



DISCUSSION PAPER

22|02

„Lernen für das Leben“ – Praxisausbildung als Selbstbestimmungs- und Teilhaberressource gestalten

Erkenntnisse aus einem Projekt zur Verbesserung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen am Lernort Praxis

Silke Völz, Chiara Radunovic, Henning Cramer, Ulrike Overkamp, Josef Hilbert



Copyright remains with the author.

Discussion papers of the IAT serve to disseminate the research results of work in progress prior to publication to encourage the exchange of ideas and academic debate. Inclusion of a paper in the discussion paper series does not constitute publication and should not limit publication in any other venue. The discussion papers published by the IAT represent the views of the respective author(s) and not of the institute as a whole.

Völz, Silke; Radunovic, Chiara; Cramer, Henning; Overkamp, Ulrike; Hilbert, Josef (2022): „Lernen für das Leben“ – Praxisausbildung als Selbstbestimmungs- und Teilhaberessource gestalten. Erkenntnisse aus einem Projekt zur Verbesserung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen am Lernort Praxis. *IAT Discussion Papers*, 22/02, Mai 2022.

„Lernen für das Leben“ – Praxisausbildung als Selbstbestimmungs- und Teilhaberesource gestalten

Erkenntnisse aus einem Projekt zur Verbesserung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen am Lernort Praxis

Silke Völz*, Chiara Radunovic†, Henning Cramer‡, Ulrike Overkamp§, Josef Hilbert**

Mai 2022

Abstract

Die Heilerziehungspflege (HEP) ist in einem ehrgeizigen Prozess der Erneuerung und Verbesserung. Durch veränderte rechtliche Rahmenbedingungen, aber auch durch die (wissenschaftlich fundierte) Weiterentwicklung des eigenen professionellen Selbstverständnisses will sie einen deutlichen Fortschritt, einen Quantensprung bei der Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Assistenzbedarf ermöglichen. Damit dies gelingen kann, sind zielführende Veränderungen in der Berufsausbildung der Heilerziehungspfleger*innen unerlässlich.

Bei der Weiterentwicklung der fachschulischen Berufsausbildung der Heilerziehungspfleger*innen kommt Erneuerungen bei den praktischen Ausbildungsphasen eine große Bedeutung zu. Wie in vielen Bereichen anderer Berufsausbildungen auch sollte es hier gelingen, Praxis nicht als Ort des Übens und Eingewöhnens, sondern als Lernort mit systematisch strukturierten Lernarrangements zu gestalten.

Diese Zielsetzung verfolgte das Projekt „Lernen für das Leben“. Im Mittelpunkt stand eine Handreichung zu entwickeln, die die praktische Ausbildung systematisiert, strukturiert und standardisiert. Dafür wurden zahlreiche Instrumente entwickelt. Das bedeutsamste sind Lernaufgaben, die sowohl der Kompetenzentwicklung der Auszubildenden dienen als auch positive Auswirkungen für die Selbstbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten der Klient*innen haben sollen. Ebenso sind die darüber hinaus entstandenen zusätzlichen Orientierungen für die Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung nicht nur kurzfristig ausbildungsstrukturierend hilfreich, sondern auch für die weitere Entwicklung und Profilierung des gemeinsamen Bildungs- und Kompetenzverständnisses der Heilerziehungspflege gewinnbringend.

Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes zeigte, dass der beschrittene innovative Weg im Grundsatz funktioniert, seine Nachhaltigkeit jedoch davon abhängt, dass Strukturen und Ressourcen dafür vorhanden sind, sich vor Ort in Teams über eine kreative Anwendung und Weiterentwicklung verständigen zu können.

Keywords: Heilerziehungspflege, Lernaufgaben, Kompetenzorientierung, Lernort Praxis, Berufsausbildung

* Institut Arbeit und Technik, Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen, 0209-1707 131, voelz@iat.eu

† Institut Arbeit und Technik, Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen, radunovic@iat.eu

‡ Alters-Institut, Wittekindstraße 100a, 44139 Dortmund, henning.cramer@alters-institut.de

§ Alters-Institut, Schildescher Str. 101, 33611 Bielefeld, ulrike.overkamp@johanneswerk.de

** Institut Arbeit und Technik, Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen, hilbert@iat.eu

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund.....	1
1.1	Normative Grundlagen der Heilerziehungspflege.....	1
1.2	Ausbildung in der Heilerziehungspflege	3
1.3	Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung.....	4
2	Das Projekt „Lernen für das Leben“	5
2.1	Projektprodukt: Lernaufgaben	6
2.2	Weitere Projektprodukte	8
3	Evaluation.....	9
3.1	Evaluations-Methoden	9
3.2	Pandemiebedingte Veränderungen.....	12
4	Ergebnisse	12
4.1	Allgemeine Bewertung der Lernaufgaben	12
4.2	Nutzungsprozess.....	13
4.3	Auswirkungen der Nutzung von Lernaufgaben	14
5	Diskussion	18
5.1	Diskussion der Ergebnisse.....	18
5.2	Konsequenzen der Pilotierung der Lernaufgaben für die Entwicklungen im Projekt.....	19
6	Ausblick.....	20
7	Literatur	22

1 Hintergrund

Menschen mit Assistenzbedarf stehen im Fokus des professionellen Handelns aller agierenden Personen der Behindertenhilfe. Ihre Lebensqualität, ihre Selbstbestimmung und ihre Teilhabe sind Ziel assistiver Dienstleistungen professioneller Fachkräfte. Die Heilerziehungspflege (HEP) definiert sich selbst als „Menschenrechtsprofession“ (BAG HEP 2018, S. 6). Dieses Berufsbild zeichnet sich dadurch aus, „dass durch professionelles Tun ‚entrechtete‘ Menschen in behindernden Lebenssituationen in ihrem Recht und ihrem Willen nach Zugang zu und Teilhabe an allen Lebensbereichen unterstützt werden.“ (BAG HEP 2018, S. 8). Nach den KMK-Rahmenvereinbarungen sollen Heilerziehungspfleger*innen nach der Ausbildung somit in der Lage sein, Menschen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen zu begleiten, zu betreuen, zu pflegen sowie ihnen zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung zu verhelfen (vgl. Zöller 2021, S. 14). Dabei zieht sich der Leitgedanke der Inklusion wie ein roter Faden durch die fachpraktische Ausbildung (vgl. BAG HEP 2018, S. 6). So geht es in der Praxis der Heilerziehungspflege primär um den Menschen und seine Würde sowie um die Auseinandersetzung mit Diversität (vgl. ebd.).

In der Praxis verändert sich schon seit Jahren die Sichtweise auf Menschen mit Assistenzbedarf, die in ihrer gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Teilhabe behindert werden (vgl. a.a.O., S. 5). Es erfolgte ein Paradigmenwechsel für Menschen mit Assistenzbedarf weg vom Objekt der Fürsorge hin zum Subjekt der Selbstbestimmung, wobei die Sonderstellung von Menschen mit Behinderungen im gesamtgesellschaftlichen Kontext weiterhin berücksichtigt wurde (vgl. Sozialgesetzbuch (SGB IX) 2021). Menschen mit Assistenzbedarf werden nun nicht mehr

„als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Teil von Kultur, Gesellschaft und kulturelle Bereicherung verstanden“ (BAG HEP 2018, S. 5). Die Heilerziehungspflege wird seither nicht mehr als fürsorgende Betreuung, sondern als Begleitung, Unterstützung und qualifizierte Assistenz betrachtet (vgl. a.a.O., S. 6).

1.1 Normative Grundlagen der Heilerziehungspflege

Dieser Paradigmenwechsel hat inzwischen die (Weiter-)Entwicklung normativer Grundlagen beeinflusst. Basis für die heilerziehungspflegerische Praxis sind die (neuen) Grundlagen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und des Bundesteilhabegesetzes (BTHG). Die Anforderungen an die Fachkräfte in der Eingliederungshilfe, die Heilerziehungspfleger*innen, sind durch das Rollout des „Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung“ neu und enger definiert worden. Der Gesetzgeber benennt bundesweit in § 78 SGB IX die Aufgaben der Fachkräfte überwiegend als zu erbringende qualifizierte Assistenz mit dem Ziel der „Befähigung der Leistungsberechtigten zu einer eigenständigen Alltagsbewältigung“. Die Leistungssystematik des Landes Nordrhein-Westfalen, das BEI_NRW (Bedarfsermittlungsinstrument), setzt die Anforderungen des SGB IX um und verlangt neben der individuellen Bedarfsermittlung eine konkrete Ziel- und Leistungsplanung unter Einbeziehung der Teilhabebereiche der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF).

Ausgehend von der Zentrierung aller professionellen Aktivitäten und Dienstleistungen auf diesen normativen Grundlagen muss sich Fachkräfte-Bildung in ihrer Orientierung auf

die dort beschriebenen Werte und Leitgedanken messen lassen. Beispielsweise in der Präambel des Landesrahmenvertrages nach §131 SGB IX wird der leistungsberechtigte Mensch als im Mittelpunkt stehend aller Bemühungen der Parteien sowie als „Träger universeller und unteilbarer Menschenrechte“ beschrieben (Landesrahmenvertrag nach §131 SGB IX Nordrhein-Westfalen 2021, S. 6). §1 Abs. 2 definiert das Selbstverständnis eindeutig: „Die Vertragsparteien verstehen die Leistungen zur Teilhabe für Menschen mit Behinderungen [...] ausdrücklich als Konkretisierung der Verpflichtungen aus der seit dem 26.03.2009 bundesgesetzlich uneingeschränkt geltenden UN-Behindertenrechtskonvention. Diese völkerrechtlichen Verpflichtungen sind in jedem Einzelfall [...] zu beachten.“ (ebd.)

Durch die geltenden Richtlinien und Lehrpläne für Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und im Besonderen für die Fachschulen für Sozialwesen Fachrichtung Heilerziehungspflege sind diese verpflichtet, berufliche Fähigkeiten und Kenntnisse für Fachkräfte in der beruflichen Praxis zu vermitteln: „Studierende qualifizieren sich für übergreifende oder spezielle Aufgaben koordinierender, gestaltender, anleitender oder pädagogischer Art. Gelernt wird, komplexe Arbeiten selbstständig zu bewältigen, Entscheidungen zu treffen, ihre Umsetzung zu planen, sie durchzuführen und zu reflektieren, verantwortlich in aufgaben- und projektbezogenen Teams tätig zu werden, Führungsaufgaben in definierten Funktionsbereichen zu übernehmen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 7). Die Richtlinien verpflichten die Schulen zu einer an der Praxis orientierten Ausbildung, diese wiederum orientiert sich in ihrer Dienstleistungsausrichtung an den normativen Grundlagen des Landesrahmenvertrages nach § 131 SGB IX Nordrhein-Westfalen von 2021.

Zwar sind im Bildungskontext vornehmlich die aktiv Beteiligten in den Blick zu nehmen, die die professionellen Dienstleistungen erbringen – nie aber ohne die aus dem Blick zu verlieren, um die es eigentlich geht: Menschen mit Assistenzberechtigung.

Die Ausbildung in der Heilerziehungspflege findet an den Lernorten Schule und Praxis statt. Für den Lernort Praxis kann davon ausgegangen werden, dass sowohl Studierende der Heilerziehungspflege als auch die Klient*innen in der Behindertenhilfe verschiedenartigen Motivlagen und Milieus entstammen. Ein schlüssiges didaktisches Gesamtkonzept für die Ausbildung mit einem entsprechenden Curriculum am Lernort Schule und einem Ausbildungsplan am Lernort Praxis muss auf der Zielebene den normativen Grundlagen des Bundesteilhabegesetzes genauso entsprechen wie den Werten und Leitbildern der unterschiedlichen Träger der praktischen Ausbildung. Bildung in diesem Kontext geht von einem emanzipatorischen, die jeweilige Autonomie und die Authentizität fördernden Verständnis auf der Grundlage eines am § 1 des Grundgesetzes orientierten Menschenbildes aus. Darmann-Fink beschreibt, dass sich die (Pflege-)Didaktik an dem „bildenden Subjekt und seinem/ihrer biografischen Vorverständnis“ orientieren muss (Darmann-Fink 2009, S. 3). Das bedeutet, dass die Lernenden in der Gruppe als mit divergierenden Interessen ausgestattet wahrgenommen werden müssen. Dies ist grundlegend, um die Kompetenzentwicklung (s.u.) entsprechend zu fördern. Allerdings muss es neben individualisierten Anforderungen zu einer Vergleichbarkeit des Lernprozesses am Lernort Praxis kommen, um ein höheres Maß an Handlungssicherheit für die Praxis und die Fachschulen zu erzeugen.

1.2 Ausbildung in der Heilerziehungspflege

Die Ausbildung zum/zur Heilerziehungspfleger*in folgt landesrechtlichen Regelungen und orientiert sich an den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie an den (Fach-)Schulverordnungen, Schulgesetzen und ggf. Richtlinien der jeweiligen Bundesländer (vgl. Zöller 2021, S. 14). Auch die Ausbildungsdauer der Heilerziehungspflege hängt somit von den Regelungen der einzelnen Bundesländer sowie von gegebenen Vorbildungen der Auszubildenden ab (vgl. a.a.O., S. 15). Im Schuljahr 2018/2019 lag die Anzahl der Auszubildenden bundesweit bei etwa 19.000, wovon die Mehrheit Frauen mit 71,4 Prozent ausmachen (vgl. Zöller 2021, S. 17). Die Entwicklungen der einzelnen Bundesländer in den Jahren 2012/2013 bis 2018/2019 zeigen, dass die Auszubildendenanzahl in der Heilerziehungspflege größtenteils rückläufig ist. Lediglich vereinzelt kommt es in wenigen Bundesländern zu einer Zunahme der Auszubildenden (vgl. ebd.). Dabei ist zu erkennen, dass im Schuljahr 2018/2019 mehr als ein Viertel der Auszubildenden in Deutschland die HEP-Ausbildung in Nordrhein-Westfalen durchführen (vgl. Zöller 2021, S. 55.).

Charakteristisch für diese Ausbildung ist der starke Theorie-Praxis-Bezug. Entsprechend müssen die Auszubildenden neben dem Theorieteil, der mindestens aus 2.400 Stunden besteht, eine hohe Stundenanzahl in der Praxis absolvieren (vgl. BAG HEP 2018, S. 5). Diese beläuft sich auf mindestens 1.200 Praxisstunden in unterschiedlichen Bereichen der Heilerziehungspflege (vgl. Zöller 2021, S. 15).

Aufgrund des hohen Praxisanteils und der zunehmenden Entwicklung der Auszubildendenzahl bedarf es insbesondere in Nord-

rhein-Westfalen Erkenntnisse zur Verbesserung der HEP-Ausbildung am Lernort Praxis, die u.a. mithilfe des von der Stiftung Wohlfahrtspflege NRW geförderten Projekts „Lernen für das Leben“ gewonnen werden sollen. Auch die Rahmenbedingungen der Ausbildung erfordern wesentliche Verbesserungen. Inzwischen sind diese auch in den Fokus gewerkschaftlicher Kampagnen gerückt. So stellt z.B. ver.di im Rahmen ihrer aktuellen Aufwertungskampagne klare Forderungen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen und zur Aufwertung der Tätigkeit in der Behindertenhilfe (vgl. ver.di o.J.). Dabei hat insbesondere die Ausbildung in der Heilerziehungspflege Einzug in die gewerkschaftliche Debatte gefunden. Hier wird für eine Reform der Ausbildung in der Heilerziehungspflege plädiert (vgl. ver.di 2021, S. 1). Begründet wird dies insbesondere mit Ergebnissen einer mit rund 900 angehenden Heilerziehungspfleger*innen durchgeführten Befragung aus dem Jahr 2019 (vgl. a.a.O., S. 2). Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich die HEP-Auszubildenden bundesweit einheitliche Standards, eine kostenfreie Ausbildung, eine angemessene Ausbildungsvergütung und eine hohe Ausbildungsqualität erhoffen (vgl. ebd.).

Wie bei anderen Ausbildungen auch ist die Didaktik der schulisch geprägten Ausbildung in der Heilerziehung vor allem am Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ausgerichtet. Die Entwicklung eines gemeinsamen Kompetenzverständnisses dieses Berufes war die Grundlage für die Entwicklung der unterschiedlichen Instrumente, z.B. der Lernaufgaben, im Projekt „Lernen für das Leben“.

1.3 Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Der Einfluss der Kompetenzorientierung in der Berufsbildung ist heute didaktische Praxis. Es handelt sich hierbei um eine besondere Perspektive auf das Lehren und Lernen, die deutlich über die reine Vermittlung isolierter Wissensbestände oder Fertigkeiten hinausgeht. Vielmehr bezieht die Orientierung auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden die Verknüpfung „von Wissen und Tun, von Reflexion und Aktion, von Einsicht und Umsetzung“ (Euler 2020, S. 206) ein. Dabei strebt die Kompetenzorientierung eine individuelle Entwicklung der Lernenden an, die insbesondere durch prozessorientiertes Lehren und Lernen realisiert werden kann (vgl. Frohn 2019, S. 15).

Der Kompetenzbegriff hat eine lange Geschichte. Im deutschen Sprachgebrauch ist er durch Max Weber eingeführt worden, der Kompetenz als „abgegrenzte sachliche Zuständigkeit“ bezeichnete, die hier jedoch mit einer juristisch-militärischen Konnotation in Verbindung stand (vgl. Kobelt 2008, S. 10). Trotz seiner weiten Verbreitung ist der Kompetenzbegriff noch immer nicht eindeutig definiert. Das Verständnis hat sich jedoch – vor allem in bildungswissenschaftlichen Kontexten – stark weiterentwickelt. Erpenbeck, von Rosenstiel, Grote und Sauter (2017) verstehen Kompetenzen beispielsweise als subjektzentrierte Dispositionen, die eine kreative und schöpferische Problemlösung fördern. In deutschsprachiger Literatur im Bereich der Berufsbildung findet der Terminus der *beruflichen Handlungskompetenz* häufig Verwendung (vgl. Euler 2020, S. 207). Die Grundlage hierfür bilden vor allem handlungstheoretische Ansätze. Die Kultusministerkonferenz definiert sie als „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und

privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2018, S. 15). Berufliche Handlungskompetenz wird hauptsächlich durch die drei Merkmale Abgrenztheit, Mehrdimensionalität sowie Wertoffenheit definiert. Handlungskompetenz wird somit 1.) dadurch beschrieben, dass sie stabiles Handeln in bestimmten, abgegrenzten Situationstypen ermöglicht, ohne dass dabei aber auf einzelne erlernte Verhaltensweisen zurückgegriffen werden muss (vgl. Euler 2020, S. 208). Die berufliche Handlungskompetenz kann 2.) in mehrere Dimensionen aufgeteilt werden: Sach- bzw. Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz werden hierbei häufig angebracht (vgl. z.B. KMK 2018, S. 15; Euler 2020, S. 208). Diese Kompetenzdimensionen wiederum können unterteilt werden in kognitive, wertende sowie gestaltende Schwerpunkte (vgl. Euler 2020, S. 208f.). Das dreidimensionale Konstrukt (Fach-, Sozial-, Selbstkompetenz) ist häufig in neuen didaktischen Konzepten beruflicher Bildung wiederzufinden und basiert auf der Kompetenzdefinition von Heinrich Roth aus dem Jahr 1971 (vgl. Nickolaus/Walker 2016, S. 9). Grundlage für dieses Konstrukt bildet die Annahme, dass die Entwicklung beruflicher Kompetenzen durch gestaltete Lehr-Lernprozesse deutlich besser gefördert wird als durch traditionale Lehr-Lernverfahren (vgl. ebd.). Kompetenzorientierung ist hier somit nicht nur ein didaktisches Prinzip, sondern prozessdidaktisch zu begreifen (vgl. Frank/Iller 2013, S. 40). Für die kompetenzorientierte Lehre stellt daher der Transfer zwischen Theorie und Praxis ein entscheidendes Element in Lehr-Lernprozessen dar (vgl. a.a.O., S. 39). Das der Handlungskompetenz immanente 3. Merkmal ist die Wertoffenheit: Zu lehrende und lernende Handlungskompetenzen sind zunächst wertoffen. Eine auf Kriterien und Werten basierende

Beurteilung wird dennoch als notwendig betrachtet: Kompetenzen seien daher „normativ begründungs- und bestimmungsbedürftig“ (Euler 2020, S. 210).

Auch wenn das Erlernen von Handlungskompetenz als anspruchsvoll bezeichnet wird, so gilt es insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft als unverzichtbar (vgl. Euler 2020, S. 216).

Die in den Kompetenzanforderungen beschriebenen Merkmale sollen daher einen hohen Stellenwert innerhalb der Ausbildung in Schule und Praxis einnehmen.

2 Das Projekt „Lernen für das Leben“

Heilerziehungspfleger*innen müssen über eine hohe Reflexionskompetenz verfügen und zwischen ihren eigenen Bedürfnissen, denen der Institution und denen der Menschen, die sie in ihrem Alltag begleiten, unterscheiden können. Auszubildende müssen befähigt werden, situative Entscheidungen im Sinne von Menschen mit Assistenzanspruch treffen zu können. Ausbilder*innen in Schulen und in Einrichtungen muss ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie die Auszubildenden verlässlich auf dem Prozess zur verantwortlichen Berufsausübung im Sinne der Menschen, die sie begleiten, unterstützen können. Vor diesem Hintergrund war es das Ziel des Projekts „Lernen für das Leben“, strukturierte Angebote in Form von Lernaufgaben zu entwickeln, die die berufliche Handlungskompetenz in der Ausbildung prozessorientiert fördern sollen. Die zu realisierenden Lernaufgaben bieten den

Auszubildenden berufspraktische Erfahrungen, die sie selbst dokumentieren und angeleitet reflektieren, wodurch ihnen die Verzahnung von schulischen und praktischen Ausbildungselementen erleichtert wird.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde ein Projektteam aus Lehrenden von fünf nordrhein-westfälischen Berufskollegs sowie ebenso vielen Vertreter*innen von Trägern unterschiedlicher Einrichtungen der Behindertenhilfe zusammengesetzt. Durch die Vielfalt der Lernorte (bezogen auf praktisches wie schulisches Lernen), aus denen die Mitglieder der Projektgruppe rekrutiert wurden, wurde sichergestellt, dass aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen verschiedene Perspektiven auf das Lernen in der heilerziehungspflegerischen Praxis in die Projektarbeit einfließen.

Das Projektteam wurde über den gesamten dreijährigen Projektzeitraum methodisch und organisatorisch begleitet durch Forscher*innen des Alters-Instituts. Im Projektverlauf wurde von diesen Projektbeteiligten ein detaillierter Problemaufriss sowie eine Übersicht über vorhandene Lösungsansätze (Ausbildungspläne und Curricula, Konzepte, Instrumente und Verfahren der praktischen Ausbildung in der Heilerziehungspflege und verwandten Berufen, Best-practice-Erfahrungen etc.) erstellt. Dies erfolgte auf Basis

- der Expertise der Mitglieder der Projektgruppe,
- von Recherchen des Alters-Instituts sowie
- der Ergebnisse der Begleitforschung (s.u.),

insbesondere aber auch der Konsultation von Expert*innen aus Wissenschaft, Recht und Politik, aus Praxis und Ausbildung.⁶

⁶ Besonders herauszuheben ist hier Prof. Gertrud Hundeborn (Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V., Köln), die als Expertin für Didaktik regel-

mäßig konsultiert wurde und die den Projektverantwortlichen mehrfach richtungsweisende Hinweise gegeben hat.

Besonderes Merkmal des Projektes war die systematische Integration von Expert*innen „in eigener Sache“, und hier sowohl von Auszubildenden als auch von Menschen mit Unterstützungsbedarf. Im Rahmen der Expert*innen-Konsultation wurden verschiedene Formate angewendet. Neben Einzel- und Gruppengesprächen, -diskussionen und -interviews, die zu verschiedenen Anlässen insbesondere mit Vertreter*innen von Wissenschaft, Recht und Politik sowie von Ausbildungs- und Praxis-Trägern geführt wurden, waren dies insbesondere Fachtage und Konferenzen. Diese wurden vom Projekt initiiert, um unter Anwendung vielfältiger Informationssammlungs- und Moderationsmethoden die Perspektive der Praktiker*innen, der Lehrenden, der Auszubildenden und der Menschen mit Assistenzberechtigung – also der Expert*innen in eigener Sache – zu erfassen. Insbesondere Menschen mit Unterstützungsbedarf standen bspw. im Fokus zweier Teilhabe-Workshops⁷, in denen Vertreter*innen der Zielgruppe in Arbeitsgruppen dazu diskutierten, wie Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lebens gelingen kann. Neben zentralen Ergebnissen für das Projekt waren diese Veranstaltungen selbst ein Beitrag zum Empowerment der teilnehmenden Expert*innen (was u.a. der in diesem Rahmen erstellte Film eindrucksvoll belegt, der auf der Homepage des Alters-Instituts hinterlegt ist⁸).

Die so sukzessiv gesammelte, umfangreiche Datenbasis wurde wiederum von Projektteam teilweise von Teilgruppen (für viele Schritte im Projekt wurde in „Tandems“, d.h. in Zweiergruppen bestehend aus je einer/m Vertreter*in von Praxis und von Ausbildung gearbeitet), teilweise vom gesamten Projektteam gesichtet, in Synopsen und Zusammenfassungen gebündelt und bewertet. Darauf basierend wurden die für die Zielsetzung des

Projekts maßgeblichen Entwicklungserfordernisse abgeleitet und so eine im Projektverlauf stetig wachsende Palette von „Projektprodukten“ erstellt, welche wiederum erneut von Expert*innen aus den bereits genannten Bereichen kommentiert und bewertet wurden. Für dermaßen validierte Entwicklungsvorhaben wurden, überwiegend wieder durch die Projekt-Tandems, Entwürfe erstellt, die von den anderen Projektgruppen-Mitgliedern gesichtet und kommentiert und daraufhin verfeinert wurden. So wurde als Projekt-Gesamtergebnis ein fachlich abgesichertes, umfangreiches Portfolio von Projektprodukten aus der Praxis und für die Praxis entwickelt, das sich für Bildungszwecke in der Schule und in der Praxis nutzen lässt.

Die Projektarbeit orientierte sich streng am heilerziehungspflegerischen Auftrag der Teilhabeförderung für Menschen mit Unterstützungsbedarf. Eine der ersten Aufgaben der besagten Tandems war es daher, Alltagssituationen zu analysieren, die qualifizierte heilerziehungspflegerische Tätigkeiten und Dienstleistungen für Menschen mit Assistenzanspruch abbilden. Diese „Handlungssituationen“ der professionellen Praxis wurden sodann didaktisch so aufbereitet, dass Lernaufgaben daraus entstanden sind.

2.1 Projektprodukt: Lernaufgaben

Lernaufgaben sollen Lernende der Heilerziehungspflege dabei unterstützen, berufliche Fähigkeiten zu entwickeln und praxisrelevante Kompetenzen zu erwerben. Gleichzeitig unterstützen sie dabei, wenn es darum geht, zentrale Prinzipien des Berufs sowie Merkmale einer professionellen heilerziehungspflegerischen Haltung nachzuvollziehen und zu verinnerlichen.

⁷ vgl. www.alters-institut.de/lernen-fuer-das-leben-3/

⁸ www.alters-institut.de/filme-zum-projekt/ (Film 1)

Die Lernaufgaben haben sich aus unterschiedlichen Gründen als Kernstück der Projektarbeit erwiesen. Vorteile liegen unter anderem darin, dass sie sich auf direkte Handlungen der Praxis beziehen. Ergänzt sind sie durch theorie- und wissenschaftsgeleitete Qualitätsanforderungen sowie durch Anforderungen der Aufsichtsbehörden und Anforderungen aus den bereits beschriebenen normativen Grundlagen. Sie sind somit an die Praxis und die Praktiker*innen anschlussfähig, da sie deren Wirklichkeit widerspiegeln und gleichzeitig den Paradigmenwechsel der Teilhabe und Partizipation in Gänze aufnehmen. Ihr didaktischer Aufbau berücksichtigt die vollständige Subjektorientierung sowohl bei den Lernenden als auch bei den leistungsberechtigten Menschen. Damit entsprechen sie den Werteorientierungen und sind sowohl für die Ausbildung als auch für Fort- und Weiterbildung im schulischen wie in praxisorientierten Lernsettings anwendbar.

Die Lernaufgaben sind nach folgender Struktur aufgebaut:

1. Titel der Lernaufgabe;
2. ICF-Bereiche, die von der thematisierten Handlung berührt werden (ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit);
3. Relevanz der Lernaufgabe für die heilerziehungspflegerische Praxis;
4. Kompetenzen, die durch die Bearbeitung der Lernaufgabe erworben oder verbessert werden können;
5. eine Reflexion eigener Erfahrungen, die mit der von der Lernaufgabe behandelten Handlung in Zusammenhang stehen;
6. die konkrete Durchführung der Lernaufgabe;
7. Reflexion der bei der Bearbeitung gemachten Erfahrungen.

Die ersten Abschnitte jeder Lernaufgabe dienen der Information: Der Titel beschreibt, um welche vollständige Handlung es in der Lernaufgabe geht. Danach sind solche ICF-Bereiche aus der Domäne der „Teilhabe und Aktivitäten“ aufgeführt, auf die die Assistenzleistung, die Inhalt der Handlung ist, in erster Linie abzielt. Anschließend wird die Relevanz der Handlung, um die es gehen soll, für Menschen mit Unterstützungsbedarf und für die heilerziehungspflegerische Profession erläutert. Der Abschnitt „Kompetenzen“ zählt auf, was Studierende der Heilerziehungspflege lernen können, wenn sie die Aufgabe bearbeiten.

Im Abschnitt „Eigene Erfahrung“ werden die Studierenden dann aufgefordert, sich Gedanken zu Situationen zu machen, die sie schon einmal erlebt haben und die der Situation, die sie in der Lernaufgabe einüben sollen, auf gewisse Weise ähneln. Dies ist hilfreich, um sich in die Situation des Menschen einfühlen zu können.

Im Abschnitt „Durchführung“ sind die einzelnen Schritte der Handlung aufgeführt. Diese werden sukzessiv abgearbeitet. Die „Durchführung“ ist in Unterabschnitte unterteilt. Diese sind nach den Teilen einer vollständigen Handlung gegliedert, sie repräsentieren aber gleichzeitig auch die Schritte des Teilhabeplanverfahrens im Rahmen von BEI_NRW. An BEI_NRW orientiert ist insbesondere auch der Unterabschnitt „Ziel- und Leistungsplanung“.

Für die „Reflexion“ gibt es eine umfangreiche Liste allgemeiner Fragen, die bei den meisten Lernaufgaben bearbeitet werden können. Wenn eine Lernaufgabe ausgewählt wird, müssen Studierende und Praxisanleitung gemeinsam auch die allgemeinen Fragen auswählen, die in der Reflexion beantwortet werden sollen. Darüber hinaus gibt es solche Fragen, die sich speziell auf die einzelne Lernaufgabe beziehen und die immer vollständig bearbeitet werden müssen.

Die Lernaufgaben waren nicht nur das im Projektverlauf erste zumindest auf „Prototyp-Niveau“ fertiggestellte Produkt (das aufgrund dieser frühzeitigen Fertigstellung als einziges einer empirischen Testung in der Ausbildungspraxis unterzogen werden konnte - s.u. -, weshalb sie hier auch umfangreich beschrieben werden⁹). Sie sind darüber hinaus gewissermaßen auch das Kernstück des Portfolios, nicht zuletzt deshalb, weil sie neben dem „Handwerk“ auch die „Haltung“ professioneller heilerziehungspflegerischer Praxis vermitteln. Sie folgen dabei in ihrer Gliederung den Anforderungen des SGB IX und des BEI_NRW. Sie sollen die Ausbildung insbesondere in den ersten beiden Ausbildungsjahren strukturieren.

2.2 Weitere Projektprodukte

Die insgesamt 36 Lernaufgaben wurden in einen Lernprozess integriert, der die notwendige Kompetenzentwicklung auf DQR-6-Niveau im Zusammenspiel mit dem Lernort Schule absichert. Auf Basis der Lernaufgaben wurde ein Kompetenzprofil erstellt, das Orientierung für die Lernentwicklung der Studierenden in der Praxis bieten kann. Weitere Produkte des Projekts sind durch den Austausch mit Fachpersonen und Expert*innen entstanden. Auf Fachtagen und in Workshops wurde insbesondere mit Menschen mit Behinderungen als Expert*innen in eigener Sache, aber auch mit Studierenden, Praxisvertreter*innen und Lehrenden in Praxis und Schule nach Kriterien für die Umsetzung von Teilhabe und nach bestmöglichen Ausbildungsbedingungen gesucht, um weitere Anregungen für das Portfolio zu erhalten. Auch die Lernaufgaben konnten so durch Hinweise, Reflexionsfragen und fachliches Wissen noch einmal angereichert werden.

Für den Lernprozess in der Praxis und für die Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis ist so im Laufe der dreijährigen Projektlaufzeit ein Manual erstellt worden, das die wesentlichen Aspekte guter Ausbildung enthält. Praxisanleitungen und Studierende erhalten Instrumente, die ihnen helfen, die praktische Ausbildung zu planen und zu strukturieren. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Bildungs- und Kompetenzverständnisses sind neben den Lernaufgaben entstanden:

- ein Kompetenzprofil auf DQR-6-Niveau,
- ein Evaluationstool zur Einschätzung der eigenen Lern- und Kompetenzentwicklung,
- Beispiele für einen idealtypischen Ausbildungsverlauf, der verschiedene Ausbildungssettings berücksichtigt,
- Planungstools wie beispielhafte Jahreskalender und Praxislerntage,
- Anleitungen für die Strukturierung von Praxislerntagen mit und ohne Praxisanleitung,
- Anleitungen für die Arbeit mit komplexen Fällen und für die Eigenentwicklung von Lernaufgaben im 3. Ausbildungsjahr,
- Beurteilungsbögen für die Praxiseinsätze,
- ein Curriculum für die Praxisanleitung mit einem Umfang von 140 Stunden,
- ein heilerziehungspflegfachliches Glossar,
- ein beispielhaftes hybrides Lernformat (Moodle und analoges Lernen) mit entsprechendem Lernpfad.

Die Projektprodukte (gebündelt als „Handreichung“ sowie einzeln) und die Microsoft-Excel-basierten Tools stehen auf der Homepage des Alters-Instituts zum Download zur

⁹ Beschreibungen aller Projektprodukte sind auf der Homepage des Alters-Instituts unter <https://altersinstitut.de/lernen-fuer-das-leben> zu finden.

Verfügung (<https://alters-institut.de/lernen-fuer-das-leben/>).

3 Evaluation

Die Evaluation wurde realisiert durch Forschende des Instituts Arbeit und Technik (IAT), einem von den Projekteinrichtungen unabhängigen Institut. Sie wurde im Schwerpunkt als Begleitforschung in enger Abstimmung mit Projektmitarbeitenden durchgeführt, da das Ziel darin lag, das Projekt und dessen Produkte noch im Prozess der Entwicklung und Weiterentwicklung im Sinne einer formativen Evaluation zu unterstützen.

3.1 Evaluations-Methoden

Die Daten wurden mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes erhoben und ausgewertet. Zum Einsatz kamen hierbei Teilnehmende Beobachtungen in beteiligten Einrichtungen, leitfadengestützte Einzelinterviews sowie Gruppendiskussionen.

Der Forschungsansatz verfolgte zudem das Ziel der Multiperspektivität, um die Ein-

schätzungen unterschiedlicher in die Ausbildung involvierter Akteure einzubinden. Folgende Perspektiven wurden daher einbezogen:

- die HEP-Studierenden als die Lernenden,
- die Menschen mit Unterstützungsbedarf als diejenigen, die die Leistungen der Heilerziehungspfleger*innen in Anspruch nehmen,
- Angehörige von Menschen mit Unterstützungsbedarf als Fürsprecher*innen ihrer hilfsbedürftigen Angehörigen sowie als erweiterte Klient*innen,
- die Praxisanleiter*innen der HEP-Studierenden als die Lehrenden im Praxisalltag,
- die Lehrer*innen des Berufskollegs als die Lehrenden in der Theorie,
- die Mitarbeiter*innenvertretung als einrichtungsinterne Fürsprecher*innen der Belegschaft.

Die Daten wurden in zwei aufeinander folgenden Wellen erhoben. Zwischen beiden Wellen erfolgte die Pilotierung der ersten Projektergebnisse.

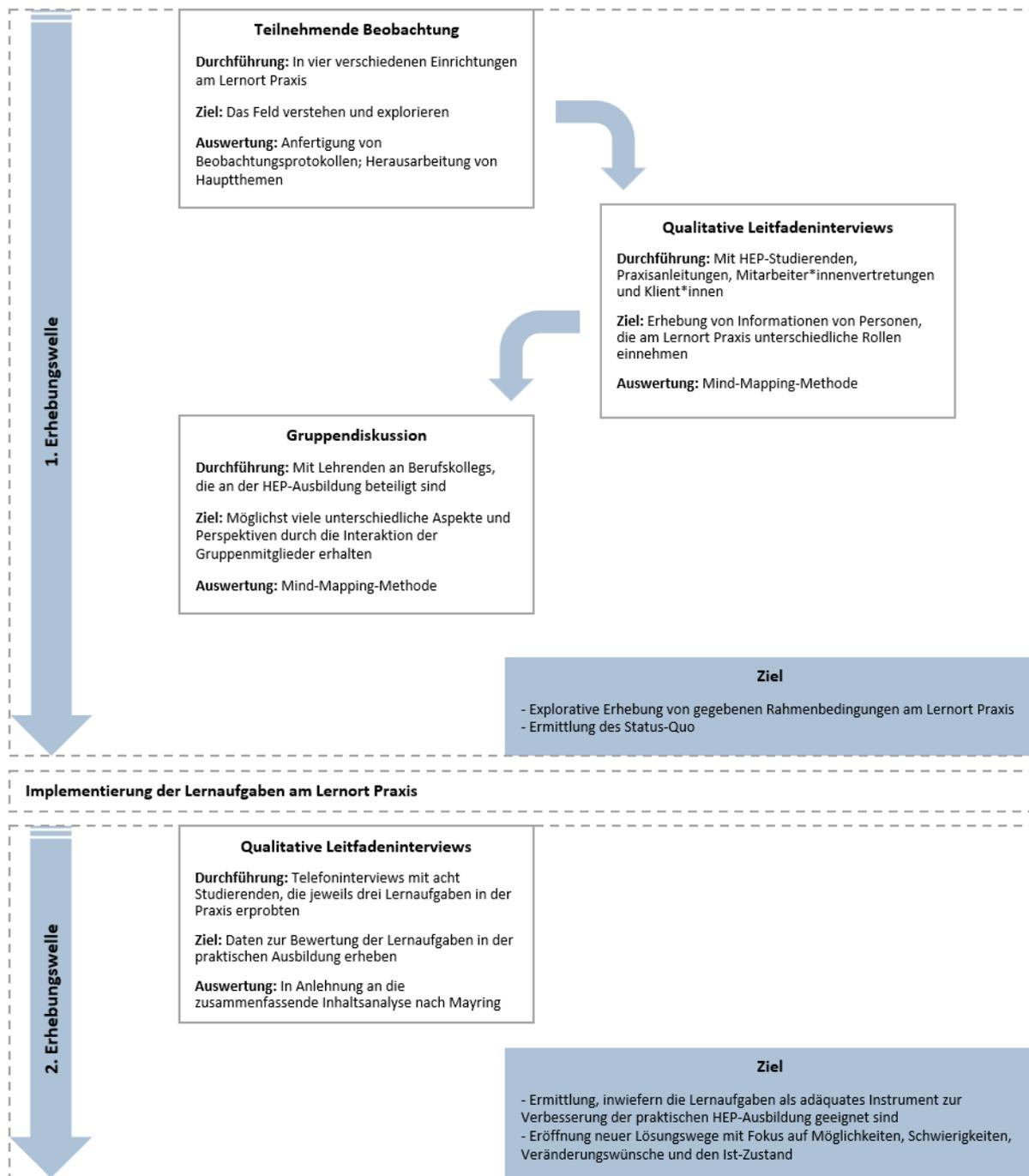


Abbildung 1: Ablauf der Evaluation (eigene Darstellung)

In Abbildung 1 ist der methodische Verlauf der Evaluationsaktivitäten dargestellt, welche sich in zwei Wellen unterteilen lassen. In der *ersten Welle* war es das Ziel, den aktuellen Stand und Rahmenbedingungen des Alltags in der praktischen Ausbildung in der

Heilerziehungspflege am Lernort Praxis zu analysieren. Dazu kamen verschiedene Erhebungsmethoden zum Einsatz: Teilnehmende Beobachtungen, Qualitative Leitfadeninterviews sowie eine Gruppendiskussion.

Zunächst wurden **Teilnehmende Beobachtungen** im Arbeitsalltag von Heilerziehungspfleger*innen und Studierenden der Heilerziehungspflege, die den praktischen Teil ihrer Ausbildung absolvieren, durchgeführt. Diese Methode zeichnet sich insbesondere durch die persönliche Teilnahme der Forschenden an zu beobachtenden Geschehen aus (vgl. Schönhagen 2008, S. 305). Die Ergebnisse aus den Teilnehmenden Beobachtungen dienten als Grundlage für die Umsetzung **qualitativer Leitfadeninterviews**, die zur Verifizierung und Vertiefung der Kernthemen durchgeführt wurden. Insgesamt konnten acht Interviews realisiert werden mit Personen, die bezogen auf die HEP-Ausbildung am Lernort Praxis aussagefähig sind. Demzufolge handelt es sich um Personen, „die, um diese Auskünfte geben zu können, sich selbst (oder andere Forschungsgegenstände) kognitiv beobachtet haben müssen und dies als kommunikative Selbstbeschreibung zur Verfügung stellen“ (Loosen et al. 2002, S. 41f.). Entsprechend konnten Leitfadeninterviews mit HEP-Studierenden, Praxisanleitungen, Mitarbeiter*innenvertretungen sowie Klient*innen (Menschen mit Assistenzbedarf bzw. ihre Angehörigen) geführt werden.

In einem letzten Schritt wurden die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtungen und der Leitfadeninterviews um diejenigen einer **Gruppendiskussion** mit Lehrenden an Berufskollegs für Heilerziehungspflege ergänzt (siehe Abbildung 1). Die Gruppendiskussion charakterisiert sich durch die Interaktion der Teilnehmenden untereinander im Rahmen einer geplanten Diskussion, die jedoch auf Offenheit, Kommunikation und Natürlichkeit zielt, wodurch sie einem alltäglichen Gespräch sehr nahekommt (vgl. Vogl 2014, S. 581).

Um das in den Einzelinterviews und in der Gruppendiskussion erhobene sprachliche Material zu verdichten und zu ordnen,

wurde der qualitative Inhalt in visualisierter Form mittels der Mind-Mapping-Technik (auch Knowledge Mapping genannt) zusammengefasst und strukturiert. Es handelt sich dabei um eine **inhaltsanalytische Auswertung**, die schrittweise und regelgeleitet durch eine nachvollziehbare Verdichtung des Ausgangsmaterials umgesetzt wird (vgl. Pelz et al. 2004, S. 2). Die zentralen Themen und ihre Verbindung zu anderen Themenbereichen werden graphisch, ohne wesentlichen Informationsverlust, in Form von Mind-Maps dargestellt (vgl. a.a.O., S. 4).

Die zusammengefassten und aufbereiteten Ergebnisse der ersten Erhebungswelle dienten als Grundlage für die Entwicklung der Projektprodukte, indem die spezifischen Rahmenbedingungen des Ausbildungsalltags am Lernort Praxis sowie die besonderen Herausforderungen und Möglichkeiten berücksichtigt werden konnten.

Anfang des Jahres 2020 wurden die im Projekt entwickelten Lernaufgaben in die Praxis implementiert: Acht Studierende wurden gebeten – nach kurzer Einführung durch Projektmitarbeitende – jeweils drei Lernaufgaben durchzuführen. Die Aufgaben des Projekts waren zusätzlich (zu denen der Lernorte Schule und Praxis) von den Studierenden zu erledigen.

In der *zweiten Welle* ging es daher vielmehr um den Umgang der Beteiligten und Betroffenen mit dem entwickelten Material zur Verbesserung der praktischen Ausbildung. Um zu erfahren, inwiefern die Studierenden die Lernaufgaben als adäquates und sinnvolles Instrument am Lernort Praxis bewerten, wurden **qualitative Leitfadeninterviews** mit ihnen durchgeführt (siehe Abbildung 1). Ergänzend befragt wurden zwei Praxisanleitungen, die die Durchführung der Lernaufgaben begleitet hatten. Die Ergeb-

nisse dieser Interviews dienen der Erweiterung und Vertiefung der Ergebnisse aus den Interviews mit den Lernenden. Die **Auswertung** der qualitativen Leitfadeninterviews erfolgte in Anlehnung an die Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring. Ziel dieser Methode ist es, das Ausgangsmaterial so zu reduzieren, dass die zentralen Inhalte in Form eines abstrakten Kategoriensystems erhalten bleiben (vgl. Mayring 1991, S. 211).

3.2 Pandemiebedingte Veränderungen

Aufgrund der Covid-19-Pandemie und den damit zusammenhängenden besonderen Regelungen des Gesundheitsschutzes mussten die Lernaufgaben zum Teil an die veränderten allgemeinen Rahmenbedingungen angepasst werden. Für Lernaufgaben-Bearbeitungen, die nicht vor dem Beginn der Pandemie abgeschlossen waren, bedeutete der Zustand der Corona-Krise zum großen Teil komplexe Veränderungen: Da einige betreuende Einrichtungen z.T. komplett geschlossen waren (z.B. Werkstätten, Tagesbetreuung), blieben viele Menschen mit Unterstützungsbedarf in ihrem häuslichen Umfeld und wurden entweder nicht (bei privater Unterbringung, z.B. bei der eigenen Familie) oder in anderem Setting (bei Unterbringung in betreuter Wohnumgebung) betreut. Diese Maßnahmen zogen auch notwendige Veränderungen bei den Mitarbeitenden nach sich: Einige HEP-Studierende wurden in anderen Settings beschäftigt – zum Teil mit anderen Klient*innen, in manchen Fällen in veränderten Teams. Teilweise folgte daraus, dass die Lernenden nicht mehr mit ihren Praxisanleitungen zusammenarbeiteten – und auch die Möglichkeiten der Begleitung bei der Bewältigung der Lernaufgaben durch reduzierte Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt waren. Allgemein herrschten in vielen Einrichtungen veränderte Alltagsregeln

und zahlreiche Beschränkungen in Tagesaktivitäten. So waren beispielsweise zum Teil Aktivitäten außerhalb des Wohnraums der Menschen mit Unterstützungsbedarf nicht erlaubt, aber auch Kontakte unter den Klient*innen waren teilweise beschränkt.

Diese Veränderungen führten dazu, dass auch die Durchführungen der Lernaufgaben zum Teil angepasst werden mussten. Einige geplante Aufgaben mussten komplett durch andere ersetzt werden, da die Aktivitäten nicht möglich waren (z.B. Einkaufen), andere mussten mit großen Veränderungen (z.B. andere Klient*innen, andere Settings, neue Schwerpunkte, veränderte Kommunikationswege mit Praxisanleitungen) realisiert werden.

Die Anpassung an die neue Situation gelang allerdings in den meisten Fällen erfolgreich. Hilfreich war hierbei auch, dass die Lernenden frei waren in der Auswahl der zu bearbeitenden Lernaufgaben. Zudem wurde der Bearbeitungszeitraum deutlich verlängert.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der zweiten Welle der Datenerhebungen zusammenfassend dargestellt. Die Ergebnisse der ersten Welle flossen in diese Erhebung mit ein, sie werden daher nicht explizit dargestellt.

4.1 Allgemeine Bewertung der Lernaufgaben

Insgesamt werden in allen Interviews zahlreiche allgemeine positive Rückmeldungen zu den Lernaufgaben formuliert. Vielfach wird der Wunsch geäußert, auch nach Ende des Projektes diese weiter im Ausbildungsalltag zu nutzen, um von deren Vorteilen

weiterhin profitieren zu können. Diese Aussage treffen sowohl befragte Studierende als auch Praxisanleitungen.

Zum Teil werden differenziertere Rückmeldungen zu den Lernaufgaben gegeben, die sich auf den allgemeinen Aufbau der Lernaufgaben beziehen.

In den Interviews werden jeweils die einzelnen Abschnitte, in die die Lernaufgaben untergliedert sind (z.B. Relevanz, Kompetenzen, Eigene Erfahrungen), kritisch reflektiert. Dabei wird betont, dass alle Abschnitte sowohl für die Lernenden als auch für die Praxisanleitungen Relevanz besitzen. Insgesamt werden auch das allgemeine Format, das Layout sowie die Offenheit der Nutzungsmöglichkeiten (z.B. Platz für Notizen, Ankreuzoptionen, digitale oder analoge Bearbeitung) positiv bewertet. Der Aufbau biete so die Möglichkeit, die Lernaufgaben entsprechend den eigenen Bedingungen im Lernen einzusetzen. Einzelne Befragte machen hier Einschränkungen und Verbesserungsvorschläge (z.B. klare Anleitung, wie Ankreuzoptionen einzusetzen sind, sowie einzelne Schwierigkeiten im Verständnis), die alle an das Projektteam zurückgespiegelt wurden und zu Korrekturen führten.

4.2 Nutzungsprozess

Die Lernenden nutzten die Lernaufgaben entsprechend ihren individuellen Situationen, passend zu den aktuellen Lernvoraussetzungen und zum individuellen Lernstand. Auch die Art, wie die Lernaufgaben eingesetzt wurden, unterschieden sich in Abhängigkeit von den Lernpräferenzen. So machten sich beispielsweise einige Lernende Notizen in digitaler, andere in analoger Form, andere machten sich gar keine Vermerke.

Als wichtige Rahmenbedingung, die eine erfolgreiche Bearbeitung der Lernaufgaben er-

möglicht, benennen die Befragten insbesondere Zeit. Es sei von großer Bedeutung, von alltäglichen Arbeitsaufgaben befreit zu sein oder zusätzliche Zeit zu erhalten, in der Aufgaben erledigt werden könnten. Damit könne die Integration der Bearbeitung der Aufgaben in den Arbeits- und Lernalltag der Studierenden besser gelingen. Einige der befragten HEP-Studierenden geben jedoch auch an, dass die Durchführung der in den Aufgaben angedachten Aktivitäten meist alltägliche Aufgaben seien. Lediglich das Vor- und Nachbereiten, das oft zeitaufwändig sei, würden sie als eine zusätzliche Aufgabe sehen. Diese führe – wenn es von Seiten der Institution keine Unterstützung gebe – zu einer zusätzlichen Belastung im ohnehin belastenden Alltag.

Anpassungen im Nutzungsprozess

Besonders wichtig sei bei der Nutzung der Lernaufgaben deren Anpassung an die Rahmenbedingungen, in denen die Lernenden tätig sind, an die Voraussetzungen und Ressourcen der Menschen mit Unterstützungsbedarf sowie an den Lernstand der/des Studierenden. Bei den vielfältigen Anpassungen benötigten die Befragten häufig Unterstützung durch die Praxisanleiter*innen, einige Fragen blieben trotzdem unbeantwortet. Sie wünschten sich daher erläuternde Begleittexte (z.B. in welcher Form Anpassungen vorgenommen werden können) oder erklärende Beispiele (z.B. für Anpassungsmöglichkeiten für besondere Klient*innen).

Im Prozess der Nutzung der Lernaufgaben übernahmen die Praxisanleitungen eine wichtige Rolle. Die Aufgaben, die von den Praxisanleitungen bei der Bearbeitung der Lernaufgaben übernommen werden sollten, werden von den Praxisanleitungen selbst sowie von den Lernenden übereinstimmend

beschrieben. Demzufolge wirkten diese Personen vor allem begleitend und beratend. So beginne die Beratung bereits bei der Auswahl der geeigneten Aufgabe und sei bei der Vorbereitung von großer Bedeutung. Hier kämen viele Fragen auf, bei der die Lernenden Begleitung benötigten. Bei Reflexionsgesprächen nahmen sie als aktive Gesprächspartner*innen eine besonders wichtige Rolle ein, um den gesamten Verlauf als Lernprozess erfolgreich zu gestalten. Insgesamt benötige die Praxisanleitung für diese Aufgaben wiederum Zeit: Sowohl eine Regelmäßigkeit als auch eine ausreichende Dauer für Absprachen und Rückfragen seien hier von großer Bedeutung. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, böten einige Praxisanleitungen sogar an, außerhalb ihrer Dienstzeiten für die Lernenden ansprechbar zu sein bzw. Reflexionsgespräche zu realisieren. Die reine Arbeitszeit reiche in den meisten Fällen aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens nicht aus.

4.3 Auswirkungen der Nutzung von Lernaufgaben

Der Einsatz von Lernaufgaben zog subjektive Auswirkungen bei den HEP-Studierenden selbst, bei den Praxisanleitungen sowie bei Klient*innen nach sich. Im Folgenden soll ein Überblick über Wahrnehmungen zentraler Auswirkungen auf die verschiedenen Agierenden am Lernort Praxis gegeben werden.

Steigerung des Selbstwirksamkeitsgefühls – mit Auswirkungen auf die Teilhabeförderung

Die HEP-Studierenden berichten, dass ihre Selbstsicherheit insgesamt aufgrund ihrer selbstständigen Ausführung der Lernaufgaben gestärkt würde. Hierzu erklärt eine Befragte: „Man fängt ja dann an, selbst in diesen Lernaufgaben zu arbeiten, und man macht ja auch immer ein bisschen mehr, also man

wird ja dann immer ein bisschen selbstsicherer. Dass man einfach selbstständiger wird und nicht immer guckt, ‚was machen die anderen?‘“ Dadurch, dass selbstständig eine (durch die Lernaufgabe angeleitete) professionelle Aktivität durchgeführt werden könne, werde das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt: Die Lernenden erlebten sich selbst in professionellen Tätigkeiten aktiv, selbstständig in Vorbereitung und Durchführung – und dadurch effektiv im Handeln. Dies wiederum habe einen positiven Einfluss auf die Selbstsicherheit in der alltäglichen Praxis.

Aber auch für Menschen mit Unterstützungsbedarf würde die Umsetzung der Lernaufgaben das Gefühl von Selbstwirksamkeit fördern. Die Ausführung der Lernaufgaben gehe häufig mit „kleinen Erfolgen“ einher, durch die die Menschen mit Unterstützungsbedarf selbstsicherer und selbstbewusster werden könnten. So betonte eine Lernende: „Es ist ja genauso für mich als auch für die Menschen mit Einschränkungen, die es durchführen, immer ein Erfolgserlebnis.“ Durch die positiven Erlebnisse während der Ausführung der Lernaufgaben würde somit das Selbstwirksamkeitsgefühl der Menschen mit Unterstützungsbedarf entscheidend gesteigert.

Eine weitere Studierende erläuterte in Hinblick auf die von ihr gewählte Lernaufgabe ‚Umgang mit Geld‘, inwiefern diese Lernaufgabe die Selbstständigkeit der Klient*innen stärken kann: „[...] Umgang mit Geld ist ein wesentlicher Bestandteil für Teilhabe, [...] weil das auch Selbstständigkeit ermöglicht. Und deswegen ist es auch für die Klient*innen unglaublich relevant, wenn sie selbstständig mit Geld umgehen können, können sie auch selbst entscheiden, was sie, wie viel, wo ausgeben.“ Die Steigerung von Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit stehe hier im engen Zusammenhang mit der Förderung der Teilhabe.

Anstoß zur Einnahme neuer Perspektiven

Die Lernaufgaben könnten zudem helfen, einen Perspektivwechsel zu eröffnen. Dazu gehöre insbesondere, sich tiefer in die Klient*innen hineinzusetzen und diese ganzheitlicher zu betrachten. Die befragten Studierenden beschreiben, dass es durch die Bearbeitung der Lernaufgaben alltäglich würde, sich regelmäßig selbst zu reflektieren. So würden in alltäglichen Situationen innerlich Fragen aufkommen wie: „Was hätte ich jetzt noch besser machen können? Hätte ich den Bewohner in der Situation vielleicht noch besser bestärken müssen?“ Dies sei ein Prozess, der vor der Bearbeitung von Lernaufgaben in dem Ausmaß nicht aufgefallen sei.

Darüber hinaus heben die befragten Studierenden insbesondere hervor, dass sich ihre Perspektive ändere. Dabei würden sie vor allem mithilfe der neuen Lernmethode einen neuen Blickwinkel auf ihre Klient*innen einnehmen, der wiederum zu einem veränderten Umgang führe. Auch für die Menschen mit Unterstützungsbedarf, die von den Studierenden begleitet werden, würden sich dadurch Veränderungen ergeben. So würden beispielsweise bisherige Einstellungen oder Wahrnehmungen zu vorhandenen Ressourcen der Menschen mit Assistenzbedarf grundsätzlich hinterfragt und überdacht. Die Lernaufgaben gäben den Studierenden einen Anstoß, die Ressourcen der Klient*innen in anderer Weise einzusetzen als bisher. Zudem spiele die Auseinandersetzung mit den individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Klient*innen nun eine deutlich größere Rolle. Dies habe wiederum Auswirkungen für die Menschen mit Unterstützungsbedarf und ihren Lebensalltag. Laut einer befragten Studierenden würden die Lernaufgaben dazu anregen „[...] noch einmal genauer hinzugucken und zu überlegen: ‚Was kann hier

noch ausgebaut, was kann hier neu gemacht werden? Was sind eigentlich für Ressourcen da?‘, statt nur die Schwächen zu sehen. Also einfach auch die Menschen und deren Tätigkeiten noch einmal richtig zu hinterfragen und zu beobachten.“ Vorhandene Schwächen – aber vor allem die Stärken – würden so regelmäßig neu analysiert, bereits vorhandene Wahrnehmungen erneuert. Die Perspektive zur Ressourcenorientierung würde zudem gestärkt.

Zum Teil würden ebenso – initiiert durch die Lernaufgaben – Klient*innen bei der Durchführung gänzlich neuer Alltagsaktivitäten begleitet oder angeregt, ihre alltäglichen Tätigkeiten zu verändern. So musizierte beispielsweise eine Studierende gemeinsam mit einer Gruppe von Klient*innen, was eine neue Betätigung für alle Beteiligten war. Dabei beobachtete sie, „[...] dass man sich wirklich noch einmal Gedanken macht, wie man die richtig mit einbringen kann. Dass ich mich nicht nur einfach vor die setze und sage ‚ich spiele euch jetzt mal etwas vor‘. Dass man wirklich auch überlegt: ‚Können die das mitsingen? Können die den Text? Kennen die das Lied? Haben die Lust vielleicht auch ein bisschen mit aktiv zu werden?‘ [...] Dass man die auch richtig mit einbezieht und dass die auch richtig mitmachen können.“ Dieses vertiefte reflexive Hineinversetzen der Lernenden in die Menschen mit Unterstützungsbedarf führe somit zu einer veränderten Sicht auf vorhandene Ressourcen und Interessen, zum anderen aber auch zu grundsätzlichen Veränderungen in deren Alltagsaktivitäten.

Bessere Strukturierung der Zusammenarbeit

Auch die Beziehung zwischen den Studierenden und den Klient*innen würde durch die Umsetzung der Lernaufgaben verbessert. Die HEP-Studierenden weisen darauf hin, dass – neben der Verbesserung der Beziehungsqualität – einzelne Kompetenzen, das Selbstwertgefühl sowie letztlich sogar die Lebensqualität der Menschen mit Unterstützungsbedarf durch den Einsatz der Lernaufgaben positiv beeinflusst werden könnten. Aufgrund der Bearbeitung der Lernaufgaben nähmen sich die Studierenden mehr Zeit, um die einzelnen Klient*innen personenzentriert zu betrachten. Durch die gesteigerte Intensität der Auseinandersetzung mit dem Menschen, dessen Ressourcen, Bedarfen und Bedürfnissen, verändere sich die Tiefe der Beziehung zueinander.

Aber auch in der Beziehung zwischen den Menschen mit Unterstützungsbedarf untereinander wird Verbesserungspotenzial durch die Lernaufgaben gesehen. Daher wird vorgeschlagen, zum Teil die Lernaufgaben dementsprechend anzupassen: „Man kann so eine Lernaufgabe ja auch quasi als eine Gruppenaufgabe machen, dass man sagt, man macht das mit drei Leuten und die – quasi – packen jetzt zusammen so eine Herausforderung an und gehen da gemeinsam durch und danach haben die untereinander ein viel besseres Verhältnis.“ Die Beziehungsqualität innerhalb einer Gruppe könne somit gesteigert werden.

Des Weiteren hat die Umsetzung der Lernaufgaben auch Auswirkungen auf der Ebene der Beziehung zwischen Praxisanleitungen und Lernenden: Die Lernaufgaben würden die Lehrenden am Lernort Praxis beim Erfüllen ihrer Aufgaben unterstützen. Die befragten Lernenden und Praxisanleitungen berichten davon, dass die Lernaufgaben eine Struktur darstellen, die Kommunikations- und Lernprozessen einen Rahmen gibt. So

beschreibe die Liste der Aktivitäten der Lernaufgaben zu lernende professionelle Tätigkeiten – und somit die Alltagspraxis, die zu lehren bzw. zu lernen sei. Daher diene dies der Struktur im Lehr-Lern-Prozess und strukturiere somit auch die Beziehung der beiden Beteiligten.

Ferner würden die Lernaufgaben eine Hilfestellung für Praxisanleitende darstellen, indem das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden geklärt würde: „[...] ich finde so einen Katalog von Lernaufgaben noch einmal gut, um auch den Praxisanleitern zu zeigen: ‚Leute, die fangen gerade an und ihr müsst die an die Hand nehmen – oder uns an die Hand nehmen – und denen das erst einmal alles zeigen und nicht voraussetzen, dass alles von selbst gekonnt wird oder die Schule einem alles beibringt!‘ Also noch einmal einen neuen Blickwinkel auch für die Anleiter, dass die sehen, das sind wirklich Schüler, die noch lernen.“ Der Einsatz von Lernaufgaben könne hier also der Reflexion von Rollen und Aufgaben von Praxisanleitungen und Studierenden in der Alltagspraxis dienen und somit die Zusammenarbeit der Agierenden neu und besser organisieren.

Innovation in der alltäglichen Praxis / in der Alltagsbewältigung

Die durch die Lernaufgaben erweiterte, personenbezogene Perspektive gebe den Studierenden darüber hinaus einen Denkanstoß für neue Ideen zur Gestaltung der zum Teil eingefahrenen Alltagspraxis, so berichten die Befragten. Die HEP-Studierenden betonen, dass sie durch die Lernaufgaben angeregt würden ihre Routinen zu überdenken und neue, innovative Lösungen zu entwickeln. Dies führe dazu, „[...] kreativ zu bleiben und nicht im Alltagstrott zu versinken.“ Die hier genannte Kreativität bezieht sich dabei zum

einen auf Handlungsrouniten, die von Kolleg*innen übernommen wurden, zum anderen auf von den HEP-Studierenden selbst entwickelte Routinen.

Zudem berichten die Teilnehmenden davon, dass sie im Rahmen der Bearbeitung der Lernaufgaben neben veränderten Vorgehensweisen auch gänzlich neue Aktivitäten ausprobiert hätten. Dadurch könnten sie den Klient*innen Abwechslung in deren Alltag bieten. Eine Studierende erklärte: „Man wird halt einfach auch daran erinnert, sich selbst regelmäßig zu reflektieren und vielleicht auch seine eigenen Ressourcen und Fähigkeiten noch einmal einzubinden in den Arbeitsalltag.“ Bisher noch nicht eingesetzte Ressourcen der Lernenden oder Interessen der Klient*innen würden somit deutlich und fänden Einzug in den neuen Alltag von Studierenden und Klient*innen.

So hätte beispielsweise eine Teilnehmende im Rahmen der Lernaufgaben eine neue Aktivität – die Bedienung einer Digitalkamera – gemeinsam mit einer Klientin durchgeführt. Die Lernende betont: „Man hat halt gemerkt, wie viel Spaß sie auch daran hatte und dass sie dafür Interesse aufgebaut hat an dieser Kamera. Und sie hat auch nach dieser Aktivität [...] immer wieder danach gefragt. [...] Ich würde schon sagen, dass sie das auch weiterbringt, wenn man das macht. Vielleicht kann sie dadurch irgendwann die Kamera selbstständig benutzen oder vielleicht geht man so weit, dass sie den Fernseher selbstständig ein- und ausschalten kann.“ Diese alltäglichen Tätigkeiten seien vorher nicht thematisiert worden. Durch die Anregung der Lernaufgabe sei aber eine neue Tätigkeit ausprobiert und ein bisher unentdecktes Interesse einer Klientin identifiziert worden. Dies wiederum habe schließlich Auswirkungen auf die professionelle Praxis der lernenden Heilerziehungspfleger*innen sowie das Alltagsleben der Klient*in.

Eine weitere lernende Heilerziehungspflegerin habe sich nach der Umsetzung der Lernaufgaben die Frage gestellt: „Wieso kamst du da vorher noch nicht drauf?“ Der Einsatz der Lernaufgaben führe also zum Hinterfragen der bestehenden Alltagsstrukturen sowie zur innovativen Ideenentwicklung der Studierenden in der Alltagsbewältigung.

Zweifel an der Nachhaltigkeit

Auf Basis der zahlreichen Folgen der Nutzung der Lernaufgaben für HEP-Studierende, Menschen mit Unterstützungsbedarf sowie Praxisanleitende stellt sich die Frage, wie nachhaltig diese Auswirkungen sind. Die Befragten bekräftigen zum Teil, dass die Lernaufgaben nachhaltige Veränderungen im Tagesablauf der Personen mit Assistenzbedarf (und somit auch für alle Heilerziehungspfleger*innen) mit sich bringen könnten, wenn alltägliche Routine-Handlungen in veränderter Form durchgeführt würden. Ebenso könnten die neuen Tätigkeiten den Alltag der Menschen mit Unterstützungsbedarf innovativ verändern. Häufig wird jedoch davon berichtet, dass es sich lediglich um einmalig durchgeführte Aktionen gehandelt habe. Entscheidend für die notwendige Nachhaltigkeit der Auswirkungen für alle Beteiligten sei die Rolle des Teams: Das gesamte Team müsse sich weiterentwickeln und die Alltagsaktivitäten weiterhin regelmäßig in der veränderten Form durchführen, um eine nachhaltige Veränderung zu sichern. Dabei betont eine Befragte: „Es kommt darauf an, wie sehr man da dranbleibt. Also, wenn man das wiederholt und wenn man sagt: ‚Das bleibt nicht für eine Aktivität, sondern ich mache das öfter‘, kann das nachhaltig sein. Wenn man das einmal macht und danach nicht mehr, dann ist die Nachhaltigkeit halt schnell wieder weg.“ In den meisten Fällen wird jedoch berichtet, dass Routinen eines gesamten Teams bisher kaum verändert

werden konnten. Lediglich einzelne Kolleg*innen würden die Veränderungen in ihre Alltagspraxis übernehmen. Nachhaltige Auswirkungen der Lernaufgaben über die Ebene des Anstoßes von Lernprozessen für die Lernenden hinweg müssten somit auf der Ebene der professionellen Teams gesondert initiiert werden. Inwiefern die Auswirkungen der Lernaufgaben ein nachhaltiger Bestandteil der Alltagspraxis bleiben, wird somit hinterfragt.

Zweifel am Einsatz für erfahrene Lernende

Allerdings wird der Einsatz von Lernaufgaben auch angezweifelt, und zwar von einer erfahrenen HEP-Studierenden aus dem letzten Ausbildungsjahr: „Für mich war es halt nichts Neues [...]. Ich war natürlich jetzt am Ende meiner Ausbildung. Ich glaube, dass so eine Aufgabe am Anfang der Ausbildung vielleicht sogar noch besser wäre, weil ich natürlich schon relativ in den Planungen und so etwas drin war. Wenn ich jetzt mir überlege, da im ersten Praktikum [...] oder im ersten Jahr der Ausbildung, da hätte [...] ich mehr lernen können. Da hätte ich glaube ich viel mehr mit rausgenommen.“ Die getesteten Lernaufgaben seien demnach nicht in der Lage, erfahrenen Lernenden einen umfangreichen Anstoß für einen erweiterten Lernprozess zu bieten.

5 Diskussion

5.1 Diskussion der Ergebnisse

Ziel des Projekts „Lernen für das Leben“ war die Entwicklung strukturierter Angebote für die fachpraktische heilerziehungspflegerische Ausbildung. Im Mittelpunkt stand dabei,

Lebenslanges Lernen in Hinblick auf Teilhabe zu ermöglichen. Hier lag der Fokus insbesondere auf der Verbesserung der Lebenswirklichkeit der Menschen mit Unterstützungsbedarf sowie auf der Reflexionskompetenz der HEP-Studierenden, zwischen den eigenen Bedürfnissen, den Bedürfnissen der Menschen mit Assistenzbedarf und denen der Institution zu unterscheiden und diese miteinander zu kombinieren. Die Veränderung der Lebenswirklichkeit für Personen mit Unterstützungsbedarf verfolgt dabei den Leitgedanken, dass Lebensqualität und Selbstbestimmung grundlegende Ziele assistiver Dienstleistungen sind.

Mit Hilfe des Projekts konnten damit 36 Lernaufgaben und Vorschläge für deren Umsetzung in der Praxis zur Verbesserung der praktischen Ausbildung entwickelt werden. Die im Projekt entwickelten Lernaufgaben wurden durch die Anwendung von acht HEP-Studierenden in die Praxis implementiert. Mittels qualitativer Methoden konnten zunächst Daten zu vorherrschenden Rahmenbedingungen im Ausbildungsalltag und schließlich zu Bewertungen der Lernaufgaben als sinnvolles Instrument am Lernort Praxis erhoben werden. Insgesamt konnten die Analysen zeigen, dass der Lernort Praxis für Studierende und Praxisanleitende, aber auch die Lebenswirklichkeit der Menschen mit Unterstützungsbedarf durch den Einsatz der Lernaufgaben eine Veränderung erfahren hat. Insbesondere die Verbesserung von Lebensqualität und Selbstwirksamkeit der Menschen mit Assistenzberechtigung konnte angeregt werden. Dies war möglich, da Erfolgserlebnisse bei der Ausführung der Lernaufgaben mit Auswirkung auf die Teilhabeförderung ermöglicht wurden. Andere aktuelle Studien zeigen, dass eine erhöhte Selbstwirksamkeit von Menschen mit Behinderungen wichtig ist, da sie sich gesundheitsförderlich auswirkt und einen wichtigen Bestandteil gesunder Lebensqualität ausmacht

(vgl. GKV-Spitzenverband 2017, S. 50). Zudem hat die Erhöhung der Selbstwirksamkeit wiederum positive Auswirkungen auf die Motivation der Menschen selbstbestimmt zu handeln (vgl. a.a.O., S. 51). Weiterhin nahmen HEP-Studierende eine Verbesserung der Lebensqualität der Menschen mit Unterstützungsbedarf durch angewandte Innovation und Kreativität im Alltag wahr.

Inwiefern diese Auswirkungen der Lernaufgaben jedoch nachhaltig in der Praxis erhalten bleiben, kann hier nicht abschließend geklärt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass eine wesentliche Voraussetzung für Nachhaltigkeit insbesondere Teamarbeit und das Verstärken angestoßener Veränderungsprozesse darstellen. Diese Ergebnisse entsprechen den in wissenschaftlichen Publikationen beschriebenen Voraussetzungen für einen nachhaltigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess in Organisationen. Dieser erfordert vor allem Kreativität und die Partizipation möglichst vieler Mitarbeiter*innen (vgl. Keller 2018, S. 39). Innovations- und Veränderungsprozesse benötigen darüber hinaus eine innovationsfördernde Unternehmenskultur, welche sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass Veränderungsprozesse sich als Bestandteil der betrieblichen Alltagserfahrung etablieren, eine förderliche innerbetriebliche Kommunikation besteht und eine Beteiligung der Mitarbeitenden erfolgt (vgl. Bernshausen/Löbler 2020, S. 33).

Zielperspektiven wie die Förderung von Teilhabe und Selbstbestimmung konnten durch den Einsatz der Lernaufgaben angestoßen werden. Dies ist entscheidend, denn grundlegendes Ziel des heilpädagogischen Handelns ist die Teilhabe der Menschen mit Unterstützungsbedarf am alltäglichen Leben. Dabei spielt insbesondere die Aktivierung aller Ressourcen der Menschen mit Unterstützungsbedarf oder schweren Behinderungen eine große Rolle (vgl. BHP 2015, S. 20). Die

Lernaufgaben konnten den HEP-Studierenden helfen, sich stärker an den Ressourcen der Klient*innen zu orientieren und diese teilhabefördernd einzusetzen. Insgesamt konnten somit durch die Nutzung der Lernaufgaben bedeutende Veränderungen sowie die Förderung von Selbstbestimmung und Teilhabe angeregt werden. Damit diese Veränderungen jedoch auch weiterhin einen nachhaltigen Nutzen bieten, benötigt es die Beteiligung des ganzen Teams und die Betrachtung von Innovation als ein großes Potenzial – sowohl für die Organisation als auch für jeden einzelnen Menschen mit Assistenzbedarf.

5.2 Konsequenzen der Pilotierung der Lernaufgaben für die Entwicklungen im Projekt

Ganz im Sinne einer formativen Evaluation wurden die Rückmeldungen der Studierenden und der Praxisanleitungen aus der praktischen Testung der Lernaufgaben für die Weiterentwicklung bestehender Projektprodukte verwendet, oder sie gaben Anstoß zu neuen Entwicklungen. So wurde die bereits bestehende, eigentlich nur für die Pilotierung formulierte Anleitung zur Anwendung der Lernaufgaben überarbeitet und ergänzt, so dass sie nun als Teil der Handreichung dienen kann. In jeder Lernaufgabe wurde ein Abschnitt ergänzt, der Hinweise für die Anpassung an die Rahmenbedingungen, in denen die Studierenden die Lernaufgabe einsetzen, sowie an die Ausprägung des Unterstützungsbedarfs der Klient*innen enthält. Auch um die nachhaltige Umsetzung der im Rahmen der Bearbeitung einer Lernaufgabe partizipativ entwickelten Maßnahmen zu unterstützen, wurde für die Maßnahmenplanung die Struktur des BEI_NRW herangezogen. So ist eine einfache Übertragung in den Teilhabeplan möglich, wenn die Planung

nicht ohnehin direkt in den üblichen Planungsdokumenten der jeweiligen Einrichtung erfolgen sollte.

Der Hinweis, dass fortgeschrittene Lernende durch die Bearbeitung der Lernaufgaben keinen Kompetenzzuwachs mehr generieren können, wurde aufgenommen und resultierte in der Vorgabe, dass die Anzahl der im Laufe der Ausbildung zu erarbeitenden Lernaufgaben auf insgesamt 11 festgelegt und auf die ersten beiden Ausbildungsjahre begrenzt wurde. Für das dritte Ausbildungsjahr ist nunmehr die Bearbeitung von Fällen mit der Methode der Fallarbeit vorgesehen, und es sollen eigene Lernaufgaben entwickelt werden.

Auch für den im Rahmen des Projekts zu entwickelnden Ausbildungsplan erhielt das Projektteam durch die Rückmeldungen zur Pilotierung wichtige Hinweise. Im Resultat ist die Struktur der praktischen Ausbildung (nach diesem Ausbildungsplan) nun streng auf die regelmäßige Bearbeitung von Lernaufgaben ausgerichtet. Als zentrales strukturierendes Element der Ausbildung in der Praxis wurden sogenannte Lerntage eingerichtet. Diese ermöglichen sowohl den Studierenden als auch der Praxisanleitung einen zeitlichen Rahmen einzig für die Belange der Ausbildung. Durch die vorgegebenen Inhalte dieser Lerntage – neben der Bearbeitung der Lern- und anderer Praxisaufgaben, Reflexionsgespräche etc. – findet gleichzeitig eine Rollenklärung statt.

6 Ausblick

Die Ausbildung ist bezogen auf Haltung und Berufsverständnis eine der prägendsten Phasen des Arbeitslebens. Innovationen an dieser Stelle anzusetzen, verspricht daher einen hohen Impact auf die (spätere) Berufsausübung und somit auf die Erfüllung der

eingangs dieses Beitrags dargestellten normativen Grundlagen der Heilerziehungspflege: der Assistenz von Menschen mit Unterstützungsbedarf zu Teilhabe und Selbstbestimmtheit. Die Lernaufgaben im Speziellen sowie das Gesamtportfolio der Projektergebnisse weisen ein hohes Potenzial zu einer in diesem Sinne positiven Beeinflussung der Lernenden auf und stellen somit einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Teilhabe im Sinne der UN-BRK und des BTHG dar. Es ist daher angezeigt, sie in der heilerziehungspflegerischen Ausbildung zu berücksichtigen.

Im deutschen System der beruflichen Bildung war und ist es eine Schlüssel- und dauerhafte Optimierungsaufgabe, die schulischen und praktischen Ausbildungselemente fachlich und organisatorisch gut zu verzahnen. Dabei kommt der Gestaltung der Praxis als Lernort eine große Bedeutung zu. Das Projekt „Lernen für das Leben“ hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass diesbezüglich bei der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen große Fortschritte möglich sind. Für die zuständigen Entscheidungsträger*innen sowohl im staatlichen Bereich als auch in den Trägereinrichtungen selbst ist es eine große Chance, aber auch Verantwortung, die (im mehrfachen Sinne) wegweisenden Erkenntnisse aus dem Entwicklungs- und Erprobungsprojekt aufzugreifen und für eine weitere Aufwertung des Heilerziehungspfleger*innen-Berufes wie auch für weitere Sozial- und Gesundheitsberufe zu nutzen.

Im Projektverlauf wurde allerdings nicht klar, ob die Entscheidungs- und Verantwortungsträger*innen für die zukünftige Entwicklung der Curricula in der Heilerziehungspflege diese Chance aufgreifen. Diese Fragezeichen sind z.T. beeinflusst durch pandemiebedingte Veränderungen bei den Handlungsprioritäten im Bildungssystem, aber auch bei Verwaltung und Politik. Unter

dem Strich bleibt aber dennoch dringend anzuraten, dass die berufliche Bildung im Gesundheits- und Sozialwesen bei der Aufwertung ihrer Qualifizierungsmodule am Lernort Praxis einen Weg findet, von den innovativen Ansätzen des Projekts „Lernen für das Leben“ zu profitieren.

Weiterhin fordern die am Projekt beteiligten Träger im Statement der Steuerungsgruppe die Entstehung einer einheitlichen praxisnahen Ausbildungsform sowie die Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen, damit eine qualifizierte Ausbildung in der Heilerziehungspflege gewährleistet werden kann (vgl. Alters-Institut 2021, S. 12). Hierfür müssen sowohl die Fachschulen als auch die Einrichtungen und Träger kreative Lösungen finden, um die Aufwertung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen zu realisieren (vgl. a.a.O., S. 11). Durch die Einführung des Bundesteilhabegesetzes haben sich die Anforderungen an Heilerziehungspfleger*innen verändert und somit haben die erwarteten Handlungskompetenzen einen Wandel erfahren: Anlässlich „der fachlichen Neuausrichtung in den Einrichtungen und Diensten kommt der Ausbildung eine besondere Bedeutung zu“ (a.a.O., S. 9).

7 Literatur

- Alters-Institut (2021): „Lernen für das Leben“ Endbericht und Manual. Bielefeld, online abrufbar unter: https://altersinstitut.de/wp-content/uploads/2021/03/Lernen_fuer_das_Leben_020321.pdf [Stand: 21.04.2022].
- Bernshausen, Gitta/ Löbler, Frank (2020): Innovation personenbezogener Dienstleistungen als Prozess. Exemplarische Fallstudie eines Innovationsprozesses zur Bereicherung der sozialen Assistenz durch Teilhabebegleitung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20514-0>
- Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) e.V. (2015): BHP Position. P.04. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Begleitung und Unterstützung von Menschen mit Behinderung. Berlin, online abrufbar unter: <https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/20141221-P04.pdf> [Stand: 21.04.2022].
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Ausbildungsstätten für Heilerziehungspflege in Deutschland e.V. (BAG HEP) (2018): Qualifikationsprofil Heilerziehungspflege, online abrufbar unter: <https://bag-hep.de/images/downloads/2018-KOMQUAP.pdf> [Stand: 21.04.2022].
- Darmann-Finck, Ingrid (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Urban & Fischer Verlag, S. 1-21.
- Erpenbeck, John/ von Rosenstiel, Lutz/ Grote, Sven/ Sauter, Werner (2017): Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, Dieter (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf/ Lipsmeier, Antonius/ Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 205-218. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_18
- Frank, Stephen/ Iller, Carola (2013): Kompetenzorientierung – mehr als ein didaktisches Prinzip. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 4, S. 32-41. <https://doi.org/10.3278/REP1304W032>
- Frohn, Julia (2019): Kompetenzorientierung und Inklusion – eine Zusammenführung auf Unterrichtsebene. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2(1), S. 15-38. <https://doi.org/10.4119/hlz-2437>
- GKV-Spitzenverband (2017): Literatur- und Datenbankrecherche zu Gesundheitsförderungs- und Präventionsansätzen bei Menschen mit Behinderungen und der Auswertung der vorliegenden Evidenz. Ergebnisbericht. Berlin, online abrufbar unter: https://www.gkv-buendnis.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Literaturrecherche

[Menschen mit Behinderung Latteck.pdf](#) [Stand: 21.04.2022].

Keller, Katrin (2018): Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22994-8>

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin, online abrufbar unter: <https://docplayer.org/125226967-Handreichung-kmk-org.html> [Stand: 21.04.2022].

Kobelt, Kai (2008): Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts. In: Koch, Martin/ Straßer, Peter (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-23. <https://doi.org/10.25656/01:2552>

Landesrahmenvertrag nach § 131 SGB IX Nordrhein-Westfalen (2021): Leistungen der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX für Menschen mit Behinderungen, online abrufbar unter: https://www.lwl.org/spur-download/rahmenvertrag/0-2_LRV_SGB_IX_Gesamttext.pdf [Stand: 21.04.2022].

Loosen, Wiebke/ Scholl, Armin/ Woelke, Jens (2002): Systemtheoretische und konstruktivistische Methodologie. In: Scholl, Armin (Hrsg.): Systemtheorie

und Konstruktivismus in der Kommunikationswissenschaft. Konstanz: UVK, S. 37-68.

Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/ von Kardoff, Ernst/ Keupp, Heiner/ von Rosenstiel, Lutz/ Wolff, Stephan (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz - Psychologie Verl. Union, S. 209-213.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014): Richtlinien und Lehrpläne für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschule für Sozialwesen. Fachrichtung Heilerziehungspflege. Düsseldorf, online abrufbar unter: <http://docplayer.org/17260432-Richtlinien-und-lehrplaene-fuer-das-berufskolleg-in-nordrhein-westfalen-fachschule-fuer-sozialwesen-fachrichtung-heilerziehungspflege.html> [Stand: 21.04.2022].

Nickolaus, Reinhold/ Walker, Felix (2016): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Dietzen, Agnes/ Nickolaus, Reinhold/ Rammstedt, Beatrice/ Weiß, Reinhold (Hrsg.): Kompetenzorientierung: Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 7-28.

Pelz, Corinna/ Schmitt, Annette/ Meis, Markus (2004): Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt- und Evaluationsforschung.

- In: Forum Qualitative Sozialforschung, 5(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.601>
- Schönhagen, Philomen (2008): Teilnehmende Beobachtung: Datenerhebung ‚hautnah‘ am Geschehen. In: Wagner, Hans (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. Fischer, Reinhard, S. 359-380.
- Sozialgesetzbuch (SGB IX) (2021): § 1 SGB IX Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, online abrufbar unter: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> [Stand: 12.04.2022].
- Ver.di (2021): Anforderungen an eine Reform der Ausbildung in der Heilerziehungspflege. Diskussionspapier. Berlin, online abrufbar unter: <https://gesundheit-soziales.verdi.de/++file++60530d5cf59d9505679e871c/download/2021-03/Diskussionspapier%20HEP.pdf> [Stand: 21.04.2022].
- Ver.di (o. J.): Schwindende Kapazitäten für wachsende Ansprüche an Inklusion und Teilhabe. Was sich bei den Arbeitsbedingungen in der Behindertenhilfe ändern muss, online abrufbar unter: <https://mehr-braucht-mehr.verdi.de/behindertenhilfe> [Stand: 21.04.2022].
- Vogl, Susanne (2014): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer
- VS, S. 581-586. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_41
- Zöller, Maria (2021): Ausbildung in der Heilerziehungspflege. Ein Bundesländervergleich 2020. Bonn, online abrufbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/17184> [Stand: 21.04.2022].

IMPRESSUM



Westphalian University
Institute for Work and Technology
Munscheidstr. 14
D-45886 Gelsenkirchen

Fon +49 (0) 209.17 07
Fax +49 (0) 209.17 07 110
Web www.iat.eu

ISSN electronic edition 2511-7254

Papers can be downloaded free of charge from the IAT website: <http://www.iat.eu/discussionpapers>

Zentrale wissenschaftliche Einrichtung
der Westfälischen Hochschule
in Kooperation mit der Ruhr-Universität
Bochum



© IAT 2022