Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Handbuch

für eine kultursensible Altenpflegeausbildung.

Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Das Handbuch ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung; es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:
Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Projektbearbeitung:
Evangelische Fachhochschule Hannover
Blumhardtstraße 2
30625 Hannover
Internet: www.efh-hannover.de

Projektleitung:
Prof. Dr. Barbara Hellige

Projektmitarbeit:
Dorothee Michaelis (Dipl.-Päd.)

Gestaltung:
Evangelische Fachhochschule Hannover

Evaluation:
Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH
an der Universität Hannover
Lister Straße 15
30163 Hannover
Internet: www.ies.uni-hannover.de

Projektbearbeitung:
Beate Seusing (Magister Artium)

Stand:
Dezember 2005

EFH HANNOVER

ies Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover

Inhaltsverzeichnis

Danksagung ... **1**

1. Benutzerhinweise für das Handbuch ... **3**

1.1. Einleitung ... 3

1.2. Hinweise zum Aufbau des Handbuches ... 4

1.3. Navigieren innerhalb der Module ... 6

1.4. Hinweise zum Umgang mit Methoden und Zeitvorgaben ... 6

1.5. Zuordnung der Lernsequenzen des Handbuches zu den Lernfeldern der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (AltPflAPrV), Anlage 1 ... 7

2. Das Modellprojekt ... **15**

2.1. Zielsetzung des Projektes ... 15

2.2. Projektorganisation ... 16

2.2.1 Steuerungsgruppe ... 16

2.2.2 Curriculum AG an der EFH-Hannover ... 16

2.2.3 Diskursgruppe ... 17

3. Rahmenbedingungen der Altenpflegeausbildung ... **19**

4. Kultursensible Altenpflege – eine Annäherung ... **21**

5. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Umsetzung einer kultursensiblen Altenpflegeausbildung ... **23**

6. Projektverlauf ... **27**

6.1. Erarbeitung eines Grobcurriculums und eines Umsetzungszeitplanes durch die EFH ... 27

6.2. Die Arbeit in den Diskurssitzungen ... 29

6.2.1 Skizzierung der Arbeitsergebnisse aus den Diskurssitzungen ... 29

6.2.2 Resümee zur Arbeit in der Diskursgruppe ... 31

7. Evaluation (ies Hannover) ... **32**

7.1. Das Evaluationskonzept ... 32

7.1.1 Inhaltliche Ebenen der Evaluation ... 32

7.1.2 Themenstellungen der Evaluation ... 34

7.1.3 Methodisches Vorgehen ... 35

7.2. Lernergebnisse, Transfer und Kompetenzentwicklung – Ergebnisse der Evaluation 36

7.2.1 Modul I ... 37

7.2.2 Modul II ... 41

7.2.3 Modul III ... 45

7.2.4 Kompetenzentwicklung durch die Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflegeausbildung ... 46

7.2.5 Fazit der Evaluation und Empfehlungen zur Realisierung von kultursensibler Pflegepraxis 47

Literatur: ... **51**

Abbildungsverzeichnis: ... **54**

Danksagung

In der seit dem 1.08.2003 geltenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers wird explizit gefordert, auch ethniespezifische und interkulturelle Aspekte zu vermitteln (Lernfeld Nr. 2.1). Mit dem nun vorliegenden Handbuch hat das BMFSFJ sehr frühzeitig auf die Anforderungen reagiert, die Ausbildungsstätten bundesweit bei der Gestaltung kultursensibler Ausbildungsinhalte zu unterstützen. Die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) wurde deshalb im Dezember 2003 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) beauftragt, das Forschungsprojekt „Entwicklung, und Evaluierung/Erprobung von Modulen für eine kultursensible Altenpflegeausbildung auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes der Bundes“ durchzuführen. Das Endprodukt des Projektes ist das nun vorliegende praxistaugliche Handbuch, für das die Projektmitarbeiterinnen der EFH Frau Prof. Dr. Barbara Hellige und Frau Dipl. Päd. Dorothee Michaelis die wissenschaftliche Gesamtverantwortung tragen.

Wir möchten an dieser Stelle allen Projektbeteiligten für ihr hohes Engagement danken. Frau Prof. Hüper, Frau Prof. Kerkow-Weil und Frau Prof. Oelke von der EFH Hannover haben die Entwicklung des Rahmencurriculum und notwendige Modifikation im Prozess der Modulentwicklung durch ihre fachliche Kompetenz maßgeblich gefördert.

Unser Dank gilt auch den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Türkisch Deutschen Gesundheitsstiftung e.V. aus Gießen (TDG) für ihre Mitwirkung bei der Erarbeitung der Module. Insbesondere danken wir Herr Dr. Bilgin für seine Anregungen, die uns neue Perspektiven hinsichtlich des interkulturellen Dialogs eröffneten.

Ganz besonders bedanken möchten wir uns auch bei den Lehrkräften aus den fünf Projektschulen aus dem Bundesland Hessen, die durch das Hessische Sozialministerium gewonnen werden konnten. Es handelt sich um Frau Meister vom maxQ. im bfw-Unternehmen für Bildung, Berufsfortbildung des DGB, Frankfurt; Frau Razka vom Verein für Geragogik Altenpflegeschule Wettenberg; Frau Warnke-Kilian und Frau Whybrew-Voss vom Dialog-Institut Dr. Kilian, Kassel; Frau Müller-Bücken von der Bildungsstelle für Altenpflege der AWO Hessen Nord, Kassel und Frau Becker-Büchler vom der IFBE Med. GmbH, Altenpflegeschule Marburg. Die Lehrkräfte haben in den Diskurssitzungen viele didaktisch-methodische Anregungen gegeben. Sie waren es, die neben ihrer täglichen Arbeit den Inhalt der Module vermittelt und auch die aufwändige Evaluation mitgetragen haben.

Wir danken Frau Seusing vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (*ies*) für die konstruktive Zusammenarbeit im Zusam-

menhang mit der Evaluation und ihre wertvollen Anregungen zur Weiterentwicklung des Handbuches.

Unser Dank gilt darüber hinaus der AWO Westliches Westfalen, Dortmund und der Kindernothilfe e.V., Duisburg, die uns freundlicherweise die Erlaubnis erteilt haben, von ihnen erstellte Materialien für das Handbuch zu nutzen. Die HVBG und BauA Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund, hat uns dankenswerterweise Piktogramme für das Handbuch zur Verfügung gestellt. Miriam Günther danken wir für ihre Zeichnung und Elena Schwindt für die Durchführung eines Interviews mit einer russlanddeutschen pflegenden Angehörigen. Herrn Pfennig danken wir für sein Engagement und für seine Geduld bei der Erstellung der Internetversion des Handbuches.

1. Benutzerhinweise für das Handbuch

1.1. Einleitung

Die in diesem Handbuch enthaltenen Lernsequenzen sind für das Thema „ethniespezifische und interkulturelle Aspekte“ im Lernfeld 2 der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung, Anlage 1, 2.1 „Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen“ gedacht. Sie sollen als Querschnittsthemen in die Ausbildungsinhalte eingebunden werden, d.h. die Ausbildungsinhalte sollen Ansatzpunkt dafür sein, dass die interkulturelle Thematik mitgedacht wird. Wir empfehlen daher, die Sequenzen aufbauend auf grundständigen Kenntnissen als Bausteine während des gesamten Curriculums einzuflechten. Kultursensible Altenpflege sollte nicht als Sonderthema unterrichtet werden. Vielmehr geht es darum, dass die Auszubildenden eine Haltung der individuellen Altenpflege entwickeln, d.h. dass sie kulturell bedingte Aspekte mitdenken. Dies beinhaltet, eigene kulturelle Selbstverständlichkeiten und damit verbundene Verhaltens- und Kommunikationsmuster zu hinterfragen.

Wir haben darauf verzichtet, kulturelle Muster hinsichtlich Ernährungsgewohnheiten, Krankheitskonzepten, Umgang mit Krankheit, Umgang mit Tod und Sterben, etc. aufzuführen, da bei der Beschreibung von kulturellen Mustern die Gefahr besteht, dass neue Zuschreibungen vorgenommen und somit Vorurteile verstärkt werden. Es geht in erster Linie darum, die Auszubildenden dafür zu sensibilisieren, dass mögliche kulturelle Muster auftreten können, die jeweils individuell erfragt werden müssen. Die Pflegekräfte benötigen die Fähigkeit, eigene kulturelle Prägungen nicht automatisch als Selbstverständlichkeit zu betrachten, die für alle Menschen Gültigkeit haben.

1.2. Hinweise zum Aufbau des Handbuches

Zur Arbeitserleichterung ist das Handbuch in vier PDF-Dateien und zwei MP3-Dateien erstellt worden.

PDF 1 Einführung in das Handbuch

PDF 2 Modul I

PDF 3 Modul II

PDF 4 Modul III

MP3 1 Hörspiel 1

MP3 2 Hörspiel 2

Diese können einzeln herunter geladen werden. Zum Anhören der Hörspiele benötigen Sie ein entsprechendes Audioprogramm. **Hörspiel 1** ist für **Modul II, Lernsequenz 6** vorgesehen, **Hörspiel 2** für **Modul III, Lernsequenz 5**.

In der PDF 1 „Einführung in das Handbuch“ finden Sie

- Benutzerhinweise für das Handbuch
- eine Beschreibung des Modellprojektes
- Ausführungen zu den Ausbildungsrahmenbedingungen
- eine Annäherung an den Begriff „Kultursensible Altenpflege“
- Hinweise zum methodisch-didaktischen Aufbau
- eine Skizzierung des Projektverlaufs
- und die Ergebnisse der Evaluation

Zum besseren Verständnis und zum effektiven Arbeiten empfiehlt es sich, diese Hintergrundinformationen zu lesen.

Die drei **Module**

Das Eigene und das Fremde	**Modul I**
Kultursensible Altenpflege	**Modul II**
Kultursensible Kommunikation und Beratung	**Modul III**

sind in thematische **Lerneinheiten (LE)** gegliedert und diese wiederum in einzelne **Lernsequenzen (LS)**. Die Lernsequenzen sind innerhalb eines Moduls fortlaufend durchnummeriert.

Die Bezeichnungen für die einzelnen Lernsequenzen befinden sich jeweilig in der Kopfzeile der Unterrichtsmaterialien und setzen sich wie folgt zusammen:

- **I, II, III** für das jeweilige Modul
- **LE 1, 2, 3** für die jeweilige Lerneinheit
- **LS 1, 2, 3** für die jeweilige Lernsequenz innerhalb des Moduls

Beispiel:

II.LE 1.LS 6 Teilnehmerunterlage 1

= Teilnehmerunterlage 1 von Modul II, Lerneinheit 1, Lernsequenz 6

Jedes Modul ist wie folgt gegliedert:

- Kompaktübersicht Modul
- Gesamtübersicht Lernsequenzen des Moduls
- Didaktischer Kommentar und Zielsetzung
- Erläuterung der im Modul benutzen Piktogramme
- Übersicht über Unterrichtsmaterialien der jeweiligen Lernsequenz wie Leitfaden, Materialien für Dozentinnen und Dozenten, Folien, Teilnehmerunterlagen, Arbeitsblätter, Medien, Lernerfolgsüberprüfung
- Einzelne Unterrichtsmaterialien der jeweiligen Lernsequenz

Die **Kompaktübersicht** ermöglicht eine schnelle Orientierung zum Aufbau des jeweiligen Moduls. Der **Gesamtübersicht** zum Modul können Sie entnehmen, welche Lernsequenzen in diesem Modul enthalten sind. Im **didaktischen Kommentar** finden Sie Hinweise zur Zielsetzung hinsichtlich der zu erreichenden Kompetenzen sowie methodische Überlegungen. Die Erfahrungen der Erprobung und Evaluation der Lernsequenzen in den am Projekt beteiligten Modellschulen sind hier ebenfalls eingeflossen.

Die in einer **Lernsequenz** vorhandenen Dokumente sind bestimmten Farben zugeordnet, die sich in den einzelnen Lernsequenzen der jeweiligen Module wiederholen. Die innerhalb einer Lernsequenz vorhandenen und für den Unterricht benötigten Unterlagen sind in den **Leitfäden** und **Materialien**, ggf. auch in den Arbeitsblättern erwähnt und entsprechend farblich unterlegt.

- Der **Leitfaden** dient zur Orientierung für die Dozenten und Dozentinnen über die einzelnen Schritte der gesamte Lernsequenz.
- Die **Materialien** enthalten konkrete Hinweise zur methodischen Umsetzung und/oder Hintergrundinformationen für die Dozenten und Dozentinnen zu dem jeweiligen Thema.
- Die **Folien** sind als Unterstützung für Lehrvorträge gedacht.
- Die **Teilnehmerunterlagen** sowie die **Arbeitsblätter** sind für die Auszubildenden bestimmt.
- In den **Medien** finden Sie die in der Lernsequenz verwendeten Medien sowie weiterführende Literaturangaben.
- Für einige Lernsequenzen haben wir zusätzlich Unterlagen für eine **Lernerfolgsüberprüfung** ausgearbeitet.

1.3. Navigieren innerhalb der Module

- Von der Kompaktübersicht aus können Sie jedes einzelne Dokument innerhalb des Moduls ansteuern.
- Von der Gesamtübersicht zum Modul können Sie die jeweilige Lernsequenz sowie den Leitfaden der Lernsequenz ansteuern.
- Von der Übersicht über die einzelnen Unterrichtsmaterialien der Lernsequenz können Sie diese jeweilig ansteuern.
- Innerhalb der Leitfäden, Materialien, ggf. auch Arbeitsblätter sind die entsprechend farblich unterlegten Unterrichtsmaterialien erwähnt und können auch von hier aus angesteuert werden.

1.4. Hinweise zum Umgang mit Methoden und Zeitvorgaben

Der zeitliche Gesamtumfang der Lernsequenzen beträgt 106 Stunden plus einer Projektwoche.

Modul I 31 Stunden + Projektwoche

Modul II 48 Stunden

Modul III 27 Stunden

Die im Handbuch vorgestellten Methoden sowie die angegebenen Zeiten sind als Vorschlag bzw. Orientierung zu verstehen, die im Sinne eines situationsorientierten Unterrichts abgewandelt werden sollten. So kann es z.B. sein, dass eine Filmsequenz eine sehr anregende Diskussion auslöst und die in den Unterrichtsmaterialien vorgegebenen Fragen oder weitere Methodenvorschläge u. U. überflüssig macht. Ebenso sollten die Präsentationsvorschläge für die Auszubildenden bei Bedarf modifiziert werden. Die in den Übersichten der Module angegebenen Gesamtzeiten enthalten keine Zeiten für die in den Lernsequenzen vorgeschlagenen Vertiefungen und Lernerfolgsüberprüfungen. Hierfür muss bei einer Umsetzung zusätzliche Zeit eingeplant werden. Da in den Stundenvorgaben der Anlage 1 der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung 200 Stunden zur freien Gestaltung des Unterrichts ausgewiesen sind, kann auf dieses Stundenkontingent zurückgegriffen werden.

1.5. Zuordnung der Lernsequenzen des Handbuches zu den Lernfeldern der Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (AltPflAPrV), Anlage 1

In der folgenden Übersicht der Stundentafel der Altenpflegeausbildung sind die einzelnen Lernsequenzen des vorliegenden Handbuches den Lernfeldern zugeordnet, in denen sie als Bausteine sinnvoll einsetzbar sind. Die für das jeweilige Lernfeldthema entwickelten Lernsequenzen des Handbuches sind farblich zugeordnet. Darüber hinaus finden Sie Empfehlungen für mögliche weitere Themen, für die keine Lernsequenzen erarbeitet wurden. Manche Lernsequenzen sind an verschiedenen Stellen aufgeführt, da sie im Sinne des fächerübergreifenden Unterrichts mehrere Lernfelder berühren.

1. Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege	Stunden insgesamt	Lernsequenzen im Handbuch – kultursensible Aspekte	Stunden
1.1 Theoretische Grundlagen in das altenpflegerische Handeln einbeziehen • Alter, Gesundheit, Krankheit und Pflegebedürftigkeit • Konzepte, Modelle und Theorien der Pflege • Handlungsrelevanz von Konzepten und Modellen der Pflege anhand konkreter Pflegesituationen • Pflegeforschung und Umsetzung von Forschungsergebnissen • Gesundheitsförderung und Prävention • Biografiearbeit • Pflegerelevante Grundlagen der Ethik	**80**	• Zum Begriff „Kultursensible Altenpflege“ (II.LE 1. LS 1) • Pflegemodell Corbin & Strauss, modifiziert nach Zielke-Nadkarni (II.LE 2.LS 6 Vertiefung) • Beratungskonzept nach Sander (III.LE 2.LS 5)1 • Mein Leben – ein Briefumschlag? (II.LE 2.LS 6) • Bildliches Biografisches Arbeiten (II.LE 2.LS 6)	**2** nach Bedarf **2**
1.2 Pflege alter Menschen planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren • Wahrnehmung und Beobachtung • Pflegeprozess • Pflegediagnostik • Planung, Durchführung und Evaluation der Pflege • Grenzen der Pflegeplanung • Pflegedokumentation, EDV	**120**	• Schlussfolgerungen für eine kultursensible Altenpflege (II.LE 1. LS 5) • Sensibilisierung für das Assessment (II.LE 2.LS 6) • Planung, Durchführung und Evaluation eines Pflegeprozesses (Fallarbeit) (II.LE 2.LS 6 Vertiefung)	**4** **7** nach Bedarf

[1] Wenn keine Stundenanzahl angegeben ist, ist diese Lernsequenz mit der entsprechenden Stundenzahl an anderer Stelle ebenfalls aufgeführt. Sie kann dann sowohl diesem als auch einem anderen Lernfeld zugeordnet werden.

1. Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege	Stunden insgesamt	Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte	Stunden
1.3 Alte Menschen personen- und situationsbezogen pflegen • Pflegerelevante Grundlagen, insbesondere der Anatomie, Physiologie, Geriatrie, Gerontopsychiatrie, Psychologie, Arzneimittelkunde und Hygiene • Unterstützung alter Menschen bei der Selbstpflege und bei präventiven und rehabilitativen Maßnahmen • Pflege alter Menschen mit eingeschränkter Funktion von Sinnesorganen • Pflege alter Menschen mit akuten und chronischen Erkrankungen • Pflege alter Menschen mit chronischen Schmerzen • Pflege multimorbider alter Menschen • Pflege dementer und gerontopsychiatrisch veränderter alter Menschen • Pflege infektionskranker alter Menschen • Pflege und Begleitung schwerstkranker alter Menschen • Pflege alter Menschen in existentiellen Krisensituationen • Mitwirkung bei geriatrischen und gerontopsychiatrischen Rehabilitationskonzepten • Umgang mit Hilfsmitteln und Prothesen • Handeln in Notfällen • Überleitungspflege	**720**	• Schlussfolgerungen für eine kultursensible Altenpflege **(II.LE 1. LS 5)** • Pflege nach dem Pflegemodell Corbin & Strauss, modifiziert nach Zielke-Nadkarni **(II.LE 2.LS 6 Vertiefung)** • Migrationsbedingte Identitätskonflikte im Alter (**II.LE 1. LS 5 Vertiefung 1**) • Fallbeispiel Frau Ayse Kara für die Pflege alter Menschen mit akuten und chronischen Erkrankungen (**II.LE 2.LS 6**)	**1**

1. Aufgaben und Konzepte in der Altenpflege	Stunden	Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte	Stunden
1.4 Anleiten, beraten und Gespräche führen • Kommunikation und Gesprächsführung • Beratung und Anleitung alter Menschen • Beratung und Anleitung von Angehörigen und Bezugspersonen • Anleitung von Pflegenden, die nicht Pflegefachkräfte sind	**80**	• Kultursensible Kommunikation **(III.LE 1)** • Erprobung eines Erstkontaktes **(II.LE 1.LS 5 Vertiefung 2)** • Beratungsbedarf ermitteln und Beratungsgespräche durchführen (Fallarbeit) **(III.LE 2.LS 5 + 6)**	**10 - 12** **1** **10**
1.5 Bei der medizinischen Diagnostik und Therapie mitwirken • Durchführung ärztlicher Verordnungen • Rechtliche Grundlagen • Rahmenbedingungen • Zusammenarbeit mit Ärztinnen und Ärzten • Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Mitwirkung im therapeutischen Team • Mitwirkung an Rehabilitationskonzepten	**200**	An dieser Stelle kann die Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Ärztinnen und Ärzten thematisiert werden.	

2. Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung	Stunden insgesamt	Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte	Stunden
2.1 Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen • Altern als Veränderungsprozess • Demografische Entwicklungen • Ethniespezifische und interkulturelle Aspekte • Glaubens- und Lebensfragen • Alltag und Wohnen im Alter • Familienbeziehungen und soziale Netzwerke alter Menschen • Sexualität im Alter • Menschen mit Behinderung im Alter	**120**	• Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Biografien **(I.LE 3)** • Haltungen gegenüber Fremden **(I.LE 2)** • Kultur und Lebenswelt **(I.LE 3. LS 7 + 9)** • Lebenswelten und soziale Netzwerke von Migranten/Migrantinnen sowie Spätaussiedlern/Spätaussiedlerinnen **(I.LE 3.LS 10)** • Fallbeispiele von Frau Ayse Kara (II.LE 2.LS 6 und von Familie Stein **(III.LE 2.LS 5)** • Zur Situation älterer Migranten und Migrantinnen **(II.LE 1. LS 2)** • Zum Verhältnis von Migrationsprozess, Biografie, dem Alterserleben und Pflegebedürftigkeit **(II.LE 1.LS 3)** • Relevante Aspekte für eine kultursensible Altenpflege **(II.LE 1.LS 4)**	**7** **7** **4** **35** **2** **1** **7**
2.2 Alte Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung unterstützen • Schaffung eines förderlichen und sicheren Wohnraums und Wohnumfeldes • Wohnformen im Alter • Hilfsmittel und Wohnraumanpassung • Haushalt und Ernährung	**60**		

2. Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung	**Stunden insgesamt**	**Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte**	**Stunden**
2.3 Alte Menschen bei der Tagesgestaltung und bei selbst organisierten Aktivitäten unterstützen ● Tagesstrukturierende Maßnahmen ● Musische, kulturelle und handwerkliche Beschäftigungs- und Bildungsangebote ● Feste und Veranstaltungsangebote ● Medienangebote ● Freiwilliges Engagement alter Menschen ● Selbsthilfegruppen ● Seniorenvertretungen, Seniorenbeiräte	**120**	● Handlungsspielräume für eine kultursensible Altenpflege **(II.LE 3.LS 10 Zukunftswerkstatt)** In diesem Lernfeld könnte darüber hinaus die Gestaltung eines multikulturellen Festes als Projekt eingeplant werden. Weitere Möglichkeiten wären die Beschäftigung mit Migrationsliteratur sowie Literatur, Musik und Filmen aus anderen Kulturen und mit muttersprachlichen Fernsehangeboten in Deutschland.	
3. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen altenpflegerischer Arbeit	**Stunden**	**Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte**	**Stunden**
3.1 Institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen ● System der sozialen Sicherung ● Träger, Dienste und Einrichtungen des Gesundheits- und Sozialwesens ● Vernetzung, Koordination und Kooperation im Gesundheits- und Sozialwesen ● Pflegeüberleitung ● Rechtliche Rahmenbedingungen altenpflegerischer Arbeit ● Betriebswirtschaftliche Rahmenbedingungen altenpflegerischer Arbeit	**120**	● Datenerhebung und –auswertung zum Umsetzungsstand einer kultursensiblen Altenpflege in den Praxiseinrichtungen sowie Entwicklung von Zukunftsvisionen **(II.LE 3)** ● Beratungsangebote für Migranten/Migrantinnen sowie Spätaussiedler/Spätaussiedlerinnen **(II.LE 2.LS 7)**	**21** **2**
3.2 An qualitätssichernden Maßnahmen in der Altenpflege mitwirken ● Rechtliche Grundlagen ● Konzepte und Methoden der Qualitätsentwicklung ● Heimaufsicht	**40**	● Datenerhebung und –auswertung zum Umsetzungsstand einer kultursensiblen Altenpflege in den Praxiseinrichtungen sowie Entwicklung von Zukunftsvisionen **(II.LE 3)**	

4. Altenpflege als Beruf	Stunden	Lernsequenzen im Handbuch - kultursensible Aspekte	Stunden
4.1 Berufliches Selbstverständnis entwickeln • Geschichte der Pflegeberufe • Professionalisierung der Altenpflege; Berufsbild und Arbeitsfelder • Berufsverbände und Organisationen der Altenpflege • Teamarbeit und Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen • Ethische Herausforderungen der Altenpflege • Reflexion der beruflichen Rolle und des eigenen Handelns	**60**	• Datenerhebung und –auswertung zum Umsetzungsstand einer kultursensiblen Altenpflege in den Praxiseinrichtungen sowie Entwicklung von Zukunftsvisionen **(II.LE 3)** • Relevante Aspekte für eine kultursensible Altenpflege **(II.LE 1.LS 4)** Beim Thema Teamarbeit kann die Zusammenarbeit in einem multikulturellen Team besprochen und ggf. mit der Methode des „szenischen Spiels“ bearbeitet werden.	
4.2 Lernen lernen • Lernen und Lerntechniken • Lernen mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien • Arbeitsmethodik • Zeitmanagement	**40**	Durch die Beschäftigung mit dem Thema kultursensible Altenpflege lernen die Auszubildenden, sich im Bedarfsfall Informationen zu bestimmten kulturellen Hintergründen zu beschaffen. • Siehe z.B. Projektwoche **(I.LE 3.LS 10)**	
4.3 Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen • Berufstypische Konflikte und Befindlichkeiten • Spannungen in der Pflegebeziehung • Gewalt in der Pflege	**80**	• Haltungen gegenüber Fremden **(I. LE 2)** • Umgang mit schwierigen Beratungssituationen **(III.LE 2.LS 8)**	**7** **2**
4.4 Die eigene Gesundheit erhalten und fördern • Persönliche Gesundheitsförderung • Arbeitsschutz • Stressprävention und –Bewältigung • Kollegiale Beratung und Supervision	**60**	Kollegiale Beratung in interkulturellen Teams könnte hier thematisiert werden.	
Zur freien Gestaltung des Unterrichts	**200**		

Praktische Ausbildung in der Altenpflege	Praxisaufträge im Handbuch
1. Einführung in das Praxisfeld unter Berücksichtigung institutioneller und fachlicher Rahmenbedingungen und Konzepte 2. Mitarbeit am Pflegeprozess unter Anleitung 3. Übernahme selbstständiger Teilaufgaben entsprechend dem Ausbildungsstand unter Einschluss der Mitwirkung bei ärztlicher Diagnostik und Therapie 4. Übernahme selbstständiger Projektaufgaben, z.B. bei der Tagesgestaltung oder bei der Gestaltung der häuslichen Pflegesituation 5. Heranführung an die selbstständige Planung und Durchführung von Pflegeprozessen	• Befragung von pflegenden Angehörigen über ihre Vorstellungen zu familialer Sorge **(II.LE 1.LS 4)** • Assessment, Planung, Durchführung und Evaluation der Pflege nach dem Modell Strauss & Corbin, modifiziert nach Zielke-Nadkarni am Fall eines Bewohners/einer Bewohnerin, möglichst mit Migrationshintergrund **(II.LE 2.LS 6)** • Bildliches Biografisches Arbeiten am Fall eines Bewohners/einer Bewohnerin, möglichst mit Migrationshintergrund **(II.LE 2.LS 6)** • Datenerhebung zum Umsetzungsstand einer kultursensiblen Altenpflege in den Praxiseinrichtungen **(II.LE 3. LS 8)**



Weitere empfehlenswerte Methoden zu dem Thema Kultursensible Altenpflege finden Sie in:

Böhm, Ch. (2005): Interkulturelle Kompetenz in der Altenpflege. Konzeption für eine Integration in den rheinland-pfälzischen Lehrplan. Mainz. Broschüre und Unterrichtsmaterialien.

In der Broschüre finden sich auf den Seiten 23 – 31 weitere Vorschläge zur Behandlung dieses Themas als Querschnittsthema innerhalb der einzelnen Lernbereiche für den theoretischen Unterricht in der Altenpflege.

AWO Bundesverband e.V. (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Aspekte in der Altenpflegeausbildung. Arbeitshilfe für die Unterrichtspraxis. Bonn

2. Das Forschungsprojekt

2.1. Zielsetzung des Projektes

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat frühzeitig auf die Notwendigkeit der Implementation kultursensibler Module in die Altenpflegeausbildung reagiert und im September 2003 ein Forschungsprojekt mit dem Titel *„Entwicklung und Evaluierung/Erprobung von Modulen für eine kultursensible Altenpflegeausbildung auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes des Bundes“* ausgeschrieben. Ziel des Projektes soll es sein, die Ausbildungsstätten bundesweit bei der Gestaltung kultursensibler Ausbildungsinhalte zu unterstützen, da in der seit dem 1.08.2003 geltenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers explizit gefordert wird, auch ethniespezifische und interkulturelle Aspekte zu vermitteln (Lernfeld Nr. 2.1). Die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) wurde schließlich beauftragt, diese Module zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover *(ies)* führte im Auftrag der EFH die Evaluation der einzelnen Module durch. Die Laufzeit des Projektes umfasste zwei Jahre. Beginn des Projektes war der 15.12.2003, das Projekt endete am 15.12.2005.

Die Modellerprobung wurde im Bundesland Hessen durchgeführt. Die EFH entwickelte die Module unter Mitwirkung der Türkisch Deutschen Gesundheitsstiftung e.V. (TDG) aus Gießen sowie der am Projekt beteiligten Modellschulen und Praxiseinrichtungen. Die TDG beriet die EFH in kultursensiblen Fragestellungen. Übergreifendes Ziel war es, im Rahmen des Modellversuchs ein Gesamtkonzept zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren, das die Förderung pflegeberuflicher Handlungskompetenz im Hinblick auf kultursensible Pflege zum Inhalt hat. Es ging in dem Projekt darum

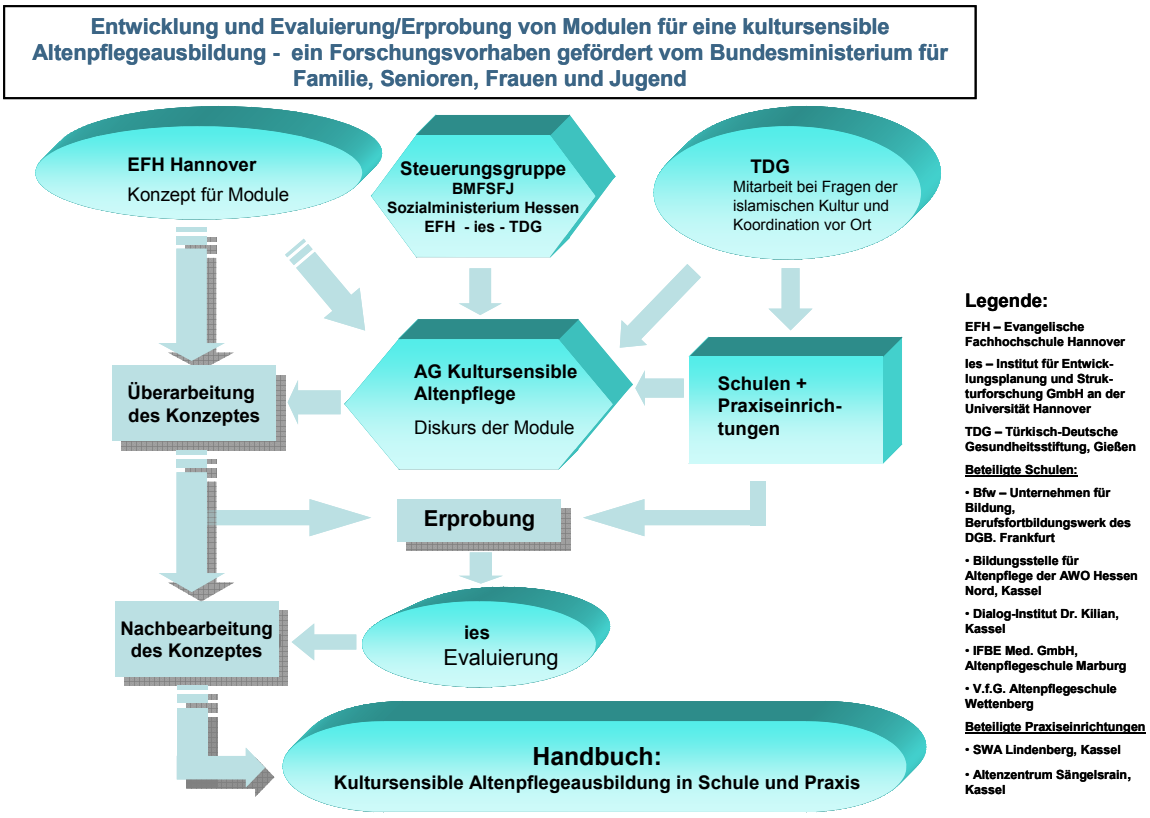
- Kriterien für eine kultursensible Pflege zu entwickeln;
- anhand dieser Kriterien bereits existierende Lerneinheiten inhaltlich weiter zu entwickeln und diese dann wiederum
- methodisch zu Lernsequenzen zu gestalten, die sich an neuen lerntheoretischen sowie didaktisch-methodischen Ansätzen ausrichten;
- zur Weiterentwicklung der Theorie-Praxisverzahnung bzw. Lernortkooperation sowie zur Lernerfolgsüberprüfung im Sinne von Kompetenzförderung mit dem Schwerpunkt „kultursensible Pflege“ beizutragen;
- die entwickelten Module einer Überprüfung zu unterziehen und
- die Ergebnisse der Erprobung einer breiten Fachöffentlichkeit zur Verfügung zu stellen.

Die Entwicklung des Curriculums erfolgte praxisnah. Das Verfahren praxisnaher Curriculumentwicklung geht auf Ausführungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates zurück, die bereits 1974 veröffentlicht wurden (Deutscher Bildungsrat 1974). Seit Mitte der 90er Jahre erlebt dieser Ansatz – nach rund 20jähriger „Curriculumabstinenz“ – in der berufspädagogischen Lernfelddiskussion eine Renaissance (vgl. Lisop 1999, Huisinga 1999). Zentrales Merkmal praxisnaher Curriculumentwicklung ist die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und Praktikern und Praktikerinnen. Aus diesem Grund wurden die Lehrkräfte der Projektschulen, Praxisanleiter und Praxisanleiterinnen und Migrationsexperten und –expertinnen der TDG in die Entwicklung der Module einbezogen.

2.2. Projektorganisation

Das BMFSFJ, das Hessische Sozialministerium, die Türkisch Deutsche Gesundheitsstiftung e. V. (TDG), die Evangelische Fachhochschule Hannover (EFH) und das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover *(ies)* verständigten sich auf folgende Projektorganisation, um einen möglichst reibungslosen Arbeitsablauf im Projekt zu gewährleisten.

Abbildung 1: Projektstruktur



2.2.1 Steuerungsgruppe

Bei einem ersten Treffen der Projektbeteiligten im Hessischen Sozialministerium wurde entschieden, eine Steuerungsgruppe zu implementieren, die sich aus jeweils einem Vertreter bzw. einer Vertreterin des BMFSFJ und des Hessischen Sozialministeriums, der TDG sowie der Projektleiterin und der Projektmitarbeiterin der EFH und der *ies* Mitarbeiterin zusammensetzte. Die Steuerungsgruppe traf sich zweimal jährlich, um den Stand des Projektes zu erörtern, notwendige Modifikationen im Projektverlauf und die Planung der einzelnen Arbeitsschritte abzustimmen.

2.2.2 Curriculum - AG an der EFH-Hannover

Die EFH übernahm die Erarbeitung und Aufbereitung der Module und Ausbildungsmaterialen sowie deren Implementierung. Der Curriculum-AG der EFH gehörten neben der Projektleitung Frau Prof. Hellige und der Projektmitarbeiterin Frau Dipl. Päd. Michaelis, Frau Prof.

Hüper, Frau Prof. Oelke und Frau Prof. Kerkow-Weil an. Die Curriculum-AG erarbeitete das Rahmencurriculum, die Zielsetzungen der Module und Vorschläge zum methodisch-didaktischen Vorgehen. Die Ergebnisse der Diskursgruppe, an der die Schulen, die Praxisanleiter und Praxisanleiterinnen und die TDG beteiligt waren, wurden wiederum von der Curriculum-AG aufgenommen und weiter bearbeitet.

2.2.3 Diskursgruppe

Zur Durchführung von Diskurssitzungen wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich aus den Projektverantwortlichen der EFH, den Vertretern und Vertreterinnen von fünf Altenpflegeschulen, der praktischen Ausbildungsstätten und den Migrationsexperten und -expertinnen der TDG zusammensetzte. Die Diskurssitzungen fanden wechselnd in den Räumlichkeiten der Projektschulen statt. Ziel der Diskurssitzungen war es, die pflegewissenschaftliche Perspektive, die schulische Perspektive, die Perspektive der Praxis und die der Migrationsexperten und -expertinnen so miteinander zu verknüpfen, dass praxistaugliche handlungsorientierte Lernsituationen gewährleistet wurden. Die Erprobungserfahrungen wurden zeitnah diskutiert und notwendige Modifikationen im Curriculum, bei den Lernzielen und dem methodisch-didaktischen Vorgehen entsprechend vorgenommen. Durch das Hessische Sozialministerium und die TDG konnten folgende Schulen gewonnen werden:

- Verein für Geragogik, Altenpflegeschule Wettenberg
- DIALOG-Institut Dr.Kilian, Kassel
- IFBE Med. GmbH, Altenpflegeschule, Marburg
- AWO Hessen Nord, Bildungsstelle für Altenpflege, Kassel
- Max Q im Bfw-Unternehmen für Bildung, Berufsfortbildungswerk des DGB, Frankfurt

Erhebliche Schwierigkeiten zeigten sich bei der Gewinnung von Praxisanleitern und Praxisanleiterinnen aus den Pflegeeinrichtungen. Letztlich konnten nur zwei Einrichtungen gewonnen werden, die Praxisanleiter bzw. Praxisanleiterinnen in die Diskurssitzungen entsandten. Es handelte sich um

- das Altenzentrum Sängelsrain, Kassel und das
- SWA Lindenberg des Klinikum Kassel

2.2.4 Evaluation

Das IES begleitete die Entwicklung und Erprobung kontinuierlich. Zum einen nahm die wissenschaftliche Mitarbeiterin des IES an allen Diskurssitzungen teil, beobachtete und dokumentierte den Diskurs der Beteiligten zur Entwicklung der Module und zu den Umsetzungserfahrungen im Unterricht. Zum anderen wurden direkt im Anschluss an die Erprobung der Einzelmodule die Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte und der Auszubildenden bezüglich der Zufriedenheit, des Lernerfolges, der Wirksamkeit in entsprechenden Handlungssituationen und der kontextuellen Wirkung erhoben. Die Ergebnisse der Evaluation wur-

den kontinuierlich und zeitnah zur Modifizierung und Weiterentwicklung der Module unter inhaltlichen und pädagogischen Gesichtspunkten genutzt, so dass von einer hohen Praxistauglichkeit des Handbuches ausgegangen werden kann. Eine ausführliche Darstellung des Evaluationskonzeptes und der Ergebnisse folgt in Kapitel 7.

3. Rahmenbedingungen der Altenpflegeausbildung

Die beruflichen Anforderungen an Fachkräfte im Pflegebereich haben sich aufgrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse stark verändert. Neue pflegewissenschaftliche und medizinische Erkenntnisse sollen in der Ausbildung vermittelt und in die Praxis umgesetzt werden. Pflegefachkräfte müssen zunehmend die Kompetenz erwerben, ihre Arbeit selbstständig zu planen und die richtigen Entscheidungen zu treffen, d.h. sie müssen ihr gelerntes Fachwissen eigenständig in berufliche Handlungssituationen transferieren und situationsadäquat anwenden. Darüber hinaus müssen sie die Kompetenz erwerben, selbstständig zu lernen, um ihr während der Berufsausbildung erworbenes Wissen sowie ihre Bewältigungsmuster angesichts des beschleunigten Wandels ständig neuen Gegebenheiten anpassen zu können (vgl. Bischoff-Wanner 2004, S. 8).

Am 1. August 2003 trat das Altenpflegegesetz des Bundes (AltPflG) in Kraft. Das Gesetz regelt die Altenpflegeausbildung. Die auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes erlassene Altenpflege- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung enthält Vorgaben für den theoretischen und praktischen Unterricht sowie die praktische Ausbildung in der Altenpflege (Anlage 1, Teil A und B). Damit wurde eine bundesweit einheitliche Ausbildungsordnung mit vergleichbaren Rahmenbedingungen geschaffen. Die Bundesländer setzen die Regelungen in eigener Verantwortung um. In den z.T. fertig gestellten Landeslehrplänen wurde die Struktur des Lernfeldansatzes im Wesentlichen übernommen. Für die Pflegeschulen ist es sinnvoll, diese neue curriculare Orientierung zu berücksichtigen. Es besteht sonst die Gefahr, dass sie noch mehr ins berufspädagogische Abseits geraten (vgl. Bischoff-Wanner 2004, S. 15).

In § 3 des AltPflG heißt es:

„Die Ausbildung in der Altenpflege soll die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Pflege einschließlich der Beratung, Begleitung und Betreuung alter Menschen erforderlich sind."

Um dieses Lernziel der beruflichen Bildung zu erreichen, sind die Altenpflegeschulen aufgefordert, ihren Unterricht umzugestalten. Die bisherige Bindung an einzelne Fachgebiete mit daraus resultierendem fächersegmentiertem Unterricht wurde durch Lernfelder ersetzt. Hierdurch soll ein stärkerer Praxisbezug hergestellt und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht werden. In praxisnahen Lernsituationen sollen die Auszubildenden fächerübergreifende Kenntnisse erwerben und diese entsprechend in unterschiedlichen Situationen anwenden können. Die veränderte Unterrichtsgestaltung soll die von der Kultusministerkonferenz (KMK) definierte umfassende Handlungskompetenz vermitteln, die neben Fachkompetenzen auch übergreifende Schlüsselqualifikationen wie Personal- und Sozialkompetenzen beinhaltet. Ein ausgewogenes Vorhandensein dieser drei Kompetenzen ist die Voraussetzung für die Methoden- und Lernkompetenz (vgl. KMK 2000, S. 9).

Die Umsetzung dieser veränderten Unterrichtsgestaltung an den Altenpflegefachschulen erfordert nicht nur generelles Umdenken und Umgestalten aller beteiligten Akteure, sondern auch sehr viel Engagement und Zeit. Dieser Entwicklungsprozess muss schrittweise geplant und umgesetzt werden.

Hinzu kommt die notwendige Verknüpfung zwischen den Lernorten Schule und Praxis. Die Praxiseinrichtungen in der Altenpflege müssen sich ebenfalls auf diese neue Situation einstellen und entsprechende Ausbildungspläne erstellen, wobei Ausbildungspläne und schulische Lehrpläne aufeinander abgestimmt sein müssen. Die Praxisanleiter und Praxisanleiterinnen müssen mit entsprechenden Schulungen auf diese neue Aufgabe vorbereitet werden.

Mit dem nun vorliegenden Handbuch für eine kultursensible Altenpflegeausbildung hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) auf die gestiegenen Anforderungen in der Altenpflegeausbildung reagiert und einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung und Weiterentwicklung der bundeseinheitlichen Altenpflegeausbildung geleistet, indem es den Lehrkräften eine Hilfestellung bei der Einführung und Umsetzung des veränderten Ausbildungskonzeptes an die Hand gibt.

In der Anlage 1 AltPflAPrV ist im Lernfeld 2.1 – „Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen beim altenpflegerischen Handeln berücksichtigen“ der Bereich „ethniespezifische und interkulturelle Aspekte“ aufgeführt. In den ausgearbeiteten länderspezifischen Rahmenrichtlinien wurde dieses Thema ebenfalls aufgenommen. Die in diesem Handbuch vorgestellten Module für eine kultursensible Altenpflegeausbildung beinhalten in sich abgeschlossene Lernsequenzen, die geeignet sind, ethniespezifische und interkulturelle Aspekte als Querschnittsthema in die Ausbildung zu integrieren.

4. Kultursensible Altenpflege – eine Annäherung

Angesichts des demografischen Wandels werden steigende quantitative und qualitative Anforderungen an die Einrichtungen der Altenhilfe erwartet. Zu der quantitativ wachsenden Gruppe mit Pflegebedarf zählen auch ältere Menschen mit Migrationshintergrund. Regional und örtlich wird es dabei sehr unterschiedliche Ausprägungen geben. Mecheril (2004) versteht Migration als Wanderungsphänomen, eine Migrationsgesellschaft ist für ihn gekennzeichnet durch *„Übersetzung oder Vermischung als Folge von Wanderungen, Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten, Phänomene der Zurechnung auf Fremdheit, Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktionen des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität“* (Mecheril 2004, S. 18). Ein so erweiterter Begriff von Migration umfasst die Wanderungstypen: Aussiedlung, Arbeitsmigration und Flucht (vgl. ebd., S. 28).

So stammt jeder vierte Bewohner bzw. jede vierte Bewohnerin in Deutschland aus einer Familie, die nach 1945 aus Osteuropa zugewandert ist (vgl. ebd., S.29). Das Auslandszentralregister weist Ende 2004 rund 6.7 Mio. ausländische Personen in Deutschland nach. 2003 wurden noch 7.3 Mio. ausländische Personen registriert. Die Abnahme um 8,4% ist nach Angaben des Statistischen Bundesamtes auf eine Bereinigung im Ausländerzentralregister zurückzuführen. 21% dieser Ausländerinnen und Ausländer wurden in Deutschland geboren. Der Anteil der in Deutschland geborenen Türkinnen und Türken ist dabei mit 35% (0,61 Mio.) am höchsten. Die größte Gruppe der ausländischen Bevölkerung stellen die Türkinnen und Türken mit 26% oder 1.8 Mio. (vgl. Statistisches Bundesamt 2005, S. 1).

Jede dritte bzw. jeder dritte aller Migranten und Migrantinnen lebt länger als 20 Jahre in Deutschland. Das Durchschnittsalter der ausländischen Personen lag 2004 bei 34 Jahren bei den Frauen und bei 35 Jahren bei den Männern (vgl. ebd. 2005, S. 1). Die älteren Migrantinnen und Migranten sind die am stärksten zunehmende Bevölkerungsgruppe. Zwar waren 1995 erst 3,6% der Nichtdeutschen älter als 65 Jahre, bis zum Jahr 2010 wird ihr Anteil auf 8,6%, bis zum Jahr 2030 auf ca. 17% anwachsen. Die Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sind in diesen Zahlen nicht berücksichtigt. Der Anteil der über 65 - Jährigen liegt hier z. Zt. bei über 7% (vgl. Kollak 2002, S. 9).

Wird über pflegebedürftige ältere Migrantinnen und Migranten gesprochen, herrscht oft die sozialromantische Vorstellung vom Leben der alten Migrantinnen und Migranten im Schoß der Großfamilie. Diese Vorstellung erweist sich jedoch als „Vor-Urteil“. Nur 26 % der Migrantinnen und Migranten leben in Mehrgenerationenhaushalten. Der Anteil der Einpersonenhaushalte bei den über 60 - Jährigen Migrantinnen und Migranten liegt mit 22% über dem der Deutschen (17%). Bei den 65-70 - Jährigen liegt diese Quote bei den Migrantinnen und Migranten bei 36%, bei den Deutschen bei 27%, bei den über 75 - Jährigen liegt er sogar bei 43% (vgl. Kollak 2002, S. 9). Im Falle einer Pflegebedürftigkeit können diese Menschen eben nicht – traditionellen Vorstellungen entsprechend – von ihrer Familie gepflegt werden, sondern sind auf professionelle Pflege angewiesen.

Pflegende haben es also zunehmend mit einer Vielfalt von Lebenswelten und Wirklichkeiten zu tun, was zur Forderung nach einer kultursensiblen Pflege führt. D.h. die Altenhilfe sollte Strukturen und Angebote entwickeln, die älteren Menschen mit Migrationshintergrund eine angemessene Versorgung ermöglichen. Gegenwärtig bestehen für Migranten und Migrantinnen jedoch erhebliche Zugangsbarrieren zu den Einrichtungen der Altenhilfe und die Angebote der Einrichtungen sind selbst oft nicht auf "fremde" Anforderungen ausgerichtet. Dies gilt, obwohl mittlerweile auch die Pflegekräfte selbst zunehmend aus verschiedenen Kulturen kommen und sich mit der hiesigen Pflegekultur auseinandersetzen müssen.

Die Realisierung einer kultursensiblen Altenpflege scheint bei gleichzeitiger Skandalierung der defizitären Situation in der Altenpflege zunächst eine Überforderung zu sein, denn die Pflegekultur ist derzeit durch sich widersprechende Anforderungen gekennzeichnet. Einerseits sollen Altenpflegekräfte bewohner- bzw. patientenorientiert arbeiten, eine ganzheitliche Perspektive entwickeln, dabei empathisch sein. Andererseits sollen sie effektiv, evidenzbasiert, nach standardisierten Ablaufplänen und Zeittakten arbeiten. Altenpflege bewegt sich also zwischen Zweckrationalität und interaktiv-dialogischem Vorgehen (vgl. Böhle & Brater 1999). Die Ökonomisierung des Gesundheits- und Pflegewesens führt dazu, dass überwiegend nur die sichtbaren, körperbezogenen, technisch orientierten Pflegeleistungen bezahlt werden, die hiesige „Pflegekultur" ist nicht selten reduziert auf „Körperbewirtschaftungszeit" (Mussmann & Fuchs zit. n. Schroeter 2002), d.h. festgelegte Zeitkorridore, in denen menschliche Bedürfnisse nach industrieller Logik bewirtschaftet werden: gemeint ist Essenszeit, Ausscheidungszeit, Säuberungszeit, Behandlungszeit. Diese Zeit wird als Primärzeit definiert, *„die sich der Vorstellung verdankt, der Körper und seine Versorgung seien das Vordringliche und erst danach und in den Zwischenzeiten dieser Primärzeit könne man leben"* (Mussmann & Fuchs zit. n. Schroeter 2002). Menschen – egal aus welcher Kultur - im Alterungsprozess zu begleiten, dafür bleibt dann oft keine Zeit mehr. Der sichtbare Decubitus wird als Pflegefehler skandaliert, während der soziale Tod nicht selbstverständlich als Pflegefehler wahrgenommen wird. Diese Widersprüche führen zu Handlungsunsicherheiten bei Pflegenden und werden vor allem in Konfliktsituationen sichtbar. Die nichtverstandenen „fremden" Verhaltensweisen von Migrantinnen bzw Migranten bringen diese Widersprüche jedoch ans Licht wie ein „>>Vergrößerungsglas<<" (Kerkow-Weil 1999, S. 110). Die körperbezogene Pflegearbeit wird z.B. durch Sprachbarrieren oder Scham „gestört". Mit der Forderung nach geschlechtspezifischer Pflege, z.B. aus religiösen Gründen, wird in solchen Situationen bewusst, dass es eben nicht „Alltagsnormalität" ist, sich von Menschen des anderen Geschlechtes am Körper berühren zu lassen, auch wenn es „nur" um eine hygienische Maßnahme geht.

Wenn nun die Notwendigkeit erkannt wird, die Altenpflege stärker als bisher für Migranten und Migrantinnen zu öffnen und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass für diese Personengruppen angemessene Pflegekonzepte entwickelt werden können, dann kann dies auch eine Chance sein, dass ältere Menschen aus dem hiesigen Kulturkreis sich in den Einrichtungen der Altenhilfe heimischer fühlen, als das bislang der Fall ist. D.h. auch, die bisherige Arbeitspraxis zu hinterfragen, von wirkungslosen Ritualen, Routinen zu befreien und darüber nachzudenken, was von den Bewohner/Bewohnerinnen, Patienten/Patientinnen wirklich als Hilfe wahrgenommen wird. Die beste Möglichkeit, zu erfahren, was diese Menschen benötigen, ist, sich mit ihnen und/oder ihren Angehörigen in einem Dialog auszutauschen. Dann wird man feststellen, dass jeder Mensch eine einzigartige Biografie hat, eine individuelle Wahrnehmung von Alter, Gesundheit, Krankheit etc., die von sozialen, ökonomischen, genetischen und kulturellen Bedingungen geprägt ist. Man wird feststellen, dass jeder Mensch verschieden ist und nicht nur die Migranten und Migratinnen „anders", „fremd", „besonders" sind. Kultursensible Pflege ist deshalb individuelle Pflege. Die notwendigen Kenntnisse, Kompetenzen und Arbeitstechniken für eine kultursensible Altenpflege sollten schon in der Grundausbildung vermittelt werden, um die berufliche Identität frühzeitig in diesem Bereich zu stabilisieren.

5. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Umsetzung einer kultursensiblen Altenpflegeausbildung

Eine kultursensible Altenpflege sollte Migrationshintergründe von ehemaligen Arbeitsmigranten und -migrantinnen, Flüchtlingen und Aussiedlern und Aussiedlerinnen berücksichtigen. Auch wenn mit den ehemals angeworbenen "Gastarbeitern" und ihren Familien ein deutlicher quantitativer Schwerpunkt bei europäischen und europanahen Herkunftsländern liegt, so zeigt sich schon bei dieser Gruppe eine Vielfalt mit Blick auf kulturelle und religiöse Ausprägungen, soziale Lebenssituationen und Lebensstile sowie Integration und Assimilation. Schon ein oberflächlicher Blick verdeutlicht, dass es "die" Migranten bzw. Migrantinnen nicht gibt. Die Vielfalt der Lebensstile von Migranten und Migrantinnen steht der Vielfalt an Lebensstilen, die wir als unserer Kultur zugehörig empfinden, nicht nach und gleicht diesen häufig. Dies zeigt die Schwierigkeit, das Individuelle und das Verallgemeinerbare zu definieren, ohne alte Vor-Urteile und Stigmatisierungen zu verfestigen und neue zu produzieren.

„*Die Eigenschaft des Identifizierens durch Trennung korrespondiert dem bipolaren Ordnungschema, nach dem <unsere> Kultur den biologischen Dimorphismus verarbeitet hat“* (Knapp 1989, S. 291). Menschen anderer Kulturen - seien es Ordnungsschemata wie Nation oder aber auch Geschlecht - anhand von Merkmalen „dingfest“ zu machen, birgt die Gefahr, das Besondere, Andere, Mindere herauszuarbeiten und vergessen zu machen, dass die Ähnlichkeiten ggf. zwischen zwei Menschen aus verschiedenen Kulturen größer sein können oder sind als zwischen zwei Menschen aus einer Kultur (im Sinne von Nation, Staat, Geschlecht).

Kulturen – verstanden als Gemeinschaften mit spezifischen Denk- und Handlungsweisen – werden oftmals anhand signifikanter Kriterien beschrieben und differenziert: Nation, Ethnie, Religionszugehörigkeit. Diesen Kriterien werden dann ausgewählte und damit reduzierende Merkmale zugeordnet. Dieses „>>Container-Paradigma<<“ (Drechsel et al. 2000 zit. n. Dornheim 2001, S. 29) versteht unter Kultur nebeneinander stehende geschlossene Systeme. Eine Vorstellung, die den Auffassungen des 18. und 19. Jahrhundert entspricht. Diese Vorstellung von Kultur wird auch mit Leiningers Theorie der Transkulturellen Pflege transportiert, wenn sie als Ethnologin Kulturen untersucht, ihnen feststehende Merkmale zuordnet und dabei ihre eurozentristische Perspektive nicht reflektiert. Kulturelle Differenzen und damit einher gehende Probleme werden so negiert, Menschen anhand von Merkmalskatalogen differenziert und zugeordnet (vgl. Kollak 2002, S. 8). Kultur kann jedoch nicht allein auf Basis dieser Kriterien definiert werden. Neben Ethnizität, Religionszugehörigkeit und Nationalität existieren weitere Kulturen mit eigenen Lebens- und Sinnwelten: männliche und weibliche Kulturen, die Kultur der Homosexuellen, der Vegetarier, Jugendkulturen, Alterskulturen etc.

Aber auch jede Institution und jede Berufsgruppe – verstanden als kulturelles Teilsystem – verfügt über eigene Normen, Werte, Sprachstrukturen und Handlungsmuster, die Außenstehenden nicht vertraut sind (vgl. Zielke-Nadkarni 1997, Kerkow-Weil 1999; Koch-Straube 2002).

Kulturelle Fremdheit wird somit nur erlebt in Bezug zu sich selbst, als Interpretation auf der Folie des Bekannten, Vertrauten, dem Eigenen. Fremdbeschreibung ist immer auch Selbstbeschreibung (vgl. Dornheim 1997; 2001). Kultursensible Pflege darf nicht reduziert werden auf ethnische Stereotypisierungen und Diskriminierungen, da die Identifikation des Fremden zur Ausgrenzung führen kann, wenn sie sich mit Machtfragen verknüpft. Pflegebedürftige und ihre Familien würden dann reduziert auf Defizite: sie haben Sprachprobleme, kennen das Gesundheitssystem nicht und verhalten sich nicht compliant und wir - die Pflegexpertinnen und –experten - bringen sie auf den „richtigen“ unserer Norm angepassten Weg.

Ein zeitgemäßer Kulturbegriff, der für eine kultursensible Pflege nutzbar ist, wird von Dornheim formuliert. Er besteht aus zwei Hauptkonstituenten: Lebenspraxis und Sinnwelten, Reduktionen auf idealtypische Verhaltensweisen werden vermieden (vgl. Dornheim 2001, S. 35).

Eine kultursensible Pflege sollte um kulturspezifische Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster wissen und im Sinne kommunikativen Handelns fallspezifische, situationsangemessene Lösungen mit den Klienten oder Klientinnen oder ihren Fürsprechern bzw. Fürsprecherinnen aushandeln.

Kultursensible Pflege beschäftigt sich zum einen mit dem allgemeinen Anderen. D.h. der Andere ist Grundbedingung zur Bildung des Ich und durchdringt es. Hinzu kommt die Auseinandersetzung mit dem natio-ethno-kulturellen Anderen (vgl. Mecheril 2004, S.19). Die Kategorien „Ethnizität, Kultur, Nation" sind dabei nicht trennscharf, sondern wechselseitig aufeinander verwiesen. Durch diese Unklarheit besteht die Gefahr der Imagination des „Fremden", der Unterstellungen oder der groben Zuschreibungen, was typisch „türkisch", „deutsch" etc. ist.

Es geht also im Unterricht an den Altenpflegeschulen nicht darum, Landeskunde über andere Länder zu vermitteln, nur Informationen über andere Religionen und Kulturen zu vermitteln. Ein solches Wissen kann, wenn es nicht reflektiert wird, Zuschreibungen verfestigen, das situative Wahrnehmen und Analysieren eines Klienten bzw. einer Klientin sogar verhindern, da diese Zuschreibungen ggf. der Selbstdefinition des Gegenüber gar nicht (mehr) entsprechen (vgl. Kalpaka 1998).

Uzarewicz (2003) schreibt dazu*: „In unserer Welt gibt es keine klaren, eindeutigen Zugehörigkeiten mehr, Grenzen sind brüchig und kurzlebig geworden. Die ganze Welt, der ganze Alltag scheint aus permanenten Übergängen, Neubildungen, Anpassungen, Übernahmen zu bestehen, weil die Begegnungen zwischen Menschen, zwischen fremden Menschen zu einer Selbstverständlichkeit geworden sind. Es wäre zu einfach, wenn man jemanden als zu einer Kultur gehörig identifizieren könnte und dann die entsprechenden Verhaltenregister zieht, nach dem Motto: Du kommst aus Bayern, also bekommst du jeden zweiten Tag Weißwürste"* (S. 4).

In Zeiten von Globalisierung und Individualisierung existieren kaum noch einfache biografische Entwürfe, die ein Leben lang durchgehalten werden können. Eine kultursensible Altenpflege erfordert zu erkunden, wie der oder die Einzelne in der sogenannten Mehrheitskultur, die auch durch Heterogenität und nicht durch Homogenität gekennzeichnet ist und ständig im Wandel ist, mit den Gegebenheiten umgeht, welchen Stellenwert bestimmte angenommene kulturelle Besonderheiten im besonderen Fall haben, welche Strategien Menschen im Alltag entwickeln und unter welchen Bedingungen dies geschieht.

Kultursensible Pflege beinhaltet deshalb zunächst ein interaktiv-dialogisches Vorgehen, indem man sich den zu pflegenden Menschen annähert, ihnen mit gleichschwebender Aufmerksamkeit zuhört. Die sensible Wahrnehmung ist dabei Basis der Arbeitsorientierung (vgl. Böhle & Brater 1999). Es bedarf deshalb des Erfahrungswissens und der kognitiven Empathie, um über das Sprachliche hinaus Nonverbales, Gesten, Umwelten deuten zu können (vgl. Böhle & Brater 1999; Bischoff-Wanner 2003). In diesem Reflexionsprozess sollen auch eigene Vor-Urteile aufgedeckt werden.

Pflege ist somit nicht denkbar ohne Offenheit gegenüber sich selbst und dem Anderen, dem Neuen, dem Veränderten. Ohne Offenheit ist kein Dialog, keine Verständigung, keine Kritik, kein Urteilen (vgl. Meilheimer 2002), kein Handeln im Sinne der Klienten und Klientinnen möglich. Es geht bei einer kultursensiblen Altenpflege aber nicht darum, das Gegenüber voll-

ständig zu verstehen. Zwar gründet sich Kommunikation auf Verstehensprozessen. Aber dieses Verstehen beinhaltet eine Situation der Asymmetrie und ein Machtgefälle, wenn die Kategorien desjenigen zu Grunde gelegt werden, der verstehen soll. Verstehen zielt dann auf die „Assimilation des Fremden" (Wulf, zit.n. Mecheril 2004, S.128). Es muss in der kultursensiblen Altenpflege also darum gehen zu erkennen, dass der Andere different ist und damit auch nicht umfassend verstehbar. Diese Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen gibt die Möglichkeit zur dialogischen Auseinandersetzung. Kultursensible Altenpflege erkennt und achtet die Grenzen des eigenen Handelns und akzeptiert die Autonomie des Anderen, auch wenn diese durch Alterungsprozesse oder Krankheit(en) beschränkt ist (vgl. Mecheril 2004, S.128f.).

Kultursensibles Lernen pendelt zwischen dem Entwerfen einer Idee vom Anderen, der bewussten Wahrnehmung dieser Idee sowie ihrer kritischen Überprüfung. Diese Wahrnehmungen und Interpretationen werden gestützt durch wissenschaftliche Erkenntnisse und können idealtypisch dann im Sinne hermeneutischen Fallverstehens in professionelles Pflegehandeln umgesetzt werden, wobei Annähern, Vertrauen aufbauen, Zuhören, Interpretieren selbstverständlich Akte kommunikativen pflegerischen Handelns sind.

Fachwissen zu kulturellen Normen, Werten, Handlungsorientierungen reicht deshalb nicht aus. Und dies verweist auf einen Kernpunkt der aktuellen berufspädagogischen Diskussion, in der – ausgelöst durch die bereits 1974 von Mertens veröffentlichte Schrift „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft" – mittlerweile Konsens besteht, dass Ausbildung nicht mehr vorrangig auf die Vermittlung möglichst vieler fachlicher Detailkenntnisse, sondern auf die Förderung von Handlungskompetenz abzielen muss (vgl. Pätzold 2003). Handlungskompetenz ist dabei definiert *„…als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz"* (KMK 2000). Mit Blick auf die besonderen Erfordernisse im humanen Dienstleistungsbereich „Pflege" bedeutet dies konkret, dass folgende Kompetenzdimensionen im Vordergrund stehen (vgl. Oelke/Menke 2002):

Fachliche Kompetenz: Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses, das auf der Grundannahme basiert, die Gesundheit des einzelnen Menschen zu erhalten und zu fördern und ihn unter Einbeziehung seines sozialen Umfeldes bei Krankheit, Behinderung sowie während des Sterbeprozesses zu unterstützen; Vermittlung pflegespezifischer Handlungsfähigkeiten (Beobachtungs-, Deutungs-, Beratungs-, Anleitungsfähigkeiten sowie technische Fertigkeiten)

Sozial-kommunikative Kompetenz: Empathie, (Selbst-)Kritik-, Konflikt-, Argumentations- und Artikulationsfähigkeit

Personale Kompetenz: Reflexionsfähigkeit, Selbstvertrauen, stabile berufliche Identität, Selbstbestimmungsfähigkeit, Fähigkeit mit psychischen und physischen Belastungen umzugehen

Methodische Kompetenz: Prozessdenken, Planungs-, Konzeptentwicklungs-, Problemlösungs-, Entscheidungs- und Lernfähigkeit

Diese Kompetenzen stellen in der Altenpflege die zentrale Grundlage professionellen Handelns dar und sind deshalb als Querschnittsthema zu denken. Heruntergebrochen auf spezifische Aspekte kultursensibler Pflege implizieren sie insbesondere

- das Wissen um die Lebenswelten und -stile von Migranten und Migrantinnen, ihrer Lebensbedingungen einschließlich ihrer geschichtlichen, soziokulturellen, politischen, religiösen und materiellen Hintergründe wie auch das Wissen um finanzielle, rehabilitative und/oder integrierende Hilfe- und Unterstützungsmöglichkeiten für diese Zielgruppe, aber auch das Wissen um strukturell bedingte Begrenzungen, die eine kultursensible Altenpflege behindern (fachliche Kompetenz);

- eine persönliche Haltung, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit Vorurteilen und ambivalenten Empfindungen gegenüber Menschen anderer Kulturen genauso umschließt wie die Einstellung, die Konfrontation mit dem Fremden als Chance zum Verstehen bzw. das Wissen um die Grenzen des Verstehens und zur kritischen Reflexion des Eigenen zu betrachten (sozial-kommunikative und personale Kompetenz);

- die Fähigkeit, lebensweltlich und kultursensibel ausgerichtete Pflegeprozesse zu planen, durchzuführen und zu evaluieren oder auch situativ auf lebensweltliche Herausforderungen zu reagieren, sowie die Fähigkeit, kultursensible Pflegekonzepte zu entwickeln (methodische Kompetenz).

Bei der Entwicklung und Erprobung der Module wurden die Erfahrungen aus dem Modellversuch „Gemeinsame Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege“ des Caritasverbandes für das Bistum Essen e.V. genutzt (Oelke & Menke 2002). Im Einzelnen heißt das:

- *Methodisch* wurde in dem Projekt auf das Verfahren praxisnaher Curriculumentwicklung (Deutscher Bildungsrat 1974) zurückgegriffen, wobei gleichsam Prinzipien und Fragestellungen berücksichtigt wurden, wie sie Pätzold zur Implementation des Lernfeldansatzes vorgelegt hat (Pätzold 2003, S. 48ff u. 60ff).

- Es wurden *methodisch-handlungsorientierte* Lerneinheiten konzipiert. Das heißt zum einen, dass konkrete Methoden und Materialien entwickelt wurden, die situationsbezogenes, selbstständiges, ganzheitliches, reflexives, erfahrungsbezogenes und soziales Lernen umschließen. Zum Zweiten heißt es, dass im Sinne einer Verzahnung des Lernens in Theorie und Praxis (Lernortkooperation) aufeinander abgestimmte *Theorie-Praxis-Lernprojekte* entwickelt, umgesetzt und ausgewertet wurden. Und zum Dritten heißt es, dass neue Formen der *Lernerfolgsüberprüfung*, die weniger auf „Wissensabfrage“, sondern vielmehr auf Kompetenzentwicklung abzielen, erarbeitet wurden.

6. Projektverlauf

Im Folgenden werden die wichtigsten Arbeitsschritte in ihrem Verlauf skizziert.

6.1. Erarbeitung eines Grobcurriculums und eines Umsetzungszeitplanes durch die EFH

Die folgende Übersicht gibt einen Überblick über die geplanten Projektschritte (Soll) und den tatsächlichen Projektverlauf. Die Abweichungen von der ursprünglichen Planung ergaben sich aus den unterschiedlichen Praxis- und Unterrichtsphasen der Schulen. Trotz des hohen Engagements der Lehrerinnen war es zudem manchmal nicht möglich, die Module wie geplant zu erproben, da sie in den „normalen“ Unterrichtsplan integriert werden mussten.

Auf der Basis der Vorüberlegungen der EFH, einer ersten Literaturrecherche und der Analyse der Stundentafel in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung des Bundes sowie der Rahmenlehrpläne der Länder für die Altenpflegeausbildung wurden von der EFH zunächst erste Eckpunkte für mögliche Lernsituationen entwickelt. Es wurden drei Module als Eckpunkte konzipiert. Des Weiteren wurde ein Zeitplan für die Projektarbeit und die Termine der Diskurssitzungen, der Erprobung und der Evaluation erstellt.

Im ersten Modul sollten eigene und fremde kulturelle Vorstellungen sowie Lebenswelten und soziale Netzwerke von Migranten und Migrantinnen behandelt werden. Im zweiten Modul sollten kulturelle und migrationsspezifische Aspekte für die Pflege von alten Menschen mit chronischen Krankheiten fokussiert werden. Das dritte Modul sollte migrationsspezifische Aspekte von Beratung und Anleitung aufgreifen.

Zur Erarbeitung fanden je Modul ein- bis zweitägige Diskursgruppensitzungen statt, und es wurde jeweils ein halber Tag zur abschließenden Nachbereitung eingeplant. Da die Schulen unterschiedliche Praxis- und Unterrichtsblockphasen hatten, wurden für die Erprobung dreimonatige Zeitkorridore je Modul eingeplant. Nach Abschluss der Erprobung fand jeweils die Evaluation der Module durch das *ies* statt. Wie die folgenden Übersichten zeigen, konnte der Zeitplan für die Diskurssitzungen weitgehend eingehalten werden. Die Erprobungsphasen verschoben sich erheblich, da es den Schulen nicht möglich war, die Module wie zunächst geplant in den laufenden Unterrichtsplan zu integrieren. Zudem wiesen die Schulen unterschiedliche Praxisphasen auf, die eine Abstimmung erschwerten.

Abbildung 2: Projekt-Soll-Zeitplan

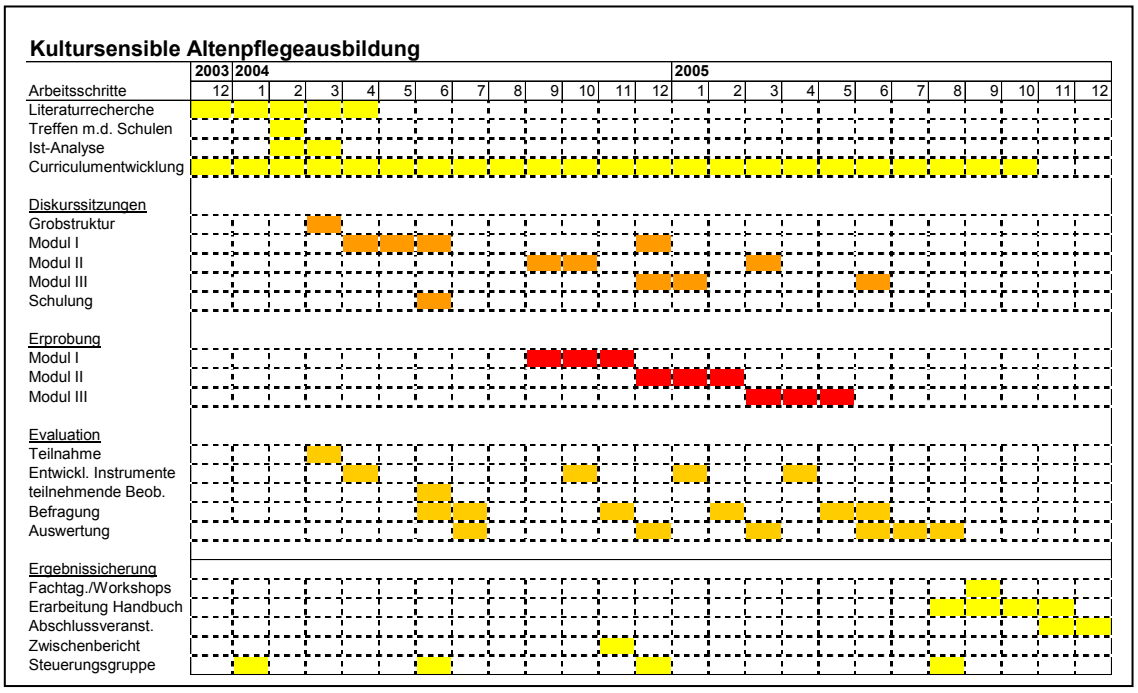
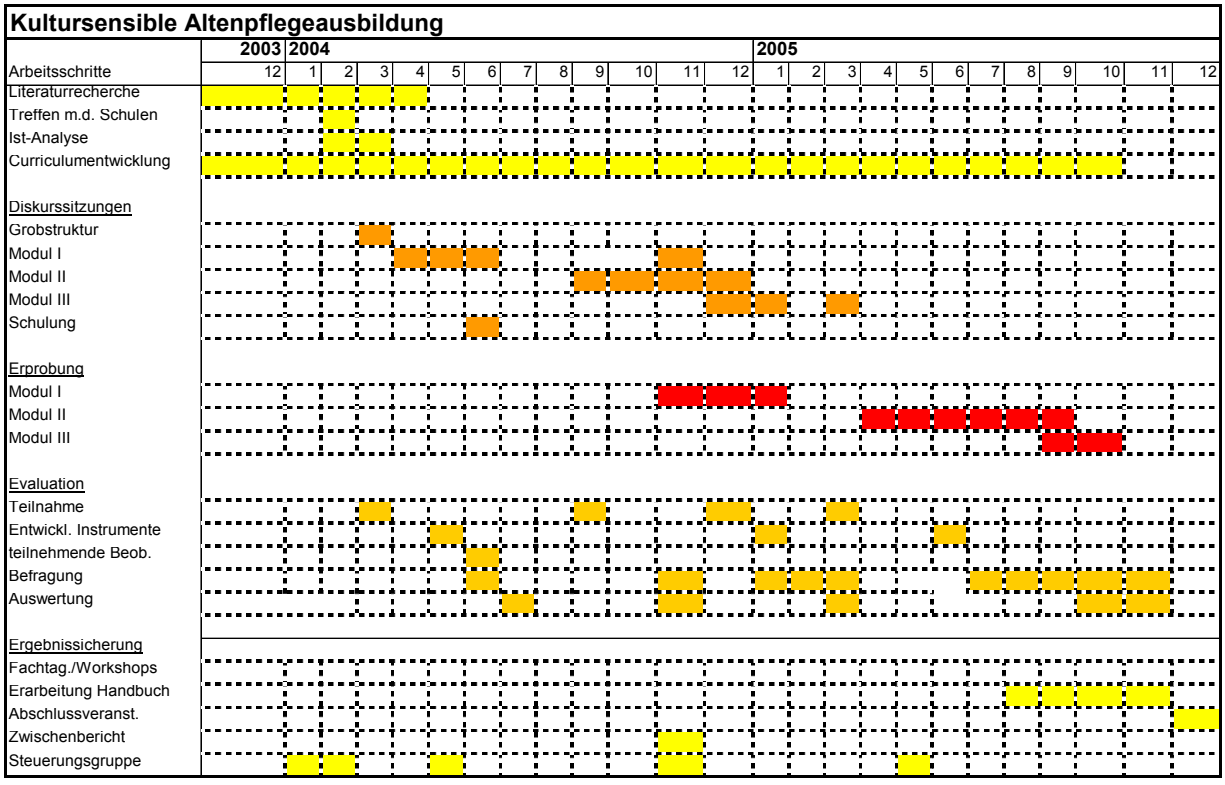


Abbildung 3: Projekt-Ist-Zeitplan



Bei einer Auftaktveranstaltung wurde verabredet, dass die Schulen sich bei der Erprobung der Module auf einen ersten Ausbildungsjahrgang beschränken sollten, um einheitliche Rahmenbedingungen zu schaffen und weil sehr früh deutlich wurde, dass die Inhalte der Module aufeinander aufbauen sollten.

6.2. Die Arbeit in den Diskurssitzungen

Ziel der ersten Diskurssitzung war zunächst

- die Verständigung auf gemeinsame Leitvorstellungen einer kultursensiblen Pflege und daraus resultierende Anforderungen an das Curriculum, die an anderer Stelle (Kapitel 4, 5) skizziert wurden;
- die Erstellung einer ersten Grobstruktur. Unter Nutzung der Literaturrecherche wurden von der EFH Kriterien zur Bestimmung der relevanten Lernsituationen entwickelt. Diese Ergebnisse wurden in der Diskurssitzung zur Diskussion gestellt.

6.2.1 Skizzierung der Arbeitsergebnisse aus den Diskurssitzungen

6.2.1.1 Diskurs Modul 1 „Das Eigene und das Fremde“

Voraussetzung für die Entwicklung einer Kultursensibilität ist zunächst die Fähigkeit der Selbstbeobachtung und –reflexion sowie die Fähigkeit, eigene kulturelle Werte in Frage zu stellen.

Für das Projekt wurden explizit Schulen ausgewählt, die über einen hohen Anteil von Migranten und Migrantinnen bei den Auszubildenden verfügen, d.h. dass ein Teil der Auszubildenden selbst Migrationserfahrungen hat.

Aus den genannten Gründen wurde entschieden, im ersten Modul das Eigene und das Fremde zu bearbeiten. Erst nach einer selbstreflexiven Phase sollten sukzessive theoretische Grundlagen vermittelt werden, die die Kognition ansprechen. Für eine gelingende und vertrauensvolle Zusammenarbeit im Klassenverband schien es wichtig, hier von Beginn an, d.h. in den ersten Unterrichtsphasen der Ausbildung, kultursensibel personale und sozial-kommunikative Kompetenzen zu fördern. Gruppendynamische Prozesse, die ohnehin ablaufen, sollten frühzeitig im Unterricht thematisiert und genutzt werden. Es wurde deshalb entschieden, im ersten Modul das **erfahrungsorientierte Lernen** in den Mittelpunkt zu stellen und methodisch mit der biografischen Methode, dem szenischen Spiel und der Projektmethode zu arbeiten. Dies bedeutete jedoch auch, dass die Erprobung in einem ersten Ausbildungsjahr stattfinden musste. Es bestand Konsens darüber, dass eine Orientierung an der Alltagsnormalität Basis professionellen Handelns in der Altenpflege ist. In dem Modul sollten deshalb im Rahmen von Projektarbeit selbstständig zunächst Lebenswelten von Migranten und Migrantinnen ohne Bezug zu pflegerischen Themen erkundet werden, um sich der Alltagsnormalität anzunähern. Pflegetheoretische Grundlagen und die Pflegeprozessgestaltung sollten dann im Modul II vermittelt werden. Es wurde jedoch schon an dieser Stelle deutlich, dass die Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr nur sehr begrenzt einen theoriegeleiteten kultursensiblen Pflegeprozess gestalten können.

6.2.1.2 Diskurs Modul II „Kultursensible Altenpflege“

Die Entscheidung, Modul I zu Beginn der Ausbildung einzusetzen, hatte Auswirkungen auf die gesamte Modulentwicklung. Für die Evaluation war es notwendig, die Module in einem Jahrgang zu erproben, der nach dem neuen Altenpflegegesetz ausgebildet wird. Für die Erprobung und Evaluation stand jedoch nur ein Jahr zur Verfügung. Das hieß aber auch, dass auf Grund des kurzen Zeitraumes, der für die Erprobungen und Evaluierung verblieb, die Module an die Rahmenlehrpläne und das Lernniveau der Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr angepasst werden mussten. Wünschenswerte Lerninhalte, wie die Umsetzung des theoriegeleiteten Pflegeprozesses in die Praxis, konnten deshalb nur als Vertiefung in das Hand-

buch einfließen, nicht aber in die Erprobung, da dieser Themenschwerpunkt erst zu einem späteren Zeitpunkt vermittelt wird.

Für Modul II wurden drei aufeinander aufbauende Lerneinheiten entwickelt. Die erste Lerneinheit dient der Einführung in die kultursensible Altenpflege. Es wurde beschlossen, im Sinne des exemplarischen Lernens zwei Migrantengruppen vertiefend zu bearbeiten: die Situation älterer türkischer Migranten und Migrantinnen und die der russlanddeutschen Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen als die Migrantengruppen mit dem höchsten Anteil an älteren Menschen in Deutschland. Zunächst erhalten die Schüler und Schülerinnen einen Überblick über die Situation älterer Migranten und Migrantinnen sowie russlanddeutscher Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen in Deutschland und setzen sich mit ersten Fragen des Pflegebedarfs bzw. der Pflegebedürftigkeit dieser Klientel auseinander. Im Mittelpunkt der zweiten Lerneinheit steht das Einüben des individuellen Fallverstehens zur Umsetzung eines kultursensiblen Pflegeprozesses. Nach langer Diskussion fiel die Entscheidung auf das Modell der Pflege- und Krankheitsverlaufskurve von Corbin & Strauss (2004) und das von der EFH modifizierte Pflegeprozessmodell nach Corbin & Strauss (Woog 1998) und Zielke-Nadkarni (2003b). Um das Lernen am Fall zu trainieren, wurde von der TDG ein Interview mit einer pflegebedürftigen türkischen Migrantin auf Basis der Assessmentfragen des Modells durchgeführt und anschließend didaktisch so aufbereitet, dass Ressourcen und Pflegeprobleme von Auszubildenden auch im ersten Ausbildungsjahr zu erarbeiten sind. Falls das Modul erst im zweiten oder dritten Ausbildungsjahr durchgeführt wird, ist aber auch die Möglichkeit gegeben, den gesamten Pflegeprozess durchzuführen. Entsprechende Materialien hierzu wurden von der EFH erarbeitet. Im Modellprojekt selbst haben die Schüler und Schülerinnen die Umsetzung des kultursensiblen biografisch orientierten Pflegeassessments mit der Erarbeitung eines visualisierten Lebenspanoramas in der *Schule eingeübt* und anschließend in der *Praxis* erprobt. In der letzten Lerneinheit dieses Moduls geht es um das Erkennen der eigenen interkulturellen Kompetenzen als Ressource und das Ausloten von Handlungsspielräumen zur Umsetzung einer kultursensiblen Altenpflegepraxis.

6.2.1.3 Diskurs Modul III „Kultursensible Kommunikation und Beratung“

Die Diskursgruppe war sich einig darüber, dass es wichtig ist, den Auszubildenden schon zu Beginn der Ausbildung die Bedeutung der Beratung und Anleitung zu vermitteln. Viele Auszubildende nehmen Beratung und Anleitung noch nicht als zentrale Aspekte professionellen altenpflegerischen Handelns wahr. Deshalb entschied die Diskursgruppe, das Modul für das erste bzw. zweite Ausbildungsjahr so zu modifizieren, dass auch ohne Grundkenntnisse von Beratung eine Sensibilisierung für Beratungsfelder ermöglicht wird. Das Modul enthält drei aufeinander aufbauende Lerneinheiten. Die erste Lerneinheit dient der Einführung in die kultursensible Kommunikation. Hier setzen sich die Schüler und Schülerinnen überwiegend spielerisch mit nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten auseinander. Diese Lernsequenzen wurden in der Erprobung sehr positiv bewertet. In der zweiten Lerneinheit sollen die Auszubildenden Ansätze einer kultursensiblen Pflegeberatung kennen lernen und anhand eines exemplarischen Falles auf der Basis des von der EFH modifizierten Modells der personenzentrierten Beratung nach Sander (1999) pflegerelevante Beratungsfelder analysieren. Diese Lerneinheit wurde nicht erprobt, da die Auszubildenden noch keine ausreichenden Vorkenntnisse besaßen. Sie eignet sich besonders für Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr. In der dritten Lerneinheit sollen Migrationsexperten und –expertinnen in die Schulen eingeladen werden, die beratend arbeiten, um den Auszubildenden einen Eindruck darüber zu vermitteln, welches Spektrum an spezifischen Beratungsangeboten im Sinne von interdisziplinärem Arbeiten genutzt werden kann und sollte.

6.2.2 Resümee zur Arbeit in der Diskursgruppe

Das Verfahren praxisnaher Curriculumentwicklung, d.h. die Zusammenarbeit von Wissenschaftlerinnen sowie Praktikern und Praktikerinnen hat sich gut bewährt. Die Diskursgruppensitzungen zeichneten sich durch das hohe Engagement und Interesse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus. Die Erfahrungen der Dozenten und Dozentinnen und Praxisanleiter und -anleiterinnen bezüglich migrationsspezifischer Thematiken von Ausbildungsjahrgängen, die durch einen hohen Migranten- und Migrantinnenanteil gekennzeichnet sind, führten dazu, die Module den besonderen Anforderungen dieser Auszubildenden anzupassen. Darüber hinaus waren die didaktisch-methodischen Anregungen der Dozenten und Dozentinnen ein sehr wichtiger Beitrag zur Gestaltung praxistauglicher Lernsequenzen. Die Migrationsexperten und –expertinnen der TDG lieferten wichtige Hinweise zu kultursensiblen Fragen. Wir danken an dieser Stelle allen Beteiligten für ihr hohes Engagement, das zur Realisierung des Handbuches maßgeblich beigetragen hat.

7. Evaluation (ies Hannover)

Das Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (***ies***) ist von der EFH beauftragt worden, die Erprobung der Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflegeausbildung auf der Grundlage des Altenpflegegesetzes des Bundes wissenschaftlich zu evaluieren. In dem folgenden Beitrag werden das Evaluationskonzept sowie die Ergebnisse der Evaluation dargestellt. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf den Lernergebnissen und der Kompetenzentwicklung der an der Erprobung beteiligten Schülerinnen und Schüler.

7.1. Das Evaluationskonzept

Die Evaluation hat die Entwicklung und Erprobung der Ausbildungsmodule „Kultursensible Altenpflege“ auf zwei Ebenen begleitet:

1. **Weiterentwicklung der Ausbildungsmodule auf Grundlage der Rückmeldungen aus der Erprobung:** Die Evaluation hat die Einschätzungen und Erfahrungen, die bei der Umsetzung der Module in den am Modellversuch beteiligten Schulen gewonnen wurden, erhoben und dokumentiert.

2. **Darstellung der Wirkungen der Ausbildungsmodule auf die Lernergebnisse und Kompetenzentwicklung der an der Erprobung beteiligten Schülerinnen und Schüler.** Durch die Erhebung der Lernergebnisse wird sichtbar gemacht, welche Kenntnisse und Fähigkeiten durch die Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflege vermittelt werden konnten. Darüber hinaus sind die an der Erprobung beteiligten Personen nach ihrer Einschätzung der Transfermöglichkeiten des Erlernten in das Berufsfeld und der Wirkungen der Ausbildungsmodule auf die Entwicklung der Kompetenzen, die im Zusammenhang mit kultursensibler Altenpflege benötigt werden, befragt worden.

Die Evaluation war formativ angelegt. Direkt im Anschluss an die Erprobung der Ausbildungsmodule hat die Evaluation die Erfahrungen und Einschätzungen der Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler) zu den Ausbildungsmodulen erhoben und die Ergebnisse der Erhebungen der EFH zeitnah zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise konnten sie in die Weiterentwicklung der Ausbildungsmodule einfließen. Mit ihren Ergebnissen hat die Evaluation somit die Beteiligten dabei unterstützt, die Ausbildungsmodule während der Erprobung schrittweise weiter zu entwickeln und zu verbessern. (Beywl 2000, S. 21f)

7.1.1 Inhaltliche Ebenen der Evaluation

Das Vorgehen der Evaluation orientierte sich an dem 4-Ebenen-Evaluationsmodell, das von Kirkpatrick speziell zur Evaluation interkultureller Trainingsmaßnahmen entwickelt worden ist.2 Dieses Konzept untersucht die Wirkungen der Bildungsmaßnahme aus der Perspektive der Teilnehmenden. Die Evaluation nimmt also die Sichtweise des „Abnehmers“ der Bildungsmaßnahme ein. Kirkpatrick beschreibt vier Lern- und Handlungsebenen von Personen, auf denen die Trainings ihre Wirkungen entfalten können:

Zufriedenheit (reaction): Auf dieser Ebene wird die subjektive Meinung der Teilnehmenden erfasst, um die Akzeptanz des Trainings bei den Teilnehmenden festzustellen. Methodisch betrachtet handelt es sich hierbei um eine Feedbackbefragung zum Ende oder kurz nach Abschluss des Trainings.

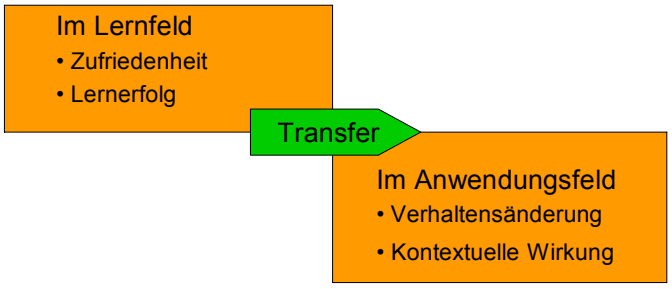
[2] Die folgende Darstellung des Konzepts basiert auf dem Text von Kinast zur Evaluation interkultureller Trainings (Kinast 1998, S. 29ff)

Lernerfolg (learning): An dieser Stelle wird untersucht, ob tatsächlich etwas gelernt wurde, d. h. ob die Teilnehmenden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch den Unterricht erweitert haben. Der Erwerb von Komponenten interkultureller Handlungskompetenz wird erhoben.

Transfer (behavior): Hier stellt sich die Frage, ob im Zusammenhang mit der Teilnahme Verhaltensänderungen zu beobachten sind, d. h. ob die erworbenen Komponenten interkultureller Kompetenz handlungssteuernd wirken, indem die Teilnehmenden sie auf entsprechende Handlungssituationen transferieren.

Kontextuelle Wirkungen (results): Auf dieser Ebene werden die Wirkungen der Teilnahme auf übergeordnete Zielsetzungen der Teilnehmenden bzw. auf den Kontext, in dem sich die Teilnehmenden bewegen, erhoben.

Abbildung 4: Inhaltliche Ebenen der Evaluation



© ies

In Ergänzung des Konzepts von Kirkpatrick sind in die Evaluation der Ausbildungsmodule zur kultursensiblen Altenpflege auch die an der Erprobung beteiligten Lehrkräfte der Altenpflegeschulen einbezogen worden. Durch diese Erweiterung des Blickwinkels haben die Untersuchungsergebnisse an Komplexität und Vielschichtigkeit gewonnen, vor allem mit Blick auf die Weiterentwicklung der Ausbildungsmodule. Zur Einschätzung der Lernergebnisse aus dem Modellversuch wäre es zudem interessant gewesen, eine Vergleichsgruppe heranzuziehen, die nicht kultursensibel ausgebildet wurde. Da das Forschungsdesign eine Vergleichsgruppe jedoch nicht vorsah, wurde dieser Vergleich über die Bewertungen der erfahrenen Lehrkräfte wenigstens in Ansätzen ermöglicht.

7.1.2 Themenstellungen der Evaluation

Bewertung und Weiterentwicklung der Ausbildungsmodule[3]

Zu den einzelnen Ausbildungsmodulen wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler zu den Aspekten

- Inhalte
- Methoden
- Lernmittel/Zeitrahmen
- Lernzielerreichung

erhoben. Hier verbanden sich Fragen nach der Zufriedenheit mit denen des Lernerfolgs. Mit diesem Erhebungsschritt wurde herausgearbeitet, wie die beiden Gruppen die Ausbildungsmodule in der Umsetzung bewerten, ob die angestrebten Lernziele erreicht werden konnten und wo Veränderungsbedarfe gesehen wurden. Die Befragung der Lehrkräfte bezog darüber hinaus auch die Materialien für die Lehrkräfte sowie die der Erprobung vorangehende Schulung zum szenischen Spiel mit ein.

Wirkungen

Bei der Betrachtung der Wirkungen der Ausbildungsmodule rückte die Frage nach Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen der Ausbildungsmodule erworben bzw. entwickelt werden konnten, ins Zentrum. Die Bewertungen des Lernerfolgs („Was wurde gelernt?“) basieren vorrangig auf der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler, ergänzt durch die Dimension der Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte. Die Lernergebnisse wurden nicht im mathematischen Sinn gemessen. Da sich die Bewertung jedoch eng an den Lernzielen orientierte, standen vergleichbare Bezugspunkte für die Beurteilung zur Verfügung.

Einen zweiten inhaltlichen Fokus bildete der Transfer des Gelernten in die berufliche Praxis und die Kompetenzentwicklung durch die Ausbildungsmodule. Es stellte sich die Frage nach der beruflichen Relevanz des in den Ausbildungsmodulen vermittelten Stoffes. Was von dem im Unterricht vermittelten Stoff konnten die Auszubildenden in die Berufstätigkeit einbringen und war eine Kompetenzentwicklung im Sinne der Ausbildung von Kultursensibilität zu beobachten? Die Beantwortung dieser Fragen bereitete aus mehreren Gründen, die ganz unterschiedliche Aspekte berührten, Probleme:

1. In dem begrenzten Zeitraum, in dem das Modellvorhaben umgesetzt und evaluiert wurde, erwarben die Schülerinnen und Schüler nur in geringem Umfang Praxiserfahrungen und hatten folglich auch wenig Gelegenheit, das Erlernte anzuwenden. Zudem fanden die Auszubildenden nicht in allen Altenpflegeeinrichtungen, in denen sie ihre Praxisblöcke absolvierten, Rahmenbedingungen vor, die die Entwicklung und Anwendung kultursensibler Kompetenzen förderten.

2. Der Modellversuch fand mit Schülerinnen und Schülern im ersten Ausbildungsjahr statt, weil dieses der erste Jahrgang war, der nach dem neuen Altenpflegegesetz ausgebildet wird. Den (meist jungen) Schülerinnen und Schülern fehlten nach Einschätzung der Lehrkräfte neben den persönlichen vor allem auch die fachlichen Voraussetzungen, um kultursensibel zu arbeiten. (siehe Abschnitt 2.4. in diesem Beitrag)

3 Die Weiterentwicklung und Diskussion der Ausbildungsmodule in den Diskurssitzungen und die Schulung zum szenischen Spiel hat die Evaluation durch teilnehmende Beobachtung begleitet.

3. Kompetenzen, die im Kontext von „Kultursensibilität“ relevant sind, wie z. B. Empathie, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, können nicht im Unterricht „gelehrt“ werden. Die Ausformung von Kompetenzen bedarf längerer Zeiträume, denn Kompetenzen entwickeln sich prozesshaft. Der Unterricht kann allenfalls Anstöße zur Ausbildung oder Weiterentwicklung von Kompetenzen liefern. Lernziel im Sinn von Kompetenzentwicklung konnte also nur sein, Reflexion und Auseinandersetzung anzustoßen. Die Frage, ob es tatsächlich gelungen ist, mit dem Modellversuch „Kultursensible Altenpflege“ die oben aufgeführten Kompetenzen zu vermitteln oder besser gesagt, ihre Entwicklung anzustoßen, ließ sich im vorgesehenen Evaluationsrahmen allenfalls einschätzen, nicht jedoch überprüfen.

Aus den beschriebenen Gründen musste sich die Evaluation darauf beschränken, erste subjektive Erwartungen zur Kompetenzentwicklung und zum Transfer zu erheben. Die kontextuellen Wirkungen der Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflegeausbildung spielten, da das Erlernte bisher kaum in der beruflichen Praxis angewandt werden konnte, bei der Evaluation keine Rolle.

Entgegen der ursprünglichen Planung haben nur zwei Praxiseinrichtungen an der Entwicklung der Ausbildungsmodule mitgewirkt – wobei diese Mitwirkung keine Kontinuität aufwies. Auch die Befragungen und Erhebungen in den Altenpflegeeinrichtungen (Modul II) sind nur von zwei Schulen wie geplant durchgeführt worden. Aus diesen Gründen wurde auf eine Befragung der Praxisanleitungen in Absprache mit dem Auftraggeber verzichtet.

Um die Praxiseinrichtungen, ohne deren Bereitschaft die Umsetzung kultursensibler Pflege gar nicht möglich ist, dennoch einzubeziehen, sind im Sinne von „Good-Practice“ zwei kultursensibel arbeitende Altenpflegeeinrichtungen und ein ambulanter Pflegedienst nach ihrem Verständnis von und ihren Erfahrungen mit kultursensibler Pflege in leitfadengestützten Interviews mündlich befragt worden. Die Ergebnisse der Gespräche, vor allem die Einführung kultursensibler Pflege in Altenpflegeeinrichtungen betreffend, werden am Schluss dieses Beitrags dargestellt.

7.1.3 Methodisches Vorgehen

Bei der Befragung der verschiedenen Gruppen wurden qualitative und quantitative Methoden kombiniert, in Form von schriftlichen und mündlichen Befragungen, Einzel- und Gruppengesprächen. Mit der Verbindung schriftlicher und mündlicher Befragungen zu den gleichen inhaltlichen Punkten (sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülerinnen und Schülern) konnten die quantitativen Ergebnisse der schriftlichen Befragungen mit Zusatzinformationen aus den leitfadengestützten mündlichen Gesprächen hinterlegt und interpretiert werden.[4]

4 Sabine Gerbich, TDG; sei an dieser Stelle für ihre Unterstützung bei der mündlichen Befragung der Auszubildenden gedankt.

	Gruppengespräch	Schriftliche Befragung	leitfadengestütztes Interview
Lehrkräfte	**x**	**x**	
SchülerInnen		**x**	**x**
Schulen		**x**	

Die Erhebungen fanden jeweils zeitnah zum Abschluss der Module an den Schulen statt. Alle Schülerinnen und Schüler wurden mit einem Fragebogen schriftlich zu ihrer Einschätzung des jeweiligen Moduls in geschlossener und offener Fragestellung befragt. Die Fragebögen wurden von den Lehrkräften im Unterricht verteilt und auch wieder eingesammelt. In leitfadengestützten Interviews erläuterten ausgewählte Schülerinnen und Schüler (jeweils drei pro Klasse) ihre Einschätzungen zu den in der schriftlichen Befragung angesprochenen inhaltlichen Fragenkomplexen.

Ebenfalls jeweils nach Abschluss der Modulerprobungen wurden die an der Erprobung beteiligten Lehrkräfte in moderierten Gruppengesprächen zu Umsetzungserfahrungen, Veränderungsvorschlägen und Lernergebnissen befragt. Darüber hinaus erhielten die Lehrkräfte schriftliche Beobachtungs- bzw. Dokumentationsbögen zur zeitnahen Reflexion ihrer Erfahrungen während der Erprobung. Die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragungen bilden die Grundlage der folgenden Ergebnisdarstellung.

7.2. Lernergebnisse, Transfer und Kompetenzentwicklung – Ergebnisse der Evaluation

Die Erprobung der Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflegeausbildung begann an fünf Schulen, in fünf ersten Ausbildungsjahrgängen, die nach dem neuen Altenpflegegesetz ausgebildet wurden. 118 Schülerinnen und Schülern, darunter 45 Migrantinnen und Migranten, nahmen teil. Durch Ausbildungsabbrüche, Zusammenlegung von Klassen sowie Abbruch des Modellversuchs an einer Schule verringerte sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die an der Erprobung der Ausbildungsmodule teilgenommen haben, auf 77 Schülerinnen und Schüler am Ende von Modul III.

Als Motive für ihre Beteiligung an dem Modellversuch formulierten die Schulen die folgenden Anliegen:

- Migrantinnen und Migranten sollen (besser) in das Berufsfeld Altenpflege integriert werden.
- Zukünftige Altenpflegerinnen und Altenpfleger sollen auf die Betreuung und Pflege von Migrantinnen und Migranten vorbereitet werden, indem sie für kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert werden.
- Das Interesse, sich mit interkulturellen Fragenstellungen auseinander zu setzen.
- Den Wunsch, zur Weiterentwicklung der Altenpflegeausbildung beizutragen.

7.2.1 Modul I

In Modul I erhielten die Auszubildenden Gelegenheit, die eigene Lebenswelt in ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten mit der anderer Menschen genauer zu erkunden (Didaktischer Kommentar). Dabei stand das biographische Erinnern im Mittelpunkt, mit dem Ziel, die Akzeptanz der eigenen Lebensgeschichte zu fördern. Darüber hinaus sollte den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, dass die Biographie nicht nur individuelle Lebensgeschichte ist, sondern von soziokulturellen Einflüssen geprägt wird. Die Reflexion kultureller und selbst gesetzter Strukturen zielte darauf ab, den gegenseitigen Respekt sowie die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensstile zu erhöhen und pauschale kulturelle Zuschreibungen zu reduzieren. [5]

Im folgenden Abschnitt werden die Lernergebnisse von Modul I bzw. seiner einzelnen Lerneinheiten und die Transfererwartungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie aus Sicht der Lehrkräfte zusammengefasst. Die Darstellung der Bewertungen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler basiert – wie auch bei den folgenden Modulen - auf den Ergebnissen der schriftlichen Befragung (SchS) und den leitfadengestützten Kurzinterviews (SchK)[6]. Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Lernerfolgen wurden im Gruppengespräch (LeG) erhoben.

Die Umsetzung von Modul I erfolgte in allen Schulen vollständig und weitgehend, wie im Curriculum vorgesehen.

Lernergebnisse und Transfererwartungen – Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler schätzten die Lernergebnisse bezogen auf das gesamte Modul I insgesamt positiv ein. Der Blick auf andere Kulturen veränderte sich durch den Unterricht bei mehr als der Hälfte (55 %) der Schülerinnen und Schüler (SchS).

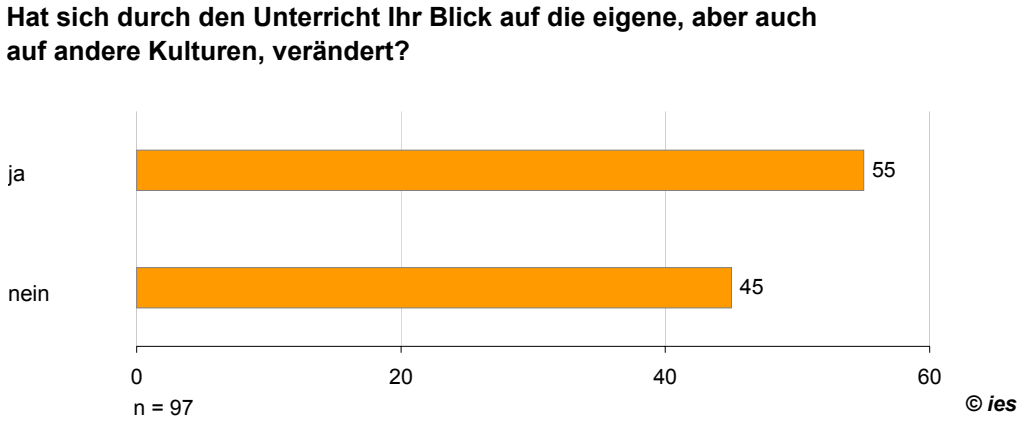
Mehr als die Hälfte der Befragten erläuterten anschließend ihre Einschätzung zu diesem Punkt ausführlicher. Von denjenigen, die einen veränderten Blick auf die eigene und fremde Kultur durch den Unterricht bei sich beobachteten, führten 21 dieses auf mehr Informationen und Wissen zurück. 14 Schülerinnen und Schüler konstatierten nach Abschluss von Modul I ‚mehr Verständnis, Offenheit und Respekt' gegenüber anderen Kulturen. Von denjenigen, deren Blick sich durch Modul I nicht verändert hatte, begründeten 13 dieses damit, dass sie ‚schon andere Kulturen gekannt' hätten, und für weitere fünf war ‚(zu) wenig Neues dabei'. [7]

[5] Die Evaluationsergebnisse beziehen sich auf die *erprobten* Ausbildungsmodule. Abweichungen von den jetzt vorliegenden Ausbildungsmodulen können daraus resultieren, dass als Ergebnis der Evaluation Veränderungen vorgenommen wurden.

[6] Schriftliche Fragebögen lagen von 98 Schülerinnen und Schülern vor. Kurzinterviews wurden mit 15 Auszubildenden geführt. Die Befragung der Lehrkräfte zu diesem Thema erfolgte in einem Gruppengespräch unter Beteiligung aller Schulen.

[7] In einfachen Anführungsstrichen sind Fragen und Antworten aus der schriftlichen Befragung wiedergegeben.

Abbildung 5: Befragung - Blick auf die Kultur



In den Interviews kam vor allem zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler sich durch den Unterricht der Unterschiedlichkeit von Kulturen bewusst geworden sind. Zumindest Teile der Schülerschaft haben durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen von Modul I gelernt, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, *etwas aus einer anderen Richtung heraus zu betrachten*, wie es in einem Interview formuliert wurde. (SchK). [8]

Bezogen auf die einzelnen Lerneinheiten antworteten die Auszubildenden folgendermaßen:

In Lerneinheit 1 sollten die Auszubildenden einen Eindruck von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Biographien erhalten. Bei rund zwei Dritteln der befragten Schülerinnen und Schüler ist dieses nach eigener Einschätzung ‚gelungen', weitere 31 % meinten, dass dieses ‚ein wenig' gelungen sei (SchS). Ein besonders deutlicher Lernerfolg im Zusammenhang mit dem Lernziel zu erkennen, dass Alltagshandlungen kulturell geprägt sind, zeichnete sich nach Aussagen der Auszubildenden dort ab, wo Themen von Modul I, wie z. B. „Hygiene und Sauberkeit" oder „Essen" mit fachpraktischen Übungen zu diesen Themen verknüpft worden sind (SchK).

Die Frage danach, ob durch die Biographiearbeit in Modul I.1 die Selbstwahrnehmung gefördert werden konnte und ob eine Wertschätzung der eigenen Lebensgeschichte erreicht wurde, beantworteten die Schülerinnen und Schüler folgendermaßen:

- 51 % äußerten, dieses sei ‚teilweise gelungen',
- 33 % meinten, das sei ‚vollständig gelungen',
- 9 % meinten, das sei ‚in Ansätzen' und
- 6 % äußerten die Einschätzung, das sei ‚gar nicht gelungen'.

In allen schriftlichen Befragungen tendierten die Schülerinnen und Schüler zu einer deutlich positiveren Einschätzung der Ausbildungsmodule, als die Lehrkräfte aufgrund der Rückmeldungen im Unterricht erwartetet hätten (LeG). In den mündlichen Interviews schränkten die Schülerinnen und Schüler selbst die positive Bewertung der Lernergebnisse ein. Einige Befragte äußerten ein durchaus zwiespältiges Urteil zum biographischem Arbeiten. Aufgrund persönlicher Erfahrungen bzw. der persönlichen Lebenssituation fiel ihnen die Auseinander-

[8] Kursiv geschrieben wurden wortnahe Aussagen aus den Interviews.

setzung mit der eigenen Lebensgeschichte schwer, was wiederum die Lernergebnisse negativ beeinflusste.

In Lerneinheit 2 sollten die Auszubildenden sich ihrer Haltung sowie ihrer Vorurteile gegenüber Fremden bewusst werden. Als Methode wurde das szenische Spiel angeboten, dessen Bewertung an den Schulen stark differierte. Insgesamt stützten drei Viertel der Schülerinnen und Schüler (SchS) die Aussage, durch das szenische Spiel lerne man, dass ‚dieselbe Situation von verschiedenen Menschen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann', während deutlich weniger (40 %) voll mit der Aussage ‚durch das szenische Spiel lernt man, sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen' und ‚durch das szenische Spiel lernt man mehr über seine eigenen Gefühle und Verhaltensweisen' (43 %) überein stimmten. Wird auch bei dieser Frage die Bereitschaft, (zu) positiv zu antworten, unterstellt, kann angenommen werden, dass es vor allem gelungen ist, die Auszubildenden für die sehr unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen zu sensibilisieren. [9]

Durch die Vorbereitung und Durchführung der Projektwoche zu dem Thema „Eigene Lebenswelten und soziale Netzwerke", die den Abschluss von Lerneinheit 3 bildete, haben nach eigener Einschätzung knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ein besseres Verständnis der Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten in Deutschland entwickelt.

Abschließend wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihren Einschätzungen der Praxisrelevanz des in Modul I vermittelten Stoffes befragt. Zwei Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler antworteten darauf in offenen Antworten (n = 66). Der hohe Grad an Rückmeldungen deutet auf das große Interesse der Schülerinnen und Schüler an Modul I bzw. an dem Thema hin.[10] Mehr als die Hälfte derjenigen, die geantwortet hatten, wollte vor allem Respekt und Toleranz, die sie entwickelt hatten, im Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohnern nutzen. Weitere 21 % beabsichtigten, ihr Wissen über andere Kulturen im Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohnern anzuwenden (SchS). Im folgenden werden exemplarisch einige Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage „Was haben Sie in diesem Modul (...) gelernt, das Sie bei Ihrer beruflichen Tätigkeit im Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohnern voraussichtlich gebrauchen können?" wiedergegeben.

- ‚Ich habe gelernt, dass der Mensch gleich Mensch ist, ungeachtet jeder Kultur.'
- ‚Religion, Essen und Trinken.'
- ‚Dass es sehr wichtig ist, alte Menschen ihre Religion, ihren Glauben usw. ausleben zu lassen. Dass man sich damit beschäftigt und darauf eingeht.'
- ‚Dass jede Kultur andere Gewohnheiten/Religionen hat und dass man die Menschen so respektieren soll, wie sie sind.'

Die gewachsene Sensibilität und das gestärkte Bewusstsein über kulturelle Unterschiede, die durch Modul I erarbeitet werden konnten, kommen auch in den Interviews zum Ausdruck. Viele der Interviewten waren der Meinung, alles, was sie gelernt haben, sei wichtig. Eine Gesprächspartnerin fand dafür die Formulierung: „*Man muss gut zuhören und gut hinschauen*." Eine andere Schülerin sagte: „*Kultursensible Pflege bedeutet: andere Kulturen akzeptieren – meine Kultur akzeptieren*."

Lehrkräfte

[9] Die Lehrkräfte haben das szenische Spiel in den Klassen überwiegend als problematisch wahrgenommen und konnten kaum Lernergebnisse erkennen (LeG).

[10] Offene Antworten bringen in der Regel deutlicher als Multiple-Choice-Fragen, bei denen es leichter gelingt die soziale Erwünschtheit der Antworten zu erraten, die authentischen Einschätzungen der Befragten zu einem Thema zum Ausdruck.

Ebenso wie die Schülerinnen sind auch die Lehrkräfte, die das Modul I unterrichtet haben, nach ihrer Einschätzung der erreichten Lernergebnisse befragt worden. Die Bearbeitung dieser Fragestellung erfolgte im Gruppengespräch. Zuerst wurde die Einschätzung der Lernzielerreichung auf das ganze Modul I bezogen auf einer Skala von ++ / + / 0 / - / -- erhoben. Die positivste mögliche Bewertung war ++ , die negativste --. Die Lehrkräfte bewerteten die Lernzielerreichung überwiegend mit + bzw. null. Diese Einstufung wurde ganz wesentlich von den Rahmenbedingungen der Erprobung, z.B. Zusammensetzung der Klassen, Umsetzung im ersten Ausbildungsjahr genauso wie organisatorischen Umstellungen oder Problemen beeinflusst. Auch der Anteil der Migrantinnen und Migranten unter den Auszubildenden scheint eine Rolle gespielt zu haben, insofern als diese Personengruppe ein großes Interesse an dem Thema zeigte.

Eine Zusammenfassung der mündlich abgegebenen Einschätzungen, über das eben genannte hinaus, lässt sich nicht erstellen, da die Begründungen sehr weit auseinander liegen. Zentrale mündlich gemachte Aussagen der einzelnen Schulen zur Lernzielerreichung werden hier deshalb einzeln wiedergegeben (LeG):

- „Lernergebnisse, habe ich das Gefühl, dass das nicht viel gebracht hat. Wir haben das Modul I allerdings noch in einem anderen Kurs ausprobiert – bei dem Kurs hätte ich das Kreuz für die Lernergebnisse auf die Seite ++ gemacht,. Die waren im zweiten Ausbildungsjahr. Und im 2. Jahr waren auch sehr viele Migranten.“[11]
- „Von den Lernergebnissen von Modul I her muss ich sagen, das, was sie dann in den Projektpräsentationen gebracht haben, das war einfach genial. Das waren fünf unterschiedliche Präsentationen.
- „Die Lernergebnisse waren viel besser als ich gedacht habe (+). Ich empfand, dass der Kurs zu neu ist, dass die zu wenige Vorkenntnisse haben. In dem Kurs sind auch viele neue Schüler.“
- „Ich bin von der Umsetzung her gut gefahren, diese Sachen wie Essen und Trinken in die pflegepraktischen Übungen einzubauen.(....) Vom Lernergebnis her würde ich da auch die Pluspunkte setzen. Von der Projektwoche - wie sie es gestaltet haben und wie das so gelaufen ist - war es gut. Die Projektwoche hätte ich gerne mehr zur Ergebnissicherung gehabt.“
- „Letztlich war die Lehrkraft mit den Lernergebnissen zufrieden, auch wenn sie Abstriche machen musste. Vom Endergebnis her kann man sagen, nachdem die Ergebnisse vorgestellt waren – so sehr vorzeigbar fand ich die auch nicht - nachher, da merkte ich immer, da kommt was, da ist doch was hängen geblieben, da ist ein Interesse aneinander gewachsen. Das ist doch auch ein positives Ergebnis.“

Positiv bewerteten die Lehrkräfte übereinstimmend, dass durch die Methoden in Modul I.1 ein guter Zugang zu dem kulturellen Hintergrund und der individuellen Geschichte der Schülerinnen und Schüler entstanden ist. In anderen Unterrichtsstunden stellten die Lehrkräfte fest,

[11] Als wörtliche Rede gekennzeichnet wurden Aussagen der Lehrkräfte aus den Gruppengesprächen, die aufgenommen, transkribiert und für die Verschriftlichung sprachlich geglättet worden sind.

dass die Auszubildenden Bezüge zu den Inhalten der Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflege herstellten und auch in den Klassen, bei denen die Lernergebnisse von Modul I nach Einschätzung der Lehrkräfte eher enttäuschend ausgefallen waren, zeigten Nachfragen und Rückbezüge auf das Modul im weiteren Unterrichtsverlauf, dass bei den Schülerinnen und Schülern Reflexionsprozesse angestoßen worden sind. (LeG)

7.2.2 Modul II

Für Modul II wurde als Lerneinheiten übergreifendes Lernziel formuliert, dass die Auszubildenden ihre bisher erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten im Kontext der spezifischen pflegerischen Anforderungen, die für pflegebedürftige Menschen und ihre Angehörigen aus unterschiedlichen Kulturen zu beachten sind, vertiefen und erweitern. Die Schülerinnen und Schüler sollten in das Thema kultursensible Pflege eingeführt werden, indem sie pflegerelevante Aspekte für zwei Gruppen kennen lernten und kritisch reflektierten. Erste Ansätze für einen kultursensiblen Pflegeprozess wurden gemeinsam erarbeitet und Spielräume und Ressourcen zur Gestaltung eines kultursensiblen Pflegeprozesses im pflegerischen Alltag sollen erkannt werden.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, beteiligten sich an der Erprobung von Modul II und Modul III nur noch vier der ursprünglich fünf Altenpflegeschulen. Die Schulen standen bei der Erprobung unter einem hohen Zeitdruck, da diese mit zweimonatiger Verzögerung (Modul I) gegenüber der Planung begonnen hatte. Der Beginn von Modul II verschob sich sogar um vier Monate, so dass die Erprobung von Modul II und III zeitlich sehr komprimiert erfolgen musste, um sie im Zeitrahmen des Projekts abzuschließen. Eine inhaltlich passende Verknüpfung mit dem normalen Unterricht war kaum noch möglich. Auf Grund des hohen Zeitdrucks änderten die Schulen einzelne Lernsequenzen ab, andere entfielen ganz. Die Auszubildenden litten unter der hohen Intensität, mit der das Thema „kultursensible Altenpflege“ zeitweilig behandelt wurde. Als Reaktion auf die sich entwickelnden Widerstände der Schülerinnen und Schüler gegen das Thema „kultursensible Altenpflege“ verkürzten die Lehrkräfte die Lernsequenzen und Arbeitsschritte.

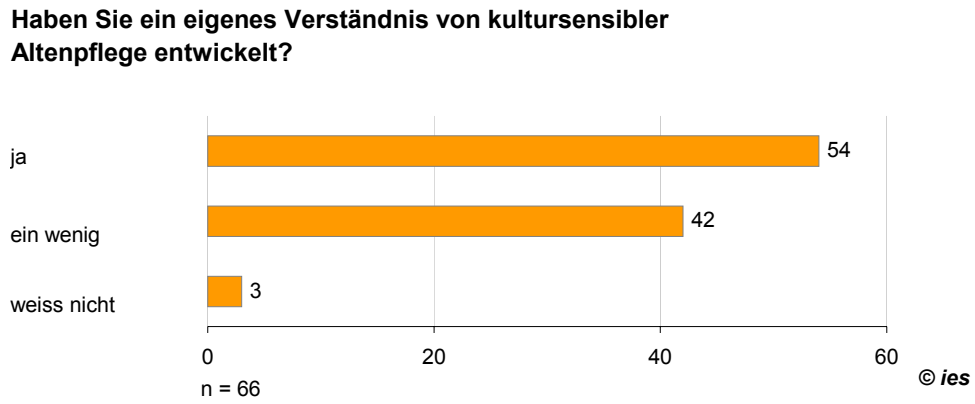
Modul II wurde wie folgt erprobt:

Lernsequenz	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	LS 5	LS 6	LS 7	LS 8	LS 9	LS 10
Anzahl Schulen, die ganz oder teilweise erprobt haben	4	4	4	4	4	3	2	3	3	2

Lernergebnisse und Transfererwartungen – Befragung der Schülerinnen und Schüler

In Lerneinheit 1 erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Einführung in die kultursensible Pflege mit dem Ziel, ein eigenes Verständnis von kultursensibler Pflege zu entwickeln. Mehr als 50 % der befragten Auszubildenden gaben die Einschätzung ab, dass dieses gelungen ist’, weitere rund 40 % waren der Meinung, dass dieses ‚in Ansätzen gelungen’ ist.

Abbildung 6: Befragung - Verständnis von kultursensibler Altenpflege



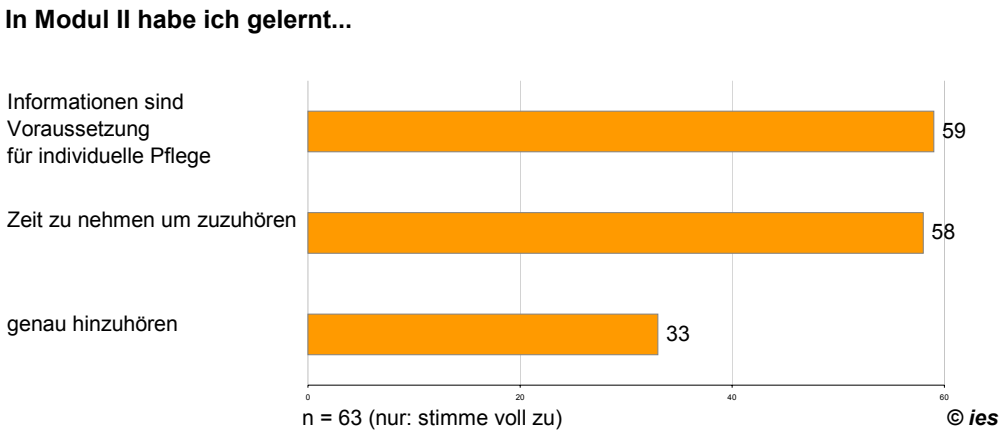
Selbst wenn auch hier wieder die Tendenz zu einer sehr positiven (Selbst)Einschätzung der Schülerinnen und Schüler unterstellt wird, deutet das Ergebnis doch darauf hin, dass bei einer großen Gruppe der Auszubildenden, die an der Erprobung der Ausbildungsmodule beteiligt waren, eine Vorstellung von dem, was kultursensible Altenpflege ausmacht, entwickelt werden konnte. Diese Einschätzung wird durch die Antworten in den Interviews (SchK)12 sowie auf die Nachfrage nach den (subjektiv) besonders wichtigen Aspekten kultursensibler Altenpflege in der schriftlichen Befragung (in offener Frageform) gestützt. Am häufigsten wurden das Wissen über andere Kulturen (z.B. Intimsphäre/Essgewohnheiten) und die eigene Haltung betreffende Aspekte, wie z.B. Akzeptanz, Toleranz und Respekt genannt. In den Interviews kam über das eben Genannte hinaus die Wichtigkeit individueller Pflege zum Ausdruck, wobei unter individuelle Pflege kultursensible Pflege subsumiert wurde. Als wesentliche Rahmenbedingung für individuelle Pflege erwähnten einige Befragte den Zeitfaktor, da nach ihrer Meinung für individuelle Pflege andere Zeit- und Pflegekonzepte erforderlich sind. Man bräuchte mehr Zeit bei den täglichen Arbeiten, dann könnte man individuell pflegen und es wäre kein Unterschied zu Migranten. (SchK)

In Lerneinheit 2 begannen die Auszubildenden, sich mit der Integration kultursensibler Pflege in den Pflegeprozess zu befassen mit dem Ziel, erste Ansätze für einen kultursensiblen Pflegeprozess zu entwickeln. Die Lernerfolgsüberprüfung sollte anhand eines in der Praxiseinrichtung erarbeiteten Lebenspanoramas eines Bewohners/einer Bewohnerin erfolgen. Zwei Schulen ist die zeitliche Abstimmung von schulischem Unterricht und Praxisblöcken so gelungen, dass diese Planung im Rahmen der Erprobung realisiert werden konnte. Die anderen beiden Schulen haben das Lebenspanorama ausschließlich im Unterricht erarbeiten lassen, so dass die Auszubildenden die Methode kennen lernen und die zur Erarbeitung des Lebenspanoramas benötigten Gesprächsführungskompetenzen erproben konnten.

Mehr als der Hälfte der Auszubildenden ist bei der Erarbeitung des Lebenspanoramas deutlich geworden, dass ‚man sich Zeit nehmen muss, um intensiv zuzuhören'. Der Aussage, dass ‚systematisch zusammengetragene biographische, krankheits- und alltagsbezogene Informationen die Voraussetzungen für die individuelle Pflege einer Person darstellen', stimmte ebenfalls mehr als die Hälfte der Befragten uneingeschränkt zu.

[12] Interviews mit neun Auszubildenden von drei Schulen. An der vierten Schule konnten die Interviews nicht realisiert werden.

Abbildung 7: Befragung– Modul II



In den Interviews divergierten die Aussagen der Auszubildenden zu den Lernergebnissen dieser Lerneinheit stark. In ihren Antworten reflektierten sie ihr Kommunikationsverhalten, benannten Probleme von Distanz und Nähe bei der Auseinandersetzung mit den Lebensgeschichten der Bewohnerinnen und Bewohner und zeigten sich durch die Auseinandersetzung im Unterricht für die Wahrnehmung des Einflusses kultureller/religiöser Unterschiede auf das Verhalten der Bewohnerinnen und Bewohner sowie deren Angehörige sensibilisiert.

Fast alle Antworten in den Interviews machten jedoch auch deutlich, dass ein Transfer dieser Beobachtungen in den Pflegeprozess zum Zeitpunkt der Befragung nur in Ausnahmefällen gelungen war.[13]

In Lerneinheit 3 sollten die Schülerinnen und Schüler, mit Blick auf die Rahmenbedingungen, die sie in den Praxiseinrichtungen vorgefunden haben, Handlungsspielräume für eine kultursensible Altenpflege erkennen. Als Methoden waren hier eine Datenerhebung mit anschließender Aufbereitung der Daten und eine Zukunftswerkstatt vorgesehen. Die Datenerhebung ist an drei Schulen durchgeführt worden. Eine Schule hat nicht das vorgegebene Instrument verwendet, sondern einen eigenen Erhebungsbogen entwickelt. Die Befragung dort wurde zudem zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt. Überrascht zeigten sich viele Auszubildende davon, dass viele Pflegekräfte, aber nur wenige Bewohnerinnen und Bewohner in den Einrichtungen über Migrationserfahrungen bzw. einen Migrationshintergrund verfügten.

Die Zukunftswerkstatt[14], bei der es um das Erkennen von Gestaltungsspielräumen ging, bewerteten die Schülerinnen und Schüler eher zurückhaltend. Die Mehrheit – rund zwei Drittel –stufte die Zukunftswerkstatt nur teilweise als geeignet ein, um konkrete Schritte zur Umsetzung einer kultursensiblen Altenpflege zu planen (SchS).

In den Interviews mit den Auszubildenden ist das Thema der Lernergebnisse der Zukunftswerkstatt ausführlicher als in der schriftlichen Befragung thematisiert worden. Nach Aussagen der Auszubildenden sind ihnen in der Zukunftswerkstatt vor allem die kultursensible bzw. individuelle Pflege einschränkenden Rahmenbedingungen bewusst geworden. Ein Teil der

[13] Auch die Lehrkräfte hatten in dem Gruppengespräch (Modul III) auf diese Beobachtung hingewiesen. Nach ihrer Meinung verfügen die Auszubildenden im 1. Ausbildungsjahr nicht über ausreichende fachliche Grundlagen und Berufspraxis um den Schritt von dem Verständnis kultureller Unterschiede für den Pflegeprozess zur Umsetzung in die pflegerische Handlung gehen zu können.

[14] Zukunftswerkstatt in 3 Schulen durchgeführt, davon in zwei Schulen in abgewandelter bzw. verkürzter Form.

Verbesserungsvorschläge, wie z.B. Fortbildung, Personal, mehr Zeit für Pflege, mehr Teamarbeit, bezog sich folglich auf die institutionellen und die Rahmenbedingungen in den Praxiseinrichtungen, ein anderer Teil jedoch auf ganz konkrete Veränderungen, wie z. B. die Einrichtung der Zimmer, die Berücksichtigung von Waschritualen, das bewusste Erfragen von Informationen von den Bewohnerinnen und Bewohnern während der Grundpflege.

Die allgemeine Bewertung der Lernergebnisse von Modul II weist, wie schon bei Modul I in zwei Richtungen: Zum einen war den Auszubildenden der Zuwachs an Wissen über andere Kulturen durch das Ausbildungsmodul besonders wichtig, zum anderen die Veränderung des eigenen Pflegeverständnisses hin zu einem individuellen Pflegeverständnis.

Dieses Ergebnis korrespondiert auch mit dem Ergebnis auf die Frage, was sie von dem, ‚was sie über kultursensible Pflege gelernt haben, in ihre berufliche Praxis transferieren werden'. Insgesamt gab es 41 Antworten auf diese offene Frage (SchS). Jeweils rd. 40 % beabsichtigten, sich mit ihrem pflegerischen Handeln auf die Individualität der Bewohnerinnen und Bewohner einzustellen bzw. Bräuche und Sitten im Umgang mit verschiedenen Kulturen zu berücksichtigen und deren Berücksichtigung zu fördern.

In einigen Interviews formulierten die Schülerinnen und Schüler die konkreten Auswirkungen auf die Pflege bzw. das Pflegeverständnis. Sie beabsichtigten beispielsweise, die Körperwahrnehmung in verschiedenen Kulturen zu berücksichtigen, mit Kommunikationsbarrieren anders umzugehen, die Bedürfnisse von Menschen verschiedener Kulturen sensibler und bewusster wahrzunehmen, Angehörige mehr einzubeziehen oder Wissen über andere Kulturen zu erwerben. Auffällig war, dass (mit einer Ausnahme) alle Befragten, auch diejenigen, die der Meinung waren, die Auseinandersetzung mit kultursensible Pflege sei eigentlich durch individuelle Pflege „abgedeckt", einen Aspekt kultursensibler Pflege benennen konnten, den sie in Zukunft unbedingt weiter verfolgen wollten.

Lehrkräfte

Im Gruppengespräch waren die Lehrkräfte aufgefordert, die Lernzielerreichung in Modul II, Lerneinheit 1 und 2 zu bewerten. Lerneinheit 3 war zu diesem Zeitpunkt nur in einer Schule (weitgehend) abgeschlossen. Die Bewertung der Lernzielerreichung lag in allen drei Schulen, die an diesem Gespräch teil nahmen, bei mindestens 70 %, überwiegend noch höher. Als Faktoren, die eine bessere Lernzielerreichung behindert haben, wurden genannt:

- Eine Blockadehaltung auf Seiten der Auszubildenden aufgrund der komprimierten Erprobung der Ausbildungsmodule.
- Der fehlende Praxisbezug. In einer Reihe von Einrichtungen lebten keine Migrantinnen oder Migranten. Die Auszubildenden sahen keine Möglichkeit, ihr Wissen anzuwenden. Da, wo die Auszubildenden ihre Kenntnisse in die berufliche Praxis einbringen konnten, bzw. wo sie einen Praxisbezug der Ausbildungsmodule erkannten, lagen die Lernergebnisse fast bei 100 %.

Wie bereits bei Modul I zeigten auch bei Modul II Rückbezüge und Fragen der Schülerinnen und Schüler sowohl in den Ausbildungsmodulen zur kultursensiblen Altenpflege als auch – teilweise – in anderen Unterrichtsstunden an, dass Verknüpfungen aus dem vorangehenden Unterricht hergestellt werden konnten. Die Lehrkräfte gingen davon aus, dass noch zu einem späteren Zeitpunkt deutlich werden wird, dass die Schülerinnen und Schüler (ohne sich aktuell selbst darüber bewusst zu sein) viel über kultursensible Altenpflege gelernt haben.

7.2.3 Modul III

In Modul III sollten die Auszubildenden – aufbauend auf den bisher erworbenen Kenntnissen zur kultursensiblen Prozessgestaltung – ihre sozial-kommunikativen und methodischen Kompetenzen erweitern. Zielsetzung des Modulentwurfs war es, die Bedeutung der Kommunikation für die Gestaltung des Pflegeprozesses zu vermitteln und die Handlungskompetenz der Auszubildenden zu erweitern, „indem sie erste methodische Ansätze einer kultursensiblen Pflegeberatung kennen lernen und ihre Handlungskompetenz erweitern." (ebd.)

Wie bereits bei Modul II sind auch bei Modul III nicht alle Lernsequenzen erprobt bzw. in der im Curriculum vorgeschlagenen Form durchgeführt worden. Auf die Gründe hierfür wurde bereits eingegangen. Die Befragung von Experten aus Dolmetschdiensten in Lernsequenz 5 konnte an zwei Schulen aufgrund von terminlichen Abstimmungsproblemen nicht wie beabsichtigt realisiert werden.

Modul III ist wie folgt erprobt worden:

Lernsequenz	LS 1	LS 2	LS 3	LS 4	LS 5	LS 8
Anzahl Schulen, die ganz oder teilweise erprobt haben	4	4	4	1	1	0

Lernergebnisse und Transfererwartungen – Befragung der Schülerinnen und Schüler

Die Datenbasis für die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler ist für Modul III etwas schwächer als für die anderen Module, weil aussagefähige Daten nur zu den Lernsequenzen 1 bis 3 erhoben werden konnten und Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler (SchS) nur von drei Schulen zur Verfügung standen. An der vierten Schule sind die Fragebögen nicht ausgefüllt worden, weil das Modul noch nicht abgeschlossen war. Auch mündliche Interviews mit Auszubildenden (SchK) konnten nur an drei Schulen realisiert werden.

Die Übungen zur Reflexion und Erweiterung ihrer sozial-kommunikativen Methoden bewerteten die Schülerinnen und Schüler in der schriftlichen Befragung sehr positiv.‚Das war anregend'/‚das war o.k.' äußerten jeweils mehr als 90 % über die LS 1 – Ungewöhnliche Verhaltensweisen - und die LS 2 – Kommunikation bei Sprachbarrieren. Die Lernergebnisse lassen erkennen, dass die Auszubildenden durch die Methoden des Moduls III zum einen die Grenzen nonverbaler Kommunikationsmöglichkeiten erfahren haben. Zum anderen gelang es ihnen, mit Hilfe des szenischen Spiels und des Rollenspiels einen Perspektivwechsel vorzunehmen, der ihnen verdeutlichte, wie belastend es erlebt wird, sich nicht sprachlich verständigen zu können.

Gleichzeitig haben die Auszubildenden Hilfsmittel und Unterstützungsmöglichkeiten kennen gelernt, die ihnen als Pflegekräfte zur Kommunikation auch bei Sprachbarrieren zur Verfügung stehen. Die Verständigungshilfen, insbesondere die Piktogramme, beabsichtigte eine Reihe von Auszubildenden in den Praxiseinrichtungen bei Bedarf anzuwenden. Auch die Reflexion und die Erfahrungen mit non-verbaler Kommunikation, die sie im Unterricht gemacht haben, wird einigen zukünftig im Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohnern von Nutzen sein.

Die Aussagen in den Interviews (SchK) unterstreichen das Ergebnis der schriftlichen Befragung. Allen Befragten ist die Bedeutung der Sprache für eine (differenzierte) Kommunikation deutlich geworden. *Mir ist deutlich geworden, wie schwierig diese Art der Kommunikation* (nonverbale Kommunikation) *ist und wie häufig es zu Missverständnissen kommen kann. Sprache ist wirklich sehr wichtig.* Die Hilfsmittel zur Unterstützung der non-verbalen Kommunikation – Piktogramme, zweisprachige Übersetzungskarten -, die im Unterricht vorgestellt bzw. entwickelt worden sind, bewerteten sie als hilfreich. Der Transfer des Erlernten in die berufliche Praxis gestaltete sich, den Aussagen zu folge, einfach: *Erst mit Händen und Füßen versuchen, dann die Bildchen und dann jemanden aus dem Haus oder einen Dolmetscher.*

7.2.4 Kompetenzentwicklung durch die Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflegeausbildung

Im abschließenden Gruppengespräch mit den Lehrkräften von drei Schulen15 wurde die Lernzielerreichung mit Blick auf die Kompetenzentwicklung über alle drei Ausbildungsmodule hinweg thematisiert. Erhoben wurde die Einschätzung der an der Erprobung beteiligten Lehrkräfte, inwieweit es mit den Ausbildungsmodulen für eine kultursensible Altenpflegeausbildung gelungen ist, die Entwicklung der Kompetenz Kultursensibilität bei den Auszubildenden anzustoßen und zwar auf den Ebenen der

- fachlichen Kompetenz,
- der sozial-kommunikativen und personalen Kompetenz und
- der methodischen Kompetenz.

Das Verständnis dieser Kompetenzbegriffe lehnt sich an die Definition an, wie sie im Pflegedidaktischen Ansatz des Projektes in Anlehnung an Oelke/Menke (2002) entwickelt worden ist. Die Bewertung erfolgte durch Einstufung in die Kategorien stark/mittel/gering/gar nicht. Vorab betonten die Lehrkräfte, dass eine nachhaltige Kompetenzentwicklung Zeit für ihre Entwicklung benötigt. Sie hielten es für unmöglich, die Entwicklung von Kompetenzen am Ende eines Ausbildungsganges zu überprüfen, zumal die Auszubildenden bisher sehr wenig praktische, altenpflegerische Erfahrungen erworben haben.

Der Einfluss auf die Entwicklung der fachlichen Kompetenz der Auszubildenden wurde am höchsten eingestuft (2x mittel/stark, 1x mittel). Nach Aussagen der Lehrkräfte sind die Auszubildenden für die kultursensible bzw. individuelle Pflege gut sensibilisiert worden. Viele Dinge im Umgang mit unterschiedlichen Kulturen sind bewusster geworden. Die Auszubildenden haben gelernt, bei fachlichen oder kulturellen Fragen die nötigen Informationen selbständig zu recherchieren. Sie sind nach diesem Unterricht überwiegend in der Lage, kulturelle Werte näher und differenziert zu betrachten und als möglichen Aspekt ihres pflegerischen Handelns wahrzunehmen.

Die Impulse auf die Entwicklung der sozial-kommunikativen/personalen Kompetenz durch das Curriculum bewerteten die Lehrkräfte schwächer (1x mittel, 1x mittel/schwach, 1x schwach). Es überwog die Einschätzung, dass die (Selbst)Reflexionsfähigkeit der Auszubildenden aufgrund ihres jungen Alters und dem frühen Erprobungszeitpunkt (1. Ausbildungsjahr, d. h. wenig Praxiserfahrungen) an sich noch wenig ausgebildet war. Die Auszubildenden waren mit ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung beschäftigt, was den Blick auf andere verstellte. Eine Lehrkraft hatte bei der Frage zur sozial-kommunikativen Kompetenzentwicklung eine leicht abweichende Einschätzung. Sie betonte, dass die Auszubildenden ihrer Klasse

[15] Mit der vierten Schule wurde ein Telefoninterview geführt. Die Einschätzungen dieser Lehrkraft wurden im Text ergänzt.

bei den sozialen Kompetenzen sehr viel dazu gelernt hätten. Die Sensibilität für das Anderssein von Migrantinnen und Migranten sei deutlich gewachsen, ebenso die Erkenntnis, dass man mit diesen Bewohnerinnen und Bewohnern folglich anders umgehen müsse. Die Lehrkräfte sahen sich nicht in der Lage einzuschätzen, ob und in welchem Umfang die Impulse der Ausbildungsmodule zu einem späteren Zeitpunkt im (Berufs)Leben zum Tragen kommen.

Methodische Kompetenz, die Fähigkeit kultursensibel ausgerichtete Pflegeprozesse umzusetzen und fallspezifische, situationsbezogene Lösungen zu entwickeln, konnte, wie bereits erwähnt, nach Einschätzung aller Lehrkräfte nur in geringem Umfang vermittelt werden, weil die Erprobung für die Entwicklung dieser Kompetenzen zu früh im Ausbildungsprozess stattgefunden hat. Die Auszubildenden waren von ihrer Ausbildung her noch nicht in der Lage, selbständig Pflegeprozesse zu planen. Die allgemeinen fachlichen Grundlagen für eine kultursensible Arbeit fehlten. Dennoch überwog bei den Lehrkräften die Einschätzung, dass durch die Ausbildungsmodule die Grundlagen für die Entwicklung methodischer Kompetenzen geschaffen wurden. Die Schülerinnen und Schüler haben durch die Ausbildungsmodule für eine kultursensible Altenpflege die Bedeutung kultureller Aspekte im Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohnern erfahren und Anregungen erhalten, wie diese im Pflegeprozess berücksichtigt werden können.

7.2.5 Fazit der Evaluation und Empfehlungen zur Realisierung von kultursensibler Pflegepraxis

Fazit

Die Umsetzung der Ausbildungsmodule ist von den Rahmenbedingungen der Erprobung stark beeinflusst worden. Das beeinträchtigte nicht nur die Arbeit der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler. Auch die Arbeit und die Ergebnisse der Evaluation sind dadurch beeinflusst worden. Insbesondere die Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragungen der Auszubildenden wären unter anderen Umständen möglicherweise differenzierter ausgefallen.

Im Zusammenhang mit der starken zeitlichen Verdichtung der Ausbildungsmodule in der Erprobung, traten unter den Auszubildenden aus mehreren Gründen teilweise starke Widerstände auf. Zum einen beobachteten die Lehrkräfte eine allgemeine „Übersättigung“ der Auszubildenden bei dem Thema Kulturensensibilität. Hinzu kam, dass (deutsche) Auszubildende sich durch die starke Konzentration auf anderen Kulturen benachteiligt fühlten. Unabhängig von diesen Faktoren, die vor allem in den besonderen Bedingungen der Erprobung ihre Ursache haben, stellte die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen’ das ‚Eigene’ in Frage und erzeugte auf diese Weise Verunsicherung. Auch dadurch wurden Widerstände hervorgerufen. Als ein sicheres Ergebnis von inter- oder transkulturellen Schulungen beschreibt Uzarewicz: „Derartige Schulungen verunsichern die Schüler, brechen bislang verfestigte Strukturen (im Denken und im Handeln) auf, ohne eben gleichzeitig eindeutig anwendbare Alternativen zu bieten.“ (Uzarewicz 2003, S. 6) Diese Schwierigkeiten fanden ihren Niederschlag in den Erprobungserfahrungen der Lehrkräfte, bei der Lernzielerreichung und in den mündlichen Interviews mit den Auszubildenden. Wenn zukünftig einzelne Lernsequenzen und Ausbildungsmodule quasi „beiläufig“ in den Lehrplan der Altenpflegeschulen integriert und mit fachlichen Inhalten verknüpft werden, ist zu erwarten, dass die „Sonderstellung“, die das Thema Kultursensibilität in der Erprobung eingenommen hat, vermieden wird und sich in der Konsequenz auch die Widerstände der Auszubildenden verringern.

Dennoch hat die Erprobung wesentliche Hinweise für die Weiterentwicklung der Ausbildungsmodule erbracht (die an dieser Stelle nicht wiedergegeben wurden, aber in die Überarbeitung der Ausbildungsmodule und in die Handreichungen eingeflossen sind). Darüber hinaus gelang es, spezifische Lernergebnisse der Ausbildungsmodule in Richtung auf die Ent-

wicklung von Komponenten kultursensibler Kompetenzen zu identifizieren. Sie liegen auf drei Ebenen:

- auf der fachlich/informativen, in Form eines Wissenszuwachses über andere Kulturen,
- bei den Fähigkeiten, (Sensibilisierung und Entwicklung der Reflexionsfähigkeit) und
- bei den Einstellungen, durch die Entwicklung einer offenen Haltung gegenüber „dem Anderen“ bzw. der Bereitschaft das Fremde (möglichst) wertfrei wahrzunehmen.

Die Lernerfolge zeigten sehr unterschiedliche Ausprägungen auf den drei Ebenen. Mit den von der EFH entwickelten Ausbildungsmodulen sind dennoch die Grundlagen für die Ausbildung von Kultursensibilität geschaffen worden. Insofern ist es grundsätzlich auch möglich von Ansätzen einer transkulturellen Kompetenzentwicklung zu sprechen, wie Uzarewicz sie mit Bezug auf Domenig beschreibt, deren drei Säulen Selbstreflexion, Hintergrundwissen und Erfahrung sowie Empathie und Verstehen sind. (Uzarewicz 2003, S. 4)

Die Schülerinnen und Schüler, die an der modellhaften Erprobung teilgenommen haben, stehen am Anfang eines Lern- und Auseinandersetzungsprozesses, bei dem der Faktor „Zeit“ eine wesentliche Rolle spielt. Der Prozess verläuft nicht linear, sondern wie jeder Prozess der Kompetenzentwicklung zyklisch. „Lernen ist - allgemein betrachtet – ein komplexer aktiver Prozess, im Zuge dessen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, erweitert und modifiziert werden. Lernen ist dabei das Ergebnis von Erfahrung. (..) Interkulturelles Lernen unterscheidet sich von Lernen unter eigenkulturellen Bedingungen (nur, B.S:) hinsichtlich des Lerninhalts, des Lernkontextes und der Lernanreize.“(Kinast 1998, S. 11) Das Lernergebnis, das am Ende eines Kurses erhoben bzw. gemessen werden kann, ist als „Zwischenergebnis“ zu verstehen, denn Kompetenzentwicklung bedarf immer des Wechselspiels von Lernen und Erprobung/Anwendung in Handlungen. „Interkulturelles Lernen ist selbst auch als Prozess zu verstehen, der durch Bildungsmaßnahmen angestoßen wird, aber nicht kurzfristig abgeschlossen werden kann.“ (Friebe 2003, S. 154)

Empfehlungen für die Realisierung einer kultursensiblen Pflegepraxis

Die folgenden Empfehlungen zur Einführung kultursensibler Pflege in Altenpflegeeinrichtungen und ambulanten Diensten sind in Gesprächen entwickelt worden, die mit kultursensibel arbeitenden Einrichtungen im Rahmen des vorliegenden Projekts geführt worden sind.[16] Sie beziehen sich auf die Auswahl und Qualifizierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, auf räumliche und organisatorische Voraussetzungen und die Haltung gegenüber den betreuten Migrantinnen und Migranten.

[16] Haus am Sandberg, Duisburg; Victor-Gollancz-Haus, Frankfurt/Main; Transkultureller Pflegedienst, Hannover.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Es wird empfohlen, *interkulturelle Teams* in der Pflege einsetzen: Einzelne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten aus dem jeweiligen Kulturkreis der Bewohnerinnen und Bewohner kommen. Ethnisch homogene Gruppen können jedoch leicht den Eindruck einer „Parallelgesellschaft" innerhalb der Einrichtung hervorrufen. Pflegekräfte mit Migrationshintergrund sollten möglichst nicht nur ausführende Tätigkeiten ausüben, um die kulturelle Öffnung der Einrichtung auch auf diese Weise zu signalisieren. Muttersprachliche Kompetenz bei mindestens einer Pflege(fach)kraft ist unabdingbar. Deutsch sollte jedoch die „Brückensprache" sein.

Kultursensible Pflege stellt besondere Anforderungen an die Offenheit und Fürsorgebereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Sie müssen bereit und in der Lage sein, die kulturellen und religiösen Prägungen und Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten in der Pflege zu berücksichtigen und auch die Fähigkeit mitbringen, phantasievolle Lösungen bei Pflegeproblemen zu entwickeln. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die dem entsprechenden Kulturkreis angehören, bringen nicht „naturwüchsig", auf Grund der eigenen Geschichte, persönliche, intellektuelle und fachliche Kompetenzen für eine kultursensible Arbeit mit. Die mögliche persönliche Überforderung von Migrantinnen und Migranten unter den Pflegekräften ist zu berücksichtigen. Deshalb stellt die gezielte *Auswahl geeigneter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* eine wesentliche Voraussetzung dar. Der Mitarbeiterpool der Einrichtung sollte dabei als Ressource betrachtet werden. Das betrifft auch die Vorbereitung von Freizeitaktivitäten oder der Nahrungszubereitung. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund begreifen dieses als Wertschätzung ihrer Erfahrungen.

Weiterbildung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bezug auf kulturelle Fragestellungen und kultursensible Pflege sind anzubieten. Auch mit Supervision/Qualitätszirkel wurden gute Erfahrungen gemacht.

Räumliche und organisatorische Voraussetzungen

Die Öffnung der Einrichtung für die kultursensible Arbeit muss von der *Leitung* vertreten werden.

Migrantinnen und Migranten sind als „Kundengruppe" gezielt anzusprechen. *Die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen* öffnet nicht nur den Zugang zu diesem Personenkreis als „Kunden" der Einrichtung/des Pflegedienstes. Bei kulturellen Fragen, die aus der Pflegepraxis heraus entstehen, können diese Kontakte zur Beratung und Unterstützung herangezogen werden.

Räume für die Glaubensausübung müssen bereitgestellt werden, genauso wie *halal-Essen* für muslimische Bewohnerinnen und Bewohner.

Religiöse Feste der im Heim vertretenen Glaubensrichtungen sollen gemeinsam begangen und für alle Bewohnerinnen und Bewohner offen sein. Veranstaltungen mit Musik werden erfahrungsgemäß (kulturübergreifend) besonders gut angenommen.

Haltung gegenüber Migrantinnen und Migranten

Die Bereitschaft, die *individuellen Eigenarten* der Migrantinnen und Migranten in der Pflege zu berücksichtigen, ist Voraussetzung für eine kultursensible Pflege. Es darf keine Standards für den Umgang mit Bewohnerinnen und Bewohner aus einem Kulturkreis geben.

Die Einrichtung und damit ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten nicht auf *eigene Grenzsetzungen* verzichten. Kultursensible Pflege bewegt sich im Spannungsfeld von Offenheit gegenüber Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund, Vorurteilen, die infrage zu stellen sind, und eigenen Grenzsetzungen.

Transkulturelle Arbeit ist häufig an *Symbole* geknüpft, wie z.B. religiöse Symbole, Einhalten von Festen sowie kulturell geprägter Höflichkeitsregeln und Umgangsformen, Beachtung von Ernährungsregeln. Die Einrichtungen können die kulturellen Ansprüche von Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen nicht allumfassend befriedigen. Symbole signalisieren Respekt gegenüber den kulturellen Bedürfnissen und Prägungen der verschiedenen Menschen.

Einrichtungen, die kultursensible Pflege einführen, sollten sich vor der eigenen *Überforderung* schützen. Zu viele Sonderregelungen für eine Bewohnergruppe führt leicht zu deren Stigmatisierung. Über die Beachtung einiger grundlegender Aspekte hinaus ist es wichtiger, die individuellen Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten und kennen zu lernen und darauf die Pflegeplanung aufzubauen.

Literatur:

Teil A: Projektbericht – EFH

Bischoff-Wanner, C. (2003): Empathie. Begriffsklärung und Entwicklung eines Rahmenmodells. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle

Bischoff-Wanner, C. (2004): Der Lernfeldansatz und seine Umsetzung in Pflegeschulen. In: ver.di (Hrsg): Zur Arbeit mit dem Lernfeldkonzept. Tagungsband 10. November 2004. Hannover

Böhle, F.; Brater, M. (1999): Erfahrungsgeleitete Arbeit und neue Perspektiven für die berufliche Bildung in der Pflege in der Pflege. In: Berufsbildung, Heft. 57, S. 16-18

Corbin, J.; Strauss, A. (2004): Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. 2. vollständig überarbeitete Ausgabe. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle

Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission – Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn

Dornheim, J. (1997): Unterschiedliche Kulturbegriffe und ihre Bedeutung für Theorien der transkulturellen Pflege – Ein Beitrag zu den Grundlagen der Pflegewissenschaft. In: Uzarewicz, Ch.; Piechotta, G.: Transkulturelle Pflege. Berlin, S. 11-32

Dornheim, J. (2001): Kultur als Begriff und als Ideologie – historisch und aktuell. In: Domenig, D. (Hrsg.): Professionelle transkulturelle Pflege. Bern, Göttingen; Toronto; Seattle. S. 28-46

Huisinga, R. (1999): Das Lernfeldkonzept der KMK – ein bildungspolitischer Reformvorschlag? In: Huisinga, R.; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main. S. 49–83

Kalpaka, A. (1998): Kompetentes (sozial)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen e.V. Institut für soziale Weiterbildung. Dokumentation eines Fachtages 18.07.1998. Bremen. S. 23-44

Kalpaka, A. (1998): Kompetentes (sozial)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: Paritätisches Bildungswerk, LV Bremen e.V. Institut für soziale Weiterbildung. Dokumentation eines Fachtages 18.07.1998. Bremen. S. 23-44

Kerkow-Weil, R. (1999): Zum Umgang mit dem Fremden. Die Pflege ausländischer Patienten als Ausdruck von Inhumanität im Krankenhaus. Hannover

KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Stand: 15.09.2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn

Knapp, G.-A. (1989): Arbeitsteilung und Sozialisation: Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen. In: Beer, U. (Hrsg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld. S. 264-308

Koch-Straube, U. (2001): MigrantInnen in der Altenpflege. In: Domenig, D. (Hrsg.): Professionelle transkulturelle Pflege. Bern, Göttingen; Toronto; Seattle. S. 385-396.

Kollak, I. (2002): Schlechte Zeiten für eine kultursensible Pflegepädagogik? - Normalisierungsprozesse in Politik, Pädagogik und Pflegepädagogik Online im Internet: URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/kollak01_02.htm
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Lisop, I. (1999): Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, Richard; Lisop, I.; Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt am Main. S. 15–48

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel

Meilheimer, E. (2002): Lernen am Fremden. Anmerkungen zu einer unverzichtbaren Dimension zeitgemäßer Bildung. In: Cordes, M.; Dikau, J.; Schäfer, E. (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Regensburg

Oelke, U.; Scheller, I.; Ruwe, G. (2000): Tabuthemen als Gegenstand szenischen Lernens in der Pflege. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle

Oelke, U.; Menke, M. (2002): Gemeinsame Pflegeausbildung. Modellversuch und Curriculum für die theoretische Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege. Bern; Göttingen; Toronto u. a.

Pätzold, G. (2003): Lernfelder – Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum

Pätzold, G. (2004): Lernortkooperation im Lernfeldkonzept, PRInternet, PflegePädagogik, 6,1. S. 5 – 13

Sander, K. (1999): Personenzentrierte Beratung: ein Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Köln

Schroeter, K. R. (2002): Lebenswelten ohne (soziale) Hinterbühne: Die Lebenslagen stationär versorgter, pflegebedürftiger älterer Menschen unter dem Vergrößerungsglas einer feld- und figurationssoziologischen Betrachtung. In: Dallinger, U.; Schroeter, K.R. (Hrsg.): Theoretische Beiträge zur Alternssoziologie. Opladen, S. 141-168

Statistisches Bundesamt (2005): Pressemitteilung vom 2. Mai 2005. http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p2050025.htm. 13.06.2005

Uzarewicz, Ch. (2003): Kultur und Bildung – Lernen in einer transkulturellen Welt. Vortrag anlässlich der (Iku☺ Abschlusstagung am 24.09.03. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. URL:http://www.die-bonn/esprid/dokumente/doc-2003/uzarewicz03_01.pdf (21.04.05).

Woog, P. (Hrsg.) (1998): Chronisch Kranke pflegen: Das Corbin und Strauss Pflegemodell. Wiesbaden

Zielke-Nadkarni, A. (1997): Theoretische Grundlagen der interkulturellen Pflege. In: Uzarewicz, Ch.; Piechotta, G.: Transkulturelle Pflege. Berlin. S. 99-114

Zielke-Nadkarni, A. (2003a):"Konzepte der interkulturellen Pädagogik für eine kultursensible Pflege. In: Zielke-Nadkarni, A.; Schnepp, W.(Hrsg.): Pflege im kulturellen Kontext. Bern; Göttingen; Toronto u. a., S. 233-252

Zielke-Nadkarni, A. (2003b): Individualpflege als Herausforderung in multikulturellen Pflegesituationen: eine ethnografische Studie mit türkischen und deutschen Frauen. Bern; Göttingen; Toronto u. a

Teil B :Evaluation – ies

Beywl, W.; Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen – Ein Leitfaden. Hrsg. BMFSFJ Referat 501 in der Reihe „Qualitätssicherung“ QS-Heft 29 , Berlin

Friebe, J. (2003): Interkulturelle Bildung für Pflegende. In Friebe / Zalucki (Hrsg.) Interkulturelle Bildung in der Pflege, Bielefeld, Bertelsmann, S. 154.

Gnahs, D. (1996): Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung, Frankfurt/Main

Kinast, E.-U. (1998): Evaluation interkultureller Trainings, Lengerich; Berlin; Düsseldorf; Leipzig; Riga; Scottsdale (USA); Wien; Zagreb: Pabst Science Publishers

Ruschel, A. (1995): Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung. In: v. Landsberg, G.; Weiss, R. (Hrsg.): Bildungscontrolling, Stuttgart

Uzarewicz, Ch. (2003): Kultur und Bildung – Lernen in einer transkulturellen Welt. URL:http://www.die-bonn/esprid/dokumente/doc-2003/uzarewicz03_01.pdf, S. 6

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Projektstruktur 16
Abbildung 2: Projekt-Soll-Zeitplan 28
Abbildung 3: Projekt-Ist-Zeitplan 28
Abbildung 4: Inhaltliche Ebenen der Evaluation 33
Abbildung 5: Befragung - Blick auf die Kultur 38
Abbildung 6: Befragung - Verständnis von kultursensibler Altenpflege 42
Abbildung 7: Befragung– Modul II 43