



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„POL in der Heimhilfe“

Problemorientiertes Lernen im Rahmen der
Heimhilfeausbildung als Beitrag zur
Professionalisierung

verfasst von

Beatrix Binder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 122

Studienrichtung lt. Studienblatt: IDS Pflegewissenschaften

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der zur Begutachtung vorgelegten und beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2013

Beatrix Binder

Danksagung

„In der Ruhe liegt die Kraft“

L. J. Seiwert

Ich widme dieser Diplomarbeit meiner Familie, die mir nicht nur während meines Studiums große Aufmerksamkeit, Rücksicht und Unterstützung entgegengebracht hat, sondern auch ständig sehr großes Interesse an meiner Arbeit gezeigt hat.

Herzliche Danksagung richte ich an meinen Diplomarbeitsbetreuer Hrn. Univ. – Prof. Dr. Franz Kolland für seine Unterstützung mit hilfreichen Anregungen und wertvollen Vorschlägen.

Abstrakt

Titel: POL in der Heimhilfeausbildung

Schlagwörter: Heimhilfe, Heimhilfeausbildung, problemorientiertes Lernen

In der Ausbildung zur Heimhilfe stellt der Übergang von der theoretischen in die praktische Ausbildung sowohl für Auszubildende als auch für Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen oftmals eine große Herausforderung dar, die nicht selten zu Ausbildungsabbrüchen führt.

Die vorliegende Diplomarbeit geht der Fragestellung nach, unter welchen Voraussetzungen der Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden (POL/PBL) diesen Übergang vereinfachen kann.

Die Arbeit stellt das Berufsbild der Heimhilfe in Österreich hinsichtlich der historischen Entwicklung, gesetzlichen Rahmenbedingungen und Aufgabenschwerpunkten vor und bietet einen Überblick über die didaktischen Grundprinzipien der Problemorientierung.

Basierend auf themenspezifischer Fachliteratur und den Ergebnissen von 15 Leitfadeninterviews mit am Ausbildungsprozess beteiligten Personengruppen werden Empfehlungen für den Einsatz von POL/PBL in der Heimhilfeausbildung erarbeitet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Einsatz von problemorientierten Unterrichtsansätzen berechtigte Erwartungen in eine gesteigerte Praxisnähe der Heimhilfeausbildung erweckt. Für die Umsetzung von POL/PBL in der Heimhilfeausbildung sind Voraussetzungen hinsichtlich der Basisqualifikation der Schüler und Schülerinnen, der organisatorischen und didaktischen Fähigkeiten der Vortragenden und der infrastruktureller und materiellen Ausstattung der Unterrichtsräumlichkeiten zu berücksichtigen.

Abstract

Title: POL in the training of domestic help

Key words: Domestic help, requirement for POL/PBL in training

The passage from theoretical training to practical training, during the vocational training to become a domestic help, represents a major challenge both for trainees and internship supervisors, which quite often results even in an interruption of the training.

This study aims at identifying the conditions under which problem oriented learning (POL/PBL) can facilitate this passage.

The study describes the historical development, the legal framework and also the main focus on duties; and it provides an overview of the basic principles of the didactics of problem oriented learning.

On one hand, based on thematic literature and on the other hand, based on the results of 15 structured interviews with groups of people involved in the training process, the study elaborates recommendations for the use of POL/PBL during the vocational training to become a domestic help.

It can be concluded that using problem oriented learning permits meeting the expectation for increased practical relevance. The implementation of POL/PBL, in the training of domestic help, requires a basic qualification of trainees, organisational and teaching skills of trainers, and adequate material and equipment in terms of infrastructure in teaching rooms.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	10
1.1	Ausgangslage	10
1.2	Ziel der Arbeit und Definition der Forschungsfrage	13
1.3	Aufbau der Arbeit	15
2	HEIMHILFE IN ÖSTERREICH	16
2.1	Geschichte und Entwicklung der Heimhilfe in Österreich	16
2.2	Definition der Heimhilfe und Abgrenzung zu anderen Gesundheits- und Sozialbetreuungsberufen	17
2.3	Die Heimhilfe im österreichischen Gesundheits- und Sozialsystem	18
2.3.1	Die Heimhilfe als Angehörige der Sozialbetreuungsberufe	19
2.3.2	Heimhilfe als Teil der mobilen Dienste	20
2.3.3	Leistungsvolumen der Heimhilfe	21
2.4	Tätigkeitsbereich und Arbeitsschwerpunkte der Heimhilfe	23
3	PROFESSIONALISIERUNG DER HEIMHILFE DURCH QUALIFIZIERUNG	25
3.1	Beruf – Profession - Professionalisierung	25
3.2	Qualifizierung der Heimhilfe	26
3.2.1	Gesetzliche Rahmenbedingungen zur Heimhilfeausbildung	26
3.2.2	Zulassung zur Ausbildung	26
3.2.3	Aufbau und Umfang der Ausbildung	27
3.2.4	Didaktische Grundsätze	28
3.2.5	Abschluss der Ausbildung	28
3.2.6	Berufliche Fortbildung	29

4	PROBLEMORIENTIERTES LERNEN (POL)	29
4.1	Begriffsabgrenzung	30
4.2	Ursprünge des problemorientierten Ansatzes	30
4.3	Grundlagen des problemorientierten Lernens	32
4.3.1	Das Arbeiten in Kleingruppen	32
4.3.2	Der Siebensprung	36
5	EMPIRISCHER TEIL	41
5.1	Die Prinzipien qualitativer Sozialforschung	42
5.1.1	Forschung als Kommunikation	42
5.1.2	Offenheit	43
5.1.3	Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand	44
5.1.4	Reflexivität von Gegenstand und Analyse	44
5.1.5	Explikation	44
5.1.6	Flexibilität	45
5.1.7	Interpretativität	45
5.2	Methodenbeschreibung	45
5.2.1	Qualitatives Leitfadeninterview	45
5.2.2	Der Leitfaden	46
5.2.3	Die Stichprobe	47
5.2.4	Die Auswertung	49
5.3	Der Ablauf	51
5.3.1	Die Planungsphase	52
5.3.2	Die Orientierungsphase	53
5.3.3	Die zyklische Hauptforschungsphase	54
5.3.4	Die Ergebnisdarstellung	56
6	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	56
6.1	Bedeutsame Erfahrungen in der Heimhilfeausbildung	57

6.1.1	Auszubildende	57
6.1.2	Lehrende / Fachkräfte	59
6.1.3	Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen	60
6.1.4	Zentrale Aspekte	61
6.2	Organisatorische und strukturelle Herausforderungen im Ausbildungsprozess	62
6.2.1	Auszubildende	62
6.2.2	Lehrende / Fachkräfte	64
6.2.3	Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterin	68
6.2.4	Zentrale Aspekte	71
6.3	Bekanntheit von problemorientierten Ansätzen als didaktische Methode	71
6.4	Erwartungen an POL	73
6.4.1	Auszubildende	74
6.4.2	Lehrende / Fachkräfte	76
6.4.3	Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen	80
6.4.4	Zentrale Aspekte	83
6.5	Vorbehalte bezüglich POL	84
6.5.1	Auszubildende	84
6.5.2	Lehrende / Fachkräfte	86
6.5.3	Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterin	90
6.5.4	Zentrale Aspekte	92
7	RESÜMEE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	93
7.1	Voraussetzungen für den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung	93
7.1.1	Grundvoraussetzungen	94
7.1.2	Anforderungen an Lehrkräfte	95
7.1.3	Anforderungen des teilnehmerorientierten Unterrichts	96
7.1.4	Anforderungen an Ausbildungsstätte und Unterrichtsmaterialien	100

8	ZUSAMMENFASSUNG UND ABSCHLUSS	101
8.1	Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	101
8.2	Persönliche Schlussbemerkung	102
9	LITERATURVERZEICHNIS	104
10	ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	107
11	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	108
12	ANHANG	109
	PORTFOLIO	119

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den notwendigen und wünschenswerten Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz von problemorientierten Lehrmethoden in der Ausbildung zur Heimehelferin bzw. zum Heimehelfer (in weiterer Folge wird die geschlechterneutrale Formulierung „Heimehilfe“ verwendet).

Der Gesetzgeber schreibt vor, dass die Heimehilfeausbildung einen Umfang von 400 Unterrichtseinheiten umfassen muss, wobei 200 Unterrichtseinheiten im Umfang von mindestens 50 Minuten der theoretischen Ausbildung zuzuschreiben sind -und 200 Stunden praktische Ausbildung in Form von Praktika im ambulanten und stationären oder teilstationären Bereich abgeleistet werden müssen. Auch wenn die praktische Ausbildung per Gesetz frühestens nach Absolvierung von 100 theoretischen Ausbildungseinheiten angetreten werden darf, stellt der Übergang von der Theorie in die Praxis oftmals eine große Herausforderung dar. Nicht ausschließlich aus diesem Grund, sondern auch weil das Berufsbild der Heimehilfe als Kernaufgabe den Dienst am Klienten, also eine in hohem Maße ausführende Tätigkeit umfasst, trägt eine große Praxisnähe der Ausbildung zu einer Qualitätssteigerung bei und leistet somit einen Beitrag zur Professionalisierung der Heimehilfe.

Problemorientierte Lehransätze, wie sie weltweit unter anderem in Berufsausbildungen aus den unterschiedlichsten Disziplinen praktiziert werden, bieten neben anderen Vorteilen eine größere Praxisnähe im Unterricht.

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sollen daher Voraussetzungen für den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimehilfeausbildung erarbeitet und diskutiert werden.

1.1 Ausgangslage

Laut aktuellem Bevölkerungsstandbericht der Statistik Austria lebten am 1.1.2012 in Österreich 8.443.018 Menschen. 1.498.904 Menschen waren zu diesem Zeitpunkt 65 Jahre oder älter, was einem Bevölkerungsanteil von 17,8% entspricht (Statistik Austria, 2012).

Betrachtet man die Entwicklung der österreichischen Bevölkerung im letzten Jahrhundert so ist auffallend, dass insbesondere die fünfziger und sechziger Jahre besonders kinderreiche Jahre waren. Waren in der damaligen Zeit Fünf-Kindfamilien noch häufig und hatte durchschnittlich jede Frau mehr als 2 Kinder, ist die Geburtenrate in Österreich seit Mitte der siebziger Jahre rückläufig und die Anzahl der Kinder pro Frau liegt im Durchschnitt bei rund 1,4. In dieser sukzessiven Abnahme der Geburtenrate ist einer der Hauptgründe für das schnelle Altern der Bevölkerungsstruktur zu sehen. Gemeinsam mit einer kontinuierlich steigenden durchschnittlichen Lebenserwartung führt dies dazu, dass die Bevölkerung immer älter wird und vor allem auch der Anteil der Personen über 65 Jahren an der Gesamtbevölkerung immer mehr Gewicht gewinnt (Lutz in Jedelsky, 2012).

Parallel mit der steigenden Lebenserwartung geht eine Entwicklung einher, wonach die Menschen nicht nur länger leben, sondern auch länger gesund leben. Somit ist für die kommenden Jahrzehnte mit einer zunehmenden Anzahl an pflegebedürftigen Personen zu rechnen. Betrachtet man die Entwicklung der Zahl jener Personen, die im ersten Halbjahr 2012 Bundespflegegeld beziehen, so erkennt man einen deutlichen und nahezu ungebrochenen Anstieg von 435.623 Pflegegeldbeziehern und -bezieherinnen im Jänner 2012, auf 442.341 Personen im Juni 2012 (Statistik Austria, 2012).

Einhergehend mit der Entwicklung der „alternden Bevölkerung“ ist damit zu rechnen, dass die Zahl der Einpersonenhaushalte bis 2030 stark ansteigen wird. Bereits heute leben mehr als 70% der Bevölkerung ab 60 Jahren allein, bzw. mit einer Person die ebenso alt oder älter ist (Ertl & Kratzer, 2006). Davon ausgehend, dass Familien- und Haushaltsstrukturen wichtige Einflussgrößen sind, um den Bedarf an sozialen Diensten und Betreuungseinrichtungen abzuschätzen, ist mit einem zunehmenden Wandel weg von der informellen im Familien- bzw. Sozialverband, hin zur formellen Pflege durch professionalisierte Dienste zu rechnen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird offensichtlich, dass der Bedarf an Betreuungs- und Pflegepersonal im Sozial- und Gesundheitsbereich in den nächsten Jahren kontinuierlich zunehmen wird. Um die Leistungsqualität der

Betreuung zu sichern, wird laufend an der Standardisierung und Optimierung der jeweiligen Ausbildungen gearbeitet.

Gemeinsam mit den Fachsozialbetreuern bzw. –betreuerinnen und den Diplom-Sozialbetreuern und –betreuerinnen sind die Heimhilfen dem Berufsbild der Sozialbetreuungsberufe angehörig. Der Kern des Aufgabenfeldes der Sozialbetreuungsberufe liegt im sozialbetreuerischen Aspekt, wodurch sie sich von den Angehörigen der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe abgrenzen, deren Haupttätigkeitsbereich eigenverantwortliche, mitverantwortliche und interdisziplinäre Tätigkeiten, insbesondere zur Pflegeanamnese, -diagnose, -planung, -durchführung und Pflegeevaluation umfassen.

Mit der Kernaufgabe der Versorgung und Betreuung von chronisch kranken, alten und behinderten Menschen stellt der Beruf der Heimhilfe die Basis der ambulanten Betreuung dar. Ohne eine sichergestellte Basisversorgung müsste ein Großteil der pflegebedürftigen Klientel in stationäre Behandlung aufgenommen werden, da ambulante Dienste wie z.B. die Hauskrankenpflege aus organisatorischen und kostenökonomischen Gründen keine derart umfangreiche und zeitintensive Basisversorgung bieten können, wie es die Heimhilfe zu leisten im Stande ist.

Die Berufsausbildung zur Heimhilfe unterliegt einer Ausbildungsverordnung von 400 Stunden, die in 200 Stunden Theorie und 200 Stunden Praktikum aufgeteilt sind, wobei das erste Praktikum nach ca. 100 Theoriestunden angetreten wird. Der Übergang vom theoretischen Unterricht in die Praxisausbildung stellt für alle am Ausbildungsprozess beteiligten Personengruppen (Auszubildende, Lehrende/Fachkräfte, Praktikumsbetreuer und -betreuerinnen) oftmals eine große Herausforderung dar, da seitens der Auszubildenden in vielen Fällen wenig praxisrelevantes Wissen vorhanden ist. Die erstmalige, direkte Konfrontation mit Problemen des Pflegealltags erfolgt für die Auszubildenden in vielen Fällen im Rahmen der ersten Praxisstunden und führt aus der Rolle eines direkt am Problemlösungsprozess Beteiligten nicht selten zu einer Überforderung und in weiterer Folge zum Abbruch der Ausbildung. Laut einer 2008 vom Institut für höhere Studien (IHS) erstellten Studie zur Evaluierung der Implacmentstiftung des Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds (WAFF),

haben beispielsweise zwischen den Jahren 2003 und 2007 11% aller Personen, die im Rahmen der Implacementstiftung des WAFF's die Ausbildung zur Heimhilfe angetreten haben, selbige vor Abschluss abgebrochen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2008).

1.2 Ziel der Arbeit und Definition der Forschungsfrage

Hintergrund der vorliegenden Diplomarbeit ist die Frage, welche Voraussetzungen geschaffen sein müssten, um durch den Einsatz der Lehrmethode des problemorientierten Lernens (POL) die theoretische Ausbildung zur Heimhilfe praxisnäher zu gestalten.

Die Ausübung des Berufs der Heimhilfe erfordert eine Reihe von beruflichen Handlungskompetenzen, wie die Fach- bzw. Methodenkompetenz, die Sozial- und die persönliche Kompetenz. Durch den Erwerb dieser Kompetenzen in der Ausbildung sollen die zukünftigen Heimhilfen befähigt werden, komplexe Situationen in ihrer beruflichen Umwelt zu verstehen. Zielsetzung ist, dass das zukünftige berufliche Handeln zielgerecht ausgelegt wird und von Verantwortung geprägt ist (Zinka in Jedelsky, 2012). Vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Heimhilfe sollen der Erwerb und die Umsetzung der beruflichen Handlungskompetenzen durch eine möglichst praxisorientierte Ausbildung forciert werden.

Problemorientierte Unterrichtsansätze, wie sie ihren neuzeitlichen Ursprung in den frühen sechziger Jahren des 20. Jahrhundert an medizinischen Fakultäten Nordamerikas haben, stellen das Bearbeiten und Lösen von Problemen in Kleingruppen ins Zentrum des Lernansatzes. Entwickelt aus der Situation, dass Studierende und frische Absolventen des Medizinstudiums mangelnde Fähigkeiten aufwiesen, eigenständig Probleme zu lösen bzw. ihr vorhandenes, theoretisches Wissen auf ähnliche Problembereiche zu transferieren, stehen problemorientierte Unterrichtsansätze für eine hohe Praxisorientierung (Zumbach, 2003).

Der Einsatz des didaktischen Prinzips der Problemorientierung ist mit einer Änderung der Anforderungen an Vortragende und Lernende verknüpft. Eine Wandlung des Unterrichtsstils weg von der Dozenten-Orientierung, hin zu einer

interaktiven Wissenserarbeitung (Teilnehmerorientierung) erfordert sowohl einen neuen Zugang und eine andere Form der Unterrichtsvorbereitung durch die Vortragenden, als auch damit verknüpft Anpassungen hinsichtlich der Unterrichtsmaterialien.

Die vorliegende Diplomarbeit verfolgt das Ziel, die notwendigen Voraussetzungen zu erarbeiten, unter denen der Einsatz von POL als Unterrichtsmethodik in der theoretischen Ausbildung zur Heimhilfe eingesetzt werden kann. Hintergrund dieses Forschungsinteresses ist die Annahme, dass eine praxisorientierteres Arbeiten in der theoretischen Ausbildung dazu führen würde, den Übergang von Theorie in Praxis für alle am Ausbildungsprozess Beteiligten, insbesondere für die Auszubildenden, unspektakulärer zu gestalten. Da eine Evaluierung dieser Annahme den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde, wird im Zuge der vorliegenden Arbeit auf die Erforschung der erforderlichen Voraussetzungen fokussiert.

Die konkrete Forschungsfrage ist wie folgt formuliert:

Unter welchen Voraussetzungen kann der Einsatz von Problemorientiertem Lernen (POL) als Unterrichtsmethodik in der theoretischen Ausbildung von HeimhelferInnen dazu beitragen, den Übergang von Theorie in Praxis für alle Beteiligten einfacher zu gestalten?

Zur Beantwortung der grundlegenden Forschungsfrage sollen im Rahmen der Diplomarbeit folgende, aus der Forschungsfrage abgeleitete Fragestellungen, behandelt werden:

- Welche Anforderungen werden an Lehrende/Fachkräfte gerichtet, um POL in der Wissensvermittlung im Rahmen der Ausbildung zur Heimhilfe einsetzen zu können?
- Welche Voraussetzungen muss die Ausbildungsstätte erfüllen, um einen Einsatz von POL im Rahmen der Ausbildung zur Heimhilfe zu ermöglichen?
- Welche Anforderungen stellt der Einsatz von POL in der Ausbildung zur Heimhilfe an Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien?

Durch die Erarbeitung der notwendigen Voraussetzungen soll eine Arbeit erstellt werden, auf Basis deren Erkenntnisse ein Eindruck gewonnen werden kann, wie sich alle am Ausbildungsprozess Beteiligten bestmöglich-, auf jene Anforderungen, die der Einsatz von POL in der Ausbildung zur Heimhilfe mit sich bringt, vorbereiten und einstellen können.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil und gliedert sich in sechs Kapitel.

Nach Schilderung der Ausgangslage und Begründung des Forschungsinteresses werden im ersten, einleitenden Kapitel die Forschungsfrage definiert und die Ziele der Arbeit offengelegt.

Im zweiten Kapitel wird das Berufsbild der Heimhilfe in Österreich präsentiert und ein durch ausführliche Literaturrecherche hinterlegter Einblick in diese Berufsgruppe gewährleistet. Nebst aktuellen Zahlen und Fakten zu Heimhilfen in Österreich werden deren Aufgaben im Rahmen der Gesundheits- und Sozialbetreuung vorgestellt, sowie gesetzlichen Grundlagen und praktische Orientierungen in deren Ausbildung erörtert.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Prinzip von problemorientierten Unterrichtsmethoden. Nach Abgrenzung der Begriffsdefinitionen und einem Überblick über die historische Entwicklung des Problemorientierten Lernansatzes, erfolgt eine Vorstellung der theoretischen Grundlagen und des didaktischen Aufbaus von Problemorientierten Unterrichtsmethoden.

Das vierte Kapitel dient dazu, die ausgewählte Forschungsmethodik darzustellen und die Organisation und den Ablauf des Forschungsprozesses offenzulegen. Im Rahmen dieses Kapitels erfolgen eine literaturbasierte, theoretische Einführung in die Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung und eine Darstellung der empirischen Vorgehensweise unter Bezugnahme auf die vorgestellten Grundprinzipien. Es wird das Erhebungsinstrumentarium und die Art der Stichprobengenerierung vorgestellt, sowie die theoretischen Grundlagen der gewählten Auswertungsmethodik, der Themenanalyse, präsentiert.

In Kapitel fünf erfolgt die Präsentation der im Zuge der empirischen Erhebung generierten Ergebnisse. Es werden die im Rahmen der Auswertung analysierten Erkenntnisse vorgestellt und deren Bedeutung für die Beantwortung der definierten Forschungsfrage thematisiert.

Im abschließenden sechsten Kapitel, werden die Ergebnisse der Erhebung und Analyse zusammengefasst und deren Bedeutung für die Umsetzung von POL in der Ausbildung zur Heimhilfe eingeschätzt.

2 HEIMHILFE IN ÖSTERREICH

In diesem Kapitel erfolgt eine theoretische Einführung in das Berufsbild der Heimhilfe in Österreich. Es wird die Geschichte und die Entwicklung des Berufs Heimhelfer bzw. Heimhelferin nachvollzogen und es erfolgt eine Erklärung der Einbettung dieses Berufsstandes in das Österreichische Gesundheits- und Sozialsystem. In diesem Zusammenhang erfolgt eine Beschreibung der Kernaufgaben der Heimhilfe in Österreich und es wird ein Überblick über den Status quo der gesetzlichen Rahmenbedingungen, inhaltlichen Schwerpunkte und der didaktischen Methoden in der Ausbildung zur Heimhilfe gegeben.

2.1 Geschichte und Entwicklung der Heimhilfe in Österreich

Die historischen Wurzeln der Heimhilfe in Österreich sind in den Nachkriegsjahren des ersten Weltkriegs in Wien zu finden, als unter Dr. Julius Tandler den Ruf des Sozialen Wiens begründet wurde. „Jeder Hilfsbedürftige soll einen persönlichen Anspruch auf Hilfe durch die Gesellschaft haben und nicht als Bittstelle auf Liebesgaben angewiesen sein. Die Hilfe muss ausreichend sein und das Ziel haben, die Selbsterhaltungsfähigkeit des Hilfsbedürftigen zu stärken“ (Zitat von Dr. Julius Tandler, von 1920 bis 1934 amtsführender Stadtrat für Wohlfahrtseinrichtungen, Jugendfürsorge und Gesundheitswesen in Wien, aus Ertl & Kratzer, 2006, S. 9). Unter Dr. Julius Tandler wurde der bisher gebräuchliche Begriff der „Armenpflege“ durch den sozial geprägten Begriff der „Fürsorge“ abgelöst.

Die Grundzüge einer institutionalisierten Fürsorgeverwaltung wurden 1946 unter Bürgermeister Theodor Körner in Wien aufgebaut. Als viele alte, kranke und hilfsbedürftige Menschen aufgrund der herrschenden Brennstoffknappheit

keine Möglichkeit hatten ihre Wohnungen zu heizen, bot die Stadt Wien unter dem Titel „Sonderaktionen“ soziale Dienste in Form von 41 „Wärmestuben“ an, aus denen in weiterer Folge die heutigen Pensionistenklubs entstanden sind.

Um jenen Personen, die nicht in ein Altersheim aufgenommen werden wollten oder konnten, einen Lebensstandard zu sichern, oder in ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen und drohender Isolation entgegenzuwirken, wurden Geldmittel zur Bezahlung von fremder Hilfe zur Verfügung gestellt. Je nach Bedarf bestand die fremde Hilfe aus Hauskrankenpflege, das heißt pflegerischer Betreuung am Krankenbett, oder Haushaltshilfe, was die Unterstützung bei der Haushaltsführung bedeutete und somit dem Aufgabengebiet der heutigen Heimhilfe gleich kommt.

War zu Beginn keine einheitliche Ausbildung für die Haushaltshilfen vorgesehen, da sie ihre Tätigkeiten unter Anleitung von diplomierten Pflegepersonen ausführten, brachten die rasante Entwicklung der Branche und die steigenden Qualitätsanforderungen die Notwendigkeit zur Standardisierung und Professionalisierung der Leistung mit sich.

Durch die Schaffung von gesetzlichen Regelungen in der Berufsausbildung zur Heimhilfe in der Steiermark (1995), Wien (1997), Niederösterreich (1998) und Oberösterreich (2002) wurde die Heimhilfe endgültig als professionalisierte Dienstleistung im Sozialbereich etabliert.

Im Jahr 2005 wurde das Berufsbild der Heimhilfe gemäß Artikel 15a des B-VG als den Sozialbetreuungsberufen angehörig, verankert.

2.2 Definition der Heimhilfe und Abgrenzung zu anderen Gesundheits- und Sozialbetreuungsberufen

Wie Ertl und Kratzer (2006, S.13) ausführen, ist Heimhilfe „eine klassisch österreichische Bezeichnung für eine soziale Dienstleistung, die von einer „Heimhelferin“ oder einem „Heimhelfer“ erbracht wird“.

Die gesetzliche Regelung über das Berufsbild und die Ausbildung der Heimhilfe sind in den jeweiligen Landesberufsgesetzen zur Heimhilfeausbildung festgelegt. Da sich die Definitionen der jeweiligen Landesregierungen kaum

voneinander unterscheiden, wird an dieser Stelle exemplarisch auf die Berufsbildbeschreibung des Wiener Heimhilfegesetz (WHHG) verwiesen. Das WHHG wurde zwischenzeitlich durch das Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetz (WHEG) im Februar 2008 abgelöst, jedoch besitzt dessen Definition des Berufsbildes inhaltlich noch Aktualität. §3 (1) des WHHG aus dem Jahr 1997 regelt das Berufsbild der Heimhilfe wie folgt: „Das Berufsbild der Heimhilfe umfasst jenen Teil der erforderlichen Verrichtungen in der Betreuung und Hilfe pflegebedürftiger Personen, die nicht in den Pflegeberufen (Pflegehelfer und Krankenpflegefachdienst) oder sonstigen Gesundheitsberufen vorbehalten sind. Der Heimhilfeberuf besteht aus der Kombination verschiedener Tätigkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausführung dieser Verrichtungen. Die Heimhelferin betreut und unterstützt Menschen aller Altersstufen bei der Haushaltsführung und den Aktivitäten des täglichen Lebens unter Ausschöpfung der Möglichkeiten und Fähigkeiten des Betreuungs- und Hilfsbedürftigen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe. Sie ist eines der Bindeglieder zwischen dem Betreuten, dessen familiären und sozialen Umfeld und anderen Betreuungspersonen.“

Die Heimhilfe ist somit ein Sozialberuf, der beispielsweise auch im Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz (WSBBG) aus dem Jahr 2008 unter §2 geregelt ist, und fungiert wie aus obiger Definition ersichtlich als Bindeglied zwischen Betreuungs- oder Pflegebedürftigen und anderen, in deren Pflege und Betreuung involvierten Personen.

2.3 Die Heimhilfe im österreichischen Gesundheits- und Sozialsystem

Heimhelfer und Heimhelferinnen sind im Rahmen ihrer Berufsausübung mit allen Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialsystems konfrontiert. Sie bilden die zentrale Dienstleistung zur Sicherstellung der Grundversorgung von Pflege- und Hilfsbedürftigen in Österreich und schaffen damit die Basis für den Einsatz der ambulanten pflegerischen und therapeutischen Dienste. (Ertl & Kratzer, 2006).

2.3.1 Die Heimhilfe als Angehörige der Sozialbetreuungsberufe

Der Beruf der Heimhilfe wird gemäß Artikel 15a des B-VG den Sozialbetreuungsberufen zugerechnet.

Weitere Angehörige der Sozialbetreuungsberufe, wie sie in den jeweiligen Landesberufsgesetzen geregelt sind, sind laut §2 des Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz (WSBBG, 2008)

„Fach-Sozialbetreuerinnen und Fach-Sozialbetreuer mit dem Schwerpunkt

- a) Altenarbeit (Fach-Sozialbetreuerinnen A, Fach-Sozialbetreuer A),
- b) Behindertenarbeit (Fach-Sozialbetreuerinnen BA, Fach-Sozialbetreuer BA),
- c) Behindertenbegleitung (Fach-Sozialbetreuerinnen BB, Fach-Sozialbetreuer BB),

Diplom-Sozialbetreuerinnen und Diplom-Sozialbetreuer mit dem Schwerpunkt

- a) Altenarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen A, Diplom-Sozialbetreuer A),
- b) Familienarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen F, Diplom-Sozialbetreuer F),
- c) Behindertenarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen BA, Diplom-Sozialbetreuer BA),
- d) Behindertenbegleitung (Diplom-Sozialbetreuerinnen BB, Diplom-Sozialbetreuer BB).“

Als Angehörige der Sozialbetreuungsberufe ist die Heimhilfe für die Unterstützung und Versorgung der Klienten im nichtmedizinischen Bereich zuständig (siehe Kapitel 2.4 Tätigkeitsbereich und Arbeitsschwerpunkte der Heimhilfe).

Demgegenüber umfasst der Tätigkeitsbereich der Pflegehilfe die pflegerische Versorgung der Klienten zur Unterstützung der Angehörigen des Gehobenen Dienstes der Gesundheit- und Krankenpflege bzw. der Ärzte. Die Pflegehilfe bildet gemeinsam mit dem Gehobenen Dienst für Gesundheits- und Krankenpflege die Berufsgruppe der Gesundheits- und Krankenpflegeberufe, die wieder den Gesundheitsberufen zuzurechnen ist, die gemäß Art. 10 Abs. 1 Z 12 B-VG gesetzlich definiert sind.

Hinsichtlich der Kompetenzverteilung zwischen Pflegehilfe und Heimhilfe und deren praktische Zusammenarbeit ist festzuhalten, dass, auch wenn dies aus kostenökonomischen Gründen nicht praktiziert wird, gemäß Ausbildungslevel die Pflegehilfe Leistungen der Heimhilfe mit übernehmen kann, eine umgekehrte Substitution jedoch nicht gesetzlich gedeckt ist.

2.3.2 Heimhilfe als Teil der mobilen Dienste

Mit in Kraft Treten des Bundespflegegeldgesetzes und der entsprechenden Gesetze der Bundesländer 1993, wurde die Pflegeversorgung in Österreich auf völlig neue Beine gestellt. Im Jahr 2011 wurden insgesamt Euro 1.996.417.091 für 368.196 Pflegegeldberechtigte im Jahresdurchschnitt ausgegeben (Statistik Austria, 2012).

Als ein elementarer Bestandteil der mobilen Dienste in Österreich stellt die Heimhilfe gemeinsam mit der Hauskrankenpflege und Essen auf Rädern die Grundversorgung der mobilen Betreuung in Österreich sicher. Zur Grundversorgung gehören die Aufrechterhaltung des Haushaltes, die Erhaltung und Förderung des körperlichen Wohlbefindens, die Förderung der Selbstständigkeit der Klienten und die Sicherung deren sozialen Grundbedürfnisse (Ertl & Kratzer, 2006).

Im Jahr 2010 nahmen 29% der Pflegegeldbezieher/-bezieherinnen Unterstützung durch mobile Dienste in Anspruch (Pflegevorsorgebericht 2011, BMASK).

Anteil der mobil bzw. stationär betreuten Personen und der Personen mit 24-h-Betreuung an den gesamten PflegegeldbezieherInnen 2010

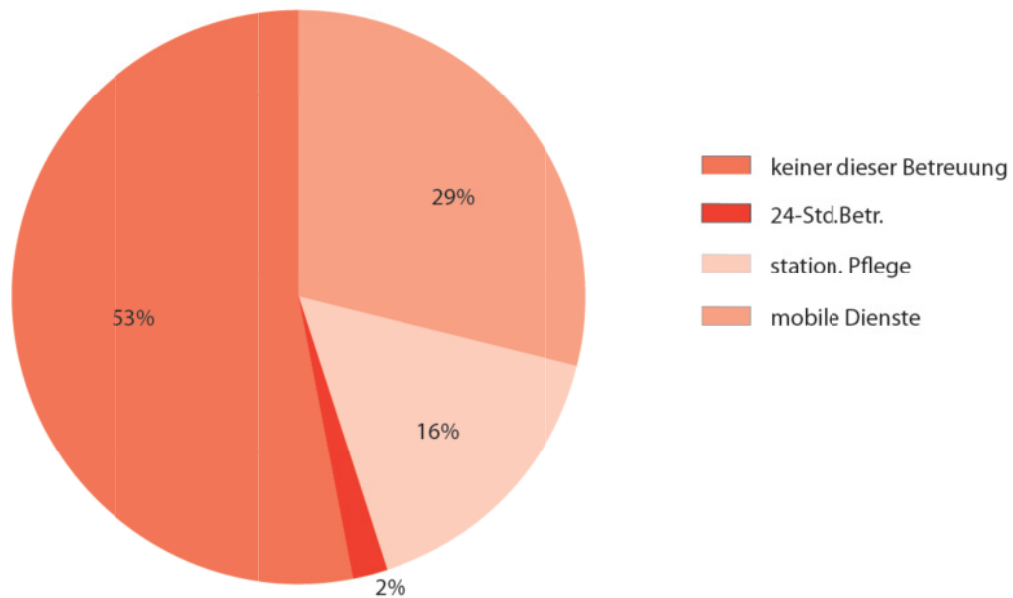


Abbildung 1 : Pflegevorsorgebericht 2011, BMASK

2.3.3 Leistungsvolumen der Heimhilfe

Eine bundesweite Statistik über die Anzahl der betreuten Kunden und die erbrachten Leistungsstunden liegt für die Heimhilfe nicht vor. Das ungefähre österreichweite Leistungsvolumen wird in Folge über Hochrechnung und Schätzung aus auffindbaren Quellen hergeleitet.

Im Jahr 2009 wurde in Wien von Heimhilfen im Rahmen der Betreuung von 21.590 Kunden und Kundinnen 3.929.040 Leistungsstunden erbracht (Wiener Sozialbericht, 2010).

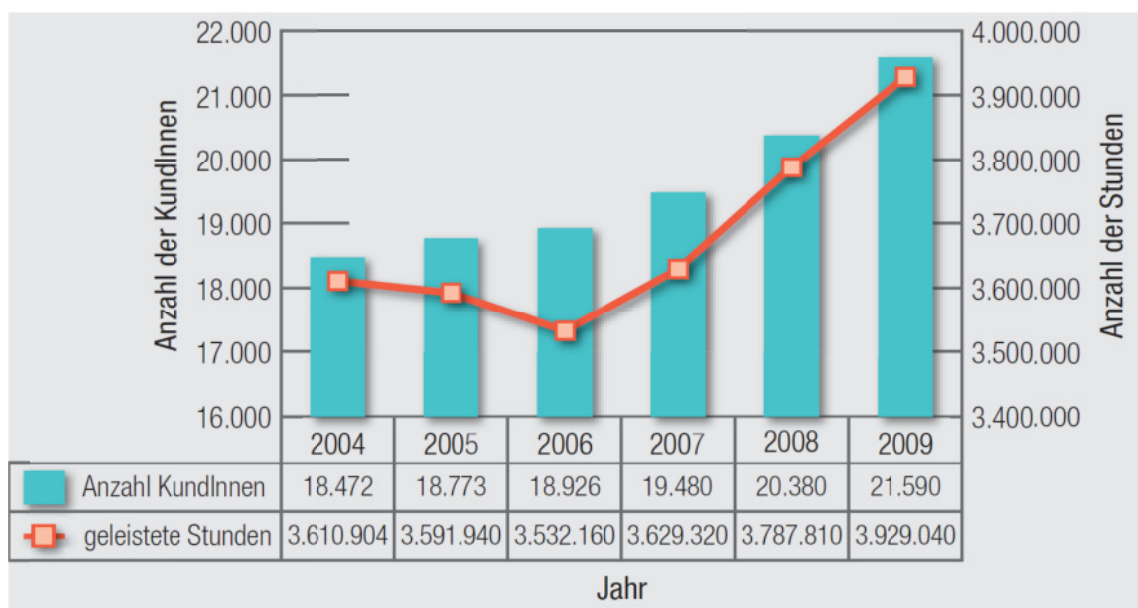


Abbildung 2: Wiener Sozialbericht 2010

Insgesamt wurden im Jahr 2008 von den mobilen Diensten in Wien durch die Betreuung von 83.776 Kunden und Kundinnen 5.048.354 Arbeitsstunden geleistet. Bundesweit betrachtet, wurden von den mobilen Diensten 13.710.361 Stunden durch die Betreuung von 419.158 Kunden und Kundinnen geleistet.

Kennzahlenvergleich mobile Versorgung 2008										
	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Österreich
Leistungsstunden	284.120	880.300	3.385.514	1.292.607	711.191	990.780	649.381	468.114	5.048.354	13.710.361
PflegegeldbezieherIn	16.240	34.242	81.045	68.330	22.574	70.973	27.727	14.251	83.776	419.158

Tabelle 1: Kennzahlen zur Versorgung aus dem Sozialbericht 2010, Tabelle auf eigener Darstellung

Setzt man die 3.787.810 geleisteten Heimhilfestunden in Wien aus dem Jahr 2008 in Relation zu den 5.048.354 geleisteten Stunden im Rahmen der mobilen Dienste, so kommt man zu dem Schluss, dass in Wien rund 75% der Leistungsstunden, auf die im Rahmen der mobilen Dienste erbracht wurden, auf Heimhilfe fallen. Unter der Annahme, dass das bundesweite Verhältnis nicht grob von der Verteilung in Wien abweicht, ergeben sich auf Basis von 13.710.361 geleisteten Stunden im Rahmen der mobilen Dienste, rund 10.280.000 Leistungsstunden pro Jahr für die Heimhilfe in Österreich.

2.4 Tätigkeitsbereich und Arbeitsschwerpunkte der Heimhilfe

Das vorrangige Einsatzgebiet der Heimhilfe liegt in der Betreuung von Menschen mit geriatrischen, oder chronisch degenerativen Erkrankungen, sowie Personen mit altersbedingtem Pflege- und Betreuungsbedarf. Im Vordergrund der Betreuungsleistung liegt die ganzheitliche Hilfestellung, basierend auf den Prinzipien Erhaltung, Förderung, Stützung und Ergänzung der Lebensaktivitäten zur Befriedigung der alltäglichen Lebensbedürfnisse.

„Die Herausforderung in der Heimhilfe besteht darin, für die KundInnen eine Form der Unterstützung zu finden, die sicherstellt, dass „alles beim Alten bleibt“. Die Fachlichkeit der HeimhelferInnen besteht in ihrer persönlichen und sozialen Kompetenz und in der Vielseitigkeit ihrer Handfertigkeiten“ (Jedelsky, 2006, S.87).

Die einschlägige Fachliteratur beschreibt folgende vier Arbeitsschwerpunkte, die in deren Grundzügen zum Teil auch gesetzlich fixiert sind (Dachverband der Wiener Pflege- und Sozialdienste, 2008; Ertl & Kratzer 2006):

- (1) Die Aufrechterhaltung des Haushaltes durch Unterstützung bei der Haushaltsführung, wie beispielsweise durch Erledigung der Einkäufe und Besorgungen des täglichen Bedarfs, sowie der Versorgung der Wäsche und Kleidung für den täglichen Gebrauch.
- (2) Die Erhaltung und Förderung des körperlichen Wohlbefindens, wie zum Beispiel durch Unterstützung bei der persönlichen Hygiene, bei der Zubereitung von Mahlzeiten und bei der Nahrungsaufnahme.
- (3) Die Sicherung sozialer Grundbedürfnisse durch die Aufrechterhaltung und Förderung der sozialen Selbstständigkeit der Betreuten, wozu die Begleitung zu Arztbesuchen genauso gehört wie die Unterstützung bei der Erledigung von Behördenwegen.
- (4) Die Zusammenarbeit mit Fachkräften aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich und anderen in die Pflege und Betreuung involvierten Personen zum Zweck der gemeinsamen Planung, Anleitung und Begleitung, sowie Dokumentation der Betreuungsmaßnahmen.

Barbara Zinka (Jedelsky, 2009) führt aus, dass die Aufgaben der Heimhilfe hinsichtlich deren Entscheidungs- und Handlungskompetenz in zwei Bereiche gegliedert sind, deren Definition sich auch unter §7 des WSBBG aus dem Jahr 2008 wiederfindet. In einem eigenverantwortlichen Bereich ist die Heimhilfe für die Ausführung von Aufgaben im hauswirtschaftlichen Bereich zuständig, die sie eigeninitiativ, oder nach Wunsch des Klienten bzw. Anordnung von Angehörigen der Sozial- und Gesundheitsbetreuungsberufe umzusetzen hat. Die Übernahme von Tätigkeiten der Basisversorgung, insbesondere die Unterstützung „bei der Einnahme und Anwendung von Arzneimitteln nach den Bestimmungen des Gesundheits- und Krankenpflegegesetz-GuKG“ darf die Heimhilfe ausschließlich „unter Anleitung und Aufsicht von Angehörigen des gehobenen Dienstes für Gesundheits- und Krankenpflege durchführen“ (Jedelsky, 2009, S.56ff.).

Durch die bedürfnisorientierte Arbeit am Klienten ergibt sich für die Heimhilfe ein sehr breites Aufgabenspektrum mit enorm hohen psychosozialen und körperlichen Anforderungen, die sich laut Ertl und Kratzer (2006, S.17) unter anderem durch folgende berufstypische Aspekte ergeben:

- „unterschiedliche Erwartungen der KundInnen, der Angehörigen und anderer Bezugspersonen, anderer Berufsgruppen aus dem Team, Vorgesetzter, aber auch Erwartungen an sich selbst,
- einem mobilen Arbeitsplatz in Form der KundInnenwohnungen und der Dienststelle
- isolierter Arbeitssituation, da HeimhelferInnen meist allein und in der Privatsphäre der KundInnen arbeiten,
- körperliche Belastungen durch schwere Routinetätigkeiten wie Heben, Tragen, und Stützen,
- nicht der Bedeutung der Arbeit entsprechendem Image durch Tätigkeiten, die im Normalfall der alltäglichen Selbstversorgung zuzuordnen sind,
- Zeitdruck durch normierte Betreuungszeiten und oft fehlerhaften Bedarfserhebungen.“

3 PROFESSIONALISIERUNG DER HEIMHILFE DURCH QUALIFIZIERUNG

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Ausbildung zur Heimhilfe ein Beitrag zur Professionalisierung geleistet werden kann. Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die Aspekte der Professionalisierung gegeben werden und in weiterer Folge der Beitrag der Qualifizierung zur Professionalisierung der Heimhilfe diskutiert werden.

3.1 Beruf – Profession - Professionalisierung

Der Begriff der Professionalisierung der Pflege hat in den vergangenen Jahrzehnten vor dem Hintergrund des kontinuierlich zunehmenden Pflegebedarfs der Bevölkerung in berufspolitischen Diskussionen zunehmend an Bedeutung gewonnen.

Um den Begriff der Profession zu erklären muss zunächst die Bedeutung des Begriffs „Beruf“ beleuchtet werden.

Durch die in unserer technisierten und spezialisierten Welt vorherrschende Arbeitsteilung ist der einzelne Mensch immer nur für einen bestimmten Teil von Aufgaben zuständig. Arets, Obex, Vaessen und Wagner (1996, S.42) definieren den Beruf als „eine formelle, offizielle und legitimierte Tätigkeit, die sich auf einen bestimmten Teil der gesellschaftlichen Arbeitsteilung bezieht und mit der man seinen Lebensunterhalt verdient.“

Der Begriff „Profession“, der übersetzt Beruf bedeutet, beschreibt in seiner engeren Bedeutung einen Beruf, der nach Arets et al. (1996, S.42) über folgende Kennzeichen verfügt:

- „Für die Ausübung des Berufs ist eine einheitliche (geregelte) Ausbildung Voraussetzung.
- Die Berufstätigen sind in Berufsverbänden organisiert.
- Die Mitglieder der Profession haben eine gemeinsame Berufsethik, die in einem Berufskodex begründet ist (z.B. die des ICN). Wer diesen Kodex nicht einhält muss mit Sanktionen rechnen.
- Der Beruf ist gesetzlich anerkannt.

- Nur die Personen, die die festgelegte Ausbildung mit gutem Erfolg abschließen, dürfen den Beruf ausüben und verfügen über eine sichere (Handlungs-)Autonomie, die durch die Berufsgruppe selbst kontrolliert wird.“

Bevor ein Beruf gesellschaftlich als Profession anerkannt wird, müssen zuerst die Merkmale einer Profession nachgewiesen werden. Die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession wird als Prozess der „Professionalisierung“ bezeichnet. Arets et al. beschreiben die Professionalisierung nicht als Produkt, sondern als einen Prozess der nie sein Ende findet.

3.2 Qualifizierung der Heimhilfe

In weiterer Folge wird die Qualifizierung der Heimhilfe in Form einer einheitlichen Ausbildung als Aspekt der Professionalisierung vorgestellt.

3.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen zur Heimhilfeausbildung

Die Heimhilfe verfügt, wie jede andere Berufsgruppe auch, über eigene Kompetenzen und Qualifikationen, und ist zur Einhaltung von definierten Leistungsstandards und Qualitätskriterien verpflichtet. Die Aneignung der erforderlichen Kompetenzen in Theorie und Praxis erfolgt im Rahmen der Berufsausbildung zur Heimhilfe.

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung zur Heimhilfe sind in den jeweiligen Landesgesetzen geregelt. Um einen Überblick über Umfang und Ausmaß der gesetzlichen Reglementierung zu geben, werden in weiterer Folge die wichtigsten gesetzlichen Rahmenbedingungen für Wien zusammengefasst.

3.2.2 Zulassung zur Ausbildung

Die Voraussetzungen für die Zulassung zur Heimhilfeausbildung in Wien sind unter §7. (1) des Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetzes (WHEG) geregelt, der besagt, dass die/der Auszubildende das 18. Lebensjahr vollendet, und die allgemeine Schulpflicht erfolgreich absolviert haben muss. Darüber hinaus sind eine für die Erfüllung der Berufspflichten erforderliche gesundheitliche Eignung und Vertrauenswürdigkeit, sowie ausreichende Deutschkenntnisse Voraussetzung für die Zulassung zur Heimhilfeausbildung in Wien.

§3 der 20. Verordnung der Wiener Landesregierung zum Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetz (WHEG-VO) legt ergänzend fest, dass über die Aufnahme zur Ausbildung der Betreiber der Ausbildungseinrichtung im Einvernehmen mit der Leitung der Heimhilfeausbildung auf Basis eines Aufnahmegesprächs und eines Aufnahmetests entscheidet.

3.2.3 Aufbau und Umfang der Ausbildung

Das Mindeststundenausmaß für die theoretische und praktische Ausbildung zur Heimhilfe in Wien ist in §10 des Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz (WSBBG) geregelt, der im Rahmen der theoretischen Ausbildung eine Absolvierung von Kursen im Umfang von 200 Unterrichtseinheiten, und ein Praktikum im Umfang von 200 Stunden vorsieht.

3.2.3.1 Theoretische Ausbildung

Der, der theoretischen Ausbildung zu Grunde liegende Lehrplan hat nach §10.(2) der 20.WHEG-VO folgende Unterrichtsmodule zu umfassen:

- (1) Arbeitsorganisation, Planung und Dokumentation (4 UE)
- (2) Ethik und Berufskunde (8 UE)
- (3) Erste Hilfe (20 UE)
- (4) Grundzüge der angewandten Hygiene (6 UE)
- (5) Grundzüge der Betreuung, Grundpflege und Beobachtung alter, behinderter und chronisch kranker Menschen (60 UE)
- (6) Einführung in die Arzneimittellehre (20 UE)
- (7) Grundzüge der angewandten Ernährungslehre und Diätkunde (8 UE)
- (8) Grundzüge der Ergonomie und Mobilisation (20 UE)
- (9) Haushaltsführung, Umweltschutz, Sicherheit und Unfallverhütung im Haushalt (12 UE)
- (10) Grundzüge der Gerontologie (10 UE)
- (11) Grundzüge der Kommunikation und Konfliktbewältigung (26 UE)
- (12) Grundzüge der sozialen Sicherheit und andere rechtliche Aspekte (6 UE)

3.2.3.2 Praktische Ausbildung

Die praktische Ausbildung umfasst die Absolvierung von 120 Stunden im ambulanten Bereich und 80 Stunden im (teil-)stationären Bereich in Pflegeheimen, Pflegestationen oder sonstigen betreuten Wohnformen und darf nach §12.(2) der 20. WHEG-VO frühestens nach Absolvierung von 100 Unterrichtseinheiten in der theoretischen Ausbildung angetreten werden.

3.2.4 Didaktische Grundsätze

Die didaktischen Grundsätze nach denen die Ausbildung zur Heimhilfe zu erfolgen hat, sind in §9.- der 20. WHEG-VO aufgelistet, wobei an dieser Stelle, lediglich drei, für diese Diplomarbeit besonders relevanten Grundsätze auszugsweise zitiert werden.

„Dem Unterricht sind die Prinzipien der Methodenvielfalt, der Anschaulichkeit, der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung...zugrunde zu legen“ (§9.(1), 20.WHEG-VO, 2008).

„...die Ausbildungsteilnehmerinnen und Ausbildungsteilnehmer....zum Erarbeiten neuer Lösungsmodelle zu befähigen sind. Hierzu ist eine Unterrichtsform zu wählen, die die Ausbildungsteilnehmerinnen und Ausbildungsteilnehmer während der gesamten Ausbildung aktiv am Unterrichtsgeschehen und –ablauf teilhaben lässt“ (§9.(2), 20.WHEG-VO, 2008).

„Der Unterricht ist auch fächerübergreifend sowie in Form von Seminaren oder Projektunterricht...durchzuführen, um spezielle Neigungen und Interessen der Ausbildungsteilnehmerinnen und Ausbildungsteilnehmer zu fördern und ihnen zu helfen, komplexe Probleme zu erfassen, eigenständig bearbeiten und lösen zu lernen“ (§9.(8), 20.WHEG-VO, 2008).

3.2.5 Abschluss der Ausbildung

Der formellen Abschluss der Ausbildung erfolgt nach §19 der 20. WHEG-VO vom 21. März 2008 durch Ablegung einer Abschlussprüfung vor einer Prüfungskommission, bestehend aus einer Magistratsvertretung, der Ausbildungsleitung, drei Vertretern des Lehrpersonals und einer Vertretung der gesetzlichen Interessensgemeinschaft der Dienstnehmerinnen und

Dienstnehmer. Die Zulassung zur Abschlussprüfung erfolgt durch die Ausbildungsleitung nach erfolgreicher Absolvierung der Ausbildung.

3.2.6 Berufliche Fortbildung

Durch den Dienst am Kunden ist es für Heimhilfen von großer Wichtigkeit, dass sie sich immer wieder fortbilden, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern und auf dem aktuellen Stand der pflegerischen und sozialbetreuerischen Kenntnisse und Angebote sind.

„Eine wichtige Tatsache ist, dass der Kompetenzerwerb mit der Ausbildung nicht abgeschlossen ist, sondern im Sinn von lebenslangem Lernen weiterverfolgt werden muss“ (Zinka in Jedelsky, 2012, S.67).

Im Rahmen der Berufsausübung haben Heimhilfen per gesetzlicher Vorgabe Fortbildungen im Ausmaß von 16 Stunden innerhalb von zwei Jahren nachzuweisen. Sie haben die Möglichkeit der horizontalen und vertikalen Spezialisierung und können sich seit 1998 in Wien im Rahmen einer Weiterbildung zu Praktikumsbegleitern/-begleiterinnen ausbilden lassen, oder als Einsatzleiter bzw. Einsatzleiterinnen Planungs- und Managementaufgaben übernehmen (Ertl & Kratzer, 2006).

4 PROBLEMORIENTIERTES LERNEN (POL)

„Ich möchte mich lernend verändern. Ich möchte gerne etwas weniger blöd sterben als ich geboren bin.“

André Heller

Im folgenden Kapitel erfolgt die Vorstellung des didaktischen Konzepts der Problemorientierung. Hierzu wird die Entstehungsgeschichte und die Entwicklung des problembasierten Wissenstransfers beleuchtet, sowie eine Begriffsabgrenzung getroffen. Es erfolgt eine Definition der Problemorientierung im Verständnis der vorliegenden Diplomarbeit, sowie eine Erklärung der pädagogischen Grundlagen und Prinzipien der vorgestellten Unterrichtsmethodik.

4.1 Begriffsabgrenzung

Wenn der Wissenstransfer auf Basis des selbstständigen Erarbeitens entlang einer vorgegebenen Problemstellung thematisiert wird, werden in der deutschsprachigen Literatur häufig die Begriffe PBL (**P**roblem**b**asiertes **L**ernen) und POL (**P**roblem**o**rientiertes **L**ernen) gleichbedeutend verwendet.

Von vielen Autoren wird der Begriff des problemorientierten Lernens vor dem Hintergrund gemäßigt konstruktivistischer Ansätze verwendet. (Kohler, 1998; Weber, 2001; Zumbach 2003; Schwarz-Govaers, 2003).

Der Konstruktivismus basiert auf der Grundannahme, dass Wissen von den Lernenden selbst konstruiert wird. Auf Basis ihrer bisherigen Erfahrungen, Vorkenntnissen und Einstellungen, in Kombination mit aktiv aus ihrer Umwelt aufgenommenen Informationen generieren die Lernenden somit neue Wissensstrukturen. (Pätzold, 2002)

Bei der Recherche von fremdsprachiger Literatur fällt auf, dass die Begriffe im angloamerikanischen Sprachraum deutlich differenzierter verwendet werden. Während der Begriff des POL (problem oriented learning) weiter definiert scheint, in dem er auch das individuelle Lösen von Problemen und den damit einhergehenden Erkenntnisgewinn beschreibt, wird bei Verwendung des Begriffs PBL ausschließlich auf das Arbeiten in Kleingruppen fokussiert (Zumbach, 2003).

In vorliegender Diplomarbeit werden beide Begriffe gleichbedeutend verwendet, wobei sich die Bedeutung immer auf den Wissenserwerb durch das moderierte Arbeiten in Kleigruppen bezieht.

4.2 Ursprünge des problemorientierten Ansatzes

„Was man lernen muss, um es zu tun, das lernt man, indem man es tut.“

Aristoteles

Die Ursprünge von problemorientierten Ansätzen lassen sich bis in die antike Philosophie zurückverfolgen. Schon Sokrates stellte fest, dass selbst scheinbar Unwissende in der Lage sind, durch das schrittweise Erarbeiten von Lösungen

zu gestellten Aufgaben, komplexe Problemstellungen zu lösen. Er schlussfolgerte, dass durch schrittweises Hinterfragen die eigene Kompetenz zur Problemlösung gefördert wird, und verborgene Ressourcen aktiviert werden. (Reich, 2003)

Die neuzeitlichen Wurzeln der problemorientierten Ansätze lassen sich im nordamerikanischen Pragmatismus, in der europäischen Reformpädagogik sowie in der Kognitionspsychologie der zwanziger und dreißiger Jahre vermuten. (Kohler, 1998).

Ein erster Hinweis auf einen bewusst organisierten, problemorientierten Wissenstransfer findet sich zu Beginn der 1960er Jahre in Kanada. Als man feststellte, dass Studierende und frische Absolventen des Medizinstudiums an der McMaster University nicht in der Lage waren, eigenständig Probleme zu lösen und ihr theoretisch erworbenes Wissen in praktischen Problemsituationen im Arbeitsumfeld anzuwenden, stellte man die praktizierten Unterrichtsmethoden in Frage. Das Ergebnis der darauf folgenden Reorganisationen in der Ausbildung war eine Abkehr vom Frontalunterricht in Vorlesungen und Seminaren, hin zu einer Unterrichtsform, die - mehr Problemlösungskompetenz vermitteln sollte. Es wurden Lehrformen eingeführt, in denen die Studierenden Falldarstellungen, die von Laienschauspielern möglichst praxisnah vorgebracht wurden, in Kleingruppenarbeit analysieren und lösen mussten. Das damals entwickelte Lehrkonzept hat die Verwendung des Begriffs PBL gebräuchlich gemacht.

Basierend auf dieser Entstehungsgeschichte war PBL viele Jahre lang vor allem dem medizinischen Ausbildungsbereich im nordamerikanischen Sprachraum vorbehalten, ehe der Ansatz in anderen Regionen und Disziplinen übernommen wurde.

Im europäischen Raum etablierte sich PBL ausgehend von der Universität in Maastricht. Hier wurde in den 1980er Jahren auf der medizinischen Fakultät das Prinzip des 7-Sprungs entwickelt und implementiert, das in weiterer Folge erfolgreich auf andere Studienrichtungen ausgedehnt wurde.

4.3 Grundlagen des problemorientierten Lernens

Der problemorientierte Lernansatz basiert nach Schwarz-Govaers (2002) auf der gemäßigt-konstruktivistischen Idee, wonach Wissen nur individuell aufgebaut werden kann, abhängig vom jeweiligen Vorwissen und Vorerfahrungen.

Das didaktische Konzept des problemorientierten Lernens nimmt sich diese Idee zur Grundlage, und beruht auf dem Prinzip des Wissenserwerbs durch die aktive Erarbeitung von Problemlösungsstrategien. Dabei leiten die Problemstellungen den thematischen Ablauf des Wissenserwerbs. Durch die Auseinandersetzung mit authentischen, an der Praxis orientierten Problemstellungen wird die Lücke zwischen theoretischem Wissenserwerb und praktischer Anwendung der erworbenen Kenntnisse verringert, bzw. geschlossen.

Im Vergleich zu traditionellen Lehr- bzw. Lernmethoden steht nicht alleine der Lerngegenstand im Mittelpunkt, sondern auch die Art des Lernens. Es ist also nicht nur von Bedeutung WAS gelernt wird, sondern vielmehr auch WIE gelernt wird.

Die bezeichnenden Merkmale des problembasierten Lernansatzes, auf die in weiterer Folge näher eingegangen wird, sind das Erarbeiten von Lösungen in Kleingruppen und der Ablauf des Wissenserwerbs in sieben Schritten, die in drei Lernphasen gegliedert sind.

4.3.1 Das Arbeiten in Kleingruppen

Im problemorientierten Unterrichtsansatz erfolgt der Wissenserwerb durch das Arbeiten in Kleingruppen. Eine Kleingruppe besteht idealer Weise aus rund 10-15 Studierenden sowie einer oder mehreren Lehrpersonen. Im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsmethoden steht jedoch nicht die Lehrperson im Mittelpunkt, sondern es wird die Kommunikation der Studierenden untereinander gefördert. Der Wissenstransfer findet dementsprechend nicht dozentenorientiert, sondern teilnehmerorientiert statt, in dem sich die

Studierenden den Lernstoff durch gegenseitigen Wissensaustausch unter reger Kommunikation selbst erarbeiten.

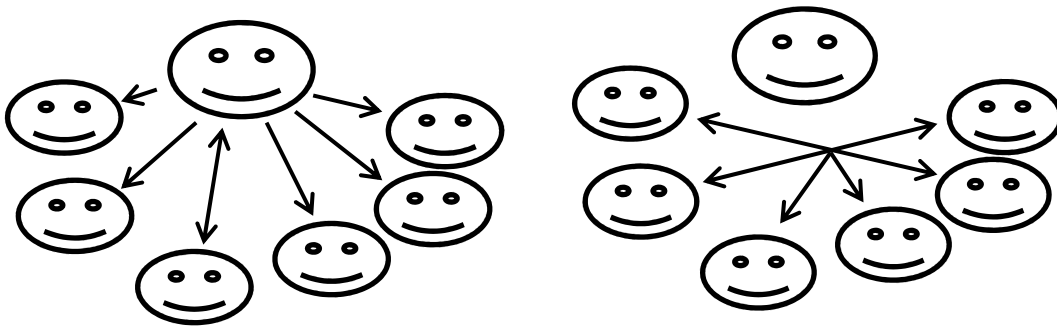


Abbildung 3: Grafik Dozentenorientierung (links) vs. Teilnehmerorientierung (rechts) (eigene Darstellung)

Als vorteilhaft am teilnehmerorientierten Lernen in Kleingruppe titulierte Zumbach (2003) vor allem kognitive Funktionen, sowie positive Aspekte im sozialen und motivationalen Kontext.

Zu den kognitiv lernfördernden Mechanismen zählt zum Beispiel die Tatsache, dass die Studierenden jeweils unterschiedliche Erfahrungen und Vorwissen haben, was dazu führt, dass im Rahmen des gegenseitigen Austausches im Zuge der Problemlösung Lernende situativ selbst die Rolle des Lehrenden einnehmen.

Ebenfalls als vorteilhaft kann angeführt werden, dass die unterschiedlichen Perspektiven und Auffassungen innerhalb der Gruppe im Verlauf der Problemlösung eine Konsensbildung erforderlich machen. Dies erfordert im Zuge der Argumentation für den eigenen Standpunkt eine intensive Auseinandersetzung mit der Materie, was einer Vertiefung und Festigung des Wissenstandes zuträglich ist.

Hinsichtlich der sozialen und motivationalen Vorteile des Lernens in der Kleingruppe wird auf die Erfordernis der Bildung und Festigung von sozial-kommunikativen Kompetenzen hingewiesen. Durch die Aufgabenteilung im Rahmen der Problemlösung wird die Teamarbeitskompetenz gefördert.

Funke (2003, S.183) stellt zu den Vorteilen des Problemlösens in Gruppen fest:

1. „Gruppen schneiden beim komplexen Problemlösen besser ab als Einzelpersonen;
2. Politische Rücksichten und demokratische Prinzipien sprechen für Gruppenentscheidungen,
3. Gruppenentscheidungen werden häufig besser akzeptiert.“

4.3.1.1 Die Studierenden

Im Vergleich zu traditionellen Unterrichtsmethoden wird den Lernenden eine deutlich höhere Eigenverantwortung in ihrem persönlichen Lernprozess zugesprochen. Sie agieren weitestgehend selbstverantwortlich in Ihrem Tun und Lassen, sodass sie durch ihr persönliches Engagement und Involvement ihren Lernerfolg direkt beeinflussen können.

In der Phase des Selbststudiums sind die Lernenden dazu angehalten, die definierten Lernziele individuell zu erarbeiten. In dieser Phase wird die persönliche Kompetenz im Umgang mit Informationssuche und Materialrecherche gefördert und gestärkt.

Im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse aus der individuellen Recherche vor der Gruppe werden die Fähigkeiten und Erfahrungen im Frei-Sprechen erweitert. Bei der Beantwortung von Fragen bzw. der Argumentation des eigenen Standpunkts vor der Gruppe wird zusätzlich die Persönlichkeit gefestigt.

Die Recherche in der Fachliteratur liefert Hinweise auf zahlreiche Studien, wonach Lernende durch POL deutlich mehr Fähigkeiten hinsichtlich des zielgerichteten Einsatzes von Fachliteratur im Rahmen des Problemlösungsprozesses besitzen als Studierende aus dozentenorientierten Lehrgängen. Ebenso gibt es Studienergebnisse, wonach POL-Lernende deutlich eigenständiger und nachhaltiger lernen, indem sie eine eigene Verstehtensstruktur entwickeln. (Zumbach, 2003)

4.3.1.2 Die Lehrperson

Ähnlich, wie der teilnehmerorientierte Lernansatz im Vergleich zum dozentenorientierten Ansatz Änderungen im Rollenverständnis der Lernenden mit sich bringt, ändert sich auch das Rollenbild der Vortragenden.

Die Lehrperson tritt im POL-Ansatz viel stärker in den Hintergrund und verwandelt sich vom Vortragenden Dozenten, in eine teilnehmende Begleitung. Die einschlägige Literatur verwendet vielfach den Begriff des Tutors bzw. der Tutorin und vergleicht deren Aufgaben und Funktionen mit jenen einer begleitenden Moderation. So können die Hauptaufgaben der Lehrpersonen oder Tutoren und Tutorinnen im Rahmen des problemorientierten Lernansatzes wie folgt zusammengefasst werden:

- Vorgabe und Überprüfung der Einhaltung von Rahmenbedingungen wie z.B. zeitlichen Vorgaben je Arbeitsschritt
- Unterstützung bei der Gestaltung von Lernstrategien
- Überwachung der Einhaltung einzelner Teilschritte im 7-stufigen Ansatz
- Förderung einer gleichmäßigen Beteiligung aller Lernenden am Problemlösungsprozess
- Gewährleistung einer angemessenen Arbeits- und Gesprächskultur

Die Lehrperson erfüllt in den Gruppenarbeitsphasen die Funktion der Gesprächsleitung und soll so viel wie nötig, aber so wenig wie möglich in die Problemlösungsfindung eingreifen.

Moust, Bouhuijs und Schmidt (1999) sehen die Hauptaufgabe des Gesprächsleiters bzw. der Gesprächsleiterin darin, sich um die Art und Weise zu kümmern, wie die Gruppenmitglieder miteinander kommunizieren.

Die Lernenden haben im problemorientierten Ansatz die Aufgabe, die Problemstellung eigenständig innerhalb der Gruppe zu lösen und sollen so wenig wie möglich inhaltlich angeleitet werden.

In diesem Sinne ist ein inhaltliches Eingreifen durch die Lehrperson nur dann gefordert, wenn sich die Gruppe im Zuge der Lösungserarbeitung inhaltlich in einer Sackgasse befindet, aus der sie ohne Einwirkung von außen nicht herauskommen würde. Hierin wird eine Hauptanforderung an die Lehrpersonen

ersichtlich, nämlich ein richtiges Gefühl dafür zu entwickeln, wann und in welchem Maße sie in die Gruppendynamik eingreifen sollen.

Diesbezüglich beschreibt Reich (2003, S.37) die Rolle der Lehrpersonen wie folgt: „Die Intervention der Tutorin/des Tutors bedeutet einen Balanceakt zwischen dem Setzen sinnvoller Impulse und der Störung konstruktiver Lerndynamik.“

Vor diesem Hintergrund erscheint auch der Diskurs über den Grad der notwendigen fachlichen Qualifikation der Lehrpersonen im problemorientierten Ansatz nachvollziehbar. Zumbach (2003) vertritt die Meinung, dass Tutoren oder Tutorinnen, die über ein ausgeprägtes Fachwissen verfügen, eine Gruppe besser steuern können, als solche die nur geringfügige Fachqualifikationen besitzen, insbesondere dann, wenn die Gruppe über kaum oder gar kein fachliches Vorwissen verfügt. Je höher das fachliche Niveau eingeschätzt werden kann, desto unbedeutender wird die fachliche Qualifikation des Tutors oder der Tutorin und deren Wissen über den Lernansatz und ihre Moderationskompetenz gewinnt an Bedeutung.

Einen teilweise konträren Standpunkt nimmt Price (2005) ein. Er sieht die Gefahr, dass fachqualifizierte Lehrpersonen zu schnell bzw. zu intensiv in den Gruppenprozess eingreifen und somit die eigenständige Lerndynamik unterbrechen.

Da sich die vorliegende Diplomarbeit mit den Voraussetzungen der Anwendbarkeit von problemorientierten Ansätzen im Rahmen der Heimhilfeausbildung beschäftigt, also dem Wissenstransfer an größtenteils fachlich ungeschulte Personen, ist den Ausführungen von Zumbach folgend eine entsprechende Fachqualifikation der Lehrende als zweckdienlich zu erachten.

4.3.2 Der Siebensprung

Der Ablauf des Wissenserwerbs im Rahmen des problemorientierten Lernansatzes erfolgt in einem Prozess, der sich über drei Phasen, von der Problemanalyse, über die Problembearbeitung hin zur Problemlösung erstreckt.

Entlang dieser drei Phasen erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Problem in sieben Arbeitsschritten, die 1974 auf der Universität von Maastricht entwickelt wurden und seither unter dem Begriff „Siebensprung“ strukturgebend für den Wissenserwerb im Rahmen des problemorientierten Lehr- bzw. Lernansatzes sind.

Die Gliederung der sieben Arbeitsschritte in die drei Phasen soll in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht werden.

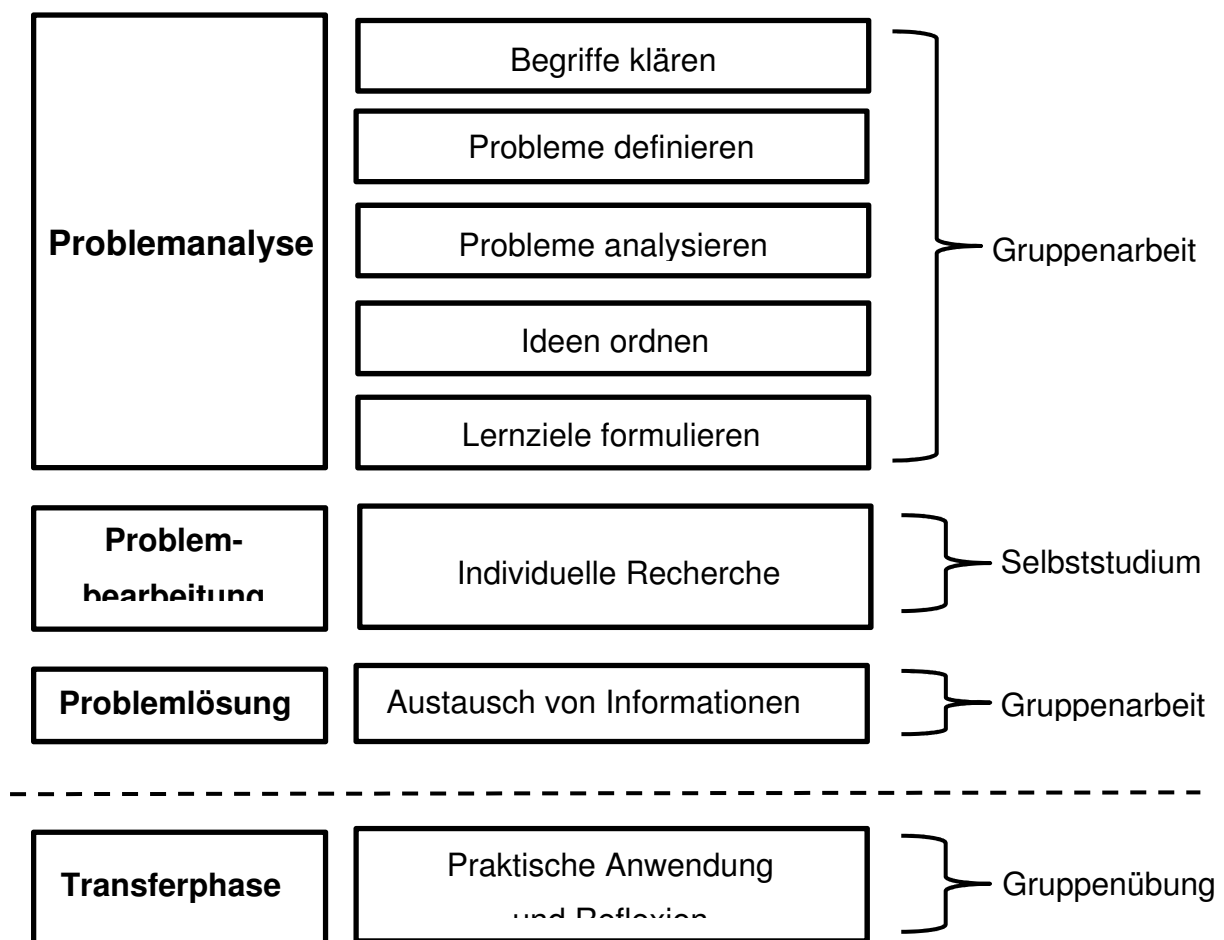


Abbildung 4: Ablaufschilderung in 8 Schritten – eigene Darstellung

4.3.2.1 Die Phasen im Siebensprung

Im Folgenden werden die Phasen der Auseinandersetzung mit der Problemstellung im Siebensprung beschrieben.

4.3.2.1.1 Phase I: Problemanalyse

In der Phase der Problemanalyse, die die ersten 5 Schritte des Siebensprungs umfasst, analysiert die Gruppe gemeinsam unter Begleitung durch die Lehrperson bzw. Tutor oder Tutorin die grundlegende Problemstellung. Dabei macht sich die Gruppe das individuelle Vorwissen der einzelnen Gruppenteilnehmer und Gruppenteilnehmerinnen zu Nutze und identifiziert in gemeinsamer Diskussion die relevanten Teilprobleme. Ergebnis der Phase der Problemanalyse stellt eine Sammlung von gemeinsam definierten Lernzielen dar, die die Gruppe zur Lösung für das grundlegende Problem erarbeitet und festgelegt hat.

Der dafür aufzuwendende, zeitliche Bedarf ist wird von der Lernbegleitung in Form einer groben Orientierungsrichtlinie vorgegeben und kann nach Schwarz-Govaers (2004) mit rund 45 – 50 Minuten titulierte werden.

4.3.2.1.2 Phase II: Problembearbeitung

Die Phase der Problembearbeitung stellt jenen Arbeitsschritt dar, in dem die Lernenden individuell im Selbststudium die in der Phase der Problemanalyse definierten Lernziele bearbeiten. Diese Phase umfasst die eigentliche Wissensaneignung aus gruppenexternen Quellen und beinhaltet zumeist eine ausführliche Literaturrecherche, die Nutzung von Internetsuchmaschinen oder die Konsultierung von themenspezifischen Experten.

Der dafür aufzuwendende zeitliche Bedarf ist im Vorhinein schwer festzulegen und kann individuell variieren. Von der Lernbegleitung werden lediglich der zeitliche Rahmen bis zur Notwendigkeit des Vorliegens der Rechercheergebnisse – Zeitpunkt des nächsten Gruppentreffens – und gegebenenfalls Richtlinien zur Dokumentation der Rechercheergebnisse vorgegeben.

4.3.2.1.3 Phase III: Problemlösung

Die Phase der Problemlösung findet wieder im Setting der Kleingruppe statt und umfasst die Auseinandersetzung mit den in der Problembearbeitungsphase gefundenen Informationen. Die Lernenden präsentieren die von ihnen recherchierten Ergebnisse vor der Gruppe und argumentieren gegebenenfalls

ihre, durch die Recherche gebildete bzw. gefestigte Meinung zum fachlichen Problem in der Diskussion mit den anderen Gruppenteilnehmern und Gruppenteilnehmerinnen. In dieser entscheidenden Phase des Wissenserwerbs wird das Problemverständnis durch den intensiven Austausch in der Gruppe, vertieft und das angeeignete Wissen gefestigt. Voraussetzung dafür ist jedenfalls, dass durch die Recherchearbeit das fachliche Vorwissen individuell gesteigert wurde.

Die Phase der Problemlösung dauert in der Regel 45 bis 50 Minuten. Sie kann jedoch auch dazu führen, dass in der Diskussion neue Fragen oder Probleme auftauchen, die in diesem Arbeitsschritt von der Gruppe nicht gelöst werden können, und somit ein abermaliges Rückfallen in die Phase der Problembearbeitung bedeuten.

4.3.2.1.4 Phase IV: Transferphase nach Schwarz-Govaers (2004)

Schwarz-Govaers (2004) definiert ergänzend zu den Phasen der Problemanalyse, Problembearbeitung und Problemlösung eine vierte Phase und bezeichnet diese als Transferphase. In dieser Phase soll das neu erworbene Wissen in Form von Rollenspielen im praktischen Einsatz simuliert und in weiterer Folge in der Gruppe reflektiert werden.

4.3.2.2 Die Schritte im Siebensprung

Um einen konkreten Einblick in den Ablauf der Auseinandersetzung mit einem Problem im Rahmen des Siebensprungs zu gewinnen, werden die sieben namensgebenden Arbeitsschritte im Folgenden konkret vorgestellt.

4.3.2.2.1 Schritt 1: Begriffe klären

Die Gruppenmitglieder sind in diesem Arbeitsschritt angehalten, alle Begriffe und Formulierungen, die sie nicht kennen oder sich unsicher ob deren Bedeutung sind, zu finden und zu klären. Das Ziel im ersten Schritt ist es, ein gemeinsames Verständnis über alle zur Problembearbeitung relevanten Begriffe herzustellen.

4.3.2.2.2 Schritt 2: Problem definieren

Der Schwerpunkt dieses Arbeitsschrittes liegt in der Definition und Abgrenzung des Kernproblems. Durch eine gemeinsame Sammlung und Diskussion der

zentralen Aspekte des Problems wird der Kern der Aufgabe durch die Formulierung von einigen wenigen Kernfragestellungen festgelegt.

4.3.2.2.3 Schritt 3: Problem analysieren

Die Gruppenmitglieder sammeln in diesem Arbeitsschritt auf Basis ihres jeweiligen, persönlichen Vorwissens mögliche Lösungsvorschläge für die definierten Fragestellungen. In Form von klassischem Brainstorming, bei dem Querdenken ausdrücklich erwünscht ist, werden in der Phase der Problemanalyse Lösungsmöglichkeiten gesammelt, jedoch nicht diskutiert. Meist offenbaren sich in dieser Phase Unsicherheiten bzw. Unwissenheit hinsichtlich der zu lösenden Problemstellung, was jedoch in weiterer Folge förderlich auf den eigeninitiativen Wissenserwerb wirkt.

4.3.2.2.4 Schritt 4: Ideen ordnen

Aufbauend auf die im dritten Arbeitsschritt gesammelten Ideen wird in der Diskussion innerhalb der Gruppe eine gemeinsame Ordnung der Lösungsvorschläge hergestellt. Dieser Schritt erfordert eine systematische Herangehensweise die Ideen zu strukturieren, Überbegriffe zu finden und eine Prioritätenrangreihung zu erstellen. Aufgrund des intensiven Austauschs der Gruppenteilnehmer und Gruppenteilnehmerinnen untereinander im Rahmen dieser Phase kann dieser Arbeitsschritt auch als das Herzstück des Siebensprungs bezeichnet werden.

4.3.2.2.5 Schritt 5: Lernziele formulieren

Im vorerst letzten gemeinsamen Arbeitsschritt innerhalb der Kleingruppe werden auf Basis der offenen Fragen und ungeklärten Aspekten, sowie der eventuell entdeckten Wissenslücken die Lernziele für den nächsten Arbeitsschritt definiert. Wichtig ist hierbei, dass auf das Wesentliche fokussiert wird und die Aufgabenstellung für die Phase der Problembearbeitung präzise formuliert wird. Die weiterführenden Aufgaben werden innerhalb der Gruppe verteilt, wobei ein gemeinsames Verständnis der jeweiligen Lernziele und ein Konsens darüber erzielt werden muss, wie tief diese jeweils bearbeitet werden sollen.

4.3.2.2.6 Schritt 6: Individuelle Recherchearbeit

Mit dem sechsten Schritt treten die Lernenden in die Phase der Problembearbeitung ein und gehen damit ins individuelle Selbststudium über. Auf Basis der definierten Lernziele wird nach Informationsmaterial recherchiert, das zum Ausgleichen der identifizierten Wissensdefizite herangezogen werden kann. Entscheidend für den Erfolg in diesem Arbeitsschritt ist das Anzapfen von möglichst vielen unterschiedlichen, fachlich qualifizierten Quellen. Um die Möglichkeit zur nachhaltigen Weiterverarbeitung der Rechercheergebnisse zu gewährleisten, ist sowohl die Dokumentation der gefundenen Inhalte, als auch der entsprechenden Quellen unumgänglich.

4.3.2.2.7 Schritt 7: Informationen austauschen

Im siebenten Arbeitsschritt findet sich die Kleingruppe wieder zusammen um durch die jeweils gesammelten Informationen das Wissensspektrum der Gruppe anzureichern. Die einzelnen Gruppenteilnehmer und -teilnehmerinnen präsentieren die von ihnen recherchierten Ergebnisse und stellen sich im Rahmen einer Diskussionsrunde den Fragen der Gruppe. Auf diesem Weg wird das neu generierte Wissen mit dem bereits vorhandenen Wissen verknüpft und inhaltliche Zusammenhänge und Hintergründe erörtert.

4.3.2.2.8 Schritt 8: Praktische Anwendung nach Schwarz-Govaers

Insbesondere für Gesundheitsberufe hat die Erweiterung des Siebensprungs um einen weiteren, achten Schritt nach Schwarz-Govaers Bedeutung. Im Rahmen der von ihr definierten Transferphase kommt das theoretisch erarbeitete Wissen in Form von Rollenspielen zur praktischen Anwendung, wodurch die Gruppenteilnehmer und -teilnehmerinnen die problemrelevanten Aspekte und deren Lösungen aus unterschiedlichen Perspektiven erfahren können und somit einen weiteren Brückenschlag in die Praxis erleben, was die Fähigkeit zur Umsetzung des Erlernten fördert.

5 EMPIRISCHER TEIL

In diesem Kapitel wird die empirische Herangehensweise zur Analyse der definierten Forschungsfrage vorgestellt und der Ablauf des Forschungsprozesses geschildert.

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, notwendige und wünschenswerte Voraussetzungen zu erarbeiten, unter denen der Einsatz von POL als Unterrichtsmethodik in der theoretischen Ausbildung von Heimhilfen dazu beitragen kann, den Übergang von Theorie zu Praxis für alle am Ausbildungsprozess Beteiligten unkomplizierter und unspektakulärer zu gestalten.

Der Hauptanspruch der Forschung im Rahmen dieser Magisterarbeit liegt also nicht darin, bestehendes Datenmaterial zu evaluieren und Hypothesen zu prüfen, sondern vielmehr darin, einen umfassenden Überblick über die Anforderungen, die der Einsatz von POL in der Ausbildung zur Heimhilfe an die beteiligten Personengruppen und das didaktische Umfeld mit sich bringt, zu generieren. Aufgabe der Empirie ist es also, ein theoretisches Wissen über die notwendigen und wünschenswerten Voraussetzungen zu entwickeln (Froschauer & Lueger, 2010).

Um einen Einblick darüber zu gewinnen, welche Aspekte für die involvierten Personengruppen im Rahmen des Wissenstransfers unter Anwendung des POL-Ansatzes in der Ausbildung zur Heimhilfe besondere Relevanz besitzen, wird zur Analyse der definierten Forschungsfrage im empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit auf qualitative Forschungsgespräche zurückgegriffen.

5.1 Die Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Der Aufbau und Ablauf von qualitativen Untersuchungsdesigns orientiert sich nach Lamnek (2005) nach sechs Prinzipien, die im Rahmen der empirischen Forschung berücksichtigt wurden. Im Folgenden werden die Prinzipien kurz vorgestellt und deren Bedeutung für die vorliegende Arbeit dargelegt.

5.1.1 Forschung als Kommunikation

„Man kann nicht nicht kommunizieren!“

Dieses berühmte Metakommunikative Axiom von Paul Watzlawick besagt, dass zwei Personen, die sich gegenseitig wahrnehmen können, zwangsläufig in Interaktion treten. Es bezieht sich also sowohl auf verbale, als auch auf die nonverbale Kommunikation.

Auch die qualitative Sozialforschung beruht auf der Kommunikation und der Interaktion zwischen Forscher und Probanden, wobei diese jedoch nicht wie in der quantitativen Forschung als zu kontrollierende Störgröße gilt, sondern vielmehr als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses verstanden wird. Bei der forschenden Gesprächsführung wird somit der Prozess des gegenseitigen Aushandelns von Sichtweisen und Bedeutungen berücksichtigt.

Bei der Interpretation von Texten, die im Rahmen von (Leitfaden-) Gesprächen generiert wurden, ist zu berücksichtigen, dass die expliziten Inhalte des Gesprächs immer nur eine geglättete Außendarstellung gegenüber Dritten darstellen (Froschauer & Lueger, 2010).

5.1.2 Offenheit

Offenheit gilt (neben der Kommunikativität) allgemein als Prinzip der qualitativen Sozialforschung (Hoffmann-Riem, 1980) und bildet die Grundlage für den explorativen Charakter der qualitativen Forschung, der eine Maximierung des Forschungsfreiraums bei Minimierung des Handlungsdrucks vorsieht.

Projiziert auf den Forschungsgegenstand bedeutet dies, dass nicht die Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen im Vordergrund steht, sondern dass mit sehr allgemein formulierten Forschungsfragen gearbeitet wird, um sich Flexibilität hinsichtlich unerwarteter Informationen und Entwicklungen im Rahmen des Forschungsverlaufs beizubehalten.

In Bezug auf die Gesprächsführung verlangt das Prinzip der Offenheit eine größtmögliche Freiheit für die befragten Personen, der im Rahmen dieser Diplomarbeit mittels qualitativen Leitfadengesprächen Rechnung getragen werden soll, bei dem lediglich grobe Leitfragen vorgegeben werden, der Gesprächsverlauf jedoch entscheidend durch die befragten Personen bzw. deren Antworten beeinflusst werden kann.

Hinsichtlich der Interpretation des im Rahmen der Interviews generierten Datenmaterials verlangt das Prinzip der Offenheit eine Berücksichtigung von möglichst vielen Interpretationsvarianten.

5.1.3 Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Das Prinzip der Prozessualität definiert die qualitative Forschung vor dem Hintergrund der Kommunikativität als die Analyse von variablen sozialen Phänomenen. Die soziale Gesellschaft definiert sich über kollektiv geteilte Deutungs- und Handlungsmuster, die einem laufenden Änderungsprozess unterzogen sind. Die qualitative Sozialforschung hat zum Ziel, diese Änderungsprozesse zu analysieren und nachvollziehbar zu machen.

Für das Forschungsdesign und Gesprächsführung bedeutet dies, dass der gesamte Ablauf an den jeweiligen Wissensstand angepasst werden muss. Gewonnen Erkenntnisse werden im nächsten Forschungsschritt (z.B. beim nächsten Leitfadeninterview) einer Überprüfung zugeführt.

5.1.4 Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Nach Lamnek (2005) beruht das Prinzip der Reflexivität darauf, dass jedes menschliche Handeln, das heißt auch jede getätigte Aussage im Rahmen der qualitativen Sozialforschung immer nur in Zusammenhang mit dem jeweiligen Kontext die wahre Bedeutung offenbart.

An die qualitative Sozialforschung wird die Anforderung gestellt, sich sowohl hinsichtlich der Analyse, aber im Sinne der Prozessualität auch hinsichtlich der Forschungsprozesses reflektiert zu zeigen und sich an wechselnde Anforderungen anpassungsfähig zu zeigen.

Froschauer und Lueger (2010) bezeichnen die beschriebenen Anforderungen als Kontextualität und heben unter dem Prinzip der Reflexivität den bereinigenden und prüfenden Charakter hervor und beschreiben sie als „eine entscheidende Komponente der Qualitätssicherung, weil hermeneutische Analysen keine technischen Regeln anbieten, wie man zu verlässlichen Ergebnissen kommt“ (Froschauer & Lueger, 2010, S. 218). Daher muss sowohl der Forschungsprozess als auch die gewonnen Erkenntnisse laufend kritisch überprüft werden.

5.1.5 Explikation

Das Prinzip der Explikation fordert im Rahmen des Untersuchungsprozesses durchgängig einen offenen Umgang mit Forschungsverlauf und

Forschungsdaten. Dies soll die Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens und der Interpretation der Daten ermöglichen und damit auch nicht direkt am Forschungsprozess beteiligten Personen die Möglichkeit der kritischen Auseinandersetzung mit den Ergebnissen bieten.

5.1.6 Flexibilität

Um dem Prinzip der Offenheit im Forschungsprozess gerecht zu werden, ist eine umfassende Flexibilität hinsichtlich des Forschungsdesigns und der Forschungsinstrumentarien unumgänglich. Die flexible Anpassungsmöglichkeit der Untersuchung an sich ändernde Bedingungen ist eine wesentliche Grundvoraussetzung der qualitativen Sozialforschung.

5.1.7 Interpretativität

Froschauer und Lueger (2010) beschreiben darüber hinaus das Prinzip der Interpretativität. Dieses Paradigma der qualitativen Sozialforschung berücksichtigt, dass „Ereignisse, Objekte, Handlungen bzw. Beschreibungen nicht einfach ihren Sinn preisgeben, sondern einer methodisch geleiteten Auslegung bedürfen“ (Froschauer & Lueger, 2010, S.215).

Dies bedeutet, dass über den gesamten Forschungsprozess nicht das Offensichtliche die einzig wahre Realität repräsentiert, sondern dass vielmehr bestehende Vorgehensweisen bzw. Erkenntnisse ganzheitlich erfasst und interpretiert werden. So werden im Rahmen der Gesprächsführung Fragen und Antworten nicht als selbstverständlich erachtet, sondern laufend von den Gesprächspartnern situativ ausgelegt bzw. interpretiert.

Bei der Analyse der Texte hat die Interpretation einzelner Aussagen bzw. Textpassagen die Aufgabe, die individuelle Bedeutung der Aussage aus der Perspektive derjenigen Person, die die Aussage getätigt hat, nachzuvollziehen.

5.2 Methodenbeschreibung

5.2.1 Qualitatives Leitfadeninterview

„Im Zentrum qualitativer Interviews steht die Frage, was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (Froschauer & Lueger, 2010, S.16). Qualitative Forschungsgespräche dienen als Instrumentarium, „aus der Perspektive der befragten

Personen heraus den für sie bedeutsamen Kontext zu untersuchen“ (Froschauer & Lueger, 2010, S.16).

Auch wenn der Einsatz von Leitfadeninterviews im Rahmen von qualitativen Sozialforschungsprojekten zum Teil kontroversiell betrachtet wird, da die Interviewsituation durch den Leitfaden strukturiert wird, was nach Meinung einiger Kritiker dem Prinzip der Offenheit widerspricht, wurde für die Datengewinnung im empirischen Part vorliegender Diplomarbeit auf das Instrument des qualitativen Leitfadeninterviews zurückgegriffen.

Dem Prinzip der Offenheit wurde bei der Erstellung des Leitfadens insofern Rechnung getragen, als schon bei der Erstellung des Fragenkatalogs unter der Prämisse gearbeitet wurde, ausschließlich offene Fragestellungen als Strukturierungshilfe für die Erhebungsgespräche in den Leitfaden einfließen zu lassen. Wie Lueger (2010, S. 36) ausführt, steht im Vordergrund „die soziale und kollektive Form der Wirklichkeitsproduktion in einem interessierenden sozialen Lebensbereich“. Um den betroffenen Lebensbereich zu definieren bzw. das Interessensfeld auf die relevanten Themen zu fokussieren, wurden mittels einigen offenen Leitfragen die Kerninhalte der Interviews abgesteckt. Da jedoch weder die chronologische Abfolge der einzelnen Themenblöcke innerhalb der Interviews, noch Gesprächsentwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Abhandlung einzelner Themenblöcke a priori durch den Leitfaden vorgegeben wurde, wurde der Anforderung Rechnung getragen, den Respondenten und Respondentinnen möglichst umfangreiche Handlungsfreiräume in der Gesprächsgestaltung zu lassen.

5.2.2 Der Leitfaden

Der originäre Leitfaden wurde im Anschluss an eine ausführliche Literaturrecherche erstellt. Folgende Leitfragestellungen bildeten das inhaltliche Grundgerüst der Interviews:

- Welche Erfahrungen/Erlebnisse sind Ihnen in Zusammenhang mit Ihrer Ausbildung zur Heimhilfe besonders in Erinnerung?

(Abwandlung für Lehrkräfte und Praktikumsanleitung: Was ist das Bewegende an Ihrer Tätigkeit als Lehrkraft/Praktikumsanleitung in der Heimhilfeausbildung?)

- Worin sehen Sie die größten Herausforderungen in der Heimhilfeausbildung? – Denken Sie bitte an Herausforderungen, die mit dem Ablauf bzw. dem Aufbau der Ausbildung in Zusammenhang stehen und nicht an inhaltliche Aspekte.
- Sind Ihnen die Begriffe POL bzw. PBL bekannt? – Was verstehen Sie unter problemorientiertem Lernen bzw. problembasierten Lernen?
 - ⇒ Kurzvorstellung von Ablauf und Prinzipien von problemorientierten Lehransätzen
- Inwiefern könnte der Einsatz von POL die Heimhilfeausbildung verbessern bzw. erleichtern? – Welche Erwartungen haben Sie?
- Was könnte aus Ihrer Sicht hinderlich für den Einsatz von POL in der Heimhilfeausbildung sein? – Welche Bedenken haben Sie?

Vor dem Hintergrund der Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung (siehe Kapitel 5.1) wurde der Leitfaden in der zyklischen Hauptforschungsphase einige Male leicht adaptiert. Wie Ullrich (1999) ausführt ist die Readjustierung des Leitfadens ein forschungsimmanenter Prozess.

5.2.3 Die Stichprobe

Stichproben in der quantitativen Forschung sind vorrangig so gestaltet, dass durch eine der Grundgesamtheit entsprechende Verteilung definierter (soziodemographischer) Merkmale, wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Herkunft der befragten Personen), ein strukturgleicher Ausschnitt aus der Grundgesamtheit gezogen wird. Qualitative Stichproben orientieren sich hingegen am Ziel der inhaltlichen Repräsentativität, wobei es gilt das Untersuchungsfeld in seinen Ausprägungen möglichst breit abzubilden und den Forschungsgegenstand aus allen relevanten Perspektiven zu beleuchten. Somit steht in der qualitativen Sozialforschung bei der Stichprobengenerierung nicht der Anspruch auf statistische Repräsentativität im Vordergrund, sondern vielmehr die Orientierung an inhaltlicher Repräsentativität (Merkens, 1997).

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde die Auswahl der Befragten anhand von qualitativen Stichprobenplänen vorgenommen. Bei dieser Form der Stichprobenziehung, die auch als „selektives Sampling“ bezeichnet wird (Kelle & Kluge, 1999), wird die Struktur der Stichprobe vor Start der Erhebung festgelegt. Der qualitative Stichprobenplan gibt Auskunft über die relevanten Merkmale für die Fallauswahl, deren Ausprägung und die jeweils angestrebte Fallzahl.

Nach umfassender Literaturrecherche wurde basierend auf dem theoretischen Vorwissen die Rolle der am Ausbildungsprozess beteiligten Personengruppen als relevantes Merkmal für die Untersuchung festgelegt. Als bedeutsam wurden folgende Rollenausprägungen definiert:

- Auszubildende: Personen, die aktuell die Ausbildung zur Heimhilfe absolvieren
- Lehrende/Fachkräfte: Lehrbeauftragte in der theoretischen Ausbildung zur Heimhilfe
- Praktikumsanleitende: Angehörige des gehobenen Dienstes, die Auszubildende im praktischen Teil der Ausbildung betreuen

Bei der Bestimmung der Interviews pro Gruppe stand die theoretische Frage im Vordergrund, „mit welcher Wahrscheinlichkeit zusätzliche Erhebungen neue Erkenntnisse erschließen könnten“ (Froschauer & Lueger, 2010, S.21). Die anzustrebende Fallzahl wurde in jeder der drei Gruppen jeweils mit 5 Interviews angesetzt. Um die Varianz im Forschungsfeld zu maximieren, wurden in der Gruppe der Auszubildenden Personen mit unterschiedlichem Lernfortschritt berücksichtigt, Lehrende bzw. Fachkräfte aus unterschiedlichen Fachgebieten und Praktikumsanleitende aus verschiedenen Institutionen für die Befragung ausgewählt.

5.2.4 Die Auswertung

Um sich einen Überblick über die notwendigen und wünschenswerten Voraussetzungen für den Einsatz von POL in der theoretischen Ausbildung zur Heimhilfe zu verschaffen und den Bedeutungshintergrund der Entstehung zu analysieren, wurde zur Auswertung der Interviews die Themenanalyse nach Froschauer und Lueger ausgewählt.

Neben der Tatsache, dass sich diese Analysemethode ganz besonders dafür eignet, aus größeren Textmengen die zentralen Themen zusammenzufassen, und deren Bedeutungshintergrund aus der Perspektive der unterschiedlichen analysierten Interessensgruppen – hier Auszubildende, Lehrende/Fachkräfte und Praktikumsanleitende – darzustellen, wurde bei der Auswahl dieser Analysemethode nicht zuletzt auch jener Aspekt als vorteilig erachtet, dass die Interpretationsleistung auf ein Mindestmaß beschränkt ist. Bei der Themenanalyse ist nach Froschauer und Lueger (2003, S.159) „die Gefahr einer Einfärbung der Ergebnisse mit der persönlichen Meinung der InterpretInnen gering“, was insofern bedeutsam erschien, dass bei der Autorin dieser Diplomarbeit sowohl durch deren beruflichen Background als Lehrgangsleiterin für die Ausbildung von Heimhilfen an den Wiener Volkshochschulen, als auch durch umfassende Vorfeldrecherchen für die vorliegende Diplomarbeit zwangsläufig eine Meinungshaltung zum untersuchenden Thema entstand.

5.2.4.1 Textreduktionsverfahren

Im ersten Schritt wurden mit Hilfe eines Textreduktionsverfahrens die zentralen Themen der transkribierten Interviews zusammengefasst und charakteristische Elemente der jeweiligen Themendarstellung herausgearbeitet. Das praktische Vorgehen orientierte sich dabei nach Froschauer und Lueger (2003) an den folgenden 5 Fragen:

- a. Was ist ein wichtiges Thema und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck?
- b. Was sind zusammengefasst die wichtigsten Charakteristika eines Themas und in welchen Zusammenhängen taucht es auf?
- c. In welcher Abfolge werden Themen zur Sprache gebracht?

- d. Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen Unterschiede in den Themen auf?
- e. Wie lassen sich die besonderen Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren?

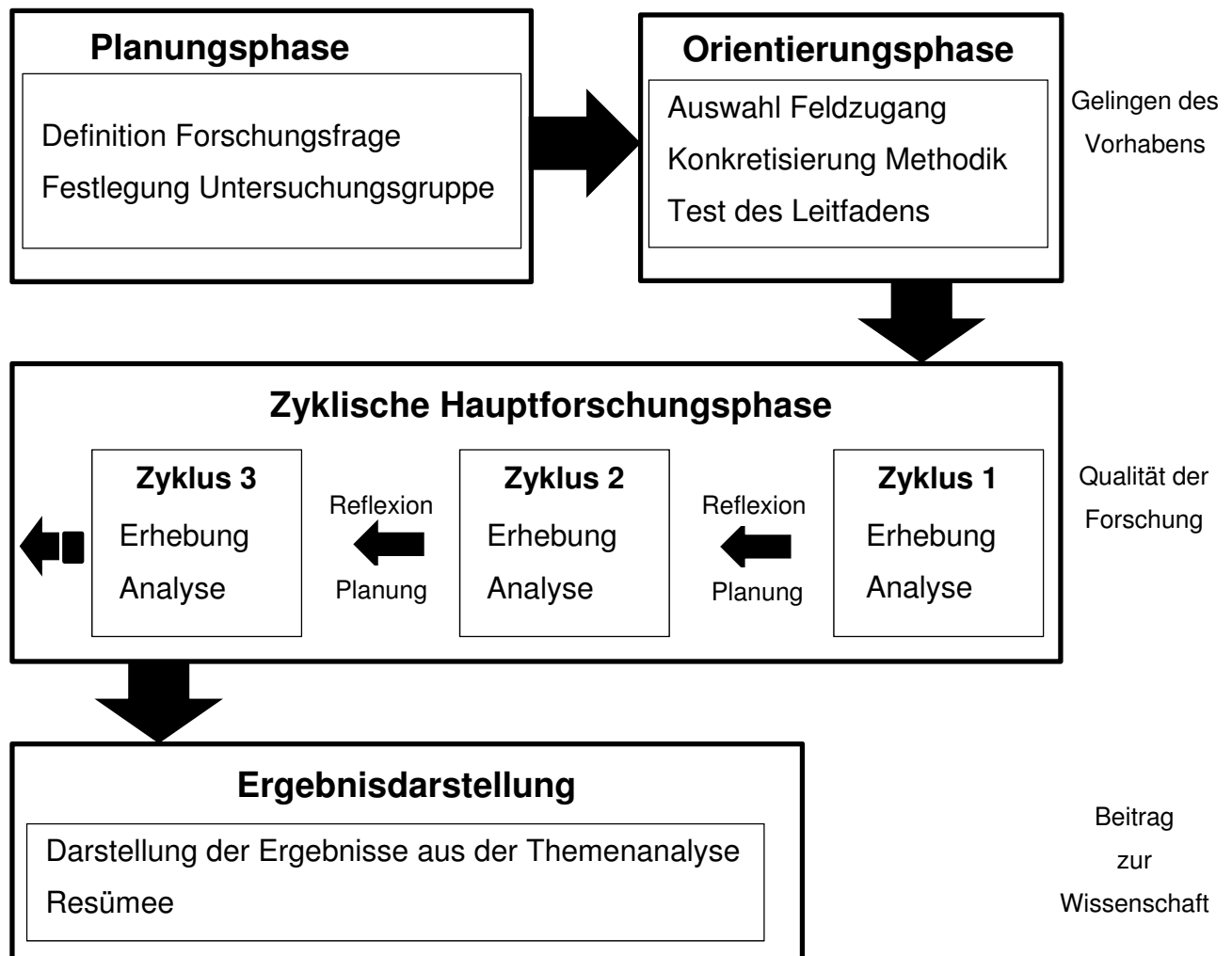
5.2.4.2 Codierverfahren

Ergänzend zum Textreduktionsverfahren kam das Codierverfahren zum Einsatz, das allgemein tiefer in die Besonderheiten der Argumentation eintaucht, um die begriffliche Struktur von Themen und deren Zusammenhänge zu analysieren. Als Hilfestellung für die praktische Umsetzung des Codierverfahrens erfolgte die Orientierung nach folgenden, von Froschauer und Lueger (2003) angeführten Schritten:

- a. Bildung von Themenkategorien – Codierung von Textpassagen mit zentralen Aussagen
- b. Bildung von Subkategorien – Codierung von zentralen Begriffen oder Komponenten, die übergeordnete Themenkategorien charakterisieren
- c. Bildung von Zentralkategorien - Strukturierung der Themenkategorien nach deren Bedeutung für die Forschungsfrage
- d. Bildung eines hierarchischen Kategorie Netzwerkes – Verknüpfung der Themenkategorien mit Subkategorien
- e. Ableitung von Thesen zur Forschungsfrage durch die Interpretation des hierarchischen Kategoriensystems
- f. Vergleichende Analyse der verschiedenen Texte mit dem Ziel der Theoriebildung, wobei der Vergleich der relevanten Zielgruppen (Auszubildende, Lehrende/Fachkräfte, Praktikumsanleitende) im Vordergrund stand.

5.3 Der Ablauf

In diesem Kapitel soll ein Überblick über Organisation und Ablauf des Forschungsprozesses gegeben werden. Idealtypische Forschungsprozesse in der qualitativen Sozialforschung unterliegen zumeist einer zyklischen Struktur, worunter zu verstehen ist, dass deren Ablauf nicht linear aufgebaut ist, sondern



nach der Generierung neues Wissens immer wieder an einen neu definierten Ausgangspunkt zurückkehrt. Nach Froschauer und Lueger (2009) kann der Forschungsprozess in 4 Phasen gegliedert werden, die im Nachfolgenden vorgestellt werden. Es erfolgt eine Erklärung der jeweiligen Überlegungen und Arbeitsschritte in den einzelnen Projektphasen der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Diplomarbeit um dem Grundprinzip der Explikation (vgl. Kapitel 5.1.5) gerecht zu werden und den Forschungsprozess nachvollziehbar darzulegen.

Abbildung 5: Grafische Veranschaulichung des Forschungsablaufs nach Froschauer & Lueger, eigene Darstellung

5.3.1 Die Planungsphase

Diese erste Phase des Forschungsprozesses dient der Definition und Konkretisierung des Forschungsvorhabens. Im Rahmen der Planungsphase werden grundlegende Entscheidungen zur Forschungsarbeit getroffen, etwa zu welchen Zweck die Arbeit durchgeführt werden soll, das heißt welches Erkenntnisinteresse dadurch befriedigt werden soll. Ebenso wird resultierend aus dem Erkenntnisinteresse das methodische Vorgehen definiert und die Voraussetzungen für die praktische Umsetzung der Untersuchung werden abgeklärt.

In dieser Phase, die beim Verfassen der vorliegenden Diplomarbeit mit der Phase der Exposéerstellung gleichzusetzen ist, wurde basierend auf ausführlicher Literaturrecherche, angereichert mit persönlichen Erfahrungen aus der beruflichen Praxis, die grundlegende Forschungsfrage definiert und gemeinsam mit der Definition der Untersuchungsgruppen das Forschungsfeld abgesteckt.

5.3.1.1 Die Forschungsfrage

Die der vorliegenden empirischen Untersuchung zu Grunde liegende Forschungsfrage wurde wie folgt definiert:

Unter welchen Voraussetzungen kann der Einsatz von Problemorientiertem Lernen (POL) als Unterrichtsmethodik in der theoretischen Ausbildung von HeimhelferInnen dazu beitragen, den Übergang von Theorie in Praxis für alle Beteiligten einfacher zu gestalten?

5.3.1.2 Festlegung der Untersuchungsgruppen

Im Zuge der gedanklichen Vorbereitung der Studie wurden Überlegungen angestellt, welche Personengruppen einen Beitrag zur Beantwortung der definierten Forschungsfrage liefern könnten. Es wurde der Entschluss gefasst, dass alle drei, direkt am Ausbildungsprozess beteiligten Personengruppen,

nämlich Auszubildende, Lehrende/Fachkräfte und Praktikumsanleitende in die Forschung mit einzubeziehen sind.

5.3.2 Die Orientierungsphase

Im Rahmen der Orientierungsphase, die gemeinsam mit der Planungsphase für das Gelingen des Vorhabens ausschlaggebend ist, werden die ersten Schritte zur Realisierung des Forschungsvorhabens gesetzt. In dieser Projektphase stehen Überlegungen zum Feldzugang, die Positionierung im Feld und ein erster methodischer Testlauf im Vordergrund. Es ist zu entscheiden, über welche Akteure der Kontakt zum Feld hergestellt werden kann und welche Rolle die Forschung bei der Datenerhebung innerhalb des Feldes einnehmen soll.

Die Auswahl des Feldzugangs ist mitunter eine sehr folgeschwere Entscheidung, da sie mit einer Reihe von möglichen Vor- bzw. Nachteilen für den weiteren Verlauf der Feldforschungsphasen verknüpft sein kann. So gewähren in vielen Fällen bestimmte Schlüsselpersonen oder Institutionen, wie zum Beispiel die Geschäftsführung eines Unternehmens in dem geforscht werden soll, oder eine vorgesetzte Behörde Zugang zum interessierenden Feld. In derartigen Fällen ist in der Literatur auch häufig von „Gatekeepern“ die Rede, da hier durch einzelne Personen oder Institutionen der Zugang zum Feld geregelt wird. Es ist jedoch nicht nur im Falle des Feldzugangs über Gatekeeper, sondern ganz allgemein bei der Kontaktaufnahme zu Akteuren des Feldes erfolgsentscheidend, ein solides Vertrauensverhältnis aufzubauen und das geplante Vorhaben plausibel darzustellen. Als Gegenleistung dafür, dass die befragten oder beobachteten Personen viel über Meinungen, Einstellungen oder Verhaltensweisen preisgeben, soll durch die Präsentation des Forschungsvorhabens und durch die Erklärung der Forschungsmotive eine Art Gegengeschäft angedeutet werden.

Bei der Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wurde die erste Kontaktaufnahme mit dem Feld über eine, mit dem Arbeitgeber der Autorin befreundete Organisation hergestellt. Als Feldzugang wurde bewusst ein Vertreter aus der Untersuchungszielgruppe der Lehrenden/Fachkräfte gewählt, da diese Untersuchungsgruppe im Rahmen des Ausbildungsprozesses zur Heimhilfe einerseits als organisatorisches Bindeglied zu den

beiden anderen Untersuchungsgruppen zu sehen ist und somit Impulse für den Zugang zu anderen Untersuchungsgruppen liefern konnte, und andererseits auf inhaltlicher Ebene mutmaßlich das größte theoretische Involvement zum Untersuchungsgegenstand aufweist und somit wertvolle Aufschlüsse hinsichtlich der Leitfadengestaltung lieferte.

In weiterer Folge wurden im Rahmen der Orientierungsphase auch jeweils ein Interview mit einer Auszubildenden und einer Praktikumsanleiterin geführt, um einen ersten Überblick über die sozialen Strukturen des definierten Forschungsfeldes zu erhalten und erste Eindrücke über untersuchungsgruppenspezifische Anforderungen an den Leitfaden zu gewinnen.

Nachdem die Autorin, nach Durchführung und Analyse der ersten Interviews einen groben Eindruck über die organisatorischen, strukturellen und inhaltsrelevanten Gegebenheiten gewonnen hatte, wurde die Orientierungsphase mit der Planung des weiteren Feldzugangs abgeschlossen.

5.3.3 Die zyklische Hauptforschungsphase

In der zyklischen Hauptforschungsphase, der eigentlichen Phase der Datenerhebung, erfolgt das Vorgehen entlang einer immer wiederkehrenden Abfolge aus Erhebungs- und Analysesequenzen, wobei die in der Analyse und Interpretation gewonnenen Erkenntnisse in die jeweils nachfolgenden Interviews mit einfließen. Die Reflexionsphasen zwischen den einzelnen Forschungszyklen sollen die Zwischenergebnisse auf inhaltlicher und methodischer Ebene absichern und tragen somit entscheidend zur Qualitätssicherung im Rahmen des Forschungsprozesses bei. Nach Froschauer und Lueger (2010, S.102 ff.) sind die Maximen der interpretativen Sozialforschung in dieser Phase:

- „das unentwegte Ineinandergreifen von Erhebung und Interpretation;
- die permanente Reflexion des Forschungsstandes auf inhaltlicher und methodischer Ebene;
- die Abgrenzung von klaren Lehrbuchmethoden zugunsten einer flexiblen und variablen Gestaltung der Erhebungs- und Interpretationsverfahren;
- die ständige Prüfung und Modifikation der vorläufigen Ergebnisse;

- die systematische Fortentwicklung der Erkenntnisse anhand vorläufiger Teilanalysen.“

Der praktische Ablauf der Hauptforschungsphase gestaltete sich im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit in der Form, dass im Forschungszyklus, aus organisatorischen Gründen in einem sehr zeitnahen Abstand, zwei Interviews mit Auszubildenden durchgeführt wurden. Die Gespräche wurden, so wie alle weiteren folgenden Interviews, auf Tonband aufgezeichnet und in weiterer Folge transkribiert, wobei den Interviewpartner und Partnerinnen jeweils vor Gesprächsbeginn eine Erklärung über die Hintergründe und den Nutzen der Aufnahmen abgegeben wurde. Dabei wurden einerseits die Aufgabenstellung und die Ziele der empirischen Forschung im Rahmen der Diplomarbeit im Groben vorgestellt, und andererseits wurde betont, dass die Tonbandaufnahme lediglich der Möglichkeit einer Transkription und damit einer besseren Auswertbarkeit dient und keinesfalls an Dritte weitergegeben, oder gar veröffentlicht wird. Insbesondere in den Untersuchungsgruppen der Lehrenden und der Praktikumsanleitende war der zuletzt genannte Hinweis sehr wichtig für ein offenes Gesprächsklima, da hier im Rahmen der Kontaktaufnahme zum Teil merkbare Vorbehalte erkennbar waren, sich durch die freie Meinungsäußerung im Rahmen der Interviews in keine unvorteilhafte Lage gegenüber dem jeweiligen Arbeitgeber zu bringen. Anschließend an die Transkription der ersten Interviews wurden die Texte mit Hilfe des Textreduktionsverfahrens nach zentralen Themen gegliedert und nach inhaltlichen und strukturellen Unterschieden untersucht. Da die Forschung im Rahmen einer Diplomarbeit stattfand, erfolgte sowohl die Datenerhebung als auch die Analyse und Interpretation nicht im Team, sondern ausschließlich durch die Autorin der Arbeit.

Nach der Interpretation und Reflexion der ersten Ergebnisse wurde der Entschluss gefasst, bei der Auswahl der weiteren Interviewpartner und Partnerinnen aus der Untersuchungsgruppe der Lehrenden darauf zu achten, Vortragende aus unterschiedlichen Fachbereichen in die Stichprobe mit einzubeziehen, um dadurch das Meinungsspektrum hinsichtlich erwarteter Anforderungen zu erweitern.

Ebenso lieferten die ersten Zwischenauswertungen Hinweise darauf, dass in der Gruppe der Auszubildenden die Vorbildung beziehungsweise das Ausbildungslevel der Schüler und Schülerinnen eine entscheidende Rolle für die erfolgreiche Umsetzung einer problemorientierten Unterrichtsmethodik im Ausbildungsprozess spielen könnte. Dies wurde in Folge bei der Stichprobenziehung in der Gruppe der Auszubildenden in der Form berücksichtigt, dass sowohl Personen befragt wurden, die zum Zeitpunkt des Interviews gerade mit der Ausbildung begonnen hatten, als auch solche die kurz vor, oder kurz nach Abschluss der Ausbildung standen.

Insgesamt erstreckte sich die Hauptforschungsphase über einen Zeitraum von zwei Monaten und war durch mehrere Forschungszyklen gekennzeichnet, wobei in den zwischenliegenden Reflexionsphasen in erster Linie die Kriterien für die weitere Stichprobenwahl wie oben beschrieben geschärft wurden, und zum Teil kleinere Adaptionen am Leitfaden vorgenommen wurden.

Da nach der Durchführung von insgesamt 15 Interviews keine neuen Erkenntnisse hinsichtlich des Forschungsgegenstandes mehr zu erwarten waren, wurde die Hauptforschungsphase durch Erreichen der „theoretischen Sättigung“ beendet.

5.3.4 Die Ergebnisdarstellung

„Ohne Kommunikation der Erkenntnisse leistet auch die brillianteste Untersuchung weder einen Beitrag zur Wissenschaft noch einen zur gesellschaftlichen Entwicklung“ (Froschauer & Lueger, 2009, S. 123).

Die Aufbereitung und Darstellungen der Ergebnisse erfolgt im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit.

6 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Kernergebnisse, wie sie im Rahmen der Themenanalyse aus den geführten Interviews generiert wurden. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung orientiert sich am thematischen Aufbau des Leitfadens und soll Aufschluss über die zentralen Fragestellungen geben, die es im Rahmen der empirischen Untersuchung zu erforschen galt. Es werden jeweils jene Aspekte thematisiert, die sich im Zuge der Analysezyklen

als zentral herauskristallisiert haben und es erfolgt darüber hinaus, dort wo angebracht, die Darstellung einer differenzierten Betrachtung aus den Perspektiven der drei Untersuchungsgruppen .

Um die gewonnenen Erkenntnisse in den theoretischen Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit einzuordnen, erfolgt dort wo nötig bzw. sinnvoll eine Verknüpfung der Analyseergebnisse mit entsprechender Fachliteratur.

6.1 Bedeutsame Erfahrungen in der Heimhilfeausbildung

Um den Interviewten den Gesprächseinstieg zu erleichtern, für eine offene Gesprächsatmosphäre zu sorgen und die Erzählfreudigkeit der befragten Personen zu fördern, wurde zu Beginn des Interviews eine Frage zu bisherigen Erfahrungen im Rahmen der Heimhilfeausbildung gestellt. Die Befragten wurden gebeten von Erlebnissen oder Erfahrungen zu berichten, die Ihnen im Zusammenhang mit ihrer Lern- bzw. Lehrtätigkeit in Erinnerung sind und von Ihnen als prägend oder bedeutsam empfunden wurden. Durch das gezielte und situative Stellen von Folgefragen nach Zusammenhängen, inwiefern die jeweiligen Erlebnisse als besonders bedeutsam empfunden wurden, wurde ein Eindruck über den emotionalen Kontext der jeweiligen Erfahrung gewonnen. Diese narrative Einstiegsfrage sollte in erster Linie als strategischer fördernder Gesprächseinstieg gesehen werden und die Grundlage für das weitere Gespräch schaffen, lieferte jedoch in der Analyse bereits erste, interessante Ergebnisse (Lueger, 2010).

6.1.1 Auszubildende

In der Untersuchungsgruppe der Auszubildenden hat sich schon bei der Schilderung von Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der bisherigen Ausbildung in Erinnerung geblieben sind, die lernfördernde bzw. motivierende Wirkung der Praxiserfahrung als zentral bedeutsames Kriterium herauskristallisiert. Abgesehen von einem befragten Teilnehmer an der Heimhilfeausbildung haben alle Lernenden Situationen geschildert, bei denen sie durch die Teilnahme an praktischen Übungsbeispielen im Rahmen der Ausbildung ein Erlebnis erfahren haben, das sie jeweils als besonders einprägsam geschildert haben.

Teilnehmerin 2, weiblich

„Was für mich total eindrucksvoll war, ist das Beispiel...also das Üben mit den Handschuhen gewesen. Da hatten wir die Aufgabe, Handschuhe beim Gesicht-Eincremen gegenseitig zu verwenden und sich selbst auch das Gesicht mit Handschuhen einzucremen. – Das war echt eine Herausforderung Frau Binder! – Unglaublich wie schlimm das mit Handschuhen sich anfühlt...richtig ekelig...und das ist wenn es wer Anderer macht noch unangenehmer und man fühlt sich nicht eingecremt sondern fast schmutzig...und das Gefühl, dass das ganze Gesicht nach Plastikhandschuhen stinkt...(rümpft die Nase)...das werde ich mir für immer merken...“

Eine andere Teilnehmerin, die zum Zeitpunkt des Interviews ihre Ausbildung bereits abgeschlossen hatte, hat im Gespräch ihre Erfahrungen mit der gegenseitigen Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme im Rahmen einer Praxisübung besonders lebhaft in Erinnerung.

Teilnehmerin 3, weiblich

„Was auch leicht zu merken war, das waren die ATLs, die Aktivitäten des täglichen Lebens nach Monika Krowinkel...zum Beispiel sich gegenseitig füttern – ähh...t´schuldigung...füttern darf man ja nicht sagen...aber das Esseneingeben in echt war wirklich steil, weil...äähhmmm...es schmeckt total anders, wenn´s wer Anderer tut und man fühlt sich schneller satt...oder gar nicht satt...“

Diese Beispiele offenbaren, dass die praktische Anwendung des erworbenen Wissens für die Lernenden von großer Bedeutung ist, zumal sie hinsichtlich ihrer Erinnerungen an die Ausbildung gefragt, verstärkt an derart praxisorientierte Fälle denken.

Darüber hinaus schildern die Auszubildenden unterschiedliche Situationen, bei denen Sie sich im Rahmen ihrer Praktika mit Situationen konfrontiert sahen, die sie geschockt bzw. überfordert haben. Insbesondere das jeweils „erste Mal“ wird als besonders emotional erlebt.

Teilnehmer 1, männlich

„wie ich damals gleich am ersten Tag geglaubt hab der lebt nicht mehr...das Bild werd ich nie vergessen...ich mein die haben uns das schon immer wieder gesagt, dass sowas passieren kann, aber gleich an meinem ersten Tag....“

Nachfrage durch Interviewerin: „Was ist denn passiert?“

„der war einfach gestürzt und konnte nicht mehr aufstehen und ist dann eingeschlafen auf´m Boden...war im Nachhinein gar nicht schlimm, aber wie wir da reingegangen sind und ich den da liegen gesehen hab, da hab ich glaubt der is tot“

6.1.2 Lehrende / Fachkräfte

Die Untersuchungsgruppe der Lehrenden tat sich bei der Beantwortung der ersten, einleitenden Frage wesentlich schwerer. In der Interviewsituation war den Gesprächspartnern bzw. Gesprächspartnerinnen vielfach nicht klar, in welchem Kontext die Fragestellung zu verstehen ist. Durch die Umformulierung bzw. Ergänzung der Fragestellung dahingehend, was denn das besonders Bewegende in ihrer Tätigkeit als Lehrende im Rahmen der Heimhilfeausbildung sei, kamen die Interviewten ins Reden und schilderten aus ihrem „Lehrenden-Alltag“.

In der Analyse der jeweiligen Gesprächssequenzen lässt sich in erster Linie das „Durchleben von Höhen und Tiefen“ als zentraler Faktor feststellen. So schildern alle befragten Lehrpersonen, erst einmal ins Reden gekommen, sehr authentisch Situationen in Zusammenhang mit Ihrer Lehrtätigkeit, in denen sie große Freude und Stolz empfunden haben, genauso wie solche Situationen, die sie nahe an die Verzweiflung gebracht haben bzw. sie zum Teil sogar in Angstzustände versetzt haben. So schildert eine Lehrkraft, dass es *„immer wieder ein Erlebnis ist, eine Gruppe von Menschen, die praktisch ohne jegliches Vorwissen in die Ausbildung eintreten, innerhalb so kurzer Zeit zur Berufsausübung zu befähigen“* (Lehrperson 1, männlich), kommt jedoch noch im gleichen Redefluss auf einen Fall zu sprechen in dem eine Schülerin mit

Migrationshintergrund von ihrem Ehemann unter Gewaltandrohung aus dem Unterrichtszimmer gezerrt wurde.

Als im Sinne der vorliegenden Diplomarbeit relevantes Thema ist die „Erste praktische Übung“ mit einer neuen Gruppe zu nennen. Es finden sich in den Texten zu den Gesprächen mit den Lehrpersonen gehäuft Hinweise dazu, dass die Erfahrungen mit den Schülern und Schülerinnen bei der Vorbereitung und Durchführung der ersten praktischen Übungen als bemerkenswert erachtet werden.

Lehrperson 3, weiblich

„Spannend zu beobachten ist, wenn wir in den praktischen Teil gehen... und dann...(lacht)...die Aufgabenstellung kommt: Richten Sie für die Körperpflege am Waschbecken her!... da denke ich immer wieder, dass sie noch nie Handtücher oder Waschlappen gesehen haben...die vergessen sogar die Seife oder die Lotion herzurichten...“

6.1.3 Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen

Auch für die Untersuchungsgruppe der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen wurde die einleitende Fragestellung, analog zu den Lehrkräften geringfügig adaptiert.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass es sich bei den Praktikumsanleitern und Praktikumsanleiterinnen um einen Sonderfall innerhalb der Dreierkonstellation zwischen Auszubildenden, Lehrkräften und Praxisanleitung im Rahmen der Heimhilfeausbildung handelt. Im Gegensatz zu den Auszubildenden, die sich bewusst für diesen Ausbildungsweg entscheiden, und den Lehrkräften, die ebenfalls aktiv Aktionen setzen müssen um in ihrem Willen eine Vortragetätigkeit ausüben zu können, werden Personen aus der Gruppe der Praktikumsanleiter bzw. Praktikumsanleiterinnen oftmals „zu ihrem Glück gezwungen“, sich aktiv am Ausbildungsprozess zu beteiligen. §14 (2) im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) hält zum eigenverantwortlichen Tätigkeitsbereich unter Punkt 11 fest, dass die „Anleitung und Begleitung der Schüler im Rahmen der Ausbildung“ zum verpflichtenden Tätigkeitsbereich des gehobenen Dienstes gehört.

Auch wenn davon auszugehen ist, dass sich für die Befragung im Zuge dieser Diplomarbeit ausschließlich solche Praxisanleitungen zu einem Interview bereit erklärt haben, die grundsätzlich eine positive Einstellung zu dieser Anleitungstätigkeit als eine ihrer Pflichten haben, lassen sich in der Analyse der Gesprächseinstiegssequenzen dennoch Hinweise identifizieren, wonach es nicht immer einfach sei, die Haupttätigkeit mit einer Anleitungstätigkeit zu verknüpfen.

Als zentrales Thema über alle Interviews ist dabei immer wieder der Einstieg von „neuen“ Schülern oder Schülerinnen ins Praktikum zu finden.

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„Arg ist es immer wieder, wenn man so eine Frisch´gfangte dabei hat....da is zum Teil gar nix mit Arbeiten...ich mein da dauert alles doppelt so lang...da fragst die schon oft wer jetzt mehr Unterstützung braucht - der Klient, oder das Madl?...Wobei, so jung san ja die gar nimmer...aber wenn die das erste Mal mit beim Klienten sind...frage nicht...die können ja zum Teil gar nix...die betet dir zwar im Auto die ATLS runter, beim Patienten steht´s aber wie ang´wurzelt da.“

Betrachtet man diese, oder andere, ähnlich artige Aussagen hintergründiger, so kann man die Botschaft der fehlenden, oder zu geringen Praxis beim Einstieg in das Praktikum entdecken.

6.1.4 Zentrale Aspekte

In der Analyse der Gesprächseinstiegssequenzen aller drei Untersuchungsgruppen lässt sich feststellen, dass der Praxisbezug aus allen drei Perspektiven hohe Relevanz besitzt. Beim freien Erzählen über bisherige Erfahrungen, bzw. beim ungestützten Schildern von Aspekten, die im Rahmen der Lehr- bzw. Lerntätigkeit als besonders bedeutsam empfunden werden, kommen nahezu alle befragten Personen, aus allen drei Personengruppen auf Themen zu sprechen, die mit der Praxiserfahrung zu tun haben.

6.2 Organisatorische und strukturelle Herausforderungen im

Ausbildungsprozess

Nach dem Gesprächseinstieg wurde das Thema auf den aktuellen Aufbau und Ablauf der Ausbildung gelenkt. Es wurde dabei die Zielsetzung verfolgt, mögliche organisatorische bzw. strukturelle Defizite an der derzeitigen Ausbildungsform zu identifizieren, um in weiterer Folge prüfen zu können, inwiefern bzw. unter welchen Voraussetzung der Einsatz von POL das ein oder andere Defizit minimieren, oder bestenfalls beseitigen könnte.

Um einen Eindruck darüber zu gewinnen, was von den am Ausbildungsprozess beteiligten Personen an der derzeitigen Ausbildungsform problematisch erachtet wird wurden die interviewten Personen gebeten, von den aus ihrer Sicht größten Herausforderungen im Zusammenhang mit der Heimhilfeausbildung zu berichten. Es wurde bei der Fragestellung und, sofern nötig auch im Verlauf der Schilderungen der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen, darauf hingewiesen, dass an dieser Stelle nicht fachliche Hürden von vorrangigem Interesse sind, sondern vielmehr mögliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Aufbau und Ablauf der Ausbildung im Vordergrund stehen sollen.

6.2.1 Auszubildende

Alle Auszubildenden taten sich zwar eingangs mit der Fragestellung schwer und mussten durch die Interviewerin erst ans Thema bzw. die Dimension des Erkenntnisinteresses herangeführt werden, lieferten jedoch im weiteren Gesprächsverlauf wertvolle Erkenntnisse.

So lässt sich aus den Gesprächen der „Schulklassenbetrieb“ eindeutig als eine der größten Herausforderungen herausfiltern. In der Analyse der Gesprächsprotokolle zeigt sich, dass nahezu alle befragten Auszubildenden in den ersten Tagen der theoretischen Ausbildung Probleme mit der Gewöhnung an die unterrichtsorganisationsimmanenten Anforderungen und Regelungen hatten.

Teilnehmer 1, männlich

„Also wenn Sie mich so fragen, muss ich schon sagen, dass am Anfang das ruhig Sitzen und Aufpassen der Hammer war...ich mein acht Stunden lang und fast keine Pausen...am ersten Tag hab ich glaubt das pack ich nie...ich mein ich war das nicht g´wöhnt...ich kann mich erinnern, dass ich immer auf die Uhr g´schaut hab und dann zu Sirna g´ sagt hab: „Ich glaub die is hin. – Die steht scho seit 20 Minuten auf halb eins!“ (lacht)“

Im Zusammenhang mit der Schilderung der gewöhnungsbedürftigen und herausfordernden Einstiegsphase lässt sich an einigen Äußerungen erkennen, dass es immer wieder zu „Akzeptanzproblemen“ mit den Lehrkräften kommt.

Teilnehmerin 5, weiblich

„...da hat mir die doch glatt g´ sagt, ich darf nicht mehr mit meinen Porzellannägel kommen...ich hab g´laubt ich spinn...ich mein wer glaubt denn die dass sie is?...die könnt mei Tochter sein und will mir sagen wie ich meine Fingernägel machen soll?...ich mein heut versteh ich´s eh, aber damals...“

Den Schilderungen einzelner befragter Schüler bzw. Schülerinnen lässt sich darüber hinaus entnehmen, dass gruppendynamische Effekte innerhalb der Lehrklassen zwar nicht als Herausforderung an sich gesehen werden, sich aber dennoch negativ auf das Wohlbefinden und die Zusammenarbeit in der Gruppe auswirken. So schildert eine Interviewteilnehmerin, dass sie sich lange schwer tat in Kontakt mit bestimmten Klassenkolleginnen zu treten, weil sich diese bereits von früher kannten und eine Art „eingeschworene Clique“ bildeten. Dies wirkte sich bei der schildernden Schülerin einerseits negativ auf das Zusammengehörigkeitsgefühl bzw. das „Wir-Gefühl“ in der Gruppe aus, was an Aussagen wie *„...ich fühlte mich da schon irgendwie wie eine Außenseiterin..“* (Teilnehmerin 4, weiblich) zu erkennen ist, andererseits wurde dadurch auch die Lerneffizienz negativ beeinträchtigt.

Teilnehmerin 4, weiblich

„...manchmal wäre mehr Zusammenarbeit schon gut gewesen. Ich hab schon oft überlegt, ob ich die einfach anruf...ich mein wir haben das früher in der Schule auch immer so g´macht und da war vieles dann einfach leichter zum Lernen...und mehr Spaß hat´s auch g´macht...aber das war halt da bei uns nicht so.“

Ein anderer befragter Schüler berichtet von einer ähnlichen Problematik, wobei er dies mehr auf sprachliche Aspekte zurückführt. Obwohl es ihn selbst nicht direkt betroffen hat, bzw. er sich nicht dadurch nicht beeinträchtigt fühlte, kommt er darauf zu sprechen dass sich in seiner Klasse zum Teil Gruppen auf Basis der jeweiligen Nationalität bzw. Muttersprachen der Schüler und Schülerinnen gebildet haben, die dann, vor allem in den Pausen, eine in sich geschlossene Einheit darstellten und andere Klassenkolleginnen und Klassenkollegen bewusst oder unbewusst ausgrenzten.

Teilnehmer 1, männlich

„...das war für manche sicher schwierig...ich hab ja die Sirna g´kannt und sie hat mir dann auch immer viel erzählt was da g´sprochen wurde, aber wennst da mitkriegst, dass die da in der Pause ihren Spaß haben, ständig lachen und du weißt nicht worum´s geht, weilst die Sprache nicht verstehst...die Brigitte hat das dann eh auch einmal ang´sprochen in der Klasse und wir haben drüber g´redet...ich auch mit der Sirna...dann war´s eigentlich schon besser.

6.2.2 Lehrende / Fachkräfte

Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist das Spannungsfeld zwischen den theoretischen Anforderungen des Lehrplans und der praktischen Umsetzbarkeit eben dieses Lehrplans in der knapp bemessenen Zeit als zentral bedeutsame Herausforderung zu identifizieren. Vier der fünf befragten Lehrkräfte kommen darauf zu sprechen, dass es oftmals schwierig ist den richtigen Mittelweg zu finden. Sie schildern, dass sie immer wieder einmal vor Situationen stehen in denen sie sich die Frage stellen, ob sie ihr Unterrichtstempo dem Lerntempo der Klasse anpassen sollen, oder das geplante bzw. notwendige Tempo

anschlagen sollen. Bei ersterem genanntem Vorschlag laufen sie Gefahr, dass nicht der gesamte, im Lehrplan vorgesehene Stoff abgedeckt werden kann, während in der zweiten Variante befürchteter Weise die Abbruchrate unter den Auszubildenden steigen würde, oder viele Schüler und Schülerinnen die Endprüfung nicht bestehen würden, weil sie den Lehrstoff nicht verstanden bzw. nicht verinnerlicht haben.

Lehrperson 4, weiblich

„Die meisten in so einer Klasse erwarten sich, dass man ihnen alles Schritt für Schritt vorkaut. Natürlich versteht man so alles besser und kann es sich leichter merken, nur bring ich so den Stoff nie durch. Außerdem bilden wir da Leute für einen Beruf aus, der hohe Eigenverantwortung fordert...da können sie dann auch nicht drauf warten, dass ihnen alles vorgekaut wird, sondern müssen initiativ sein...ein Bisschen Fleiß muss schon sein...das müssen sie verstehn.“

Andere Lehrkräfte orten derartige Schwierigkeiten vorrangig zu Beginn der Ausbildungsphase, sehen sich aber mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert.

Lehrperson 1, männlich

„Also in den ersten Tagen schauen dich manche an wie die U-Boote...(lacht)...nein, es ist zum Teil wirklich extrem. Da muss ich auch immer ganz bewusst auf meine Sprache achten...auf die Ausdrücke die ich verwend', damit sie auch alles verstehen...das ist schon anstrengend. Es bessert sich dann meistens eh, aber am Anfang...pfau...ich kann ja auch nicht alles von Adam und Eva weg erklären...a Bissl a Interesse muss schon da sein“

Im Zusammenhang mit dem reduzierten Lerntempo werden von den Vortragenden auch die immer wieder auftretenden Sprachbarrieren thematisiert. Ein Vortragender betrachtet die Thematik im arbeitsmarktpolitischen Kontext und zeigt aus dieser Perspektive durchaus

Verständnis für eine verlangsamte Lernfähigkeit aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen.

Lehrperson 5, männlich

„Viele werden auch vom AMS zugewiesen und haben gar keine Ausbildung und auch noch nie gearbeitet. Es ist auch schwer, wenn man die Sprache nicht versteht...wir haben in Österreich so einen enormen Bedarf bei den Sozialberufen, dass jedem der das will auch eine Chance gegeben werden sollte. Natürlich müssen sie wollen...und auch die Sprache verbessern wollen, aber man muss sich da aufeinander anpassen...schwierig, aber es geht.“

Andere Befragte beziehen sich in ihren Schilderungen direkt auf den Lehrbetrieb und empfinden die Problematik in der praktischen Unterrichtstätigkeit weitaus drastischer.

Lehrperson 1, männlich

„...na klar versteh´n mi die zum Teil net...is ja kein Wunder...vielen reden zaus in ihren Familien, oder da draußen wenn´s unterwegs sind sicher ka Wort Deutsch...die meisten würden´s eh können...man hört ja das zum Teil, wenn man´s mit anderen in der Klasse „belauscht“...aber da fehlt´s halt an Übung...vor allem am Anfang.“

Lehrperson 4, weiblich

„...manchmal, wenn ich sie was frag´, und dann kommt nix...da bin ich mir dann manchmal unsicher, ob das is weil sie´s nicht wissen, oder weil sie die Frage nicht verstanden haben..“

In Zusammenhang mit den immer wieder auftretenden sprachlichen Unzulänglichkeiten, wird indirekt auch der Aufnahmemodus zur Heimhilfeausbildung thematisiert. Auch wenn keine Lehrkraft direkte Kritik an der jeweiligen Aufnahmekommission, die über die Zulassung zur Ausbildung entscheidet (siehe Kapitel 3.2.2), übt, so ist in einigen Statements doch zu

erkennen, dass manche diesbezügliche Entscheidungen nicht nachvollzogen werden können.

Lehrperson 4, weiblich

„...Also den hätt´ich damals nie und nimmer g´nommen...keine Ahnung wie das abg´laufen ist oder was er denen erzählt hat....na wirklich...wie der des g´macht hat?...keine Ahnung...der war wirklich a Katastrophe...“

Wie bei den befragten Schülern und Schülerinnen ist auch in der Gruppe der Lehrkräfte die Beziehung zwischen ihnen und den Auszubildenden Thema. Die befragten Unterrichtenden berichten, dass es in manchen Klassen ein „regelrechter Kampf“ ist, bis sich eine Hierarchieordnung etabliert hat, in der der Lehrkörper als richtungsweisende Komponente akzeptiert wird.

Lehrperson 3, weiblich

„Mir ist schon klar, dass es für die Eine oder den Anderen nicht einfach ist, wenn ich ihnen mit meinen 28 Jahren erklär, wie der Hase läuft...sag amal einer 50ig-jährigen Witwe, die wieder auf Männerfang ist, dass sie sich die Haare zusammenbinden muss und nicht geschminkt sein darf...na klar legt sich die quer“

Aus den Gesprächen zeigt sich, dass es den Lehrkräften letztendlich darum geht, ein Arbeitsumfeld herzustellen, in dem sichergestellt ist, dass den Auszubildenden auf möglichst effizientem Weg die erforderlichen Fähigkeiten nachhaltig übermittelt werden.

Lehrperson 2, weiblich

„Später kann man dann meist eh auf einen partnerschaftlichen Unterrichtsstil umstellen...und das funktioniert dann eigentlich immer...(stockt kurz)...naja, Ausnahmen gibt´s überall, aber fast immer funktioniert es gut...und es geht dann alles viel schneller...sie müssen halt erst einmal lernen wie´s geht...lernen lernen sozusagen (lächelt)...“

6.2.3 Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterin

In der Gruppe der Praktikumsanleiterinnen bzw. Praktikumsanleiter zeigt sich, dass sie vor allem in der Einstiegsphase der Schüler bzw. die Schülerinnen in das Praktikum mit den größten Herausforderungen konfrontiert sind. In den Interviewgesprächen wird vermehrt geschildert, dass es vor allem in den ersten Tagen im Praktikum immer wieder zu Diskussionen mit den Schülern bzw. Schülerinnen bezüglich deren Hygiene und deren Erscheinungsbild kommt.

Praktikumsanleitung 1, weiblich

„...wenn man den gleichen Leuten immer wieder sagen muss, dass sie keine hängenden Ohrringe tragen dürfen, oder dass die Haare zusammengebunden gehören, wenn sie zu lang sind, dann ist das schon zermürend...da kommt man sich vor wie ein Kindermädchen...“

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„...des geht einfach net...des wird ihnen ja im Unterreicht bei´bracht...da musst bevors´t dein Klienten waschst erst amal die Beiwagerl waschen...ich mein das kann´s ja nicht sein...aber denen is ja das nicht einmal peinlich...der kommt am nächsten Tag wieder mim Dreck und die Fingernägel“

Aus diesen und ähnlichen Aussagen lässt sich interpretieren, dass es immer wieder zu Akzeptanzproblemen seitens der Schüler und Schülerinnen kommt, bzw. die Praktikumsanleiterinnen sich nicht ernst genommen fühlen.

In dem Zusammenhang wird von den Befragten auch thematisiert, dass sie es immer wieder mit Schülern bzw. Schülerinnen zu tun haben, denen es an der nötigen Disziplin für das Praktikum und damit aber auch für den Job mangelt. Schüler oder Schülerinnen, die wiederholt den Dienstantritt versäumen, oder die an sie übertragenen Aufgaben nicht, oder wissend nicht ordnungsgemäß erledigen sind laut Schilderungen der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen keine Seltenheit.

Praktikumsanleitung 2, weiblich

„...du kannst nicht von fünf Diensten vier Mal zu spät kommen...das geht nicht...da hängen ja andere Leut´ auch mit dran...das ist Teamwork bei uns...und was ist mit den Klienten? Wie kommen die dazu?...“

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„...Schlamperei gibt’s bei uns net...entweder ganz, oder gar nicht...und wenn das wer net einsicht hat er in dem Job nix verlurn...das is mei Meinung...wenn ers net besser kann, dann muass er’s lernen, wenn er net wüll, dann weg...“

Als große Herausforderung kristallisieren sich in den Gesprächen auch Situationen heraus, auf die die Schüler und Schülerinnen nicht vorbereitet sind und die auch von den Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen nicht beeinflusst, bzw. nicht gelöst werden können. So ist es beispielsweise nicht zu vermeiden, dass es im Rahmen von Touren mit Begleitung durch Auszubildende zu Situationen kommt, in denen ein Klient oder eine Klientin leblos aufgefunden wird. Auch wenn derartige Vorkommnisse extreme Ausnahmefälle darstellen, haben diese beim Eintreten gleichermaßen extreme wie nachhaltige Auswirkungen sowohl auf den begleitenden Schüler bzw. die begleitende Schülerin, als auch auf die betroffene Praktikumsanleitung. Während die Auszubildenden nahezu ausnahmslos in ihrem bisherigen Leben noch keine leblose Person gesehen haben, stellt ein derartiger Fall auch für die Praktikumsanleitung eine Ausnahmesituation dar, in der sie nicht nur professionell die notwendigen Schritte in die Wege zu leiten hat, sondern sich parallel dazu auch noch um die geschockte Begleitung kümmern soll. Selbst, durch das Erlebte emotional beeinträchtigt, stößt die Praxisanleitung in derartige Situationen zum Teil an die Grenzen der persönlichen Belastbarkeit.

Praktikumsanleitung 5, weiblich

„Sie wissen eh wie das ist. Grundsätzlich wird man ja auf solche Situationen (Anmerkung: Auffinden einer leblosen Person) geschult....und wir wissen alle, dass es immer wieder einmal vorkommen kann...und auch vorkommen

wird...aber in der Situation ist es halt doch immer wieder bedrückend...noch schlimmer, wenn man jemanden schon länger kennt...das beschäftigt einen halt...und wenn dann auch noch die Schülerin, die da dabei war daran zerbricht, weil sie nicht drauf vorbereitet war...wenn die dann davonrennt (Anmerkung: im Sinn von die Ausbildung abbricht)....dann fragst dich halt schon, was du besser hättest machen können...das beschäftigt mich schon auch immer sehr, wenn jemand abbricht...“

Es zeigt sich generell, dass Abbrüche der Ausbildung in der Praktikumszeit von den Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen als bedeutsames Thema angesehen werden. So berichten die Befragten von Fällen, in denen prinzipiell sehr geeignete und fleißige Schüler bzw. Schülerinnen die Ausbildung während des Praktikums abbrechen. Als Abbruchgründe werden dabei nicht nur extreme Erlebnisse wie beispielsweise der Tod eines Klienten geschildert, sondern auch scheinbar banale Vorfälle oder Situationen, die den jeweiligen Schüler oder die Schülerin weitestgehend unvorbereitet treffen und daraufhin „aus der Bahn werfen“ (*Praktikumsanleitung 5, weiblich*).

Praktikumsanleitung 1, weiblich

„Ich hab Leut dabei g´habt, die haben sich fast selbst übergeben, jedes Mal wenn`s wem die Windel hätten wechseln sollen...Die Gerüche sind nicht immer angenehm, aber es ist ja wohl keine Überraschung, dass die alten Leut nicht immer nach Rosen duften...darauf muss ma schon vorbereitet sein...“

Nach genauer Schilderung, welche Lösungsvorschläge sie einer Schülerin, die nicht mit Körpersekreten der Klienten umgehen konnte, angeboten hat bzw. mit ihr umsetzen versuchte, führt die Praktikumsanleiterin weiter aus:

„...die ist dann tatsächlich nicht mehr kommen...ich hab die dann sogar noch selber ang´rufen, weil ich es nicht glauben wollte, aber sie hat sich nicht umstimmen lassen. Sie hat g´meint, sie hat alles probiert, aber sie kommt damit nicht klar. ... Sowas ist halt dann schon schad.“

6.2.4 Zentrale Aspekte

Bei einer komparativen Betrachtung der Analyseergebnisse aus den drei Befragungszielgruppen fällt auf, dass die Beziehung zwischen Ausbildenden, sei es in der Rolle der Lehrkraft, oder der Praktikumsanleitung, und Auszubildenden von allen am Ausbildungsprozess Beteiligten als zum Teil herausfordernd beschrieben wird. So wird aus den Aussagen der Befragten offensichtlich, dass sich das Rollenverständnis der Beteiligten erst mit der Zeit an die Erwartungen des jeweiligen Gegenübers anpasst. Der Prozess des „aneinander Anpassens“ dauert mitunter Wochen und wirkt in dieser Phase hemmend auf den Wissenstransfer. Dabei wird insbesondere im Klassenunterricht im Rahmen der theoretischen Ausbildung nicht nur die Leistung der direkt Beteiligten negativ beeinflusst, sondern die gesamte Klasse ist durch wiederkehrende Rollen- bzw. „Machtkämpfe“ im effizienten Arbeiten gebremst.

6.3 Bekanntheit von problemorientierten Ansätzen als didaktische

Methode

Bevor es im Rahmen der Leitfadeninterviews zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit problemorientierten Lern- bzw. Lehransätzen kam, wurde allen 15 Befragten als Überleitung auf das Kernthema die Frage nach der Bekanntheit von „POL“ (problemorientiertem Lernen). bzw. „PBL“ (problem based learning) gestellt. In weiterer Folge wurden die jeweiligen Interviewpartner bzw. Interviewpartnerinnen gebeten den problemorientierten Unterrichtsansatz ihrem eigenen Verständnis nach zu beschreiben, bzw. zu erklären, was sie sich persönlich darunter vorstellen.

Dieses kurze Teilkapitel der Ergebnisdarstellung beinhaltet zum Zweck der Vollständigkeit die Auswertung der teilstandardisierten Fragestellung nach der Bekanntheit.

In der Gruppe der Lehrkräfte ist der problemorientierte Lehransatz, entweder unter dem Begriff POL, oder unter PBL allen Interviewten bekannt und wird in den Grundzügen von allen Befragten auch als Wissensvermittlung entlang eines Problems beschrieben.

Lehrperson 1, männlich

„Dabei wird den Schülern eine Aufgabe gestellt, die sie selbstständig lösen müssen...I mein net nur a Aufgabe, sondern sie müssen da wirklich für alltägliche Probleme, die ihnen im Job begegnen können, eine Lösung finden und lernen so den richtigen Umgang...“

Auch die Teilnehmerorientierung, als eines der Grundprinzipien der problemorientierten Lehrmethoden wird von vier der fünf befragten Lehrkräfte thematisiert.

Lehrperson 4, weiblich

„...die Schüler werden dafür in Gruppen aufgeteilt, oder es arbeitet gleich die ganze Klasse miteinander...auf jeden Fall diskutieren sie selbstständig ein Thema, dass ihnen vorgegeben wird...und am Ende sollten sie dann alle Lernfragen zu dem Thema beantworten können“

Die fünf befragten Praktikumsanleiterinnen ordnen den Begriff „PBL“ bzw. „POL“ ebenfalls allesamt der problemorientierten Wissensvermittlung zu, wobei der Aspekt, dass sich die Schüler bzw. Schülerinnen beim problemorientierten Lehransatz den Stoff über weite Strecken selbstständig, durch das Erarbeiten von Problemlösungen aneignen, von keiner der Befragten konkret thematisiert wird. Der inhaltliche Fokus der Erklärungen liegt auf der Praxisorientierung des Unterrichts, ohne die Zusammenarbeit einer Gruppe zur aktiven Wissensgenerierung im Rahmen der Lösung von gestellten Aufgaben zu thematisieren.

Praktikumsanleitung 1, weiblich

„Da wird den Schülern der theoretische Stoff anhand von Beispielen aus der Praxis erklärt...es wird mehr praxisorientiert gearbeitet...mit Fallbeispielen halt“

Unter den befragten Schülern und Schülerinnen sind die Begriffe PBL bzw. POL als solche kaum bekannt. Nur ein Teilnehmer gibt an, schon einmal konkret von einem problemorientierten Unterrichtsstil gehört zu haben. Auch wenn die

Begriffe an sich kaum bekannt sind, assoziieren vier der fünf befragten Schüler bzw. Schülerinnen damit immer eine sehr praxisorientierte Unterrichtsform.

Teilnehmerin 5, weiblich

„...da muss ma sicha irgendwelche Aufgaben lösn, die da Lehrer vorgibt...sowas wie wem mit dem Rollstuhl die Stiegen runterschiebn, oder so...und wahrscheinlich schaun die anderen zu...is sicha uur peinlich “

6.4 Erwartungen an POL

Da für die nachfolgenden Fragestellungen im Rahmen des Leitfadeninterviews ein grundlegendes Verständnis über den Aufbau und Ablauf von problemorientierten Unterrichtsmethoden entscheidend war, wurden den Befragten nach Abfrage Bekanntheit von POL bzw. PBL und nachdem sie geschildert hatten, was Sie sich jeweils persönlich unter problemorientierten Unterrichtsmethoden vorstellen, eine kurze, vereinfachte Vorstellung von POL/PBL vorgelesen, die wie folgt lautete:

„Die beiden Begriffe POL – das ist die Abkürzung für problemorientiertes Lernen – und PBL – das ist die Abkürzung für problem based learning - stehen beide für eine Form des Unterrichts, bei der die Schüler und Schülerinnen im Mittelpunkt stehen. Ziel des problemorientierten Lernens ist, dass sich die Schüler und Schülerinnen in selbstständiger Arbeit intensiv mit dem Lehrstoff auseinandersetzen und sich somit das Wissen selbst, durch aktives Erarbeiten aneignen. Der Unterricht findet dafür idealer Weise in Kleingruppen von acht bis zehn Schüler und Schülerinnen statt, in denen die Lehrkraft die Rolle des Organisators und Moderators übernimmt. Nach der Einteilung der Gruppen gibt der Lehrer bzw. die Lehrerin das Thema in Form einer Problem- oder Fragestellung vor und es werden in einer ersten Phase, gemeinsam in der Gruppe alle Begriffe und Aspekte des Themas geklärt, so dass alle ein gemeinsames Verständnis von der Aufgabenstellung haben. Danach wird durch die Diskussion in der Gruppe all das Wissen zu dem Thema, das bereits in der Gruppe vorhanden ist gesammelt, und es werden gemeinsam jene Bereiche und Aspekte des Themas bestimmt, in denen das vorhandene Wissen noch nicht ausreicht, um die grundlegende Fragestellung bzw. Problemstellung

umfassend und zufriedenstellend zu beantworten. Sobald die Gruppe gemeinsam alle Fragen definiert hat, deren Antworten dazu beitragen könnten, die ursprüngliche Aufgabenstellung zu lösen, trennt sich die Gruppe und die Schüler und Schülerinnen suchen selbstständig, jeder für sich nach Antworten auf die festgelegten Fragestellungen. Dabei können sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Mittel und Quellen nutzen, die dazu beitragen können ihr Wissen zu den Fragestellungen anzureichern. Zu einem, von der Lehrkraft vorgegebenen Zeitpunkt trifft die Gruppe wieder zusammen und jeder Schüler bzw. jede Schülerin stellt den anderen Gruppenmitgliedern vor, welche neuen Aspekte zu dem Thema er oder sie in der Recherchephase erarbeiten konnte. Durch das Zusammentragen und diskutieren des neu gesammelten Wissens in der Gruppe wird die ursprüngliche Problemstellung unter Begleitung bzw. Unterstützung durch die Lehrkraft beantwortet.“

Nach der Kurzvorstellung des didaktischen Ansatzes wurden die Interviewpartner bzw. Interviewpartnerinnen gebeten, ihre Erwartungen bzw. Bedenken hinsichtlich des Einsatzes von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung zu schildern.

In der Ergebnisdarstellung werden die Erwartungen an, bzw. Bedenken gegen den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung getrennt in den Kapiteln 6.4 (Erwartungen an POL) und 6.5 (Vorbehalte gegenüber POL) dargestellt.

6.4.1 Auszubildende

Bei der Analyse der Leitfadengespräche mit den Auszubildenden zeigt sich, dass alle Interviewten sehr positiv auf die geschilderten Gruppenarbeitsphasen reflektieren. Durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsansätzen erwarten sie in erster Linie einen Zuwachs an Interaktion bzw. Kommunikation zwischen den Klassenmitgliedern, was sie mit einem erhöhten Spaßfaktor in Verbindung bringen.

Teilnehmerin 4, weiblich

„...ich glaub man würd sich dann untereinander auch viel besser kennen lernen ... viel mehr miteinander reden ... und könnt sich austauschen ... nicht nur in der Klasse, sondern auch so.“

Teilnehmer 1, männlich

„Die Gruppenarbeiten machen sicha viel Spaß...das is imma lustig wenn wir gemeinsam was machen müssen.“

Auch wenn die Erwartung einer intensiveren Kommunikation vorrangig mit mehr Spaß in Verbindung gebracht wird, kommen die befragten Schüler und Schülerinnen in diesem Zusammenhang auch auf verbesserte Lerneffekte zu sprechen. Sie erwarten ein „leichteres Lernen“ in dem sie darauf setzen, dass Lehrinhalte, die gemeinsam diskutiert und erarbeitet werden besser zu verstehen sind, da sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden.

Teilnehmerin 3, weiblich

„Wenn jeder etwas zum Thema beitragen kann...also jeder das erzählt, was er herausgefunden hat, bzw. wie er´s versteht, dann hilft das sicher den anderen auch weiter.“

Auch thematisieren die befragten Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang mit der gesteigerten Interaktion bzw. Kommunikation innerhalb der Gruppe ihre Erwartungen hinsichtlich einer erhöhten Toleranz der Klassenkollegen und Kolleginnen bei Rückfragen zum besseren Verständnis bestimmter Themen während des Unterrichts. So gehen einige Befragte davon aus, dass der teilnehmerorientierte Unterrichtsstil dazu beitragen würde, dass man durch vermeintlich „blöde Verständnisfragen“ in der Klassengemeinschaft nicht mehr negativ auffallen würde.

Teilnehmerin 4, weiblich

„Wahrscheinlich wär's da dann sogar gut, wenn man vielen Fragen stellt, so dass man´s richtig versteht...nicht so wie jetzt, wo dann manche immer die Augen verdrehen und sich danach aufregen, warum man so blöd nachfragt.“

Die befragten Schüler und Schülerinnen machen ebenfalls die Lernatmosphäre in der Gruppe zum Thema und gehen davon aus, dass das Lernen im Team, in einer lockeren Atmosphäre dazu führt, dass die Erinnerungsleistung gestärkt wird.

Teilnehmerin 2, weiblich

„...weil wenn man bei was mit Spaß bei der Sache ist, geht's viel leichter. Man merkt sich auch Sachen viel leichter...ich kann mich bei vielen Sachen deswegen gut dran erinnern, weil ich immer dran denken muss wie wir damals gelacht haben...also in der Klasse mein ich...sie wissen schon...sowas bleibt dann viel leichter hängen.“

Hinsichtlich der gesteigerten Aufnahmefähigkeit wird auch der Aspekt des selbstaktiven Erarbeitens bestimmter Lehrinhalte im Rahmen der Recherchephase in positivem Zusammenhang erwähnt. So wird in den Leitfadeninterviews von den Befragten mehrfach zur Sprache gebracht, dass bereits eigene Erfahrungen gemacht wurden, wonach Lernstoff der selbst erarbeitet wurde besser ins Langzeitgedächtnis übergeht als beim Erlernen von aufbereitetem Material.

Teilnehmer 1, männlich

„Das hab ich in der Schule auch schon g'merkt...wenn ich da mal g'fehlt hab und dann zaus selber irgendwas Neues hab lernen müssen...(grinst)...das hab i meistens eh net g'macht...aber wenn ich's g'macht hab...also selber g'lernt, nur aus'm Buch, oder so, dann hab ich's mir meistn's viel besser g'merkt“

6.4.2 Lehrende / Fachkräfte

Die Analyse der Transkripte zu den Interviews mit den befragten Lehrkräften zeigt, dass diese in erster Linie die gesteigerte Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen in den Vordergrund ihrer Erwartungen stellen. Obwohl sie diesbezüglich auch negative Aspekte thematisieren, wie zum Beispiel die mögliche Überforderungen von unselbstständigen bzw. unstrukturierten Schülern und Schülerinnen, bringen sie mit der Orientierung hin zu mehr

Eigenverantwortung der Lernenden eine Reihe von positiven Aspekten in Verbindung.

So machen die Lehrkräfte allesamt zum Thema, dass die Steigerung der Selbstverantwortung der Schüler und Schülerinnen bereits im Rahmen des Wissenserwerbs dazu beiträgt, die Berufsanwärter und Berufsanwärterinnen frühestmöglich auf das verantwortungsvolle und verantwortungsbewusste Handeln vorzubereiten, das sie in ihrem späteren Berufsalltag zwangsläufig an den Tag legen müssen.

Lehrperson 2, weiblich

„...wenn ich mir so manch einen in den Klassen anschau, frag ich mich schon manchmal, wie die einmal einen Klienten organisieren sollen, wenn`s nicht mal sich selbst organisiert bekommen. Aber das müssen`s lernen. Je früher desto besser...so gesehen ist`s wahrscheinlich gar nicht so schlecht“
(Anmerkung: den Schülern und Schülerinnen bereits in der Ausbildung mehr Selbstverantwortung zu übertragen)

Es wird somit in diesem Zusammenhang von den Lehrkräften auch eine größere Praxis- bzw. Realitätsnähe des teilnehmerorientierten Unterrichtsstils zum Thema gemacht.

Lehrperson 5, männlich

„Es kann nur gut sein wenn man sich schon in der Ausbildung selbst um das ein oder andere Problem unter Anführungszeichen kümmern muss, weil später einmal nimmt einem die Probleme meist auch niemand ab.“

Einhergehend mit dem Erlernen der notwendigen Eigenverantwortung und des selbstständigen Arbeitens kommen die befragten Lehrpersonen auch auf Begriffe wie „Selbstmanagement“ und „Zeiteinteilung“ zu sprechen. Die Unterrichtenden erwarten durch eine erhöhte Notwendigkeit zur Selbstaktivität der Schüler und Schülerinnen auch eine Verbesserung deren Kompetenzen hinsichtlich der Strukturierung der zu erledigenden Aufgaben.

In Bezug auf positive gruppendynamische Auswirkungen innerhalb der Klasse zeigt sich bei den Lehrkräften eine ähnliche Erwartungshaltung wie bei den Lernenden. Die Unterrichtenden gehen davon aus, dass sich die Arbeit in Kleingruppen positiv auf den Zusammenhalt unter den Klassenmitgliedern auswirkt und sehen dabei positive Aspekte hinsichtlich der Integration von Außenseitern in die Klassengemeinschaft.

Lehrperson 4, weiblich

„Die Leut´ würden sich untereinander besser kennen lernen, wenn´s mehr miteinander arbeiten würden...da würden´s dann wahrscheinlich manchmal auch draufkommen, dass der ein oder andere gar net so übel is, wie´s immer g´laubt habn“

Die Erwartungshaltung hinsichtlich positiver Auswirkungen auf den Wissenstransfer ist in der Gruppe der Lehrkräfte vor allem durch die Aussicht auf „grenzenloses Lernen“ geprägt.

Diesbezüglich artikulieren die Befragten ihre Vorstellungen davon, wonach durch die eigenständige Erarbeitung des Lehrstoffs der Wissensdurst der Schüler und Schülerinnen geweckt bzw. intensiviert würde, und sie sich selbstständig, über das Curriculum hinausgehende Inhalte aneignen würden.

Lehrperson 3, weiblich

„Es würde dann sicher zum Teil auch über den Lehrstoff hinaus gelernt werden...wenn sich erst wer in Thema eingearbeitet hat und draufkommt, dass es ihn interessiert, dann wird er das auch vertiefen...und in der Gruppe können dann alle davon profitieren“

Ein Teil der befragten Lehrkräfte erwartet sich durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden eine Erweiterung der Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Unterricht. Auch wenn entsprechende organisatorische Aspekte als herausfordernd erachtet werden (vgl. Kapitel 6.5.2), wird in den Leitfadengesprächen beispielsweise die Option erwähnt, dass manche Aufgabenstellungen bzw. Problemfälle bewusst so konstruiert werden könnten, dass zu deren Bearbeitung und Lösung Aspekte aus

mehreren, unterschiedlichen fachlichen Disziplinen berücksichtigt werden müssen.

Lehrperson 5, männlich

„Rein inhaltlich kann ich mir gut vorstellen, hier Fälle zu konstruieren...oder Aufgabenstellungen bewusst so zu definieren, dass Themen aus anderen Fächern auch mit berücksichtigt werden müssen“

Nicht ohne Zusammenhang zur erwarteten, gesteigerten Wissens-transferleistung von problemorientierten Unterrichtsmethoden bringen die Lehrkräfte auch die individuellen positiven Auswirkungen auf die einzelnen Schüler und Schülerinnen zum Ausdruck. Einige der Befragten thematisieren, dass sich die Lernenden aufgrund der intensiven persönlichen Auseinandersetzung mit den Themen der jeweiligen Aufgabestellungen ein viel umfassenderes und detaillierteres Wissen aneignen würden, was in weiterer Folge ein gesteigertes Selbstbewusstsein erwarten ließe.

Lehrperson 1, männlich

„Des is ja ganz klar. Wenn i mi mit an Thema intensiv auseinandergesetzt hab, dann hab i a die Sicherheit und das G´fühl dass i mi da wirklich gut auskenn...da würden die Leut net so unsicher sein...vor Prüfungen sag i imma: „Nervös müssen nur die sein, die nix g´lernt haben!“...“

Eine andere befragte Lehrkraft sieht die Auswirkungen noch viel weitgreifender und verknüpft mit der Bedeutung des lebenslangen Lernens.

Lehrperson 5, männlich

„Wissen schadet nie. Egal in welchem Bereich oder Fachgebiet. Umso mehr Wissen man hat, umso besser. Wir lernen nicht für Prüfungen, oder für den Beruf, wir lernen für´s Leben.“

Das gesteigerte Selbstbewusstsein wird von den Lehrkräften jedoch nicht nur im Zusammenhang mit einem optimierten Wissenstransfer gesehen, sondern auch vor dem Hintergrund der Unterrichtsmethodik der problemorientierten Ansätze thematisiert. Die Befragten erwarten sich, dass die Schüler und

Schülerinnen durch die Anforderung, die in der Selbstrecherche erarbeiteten Informationen vor der Klassengemeinschaft zu präsentieren, besser darauf vorbereitet werden, ihre Meinung vor anderen zu artikulieren und zu vertreten. Die Erwartungen hinsichtlich einer gesteigerten Kommunikations- und Argumentationskompetenz der Schüler und Schülerinnen durch das Vortragen in der Gruppe bringen die Lehrkräfte u.a. wie folgt zum Ausdruck:

Lehrperson 4, weiblich

„Da würd’s das dann wahrscheinlich nimma geben, dass Leut’ die eigentlich viel wissen den Mund net aufkriegn...also i mein die würden sich dann in der Gruppe wahrscheinlich auch viel leichter tun“

6.4.3 Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen

Die Erwartungen der befragten Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen liegen generalisiert betrachtet in den Auswirkungen einer praxisorientierteren Ausbildung, die sie durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden gegeben sehen. Die ersten Assoziationen hinsichtlich der Erwartungen an problemorientierte Ansätze in der Heimhilfeausbildung beziehen sich bei allen Gesprächen mit den Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen auf eine besseren Einstieg ins, bzw. eine bessere Arbeitsleistung im Praktikum.

Praktikumsanleitung 1, weiblich

„Ich erwart’ mir von den Schülerinnen ein besseres Verständnis im mobilen Bereich und mehr Sinn für die Praxis.“

Praktikumsanleitung 5, weiblich

„Die Praxisorientierung wär sicher höher und die Leut’ wären wahrscheinlich besser vorbereitet auf den Einstieg“

Bei Konkretisierung des Themas, was den gesteigerten Praxisbezug ausmacht zeigt sich, dass die Erwartungen verstärkt auf der erweiterten Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer Ausbildung beruhen. Die Befragten Praktikumsanleiter und

Praktikumsanleiterinnen setzen dabei voraus, dass die im Rahmen der theoretischen Ausbildung erworbenen Fähigkeiten im teils eigenverantwortlichen Arbeiten in der praktischen Ausbildung ebenfalls zu einer Steigerung des Aufgaben- bzw. Verantwortungsbewusstseins beitragen.

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„Wenn sie scho zu uns kommen, mit dem Verständnis, was es bedeut´ hier Aufgaben zum übernehmen...was es haßt für was verantwortlich zum sein...nämlich, dass es niemand macht, wenn man´s nicht selbst macht...dann wär´s glaub i leichter...a für uns.“

Praktikumsanleitung 1, weiblich

„Sie sind sicher mehr geschärft auf die Verantwortung...net perfekt, aber sie haben schon gelernt, selbstständig zu arbeiten... Heimhilfe ist ein wunderschöner Beruf aber wenn man nicht selbstständig arbeitet und den Mut zu klaren Entscheidungen nicht hat, dann ist der Beruf eine Plage...“

Als Folge eines gesteigerten Verantwortungsbewusstseins wird in der Gruppe der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen auch die Erwartung hinsichtlich einer Verringerung der Zahl an Berufsaussteigern innerhalb des ersten Berufsjahres thematisiert. Es wird dabei davon ausgegangen, dass jemand, der von Beginn an, an die Verantwortung die der Beruf der Heimhilfe mit sich bringt, herangeführt wird den Schritt in die eigenverantwortliche Aufgabenbewältigung beim Berufseinstieg leichter bewältigt, als jemand der über weiter Strecken der Ausbildung angeleitet wird.

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„Viele verlassen si drauf, dass ihnen im Praktikum eh jeder Handgriff vor´zeigt wird...und dass sie eh immer unter Beobachtung san...und wenn´s dann allein unterwegs san...dann stehn´s dann halt do.“

Auf dem Aspekt der Gruppenarbeiten beruhen die Erwartungen der Praktikumsanleiterinnen, dass die Teamfähigkeit der Schüler und Schülerinnen gefördert wird, bzw. deren Konfliktfähigkeit erhöht wird. Aus dem Umstand,

dass sich die Lernenden im Zuge der Gruppenarbeiten bzw. Gruppenlernphasen mit anderen Klassenmitgliedern arrangieren müssen, leiten die Befragten ihre Erwartung an eine gesteigerte Sozialkompetenz der Schüler und Schülerinnen ab. In den Augen der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen kommt dies einerseits den späteren Heimhilfen im Umgang mit unterschiedlichen Personengruppen im Rahmen ihrer zukünftigen Berufsausübung zugute, andererseits erwarten sich die Befragten bereits im Rahmen des Praktikums einen besseren Umgang mit den Schülern und Schülerinnen, da diese mehr Respekt für ihr Gegenüber aufbringen würden und besser empfänglich für Vorgaben und Anweisungen wären.

Praktikumsanleitung 3, weiblich

„Bei manche würd´s sicher nix schaden wenn´s in da Schul´ lernaten, dass ma da draußt nur im Team weitakummt..I man traurig gnua, wenn`s as bis dahin no net g´lernt hab´n.“

Praktikumsanleitung 5, weiblich

„Ich denk schon, dass das Auswirkungen drauf hätt´ wie sich die Leut´ in ein Team einfügen können....wie sie miteinander umgeh´n und auch wie sie mit Dienstanweisungen umgeh´n.“

Als für die Gruppe der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen ebenfalls bedeutsames Thema kristallisiert sich das Kennen- bzw. Nutzen-Lernen von „neuen Medien“ heraus. Die Befragten kommen zum Teil darauf zu sprechen, dass insbesondere ältere Schüler und Schülerinnen, die in der Ausbildung zur Heimhilfe keine Seltenheit darstellen, öfters erhebliche Schwierigkeiten im Umgang mit den Internet oder mobilen Dateneingabegeräten wie z.B. Smartphones haben. Durch das Heranführen an bzw. den Einsatz von unterschiedlichen Medien im Rahmen der Selbstrecherchephase erwarten sich die Praktikumsanleiterinnen zumindest bei einem Teil der Schüler und Schülerinnen eine größere Offenheit und höhere Verwendungsbereitschaft bzw. Lernwilligkeit hinsichtlich neuer Medien.

„Dann wär zumindest eine Grundvoraussetzung geschaffen, dass man manche Sachen per Mail oder Computer machen kann...zum Beispiel Änderungen im Dienstplan, oder so.“

6.4.4 Zentrale Aspekte

Über alle drei Untersuchungsgruppen lässt sich der Aspekt der Selbstverantwortung als bedeutsam erkennen. Unter den befragten Schülern und Schülerinnen schwingt das Thema der Selbstverantwortung vor allem im Zusammenhang mit dem selbstaktiven Erarbeiten von bestimmten Wissensgebieten mit. Es sind diesbezüglich die zum Teil auf Erfahrungen beruhenden Erwartungen dominant, wonach das eigenverantwortlich und eigenständig erarbeitete Wissen besser rememberbar und umsetzbar ist. Die befragten Lehrkräfte und Praktikumsanleiterinnen erkennen in ihrer Erwartung von mehr Selbstverantwortung bei den Schülerinnen die aus ihrer Sicht wichtige Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Berufsausübung als Heimhilfe. Durch einen stärker teilnehmerorientierten Unterricht sehen sie die Schüler und Schülerinnen mehr zur Eigenverantwortung und Eigeninitiative veranlasst und erwarten daraus resultierende eine gesteigerte Handlungs- bzw. Entscheidungskompetenz.

Ebenfalls in allen drei Befragungsgruppe thematisiert werden gruppendynamische Aspekte, deren positiven Auswirkungen in erster Linie eine gesteigerte Sozialkompetenz erwarten lassen. Während die befragten Schüler und Schülerinnen vorrangig den Spaß in der Gruppe zum Ausdruck bringen, lassen sich durchaus auch Erwartungen an ein besseres Miteinander erkennen. Die Lehrkräfte orten in der Intensivierung von Gruppenarbeiten eine Chance zur Optimierung des Selbstbewusstseins und der Kommunikationskompetenzen der Schüler und Schülerinnen, während die Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen in erster Linie die positiven Auswirkungen auf die Teamfähigkeit und Konfliktfähigkeit der Auszubildenden thematisieren und damit auch die Erwartung an eine leichtere Eingliederung in hierarchische Strukturen verknüpfen.

6.5 Vorbehalte bezüglich POL

Analog zu den erwartenden Vorteilen durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsansätzen in der Heimhilfeausbildung wurden in den Leitfadengesprächen auch Vorbehalte bzw. mögliche Barrieren für den Einsatz von POL in der Ausbildung zur Heimhilfe thematisiert.

6.5.1 Auszubildende

In der Untersuchungsgruppe der Schüler und Schülerinnen sind Bedenken hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen für den persönlichen Lernerfolg dominant. Die Befragten gehen allesamt davon aus, dass problemorientierte Unterrichtsmethoden mehr persönlichen Einsatz und bessere Fähigkeiten zur selbstständigen Lernorganisation von den Lernenden erfordern. In diesem Zusammenhang wird an einigen Aussagen offensichtlich, dass manche der Befragten Vorbehalte hinsichtlich der persönlichen Eignung für derart teilnehmerorientierte Unterrichtsmethoden haben. Zum Teil werden diese Bedenken mit dem fortgeschrittenen Alter einiger Schüler und Schülerinnen der Heimhilfeausbildung in Verbindung gebracht.

Teilnehmerin 5, weiblich

„...Die Jungen tat´n si da wahrscheinlich leichta...i mein i bin ja do nimma die Jüngste und es is scho a Zeital her, dass i auf da Schulbank g´sessen bin...des Lernen wird halt mim Alter a net einfacher, da wär´s mir scho recht, wenn mir das wer daklären tat, anstatt dass is selba such´n muss...i glaub des is nix für mi“

Es wird generell angenommen, dass das problemorientierte Lernen einen höheren Grad an Eigenverantwortung und Intelligenz erfordert, worin manche befragten Schüler und Schülerinnen Barrieren für den Einsatz in der Heimhilfeausbildung sehen. Während ein Teil der Befragten konkret die eigenen, diesbezüglichen Fähigkeiten in Frage stellt, orten andere Probleme in der Inhomogenität hinsichtlich Vorwissen bzw. Qualifikationslevel innerhalb der Lerngruppen.

Teilnehmerin 2, weiblich

„Ich bin nicht sicher...ich war in der Schule auch nicht gut in sowas...ich mein so Gruppenarbeiten, oder Sachen die wir selber haben lösen müssen...ich glaub das muss man schon super gscheit sein. Also ich bin eh ´g´scheit, aber anders (lacht)“

Teilnehmer 1, männlich

„... wir wollen ja nicht Arzt werden...oder Forscher, oder sowas...“

Teilnehmerin 3, weiblich

„Also bei uns in der Klasse waren da schon Leut´ bei denen hätt´ das sicher nicht funktioniert. Das ist zwar traurig, aber manche haben da glaub ich nie was Richtiges gelernt g´habt...die haben zum Teil wirklich gar nichts verstanden und die Lehrer haben Sachen oft fünfmal erklären müssen.“

In Bezug auf die Inhomogenität der Gruppen wird bei der Analyse der Gesprächsergebnisse aus der Untersuchungsgruppe der Lernenden auch offensichtlich, dass Bedenken dahingehend vorhanden sind, wonach sich die Arbeit auf einige Wenige in der Gruppe aufteilen würde, während andere vom Fleiß der Engagierten profitieren würden.

Teilnehmerin 4, weiblich

„Wenn dann nur manche was machen und die anderen (Anmerkung: die Faulen) sich z´rücklehnen, weil´s denken die anderen reißen´s eh raus, wär´ das schon unfair...da würd ich nicht mitspiel´n“

In Zusammenhang mit der größeren Eigenverantwortung bzw. Selbstaktivität im Zuge des Wissenstransfers zeigen die befragten Schüler und Schülerinnen eine tendenziell ablehnende Haltung gegenüber dem gesteigerten Arbeits- bzw. Lernaufwand. Es wird erwartet, dass im Rahmen eines problemorientierten Unterrichts, so wie in der Kurzvorstellung geschildert, mit einer erhöhten Anzahl an Hausaufgaben bzw. schriftlicher Arbeiten zu rechnen ist, was die Befragten als überdimensioniert empfinden.

Teilnehmer 1, männlich

„Wir haben so schon genug zu tun...ich mein jeden Tag dann noch zu Hause lernen, oder Sachen irgendwo raussuchen...das ist schon zu viel...“

Ebenfalls kommen die befragten Schüler und Schülerinnen darauf zu sprechen, dass der erhöhte Grad an Eigenverantwortung in der Lernorganisation potenzielle Gefahren hinsichtlich der Bestimmung des relevanten Lehrstoffs birgt. Interessanter Weise äußern die Befragten in erster Linie Bedenken dahingehend, dass sie zu viel, d.h. über den eigentlichen Lehrstoff hinaus lernen könnten.

Teilnehmerin 3, weiblich

„Ich stell mir vor, das es dann schon schwierig ist zu wissen, was jetzt relevant ist, und was nicht....ich mein wegen dem Recherchieren...da werden dann vielleicht Themen gefunden, die gar nichts mit dem Stoff zu tun haben, wenn man so ganz ohne Anleitung recherchiert.“

Auch die Rolle der Lehrkräfte kommt in den Gesprächen mit den Schülern und Schülerinnen zur Sprache, indem erwartet wird, dass sich die Verantwortung und Arbeitslast weg von den Vortragenden, hin zu den Lernenden verschiebt. Bei einigen Befragten spielt die Gewohnheit des noch nicht lang zurückliegenden Schulbetriebs mit, wenn sie ihr Ungerechtigkeitsempfinden zum Ausdruck bringen, wonach ihrer Erwartung nach den Schülern und Schülerinnen jene Verantwortungen angelastet werden, die in ihren Augen die Lehrkräfte zu tragen hätten.

Teilnehmerin 2, weiblich

„Der Lehrer ist ja dafür da, damit er uns was beibringt...wie in der Schule...für was brauch´ma sonst an Lehrer, wenn ma eh alles selber machen muss?“

6.5.2 Lehrende / Fachkräfte

Auch in der Untersuchungsgruppe der Lehrkräfte werden neben den positiven Aspekten der gesteigerten Selbstverantwortung bei den Lernenden (vgl. Kapitel

6.4.2) auch diesbezügliche negative Erwartungen offensichtlich. So zeigt sich aus den Gesprächen, dass zum Teil Bedenken bestehen, im Rahmen des Wissenstransfers mehr Verantwortung auf die Lernenden zu übertragen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Großteil der Schüler und Schülerinnen in der Heimhilfeausbildung dieser Verantwortung nicht gewachsen ist und durch teilnehmerorientiertere Unterrichtsansätze der Wissenstransfer behindert würde.

Lehrperson 2, weiblich

„Meiner Erfahrung nach ist's so: Wenn man denen nicht ganz genau sagt was sie tun sollen, dann tun's nichts!...von dem her ist's sicher eine Herausforderung so zu arbeiten...also so dass dann auch was weitergeht“

Zum Teil wird von den befragten Lehrkräften konkret die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass der Lehrstoff in Form eines teilnehmerorientierten Unterrichts, so wie ihn der POL-Ansatz vorsieht, nicht an die Schüler vermittelt werden kann.

Lehrperson 4, weiblich

„Ob das dann in der Praxis halt auch so funktioniert?...Ich hätt wahrscheinlich immer die Sorge, dass sie nicht genug lernen...man verliert halt schon a bissl den Einfluss...also das Kommando sozusagen“

In Zusammenhang mit erwarteten Herausforderungen im Rahmen des Wissenstransfers wird auch der knappe zeitliche Rahmen in der theoretischen Ausbildung zur Heimhilfe als problematisch für den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden erachtet. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Zeitaufwand für die Vermittlung des gleichen Wissens unter dem Einsatz von POL ungleich höher ist, als bei herkömmlichen, gewohnten Unterrichtsmethoden.

Lehrperson 5, männlich

„Ich befürchte, dass so eine Form des Unterrichts unter den aktuell gegebenen Bedingungen kaum durchführbar ist. Es ist so schon sehr

schwierig in der kurzen Zeit den gesamten Stoff so zu vermitteln, dass ihn alle verstehen...ich glaub man müsste dann noch viel mehr Zeit investieren.“

Neben der zeitlichen Komponente kommen die befragten Lehrkräfte auf eine Reihe weitere organisatorische Aspekte zu Sprechen, in denen sie Herausforderungen bzw. Barrieren für den Einsatz von POL in der Heimhilfeausbildung sehen. So wird von den Lehrkräften angesprochen, dass in den meisten ihnen bekannten Institutionen die infrastrukturellen Voraussetzungen für einen problemorientierten Unterricht in Kleingruppen nicht gegeben sind. Angefangen von Anzahl und Ausstattung der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, über die fehlende Möglichkeit eines freien Internetzugangs bis hin zu fehlenden Sozial- bzw. Rückzugsräumen und der fehlenden örtlichen Verfügbarkeit von themenspezifischer Fachliteratur werden von den Vortragenden Aspekte zur Sprache gebracht, die dem Einsatz von POL hinderlich gegenüber stehen.

Lehrperson 2, weiblich

„Ich wüsst ja auch nicht´mal, wo ich sie für die Kleingruppenarbeiten hinschicken sollt...Es gibt bei uns einfach keine Räume für sowas...ja, zum Kaffeeautomat könnten sa sich stellen, das tun´s eh gern (lacht).“

Lehrperson 3, weiblich

„Man müsst halt dann dafür sorgen, dass´ Computer gibt...mit Internet natürlich...sonst wird das mit der Recherche net gut geh´n...Räume mit Laptops wären überhaupt ideal, aber da will i jetzt gar net anfangen davon.“

In Zusammenhang mit den Voraussetzungen die für die Selbstrecherchephasen der Lernenden gegeben sein müssen werden von den befragten Lehrkräften auch die persönlichen Fähigkeiten bzw. Voraussetzungen der Schüler und Schülerinnen thematisiert. Sie erwarten, dass eine zu geringe Basisqualifikation der Schüler und Schülerinnen dem teilnehmerorientierten Arbeitsstil im Wege stehen würde.

Lehrperson 3, weiblich

„Manche wissen wahrscheinlich gar net wie man das Internet zur Recherche nutzt...oder wie man überhaupt recherchiert, unabhängig, ob Internet oder nicht...da wird's halt dann schon mühsam...denen muss ma wahrscheinlich zuerst das lernen, bevor's ans Eingemachte geht.

Nicht nur die Qualifikation der Lernenden ist Thema, sondern es kristallisiert sich aus den Gesprächen auch heraus, dass die Lehrkräfte zum Teil eine große Herausforderung darin sehen, die neuen, an den Lehrkörper gerichteten Aufgaben und Anforderungen zu erfüllen. Es wird thematisiert, dass Vortragende in der Heimhilfeausbildung zu einem großen Teil aus anderen Brotberufen kommen und selbst nicht die Kenntnisse und Erfahrungen besitzen wie sie für den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsformen als nötig erachtet werden. Als dominantes Thema zeigt sich dabei die Unsicherheit bezüglich des Benotungsschemas. Die Befragten erwarten, dass die Leistungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen im Rahmen des Unterrichts nicht mehr so konkret beurteilt werden können bzw. der Eindruck, den sich eine Lehrkraft im Rahmen des Unterrichts über einzelne Schüler macht verschwimmt.

Lehrperson 1, männlich

„Es wär' meiner Meinung nach ganz klar schwieriger, die Leistungen des Einzelnen zu beurteilen. Es wird viel leichter (malt mit den Fingern beider Hände Anführungszeichen in die Luft) sich zu verstecke'n.“

Lehrperson 3, weiblich

„Also wie ich das dann beurteilen sollt, weiß i net...da bräucht' i dann a no a Fortbildung dazu (lacht)“

Über die individuell, fachlichen Aspekte hinaus werden in der Untersuchungsgruppe der Lehrkräfte auch Themen zur Sprache gebracht, in denen die Befragten ihre Erwartungen hinsichtlich einer Verkomplizierung der Unterrichtsorganisation zum Ausdruck bringen. Nicht nur vor dem Hintergrund einer an sich positiv besetzten Erwartungshaltung hin zu einem stärker

fächerübergreifend orientierten Unterricht (vgl. Kapitel 6.4.2) wird der Bedarf einer intensiveren Kommunikation der Lehrerkollegen untereinander zu Sprache gebracht. Die Befragten gehen davon aus, dass von der Unterrichtsvorbereitung, über die Durchführung bis hin zur Beurteilung der Schüler und Schülerinnen ein intensiverer Austausch der Lehrerkollegen und Kolleginnen untereinander notwendig ist.

Lehrperson 5, männlich

„Die Vorbereitung der Problemfälle, oder besser gesagt der Lernaufträge müsste in dem Fall natürlich so mit den Kollegen abgestimmt sein, dass es zu keinen ungewollten Überschneidungen kommt...Das muss halt auch in irgend einer Form institutionell organisiert sein.“

So wie die befragten Schüler und Schülerinnen äußern auch die Lehrkräfte Befürchtungen dahingehend, dass die verstärkte Übertragung der Verantwortung zur Wissensgenerierung in die Lerngruppen dazu führen könnte, dass sich hinsichtlich des Lernerfolgs die Kluft zwischen fleißigen, eigenmotivierten Schülern und Schülerinnen und solchen, die von Natur aus eher passiv bzw. lernfaul sind, vergrößern würde. Hinzukommend wird von den Lehrkräften die potenzielle Gefahr angesprochen, dass an sich motivierte Schüler und Schülerinnen den Umstieg von der aus der Schule gewohnten Unterrichtsform auf eine andere Unterrichts- bzw. Lernform womöglich nicht schaffen könnten und dadurch in ihren Leistungen zurückfallen.

Lehrperson 4, weiblich

„Für manche Schüler sind neue Lernmethoden oft furchteinflößend, weil sie traditionelle Methoden gewöhnt sind...aus der Schule, oder so...vielen gefällt der Frontalunterricht besser, weil's dann auch ab und an mal die Augen zumachen können...“

6.5.3 Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterin

Die Analyse der Gespräche mit den Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen zeigt, dass in dieser Untersuchungsgruppe im

Vergleich zu den Lehrkräften und den Lernenden die geringsten Bedenken vorhanden sind, bzw. diese am wenigsten stark ausgeprägt sind.

Am präsentesten kristallisieren sich aus den Transkriptionen der Interviews Befürchtungen heraus, wonach Schüler und Schülerinnen eventuell mit noch weniger Basisqualifikation als sie derzeit vorhanden ist in das Praktikum einsteigen. Darin erkennen die Befragten die Gefahr, dass die schwierige Situation des Übergangs von der theoretischen in die praktische Ausbildung möglicherweise verschärft wird und kommen in diesem Zusammenhang auch auf eine dadurch verursachte, befürchtete Mehrbelastung der Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen zu sprechen.

Praktikumsanleitung 5, weiblich

„Wobei, wenn da einer net mitzieht (Anmerkung: bei den Gruppenaufgaben im Rahmen der theoretischen Ausbildung), dann steht er am ersten Tag wahrscheinlich völlig blank da...ärger als jetzt“

In Aussagen wie dieser und ähnlicher lassen sich Vorbehalte bezüglich der Erfolgchancen der Verantwortungsverlagerung im Rahmen des Wissenstransfers, weg von der Lehrkraft hin zu Lernenden vermuten. Auch wenn nicht konkret in der Form angesprochen, schwingt bei den befragten Praktikumsanleiterinnen die Befürchtung mit, dass bestimmte Schülerpersönlichkeiten durch einen eigenverantwortlicheren Unterrichtsstil überfordert wären, bzw. die Vortragenden in der Theorie solchen Schülertypen nicht die notwendigen Grundvoraussetzungen für den Einstieg ins Praktikum vermitteln können.

Ebenfalls zeigen sich bei den Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen Bedenken hinsichtlich des Praxisbezugs. Während zwar einerseits positive Erwartungen hinsichtlich eines stärkeren Praxisbezugs in der Theorieausbildung thematisiert werden (vgl. Kapitel 6.4.3), sind in gleichem Kontext auch Befürchtungen erkennbar, dass die in der Theorie behandelten Praxisbeispiele mit den tatsächlichen Anforderungen und Problemstellungen bei der Arbeit mit den Klienten nichts zu tun haben. In diesem Zusammenhang wird zur Sprache gebracht, dass viele Vortragenden in der theoretischen Ausbildung

zur Heimhilfe selbst keinerlei Praxiserfahrung im Umgang mit Klienten haben und vor diesem Hintergrund keine realitätsnahen Fallbeispiele konstruieren können.

Praktikumsanleitung 4, weiblich

„I glaub jetzt amal net, dass der Anwalt scho viel mit der Pflege von alten Leut´zu tun g´habt hat...der weiß wahrscheinlich gar net was des für Probleme san, mit denen wir zu kämpfen haben.“

Praktikumsanleitung 2, weiblich

„Manche san selbst scho so weit weg vom Dienst am Klienten...die haben´s dann halt auch schwierig.“

6.5.4 Zentrale Aspekte

Über alle drei Befragungsgruppen hinweg werden Bedenken hinsichtlich der Eignung der Schüler und Schülerinnen für problemorientierte Unterrichtsansätze thematisiert. Lernende selbst bringen zur Sprache, dass sie aufgrund ihrer bisherigen Lerngewohnheiten bzw. Lernerfahrungen, die sich Großteil auf ihre Zeit in der Pflichtschule beschränken, aber auch aufgrund des zum Teil fortgeschrittenen Alters der Schüler und Schülerinnen in der Heimhilfeausbildung unsicher sind, ob ein für die meisten unbekannter Unterrichtsansatz zum Teil nicht überfordernd wäre. Die befragten Lehrkräfte, Praktikumsanleiter und Praktikumsanleiterinnen führen ihre diesbezüglichen Bedenken weniger auf die grundsätzliche Qualifikation der Schüler und Schülerinnen zurück, sondern machen die Gefahr der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden zum Thema, in dem sie motivatorische und gruppendynamische Aspekte zur Sprache bringen.

Der Aspekt der Arbeitsteilung im Rahmen der Gruppenarbeitsphasen wird ebenfalls in allen drei Untersuchungsgruppen thematisiert und dahingehend negativ verknüpft, dass ein Verlagerung der Verantwortung und der Arbeitsleistung hin zu den selbstaktiven, fleißigen Schülern und Schülerinnen erwartet wird, während jene, die mehr externen Antrieb benötigen würden durch einen teilnehmerorientierteren Unterricht benachteiligt wären.

Auch zeigen sich in allen drei Untersuchungsgruppen Befürchtungen dahingehend, dass ein teilnehmerorientierterer Unterricht wie der POL-Ansatz ihn vorsieht für die Personengruppe, der die oder der jeweils Befragte angehört arbeits- bzw. zeitaufwendiger wird. Unter den interviewten Schülern und Schülerinnen wird vermutet, dass die Selbsterarbeitung bestimmter Lehrinhalte mehr Arbeit darstellt, als sich den Lernstoff in aufbereiteter Form vortragen zu lassen, und die befragten Lehrkräfte gehen davon aus, dass das gewissenhafte Konstruieren und Vorbereiten von Fallbeispielen einen erheblichen zeitlichen Mehraufwand für sie darstellt. Ebenfalls gehen sie davon aus, dass der tatsächliche Wissenstransfer mehr Zeit benötigt und hegen deswegen Vorbehalte, dass der Lehrstoff unter den gegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen nicht an den Schüler bzw. die Schülerin gebracht werden kann. Die Befürchtungen der Praktikumsanleiterinnen hinsichtlich eines gesteigerten Aufwands in der Betreuung der Schüler und Schülerinnen sind in ihren Erwartungen begründet, wonach einzelne Lernende mit noch geringerem Basiswissen in die praktische Ausbildung eintreten, weil Sie mit dem teilnehmerorientierten Unterricht im Rahmen der theoretischen Ausbildung überfordert sind.

7 RESÜMEE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

In diesem abschließenden Kapitel der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Beantwortung der Forschungsfragen unter Berücksichtigung der aus den analysierten Leitfadengesprächen gewonnen Erkenntnissen sowie der auf Fachliteraturrecherche basierenden Kenntnisstände. Im Zuge dessen werden Möglichkeiten aufgezeigt und Empfehlungen abgegeben, wie die Umsetzung von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung organisiert bzw. optimiert werden könnte.

7.1 Voraussetzungen für den Einsatz von problemorientierten

Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung

Für eine erfolgsversprechende Institutionalisierung von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung müssen eine Reihe von Anforderungen auf organisatorischer, personeller und infrastruktureller Ebene

berücksichtigt werden, über die in den folgenden Punkten ein Überblick gegeben werden soll.

7.1.1 Grundvoraussetzungen

Bei grundsätzlicher Betrachtung scheint das Curriculum zur Heimhilfeausbildung für den Einsatz problemorientierter Unterrichtsmethoden prädestiniert. So sieht beispielsweise die 20. Verordnung zum Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetz zu den didaktischen Grundsätzen unter §9 unter anderem vor, dass dem Unterricht „die Prinzipien der Methodenvielfalt, der Lebensnähe, der Anschaulichkeit, der Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Ausbildungsteilnehmerinnen und Ausbildungsteilnehmer zugrunde zu legen“ sind. Ebendort wird ausgeführt, dass die Auszubildenden „zum Erarbeiten neuer Lösungsmodelle zu befähigen sind“ und dafür eine Unterrichtsform zu wählen ist, die die Teilnehmer und Teilnehmerinnen „aktiv am Unterrichtsgeschehen und –ablauf teilhaben lässt“.

Die Analyse der durchgeführten Leitfadengespräche zeigt, dass sich durch den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden alle drei am Ausbildungsprozess beteiligten Personengruppen eine Zunahme der geforderten Eigenverantwortung bei den Schülern und Schülerinnen erwarten.

Die Fachliteratur ist sich einig, dass problemorientierte Unterrichtsansätze die Fähigkeiten fördern und das theoretische Wissen für die praktische Anwendung nutzbar zu machen. Schwarz-Govaers (2005, S.61) begründet die Kluft zwischen Wissen und Handeln als „interne, handlungssteuernde Prozesse und Strukturen, so genannte „Subjektive Theorien““. Um theoretisches Wissen praktisch anwendbar zu machen, müssen die „Subjektiven Theorien“ nach Schwarz-Govaers bewusst gemacht, verändert und gesichert werden. Problemorientierte Unterrichtsansätze tragen durch die Phasen der Problemanalyse und Problembearbeitung zu einem vertieften Problemverständnis bei und ermöglichen so eine Veränderungen der „Subjektiven Theorien“ (Schwarz-Govaers, 2004).

Zumbach (2003) verweist auf eine Reihe von Forschungsergebnissen aus Studien, die problemorientierte Unterrichtsansätze mit Frontalunterricht

vergleichen und unter anderem zu dem Schluss kommen, dass Lernende aus PBL-Curricula wesentlich bessere Problemlöser sind, als Lernende aus konventionellen Unterrichtsformen, was sich positiv auf deren Handlungskompetenz im Berufsalltag auswirkt.

Auch die Tatsache, dass der historische Ursprung von neuzeitlichen problemorientierten Unterrichtsansätzen im medizinischen Bereich und somit einem artverwandten Fachgebiet zu finden ist, legt Rückschlüsse nahe, wonach die in der Ausbildung zu vermittelten Wissensinhalte grundsätzlich gut für einen problemorientierten Wissenstransfer geeignet sind.

7.1.2 Anforderungen an Lehrkräfte

Die Umsetzung von problemorientierten Unterrichtsmethoden bringt für die vortragenden Lehrkräften eine Reihe von Anforderungen mit sich, die es zu bewerkstelligen gilt. Wie Schwarz-Govaers (2002) festhält, stellt der Einsatz von POL für die Lehrenden die größte Umstellung dar. Sie haben die Fallbeispiele und Lerngrundlagen zu konstruieren, die Eigenverantwortung und Eigenaktivität der Schüler zu fördern, und dabei ihr neues Rollenbild als „Begleitende“ zu akzeptieren.

7.1.2.1 Fachlicher Wissenstransfer

Hinsichtlich der inhaltlichen Komponente des zu übermittelnden Fachwissens liegt eine Hauptanforderung an die Lehrkräfte in der Gestaltung von adäquaten Problem- bzw. Aufgabestellungen.

7.1.2.1.1 Lehrziele und Lernziele

In den durchgeführten Interviews werden Vorbehalte hinsichtlich der Abgrenzung von Lehrzielen offensichtlich indem in allen Untersuchungsgruppen die Gefahr thematisiert wird, dass in der Problembearbeitungsphase im Rahmen der Selbstrecherche zu viel oder zu wenig Stoff erarbeitet werden könnte.

In der Fachliteratur wird die angesprochene Thematik insofern behandelt, als dass Richtlinien für die Erstellung von Problemen und Fallbeispielen diskutiert werden. Demnach sind bei der Problemgestaltung die Lehrziele in die

Problemstellung zu integrieren, und somit die Lehrziele der Vortragenden zu Lernzielen der Schüler und Schülerinnen zu machen (Zumbach, 2003).

7.1.2.1.2 Praxisorientierung

Ein gesteigerter Praxisbezug wird im Rahmen der Leitfadeninterviews von allen Befragungsgruppen als eine zentrale Erwartung an den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung definiert.

Hinsichtlich der didaktischen Vorgehensweise bei der Problemorientierung führt die Fachliteratur als einen der wichtigsten Aspekte die Authentizität bzw. Realitätsnähe der Problemlösungsaufgabe an (Zumbach, 2003; Schwarz-Govaers, 2002).

In der Problemlöseforschung wird generell zwischen gut strukturierten und schlecht strukturierten Problemen unterschieden. Während bei gut strukturierten Problemen die Ausgangslage, mögliche Lösungswege und das Ziel bekannt sind, wie beispielsweise bei einer einfachen mathematischen Rechenaufgabe, kann es bei schlecht strukturierten Problemen vorkommen, dass weder die Ausgangslage, noch mögliche Lösungswege bekannt sind (Funke & Zumbach, 2006). Schlecht strukturierten Probleme sollen die Ausgangslage beim problemorientierten Lernen bilden und die Lernenden dazu anregen, anhand von praxisnahen Fallbeispielen ihr Wissen in die unterschiedlichsten Richtungen, die zur Problemlösung beitragen können, zu vertiefen.

Da, wie die Analyse der Leitfadeninterviews zeigt, seitens der Praktikumsanleitungen Vorbehalte hinsichtlich der Praxisnähe von Vortragenden im theoretischen Unterricht bestehen, kann eine Form der kooperativen Problemaufgabenerstellung bzw. eine entsprechende Abstimmung zwischen Lehrkräften und Praktikumsanleitende als empfehlenswert betrachtet werden.

7.1.3 Anforderungen des teilnehmerorientierten Unterrichts

Die Arbeit in Kleingruppen wird in der Literatur als ein zentraler Aspekt des problemorientierten Unterrichts angeführt.

Der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern und die gemeinschaftliche Form des Herangehens an die Problemlösung sind nach Moust, Bouhuijs und Schmidt, (1999) von zentraler Bedeutung bei der teilnehmerorientierten Unterrichtsform. Funke (2003) argumentiert, dass Gruppen komplexe Probleme besser lösen als Individuen. Als weitere Vorteile des Gruppenlernens finden sich in der Literatur Erkenntnisse, wonach das Lernen im Team die Nutzung von sozial-kommunikativer Kompetenzen erforderlich macht und durch die Arbeitsaufteilung die im späteren Berufsleben unabdingbare Teamarbeitskompetenz gefördert wird.

7.1.3.1 (In)homogenität der Unterrichtsgruppe

In den Leitfadeninterviews zeigen sich in allen Untersuchungsgruppen Bedenken hinsichtlich einer Über- oder Unterforderung einzelner Schüler und Schülerinnen in den Lerngruppen. Es wird dabei sowohl die fachliche Vorabqualifikation thematisiert, als auch unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeiten innerhalb einer Schülergruppe.

Die Literaturrecherche liefert Hinweise, wonach das Qualifikationsniveau der Gruppe nicht grundlegend ausschlaggebend ist, im Gegenteil bei der Gruppenzusammenstellung soll sogar auf die Bildung von Vorwissensheterogenen Gruppen geachtet werden, um den Austausch innerhalb der Gruppe zu fördern. Funke (2003) stellt hierzu fest, dass „Gruppenleistung (1) Merkmale der Gruppenmitglieder wie z.B. Vorwissen und Intelligenz und (2) Merkmale der Gruppe und des Gruppenprozesses bestimmt werden“. Zumbach (2003) argumentiert diesbezüglich, dass sich die Lernenden dem Fortschritt der eigenen Gruppe verbunden fühlen, sobald eine Gruppenidentität entstanden ist. Das in den Leitfadengesprächen thematisierte „Trittbrettfahren“, bei dem sich uneifrige Lernende auf den Leistungen der Fleißigen ausruhen, wird dadurch unwahrscheinlicher, und Phasen der individuellen Demotivation können durch gruppensoziale Unterstützung kompensiert werden.

Die für die Problembearbeitung im Rahmen des Selbststudiums notwendige Homogenisierung des Vorwissens erfolgt bis zu einem gewissen Rahmen durch das gemeinschaftliche Arbeiten mit Unterstützung der Lehrkraft im Zuge der Problemanalysephase. Eine Inhomogenität der Gruppe bezüglich der

notwendigen Voraussetzungen, um in der Problemanalysephase einen gemeinsamen Wissensstand erarbeiten zu können, beispielsweise sprachliche Barrieren wie sie in einigen Leitfadeninterviews als herausfordernd geschildert werden, gilt es im Rahmen eines adaptierten Aufnahmeverfahrens auszuschießen. Es empfiehlt sich neben einer möglichen Überarbeitung der über die gesetzlichen Vorgaben hinausgehenden, jeweils institutionsspezifischen, engen Aufnahmekriterien, das Andenken einer Einstufung der grundsätzlich geeigneten Kandidatinnen in problemorientiert geführte Unterrichtsklassen und traditionell unterrichtete Klassen.

7.1.3.2 Neuausrichtung des Lehrkonzepts

In der Untersuchungsgruppe der Lehrkräfte zeigen sich in der Auswertung der Leitfadengespräche Bedenken, wonach im Rahmen eines teilnehmerorientierten Unterrichts nicht der gesamte Lehrstoff unter den gegebenen zeitlichen Rahmenbedingungen vermittelt werden kann. Darüber hinaus formulieren einige Lehrkräfte Befürchtungen, dass die Schüler und Schülerinnen im Zuge der eigenverantwortlichen Wissenserarbeitung nicht genug lernen würden.

Derartige Bedenken sind durch den erwartenden Kontrollverlust bedingt, den die Lehrkräfte durch die Wandlung weg vom dozentenorientierten, hin zum teilnehmerorientierten Unterrichtsstil erwarten.

Auch in der Literatur finden sich Ausführungen, wonach es bei der Einführung von problemorientierten Unterrichtsmethoden, bei denen die Eigenverantwortung der Lernenden forciert wird, zu Verlustängsten bezüglich der Kontrolle der Lehrkräfte über die Schüler kommen kann (Glen, Wilkie & Villwock, 2001).

Eine Fokussierung des Unterrichts hin zu einer Wissensgenerierung durch das aktive Erarbeiten und Diskutieren der Schüler und Schülerinnen erfordert erweiterte Kompetenzen der Vortragenden. Neben ihrer fachlichen Expertise, die sie in den Phasen der Problemanalyse und Problemlösung kontrollierend bzw. im Bedarfsfall unterstützend einbringen sollen, wird von ihnen in den Gruppenarbeitsphasen vor allem das Zuhören, Loben, Ermutigen der

Lernenden gefordert. Sie sollen durch geschickte Zwischenfragen und konstruktives Feedback die Gruppe intellektuell herausfordern und zum Nachdenken anregen (Schwarz-Govaers, 2002).

Es steht nicht die „didaktische Aufbereitung von „fertigen“ Wissensstoffen im Zentrum, sondern die Organisation von aktiven, zielgerichteten transparenten Tätigkeiten, sowie von Handlungen, die Denken zur Metatätigkeit des Tuns werden lassen“ (Mandl & Kopp & Dvorak, 2004).

Für die Umsetzung von problemorientierten Unterrichtsansätzen in der Heimhilfeausbildung ist demnach anzuraten, die Vortragenden selbst im Rahmen von Schulungen bzw. Fortbildungen hinsichtlich gruppenspezifischer Aspekte auf die geänderten Anforderungen vorzubereiten. So empfiehlt beispielsweise Blaha (2004) für eine erfolgreiche Einführung von POL, dass die Lehrenden vorab mit den Methoden und Anforderungen der Problemorientierung im Unterricht vertraut gemacht werden müssen. Neben Fortbildungen und Schulungen führt Blaha (2004) auch den Austausch unter den Lehrkräften im Rahmen eines internen Forums, als auch mit Experten aus anderen Institutionen, in denen POL bereits zum Einsatz gebracht wird als empfehlenswert an.

Hinsichtlich der Befürchtung, dass den Schüler und Schülerinnen im Rahmen des problemorientierten Unterrichts nicht der gesamte Lehrstoff in den vorgegebenen, zeitlichen Rahmenbedingungen zu vermitteln sei, liefert die Literatur mögliche Lösungsvorschläge, in dem die Neuausrichtung des Lehrkonzepts thematisiert wird. Problem- bzw. teilnehmerorientierte Ansätze erfordern eine Verlegung des Fokus weg von der Vollständigkeit, hin zur Gründlichkeit. Es soll demnach nicht alles, sondern das Wesentliche im Unterricht vermittelt werden. Dadurch wird in weiterer Folge ein fachliches Denken begünstigt und somit dem eigentlichen Ziel des Unterrichts entsprochen (Lehner in Zumbach, 2007).

Die Gestaltung der Fallbeispiele bzw. Problemlösungsaufgaben soll daher möglichst so umfassend und realitätsnah, bzw. an den Lehrzielen orientiert erfolgen, dass die Schüler und Schülerinnen zur Auseinandersetzung mit allen

Lehrzielrelevanten Inhalten animiert werden (siehe Kapitel 7.2.1 Fachlicher Wissenstransfer).

7.1.4 Anforderungen an Ausbildungsstätte und Unterrichtsmaterialien

Neben den, an die Lehrkräfte gerichteten Anforderungen gilt es auch die notwendigen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Infrastruktur und der erforderlichen Lernressourcen zu schaffen.

7.1.4.1 Lernressourcen

Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zeigen, dass hinsichtlich der erforderlichen Unterrichts- bzw. Lernmaterialien sowohl seitens der Lehrkräfte als auch seitens der Lernenden Bedenken dahingehend bestehen, dass aktuelle diesbezügliche Ausstattungen zum Teil nicht ausreichend sind.

In der Literatur werden die Lernressourcen in Zusammenhang mit dem Selbststudium im Rahmen der Problembearbeitungsphase als ein zentrales Merkmal der problemorientierten Unterrichtsmethoden diskutiert. Zumbach (2003) hebt die Bedeutung der Kombination von unterschiedlichen Lernressourcen für den problemorientierten Unterricht hervor. Neben der Expertise und dem Fachwissen der Vortragenden soll den Lernenden eine möglichst umfangreiche Sammlung an Informationsmaterialien für die Recherche zur Lösung der Problemstellung zugänglich gemacht werden. Das kann die Bereitstellung von Lehrbüchern, Fachzeitschriften, audiovisuellen Lehrmitteln und neuen Informationstechnologien wie beispielsweise online Datenquellen genauso umfassen, wie die Organisation von gemeinsamen Exkursionen in Großbibliotheken oder Fachveranstaltungen wie Messen oder Vorträge.

7.1.4.2 Räumliche und technische Infrastruktur

In der Ergebnisanalyse der Leitfadengespräche zeigen sich vor allem in der Untersuchungsgruppe der Lehrkräfte Bedenken hinsichtlich der räumlich und technisch notwendigen Infrastruktur.

Die Literaturrecherche liefert keine, über die klassischen Anforderungen an Unterrichts- bzw. Seminarräumlichkeiten hinausgehenden, dezidierten

Vorgaben dazu, wie die Unterrichtsräume bzw. Raumausstattung für den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsformen gestaltet zu sein hat.

Wie in Kapitel 7.3.1 (Lernressourcen) beschrieben, ist der Einsatz von möglichst vielfältigen und umfassenden Wissensquellen ein zentraler Bestandteil im problemorientierten Unterrichtsansatz. Vor diesem Hintergrund ist die Bereitstellung von EDV-Equipment mit der Möglichkeit zur Internetnutzung als zeitadäquate Grundausstattung anzusehen, wobei es in der Organisationsleistung des Ausbildungsträgers liegt, ob jedem Ausbildungsteilnehmer ein entsprechender EDV-Rechercheplatz zur Verfügung gestellt wird, oder der Zugriff auf einige wenige verfügbare EDV-Plätze über zeitorganisatorische Maßnahmen im Rahmen des Unterrichts geregelt wird.

Für die Selbstrecherche im Rahmen der Problembearbeitungsphase scheint es empfehlenswert, den Lernenden Rückzugsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die in Form von Ruheräumen oder Leseinseln organisiert werden könnten.

8 ZUSAMMENFASSUNG UND ABSCHLUSS

8.1 Zusammenfassung der Kernergebnisse

Vorliegende Diplomarbeit hatte das Ziel zu analysieren, inwiefern problemorientierte Unterrichtsansätze zum Wissenstransfer zwischen Theorie und Praxis in der Heimhilfeausbildung beitragen können.

Die im Rahmen dieser Arbeit getätigten Ausführungen zeigen, dass der Praxisbezug eine der größten und bedeutsamsten Anforderung an die Heimhilfeausbildung darstellt. Eine hohe Praxisorientierung in der Ausbildung fördert den Wissenstransfer und trägt dazu bei, das Erlernte zu speichern und für die Berufspraxis anwendbar zu gestalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass problemorientierte Unterrichtsmethoden durch deren didaktische Grundlage der Problemorientierung und das Prinzip der Teilnehmerorientierung großes Potenzial besitzen, den Praxisbezug der Ausbildung zu steigern und die Eigenverantwortung der Schüler und Schülerinnen zu fördern.

Für die erfolgreiche Implementierung von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung muss eine Reihe von Aspekten berücksichtigt werden, von denen die Lehrkräfte am stärksten betroffen sind. Im Vergleich zum Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft „lediglich“ die Aufgabe hat, die definierten Lehrziele an die Lernenden zu vermitteln, sind im Rahmen einer teilnehmerorientierten Unterrichtsform eine Reihe von weiteren Anforderungen an sie gerichtet. Der Aufgabenumfang und die Verantwortung der Lehrkraft hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung und -organisation erweitern sich, ebenso wie die Ansprüche an den Lehrkörper, gruppendynamische Effekte zu managen.

Im Gegenzug wird Verantwortung hinsichtlich der Lehrstoffbearbeitung an die Schüler und Schülerinnen übertragen, was die Nachhaltigkeit und Umsetzbarkeit des erworbenen Wissens fördert.

Abschließend ist zu bemerken, dass im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit lediglich die grundsätzliche Eignung von problemorientierten Unterrichtsansätzen und notwendige Voraussetzungen für deren Einsatz in der Heimhilfeausbildung erforscht wurden. Aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit ist den Bildungsträgern eine Implementierung von problemorientierten Ansätzen in deren Curricula zur Heimhilfeausbildung zu empfehlen.

Zukünftigen Arbeiten ist damit das Forschungsfeld eröffnet zu evaluieren, in welchem Ausmaß sich problemorientierte Unterrichtsansätze auf die praktischen Fähigkeiten der Berufseinsteiger und –einsteigerinnen der Heimhilfen auswirken.

8.2 Persönliche Schlussbemerkung

Sowohl die Erkenntnisse aus der Fachliteraturrecherche, als auch die Ergebnisse aus den durchgeführten Leitfadeninterviews unterstützen die Erwartungen, wonach der Einsatz von problemorientierten Unterrichtsansätzen einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Ausbildung und zur Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis beitragen kann.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die erfolgreiche Umsetzung von problemorientierten Unterrichtsansätzen in der Heimhilfeausbildung an eine

Reihe von notwendigen Voraussetzungen geknüpft ist. Die grundlegenden, gesetzlich formalen Voraussetzungen scheinen aktuell bereits gegeben, wodurch vorrangig auf die Schaffung von organisatorischen Rahmenbedingungen fokussiert werden kann. Angefangen von der grundlegenden Eignung der Schüler und Schülerinnen für einen teilnehmerorientierten Unterricht, über die Unterstützung der Vortragenden bei der Wandlung in ein neues Rollenverständnis der Lehrkraft, bis hin zu infrastrukturellen und räumlichen Voraussetzungen sind Bedingungen zu schaffen zu deren Realisierung in der vorliegenden Arbeit einige Vorschläge gegeben werden.

Da die grundlegenden, gesetzlichen Rahmenbedingungen den Einsatz von problemorientierten Unterrichtsmethoden in der Heimhilfeausbildung nicht nur zulassen, sondern sogar begünstigen und die Implementierung von problemorientierten Ausbildungslehrgängen somit in der Entscheidungsgewalt der einzelnen, unabhängigen Bildungsträgern liegt bleibt zu hoffen, dass die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten kann, dass problemorientierte Unterrichtsmethoden in Zukunft vermehrt bzw. intensiver in der Ausbildung zum Heimhelfer/zur Heimhelferin eingesetzt werden.

9 LITERATURVERZEICHNIS

Arets, J., Obex, F., Vaessen, J., Wagner, F. (1996). Professionelle Pflege, theoretisch und praktische Grundlagen. Bocholt: Eicanos Verlag

Atteslander, P. (2000). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin, New York: de Gruyter

Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980). Problem-based Learning: An approach to Medical Education. New York: Springer Publishing Company

Blaha, V. (2004). Die Rolle des Tutors im Problem Based Learning. In: PR Internet/Pflegepädagogik, 6.Jhg.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). Bildungsforschung in Österreich. Wien: Eigenverlag

Dachverband Wiener Sozialeinrichtungen (2012). Leitfaden: Ausbildung in der Heimhilfe. Wien: Eigenverlag Dachverband Wiener Sozialeinrichtungen Wien

Ertl, R., Kratzer, U. (2006). Heimhilfe: Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis. Wien: Facultas

Froschauer, U., Lueger, M. (2009). Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien: Facultas

Funke, J. (2003). Problemlösendes Denken, Stuttgart: Kohlhammer

Funke, J., Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In: Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut Felix, (Hrsg.). (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag

Glen, S., Wilkie, K., Villwock, U. (2001). Problemorientiertes Lernen für Pflegende und Hebammen. Bern: Huber Verlag

Wien. at. Zugriff: 10.12.2012 unter <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2008/html/lg2008004.html>

Jedelsky, E. (Hrsg.).(2006, 2010 und 2012). Heimhilfe: Praxisleitfaden für die mobile Betreuung zu hause. Wien: Springer

- Kluge, S., Kelle, U. (1999). Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich
- Kluge, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich
- Kohler, B. (2000). Problemlöseaufgaben bewältigen und Kenntnisse erwerben: Lernen mit problemorientiert gestalteten Texten. PsyJournals: Hogrefe Verlag
- Lueger, M. (2010). Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien: Facultas
- MA24. Gesundheit- und Sozialplanung (2010). Wiener Sozialbericht 2010. Wien: Eigenverlag. Zugriff am 11.12.2012 unter <http://www.wien.gv.at/gesundheit/einrichtungen/planung/>
- Mandl, H., Kopp, B., Dvorak, S. (2004). Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. Zugriff am 10.12.2012 unter <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>
- Mayer, H. (1999). Pflegeforschung: Elemente und Basiswissen. Wien: Facultas
- Merkens, H. (1997). Qualitative Forschung, ein Handbuch. Kapitel: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. Hamburg: Rowohlt
- Moust, J., Bouhuijs, P., Schmidt, H. (1999). Problemorientiertes Lernen. Wiesbaden: Ullstein Medical Verlagsgesellschaft
- Günter Pätzold: Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. In: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. 30, Dortmund 2002.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Pflegevorsorgebericht 2011, BMASK. Zugriff am 12.12.2012 unter http://www.bmask.gv.at/site/Soziales/Pflege_und_Betreuung/
- Price, B. (2005). Problem- und forschungsorientiertes Lernen. Bern: Huber

Reich, K. (Hg.). (2003). Methodenpool. Zugriff am 12.12.2012 unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>

Reich, K. (Hrsg.). (2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Köln: Beltz

Schwarz-Govaers, R. (2002). Problemorientiertes lernen in der Pflegeausbildung in PrinterNet 2/02. Mönchaltorf: hpsmedia

Schwarz-Govaers, R. (2003). Problemorientiertes lernen – neuer Wein in alten Schläuchen? in PrinterNet 1/03. Mönchaltorf: hpsmedia

Schwarz-Govaers, R. in WE`G. (Hrsg.). (2004). Pflege lehren und lernen. Bern: hep Verlag

Schwarz-Govaers, R. (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Bern: Huber

Statistik Austria 2012. Zugriff am 10.12.2012 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/index.html

Weber, A. (2004). Problem-Based Learning: ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe. Bern: hep Verlag

Wilkie, K., Burns I. (2002). Problem Based Learning. A Handbook for Nurses. London: Palgrave

Wellenreuther, M. (2008). Lehren und Lernen – aber wie? Band 50. Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Wien: Schneider

Zumbach, J. (2003). Problembasiertes Lernen. Münster: Waxmann

Zumbach, J., Weber, A., Olsowski, G. (Hrsg.). (2007). Problembasiertes Lernen – Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep Verlag

10 ABBILDUNGS- und TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1 : Pflegevorsorgebericht 2011, BMASK.....	21
Abbildung 2: Wiener Sozialbericht 2010	22
Tabelle 1: Kennzahlen zur Versorgung aus dem Sozialbericht 2010, Tabelle auf eigener Darstellung	22
Abbildung 3: Grafik Dozentenorientierung (links) vs. Teilnehmerorientierung (rechts) (eigene Darstellung).....	33
Abbildung 4: Ablaufschilderung in 8 Schritten – eigene Darstellung	37
Abbildung 5: Grafische Veranschaulichung des Forschungsablaufs nach Froschauer & Lueger, eigene Darstellung.....	52

11 ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ATLs	Aktivitäten des täglichen Lebens
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
bzw.	beziehungsweise
et al.	und andere
GuKG	Gesundheits- und Krankenpflegegesetz
ICN	International Council of Nurses
IHS	Institut für Höhere Studien
PBL	Problembasiertes Lernen
POL	Problemorientiertes Lernen
u.a.	unter anderem
UE	Unterrichtseinheit
WAFF	Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds
WHEG	Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetz
WHEG-VO	Wiener Heimhilfeeinrichtungengesetz - Verordnung
WHHG	Wiener Heimhilfegesetz
WSBBG	Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz

12 ANHANG

<http://www.ris.bka.gv.at/Ergebnis.wxe?Suchworte=wsbbg&Abfrage=Gesamtabfrage>

Bundesland

Wien

Titel

Gesetz über Einrichtungen der Heimhilfe in Wien - Wiener
Heimhilfeeinrichtungengesetz - WHEG

Fundstellen der Rechtsvorschrift und ihrer Änderungen

Datum Publ.Blatt Fundstelle
19/02/2008 LGBl. Nr. 08/2008

Text

Der Wiener Landtag hat beschlossen:

§ 1.

Anwendungsbereich

Dieses Gesetz findet Anwendung auf Einrichtungen, die Heimhilfe oder Aus- und Fortbildung für Heimhelferinnen und Heimhelfer durchführen, sofern diese Einrichtungen nicht in den Anwendungsbereich des Gesetzes über die Regelung der Sozialhilfe - Wiener Sozialhilfegesetz - WSHG, LGBl. für Wien Nr. 11/1973, des Wiener Wohn- und Pflegeheimgesetzes - WWPG, LGBl. für Wien Nr. 15/2005, des Gesetzes über die Hilfe für Behinderte (Wiener Behindertengesetz - WBHG), LGBl. für Wien Nr. 16/1986 oder des Wiener Krankenanstaltengesetzes 1987 - Wr. KAG, LGBl. für Wien Nr. 23/1987, in der jeweils geltenden Fassung fallen.

§ 2.

Behördliche Aufsicht

Einrichtungen, die Heimhilfe oder Aus- und Fortbildung für Heimhelferinnen und Heimhelfer durchführen, unterliegen der behördlichen Aufsicht. Aufsichtsbehörde ist der Magistrat.

§ 3.

Betriebsanzeige

(1) Die Betreiberin oder der Betreiber einer Einrichtung, die Heimhilfe oder Aus- und Fortbildung für Heimhelferinnen und Heimhelfer durchzuführen beabsichtigt, hat die Aufnahme der Tätigkeit der Aufsichtsbehörde mindestens drei Monate vorher anzuzeigen.

(2) Wird die Aufnahme eines Betriebs, der Heimhilfe durchführt, angezeigt, sind folgende Unterlagen anzuschließen:

1. Angaben über die Betreiberin oder den Betreiber und die für sie oder ihn handelnden Personen,
2. Nachweis der Vertrauenswürdigkeit der Betreiberin oder des Betreibers und der für die Einrichtung handelnden Personen,
3. Betriebs- und Leistungsbeschreibung inklusive Betreuungskonzept und
4. Personalkonzept, aus dem insbesondere hervorgeht, dass qualifiziertes Personal im erforderlichen Ausmaß zur Verfügung steht.

(3) Wird die Aufnahme eines Aus- und Fortbildungsbetriebs angezeigt, sind der Anzeige folgende Unterlagen anzuschließen:

1. Angaben über die Betreiberin oder den Betreiber und die für sie oder ihn handelnden Personen,
2. Angaben über die Ausbildungseinrichtung und Leitung der Ausbildung,
3. Nachweis der Vertrauenswürdigkeit der Betreiberin oder des Betreibers und der für die Einrichtung handelnden Personen,
4. Nachweise über die fachliche und pädagogische Qualifikation der Leitung und der vorgesehenen Lehrpersonen,
5. Nachweis über das Bestehen geeigneter Schulungsräumlichkeiten,
6. Nachweis über die Möglichkeit der Durchführung der praktischen Ausbildung und
7. detaillierter Lehrplan und Nachweis der erforderlichen Lehr- und Unterrichtsmittel.

(4) Die Aufnahme des Betriebs ist zu untersagen, wenn auf Grund der Anzeige und der vorgelegten Unterlagen nicht nachgewiesen ist, dass eine fachgerechte Durchführung der angezeigten Tätigkeit (Heimhilfe oder Aus- und Fortbildung) sichergestellt ist.

(5) Die Aufnahme der angezeigten Tätigkeit ist zulässig, wenn der Magistrat die Betriebsaufnahme nicht innerhalb von drei Monaten nach Einlangen der Anzeige und aller erforderlichen Unterlagen untersagt.

(6) Gegen Bescheide des Magistrats nach Abs. 4 kann Berufung an den Unabhängigen Verwaltungssenat Wien erhoben werden.

§ 4.

Pflichten der Betreiberin und des Betreibers der Einrichtung

Die Betreiberin oder der Betreiber der Einrichtung ist verpflichtet,

1. die der Verantwortung des Heimhilfeberufs entsprechende Qualität der Aus- und Fortbildung oder Berufsausübung sicherzustellen. Die Betreiberin oder der Betreiber hat insbesondere dafür Sorge zu tragen, dass qualifiziertes Personal und notwendige Betriebsmittel im erforderlichen Ausmaß zur Verfügung stehen,
2. die Einstellung, die Übergabe des Betriebes an eine andere Betreiberin oder einen anderen Betreiber, die Änderung des Namens der Betreiberin, des Betreibers oder der Einrichtung, die Verlegung der Betriebsstätte, die Verlegung des Sitzes der Betreiberin oder des Betreibers und die Änderung in der Leitung der Aufsichtsbehörde anzuzeigen,
3. die gemäß § 3 Abs. 2 und 3 erforderlichen Unterlagen auf dem aktuellen Stand zu halten und in der Einrichtung jederzeit zur Einsicht für die Aufsichtsbehörde bereitzuhalten und
4. zu gewährleisten, dass den Heimhelferinnen und Heimhelfern die für die Fortbildung erforderliche Zeit (16 Stunden in einem Zeitraum von zwei Jahren) eingeräumt wird.

§ 5.

Ausübung der Aufsicht

- (1) Die Aufsicht ist regelmäßig dahingehend auszuüben, dass die der Verantwortung des Heimhilfeberufs entsprechende Qualität der Berufsausübung oder Aus- und Fortbildung sichergestellt ist. Insbesondere ist zu überprüfen, ob das erforderliche qualifizierte Personal und die notwendigen Betriebsmittel sichergestellt sind.
- (2) Die Betreiberin oder der Betreiber der Einrichtung ist verpflichtet, die zur Ausübung der Aufsicht notwendigen Auskünfte zu erteilen, die Räumlichkeiten und sonstige Anlagen der Einrichtung betreten und Einsicht in die Unterlagen nehmen zu lassen. Die Aufsichtsbehörde ist im Rahmen der Aufsicht berechtigt, von der Einrichtung betreute Personen aufzusuchen und zu den erfolgten Betreuungsleistungen zu befragen.
- (3) Die Ergebnisse der Überprüfung sind der Betreiberin oder dem Betreiber der Einrichtung mitzuteilen.
- (4) Werden bei der Überprüfung einer Einrichtung Mängel festgestellt, hat der Magistrat der Betreiberin oder dem Betreiber die Behebung der Mängel unter Setzung einer angemessenen Frist aufzutragen.
- (5) Der Magistrat hat den Betrieb der Einrichtung ganz oder teilweise zu untersagen, wenn
 1. schwerwiegende Mängel vorliegen, die nicht behebbar sind oder zu deren Behebung die Betreiberin oder der Betreiber nicht bereit ist oder
 2. schwerwiegende Mängel trotz Erteilung eines Auftrages nach Abs. 4 nicht behoben wurden.
- (6) Ein nach Abs. 5 erlassener Bescheid ist wieder aufzuheben, wenn der Grund für die Untersagung weggefallen ist.
- (7) Gegen Bescheide des Magistrats nach Abs. 4 und 5 kann Berufung an den Unabhängigen Verwaltungssenat Wien erhoben werden.

§ 6.

Auskunftspflicht und Datenschutz

- (1) Die Aufsichtsbehörde hat dem nach § 34 Wiener Sozialhilfegesetz - WSHG zuständigen Sozialhilfeträger zum Zweck der Gewährung von sozialen Diensten über das Vorliegen, die Art und das Ausmaß von im Rahmen der Aufsichtsführung festgestellten Mängeln Auskunft zu erteilen.
- (2) Bescheide nach § 5 Abs. 4 und 5 sowie Berufungsvorentscheidungen und Bescheide der Berufungsbehörde sind von der Aufsichtsbehörde dem nach § 34 Wiener Sozialhilfegesetz - WSHG zuständigen Sozialhilfeträger in Abschrift zur Kenntnis zu bringen.
- (3) Zur Sicherung der Zwecke nach Abs. 1 hat der nach § 34 Wiener Sozialhilfegesetz - WSHG zuständige Sozialhilfeträger Vorkehrungen zu treffen, die den Schutz der Geheimhaltungsinteressen der Betroffenen im Sinne des § 1 Abs. 2 Datenschutzgesetz 2000 - DSG 2000, BGBl. I Nr. 165/1999 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. I Nr. 13/2005, sicherstellen. Als Vorkehrungen sind insbesondere vorzusehen:
 1. Schutz der Daten vor unbefugtem Zugriff,
 2. Protokollierung der Zugriffe auf die Daten und
 3. Verschlüsselung der Daten bei deren Übermittlung in offene Netze.

§ 7.

Ausbildung

(1) Die Zulassung zur Ausbildung erfolgt durch die Leitung der Ausbildung. Voraussetzung für die Zulassung ist

1. die erfolgreiche Absolvierung der allgemeinen Schulpflicht,
2. die Vollendung des 18. Lebensjahres,
3. die für die Erfüllung der Berufspflichten erforderliche gesundheitliche Eignung und Vertrauenswürdigkeit entsprechend § 3 Abs. 3 und 4 des Wiener Sozialbetreuungsberufegesetzes - WSBBG in der jeweils geltenden Fassung sowie
4. ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache.

(2) Von der Voraussetzung der erfolgreichen Absolvierung der Schulpflicht kann im Einzelfall abgesehen werden, wenn die Person ein solches Maß an Allgemeinbildung nachweist, das erwarten lässt, dass sie dem theoretischen Unterricht folgen kann.

(3) Die Ausbildung zur Heimehelferin und zum Heimehelfer erfolgt nach den Bestimmungen des Wiener Sozialbetreuungsberufegesetzes - WSBBG in der jeweils geltenden Fassung.

(4) Die Ausbildung ist mit einer kommissionellen Prüfung abzuschließen. Über die Zulassung zur Abschlussprüfung entscheidet die Leitung der Ausbildung. Personen, die die Ausbildung erfolgreich absolviert haben, sind zur Abschlussprüfung zuzulassen. Die Betreiberin oder der Betreiber einer Ausbildungseinrichtung hat eine Prüfungskommission zur Abnahme der Abschlussprüfung einzurichten. Die Prüfungskommission besteht aus einer fachlich geeigneten Vertreterin oder einem fachlich geeigneten Vertreter des Magistrats, die oder der den Vorsitz führt, der Leitung der Ausbildung, drei Vertreterinnen oder Vertretern des Lehrpersonals, die von der Leitung der Ausbildung bestellt werden und einer fachkundigen Vertreterin oder einem fachkundigen Vertreter der gesetzlichen Interessensgemeinschaft der Dienstnehmerinnen und Dienstnehmer. Für jedes Mitglied der Kommission ist ein Ersatzmitglied zu bestellen. Die Kommission entscheidet mit einfacher Stimmenmehrheit. Bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme vom Vorsitz.

(5) Nähere Bestimmungen über die Ausbildung und Prüfung werden durch Verordnung der Landesregierung getroffen. Diese regelt insbesondere:

1. das Mindeststundenausmaß und die Lehrziele für die einzelnen Wissensgebiete sowie die Gliederung der praktischen Ausbildung,
2. die Leistungsbeurteilung während der Ausbildung und bei der kommissionellen Abschlussprüfung sowie die Prüfungsgegenstände und die Form der Zeugnisse,
3. die Qualifikation der Vortragenden,
4. die kommissionelle Abschlussprüfung.

§ 8.

Fortbildung

(1) Die Fortbildung muss auf die Inhalte der Ausbildung abgestimmt sein und eine Vertiefung, Aktualisierung und Spezialisierung der Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ermöglichen sowie die neuesten Entwicklungen und Erkenntnisse in der Heimeilfe vermitteln.

(2) Die Betreiberin oder der Betreiber der Fortbildungseinrichtung hat eine schriftliche Bestätigung über Umfang und Inhalt sowie erfolgreiche Absolvierung der Fortbildung auszustellen.

§ 9.

Strafbestimmungen

Eine Verwaltungsübertretung, die mit Geldstrafe bis zu 3 600 EUR zu bestrafen ist, begeht, wer als Betreiberin oder als Betreiber einer Einrichtung nach diesem Gesetz

1. eine nicht entsprechend dem Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz - WSBBG in der geltenden Fassung qualifizierte Person als Heimhelferin oder Heimhelfer einsetzt,
2. eine Heimhelferin oder einen Heimhelfer zu Tätigkeiten einsetzt, zu denen die Heimhelferin oder der Heimhelfer nicht berechtigt ist,
3. entgegen § 4 Z 4 der Heimhelferin oder dem Heimhelfer die für die Fortbildung erforderliche Zeit nicht einräumt,
4. entgegen § 3 Abs. 1 die Betriebsanzeige nicht rechtzeitig erstattet,
5. entgegen § 3 Abs. 1 eine Einrichtung ohne Betriebsanzeige führt,
6. den Organen des Magistrats die Wahrnehmung der behördlichen Aufsicht nicht ermöglicht oder erheblich erschwert, insbesondere indem sie oder er entgegen § 5 Abs. 2 das Betreten der Räumlichkeiten und sonstiger Anlagen nicht gestattet, ihrer oder seiner Auskunftspflicht nicht nachkommt oder keine Einsicht in die Unterlagen gewährt,
7. ihrer oder seiner Verpflichtung gemäß § 4 Z 2 nicht nachkommt,
8. ihrer oder seiner Verpflichtung gemäß § 4 Z 3, die gemäß § 3 Abs. 2 und 3 erforderlichen Unterlagen auf aktuellem Stand zu halten und in der Einrichtung jederzeit zur Einsicht für die Aufsichtsbehörde bereitzuhalten, nicht nachkommt,
9. trotz Aufforderung durch die Aufsichtsbehörde einen Mangel nicht innerhalb der gemäß § 5 Abs. 4 gesetzten Frist behebt oder
10. trotz Untersagung des Betriebes gemäß § 5 Abs. 5 durch die Aufsichtsbehörde die Einrichtung weiter betreibt.

§ 10.

Übergangsbestimmungen

(1) Betreiberinnen oder Betreiber von Einrichtungen im Sinne des § 1, die zum Zeitpunkt des In-Kraft-Tretens dieses Gesetzes bereits bestehen, haben spätestens ein Jahr nach In-Kraft-Treten dieses Gesetzes die gemäß § 3 Abs. 2 und 3 erforderlichen Unterlagen in der Einrichtung jederzeit zur Einsicht für die Aufsichtsbehörde bereitzuhalten.

(2) Betreiber, die Personen beschäftigen, die nach dem Gesetz über das Berufsbild, die Aus- und Fortbildung sowie die Durchführung der Heimhilfe (Wiener Heimhilfegesetz - WHHG), LGBl. für Wien Nr. 23/1997, zur Führung der Berufsbezeichnung "Heimhelferin" berechtigt sind, dürfen diese über den 26. Juli 2009 hinaus nur unter der Voraussetzung beschäftigen, dass die von diesen absolvierte Ausbildung der Ausbildung nach dem Gesetz über Sozialbetreuungsberufe in Wien - Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz - WSBBG in der geltenden Fassung in Umfang und Inhalt gleichwertig ist und die Qualifikationsunterschiede ausgeglichen wurden. Die entsprechenden Qualifikationsnachweise sind ab dem 26. Juli 2009 in der Einrichtung, in der die Heimhelferinnen und Heimhelfer beschäftigt sind, jederzeit zur Einsicht für die Aufsichtsbehörde bereitzuhalten.

§ 11.

Außer-Kraft-Treten

Das Gesetz über das Berufsbild, die Aus- und Fortbildung sowie die Durchführung der Heimhilfe (Wiener Heimhilfegesetz - WHHG), LGBl. für Wien Nr. 23/1997 in der Fassung LGBl. für Wien Nr. 46/2004, tritt mit In-Kraft-Treten dieses Gesetzes außer Kraft.

Bundesland

Wien

Titel

Verordnung der Wiener Landesregierung zum Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz - WSBBG-VO

Fundstellen der Rechtsvorschrift und ihrer Änderungen

Datum Publ.Blatt Fundstelle
21/03/2008 LGBl. Nr. 17/2008

Text

Auf Grund der §§ 10, 11 und 12 des Gesetzes über Sozialbetreuungsberufe in Wien - Wiener Sozialbetreuungsberufegesetz - WSBBG, LGBl. für Wien Nr. 4/2008, wird verordnet:

§ 1.

Angehörige der Sozialbetreuungsberufe

Angehörige der Sozialbetreuungsberufe sind

1. Heimhelferinnen und Heimhelfer,
2. Fach-Sozialbetreuerinnen und Fach-Sozialbetreuer mit dem Schwerpunkt
 - a) Altenarbeit (Fach-Sozialbetreuerinnen A, Fach-Sozialbetreuer A),
 - b) Behindertenarbeit (Fach-Sozialbetreuerinnen BA, Fach-Sozialbetreuer BA),
 - c) Behindertenbegleitung (Fach-Sozialbetreuerinnen BB, Fach-Sozialbetreuer BB),
3. Diplom-Sozialbetreuerinnen und Diplom-Sozialbetreuer mit dem Schwerpunkt
 - a) Altenarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen A, Diplom-Sozialbetreuer A),
 - b) Familienarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen F, Diplom-Sozialbetreuer F),
 - c) Behindertenarbeit (Diplom-Sozialbetreuerinnen BA, Diplom-Sozialbetreuer BA),
 - d) Behindertenbegleitung (Diplom-Sozialbetreuerinnen BB, Diplom-Sozialbetreuer BB).

§ 2.

Ausbildung zur Heimhelferin und zum Heimhelfer

(1) Die Ausbildung zur Heimhelferin und zum Heimhelfer erfolgt durch Absolvierung eines Kurses. Sie umfasst eine theoretische Ausbildung im Umfang von 200 Unterrichtseinheiten und ein Praktikum im Umfang von 200 Stunden.

(2) Für die theoretische Ausbildung werden nachstehende Module und Unterrichtseinheiten festgelegt:

1. Dokumentation 4 Unterrichtseinheiten (UE)
2. Ethik und Berufskunde 8 UE
3. Erste Hilfe 20 UE
4. Grundzüge der angewandten Hygiene 6 UE

5. Grundpflege und Beobachtung 60 UE
 6. Grundzüge der Pharmakologie 20 UE
 7. Grundzüge der angewandten Ernährungslehre und Diätkunde 8 UE
 8. Grundzüge der Ergonomie und Mobilisation 20 UE
 9. Haushaltsführung 12 UE
 10. Grundzüge der Gerontologie 10 UE
 11. Grundzüge der Kommunikation und Konfliktbewältigung 26 UE
 12. Grundzüge der Sozialen Sicherheit 6 UE
- (3) Die praktische Ausbildung umfasst 200 Stunden, wobei 120 Stunden im ambulanten Bereich und 80 Stunden im (teil-) stationären Bereich zu absolvieren sind. Sie beinhaltet Praktikumsvorbereitung und Praktikumsreflexion.
- (4) Die Module gemäß Abs. 2 und die praktische Ausbildung gemäß Abs. 3 decken das Ausbildungsmodul "Unterstützung bei der Basisversorgung" ab.

§ 3.

Ausbildung zur Fach-Sozialbetreuerin und zum Fach-Sozialbetreuer

- (1) Die Ausbildung zur Fach-Sozialbetreuerin und zum Fach-Sozialbetreuer erfolgt durch Absolvierung eines entsprechenden Ausbildungslehrgangs an einer Schule für Sozialbetreuungsberufe oder durch Absolvierung der einzelnen Module an verschiedenen Schulen für Sozialbetreuungsberufe. Sie umfasst eine theoretische Ausbildung im Umfang von 1200 Unterrichtseinheiten (einschließlich der Heimhilfe-Ausbildung), die auf mindestens zwei Ausbildungsjahre aufzuteilen sind und ein Praktikum von 1200 Stunden.
- (2) Die Ausbildung zur Pflegehelferin und zum Pflegehelfer nach dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz - GuKG, BGBl. I Nr. 108/1997 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. I Nr. 90/2006 bildet einen integrativen Bestandteil der Ausbildung zur Fach-Sozialbetreuerin und zum Fach-Sozialbetreuer A und BA.
- (3) Das Ausbildungsmodul "Unterstützung in der Basisversorgung" nach der Gesundheits- und Krankenpflege-Basisversorgungs-Ausbildungsverordnung - GuK-BAV, BGBl. II Nr. 281/2006 bildet einen integrativen Bestandteil der Ausbildung zur Fach-Sozialbetreuerin und zum Fach-Sozialbetreuer BB.
- (4) Für die theoretische Ausbildung werden für alle Ausbildungsschwerpunkte nachstehende Module und Unterrichtseinheiten festgelegt
1. Persönlichkeitsbildung 220 Unterrichtseinheiten (UE) im Schwerpunkt BB: 340 UE
Das Modul beinhaltet unter anderem Supervision, musischkreative Bildung, Kommunikation, Konfliktbewältigung, Bewegung und Körpererfahrung. Die Inhalte müssen in einem einschlägigen Kontext zur Sozialbetreuung stehen. Das Modul deckt 100 Stunden der Pflegehilfeausbildung gemäß Gesundheits- und Krankenpflegegesetz GuKG, BGBl. I Nr. 108/1997 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. I Nr. 90/2006 ab.
 2. Sozialbetreuung allgemein 200 UE
Das Modul umfasst Berufskunde und Berufsethik, Methodik, Rehabilitation und Mobilisation, Gerontologie. Das Modul deckt 170 Stunden der Pflegehilfeausbildung ab.
 3. Humanwissenschaftliche Grundbildung 200 UE
Das Modul beinhaltet Einführung in Pädagogik, Psychologie und Soziologie. Das Modul deckt 30 Stunden der Pflegehilfeausbildung ab.
 4. Politische Bildung und Recht 40 UE
im Schwerpunkt BB: 80 UE
Das Modul deckt 30 Stunden der Pflegehilfeausbildung ab.
 5. Medizin und Pflege 480 UE
im Schwerpunkt BB: 120 UE

Das Modul beinhaltet alle medizinisch-pflegerischen Gegenstände der Pflegehilfeausbildung; im Ausbildungsschwerpunkt BB werden die Inhalte des Ausbildungsmoduls "Unterstützung bei der Basisversorgung" abgedeckt.

6. Lebens-, Sterbe- und Trauerbegleitung 20 UE

7. Haushalt, Ernährung, Diät 80 UE

Das Modul deckt 25 Stunden der Pflegehilfeausbildung ab.

8. Sozialbetreuung als spezifisches Modul 80 UE

im Schwerpunkt BB: 280 UE

§ 4.

Ausbildung zur Diplom-Sozialbetreuerin und zum Diplom-Sozialbetreuer

(1) Die Ausbildung zur Diplom-Sozialbetreuerin und zum Diplom-Sozialbetreuer erfolgt entweder durch die Absolvierung eines entsprechenden Ausbildungslehrgangs an einer Schule für Sozialbetreuungsberufe oder durch Absolvierung einzelner Module an verschiedenen Schulen für Sozialbetreuungsberufe. Sie umfasst eine theoretische Ausbildung im Umfang von 1800 Unterrichtseinheiten (einschließlich der Ausbildung zur Heimehelferin und zum Heimehelfer sowie zur Fach-Sozialbetreuerin und zum Fach-Sozialbetreuer), die auf mindestens drei Ausbildungsjahre aufzuteilen sind, und ein Praktikum im Umfang von 1800 Stunden.

(2) Die Ausbildung zur Pflegehelferin und zum Pflegehelfer nach dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz - GuKG, BGBl. I Nr. 108/1997 in der Fassung des Bundesgesetzes BGBl. I Nr. 90/2006 bildet einen integrativen Bestandteil der Ausbildung zur Diplom-Sozialbetreuerin und zum Diplom-Sozialbetreuer A, F und BA.

(3) Das Ausbildungsmodul "Unterstützung in der Basisversorgung" nach der Gesundheits- und Krankenpflege-Basisversorgungs-Ausbildungsverordnung - GuK-BAV, BGBl. II Nr. 281/2006 bildet einen integrativen Bestandteil der Ausbildung zur Diplom-Sozialbetreuerin und zum Diplom-Sozialbetreuer BB.

(4) Für die theoretische Ausbildung werden für alle Ausbildungsschwerpunkte nachstehende Module und Unterrichtseinheiten festgelegt:

1. Persönlichkeitsbildung 340 Unterrichtseinheiten (UE) im Schwerpunkt BB: 460 UE

Aufbauend auf den Inhalten der Fachausbildung erfolgt in der Diplomausbildung eine Vertiefung und Erweiterung.

2. Sozialbetreuung 200 UE

Dieses Modul wird bereits auf Fachniveau abgeschlossen.

3. Humanwissenschaftliche Grundbildung 200 UE

Aufbauend auf den Inhalten der Fachausbildung erfolgt in der Diplomausbildung eine Vertiefung und Erweiterung.

4. Politische Bildung und Recht 80 UE

im Schwerpunkt BB: 120 UE

Aufbauend auf den Inhalten der Fachausbildung erfolgt in der Diplomausbildung eine Vertiefung und Erweiterung.

5. Medizin und Pflege 480 UE

im Schwerpunkt BB: 120 UE

Dieses Modul wird bereits auf Fachniveau abgeschlossen.

6. Lebens-, Sterbe- und Trauerbegleitung 20 UE

Dieses Modul wird bereits auf Fachniveau abgeschlossen.

7. Haushalt, Ernährung, Diät 80 UE

Dieses Modul wird bereits auf Fachniveau abgeschlossen.

8. Management und Organisation 80 UE

9. Sozialbetreuung als spezifisches Modul 320 UE

im Schwerpunkt BB: 520 UE

(5) Für den Abschluss der Ausbildung ist weiters die erfolgreiche Ablegung einer fünfstündigen schriftlichen Klausurarbeit über ein Thema aus dem Berufsfeld des Prüfungskandidaten einschließlich des fachlichen Umfelds und eine diesbezügliche mündliche Prüfung mit dem Ziel einer Auseinandersetzung auf höherem Niveau an einer Schule für Sozialbetreuungsberufe erforderlich.

PORTFOLIO



Beatrix Binder

geboren 1970 in Wien (Österreich)

Diplom zur allgemeinen Gesundheits- und Krankenpflege, DGKS

Weiterbildung nach § 64 GuKG Spezielle Geriatriische Pflege

Certified Quality Manager, Donauuniversität Krems

ON zertifizierte Organisationsberaterin/-trainerin für das Gesundheitswesen

Psychotherapeutisches Propädeutikum

Coachingausbildung

WBA zertifizierte Erwachsenenbildnerin

Ausbildungsleitung Heimhilfe, Bildungszentrum für Gesundheit und Pflege

Individuelles Diplomstudium Pflegewissenschaften, Universität Wien

2004: Preisträgerin European Care Award „Abgeschoben – Aufgehoben“?

Projekt: Multiprofessionelle Angehörigenschule mit ganzheitlicher

Lebensqualität = MAL