtliche angeboten. In 30 Unterrichtseinheiten reflektieren die Teilnehmenden ihre seelsorgerliche Haltung und das entsprechende Handeln u. a. durch das Besprechen von Gesprächsprotokollen und eingebrachten Fallbeispielen. In diesem Kurs

² Diese Zeit kann in der Teilnahmebescheinigung aufgeführt werden.

erleben die Teilnehmenden Spiritualität (zurzeit in einer christlichen Kommunität) und reflektieren ihre eigene Spiritualität. Darüber hinaus bekommen sie Informationen über Seelsorgekonzepte und vertiefen ihre kommunikativen Fähigkeiten. Viele der Ergänzungen der Kirchen zu den Qualitätsstandards und Leitlinien werden hier behandelt. In diesen Kurs sind ebenso die geforderten Einheiten zum Thema sexualisierte Gewalt eingebunden.

3.4 Beauftragung nach dem Seelsorgegeheimnisgesetz (SeelGG)

Ehrenamtliche können eine Beauftragung nach dem Seelsorgegeheimnisgesetz erhalten. Voraussetzungen sind die unter Kapitel 3.1 genannten fachlichen Ausbildungen, Fortbildungen in dem örtlichen PSNV-B-System und Einzel- und Gruppensupervision. Nach der Beauftragung im Sinne des SeelGG durch das zuständige Dekanat haben die Ehrenamtlichen ein erweitertes Zeugnisverweigerungsrecht in gerichtlichen Verfahren.

4 Aus- und Fortbildung in der Notfallseelsorge: Lerninhalt und Kompetenzen

Die vorliegende Handreichung ermöglicht Verantwortlichen, wie z. B. Dekanatsbeauftragten für Notfallseelsorge, Aus- und Fortbildungen in der PSNV-B bzw. Psychosozialen Akuthilfe nach den Vorgaben der deutschlandweiten Mindeststandards zu planen und durchzuführen.³

4.1 Beschreibung der Handlungskompetenz statt Festlegung von Methoden und Materialien

Die Notfallseelsorge der ELKB arbeitet organisationsübergreifend. Eine logische Folgerung daraus ist, dass es für die Ausbildung in der Notfallseelsorge der ELKB keine Sammlung von exklusiven und autoritativen Unterrichtsentwürfen und Materialien gibt, an die sich Ausbildende/Referierende halten müssen. Diese Handreichung eröffnet vielmehr die Möglichkeit, einer Vielzahl von Referentinnen und Referenten – auch von anderen Anbietern der PSNV – größtmögliche Freiheiten in der Verwendung von Unterrichtsmaterialien, in der Methodik und Gestaltung zu lassen. Sie gibt jedoch verbindlich vor, welche Handlungskompetenz als „Learning Outcome“ in der Notfallseelsorgeausbildung erreicht werden muss, um den Mindeststandards in der PSAH zu entsprechen. Damit sind eine gleichbleibende Qualität in der Ausbildung und eine Vergleichbarkeit zu anderen Anbietern der PSAH gewährleistet. Durch die Kompetenzbeschreibung besteht u. a. die Möglichkeit, die Ausbildung bei gleichbleibender Qualität dem Vorwissen, der (beruflichen) Grundqualifikation und der Kompetenz der Teilnehmenden anzupassen. Neben der Beschreibung von Fach- und Personalkompetenz finden sich im Folgenden zu vielen Lernfeldern didaktische Hinweise. Sie wollen lediglich einige bewährte Methoden und Materialien vorstellen, die hilfreich sein können, an die sich Referierende aber nicht gebunden fühlen müssen.

4.2 Gebrauch dieser Handreichung

Dieses Werk übernimmt die bundesweit geltenden Mindeststandards der PSAH für die Ausbildung in der Notfallseelsorge. In dem Abschnitt „Lerninhalte und Kompetenzen der Ausbildung PSAH“ der Mindeststandards sind 11 Lernfelder aufgeführt. Diese Handreichung übernimmt sie und führt sie für die Ausbildung in der Notfallseelsorge aus.

Welche Lernfelder wann im Kurs unterrichtet und welche Referentinnen und Referenten zu welchen Lernfeldern und Themen eingeladen werden, entscheidet der Veranstalter des Kurses (s. u. Kap. 5). Er nimmt dazu zwingend Rücksprache mit den Beauftragten der Landeskirche und den Referentinnen und Referenten.

Kompetenzbeschreibung und Kompetenzerweiterung

Die bundesweiten Mindeststandards legen für jedes Lernfeld eine Fach- und Personalkompetenz fest, welche die Teilnehmenden nach erfolgter Ausbildung erreicht haben sollen. Diese

3 In Kapitel 5 wird beschrieben, welche Voraussetzungen eine Referentin bzw. ein Referent erfüllen muss.

Kompetenzbeschreibungen zusammen bilden die geforderte Handlungskompetenz in der Psychosozialen Akuthilfe und damit auch der Notfallseelsorge ab.⁴ Wurden in den Qualitätsstandards von 2013 vor allem Inhalte für die Ausbildung festgelegt, sind es nun klare Kompetenzen, welche als „Learning Outcome“ des Fachkurses erreicht werden sollen. Die Teilnehmenden eines Fachkurses setzen dabei an ihrer eigenen – bereist erlangten – Kompetenz in den verschiedenen Lernfeldern an und vertiefen diese hin zu den geforderten Kompetenzen der Mindeststandards. Kompetenzerwerb geschieht durch das Lernen in einer sog. *Community of Practice* (Kasztner 2009: 12). Darunter versteht man unter anderem das Hineinwachsen der Lernenden in eine „Expertengemeinde“, mit dem das Annehmen der „in dieser Gruppe gültigen Denkweisen und Problemmechanismen“ einhergeht (Gruber et al. 2000: 143). Dadurch findet der Transfer von einer Lernsituation auf ein Alltagsproblem innerhalb der Expertengemeinde statt (Gruber et al. 2000). Diese Vorgehensweise könnte man auch als „Lernen am Modell“ (Bandura & Kober 1976) umschreiben, das die eigene Kompetenzentwicklung vorantreibt.

Die Handlungskompetenz in der psychosozialen Akutversorgung, welche sich durch den Kompetenzerwerb innerhalb dieser „Community of Practice“ entwickelt, spricht also für die Fähigkeit, die in dieser Domäne gestellten Anforderungen sowohl durch theoretisches Wissen als auch durch das erfolgreiche Bewältigen von Problemsituationen einzusetzen (vgl. Gruber & Rehrl 2003).

„Kompetenzerwerb“ meint hier also nicht nur das Erinnern und Anwenden von Wissen, sondern besonders das praktische Einüben und Ausprobieren des Handelns eines Psychosozialen Akuthelfers.

Konkret erproben und reflektieren die Teilnehmenden ihr notfallseelsorgliches Handeln in einem geschützten Raum. Dies geschieht durch das „Hineinschlüpfen“ in verschiedene Rollen eines Begleitungssettings. Ebenso kann dies auch durch erzählte Fallbeispiele, erarbeitete Abläufe und Strategieübungen in Einzel- oder Gruppenarbeit zu Begleitungssettings geschehen.

Ziel dieser Übungen ist,

1. dass die Teilnehmenden ihr erlerntes Wissen praktisch und sinnbringend sowie der Situation angemessen anwenden und/oder einbringen können.
2. dass die Teilnehmenden ihr Handeln erproben, auf ihr Handeln in einer Begleitungs situation Rückmeldung erhalten und so Sicherheit für ihr notfallseelsorgliches Handeln im Einsatz bekommen.

Mit dieser Methode haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre Selbst- und Sozialkompetenz zu vertiefen und ihr fachliches Wissen anzuwenden.

In Teil B Kapitel 1 bis 10 dieser Handreichung werden die Lernfelder mit den geforderten Kompetenzen beschrieben. Ebenso sind dort Verweise auf die umfangreichen Fallbeispiele zu finden, welche im Lernfeld 11 (Trainingsteil) aufgeführt sind und als Übungen zum Handlungskompetenzerwerb herangezogen werden können. Für eine erfolgreiche Durchführung

4 Einen richtungsweisenden Aufsatz dazu hat Thomas Zippert geschrieben: Was sollen Notfallseelsorgerinnen und Notfallseelsorger können? Von der Kasuistik- zur Kompetenzorientierung (vgl. Zippert 2014).

einer Ausbildung ist es für die/den Lehrgangsveranstaltende/n notwendig zu klären, welche Referentinnen und Referenten in welchen Lernfeldern welche Fallbeispiele verwenden, damit am Ende des Kurses alle Einsatzsituationen aus Lernfeld 11 vorkamen und beübt wurden.

Wichtig ist den Autoren, im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb herauszustellen, dass die Ausbildung zur Notfallseelsorgerin und zum Notfallseelsorger in einem Fachkurs nicht zum Ziel haben kann, die Teilnehmenden nach Abschluss des Lehrganges als „fertige“ Notfallseelsorgende zu betrachten. Wie in der Seelsorge überhaupt gibt es weder in der Notfallseelsorge noch in der Krisenintervention nach Ansicht der Autoren einen „fertigen“ Notfallseelsorger bzw. eine „fertige“ Kriseninterventionshelferin. Die Ausbildung stellt den Beginn eines Weges dar, auf welchem die Seelsorgenden durch Erfahrungszuwachs, Reflexion und Schulungen ihre Handlungskompetenz immer weiter entwickeln werden.

Grundlage für die Ausbildung in der PSAH und Notfallseelsorge ist der vom Kultusministerium eingeführte Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR).⁵ In diesem Qualifikationsrahmen wird der Begriff „**Handlungskompetenz**“ als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Arbeitskreis DQR 2013: 45). Die Handlungskompetenz ist in zwei Kompetenzbereiche unterteilt: „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“. Die vorliegende Handreichung nimmt diese Unterteilung auf und benennt zu jedem Lernfeld die Fach- und Personal-kompetenzen. Damit ist hier wiederkehrend folgende Gliederung zu finden:

Lernfeldbeschreibung

Hier wird beschrieben, welche Relevanz dieses Themen in der Psychosozialen Akuthilfe hat und welche Schwerpunkte in diesem Lernfeld gesetzt werden sollen. Ebenso wird der zeitliche Rahmen innerhalb der Fachausbildung benannt, um einen Anhaltspunkt zu haben, welchen Umfang das Lernfeld im Verhältnis zu den anderen Lernfeldern hat.

Fachkompetenz

Die Fachkompetenz beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen und methodengleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. Dazu gehören ...

Wissen

Die Teilnehmenden sollen dieses Wissen für die Arbeit in der Akutintervention parat haben. Deshalb ist es notwendig, entsprechendes Wissen in einem Handout den Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass Wissensinhalte selbst erarbeitet werden. Dies kann z. B. im Eigenstudium oder in Gruppenarbeit geschehen. Methodisch kann so das Fach-Wissen durch Eigenrecherche und bereitgestellte Fachliteratur individuell und an der eigenen Lernbiografie ausgerichtet vertieft und gefestigt werden.

⁵ Es empfiehlt sich, eine Handreichung zum DQR zu lesen, um den Hintergrund und die Kompetenzbeschreibung zu verstehen; siehe unter: www.dqr.de.

TEIL B: LERNFELDER

1 Einführung in die Grundlagen der Psychologie

Die gemeinsamen Mindeststandards sehen 9 Unterrichtseinheiten für dieses Lernfeld vor. Der Aus- und Fortbildungsnachweis untergliedert diesen Abschnitt inhaltlich in 1.1 bis 1.4. Diese Punkte können helfen, eine Fortbildung zu gliedern, aber sie geben nicht für sich abgeschlossene Einheiten wieder. Der Inhalt 1.3 „Möglichkeiten und Grenzen der Psychosozialen Akuthilfe“ kann auch in Lernfeld 5.2.3 „Abgrenzung zum psychiatrischen Notfall“ behandelt werden.

Lernfeldbeschreibung

In diesem Lernfeld erarbeiten sich die Teilnehmenden den psychologischen Hintergrund der PSNV und erhalten konkretes Wissen und Hilfen, um Reaktionen von Menschen in der peritraumatischen/paratraumatischen Phase einordnen und begleiten zu können. Die Teilnehmenden führen bei Bedarf eine Psychoedukation/Psychoinformation im Sinne der PSNV durch.

Um das Lernfeld besser einordnen zu können, sollten die Teilnehmenden ...

- von der ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) und hier von Code F43.0 (Akute Belastungsreaktion) als Hintergrund für die präklinische Intervention gehört haben;¹⁵
- Kenntnisse darüber erwerben, wie das Gehirn aufgebaut ist und was geschieht, wenn Menschen potenziell belastende Erlebnisse durchleben;¹⁶
- vom Kohärenzgefühl (Antonovsky 1997: 33) und/oder der Theorie des Bezugsrahmens (Hausmann 2006) gehört haben;
- sich mit dem Thema Resilienz auseinandersetzen und dies auf die Begleitung von Menschen in Krisensituationen übertragen.

Fachkompetenz

Die Teilnehmenden ...

- wissen, dass sich Stressreaktionen physisch, kognitiv, emotional und im Verhalten auswirken können. Sie benennen dazu Beispiele für eine Psychoedukation.¹⁷
- erklären die Fachbegriffe: Akute Belastungsreaktion (ABR), Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS), peritraumatische Phase bzw. Intervall und können dieses Wissen bei Bedarf sinnvoll in eine Begleitung einbringen.

¹⁵ Und/oder vom DSM V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

¹⁶ Hirnphysiologie: z. B. Entwicklung des Hirnes „vom Reptil-Hirn zum neuen Säugetierhirn“, („Die Eidechse erwacht“) oder Erklärung anhand des Aufbaus des Hirns mit Amygdala, Hippocampus, Großhirn.

¹⁷ **Psychoedukation im Rahmen der PSNV** ist hier im Sinne eines Aufklärungsgespräches gemeint und nicht als therapeutische Maßnahme. Bei dieser Form der Psychoedukation findet eine Aufklärung über normale Reaktionsmöglichkeiten von Menschen beim Erleben unnormaler Ereignisse statt. Des Weiteren enthält diese u. a. die Erklärung, was ein traumatisches Ereignis ist, sowie die Aufklärung über mögliche noch kommende Reaktionen, Prävalenzen und mögliche Maßnahmen bei auftretenden Reaktionen bis hin zum Verweis auf geeignete Traumatherapeuten bei anhaltender Symptomatik. Voraussetzung für eine Psychoedukation ist ein vorausgehender tragfähiger und stabilisierender Kontakt zu der oder dem Betroffenen.

Psychoedukation in der Psychotherapie hingegen bezeichnet eine therapeutische Maßnahme, die von psychotherapeutischen Heilberufen im Rahmen der Psychotherapie bei psychisch Erkrankten eingesetzt wird (Definition nach Dipl.-Psych. Marion Menzel).

- wissen, dass eine Akute Belastungsreaktion (ABR) eine angemessene Reaktion auf ein unnormales Ereignis ist und diese nach einer gewissen Zeit wieder abflaut.
- wissen, dass es Belastungsreaktionen wie Dissoziationen, Intrusionen, Vermeidung, Angst, Übererregung usw. gibt und welche Auswirkungen diese Reaktionen haben können.
- benennen neben der PTBS andre Traumafolgestörungen.
- wissen, dass zu einem Trauma nicht nur die potenziell belastende Situation gehört, sondern auch die subjektive Bewertung des Erlebten.
- identifizieren verschiedene Gruppen von Betroffenen (primär Traumatisierte, sekundär Traumatisierte, tertiär Traumatisierte).
- wissen, dass sich ein Trauma bei Kindern anders auswirkt als bei Erwachsenen,¹⁸ und führen gegebenenfalls ein „Elternteaching“ durch.¹⁹
- wissen, dass eine Gewalterfahrung besonders belastend ist (man-made Desaster)²⁰ und dass es einen Unterschied zwischen Traumatyp I und II gibt.²¹
- wissen, dass Trauer eine Reaktion auf den Tod ist und in wiederkehrenden Wellen an Heftigkeit verliert und zu einer natürlichen Reaktion auf einen Verlust gehört.²²

Personalkompetenz

Die Teilnehmenden entwickeln Kompetenzen, um Menschen in der peritraumatischen Phase zu begleiten, und wenden dazu geeignete Maßnahmen an. Dazu entwickeln sie die Fähigkeiten, ...

- eine Psychoedukation/-information durchführen zu können:
 - Sie erklären in geeigneter und der Begleitungssituation angemessener Weise, dass eine Akute Belastungsreaktion (ABR) eine „angemessene Reaktion auf ein nicht normales Ereignis“ ist.
 - Sie benennen den Zeitraum, in dem die Symptome wieder nachlassen sollten.
 - Sie zählen Möglichkeiten auf, welche die Betroffenen ergreifen können, wenn die Symptome nicht nachlassen oder überhandnehmen.
 - Dazu verwenden sie beispielhaft die Stressflyer des BBK und/oder des eigenen PSNV-B-Systems. Sie geben die Inhalte daraus in geeigneter Weise weiter.²³
- auf Menschen in einem PSNV-B-Einsatz einzugehen, die ein potenziell traumatisierendes Ereignis erlebt haben. Sie haben dazu eine passende Haltung entwickelt und Worte gefunden, akute Belastungsreaktionen zu „normalisieren“.

18 Dieses Thema kann auch unter Lernfeld 7.2 aufgenommen oder vertieft werden.

19 Vgl. Lernfeld 7.2 *Säuglinge, Kinder und Jugendliche (SK)*.

20 Vgl. hierzu: Nikendei (2017: 213 ff.) oder „Ratgeber für Opfer von Gewalttaten“ (LWL & LVR 2019). Einen guten Überblick über die Besonderheiten einer Psychoedukation in der PSNV bei Gewaltopfern bietet der Auszug aus dem Text der Informationsbroschüre für Gewaltopfer aus dem Kölner Opferhilfe-Modell (Fischer & Riedesser 2020: 386 ff.). Ebenso könnte ein Vertreter von Weißer Ring e. V. eingeladen werden.

21 Traumatyp I: einmaliges Ereignis; Traumatyp II: mehrfache Schädigung. Dies kann im Lernfeld 11.9 *Begleitung nach sexualisierter Gewalt oder 11.11 Geiselnahme; Amoklauf; Zeuge einer Tötung* vertieft werden (dort sind weitere Literaturhinweise zu finden).

22 Vgl. z. B. Schibilsky (1996: 232 ff.), dort wird Trauer als ein „Spiralweg“ beschrieben. Das Thema Trauerreaktion wird im Lernfeld 3.4 *Umgang mit Trauer und Modelle des Trauerns* vertieft behandelt.

23 In den Einsatzsituationen von Lernfeld 11 kann dies vertieft werden.

- zu erkennen, wann in einer Begleitung die Grenzen der PSNV erreicht sind (medizinischer Notfall, psychiatrischer Notfall ...).²⁴

Didaktische Anmerkungen

- Jede/jeder Teilnehmende sollte mindestens eine Psychoedukation/-information im Kurs zu einer Einsatzsituation im Trainingsteil (Lernfeld 11) mit eigenen Worten durchführen und darauf Rückmeldung erhalten.
- Die Teilnehmenden sollten sich eine Seite für den Einsatzordner erstellen, auf der wichtige Informationen für eine Psychoedukation/-information im Überblick vorhanden sind.
- Die Teilnehmenden diskutieren den salutogenetischen Ansatz von Antonovsky und überlegen, welche Folgen dies für die Resilienz von Menschen in Krisensituationen haben kann.
- Die Teilnehmenden bekommen mehrfach Möglichkeit, sich mit Stressreaktionen auseinanderzusetzen: körperlich, psychisch, im Verhalten und emotional. Immer wieder üben sie, diese Stressreaktionen in Rollenspielen zu erkennen und gegebenenfalls zu „normalisieren“.

→ Siehe hierzu besonders 11.4 Todesfall im öffentlichen Bereich, Fallbeispiel I

→ Siehe hierzu auch 11.4 Begleitung von Angehörigen, Augenzeugen und Ersthelfern bei Todesfall im öffentlichen Bereich, Fallbeispiel II

→ Siehe hierzu auch 11.4 Begleitung von Angehörigen, Augenzeugen und Ersthelfern bei Todesfall im öffentlichen Bereich, Fallbeispiel III

→ Siehe hierzu auch 11.6 Begleitung nach Todesfall bei Sport- und Freizeitaktivitäten, Fallbeispiel I

²⁴ Dies kann im Lernfeld 5.2.3 Abgrenzung zum psychiatrischen Notfall vertieft werden.

2 Zusammenarbeit der PSAH mit BOS

Die Mindeststandards sehen 8 Unterrichtseinheiten für dieses Lernfeld vor. Der Aus- und Fortbildungsnachweis untergliedert dieses Lernfeld in 2.1 „Organisationsstrukturen und Arbeitsweise der Psychosozialen Akuthilfe innerhalb der PSNV“ und in 2.2 „Strukturen der Zusammenarbeit mit der polizeilichen und nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr“. Es bietet sich an, diese beiden Lernfelder in verschiedene Einheiten aufzugliedern.

Lernfeldbeschreibung

Die Teilnehmenden erweitern hier ihre Handlungskompetenz im Bereich der strukturierten Zusammenarbeit im System der PSNV und der polizeilichen und nicht-polizeilichen Gefahrenabwehr. Ziel ist, dass sich die Teilnehmenden sicher und der Situation angemessen in den vorgegebenen Strukturen bewegen und ihre Verantwortung in der PSAH übernehmen können. Ebenso lernen sie, die psychosoziale Lage einzuschätzen, um Betroffene in diesen Strukturen sicher begleiten zu können. Dieses Lernfeld korrespondiert stark mit dem Lernfeld 11, in dem unterschiedliche Einsatzsituationen trainiert werden. Es geht nicht nur darum, in unterschiedlichen Einsatzsituationen eine angemessene PSAH zu leisten, sondern dies in Zusammenarbeit mit den BOS und insbesondere der Polizei zu tun.

2.1 Interne Organisationsstrukturen und Arbeitsweise der PSAH innerhalb der PSNV

Lernfeldbeschreibung

Die Notfallseelsorge gehört zur PSNV-B und damit zur gesamten PSNV. Da jedes NFS-System etwas unterschiedlich in den Strukturen der örtlichen PSNV verortet ist, erkunden die Teilnehmenden ihr zukünftiges PSNV-System, um sich gut in diesem zu verorten. Ziel dieses Lernfeldes ist, dass die Teilnehmenden ein psychosoziales Lagebild erstellen und Menschen sicher in den vorhandenen Strukturen der PSNV und BOS begleiten können.

Fachkompetenz

Die Teilnehmenden ...

- unterscheiden in der PSNV die Bereiche PSNV-B und PSNV-E.
- wissen, dass es Aufgabe jeder Organisation ist, für ihre eigenen Einsatzkräfte eine PSNV-E vorzuhalten.
- wissen, wie die PSNV-B in ihrem System und in ihrem Landkreis organisiert ist (Kooperationen, Arbeitsgemeinschaft PSNV etc.) und wer leitende Funktionen innehat.
- wissen, welche Anbieter es in der PSNV gibt und dass es einen Konsensus-Prozess gab, an dessen Ende der übergeordnete Begriff „Psychosoziale Notfallversorgung“ formuliert wurde.

Herausgeber

Angela Hammerl • Dirk Wollenweber • Harald Karutz

Die Begleitung von Menschen in Ausnahmesituationen nach Not- oder Unglücksfällen ist Aufgabe der Psychosozialen Akuthilfe. Darauf vorzubereiten, ist mehr als das Lehren von Wissensressourcen. Die Ausbildungsinhalte erfordern in besonderer Weise Sensibilität, Empathie sowie die Fähigkeit, Emotionen zu regulieren.

Auf die Aufgaben des Lerncoachings für die PSNV bereitet dieses Buch vor. Es stellt auf Basis der sog. gemeinsamen Mindeststandards für die Ausbildung in der PSNV die Grundlagen der kompetenzorientierten Erwachsenenbildung und teilnehmerzentrierten Unterrichtsgestaltung dar. Neben der Rolle des Lerncoaches stehen die Lernumgebung, die Unterrichtsziele und

-methoden sowie die didaktische Reduktion im Mittelpunkt. Auch das Ausgestalten von Lernerfolgskontrollen und Online-Fortbildungen wird beleuchtet. Schwerpunkte sind im Folgenden die Auswahl von geeigneten Personen und der Umgang mit schwierigen Teilnehmenden sowie die Anleitung zur persönlichen Psychohygiene.

Im zweiten Teil des Buches werden die für Bayern entwickelten Kompetenzbeschreibungen für die Fachausbildung in der Psychosozialen Akuthilfe bzw. in der Notfallseelsorge abgebildet. Die didaktischen Anmerkungen, Erklärungen und Fallbeispiele sollen im Sinne einer Best Practice auch überregional zur Umsetzung der Lernziele anleiten.

Ausbildungshandbuch PSNV-B

**Unterrichtsleitfaden für Lehrende in der
Psychosozialen Akuthilfe**

ISBN 978-3-96461-056-0

www.skverlag.de