



Gianni Ghisla

***Vorläufige Gedanken zum Mehrwert der  
Höheren Berufsbildung  
und zur Gestaltung von HBB-  
Ausbildungsgängen***

Contone, 8/2011

## **Inhalt**

<b>1</b>	<b>Positionierung und Profilierung der HBB .....</b>	<b>3</b>
1.1	Kriterien für die Positionierung und Profilierung .....	3
1.2	Positionierung und Kompetenzniveau.....	4
<b>2</b>	<b>Theorie und Praxis .....</b>	<b>7</b>
2.1	Die Eigenschaften des HBB-Zielpublikums .....	7
2.2	Theorie-Praxis Bezug.....	8
2.3	Didaktische Grundsätze.....	9
2.4	Die Bestimmung der Inhalte.....	10
<b>3</b>	<b>Ein curriculares Organisationsmodell .....</b>	<b>12</b>
3.1	Die Modularisierung .....	12
3.2	Das Praxismodul .....	12
3.3	Das Ausbildungsprojekt .....	12
3.4	Skizze eines Curriculums mit Praxismodul.....	13

## **Bibliographie**

### **Vorbemerkung**

Die folgenden Überlegungen entstanden im Rahmen einer Untersuchung zum sozialen Bereich (Ghisla 2009a). Sie wurden aber so ausgeweitet, dass sie sich durchaus auf die Höhere Berufsbildung als Ganzes anwenden lassen.

# 1 Positionierung und Profilierung der HBB

Die Höhere Berufsbildung (HBB) stellt in der europäischen Bildungslandschaft quasi ein Unikum dar, das aus der besonderen schweizerischen Schultradition hervorgegangen ist. Der Konsens darüber, dass sie nicht nur eine Besonderheit, sondern auch einen Mehrwert für die Schweiz und v.a für die wirtschaftliche Tätigkeit hierzulande darstellt ist sehr breit und durchaus gut begründet. Im Folgenden geht es darum, einige Vorzüge der HBB, insbesondere aus didaktischer, aber auch aus kultureller Sicht aufzuzeigen.

Dabei gilt es allerdings kritisch zu berücksichtigen, dass sich die HBB durch starke Heterogenität und mangelnde Konturierung auszeichnet, was in den letzten Jahren angesichts sowohl der aufkommenden direkten Konkurrenz seitens der Fachhochschulen als auch der generellen Kritik an das schweizerische Bildungssystem zusehend als Mangel aufgedeckt wurde. So überrascht es nicht, wenn verschiedene Stakeholder, darunter das Bildungsamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), aber auch die Wirtschaftsverbände einer Art Gegenoffensive zur Imageverbesserung, zur Festigung und zur Verbesserung der HBB lanciert haben. Dies zeigt sich u.a. als Versuch, die HBB in der nationalen aber auch internationalen Bildungslandschaft besser zu positionieren und zu profilieren.

Im Folgenden werden deshalb zuerst die allgemeinen Voraussetzungen zu einer schärferen Identitätsfindung der HBB diskutiert, um danach zielgerichtet einige didaktische und curriculare Aspekte aufzugreifen, die als Vorzüge einer praktisch orientierten Ausbildung von erwachsenen und beruflich erfahrenen Leuten eingestuft werden können. Solche Vorzüge erweisen sich häufig als jene „feinen Unterschiede“, die sich auch auf dem Arbeitsmarkt als entscheidend erweisen können. Dabei gilt es festzuhalten, dass die Problematik insbesondere aus der Sicht der Arbeitswelt insofern von brisanter Bedeutung ist, als bei den Entscheidungen zur Einstellung und zum Einsatz von qualifiziertem Personal am Arbeitsplatz die relevant werden können und dementsprechend ausgemacht werden müsste.

## 1.1 Kriterien für die Positionierung und Profilierung

Von einem breiten Konsens über die Notwendigkeit einer generell besseren Positionierung und Profilierung der HBB geht das BBT aus, wenn es unlängst mit der deklarierten Absicht an die Öffentlichkeit getreten ist, die HBB nicht nur besser bekannt zu machen, sondern national und international zu einer stärkeren Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt führen zu wollen<sup>1</sup>. Vor diesem Hintergrund gewinnen auch die Bemühungen um eine klarere Abgrenzung der verschiedenen Berufe und Berufsfelder und um eine griffigere Definition der Berufsbilder und Kompetenzprofile einzelner Berufsfelder an zusätzlicher Legitimation, zumal, wie bereits festgehalten, die aktuelle Situation sich kaum durch Übersichtlichkeit und klare Konturen kennzeichnet.

Grundsätzlich kann eine bessere Positionierung und Profilierung der HBB im Tertiärbereich B in drei Richtungen gesucht werden:

- a) Vertikal, d.h. nach „oben“, gegenüber den Fachhochschulen und nach „unten“ gegenüber den postsekundären aber nicht tertiären Ausbildungsgängen und Qualifikationen.
- b) Horizontal, d.h. zwischen verwandten und affinen Bereichen (z.B. im Fall der Berufsfelder *Informatik* oder *Soziales*)
- c) Intern, d.h. im Berufsfelde selbst zwischen den diversen Berufsgattungen.

Die HBB bietet mit den Berufsprüfungen, den höheren Fachprüfungen und den Höheren Fachschulen drei verschiedene Qualifikationen mit unterschiedlichen Ausprägungen und substantiell nicht immer geklärt Positionierung an, was die Aufgabe nicht erleichtert. Mit Hilfe von verschiedenen Kriterien kann aber versucht werden, der Problematik zumindest annähernd beizukommen. Solche Kriterien erweisen sich als breit gefächert und komplex und hängen u.a. mit folgenden Aspekten zusammen:

- i) der Einsatz- und Funktionsbereich der Qualifikationen in der Arbeitswelt,
- ii) das allgemeine Berufsbild des Feldes und die spezifischen Berufsbilder der einzelnen Berufe,
- iii) das Kompetenzprofil und -niveau der diversen Qualifikationen (HF, HFP, BP)<sup>2</sup>,
- iv) die Ausbildungsinhalte,
- v) die didaktische Gestaltung der Ausbildung,
- vi) die Zulassungsbedingungen,

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Pressemitteilung und das Factsheet vom 25.10.2010 ([www.bbt.admin.ch](http://www.bbt.admin.ch))

<sup>2</sup> HF = Höhere Fachschule (Diplom HF); HFP = Höhere Fachprüfung (Eidg. Diplom oder „Meister“); BP = Berufsprüfung (Eifg. Fachausweis).

vii) die Weiterbildungsmöglichkeiten.

Wir beschränken uns im Folgenden auf die Diskussion zweier spezifischer Aspekte, nämlich die angestrebten Kompetenzniveaus, sofern sie für die Positionierung relevant sind und didaktische Frage, sofern sie für die Profilierung wichtig sein kann.

## 1.2 Positionierung und Kompetenzniveau

Die Definition eines Kompetenzniveaus ist ein schwieriges Unterfangen und muss u.a. formale und substantielle Kriterien in Einklang bringen. Formal massgebend sind die offiziellen, national und international vorgegebenen Einteilungen, die eine gewisse, wenn auch relative Verbindlichkeit aufweisen. Neben der generellen Dreieinteilung zwischen Primar- Sekundar- und Tertiärbildung, gilt es die internationalen Bildungsklassifikationen zu Hilfe zu nehmen, namentlich die ISCED (International Standard Classification of Education) und das EQF (European Qualification Framework) beizuziehen.

ISCED unterscheidet nach der Sekundarstufe II (ISCED 3) eine ISCED 4-Stufe für Zweitausbildungen, die nicht auf tertiärer Ebene erfolgen. Darauf folgt tertiär die Stufe 5, die in A für akademische Ausbildungen (Bachelor) und B für nicht akademische Ausbildungen<sup>3</sup> unterteilt ist. Die Ausbildung auf der Stufe 5 soll „deutlich fortgeschrittenen Inhalt“ haben und ihre Dauer wird „theoretisch“ mit mindestens 2 Jahren festgehalten.

Auf dieser Basis wird in der Schweiz die HBB kraft des BBG, Art. 26 auf der Tertiärstufe ISCED 5 eingeteilt. Dabei wird *de facto* die vorausgesetzte Mindestausbildungsdauer auf ein Jahr reduziert wird<sup>4</sup>. Für die HF trifft diese Einteilung auf der tertiären Stufe ISCED 5 einwandfrei zu, und kann an sich auch für die HFP gelten, zumal diese einen tertiären Abschluss voraussetzen. Es lassen sich aber berechnete Zweifel anbringen, ob die Berufsprüfungen auf der tertiären Ebene eingeteilt werden dürfen, zumal die Dauer ihrer Vorbereitung häufig gar deutlich weniger als ein Jahr beträgt und ihr Inhalt nicht unbedingt als „deutlich fortgeschritten“ bezeichnet werden kann (vgl. Gonon & Weil 2008).

EFQ stellt 8 Kompetenzniveaus. Die berufliche Grundbildung wird auf dem Niveau 3 angesiedelt, während Berufsprüfungen formell auf Niveau 5 und HFP sowie HF-Abschlüsse auf Niveau 6 BP eingeteilt werden<sup>5</sup>.

Folgende Tabelle vermittelt eine Übersicht:

---

<sup>3</sup> ISCED 4:

“Diese Programme bieten eine Ausbildung nach der Sekundarstufe II ohne «tertiären» Inhalt; sie setzen einen erfolgreichen Abschluss von mindestens 3-jährigen Programmen der Stufe ISCED 3 voraus. (...) Die Stufe ISCED 4 muss nicht von allen durchlaufen werden, die eine Bildung auf der Tertiärstufe anstreben. Sie stellt sozusagen eine «Zusatzschleife» dar.

ISCED 5:

“Die Programme bieten eine Ausbildung mit «tertiärem», das heisst deutlich fortgeschrittenerem Inhalt; sie setzen einen erfolgreichen Abschluss von ISCED 3A oder 3B, resp. 4A oder 4B voraus; ihre theoretische Dauer seit Beginn der Stufe 5 ist mindestens 2 Jahre.

Die Programme werden unterschieden in 5A und 5B nach der Art der anschliessenden, darauf aufbauenden Bildung, d.h. ob sie Zugang zur Stufe 6 geben, nach der inhaltlichen Ausrichtung der Programme (unterschieden werden wissenschaftsbasierte «high skill professions» versus praktisch / berufsorientierte) sowie nach der kumulierten theoretischen Dauer seit Beginn ISCED 5.”

<sup>4</sup> So das Bundesamt für Statistik: “Die Ausbildung auf der Tertiärstufe setzt eine abgeschlossene, mehrjährige Berufsbildung auf der Sekundarstufe II voraus. Die Ausbildungsgänge sind berufsorientiert, umfassen mehrere Fächer und dauern mindestens ein Jahr. Inhaberinnen und Inhaber eines Diploms einer anerkannten höheren Fachschule (HFS) oder eines höheren Berufs- oder Fachdiploms (Eidg. Fachausweis, Eidg. Diplom bzw. Meisterdiplom) sollen befähigt werden, Fach- und Führungsverantwortung auf mittlerer Kaderstufe zu übernehmen. Die Ausbildungen weisen einen starken Praxisbezug auf.”

<sup>5</sup> Substantiell, d.h. in Konformität mit den von EQF definierten Niveaus müssten wohl die BP auf Niveau 4 eingeteilt werden.

Qualifikation CH	EQF			ISC ED	
		Kenntnisse	Fähigkeiten		Kompetenz
...	4	Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich.	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.	4
<b>Berufsprüfung</b>	5	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse.	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten.	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.	5 B
<b>Höhere Fachprüfung</b>  <b>Höhere Fachschule</b>	6	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich- unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen.	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.	5 B
<b>Fachhochschulen</b> (Bachelor)	6	dito	dito	dito	5 A

**Tab. 1: Kompetenzniveau HBB nach ISCED und EQF**

Diese Einteilungen geniessen eine gesetzliche und institutionelle Legitimierung, kommen aber substantiell, d.h. also nach inhaltlichen Kriterien um eine kritische Betrachtung wohl nicht herum. Das BBT sieht auf der Basis von Art. 26 BBG das Ziel der HBB darin, dass sie „Qualifikationen vermittelt, die ausgewiesenen Fachkräften zum Ausüben einer anspruchsvollen und verantwortungsvollen Berufstätigkeit erforderlich sind.“ Auf der anderen Seite bereitet die Fachhochschule auf Bachelorniveau gemäss Gesetz „durch praxisorientierte Diplomstudien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden (...) erfordern“. Die Kompetenzniveaus können demnach wie folgt zusammengefasst werden:

Qualifikation CH	Definition
<b>Berufsprüfung</b> (Eidg. Fachausweis)	Erste Spezialisierung und fachliche Vertiefung. Übernahme von fachlicher Verantwortung.
<b>Höhere Fachprüfung</b> (Eidg. Diplom oder „Meister“)	Erwerben von Expertenwissen / Übernehmen einer leitenden Funktion im Unternehmen. Ausübung der Rolle als Experte im Berufsfeld.
<b>Höhere Fachschule</b> (Diplom HF)	Spezialisierung und Erwerben von Expertenwissen / Übernehmen einer leitenden Funktion im Unternehmen
<b>Fachhochschule</b> (Bachelor)	Anwendung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Übernahme von Verantwortung und Führungsaufgaben.

**Tab. 2: Qualifikationsdefinitionen HBB und Fachhochschule**

Verlässt man die formal-normative Ebene der Positionierung, so gilt es festzuhalten, dass sich die HBB traditionell mit ihrer ausgeprägten und konsequenten Praxis- und Anwendungsorientierung substantiell zu profilieren weiss. Aus der Sicht der Arbeitgeber wurde seit je als entscheidender Vorteil eine Ausbildung betrachtet, die von der Praxis und für die Praxis konzipiert wird. Allerdings haben offensichtlich auch die Fachhochschulen einen ähnlichen Anspruch, den sie zur Abgrenzung gegenüber den universitären Hochschulen und zur Besetzung von Marktpositionen verwenden. Dieses Abgrenzungsproblem stellt sich, auch angesichts der bereits erwähnten Tendenz zur höheren Qualifikation im HBB-Bereich, primär zwischen FH einerseits und HF sowie zumindest teilweise HFP andererseits. Die Positionierung von BP-Absolventen dürfte hingegen weniger problematisch sein, zumal dafür weniger leitende und personenbezogene Funktionen als vielmehr ein fachspezifischer Einsatz in Frage kommt.

In einer Studie von Avenirsocial, die Dachorganisation im sozialen Berufsfeld, wurde die gegenseitige Positionierung zwischen HF und FHS untersucht. Das Ausbildungs- und Funktionsprofil der zwei Ausbildungsbereiche, mit Einschränkung auf HF-Abschlüsse für die HBB, wurde anhand einer beschreibenden Vergleichsanalyse verschiedener Bildungspläne analysiert<sup>6</sup>.

Das Kompetenzprofil der HF wird wie folgt beschrieben:

„Personen mit einer HF-Ausbildung sind SpezialistInnen, die alle alltäglichen Aufgaben beherrschen, dabei aber in der Lage sind, ein pädagogisches und institutionelles Projekt zu tragen. Sie müssen über Reflexionsvermögen verfügen. Darunter ist zu verstehen, dass sie ihr Handeln bewerten und gegebenenfalls korrigieren und verbessern können. Die Fachkraft mit einer HF-Ausbildung muss in der Lage sein, bei ihrer Analyse theoretisches Wissen einzubeziehen.“

Den Abschluss an einer FH weise hingegen folgende Merkmale auf:

„FH-AbsolventInnen sind weniger in der täglichen Betreuung verankert. Sicher darf von ihnen mehr im Bereich der Gesprächsführung, der interdisziplinären Zusammenarbeit und der Konzeptualisierung von Aufgaben innerhalb der Institution erwartet werden. Sie sind möglicherweise besser vorbereitet, um auf der Makro-Ebene und mit einem hohen Abstraktionsgrad zu arbeiten, da sie auf dem Gebiet der Forschung besser ausgebildet wurden.“

Man kommt in der Studie zum Schluss, dass zwischen HF und FH bezüglich der Tätigkeit (Funktionsbeschreibung und Einsatz), was das soziale Feld angeht, lediglich „subtile“ und „sehr geringe Unterschiede bestehen“. Der Einsatz der Absolventen beider Bildungsgänge dürfte in der Praxis sehr nahe sein, sodass sich Arbeitgeber auf die Suche nach „feineren“ Unterschieden machen müssen, die eben eher mit substantiellen Aspekten, also mit den Inhalten und der Form der Ausbildung zusammenhängen. So wird zweierlei offensichtlich: Erstens, die definitorischen Anstrengungen und die Einteilung aufgrund von Kompetenzniveaus und Qualifikationsrahmen sind zwar notwendig und tragen zu einer erhöhten Transparenz bei, sie sind aber für die reelle Einstufung und Positionierung nicht abschliessend determinierend, denn dazu kommen der Bildungsmarkt und die Entscheidungen der Nachfrager ins Spiel. Zweitens, die Relevanz der didaktischen Vorzüge einer direkt praxisbezogenen – und nicht nur praxisnahen – Ausbildung von Personen, die bereits über berufliche Erfahrung und über eine besondere Motivation verfügen kann kaum unterschätzt werden.

Es ist anzunehmen, dass man auch in anderen Tätigkeitsbereichen zu ähnlichen Schlüssen kommen dürfte.

---

<sup>6</sup> Version 15.3.2010, <http://www.avenirsocial.ch/de/p42008793.html>

## 2 Theorie und Praxis

### 2.1 Die Eigenschaften des HBB-Zielpublikums

Darüber, dass sich die HBB insbesondere dank ihren didaktischen Eigentümlichkeiten und Vorzüge profilieren müssen, sind sich Fachleute und „stakeholder“, von der Bildungsadministration über die Ausbildungsinstitutionen bis zu den Arbeitgebern weitgehend einig<sup>7</sup>. Dabei gilt die Aufmerksamkeit allerdings einer meist generisch gefassten Praxisnähe, die mittels ausschliesslich und systematisch praxisbegleitenden Bildungsparcours gewährleistet werden und so auch zu umsetzungsorientierten Handlungskompetenzen führen soll. Eine derartige Handlungsorientierung wird mittlerweile, wie bereits erwähnt, aber auch von den FH beansprucht und zusätzlich mit einem besonderen wissenschafts- und forschungsorientierten Touch angereichert. Deshalb muss die HBB den eigenen qualifikatorischen Mehrwert besser und dezidierter aus dem didaktisch-pädagogischen Selbstverständnis der eigenen Ausbildungen begründen und dafür einsichtige Argumente ins Feld führen.

Das didaktische Potential und die Vorzüge für die HBB-Ausbildung ergeben sich generell aus folgenden Bedingungen:

- Ein Grossteil des Zielpublikums der HBB rekrutiert sich aus Personen mit einer einschlägigen beruflichen Grundausbildungen und EFZ-Qualifikationen. Es ist anzunehmen, dass in Zukunft der Wille zur weitem Ausbildung dieser Personen nicht abnehmen wird.
- Das Zielpublikum besteht ausschliesslich aus Personen, die eine ausgedehnte berufliche Praxiserfahrung mitbringen. Dies gilt selbstredend auch für Leute, die über keine einschlägige Vorqualifikation verfügen. Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden mit den repräsentativen und signifikanten Situationen der beruflichen Realität sehr gut vertraut und dass die dazu gehörenden Erfahrungen Bestandteil ihrer erlebten Biographie sind. Daran sollten sie problemlos anknüpfen können.
- Die Studierenden verfügen in der Regel über eine besondere Motivation, denn es geht für sie darum, eine durchdachte, rational begründete und meistens auch emotional gestützte Entscheidung umzusetzen. Natürlich können auch Fälle auftreten, die aus einer Notsituation entstehen, aber diese dürften gesamthaft kaum ins Gewicht fallen.
- Die Studierenden bringen nicht nur einschlägige berufliche, sondern auch menschliche Erfahrung und entsprechende moralische und kulturelle Reife mit sich.
- Lehrpläne und Lehrgänge der HBB werden mit direktem Bezug zur beruflichen Praxis konzipiert und umgesetzt.
- Die Ausbildung erfolgt in der Regel berufsbegleitend oder jedenfalls mit der Integration von ausgedehnten Praxisteilen. Dies sollte auch für die Vorbereitungskurse auf die Berufsprüfungen gelten.
- Das Lehrpersonal der HBB verfügt in der Regel über ausgedehnte Praxiserfahrung und ist im anvisierten Feld selbst tätig.

Diese Bedingungen erlauben es, die Ausbildung auf einer Didaktik aufzubauen, die das Potential von erwachsenen Lernenden mit beruflichen Erfahrungen ausschöpfen kann. Die Ausrichtung auf das berufliche Handeln ist dem Ausbildungsprozess sozusagen immanent und spielt sich in einer Dynamik ab, die von der Tätigkeit her angeregt und auf sie wieder zurückwirken muss, sei es unmittelbar in Form von direkter Anwendbarkeit des Gelernten oder mittelbar in Form einer reflexiven Verarbeitung. Damit ist auch Gewähr geboten, dass die Ausbildung, wenn sie erfolgreich sein will, auf Kompetenzen ausgerichtet wird und sich vor dem Hintergrund eines beruflich abgestimmten, umfassenden Kompetenzprofils legitimieren muss.

Aber auch Studierende haben an der Praxisorientierung der Ausbildung ein vitales Interesse. Dies ist nicht zuletzt auf Kontextbedingungen ihres Studiums zurückzuführen, die sie in der Regel dazu motivieren, zielgerichtet sowie zeit- und ressourcenschonend zu handeln. In diesem Sinne ist das Ausbildungsvorhaben von HBB-Studierenden auch wesentlich projektorientiert, d.h. es muss so geplant werden, dass es mit dem beruflichen und mit dem privaten Leben in Einklang gebracht werden kann. Gerade diese Projektorientierung kann auch auf die Didaktik abfärben, insofern als solche Studierende

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu z.B. die Interviews mit zahlreichen Fachleuten, die von Gonon & Weil durchgeführt wurden (2008)

eher wissen „was sie wollen“. Das Bewusstsein für die eigenen Bedürfnisse und Anliegen, die von der Erfahrung gestützt werden, kann dem Lernprozess förderlich und für die Konzipierung und Durchführung eines persönlichen Lernprojekts entscheidend sein.

Kritisch ist hingegen auf das Risiko hinzuweisen, dass in der HBB-Ausbildung die kulturelle, allgemeinbildende Komponente entschieden zu kurz kommen kann. Die Fokussierung auf das instrumentelle, unmittelbar handlungsrelevante Wissen und Können blendet häufig eine diversifizierte und offene Betrachtung der Realität, namentlich der beruflichen aus. Auch der Umstand, dass das Lehrpersonal direkt aus der Praxis kommt, trägt nicht unbedingt dazu bei, dieses Risiko zu minimieren. Dabei ist einem Publikum, das aktiv und erfahren ist gerade das Interesse für kulturell bereichernde Inhalte wohl nicht abzusprechen, auch wenn dessen Hauptanliegen wohl berufs- und handlungsbezogen sind.

Auf das grosse positive Potential dieses Publikums kann die schulische Ausbildung aufbauen. Insbesondere lässt es sich didaktisch auf zweierlei Weise nutzbar machen: Die Ausbildung kann zum einen auf den beruflich relevanten Erfahrungsraum bezogen werden, zum anderen lässt sich die persönlich-subjektive Dimension des Publikums in die Lehr- und Lernprozesse einbauen. Der relevante Erfahrungsraum deckt sich in etwa mit dem Handlungsfeld, worin sich die bedeutsamen und entscheidenden beruflichen Situationen<sup>8</sup> abspielen, die es ins Blickfeld zu rücken gilt. Dadurch, dass gerade solche Situationen im Zentrum der beruflichen Tätigkeit und Erfahrung stehen, werden sie subjektiv mit besonderer Intensität erlebt, authentisch erzählbar und für die rationale und emotionale Verarbeitung zugänglich gemacht.

Aber die Studierenden bringen eben nicht nur berufliche Erfahrung im engeren Sinne, sondern auch subjektive Lebenserfahrung mit menschlichen und kulturellen Werten mit sich, die in die Ausbildung einfließen und bereichernd wirken können. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass damit der professionelle Charakter der Ausbildung nicht beeinträchtigt wird. Im Gegenteil. So öffnet sich der didaktische Horizont für eine integrierende Praxis, die technisches, auf unmittelbare Verwendbarkeit am Arbeitsplatz ausgerichtetes Wissen und kulturell, auf gesellschaftliche und subjektive Sinngebung und Orientierung ausgerichtetes Wissen konkret aufeinander zu beziehen und gegenseitig fruchtbar zu machen vermag. Eine solchermassen integrierende Sicht kann von den Studierenden bewusst und kritisch getragen werden, was ohne Zweifel zum didaktischen Mehrwert der HBB gezählt werden kann.

Ausgehend von diesen Prämissen lassen sich die grossen Züge einer Didaktik aus der Praxis und für die Praxis im HBB stichwortartig auf folgende Orientierungen zusammenfassen:

- Handlungs- und Situationsorientierung,
- Rationale und emotionale Erfahrungsverarbeitung,
- Integration von technischem Wissen und von Orientierungswissen,
- Projektorientierung.

## 2.2 Theorie-Praxis Bezug

Eine enge Beziehung zu einem direkt und während der Ausbildung möglichst kontinuierlich erlebten beruflichen Erfahrungsraum wird als wichtige Charakterisierung der Tertiär-B-Qualifizierung und soll für eine praxisbezogene, handlungsorientierte und reflektierende Ausbildung Gewähr bieten, die es gleichzeitig fertig bringt, technisches und orientierendes Wissen produktiv aufeinander abzustimmen. Praxis, im Sinne einer zum Leben hin offenen professionellen Tätigkeit, und Schule, im Sinne eines institutionellen, der Wissensverarbeitung gewidmeten Kontextes, bieten in einer solchen Konzeption den doppelten Ausgangspunkt für den Unterricht. Es kann also nicht darum gehen, sich einfach theoretisches Wissen anzueignen, um es in der praktischen Aktivität anwenden zu können. Die bestimmende pädagogische Logik ist vielmehr jene der Herstellung eines kontinuierlichen, produktiven Kreislaufes, einer Dialektik des konstanten Transfers zwischen beruflicher Aktivität und Aneignung von Wissen. Dabei lohnt es sich, Praxis in dreierlei Hinsicht zu beleuchten und kurz darauf einzugehen:

---

<sup>8</sup> Häufig wird zur Strukturierung und Analyse von Arbeitsprozessen die Kategorie der “Prozesse” verwendet. Diese vornehmlich betriebswirtschaftliche Kategorie eignet sich v.a. für Analysen, die die normative Optimierung der Produktion bezwecken. Für die pädagogisch-didaktischen Bedürfnisse der Ausbildung ist die Kategorie der “Situation” vielversprechender, da sie viel eher der subjektiven Wahrnehmung der Realität nahe steht und so auch die Vorgänge der rationalen und emotionalen Verarbeitung und somit die Lernprozesse begünstigen kann (vgl. dazu Ghisla 2009b).



1. Praxis als **Routine**, d.h. als Beherrschung von unzähligen Operationen oder Handlungsabschnitten, die mehr oder weniger automatisch ausgeführt werden und unmittelbar keiner bewusst-reflektierenden Entscheidungen bedürfen.
2. Praxis als **Handlung**, d.h. als zielgerichtetes Wirken, das von einer bewussten, technischen Kontrolle abhängig ist.
3. Praxis als **Tätigkeit**, d.h. als umfassendes Agieren, das mit Bezug auf den menschlichen und sozialen Horizont sinngebend ist.

In ihrer hierarchischen Anordnung werden diese drei Seiten der Praxis zum Gegenstand der Reflexion, wie sie im Lehr- und Lernprozess stattfinden kann. Echte Professionalität und Kompetenzaufbau können sich dort ergeben, wo reflektiertes Wissen

- Routine absichern kann,
- Handlung technisch zu begründen und zu rationalisieren vermag und schliesslich
- Tätigkeit mit ganzheitlicher Sinngebung qualifizieren kann.

Hierbei muss bedacht werden, dass gerade in der Erwachsenenbildung ein wichtiger Anteil des Wissens zum impliziten Erfahrungskapital der Studierenden gehört und im Lehr- und Lernprozess der reflexiven Explizierung und Strukturierung bedarf.

Wie kann nun dieser dialektische, auf Reflexion basierende Theorie-Praxis-Bezug auf der curricularen Ebene umgesetzt werden? Dazu ist es erstens notwendig, dass die Praxis strukturell einen zentralen und kontinuierlichen Stellenwert erhält. D.h., Ausgang und Ziel der Ausbildung ist die Praxis, Dazwischen liegen die Lernprozesse bzw. die Didaktik. Es entsteht ein produktiver Kreislauf von der Praxis zur Praxis.

In Ausbildungsgängen, die umfassend sind und mehrere Module einbeziehen, sollte dieser Kreislauf nach Möglichkeit mit einem speziellen Modul verstärkt werden, eine Art „Praxislerneinheit“ die sich als roter Faden durch die ganze Ausbildung hindurch zieht. Die übrigen Module sollten sich direkt oder indirekt auf dieses „Praxismodul“ beziehen, d.h. sie sollten bis zu einem gewissen Grade funktionalisiert werden und sich als „Wissenslieferanten“ für die Praxislerneinheit verstehen. Eine solche Ausbildungskonzeption kommt allerdings nicht ohne einen weiteren wesentlichen Bestandteil aus, nämlich ein persönliches Ausbildungsprojekt eines jeden Studierenden. Erwachsene können von einem derartigen Projekt wesentlich profitieren, sofern es strukturell in den Ausbildungsablauf integriert ist, was auf vorzüglicher Weise in einem „Praxismodul“ geschehen kann.

Damit wird es zweitens auch möglich, im Unterricht der einzelnen Lerneinheiten eine reflexionsorientierte Didaktik zur Anwendung zu bringen, die die Studierenden zu einer sinnvollen und für ihr persönliches Ausbildungsprojekt produktiven Verarbeitung des Wissens führen kann.

## 2.3 Didaktische Grundsätze

Der berufsbildende Unterricht geht von der Praxis aus und mündet wieder in die Praxis. Die Konkretisierung dieses Kreislaufes bedarf, wie soeben dargelegt, gezielter curricularer Massnahmen, die den notwendigen strukturellen und organisatorischen Rahmen liefern. Die für den Erfolg der Lehr- und Lernprozesse notwendigen Feinabstimmung erfolgt auf der didaktischen Ebene.

Praxis fassen wir als menschliche Tätigkeit auf, die den Fokus auf das berufliche Handeln richtet, dies jedoch in einer möglichst umfassenden, ganzheitlichen Sicht tut, die auch die weiteren Lebensbereiche einbezieht. Wir postulieren auch zwei Typologien des zu vermittelnden Wissens, das **technische Wissen** und das **Orientierungswissen**, die es in einer integrierenden Perspektive einzubeziehen gilt. Auf dieser Basis sollen nun einige didaktisch wichtige Aspekte quasi stichwortartig präzisiert werden.

- **Ziel: kompetentes Handeln.** Der Sinn beruflicher Bildung kann nur darin bestehen, Studierenden die Aneignung der Ressourcen zu ermöglichen, die zur kompetenten Ausübung ihrer Tätigkeit notwendig sind. Der Praxisbezug, u.a. dank einem Praxismodul, lässt dieses Ansinnen in einer umfassenden und integrierenden Weise realistisch werden, sofern nicht nur „savoir faire“, sondern auch Wissen in den Lernprozess einfließen kann, das für die Reflexion und für die kulturelle Öffnung relevant sein kann.
- **Die Rollen der Studierenden und der Lehrkräfte.** Von den Studierenden wird erwartet, dass sie eine aktive, verantwortungsvolle Rolle in der Organisation und Gestaltung der eigenen Lernprozesse, insbesondere des persönlichen Ausbildungsprojekts übernehmen, sich aber auch in die sozialen Lernumgebungen der Klasse oder der Gruppe mit ihren Erfahrungen und mit ihrem Vorwissen einbringen. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie die zwei Seiten ihrer

Funktion, nämlich als Wissensquelle und als Förderer von konstruktivem Lernen, gezielt und ausgleichend wahrnehmen können.

- **Situationen als didaktische Schaltstellen.** Tätigkeit spielt sich in Situationen des Berufes oder des Lebens ab. Diese Situationen sind die Schaltstellen der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Didaktisch kann man sich vorstellen, dass Lehrkraft und Studierende gemeinsam an den Schalthebeln stehen: sie entscheiden, welche Situationen<sup>9</sup> in den Lehr- und Lernprozess einfließen und gestalten deren Verarbeitung. Die Studierenden bringen Erfahrung und Vorwissen, die Lehrkraft bringt neues Wissen und steuert die Verarbeitung, sodass sie den Anforderungen des angestrebten Kompetenzprofils, aber auch des persönlichen Ausbildungsprojekts der Studierenden entsprechen können.
- **Rationale und emotionale Erfahrungsverarbeitung.** Die reflexive Verarbeitung von erlebten und narrativ vermittelten Erfahrungssituationen kann einem konstruktiven Lernprozess nur dienlich sein, wenn sie angemessen strukturiert ist, d.h. Beliebigkeit und Willkür vermeidet. Dies setzt u.a. zweierlei voraus: Erstens, neben dem von den Studierenden stammenden Erfahrungswissen muss die Lehrkraft neues Wissen in den Prozess einspeisen. Dies kann direkt im unmittelbaren Verarbeitungsprozess geschehen, oder indirekt durch Rekurs auf Wissen, das vorrätig durch Lektionen, Materialien, usw. angelegt wurde. Zweitens sollte neben der kognitiv-objektiven, d.h. der rationalen Dimension auch genügend Raum für das emotional-subjektive Erleben verfügbar sein. Die sinnvolle Integration dieser zwei Seiten stellt eine echte didaktische Herausforderung dar.

## 2.4 Die Bestimmung der Inhalte

Die Selektion der Inhalte einer Ausbildung ist vermutlich die folgenschwerste lehrplantechnische Frage überhaupt. Dabei geht es um die Auswahl, also um die Frage „was soll gelehrt und gelernt werden?“, und damit natürlich um die Auswahlkriterien. Diese Kriterien haben wesentlich mit der Art des Wissens zu tun, also mit der Typologie bzw. mit der epistemologischen Identität des zu vermittelnden und zu lernenden Wissens, nicht zuletzt weil diese Identität auf die pädagogisch-didaktische Gestaltung der Ausbildung abfärben kann. Ebenso wichtig ist die Frage, wie die Inhalte der Unterrichts- und Lernprozesse auf die Kompetenzen bzw. auf das Kompetenzprofil bezogen werden. Da die Ausbildung auf der tertiären Ebene anzusiedeln ist, muss schliesslich auch das Wissen, das vorausgesetzt werden kann als Kriterium ins Spiel gebracht werden (vgl. Ghisla 2005 und 2008).

Zwei Fragen können für unsere Überlegungen wegleitend sein: Welche Systematik liegt einem Curriculum bzw. einem Lehrplan zugrunde? Welche Typologie des Wissens hat in einem Curriculum oder Lehrplan das Primat? Die Fragen treffen auf die zwei Seiten einer gleichen Medaille. Denn, was die Ordnungssystematik betrifft, können grob zwei Modelle angenommen werden, die sich an den zwei Pools eines Kontinuums ansetzen lassen: die eher traditionelle Fachsystematik und die eher neuartige Handlungs- oder Situationssystematik. Die erstere ist primär wissenschafts- und bildungsorientiert, die zweite ist primär praxis- und kompetenzorientiert. Ähnlich und parallel verhält es sich mit der Wissenstypologie, die sich grob in die zwei Kategorien des technischen Wissens und des sinngebenden, orientierenden Wissens einteilen lassen. De facto beobachtet man in den letzten Jahren v.a. in der Berufsbildung eine eindeutige Tendenz in Richtung Handlungssystematik gepaart mit technischem Wissen. Dies hat mit dem Zeitgeist zu tun, aber auch mit dem Umstand, dass die Berufsbildung sich durch einen immanenten und natürlichen Hang zur Handlungsorientierung auszeichnet, was gerade im HBB-Kontext auch zusätzliche Legitimierung bedeutet. Dementsprechend gründen viele Lehrpläne und Ausbildungen auf einer Themen- bzw. Handlungsorientierung. Andererseits sind die Vorzüge eines systematisch strukturierten Fachwissens für einen sinnvollen und effektiven Lernprozess, aber auch für die kulturelle Bereicherung hinlänglich bekannt und sollen an dieser Stelle auch nicht weiter begründet werden. Es kann deshalb kaum mehr darum gehen, die zwei Ordnungssystematiken und die zwei Formen des Wissens gegeneinander auszuspielen. Vielmehr wird für eine integrierende Perspektive plädiert, die es vermag, unterschiedliche curriculare Auswahlkriterien und unterschiedliche Wissenstypologien selektiv, gezielt und zweckbestimmt zum Einsatz zu bringen. (vgl. dazu Clement 2003; Ghisla 2008) Dazu ist ein Effort notwendig.

---

<sup>9</sup> Diese für die jeweiligen Berufe bedeutsamen und repräsentativen Situationen sollten in den spezifischen Lehrplänen vorgegeben werden.

Ganz ähnlich steht es mit der zweiten Gegenüberstellung zwischen technischem und orientierendem Wissen. Die Suche nach einem vernünftigen Ausgleich zwischen der Aneignung von technischem und von orientierendem, sinngebendem Wissen ist ein Gebot, das sich u.a. aus den gesellschaftlichen, von technischer Rationalität dominierten Bedingungen ableiten lässt. Ein Mehrwert der HBB kann gerade darin identifiziert werden, dass sie zweck- und unmittelbar anwendungsorientierte Kompetenzen technischer Art vermittelt, zugleich aber orientierende, für den Menschen sinngebende Formen des Wissens nicht vernachlässigen sollte.

Der Charakter des vermittelten Wissens und die dazu passenden Inhalte können somit nach zwei Hauptkriterien bzw. Fragen bestimmt werden:

- i) ist das Wissen eher technisch oder orientierend/sinngebend?,
- ii) ist das Wissen eher handlungs- oder disziplinenbestimmt, d.h. eher einer Themen- oder einer Fachsystematik verpflichtet?

Es liegt auf der Hand, dass in jedem beruflichen Bildungsparcours, das technische und handlungsrelevante Wissen eine zumindest quantitativ vorrangige Position einnehmen muss. Die entscheidende Frage ist aber vielmehr eine qualitative. Wie können die verschiedenen Wissensformen curricular und didaktisch sinnvoll aufeinander bezogen werden? Und wie kann dabei die Ausrichtung auf den Aufbau von berufsrelevanten Kompetenzen, so wie sie im Kompetenzprofil vorgegeben sind gefördert werden? Diese Herausforderung ist wesentlich didaktischer Natur und ihr kann u.a. dadurch eine geeignete Lösung des Problems der Beziehung zwischen Theorie und Praxis geboten werden.

Es sei noch darauf verwiesen, dass die Module nach dem primären Charakter des vermittelten Wissens und nach dem vorherrschenden Ordnungsprinzip eingeteilt werden können:

Technisches Wissen (**TW**) vs. Orientierungswissen (**OW**) und  
Fachsystematik (**FS**) vs. Handlungssystematik (**HW**).

### **3 Ein curriculares Organisationsmodell**

Ausbildung auf der HBB-Stufe, unabhängig davon, ob sie auf eine BP, auf eine HFP oder auf ein Diplom in einer HF vorbereitet, bedarf eines curricularen Organisationsmodells, wenn sie das vorhandene didaktische Potential ausschöpfen will.

Ein curriculares Modell der äusseren Struktur und Organisation eines Bildungsganges die berufspädagogische und didaktische Identität vermittelt gründet auf Grundsätze, deren Transparenz fürs Handeln von Lehrenden und Lernenden mitentscheidend ist. Solche Grundsätze beziehen sich gleichermaßen auf die Umsetzung des angestrebten Kompetenzprofils wie auf die organisatorische Gestaltung des Unterrichts.

Bevor ein prototypisches Modell im skizziert wird, sollen einige curriculare Grundsätze noch kurz besprochen werden.

#### **3.1 Die Modularisierung**

Die Modularisierung von Ausbildungsgängen wird v.a. mit den Möglichkeiten der Flexibilisierung und der Mobilität begründet. Streng modularisierte Ausbildungen kämpfen dafür gegen verschiedene Probleme an: fehlende Kontinuität, Abnahme der Sinnzusammenhänge, erhöhte Schwierigkeit in der Gewährleistung eines Theorie-Praxis Bezugs, Erschwerung von direkten sozialen Beziehungen bzw. von Lerngemeinschaften unter den Studierenden, zunehmende Bürokratisierung, usw. (vgl. hierzu Ghisla 2005)

Wenn es die Bedingungen zulassen sollte eine moderate oder „korrigierte“ Modularisierung in zur Anwendung kommen. Es wird deshalb für eine Ausbildung plädiert, die die Vorteile eines kompakten Studienganges und der Modularisierung zu integrieren sucht, um so die Splitterung in Grenzen zu halten und die Kontinuität zu fördern. Dies soll dadurch geschehen, dass die Ausbildung

- in Gruppen bzw. Klassenverbänden erfolgt,
- ein Praxismodul als Hauptachse oder Kern hat,
- von den Studierenden ein persönliches Ausbildungsprojekt verlangt,
- die verschiedenen Module als Wissensinput für das Praxismodul und für das Ausbildungsprojekt auffasst.

#### **3.2 Das Praxismodul**

Bereits wurde das Praxismodul zur Sprache gebracht. Es geht nun darum, das Modul so zu konzipieren, dass die Praxis strukturell und organisatorisch während der ganzen Ausbildung einen zentralen und kontinuierlichen Stellenwert erhält. Das Praxismodul muss sich deshalb über die ganze Ausbildung erstrecken und die anderen Module erhalten, wie bereits ausgeführt, eine funktionale Rolle: Sie müssen sich auf das Praxismodul beziehen, was auch Gewähr für einen effektiven Zusammenhang mit der Praxis bietet. Damit kann es auch möglich werden, dass im Unterricht der einzelnen Module eine reflexionsorientierte Didaktik zur Anwendung kommt, die die Studierenden zu einer sinnvollen und für ihr persönliches Ausbildungsprojekt produktiven Verarbeitung des Wissens führt.

#### **3.3 Das Ausbildungsprojekt**

Die Studierenden sollen von Anfang an für ihren eigenen Lernprozess Verantwortung tragen und sich aktiv in einem „persönlichen Ausbildungsprojekt“ engagieren, das

- a. von der begleiteten Praxis als Erfahrungsraum ausgeht,
- b. die Module als Wissensinput versteht,
- c. ein Erfahrungsdossier führt,
- d. in eine thematisch definierte schriftliche Projektarbeit mündet.

Das Projekt soll hauptsächlich im Praxismodul beheimatet sein und womöglich zu einer persönlichen Betreuung Anrecht geben.

### 3.4 Skizze eines Curriculums mit Praxismodul

Folgende Skizze veranschaulicht eine curriculare Organisation mit den verschiedenen, zeitlich angeordneten Modulen, die sich auf das Praxismodul beziehen worin die Studierenden, ausgehend von einem persönlichen Ausbildungskonzept eine eigenes Projekt realisieren. Die Dozierenden der einzelnen Module müssen über die Absichten der Studierenden in Kenntnis gebracht werden, damit sie nach Möglichkeit ihre Inhalte darauf ausrichten können und generell die Praxiserfahrungen der Studierenden in den eigenen Unterricht einbeziehen können. Das angestrebte Kompetenzprofil stellt dazu die gemeinsame Grundlage dar. Das Praxismodul bietet die Möglichkeit zu einer eingehenden rationalen und emotionalen Reflexion der Praxiserfahrungen sowie zum Austausch zwischen den Studierenden.

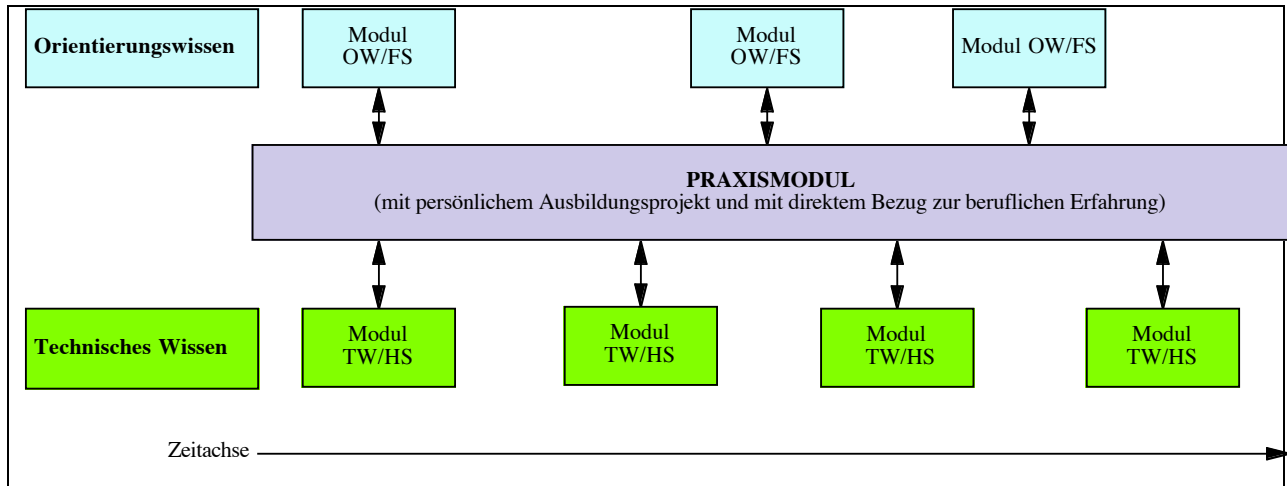


Fig. 1: Modell des Praxismoduls

## Bibliographie

- avenirsocial. (2010). *Bestandesaufnahme der unterschiedlichen Bildungsprofile im Sozialbereich*. ([http://www.avenirsocial.ch/de/p42008793.html?force\\_folder=042000432](http://www.avenirsocial.ch/de/p42008793.html?force_folder=042000432))
- Clement, U. (2003). Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung. Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. Baltmannsweiler. Schneider.
- Ghisla, G. (2005). Modularisierung der Bildung: Flexibilität, aber zu welchem Preis?, SZBW, 2/2005, 157-174.
- Ghisla, G. (2008). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Lugano ([http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user\\_doc/CoRetheorieGG2\\_6\\_07.pdf](http://www.documents.iuffp-svizzera.ch/user_doc/CoRetheorieGG2_6_07.pdf))
- Ghisla, G. (2009a). *Arbeitsfeld Soziales. Vergleichende Analyse von Kompetenzprofilen und Inhalten der Ausbildungen im Kanton Zürich* (p. 39). Contone: IDEA Sagl.
- Ghisla, G. (2009b). *Competenza e formazione. Per una ricostruzione della Bildung. Osservazioni teoriche e riferimenti empirici in ordine al concetto di competenza*. Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI). Tesi di dottorato.
- Gonon, P., & Weil, M. (2008). Ist die höhere Berufsbildung an einem Wendepunkt? *Panorama*, 1, 17-23.