



Gianni Ghisla

Berufsfeld *Soziales*

**Entwurf einer integrierten Bildungskonzeption für die
Höhere Berufsbildung**

www.idea-ti.ch

**Via Cantonale
CH - 6594 Contone**

März 2011

Dank

Das Entstehen dieser Arbeit war nur Dank der kritischen Hilfe von Dr. Werner Kolb und der Ideen und Vorschläge aus den Diskussionen mit den Mitgliedern der Projektgruppe PPP Otto Egli, Lukas Meier und Paul Müller möglich. Zu Dank verpflichtet bin ich für die wertvollen Hinweise auch Jolanda Lötscher, Stefan Osbahr, Liliane Ryser, Talin Stoffel und Mariette Zurbriggen.

Der Text wurde erst nach dem minutiösen Lektorat von Dr. Monika Wyss Kolb wirklich lesbar. Ihr sei ebenfalls gedankt.

Gianni Ghisla, Dr. phil. I.

Studium der Pädagogik, Ökonomie und Philosophie an der Universität Zürich. Promotion an der Università della Svizzera italiana (USI) zum Thema „Kompetenz und Bildung“ (2009).

Langjährige Tätigkeit in der Lehrerbildung und mit verschiedenen Funktionen im Bildungswesen. Dozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Eidgenössischen Institut für Berufsbildung (EHB) in Lugano. Gründer und Mitinhaber der Beratungsfirma für Bildungsfragen Idea Sagl. Langjähriges Mitglied der Redaktion der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften (ZBW) und von Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen.

Forschungstätigkeit v.a. im Bereich Curricula und Lehrplankonstruktion, Schulinnovation, Kompetenzbeurteilung und Kompetenzmanagement.

Inhaltsübersicht

Einführung	4
1 Zielsetzung: eine integrierte, kohärente Bildungskonzeption für das Berufsfeld Soziales	5
1.1 Einige Prämissen	5
1.2 Zielsetzung	6
2 Status quo: institutioneller Kontext und Arbeitsmarkt	8
2.1 Normatives System	8
2.2 Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt	9
2.3 Typologie der Bildungsnachfrage und Zulassungsbedingungen	10
2.4 Ausbildungsgänge und Anbieter	11
2.5 Durchlässigkeit	13
3 Berufsfeld Soziales: Positionierung und Profilierung	14
3.1 Kriterien für die Positionierung und Profilierung	14
3.2 Positionierung und Kompetenzniveau	14
3.3 Profilierung und Didaktik	17
4 Berufsbild und Berufsfeldidentität	20
4.1 Die Suche nach einer Identität	20
4.2 Das Berufsbild von Fachpersonen im Berufsfeld Soziales	21
4.3 Dimensionen, Kompetenzen, Wissensbestände	22
4.4 Zur Bedeutung des sozialpädagogischen Diskurses	26
4.5 Schlussfolgerungen: die gemeinsame Basis des Berufsfeldes Soziales	27
5 Integrierte Bildungskonzeption	30
5.1 Das gemeinsame Berufsbild	30
5.2 Das berufsfeldübergreifende Kompetenzprofil	30
5.3 Das Kerncurriculum („tronc commun“)	34
5.4 Das curriculare Organisationsmodell	38
6 Gemeinsame Lerneinheiten (Module)	42
6.1 Sozialpädagogik (Lerneinheit 1)	42
6.2 Ethik und Recht (Lerneinheit 2)	44
6.3 Interkulturalität (Lerneinheit 3)	45
6.4 Institutioneller Kontext (Lerneinheit 4)	46
6.5 Kommunikation (Lerneinheit 5)	47
6.6 Diagnose, Planung, Intervention (Lerneinheit 6)	48
6.7 Ökonomie und Administration (Lerneinheit 7)	50
6.8 Berufsrolle und berufliches Selbstverständnis (Lerneinheit 8)	51
6.9 Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln (Lerneinheit 9)	52
6.10 Praxis (Lerneinheit 10)	53
7 Bibliographie	55
Anhänge	56
Anhang I: Berufsbilder und Struktur der Handlungsfelder der untersuchten Berufe	57
Anhang II: Vergleichende Analyse der Dimensionen, der Kompetenzen und der Inhalte	62
Anhang III: Beispiel einer Analyse der Input- und Output-Variablen (Lerneinheit „Kommunikation“)	65
Anhang IV: Glossar	69

Einführung

Mit dieser Untersuchung wird aufgezeigt, wie eine „integrierte, kohärente Bildungskonzeption für das Berufsfeld *Soziales*“ im tertiären Bereich der höheren Berufsbildung (HBB) inhaltlich und strategisch definiert werden sollte, damit sie im kantonalzürcherischen Kontext kurz- und mittelfristig bildungspolitisch umgesetzt werden kann.

Viele Fragen gilt es dabei zu klären namentlich zur Identität, zur Positionierung, zu einem gemeinsamen Kompetenzrahmen, zum didaktischen Potential der HBB sowie zur strategischen Ausrichtung.

Zur Identität. Worin besteht das Selbstverständnis des Berufsfeldes, das es vermag, eine stark heterogene berufliche Landschaft zu umklammern, ohne dabei die legitimen Ansprüche auf ein eigenes Profil der einzelnen Berufe in Frage zu stellen?

Zur Positionierung. Wie können sich Ausbildungen und Qualifikationen in der HBB – worum es primär geht – positionieren und profilieren, um dadurch jenen Mehrwert zu generieren, der eine Balance zwischen öffentlicher, staatlicher Steuerung einerseits und privater Ausbildungsinitiative andererseits rechtfertigen kann?

Zu einem gemeinsamen Kompetenzrahmen. Worin besteht die Basis für einen gemeinsamen Kompetenzrahmen und für ein Kerncurriculum mit konsensfähigen Lerneinheiten, die von allen interessierten Berufen, trotz der unterschiedlichen Interessen und der stark variierenden Ausbildungszeiten, geteilt werden können?

Zum didaktischen Potential der HBB. Welche didaktischen Potentiale können angesichts der besonderen Bedingungen und des spezifischen Zielpublikums der HBB im Berufsfeld *Soziales* identifiziert und ausgeschöpft werden?

Zur strategischen Ausrichtung. Welche strategischen Entscheidungen müssen getroffen werden, um ein derartiges Unterfangen kurz- und mittelfristig erfolgreich anlaufen zu lassen?

Natürlich kann es hier nicht darum gehen, all diese und weitere Fragen ausführlich behandeln zu wollen. Dazu sind auch spezifische Vorarbeiten geleistet worden¹. Und dennoch gilt es vorab zu klären, worin die wesentlichen Gründe bestehen, die für eine „integrierte, kohärente Bildungskonzeption für das Berufsfeld *Soziales*“ sprechen. Es sind Gründe, die die öffentliche Hand zusätzlich motivieren können, im Rahmen einer vorgesehenen Partnerschaft mit den privaten Bildungsanbietern und durch die Schaffung eines „Kompetenzzentrums“ zu einem neu strukturierten Steuerungssystem in diesem Bereich der Tertiärbildung B gelangen zu wollen.

Der Fokus wird wie gesagt auf die Höhere Berufsbildung (HBB) gelegt: Damit rücken die drei spezifischen Abschlüsse der Berufsprüfungen (BP), der Höheren Fachprüfungen (HFP) und der Höheren Fachschulen (HF) ins Blickfeld. Die berufliche Grundbildung und die Weiterbildung an den Fachhochschulen gelten als natürliche Voraussetzung bzw. als mögliche Bildungsperspektive.

Im ersten Kapitel wird die inhaltliche und strategische Zielsetzung präzisiert, und zwar ausgehend von einigen begründenden Faktoren, die sowohl gesellschaftlicher Natur als auch dem Berufsfeld inhärent sind.

Das zweite und das dritte Kapitel widmen sich einerseits der Fokussierung des Status quo, bezogen auf die institutionellen Bedingungen und den Arbeitsmarkt, und andererseits der Notwendigkeit einer Positionierung und Profilierung der Ausbildung im Tertiärbereich B.

Die Diskussion des Berufsbildes und der Berufsfeldidentität *Soziales* erfolgt im 4. Kapitel, worin die direkte Basis gelegt wird, damit im 5. Kapitel die integrierte Bildungskonzeption in ihren einzelnen Teilen ausführlich zur Darstellung kommen kann. Dazu gehören vier Bausteine: i) das Berufsbild, ii) das übergreifende Kompetenzprofil, iii) das Kerncurriculum und iv) das curriculare Organisationsmodell. Zu guter Letzt werden die verschiedenen Lerneinheiten bzw. Module des Kerncurriculums differenziert beschrieben. Eine Klärung der wichtigsten Begriffe ist in einem Glossar in Anhang IV enthalten.

¹ Vgl. dazu den Bericht Kolb (Kolb 2009).

1 Zielsetzung: eine integrierte, kohärente Bildungskonzeption für das Berufsfeld *Soziales*

1.1 Einige Prämissen

In den letzten Jahrzehnten wurde die Entwicklung der verschiedenen Berufe und ihrer Ausbildung im sozialen Bereich von Faktoren beeinflusst, die dem System „Berufsfeld *Soziales*“ sowohl immanent, d.h. endogen als auch extern, also exogen sind.

Zu den **exogenen Faktoren** gehören grundlegende Veränderungen in den sozialen, ökonomischen und kulturellen Systemen, die u.a. dezidiert in Richtung einer Dienstleistungsgesellschaft weisen. Dieser tiefgreifende Wandel hat die spezifischen Bedürfnisse nach sozialer (und medizinischer) Betreuung anwachsen und die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften im Sozial- und Gesundheitssektor stetig ausdifferenzieren und zunehmen lassen. Es handelt sich dabei um eine Nachfrage nach Qualifikationen, die sich nicht auf die Grundbildung beschränkt (namentlich im Fachbereich Betreuung, FaBe EFZ, oder auch im Fachbereich Gesundheit, FaGe EFZ), sondern auch gerade die ausgebildeten Arbeitskräfte aus der höheren Berufsbildung im Tertiärbereich B betrifft.

Strukturell haben die 90er-Jahre im Bildungssystem Entscheidendes gebracht: Mit der Überführung der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und der Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) in Fachhochschulen und mit der Einführung der Berufsmaturität muss sich die Landschaft der HBB im Bildungssystem neu positionieren und gegenüber der Öffentlichkeit sowie dem Arbeits- und Bildungsmarkt verstärkt profilieren.

Ebenso wichtige Anpassungen erfolgten im Steuerungssystem der Bildung. Mit dem neuen, 2004 in Kraft getretenen Berufsbildungsgesetz, ist der Bereich *Soziales*, zusammen mit den Sektoren Gesundheit, Kunst sowie Land- und Forstwirtschaft, neu der Kompetenz des Bundes unterstellt und so einer relativ diffusen Regelung entzogen worden. Eine neue Konstellation ist entstanden, sie zielt auf eine straffere und klarer strukturierte Steuerung der HBB im sozialen Bereich und will dazu die klassischen Partner Bund, Kantone und Anbieter in die Pflicht nehmen. Die damit verbundene wichtige Chance zur Belebung und Neuordnung des Berufsfeldes ist unmittelbar einsichtig und hat die interessierten Akteure zu einem gemeinsamen Vorgehen angeregt².

Aus der historischen Entwicklung heraus, aber auch als Konsequenz zu den Veränderungen im Umfeld hat sich innerhalb des Berufsfeldes ebenfalls Vieles getan. Das Fehlen einer rahmengebenden Gesetzgebung auf nationaler Ebene, die unterschiedlichen Traditionen sowie eine verschiedenen Bedürfnissen, Interessen und Bedingungen gehorchende Entwicklung hatten die zahlreichen Berufe im Tätigkeitsfeld *Soziales* dazu geführt, ihre Ausbildungslehrgänge organisatorisch und inhaltlich primär berufsspezifisch und kaum nach einer berufsfeldorientierten Perspektive zu gestalten. So ist es durchaus verständlich, wenn die Unklarheit zu Einordnungsproblemen der Ausbildungen in der Bildungssystematik zu krassen Hierarchien zwischen den Berufen oder zu Desorientierung im Angebot und in der Abgrenzung bzw. in der Bewertung der Zertifizierungen geführt hat³.

Die Abgrenzung des Systems „Berufsfeld *Soziales*“ steht insofern vor einer schwierigen Herausforderung, als einerseits das Feld intern heterogen und gar weitläufig wirkt und andererseits die Übergänge nach aussen

² Nicht zu vergessen sind in dieser Steuerungsperspektive des Systems die finanziellen Aspekte, die die Beziehung zwischen den Partnern entscheidend beeinflussen. Diese werden u.a. in den Art. 52 und 56 des BBG sowie Art. 65 der Berufsbildungsverordnung erfasst, wo u.a. die Beteiligung des Bundes an den Kosten der Berufsbildung generell und der HBB spezifisch geregelt wird.

³ So stellt eine kürzlich verfasste Studie von AvenirSocial fest: „Durch die Reformen in der Berufsbildung in den letzten Jahren sind bei den Sozialberufen neue Ausbildungen entstanden oder die bestehenden wurden reformiert. Die Bildungssystematik widerspiegelt nicht unbedingt die Realität in der Praxis. So besteht heute Unklarheit darüber, wer mit welcher Ausbildung wann wie eingesetzt wird. Dazu kommen unterschiedliche Standpunkte und Interessen, welche Bildungsstufen (Sekundarstufe II, Tertiär B oder A) Berufsausbildungen anbieten (sollen), die für die Arbeit in der Praxis befähigen. Dadurch hat sich unter anderem auch eine Hierarchisierung dieser Berufe ergeben, die es zu diskutieren und eventuell zu kritisieren gilt. Es braucht Orientierungshilfen für die Arbeitgeber, die Angestellten und die Politik, damit das Personal optimal im Hinblick auf die Missionen eingesetzt wird.“ (AvenirSocial/AvenirSocial 2010, 1)

zu verwandten und ähnlichen Arbeitsdomänen besonders fließend sind. Dies gilt insbesondere zu den benachbarten Bereichen i) Heil- und Sonderpädagogik, ii) Erwachsenenbildung, iii) psychologische Beratung, iv) Gesundheit (Pflege und Therapie) sowie v) für weitere Berufe wie Arbeitsvermittlung, Sicherheit, usw. Die berufsfeldinterne Situation sieht sich des Weiteren gerade im Tertiärbereich B mit bedeutsamen Neustrukturierungen konfrontiert, so etwa mit der Entstehung neuer Profile und neuer Bildungsgänge, welche auf veränderte gesellschaftliche Realitäten und auf die entsprechende Nachfrage zu antworten suchen. Damit wird verständlicherweise die schon grosse Heterogenität noch weiter ausgereizt. Gemäss Angaben von SAVOIRSOCIAL, der schweizerischen Dachorganisation der Arbeitswelt *Soziales*, bahnen sich neue Bildungsgänge etwa im Bereich „Animation/Gemeinwesenarbeit/ausserschulische Jugendarbeit“⁴, „Pflege und Betreuung im Langzeitbereich“, „Behindertenbereich“ und „Arbeitsintegration“ an. (SAVOIRSOCIAL, 2009)

Auch zeigt sich, dass Fachhochschulen mit einem Angebot an Master, Diplomen und Zertifikaten in *Advanced Studies* zumindest indirekt in die Domäne der HBB drängen (wobei ihnen der Markt durchaus gewisse Erfolgchancen einräumt), was die Übersicht noch weiter erschweren dürfte.

Auf der anderen Seite ist die inhaltliche und didaktische Diskussion der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit ebenso in Bewegung geraten: Systemische und multidisziplinär orientierte Ausbildungsansätze, welche der einengenden „Gartensicht“ eine Absage erteilen möchten, problem- und situationsorientierte Formen der praxisorientierten Ausbildung, welche mit einer gewissen Banalität der sogenannten Handlungs- und Kompetenzorientierung aufzuräumen versuchen, reflexive Selbststeuerung der Lernprozesse, welche der Erwachsenenbildung zunehmend gerecht werden wollen usw., sind Anregungen zu einer Neukonzipierung der Ausbildung, die die Auseinandersetzung zunehmend beleben.

Angesichts dieser stark bewegten Situation verstärkte das Berufsfeld die Initiativen, um sich organisatorisch eine Struktur zu geben. So konnte sich in den letzten Jahren SAVOIRSOCIAL als nationale Dachorganisation etablieren. Sie vertritt 16 Verbände mit ständischem oder gewerkschaftlichem Charakter, was die bestehende Vielfalt einleuchtend dokumentiert⁵. Die Bemühungen um eine berufsfeldgerechte, systemadäquate Koordination stecken aber noch in den Anfängen und beginnen erst zu einem beruflichen Selbstverständnis und zu einer Identität zu führen, die über die einzelnen Berufsgattungen hinausgehen. Mängel müssen z.B. auch im statistischen Bereich aufgeholt werden, denn bei Datenerhebungen wird das Feld noch sehr beschränkt und undifferenziert erfasst⁶.

Nicht ohne Einfluss auf diese berufsfeldspezifische Situation bleiben die Initiativen des Amtes für Berufsbildung und Technologie (BBT), das zurzeit intensive Anstrengungen unternimmt, um die nationale Profilierung und die internationale Anerkennung der HBB zu fördern⁷.

1.2 Zielsetzung

Ausgehend von diesen Prämissen lässt sich die für diese Untersuchung leitende Zielsetzung näher präzisieren. Es gilt dabei, zwei Aspekte zu unterscheiden: den inhaltlichen vom strategischen.

1.2.1 Inhaltliche Zielsetzung

Eine zukunftsorientierte Neugestaltung der Ausbildung muss darauf bedacht sein, die Anliegen des Berufsfeldes wahrzunehmen. Dass dies möglich ist und nicht auf Kosten der Identität der einzelnen Berufe erfolgen muss, sondern im Gegenteil diese durchaus davon profitieren können, ist eine konsensfähige Annahme, die auch durch verschiedene Studien gestützt wird (Ghisla, 2009a; AvenirSocial, 2010; Goetze & Denzler 2010). Für die künftige Organisation und die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung soll deshalb eine massgebende, integrierte und kohärente Bildungskonzeption erarbeitet werden, die von einigen wegweisenden Kriterien auszugehen hat. Das Konzept dieser integrierten Ausbildung im Berufsfeld *Soziales* muss mit den geltenden normativen Vorgaben auf nationaler und kantonaler Ebene kompatibel sein und soll *im Idealfall* folgende Eigenschaften aufweisen und entsprechenden Funktionen dienen:

⁴ Zu diesem Bereich ist ein Projekt zur Schaffung eines neuen Berufstitels „Animatorisches Profil HF“ mit einem entsprechenden Lehrplan gestartet worden. Die Anerkennung des neuen Lehrplans seitens des BBT ist auf Ende 2013 angelegt.

⁵ Vgl. www.savoirsocial.ch

⁶ Vgl. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/05.html

⁷ vgl. dazu die Dokumentation zur Lehrstellenkonferenz 2010 des BBT (www.admin.bbt.ch).

- Eine gemeinsame, berufsfeldeigene **Identität** fördern und so zur Ausbildung von Fachpersonen beitragen, die für die Anliegen des gesamten Sozialbereichs sensibel sind und ihre Arbeit danach orientieren.
- Die Ausrichtung nach einem gemeinsamen **Kompetenzprofil** erlauben, welches Gemeinsamkeiten festhält, gleichzeitig aber spezifische Identitäten für jeden Beruf fördert.
- Die Aneignung eines allen Berufen gemeinsamen **Kompetenzkerns** ermöglichen, der in einem entsprechenden „Kerncurriculum“ definiert ist.
- Die **Durchlässigkeit** der Ausbildungsgänge sowohl horizontal als auch vertikal fördern und optimieren.
- Eine **Rationalisierung des Ausbildungsangebots** begünstigen, sowohl gesamthaft aus der kantonalen Perspektive als auch aus der Sicht der einzelnen Anbietenden.
- Eine konsequente und konkrete Hervorhebung des für die Höhere Berufsbildung typischen **Praxisbezugs**.
- Eine flexible, auf Durchlässigkeit basierende Ausbildung ermöglichen, die für die Absolventinnen und Absolventen auch eine hohe **Arbeitsmarktfähigkeit** bedeuten kann.

1.2.2 Strategische Zielsetzung

In strategischer Hinsicht sind folgende Orientierungen massgebend:

- Schaffung einer flexiblen und effizienten **Steuerung des Bildungsbereichs** auf der Basis einer „Public-private-Partnership“ (PPP), die die verschiedenen Akteure vertritt.
- Wahrung der **Autonomie der Bildungsanbieter**, im Rahmen der von der PPP zur Steuerung des Bereichs bestimmten Bedingungen⁸.
- Gewährung der Möglichkeit zur flexiblen und zeitlich wie berufsspezifisch **gestaffelten Umsetzung**, die innerhalb einer vernünftigen Zeitspanne und unter Berücksichtigung der berufsspezifischen Bedingungen zu erfolgen hat.
- Einbezug einer **gesamtschweizerischen Perspektive**, damit der Kanton Zürich keine Sonderstellung einnimmt, sondern vielmehr eine konsensfähige, wegweisende Konzeption vorlegen kann.
- Vermeidung einer **strukturellen Dominanz** grösserer Berufe, insbesondere der Sozialpädagogik, gegenüber kleineren, damit sich diese inhaltlich (kompetenzmässig) als auch auf dem Markt behaupten können⁹.

⁸ Grundsätzlich soll die strategische Steuerung des Gesamtsystems bei der PPP liegen, während die organisatorische Gestaltung und die inhaltliche Feinabstimmung zum Kompetenzbereich der Anbietenden gehört. Vgl. auch Goetze & Denzler, 18: „Wir gehen schliesslich davon aus, dass die erforderliche hohe Flexibilität nur dann wirklich besteht, wenn die Steuerung beim Anbieter liegt, d.h. wenn dieser z.B. bei der zeitlichen Ansetzung der Einheiten wie bei der inhaltlichen Detailgestaltung auf unterschiedliche Zusammensetzung (insbesondere, was die „kleinen“ Berufe betrifft) und die unterschiedlichen Ausbildungsrhythmen der verschiedenen Abschlüsse reagieren kann.“

⁹ Vgl. dazu Bericht MBA 2007, 11, sowie Goetze & Denzler (2010, 18): „Die Mengengerüste unterscheiden sich erheblich: mehrere Ausbildungen mit ca. 50 Abschlüssen pro Jahr; eine Ausbildung hat ein zehnmals grösseres Volumen (Sozialpädagogik HF). ... [es] besteht bei gemeinsamen Bildungsangeboten die Gefahr, dass die ‚Sozialpädagog/innen‘ die anderen Studierenden dominieren und so deren Identitätsentwicklung beeinträchtigen.“

2 Status quo: institutioneller Kontext und Arbeitsmarkt

Der Status quo der Berufsbildung im Bereich *Soziales* wird einerseits von den gesetzlichen Vorgaben bestimmt, die für die Regelungssystematik und die Steuerungsprinzipien massgebend sind, andererseits hängt er von den Bedingungen auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt ab. Darauf wird im Folgenden eingegangen.

2.1 Normatives System

Gesetzgeberische Vorgaben gibt es auf den zwei Ebenen des Bundes und des Kantons.

Bundesebene

Bis zur Inkraftsetzung des neuen BBG im Jahre 2004 wurden die Ausbildungen im Sozialbereich (ebenso wie im Gesundheitssektor und im Bereich Kunst) durch die Kantone und die Verbände geregelt. Mit dem neuen Gesetz hat der Bund eigene normative Kompetenzen erhalten, die in der Tradition der Berufsbildung partnerschaftlich mit den weiteren Hauptakteuren, den Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA), wahrgenommen werden. Dafür zuständig ist primär das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT), während die Schweizerische Berufsbildungskonferenz (SBBK) Koordinationsfunktionen ausübt. Folgende Gesetze, Verordnungen und Lehrpläne liefern zurzeit die Basis für die bildungspolitische Steuerung und für die konkrete Organisation der Ausbildung:

Gesetze

- Berufsbildungsgesetz, 3.12.2003 (RS 412.10)¹⁰
- Fachhochschulgesetz, 6.10.1995 (RS 414.71)¹¹

Verordnungen

- Verordnung über die Berufsbildung, 19.11.2003, (RS 412.101): Art. 23 und folgende für die HBB
- Verordnung über die Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der Höheren Fachschulen (RS 412.101.61)
- Verordnung über die Studiengänge, Nachdiplomstudien und Titel an Fachhochschulen (RS 414.712)

Lehrpläne

- Lehrplan für Fachperson Betreuung vom 16. Juni 2005
- Rahmenlehrplan HF Sozialpädagogik vom 21. Dezember 2007
- RLP HF Kindererziehung vom 21. Dezember 2007
- RLP HF sozialpädagogische Werkstattleitung vom 15. September 2008

¹⁰ Ziel der HBB, Art. 26: Die höhere Berufsbildung dient auf der Tertiärstufe der Vermittlung und dem Erwerb der Qualifikationen, die für die Ausübung einer anspruchsvollen oder einer verantwortungsvolleren Berufstätigkeit erforderlich sind.

Durchlässigkeit, Art. 9: 1 Vorschriften über die Berufsbildung gewährleisten grösstmögliche Durchlässigkeit sowohl innerhalb der Berufsbildung als auch zwischen der Berufsbildung und den übrigen Bildungsbereichen.

2 Die ausserhalb üblicher Bildungsgänge erworbene berufliche oder ausserberufliche Praxiserfahrung und fachliche oder allgemeine Bildung werden angemessen angerechnet.

¹¹ Ziel der FH, Art. 3: Die Fachhochschulen bereiten durch praxisorientierte Diplomstudien auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden sowie, je nach Fachbereich, gestalterische und künstlerische Fähigkeiten erfordern.

Art. 4: Auf der Bachelorstufe vermitteln die Fachhochschulen den Studierenden Allgemeinbildung und Grundlagenwissen und bereiten sie in der Regel auf einen berufsqualifizierenden Abschluss vor. Das Studium befähigt sie insbesondere:

- a. in ihrer beruflichen Tätigkeit selbständig oder innerhalb einer Gruppe Methoden zur Problemlösung zu entwickeln und anzuwenden;
- b. die berufliche Tätigkeit nach den neuesten Erkenntnissen von Wissenschaft und Praxis auszuüben;
- c. Führungsaufgaben und soziale Verantwortung wahrzunehmen sowie sich erfolgreich zu verständigen;
- d. ganzheitlich und fächerübergreifend zu denken und zu handeln;
- e. Verantwortung für die Erhaltung der Umwelt und der Lebensgrundlagen des Menschen zu übernehmen.

Kantonale Ebene

Im Kanton Zürich ist für die Belange der HBB das Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA) zuständig. Die gesetzliche Basis dazu findet sich im kantonalen Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 14. Januar 2008 (nEG BBG, LS 413.31). Dabei ist festzuhalten, dass gemäss Art. 28, Abs. 1 und 2, der Kanton höhere Fachschulen führen kann, dazu aber ein Entscheid des Kantonsrates nötig ist. Für die Angebote der beruflichen Weiterbildung sowie die Vorbereitungskurse für Höhere Fachprüfungen und Berufsprüfungen bestehen keine gesetzlichen Vorgaben. (vgl. Kolb 2009, 20)

2.2 Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarkt

Trotz der zunehmenden Konkurrenz von qualifizierten Arbeitskräften aus den Fachhochschulen erfreut sich die HBB generell einer guten Stellung auf dem Arbeitsmarkt. Dies bezeugen u.a. die Abschlüsse, welche in den letzten Jahren schweizweit ziemlich konstant geblieben sind (2003: 26966, einschliesslich 7983 Abschlüsse in der nicht vom Bund reglementierten Berufsbildung; 2009: 27500 (5414). Zu beachten ist eine bedeutende Zunahme der Studierenden an den HF und, konsequenterweise, auch der Diplome HF, welche von 3588 (2003) auf 7234 (2009) angestiegen sind. Für die HBB spricht aber auch eine hohe Bildungsrendite.

Wirft man einen spezifischen Blick auf die Abschlüsse im Bereich *Soziales*, so weist die Statistik (Quelle: BFS, Diplomstatistik 2009) für die Zeitspanne 2007-2009 eine deutliche Zunahme von 404 auf 675 Einheiten im Bereich HF für die Berufe Kindererziehung, Sozialpädagogik, sozialpäd. Werkstattleitung und Erwachsenenbildung. Dabei fällt eine deutlich feminine Dominanz auf, etwa bei der Kindererziehung (2009: 186 w, 8 m) oder bei der Sozialpädagogik (2009: 232 w, 137 m). Bei den Berufsprüfungen beobachtet man in der gleichen Zeitspanne eine eher abnehmende Tendenz. So sind die Abschlüsse im Bereich „Sozialarbeit und Beratung“ von 92 auf 74 zurückgegangen, während bei den Höheren Fachprüfungen wiederum eine Zunahme festzustellen ist (von 18 auf 38).

Die Situation im Kanton Zürich scheint, wie aus Tab. 1 ersichtlich, jene auf schweizerischer Ebene zu widerspiegeln.

Qualifikation	Beruf	2007	2008	2009
HF	Sozialpädagogik	114	113	132
BP	Migrationsfachmann/frau			6
BP	Teamleiter/in	15	8	4
HFP	Heimleiter/in	3		9

Tab. 1: Abschlüsse Berufsfeld Soziales HBB, Kanton Zürich, 2007-2009

Diese Daten weisen trotz der kurzen Zeitspanne auf einen Trend nach einer höheren Qualifizierung auch im HBB-Bereich *Soziales* hin. Damit bedarf die Position insbesondere der Berufsprüfungen im Verhältnis zu den HF-Abschlüssen wohl einer gewissen Klärung, obwohl der Arbeits- und Bildungsmarkt selbst eine steuernde Eigendynamik entwickelt. Allerdings ist zu bedenken, dass dieser Markt, speziell im Kanton Zürich, auf der Nachfrageseite nach qualifizierten Arbeitskräften von öffentlich-rechtlichen Institutionen geprägt wird. Darauf verweist Kolb:

„[...] die Arbeitgeber im Berufsfeld Soziales, die auf Tertiärstufe B ausgebildetes Personal benötigen, [sind] fast ausschliesslich öffentlich-rechtliche Institutionen (Heime, Strafvollzug, Sozialdienste) und/oder [werden] massgeblich durch den Staat finanziert (Heime, Krippen).“ (Kolb 2010, 3)

Die Unübersichtlichkeit des Sektors und auch das Fehlen statistischer Daten erschweren darüber hinaus eine Prognose über die Entwicklung der Nachfrage und damit auch der Positionierung der verschiedenen Qualifikationsprofile, insbesondere der Fachprüfungen. So meint wiederum Kolb:

„Das Berufsfeld Soziales ist aus Sicht der Arbeitgebenden schlecht prognostizierbar. Erste Erfahrungen aus der Ausbildung FaBe werden erst noch gewonnen. Es ist noch kaum absehbar, wie sich die neue Situation schliesslich etablieren wird. Die Zahlen sind daher mit Vorsicht zu geniessen. Mit der Einführung FaBe ist aber allgemein das Bedürfnis nach Weiterbildung gestiegen, da die Lehre im Vergleich zur früheren Ausbildung ein tieferes Ausbildungsprofil zeigt. [...] Ein starkes Nachfrage-

signal kommt aus dem Kinderbereich, da hier quantitative und qualitative Anforderungen (Betreuungsplätze, Tagesstrukturen etc.) stetig steigen.” (Kolb 2010, 7)

2.3 Typologie der Bildungsnachfrage und Zulassungsbedingungen

Für die Neuausrichtung der Ausbildung ist es wichtig zu wissen, wer nach einer HBB-Qualifikation im sozialen Bereich strebt und welche Zulassungsbedingungen Gültigkeit haben.

Die Nachfrage nach einer HBB-Qualifikation stammt zurzeit vornehmlich aus zwei Hauptgruppen:

- a) Hauptsächlich Personen, die quer einsteigen, von anderen beruflichen Erfahrungen kommen, und über andere berufliche Grundbildungen verfügen, so etwa in den technisch-handwerklichen oder in den kaufmännischen Bereichen. Diese Gruppe ist bei den Nachfragern offensichtlich beliebt, und zwar der bereichernden Lebens- und andersartigen Berufserfahrungen wegen. Sie wird auch in Zukunft im Arbeitsfeld grosse Rekrutierungschancen haben¹².
- b) Personen, die über eine berufliche Grundbildung im Fachbereich Betreuung verfügen. Das FaBe-EFZ wird auch als einschlägige Grundbildung für den Anschluss an die HBB betrachtet. Es ist zu vermuten, dass diese Zielgruppe in den nächsten Jahren stark anwachsen wird¹³.

Diese strukturellen Voraussetzungen und die Zulassungsbedingungen spielen quantitativ und qualitativ selbstredend eine gewichtige Rolle. Generell gilt, dass für die HBB auf Tertiärstufe B ein Abschluss auf der Sekundarstufe II vorausgesetzt wird. Für die HFP wird zusätzlich ein Tertiär-B Abschluss verlangt. Präzisierungen sind jeweils in der Dokumentation zu den einzelnen Lehrgängen enthalten. Im Bereich der Berufsprüfungen sind die Vorbereitungskurse nicht reglementiert, sodass die Zulassungsbedingungen zu den Prüfungen gelten.

Die formale Voraussetzung „Abschluss Sek. II“ besagt wenig über das Niveau und die inhaltliche Profilierung, denn die Palette dieser Abschlüsse ist äusserst breit und reicht von einer dreijährigen beruflichen Grundbildung bis zur Berufsmatura. Deshalb wird im Sozialbereich, wie erwähnt, in der Regel von einem **FaBe-EFZ als „einschlägiges“ Berufsbildungszeugnis** ausgegangen, aber andere Qualifikationen sind aus den besagten Gründen ebenso „willkommen“.

Wie sich dieser Ist-Zustand entwickeln wird, ist offen. In den nächsten Jahren dürften auch die Prozeduren zur Anerkennung von Bildungsleistungen (VAE) an Bedeutung gewinnen, was auch für Inhaber eines EFZ mit Erfahrungen im sozialen Berufsfeld durchaus attraktiv werden dürfte. Zum einen hält sich der dafür notwendige Zeitaufwand in einem vernünftigen Rahmen, zum anderen ist eine doppelte oder mehrfache berufliche Grundqualifikation sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch für die Weiterbildung zweifellos von Vorteil. Allerdings müssen die VAE-Praktiken institutionell noch richtig verankert werden¹⁴.

Der Weg über die VAE-Anerkennung ist aber für jenes Publikum kaum attraktiv, das weder über einen EFZ-Abschluss noch über Erfahrungen im Arbeitsfeld verfügt. Für die Interessierten aus dieser Gruppe, die offensichtlich für die Branche einen hohen Wert besitzt, muss deshalb die Möglichkeit aufrechterhalten bleiben, insbesondere ein HF-Diplom über einen entsprechend längeren Ausbildungsweg zu erlangen. Für

¹² Nach Schätzungen von direkt betroffenen Bildungsanbietern lässt sich diese Gruppe auf etwa 2/3 der Nachfrage quantifizieren. Kolb stellt dazu fest: „Grundsätzlich klar ist, dass im Sozialbereich nach wie vor von einer hohen Zahl von Quereinsteigenden ausgegangen wird (im Bereich Sozialpädagogik HF sind z. B. lediglich zwei der insgesamt sieben von agogis pro Jahr geführten Klassen für Berufsleute aus dem Sozialbereich, i. e. FaBe). Diese Quereinsteigenden sind für das Berufsfeld von geradezu qualitativer Bedeutung. [...] Das heisst, dass der Zugang zur höheren Berufsbildung im Sozialbereich für Personen mit unterschiedlichsten EFZ offenbleiben muss.“ (Kolb 2010, 9)

¹³ Ausgehend von der Schätzung, dass gesamtschweizerisch durchschnittlich ein Viertel aller Lernenden mit EFZ eine Weiterbildung im Tertiär B-Bereich absolvieren, quantifiziert Kolb, allerdings zur Vorsicht mahnend, die mögliche Nachfrage nach HBB von FaBe-InhaberInnen im Kanton Zürich bei 175 Teilnehmenden pro Jahr. (Kolb 2010, 15)

¹⁴ Hiezu ist anzumerken, dass die Praxis der Anerkennung soweit sie in den letzten Jahren entwickelt wurde und bekannt ist, von einem möglichst individuellen Zugang ausgeht und jedenfalls an die Qualifikationsprofile des jeweiligen EFZ-Abschlusses, in diesem Falle FaBe, gebunden ist (vgl. generell zur Anerkennung von Bildungsleistungen: www.validacquis.ch). Es ist denkbar, dass die neu zu schaffende Steuerungsinstanz und das Kompetenzzentrum im Kanton Zürich die Anerkennung von Bildungsleistungen zu einem wichtigen strategischen Ziel deklarieren und die dazu notwendigen institutionellen Prozeduren absichern.

die Berufsprüfungen dürfte dieses Problem wohl nur über die Anforderung einschlägiger Erfahrungen zu lösen sein.

Von diesen Voraussetzungen ausgehend, scheint es strategisch und institutionell, aber auch aufgrund der normativen Vorgaben auf nationaler Ebene unerlässlich, im HF-Bereich zwei Ausbildungswege im Angebot zu haben. Andererseits wird das auszubildende Publikum auch für die HFP und die BP heterogen bleiben und es müsste geprüft werden, ob für Quereinsteigende spezifische Zulassungsbedingungen oder spezifische Ausbildungsformen in Frage kommen.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Grundausbildung im benachbarten Fachbereich Gesundheit (FaGe-EFZ). Es stellt sich wohl die Frage, ob dieser Abschluss für den Zugang zur HBB als gleichwertig zu betrachten sei und ob in diesem Sinne und unter gewissen Bedingungen auch die Reziprozität zwischen den Berufsfeldern angestrebt werden kann. Dafür spricht u.a. auch, dass ein Abschluss „Gesundheit und Soziales mit eidgenössischem Berufsattest“ geschaffen wurde.

2.4 Ausbildungsgänge und Anbieter

Die HBB bietet grundsätzlich drei mögliche Ausbildungsgänge bzw. Qualifikationen an:

1. Berufsprüfungen (BP)
2. Höhere Fachprüfungen (HFP)
3. Bildungsgänge HF (mit Nachdiplomstudien)

Im Berufsfeld *Soziales* werden zurzeit im Kanton Zürich die in Tab. 2 aufgeführten Ausbildungen angeboten. Wie oben bereits angedeutet (vgl. § 1.1), sind neue Bildungsgänge im Aufbau. Ein besonderes Bedürfnis scheint sich im Bereich Gerontologie zu zeigen¹⁵.

Berufsprüfungen (BP)	Höhere Fachprüfungen (HFP)	Höhere Fachschule (HF)	Nachdiplomstudien
• Teamleiter/in • Migrationsfachperson • Sozialbegleiter/in	• Institutionsleiter/in¹⁶ • ArbeitsagogIn¹⁷	• Sozialpädagoge/in • Kindererzieher/in • Werkstattleiter/in	• Gerontologe/in • Berater/in • (andere)

Tab. 2: Ausbildungsgänge im Berufsfeld *Soziales* im Kanton Zürich (2010)

Grafisch lässt sich das Angebot wie folgt illustrieren:

¹⁵ Zwar wird Gerontologie als Fachrichtung in den Mindestvorschriften für die HF aufgeführt, aber zurzeit besteht noch keine eidgenössisch reglementierte Ausbildung. Da demzufolge eine offiziell anerkannte Basis für ein berufliches Kompetenzprofil fehlt, gelten die von verschiedenen Institutionen angebotenen Ausbildungen als Bezugsrahmen. Insbesondere hat die Schule für angewandte Gerontologie in Zürich einen Lehrgang sowie ein Nachdiplom in Gerontologie für Menschen mit besonderen Behinderungen in ihrem Programm. Diese Ausbildungen beziehen sich spezifisch auf die pathologisch bedingten Bedürfnisse älterer Menschen. Andere Profile zielen etwa auf die individuelle Intervention (z.B. im Angebot des Alfred Adler Instituts), oder aber auf Gerontologen, die v.a. institutionelle Leitungsfunktionen übernehmen können. Ein Nachdiplomstudium in Gerontologie bietet in Zürich neuerdings Curaviva an, daneben auch das Bildungszentrum Gesundheit und Soziales (BGS) in Chur. Die Fachhochschule Bern verfügt über ein differenziertes Ausbildungsprogramm mit MAS-, DAS- und CAS-Abschlüssen.

¹⁶ Löst die Ausbildung HFP Heimleiter/in ab (vgl. dazu: www.weiterbildung.curaviva.ch).

¹⁷ Löst die Ausbildung WerkstattleiterIn ab.

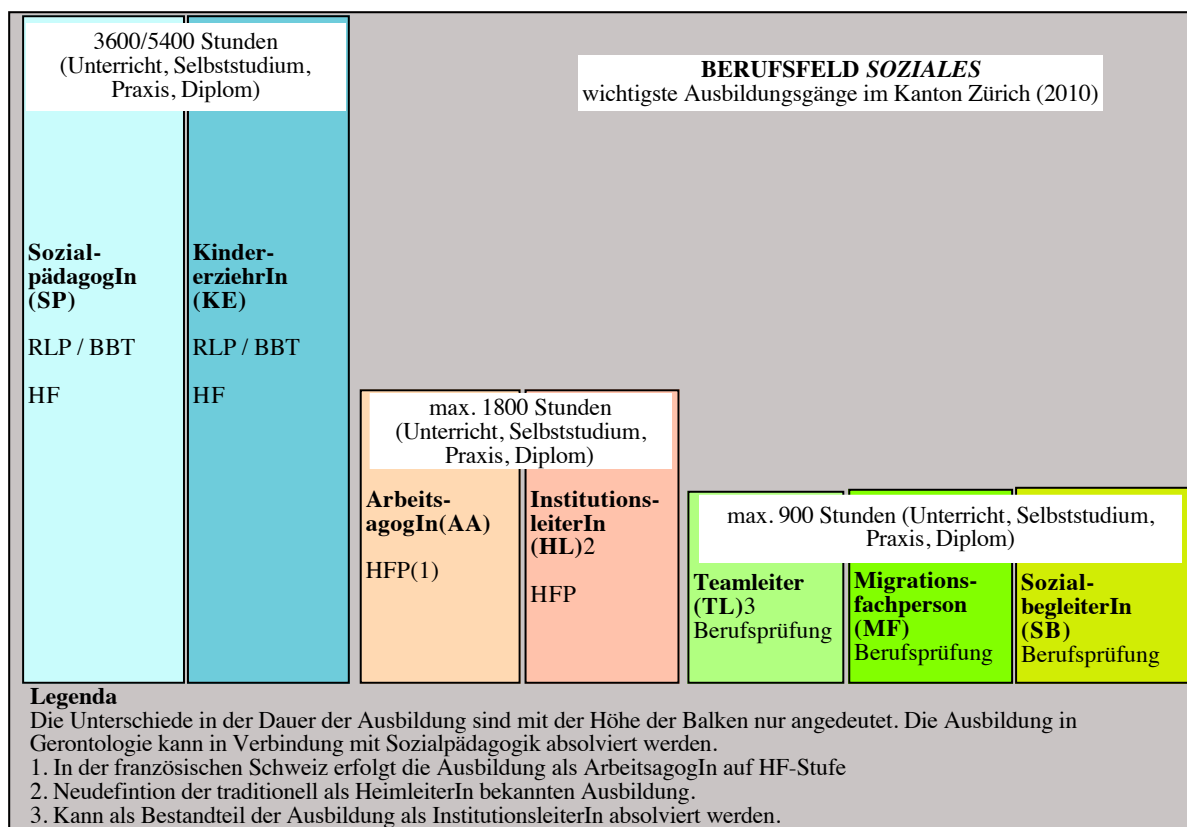


Fig. 1: Übersicht Ausbildungsangebot im Berufsfeld Soziales (Kanton Zürich, 2010)

Die Dauer der Ausbildung ist für die HF-Diplome vorgeschrieben. Die Vorbereitung auf die HFP, auf die Berufsprüfungen und auf die HF-Nachdiplomstudien ist hingegen nicht geregelt.

HF-Diplome:

- 3600 Stunden (2 Jahre) mit einschlägigem EFZ (Vollzeit oder berufsbegleitend)
- 5400 Stunden (3 Jahre) ohne einschlägiges EFZ (Vollzeit oder berufsbegleitend)

HFP/Berufsprüfungen: die Vorbereitungskurse variieren stark (von 300 bis 600 Stunden Unterrichtszeit), wobei nicht immer klar ist, was unter dem Begriff „Stunden“ oder „Lernstunden“ subsumiert wird.

Die Unterschiede in der Ausbildungsdauer sind ohne Zweifel gewichtig. Aber auch das Qualifikationsprofil weist deutliche Niveaudifferenzen auf. Trotz dieser Unterschiede geht SAVOIRSOCIAL an sich davon aus, dass die drei Ausbildungswege als „gleichbedeutend“ und „gleichwertig“ zu betrachten seien, schränkt aber sogleich wie folgt ein:

„Im Gegensatz zu den Berufs- und Höheren Fachprüfungen sind bei den Bildungsgängen HF bzw. bei den entsprechenden Profilen beruflicher Handlungskompetenzen Arbeitsfeld, Kontext, Arbeitsprozesse und Kompetenzen breiter gefasst.

Bildungsgänge HF und die Höheren Fachprüfungen sind bezüglich des Niveaus der zu erreichenden beruflichen Kompetenzen als gleich hoch einzustufen (vgl. Europäischer Qualifikationsrahmen, Referenzstufe 6).

Höhere Fachprüfungen bauen im Gegensatz zu den Bildungsgängen HF in der Regel auf einem Tertiärabschluss auf.“ (SAVOIRSOCIAL 2009)

Die substantielle Bedeutung der drei Qualifikationsprofile muss sich offensichtlich aus der Praxis bzw. aus dem Spiel zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Markt ergeben.

2.5 Durchlässigkeit

Eine der wichtigsten Forderungen, welche zu einer integrierten Bildungskonzeption des Berufsfeldes beitragen kann, ist jene nach Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Berufsausbildungen. BBG Art. 26 (vgl. Anm. 10) definiert die Durchlässigkeit als ein wichtiges Ziel für die Bildungspolitik. Auf offene Tore stösst die Forderung auch in den Arbeitgeberkreisen:

“Seitens der Arbeitgebenden wurde wiederholt der Wunsch geäussert, dass im äusserst heterogenen Berufsfeld Soziales die Weiterbildung Durchlässigkeit schafft, und zwar auf mehreren Ebenen.” (Kolb 2010, 13)¹⁸

Allerdings, präzisiert Kolb, sollte die Durchlässigkeit primär innerhalb des Berufsfeldes angestrebt werden und affine Berufe nicht tangieren und zieht daraus einige Schlussfolgerungen für die strategische Vorgehensweise im Kanton Zürich:

“Wenn Offenheit, Übersichtlichkeit und Durchlässigkeit das Angebot bestimmen sollen, muss zuerst die Vielfältigkeit des Angebotes reduziert werden. Das bedeutet nicht, dass gewisse Anbietende eliminiert werden. Aber es hat zur Folge, dass es nur ein «offizielles» Angebot geben wird. In einem weiteren Schritt müssen Lehrgänge und Vorbereitungskurse aufeinander abgestimmt werden. Widersprüchliches und Doppelspurigkeiten sind zu vermeiden und erste Rationalisierungsgewinne anzustreben. Aufgrund der unterschiedlichen historischen Wurzeln der einzelnen Anbietenden und Angebote ist der Handlungsbedarf beträchtlich und der Aufwand nicht zu unterschätzen.“ (Kolb 2010, 18)

¹⁸ Die Frage der Durchlässigkeit wird zunehmend als Problem anerkannt, nicht nur innerhalb einer Bildungsstufe, sondern über die Bildungsstufen hinweg (vgl. dazu Kruse 2008).

3 Berufsfeld *Soziales*: Positionierung und Profilierung

Die Forderung nach einer besseren Positionierung und Profilierung wird für die HBB generell gestellt. Angesichts eines durch starke Heterogenität und mangelnde Konturierung gekennzeichneten Ist-Zustandes scheint diesem Ansinnen im Berufsfeld *Soziales* eine geradezu hohe Priorität entgegengebracht werden zu müssen. Daraus dürfte sich nämlich ein Mehrwert nicht nur für alle direkt beteiligten Akteure, sondern auch aus gesellschaftlicher Sicht gewinnen lassen.

Im Folgenden werden deshalb zuerst die allgemeinen Voraussetzungen zu einer schärferen Identitätsfindung der HBB diskutiert, um danach zielgerichtet auf das Berufsfeld *Soziales* eingehen zu 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 „feinen Unterschiede“ relevant werden können und dementsprechend ausgemacht werden müssten.

3.1 Kriterien für die Positionierung und Profilierung

Von einem breiten Konsens über eine generell bessere Positionierung und Profilierung geht das BBT aus, wenn es unlängst mit der erklärten Absicht an die Öffentlichkeit getreten ist, die HBB nicht nur besser bekannt zu machen, sondern zu einer stärkeren Anerkennung auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt zu führen¹⁹. Vor diesem Hintergrund gewinnen auch die Bemühungen um eine klarere Abgrenzung des Berufsfeldes *Soziales* an zusätzlicher Legitimation, zumal, wie eingangs 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 benachbarten Bereichen (im Fall des Berufsfeldes *Soziales* etwa der Gesundheit, der Heil- und Sonderpädagogik, der Erwachsenenbildung usw.)
- c) Intern, d.h. im Berufsfeld selbst, zwischen den diversen Berufsgattungen.

Der Umstand, dass die HBB drei verschiedene Qualifikationen mit unterschiedlichen Ausprägungen und substantiell kaum geklärter Positionierung anbietet, erleichtert die Aufgabe keineswegs. Mithilfe verschiedener Kriterien kann aber versucht werden, der Problematik zumindest annähernd beizukommen. Solche Kriterien hängen u.a. mit folgenden Aspekten zusammen: i) dem Einsatz- und Funktionsbereich der Qualifikationen in der Arbeitswelt, ii) dem allgemeinen Berufsbild des Feldes und den spezifischen Berufsbildern der einzelnen Berufe, iii) dem Kompetenzprofil und -niveau der diversen Qualifikationen (HF, HFP, BP), iv) den Ausbildungsinhalten, v) der didaktischen Gestaltung der Ausbildung, vi) den Zulassungsbedingungen, vii) den Weiterbildungsmöglichkeiten. An dieser Stelle kann selbstredend keine systematische Auseinandersetzung zu all diesen Punkten geführt werden. Zumal einige davon bereits zur Sprache gekommen sind (Durchlässigkeit, Zulassungsbedingungen) oder in weiteren Kapiteln noch reflektiert werden sollen (Berufsbild, Kompetenzprofil, Ausbildungsinhalte), beschränken wir uns im Folgenden auf die Diskussion zweier spezifischer Aspekte: der angestrebten Kompetenzniveaus, sofern sie für die Positionierung relevant sind und der Frage der Didaktik, sofern sie für die Profilierung wichtig sein kann.

3.2 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 beizuziehen, namentlich die ISCED (International Standard Classification of Education) und das EQF (European Qualification Framework).

¹⁹ Vgl. dazu die Pressemitteilung und das Factsheet vom 25.10.2010 (www.bbt.admin.ch).

Die 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 Ausbildungen²⁰ unterteilt ist. Die Ausbildung auf Stufe 5 soll „deutlich fortgeschrittenen Inhalt“ haben und ihre Dauer wird „theoretisch“ mit mindestens zwei Jahren festgehalten.

Auf dieser Basis wird in der Schweiz die HBB kraft BBG Art. 26 auf der Tertiärstufe ISCED 5 eingeteilt. Dabei wird *de facto* die vorausgesetzte Mindestausbildungsdauer auf ein Jahr reduziert²¹. 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 berechtigte 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).

Das EFQ stellt acht 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 werden²².

Folgende Tabelle vermittelt eine Übersicht:

²⁰ 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.“

²¹ 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.“

²² Substantiell, d.h. in Konformität mit den vom EQF definierten Niveaus, müssten wohl die BP auf Niveau 4 eingeteilt werden.

Qualifikation CH	EQF				ISCED
		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
Berufsprüfung	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
Höhere Fachprüfung Höhere Fachschule	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
Fachhochschule (Bachelor)	6	dito	dito	dito	5 A

Tab. 3: 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
Berufsprüfung (Eidg. Fachausweis)	Erste Spezialisierung und fachliche Vertiefung. Übernahme von fachlicher Verantwortung.
Höhere Fachprüfung (Eidg. Diplom oder „Meister“)	Erwerben von Expertenwissen / Übernehmen einer leitenden Funktion im Unternehmen. Ausübung einer Expertenrolle im Berufsfeld.
Höhere Fachschule (Diplom HF)	Spezialisierung und Erwerben von Expertenwissen / Übernehmen einer leitenden Funktion im Unternehmen
Fachhochschule (Bachelor)	Anwendung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Übernahme von Verantwortung und Führungsaufgaben.

Tab. 4: 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 profiliert. Aus der Sicht der Arbeitgeber wurde seit je als entscheidender Vorteil eine Ausbildung betrachtet, die von der Praxis und für die Praxis konzipiert wurde. 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 in Frage kommen als vielmehr ein fachspezifischer Einsatz.

AvenirSocial hat zur gegenseitigen Positionierung zwischen HF und FHS eine Studie durchgeführt, worin speziell das Ausbildungs- und Funktionsprofil der zwei Ausbildungsbereiche, mit Einschränkung auf HF-Abschlüsse für die HBB, anhand einer beschreibenden Vergleichsanalyse verschiedener Bildungspläne vorgenommen wird²³.

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.“

Der 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) im sozialen Feld 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 kann 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, kaum unterschätzt werden.

3.3 Profilierung und Didaktik

Darüber, dass sich die HBB generell und insbesondere die Ausbildungen im Berufsfeld *Soziales* dank ihren didaktischen Eigentümlichkeiten und Vorzügen profilieren müssen, sind sich Fachleute und „stakeholder“, von der Bildungsadministration über die Ausbildungsinstitutionen bis zu den Arbeitgebern, einig²⁴. Dabei gilt die Aufmerksamkeit einer Praxisnähe, die mittels ausschliesslich und systematisch praxisbegleitenden Bildungsparcours gewährleistet wird und zu umsetzungsorientierten Handlungskompetenzen führen sollte. 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 dezidiert aus dem didaktisch-pädagogischen Selbstverständnis der eigenen Ausbildungen begründen und dafür einsichtige Argumente ins Feld führen.

²³ Version 15.3.2010, <http://www.AvenirSocial.ch/de/p42008793.html>

²⁴ Vgl. dazu z.B. die Interviews mit zahlreichen Fachleuten, die von Gonon & Weil durchgeführt wurden (2008).

Das didaktische Potential und die Vorzüge für die HBB-Ausbildung im Berufsfeld *Soziales* ergeben sich wesentlich aus folgenden Bedingungen:

- Ein Grossteil des Zielpublikums rekrutiert sich aus Personen mit einer einschlägigen Ausbildung im Betreuungsbereich (FaBe-EFZ). Es ist anzunehmen, dass in Zukunft dieser Anteil dank den Prozeduren der Anerkennung von Bildungsleistungen sogar zunehmen wird.
- Das Zielpublikum besteht ausschliesslich aus Personen, die eine ausgedehnte Erfahrung aus den anvisierten Handlungsfeldern mitbringen. Dies gilt selbstredend auch für Leute, die über keine einschlägige Vorqualifikation verfügen. Somit 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.
- Die Ausbildung erfolgt in der Regel berufsbegleitend oder jedenfalls mit ausgedehnten integrierten 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 wird und auf sie wieder zurückwirken muss, sei es unmittelbar in der Form einer direkten Anwendbarkeit des Gelernten oder mittelbar in der 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 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.

Auf diesem positiven Potential kann die schulische Ausbildung aufbauen. Insbesondere lässt es sich didaktisch auf zweierlei Weise nutzbar machen: Zum einen, indem sie sich auf den beruflich relevanten Erfahrungsraum bezieht, zum anderen indem sie die persönlich-subjektive Dimension in die Lehr- und Lernprozesse einbaut. Der relevante Erfahrungsraum deckt sich in etwa mit dem Handlungsfeld, worin sich die bedeutsamen und entscheidenden beruflichen Situationen²⁵ 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 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. Gerade für das Berufsfeld *Soziales* mit seinem ausgesprochen

²⁵ 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 der subjektiven Wahrnehmung der Realität näher steht und so auch die Vorgänge der rationalen und emotionalen Verarbeitung und somit die Lernprozesse begünstigen kann (vgl. dazu Ghisla 2009b).

menschlich und sozial geprägten Selbstverständnis dürfte dieses Kapital von besonderer Bedeutung sein und die Voraussetzungen für Lehr- und Lernprozesse schaffen, die nicht nur technisch-objektiv auf die Aneignung zweckgerichteten Know-hows zielen, sondern die wichtige kulturell-subjektive Dimension, u.a. in narrativer Form einbeziehen können. 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 im Berufsfeld *Soziales* gezählt werden kann.

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

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

Diese Orientierungen werden in Kap. 5 didaktisch präzisiert und auf der curricularen Ebene umgesetzt.

4 Berufsbild und Berufsfeldidentität

Die gesellschaftliche und arbeitsbezogene Positionierung und die Profilierung einer Ausbildung hängen direkt mit dem beruflichen Selbstverständnis zusammen. Dieses Selbstverständnis lässt sich generell von den Charakteristika des Arbeitsfeldes herleiten. Es muss aber zugleich auch den besonderen Ansprüchen der einzelnen Berufe gerecht werden. Die Suche nach einer gemeinsamen Identität des Berufsfeldes *Soziales* ist genau von dieser Spannung zwischen partikularen und allgemeinen Interessen geprägt, die zwar nicht in Widerspruch zueinander stehen, aber in einem zur Behutsamkeit mahnenden „delikateten Verhältnis“ zueinander. Nach aussen sind zu den benachbarten Bereichen ebenfalls empfindliche Abgrenzungen zu ziehen.

4.1 Die Suche nach einer Identität

Was ein Berufsfeld ausmacht und es von anderen verwandten und benachbarten Tätigkeitsbereichen unterscheidet, muss also zu einem guten Teil durch Differenzbereinigung gegenüber gerade diesen Bereichen erfolgen. Die Grenzen sind tätigkeitsbestimmt bzw. hängen von den spezifischen beruflichen Handlungsfeldern und den dazu gehörenden Berufen ab.

Die Berufe mit ihren Ausbildungen sind heute in der Schweiz weitgehend gegeben (vgl. Kap. 2.4), aber es tun sich einerseits neue Handlungsfelder auf, die zu neuen Berufsprofilen Anlass geben, andererseits können die Übergänge zu den benachbarten Berufsfeldern durchaus fließend verschiebbar sein. Es ist deshalb sinnvoll, nach den identitätsstiftenden Elementen innerhalb der Berufsfeldgrenzen zu suchen.

Wir haben diese Suche auf der Basis der vielfältigen Dokumentation vorgenommen, die heute verfügbar ist: Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne, Informationsblätter, spezifische Studien, theoretische Arbeiten usw.²⁶ Die Logik des Suchvorganges lässt sich bildhaft wie folgt darstellen:

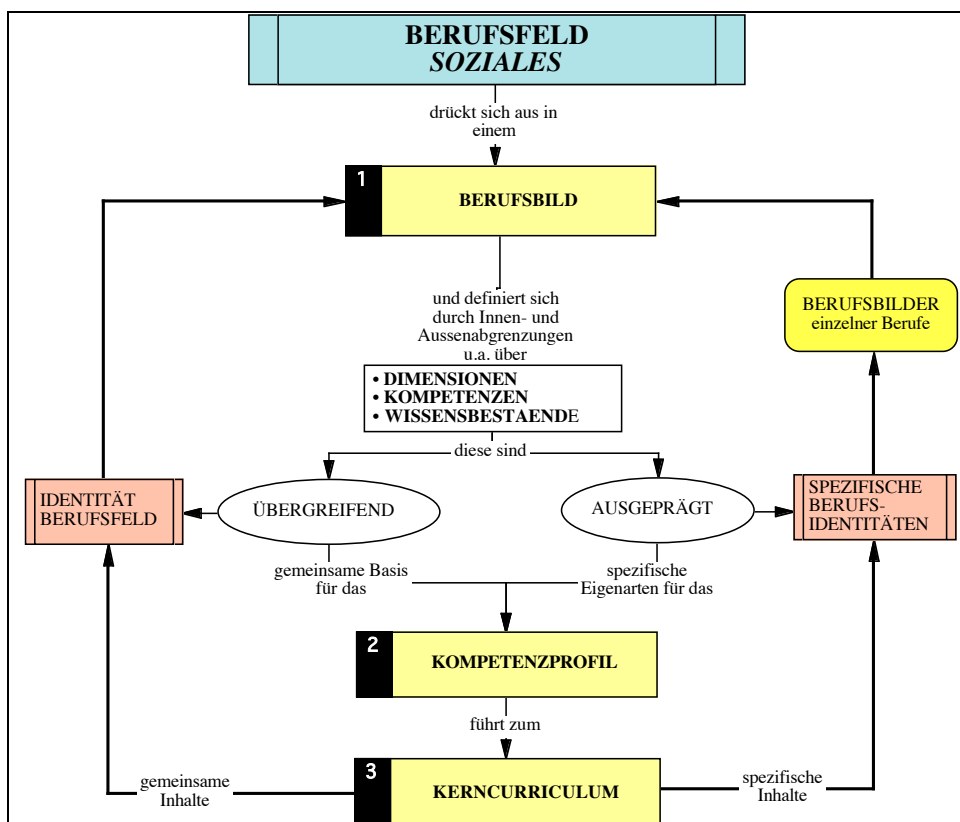


Fig. 2: Identitätsbestimmung: Berufsbild, Kompetenzprofil, Kerncurriculum

Eine wichtige Annahme besteht darin, dass die Berufe des Berufsfeldes *Soziales* sich durch einen gemeinsamen Nenner, eine gemeinsame Basis charakterisieren lassen. Diese Basis kann aufgrund folgender Aspekte

²⁶ Die Hauptarbeit wurde in einer vorbereitenden Studie geleistet (vgl. Ghisla, 2009a).

definiert werden: i) übergreifende **Dimensionen** des Berufsfeldes (z.B. die Auseinandersetzung mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen), ii) die Ausstattung mit gemeinsamen **Kompetenzen** und iii) ein Grundstock an gemeinsamen **Wissensbeständen**.

Mit einer vergleichenden Analyse kann diese gemeinsame Basis aufgespürt werden, um davon ausgehend,

1. das gemeinsame **Berufsbild**,
2. das gemeinsame **Kompetenzprofil** und
3. das **Kerncurriculum**

definieren zu können. Zu diesen drei Bausteinen kommt noch das **curriculare Organisationsmodell**: Diese vier Komponenten bilden das Rückgrat der integrierten Bildungskonzeption (vgl. Kap. 5).

4.2 Das Berufsbild von Fachpersonen im Berufsfeld *Soziales*

Das Berufsbild des Berufsfeldes *Soziales* nimmt eine Querschnittsperspektive auf und entspricht gewissermassen einer Synthese der spezifischen Berufsbilder der einzelnen Berufe, welche das Feld besetzen. In Anhang I finden sich diese zusammengestellt.

Den unmittelbaren Ausgangspunkt für die Definition des Berufsbildes bildet eine grafische Darstellung der Struktur des Handlungsfeldes in Form eines Tetraeders (Pyramide) (Tab. 5). Diese Struktur gibt Antwort auf die Frage „Wer ist die handelnde Person, mit wem und in welchem Kontext arbeitet sie und welches ist der Gegenstand ihrer Tätigkeit?“. Die Struktur fokussiert die wesentlichen, grundlegenden Faktoren des Handlungsfeldes.

Definition	Handlungsfeld
<i>Die Fachperson, die im Berufsfeld Soziales tätig ist, arbeitet mit Menschen unterschiedlichen Alters mit spezifischen Bedürfnissen, damit sie sich gemäss ihren Ressourcen entwickeln und ihr Leben im sozialen Umfeld möglichst selbständig führen können. Dabei ist sie in eine Institution eingebunden und wirkt erzieherisch-bildend und kurativ-fürsorgend. Sie rekurriert auf die Mittel dieser und anderer Institutionen und ermöglicht deren Einsatz zur Befriedigung der Bedürfnisse.</i>	

Tab. 5: Struktur des Handlungsfeldes

Von der sehr knappen Definition aus der Tabelle können wir zu einer differenzierten Bestimmung des Berufsbildes überleiten:

Für Fachpersonen, die im Berufsfeld Soziales tätig sind, steht der Mensch im Mittelpunkt. Sie arbeiten in einem grundsätzlich sozial geprägten institutionellen Kontext und erbringen eine Dienstleistung aufgrund eines gesellschaftlichen Mandats. Die Arbeitsbereiche sind vielfältig. Sie betreffen die gesamte Lebensspanne und konstituieren sich entlang den Phasen des Lebensverlaufes: Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Betagtenalter. Je nach Arbeitsbereich begleiten, aktivieren, fördern, erziehen sie Einzelne oder Gruppen, deren selbständige Lebensgestaltung und soziale Integration infolge sozialer, geistiger, psychischer oder körperlicher Umstände erschwert, gefährdet oder verunmöglicht ist. Die Arbeit ist in ihrem Wesen erzieherisch-bildend und kurativ-fürsorgend. Sie kann sich gleichermassen auf das Lernen und die Entwicklung, das Sozialverhalten, die Alltagsbewältigung, die Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft beziehen. Damit sind nämlich Bedürfnisse verbunden, die für Menschen entstehen, die ihr soziales

Umfeld überfordern oder von diesem überfordert werden und deshalb stützende, ergänzende oder ersetzende Massnahmen oder Strukturen benötigen können. Primäres Ziel der Tätigkeit im sozialen Feld ist es, Menschen ihren Ressourcen entsprechend in ihrer Entwicklung und in der eigenständigen und selbstbestimmten Bewältigung der Lebenswelt und in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu fördern.

Die Tätigkeit erfolgt in der Regel in institutionalisierten Kontexten, häufig als Teamarbeit stationär, teilstationär oder ambulant, und greift dabei selektierend und aktivierend auf Ressourcen aus dem institutionalisierten Versorgungsnetz zurück. Professionell prägend ist nicht nur die verantwortungsvolle Beziehung zum Menschen als Individuum, sondern auch das Bewusstsein der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Probleme, welche die Situation der betreuten oder begleiteten Menschen prägen kann.

4.3 Dimensionen, Kompetenzen, Wissensbestände

Das Berufsfeld *Soziales* gilt als ziemlich diffus, was die Abgrenzung der dazugehörenden, spezifischen beruflichen Tätigkeiten nicht erleichtert. Denn diese Tätigkeiten beanspruchen von ihrem historischen Werdegang, von ihrem Praxisbezug, von ihrer gesellschaftlich verankerten Organisationsform und von den jeweils als relevant betrachteten Wissensbeständen und Kompetenzen eine gewisse Eigenständigkeit und eine spezifische Identität. Ihre Identität ist deshalb immer zweiseitig: Die eine gemeinsame, übergreifende und für das Berufsfeld *Soziales* bedeutsame Seite wird von der anderen für das je Spezifische an der Identität ergänzt. Im Zuge der in den letzten Jahren einsetzenden Professionalisierung der sozialen Berufe erhalten letztere Aspekte auch zunehmende Bedeutung.

Generell kann davon ausgegangen werden, dass das Berufsfeld *Soziales* grob alle Einsatzbereiche der sozialen stationären und ambulanten Arbeit und Intervention betrifft, von der ergänzenden Kindererziehung über die Behinderten- und Betagtenbetreuung bis zur Arbeit im Strafvollzug. Damit wird explizit eine ziemlich offene Definition zugrunde gelegt, die sich in etwa auch für die Diskussion im Bereich der Sozialpädagogik/Sozialarbeit eingebürgert hat²⁷. Von einem solchen Verständnis ausgehend, führt das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie bei der Bestimmung der Mindestanforderungen für die Höheren Fachschulen unter dem Bereich „Soziales und Erwachsenenbildung“ neben der Erwachsenenbildung folgende eigenständige Fachrichtungen auf: Arbeitsagogik, Gerontologie, Kindererziehung, Sozialpädagogik²⁸. Angesichts der Tatsache, dass sich soziale Arbeit zu einem Teil in einem institutionalisierten, häufig geschlossenen Kontext abspielt, wird ferner einsichtig, dass auch Tätigkeiten wie Heimleitung (Institutionenleitung) und Teamleitung zum Berufsfeld gehören.

Es bestätigt sich, dass das Berufsfeld *Soziales* ziemlich breitgefächert und vielfältig ist. Bei der vergleichenden Analyse wurde deshalb, wie bereits angedeutet, davon ausgegangen²⁹, dass

1. sich die betrachteten Berufe durch eine **berufsfeldspezifische Identität** charakterisieren lassen, die auf **berufliche Dimensionen** bezogen werden kann. In der Regel spielen sämtliche Dimensionen für jede spezifische, zum Berufsfeld *Soziales* gehörende berufliche Tätigkeit eine Rolle, d.h. in jeder Tätigkeit kommen grundsätzlich alle Dimensionen zum Tragen. Dies macht die Identität des Berufsfeldes aus. Andererseits werden diese Dimensionen in qualitativ und quantitativ unterschiedlicher Weise und Ausprägung besetzt, und aus dieser Ausdifferenzierung schöpfen die einzelnen Berufe ihre **berufsspezifische Identität**.
2. zur Verrichtung der beruflichen Tätigkeiten **Kompetenzen** notwendig sind, die sich zu einem bestimmten **Kompetenzprofil**³⁰ verdichten lassen. Aufgrund des gemeinsamen Berufsfeldes und der

²⁷ Vgl. dazu z.B. Hamburger 2003, 21 ff.

²⁸ Vgl. <http://www.bbt.admin.ch/bvz/hbb/index.html?lang=de>

²⁹ Die curriculumtechnischen Grundlagen für den hier gewählten methodologischen Zugang sind in Ghisla et al., 2008, enthalten.

³⁰ Es wird von einem Kompetenzbegriff ausgegangen, der sich nicht auf technisch-instrumentelles Wissen im Sinne von *Know-how* oder blossen Fähigkeiten/Fertigkeiten beschränkt, sondern ausdrücklich eine integrierende Perspektive eröffnet, welche Wissen (*savoir*), Fähigkeiten (*savoir faire*) und Haltungen (*savoir être*) mit einschliesst. So hat ein Kompetenzprofil einen umfassenden Charakter, der Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, einer über die Grenzen des Berufes hinausgehenden kulturellen Öffnung, einer ethischen Verantwortungnahme (beruflich und sozial) usw. mit einbezieht. Dies ist nicht nur notwendig, weil der Gesetzesauftrag es verlangt (vgl. BBG, Art. 3), sondern weil man eine

grundsätzlich angenommenen – wenn auch nicht unbegrenzten – Transferierbarkeit von Kompetenzen wird ebenfalls davon ausgegangen, dass das Profil zu einem guten Teil berufsübergreifend ist. Allerdings konstituieren sich die Kompetenzen – analog zu den Dimensionen – in stark unterschiedlicher Ausprägung, qualitativ (z.B. inhaltlich bezüglich der notwendigen Wissensressourcen oder bezüglich des Beherrschungsgrades einer bestimmten Fähigkeit) wie quantitativ (z.B. bezüglich der Intensität und Häufigkeit der Anwendung von bestimmten Fähigkeiten). Auch ist anzunehmen, dass bestimmte Kompetenzen im Grenzfall für die eine oder andere berufliche Tätigkeit nur ansatzweise notwendig sind.

3. bestimmte **Wissensbestände** bereichsübergreifenden Charakter haben und zur professionellen und kulturellen Ausstattung eines jeden Berufs gehören. Dementsprechend sind kennzeichnende Inhalte bzw. inhaltliche Themen als Unterrichtsstoff in den Ausbildungscurricula der einzelnen Berufe wieder zu finden und gelten als Voraussetzung bzw. als Ressource für einen umfassenden Kompetenzaufbau.
4. sich jede einzelne Berufstätigkeit in einem spezifischen **Handlungsfeld** innerhalb des Berufsfeldes abspielt. Dieses Handlungsfeld definiert sich aufgrund einiger grundlegenden Elemente, der Beziehungen zwischen diesen Elementen sowie Abgrenzungen nach aussen. Zentral ist die handelnde Person. Diese Handlungsfelder sind selbstredend nicht geschlossen, sondern auf allen Ebenen Bestandteil eines komplexen Arbeits- und Beziehungsnetzes.

Der Reihe nach werden im Folgenden die Dimensionen, die Kompetenzen und die Wissensbestände diskutiert. Eine grafische Darstellung der Resultate aus der vergleichenden Analyse der drei Aspekte ist im Anhang II verfügbar.

4.3.1 Dimensionen

Die Dimensionen des Berufsfeldes sind wesentlich aus der Sichtung der Dokumentation zu den betrachteten Berufen hervorgegangen. Sie wurden nicht streng mit der Literatur und mit den Modellen zum Berufsfeld abgeglichen und haben somit auch keinen direkten Bezug zu einem bestimmten theoretischen Paradigma.

Da die Dimensionen für jede der betrachteten beruflichen Tätigkeiten relevant sind, jedoch, wie angedeutet, mit unterschiedlicher Prägnanz, wurden sie als Polaritätsprofil konzipiert und mit einer Werteskala verbunden. Die Identifizierung der Ausprägung auf dieser Skala erlaubt es, das Dimensionenprofil einer jeden Tätigkeit bzw. eines jeden Berufs nachzuzeichnen.

1. Devianz vs. Normalität

Wer im sozialen Feld tätig ist und irgend einer Form von Sozialarbeit nachgeht, beschäftigt sich mit Menschen mit einer sozial, physisch oder psychisch bedingten Benachteiligung oder Behinderung, die spezifische Bedürfnisse nach sich zieht und, ohne den Begriff negativ zu fassen, eine Form von Devianz darstellt. Dies gilt jedoch nicht absolut. So haben z.B. KindererzieherInnen wohl nur indirekt mit Benachteiligungen oder Behinderungen zu tun und ihre Tätigkeit spielt sich durchaus in einem Kontext der Normalität ab.

2. Kinder vs. Erwachsene

Im sozialen Bereich wird mit Menschen jeglichen Alters gearbeitet. Die einzelnen Berufe unterscheiden sich u.a. dadurch, ob sie sich mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen oder mit betagten Menschen befassen.

3. Arbeit vs. Sozialisation

Soziale Tätigkeit kann primär mit der Sozialisation der Menschen, also etwa mit der Bewältigung ihres Alltags generell, zu tun haben, oder aber sich wesentlich auf die Arbeit und auf produktive Tätigkeiten konzentrieren.

berufliche Tätigkeit nicht vom gesellschaftlichen Kontext losgelöst betrachten kann. Kompetenzen bzw. Kompetenzprofile sind nicht identisch mit dem Beruf, sie stellen ein Repertoire an Ressourcen dar, die von Individuen (oder von kollektiven Subjekten) jeweils im Beruf umgesetzt werden (vgl. die nominelle Definition von Kompetenz im Glossar, Anhang IV und Ghisla et al. 2008).

4. Schulung vs. Begleitung

Tätigkeit im sozialen Berufsfeld hat damit zu tun, ob Menschen eher kurativ-fürsorglich betreut und begleitet werden oder ob man ihnen eher erzieherisch-bildend begegnet, d.h. sie also schult oder in ihrem Lernen fördert.

5. Organisation vs. Intervention

Die Intervention beim einzelnen Menschen oder innerhalb von Gruppen kann im Zentrum einer sozialen Tätigkeit stehen. Andererseits kann aber auch die Organisation von institutionellen Bedingungen, z.B. im Bereich von Kader- oder Leitungsfunktionen prioritär sein.

6. Teamarbeit vs. individuelle Arbeit

Die Arbeitsform kann je nach Beruf unterschiedliche Akzente aufweisen: Geht es eher um individuell ausgeführte Tätigkeiten (in einem institutionellen Kontext oder im Feld) oder um Teamarbeit?

7. Institution vs. Feld

Findet die soziale Tätigkeit eher in einem institutionell klar definierten Kontext oder vielmehr im Feld, d.h. in einem eher offenen Bereich statt, wo die Institution allenfalls im Hintergrund präsent ist?

Die vergleichende Analyse dieser für das Berufsfeld als grundlegend betrachteten Dimensionen hat die Identifizierung von vier für sämtliche Berufsprofile besonders fokussierten Bereichen ermöglicht. Diese betreffen

- die Auseinandersetzung mit Menschen, welche ein hohes Mass an Devianz aufweisen,
- die hauptsächliche Beschäftigung mit Sozialisationsproblemen,
- das Team als vorwiegende Arbeitsform,
- eine Institution als Hauptbeschäftigungskontext.

Diese Gemeinsamkeiten bezüglich **Devianz**, **Sozialisation**, **Team** und **Institution** charakterisieren alle betrachteten Berufe ausser den KindererzieherInnen, die de facto eine etwas besondere Funktion ausüben, da sie v.a. nicht speziell mit abweichendem Verhalten zu tun haben.

Geht man von diesen für das soziale Berufsfeld als relevant betrachteten Dimensionen aus, so ist eine relativ starke Achse von Gemeinsamkeiten feststellbar. Die Besetzung von vier der sieben Dimensionen konzentriert sich in einer Art, die die Basis für ein gemeinsames Berufsprofil bestätigt und auch curricular für eine gemeinsame Ausbildung zweckdienlich werden kann.

4.3.2 Kompetenzprofil

Berufliche Kompetenzen erlauben, Aufgaben kontext- und situationsspezifisch angemessen und erfolgreich zu bewältigen. Die Auflistung der folgenden Kompetenzbereiche erfolgte ausgehend von den verfügbaren Informationen zu den beruflichen Tätigkeiten, die hauptsächlich in den Lehrplänen verankert sind, und führt Schwerpunkte auf. Zwar wurde der Wahrung des inhaltlichen und sprachlichen Originalton besondere Aufmerksamkeit geschenkt, da es sich aber um eine Synthese handelt, waren einige begriffliche und terminologische Anpassungen unumgänglich.

Zur Strukturierung und Einordnung der Bereiche wurden einige Dimensionen beigezogen, die für die Konzipierung und Definition von Kompetenzen im sozialpädagogischen Bereich von Bedeutung sind³¹. Es sind die Dimensionen der *Kognition*, der *Persönlichkeit* und des *Sozialen*, von denen man annimmt, dass sie eine kompetente sozialpädagogische Praxis auszeichnen. Ein kognitiv-rationaler Zugang zur Realität, eine ausgeprägte Persönlichkeit und eine besondere Sensibilität für soziale Anliegen sollen als Eigenschaften die Kompetenzausstattung einer Berufsperson im sozialen Feld kennzeichnen. Der Art und Weise, wie das Handeln gestaltet wird, d.h. dem spezifischen Handlungsbezug kommt aber eine genauso entscheidende Rolle zu. Deshalb wurde mit der *Operativität* eine vierte Dimension aufgenommen, deren Merkmal es ist, die Relevanz beruflicher Handlungsfähigkeit hervorzuheben. Damit ist ein Raster mit vier Kriterien zur Einordnung der Kompetenzbereiche entstanden (vgl. Tab. 6)

³¹ Vgl. dazu Hamburger 2008, 182 ff.

Kompetenzdimension	Kompetenzbereiche
1. Kognition	1.1 Theorie/Analyse
	1.2 Systemisches Denken
	1.3 Argumentation
2. Persönlichkeit	2.1 Reflexivität
	2.2 Selbstkontrolle/Frustrationstoleranz
3. Soziales	3.1 Kommunikation
	3.2 Beziehungsgestaltung
	3.3 Kooperation
4. Operativität	4.1 Organisation/Ressourcenaktivierung
	4.2 Diagnose
	4.3 Systemanalyse
	4.4 Intervention individuell
	4.5 Intervention Gruppe
	4.6 Intervention soziales Umfeld
	4.7 Intervention Lernumfeld

Tab. 6: Kompetenzdimensionen und -bereiche

Diese in der vergleichenden Analyse erfassten Kompetenzbereiche wurden für jede berufliche Tätigkeit auf einer Skala bewertet (vgl. Anhang II). Damit konnte die Bedeutung jedes Kompetenzbereichs für alle erfassten Berufe identifiziert werden. Aus der Analyse sind vier Bereiche hervorgegangen, welche eine gemeinsame Relevanz aufweisen, einen ausgeprägt berufsfeldübergreifenden Charakter haben und so für eine integrierte curriculare Erfassung in Frage kommen³². Es sind dies folgende stichwortartig erfassten Kompetenzbereiche:

- Systemisches Denken,
- Reflexivität,
- Kommunikation,
- Kooperation,
- Diagnose.

4.3.3 Wissensbestände und Inhaltsbereiche

Die Identifizierung der in der Ausbildung der verschiedenen Berufe vorgesehenen Inhalte ergänzt und vervollständigt die Ergebnisse zu den Dimensionen und Kompetenzbereichen. Mit der vergleichenden Analyse lässt sich aus den definierten Inhaltsbereichen eine bestimmte Anzahl herauskristallisieren, die übergreifenden Charakter hat (vgl. Anhang II). Es handelt sich um die thematischen Bereiche **Diagnose, Kooperation, Kommunikation, Reflexion**. Hinzu kommen Themen wie **Interkulturalität** und **Ökologie**, die in den letzten Jahren für eine Vielzahl von Berufen und Berufsbildungen bedeutsam geworden sind. Zu erwähnen sind schliesslich insbesondere auch die Bereiche der **Gesetzgebung** mit den damit verbundenen **ethischen Aspekten** sowie der Administration, der betriebswirtschaftlichen Fragen und des Managements. Letztere Bereiche werden im nächsten Abschnitt separat behandelt.

4.3.4 Die Frage von Administration, Gesetzgebung, Management und Betriebswirtschaft

Berufsleute im sozialen Feld können sowohl innerhalb von öffentlichen Institutionen und Einrichtungen tätig sein, wo sie Führungs- und Managementverantwortung übernehmen müssen, als auch im privaten Kontext arbeiten, wo sie eines einschlägigen, betriebswirtschaftlichen Know-hows bedürfen. Überblickt man die für die verschiedenen Berufe relevanten Inhaltsbereiche, so fällt auf, wie Aspekte der Gesetzgebung und des Rechtssystems, der betriebswirtschaftlich-administrativen Arbeit sowie des Managements für die meisten eine Rolle spielen. Es ist auch davon auszugehen, dass die Bedeutung der mit diesen Inhalten verbundenen Kompetenzen zunimmt.

³² Bei den KindererzieherInnen (ähnlich wie für die beruflichen Dimensionen) und bei InstitutsleiterInnen fällt ein ziemlich eigenständiges Profil auf, das auf die Eigenarten der beruflichen Praxis verweist (vgl. Anhang I).

Um eine adäquate Professionalisierung anzustreben, scheint es demzufolge sinnvoll, in der Ausbildung vorzusehen, solche Inhalte und Kompetenzen auf der Ebene des „mittleren Managements“ zu vermitteln. Grundsätzlich dürften dazu folgende Wissensbereiche in Betracht gezogen werden, wobei es um die Vermittlung der wesentlichen Grundlagen ginge:

- HR und Personalführung,
- Betriebswirtschaftliches Grundwissen / Management,
- Gesetzgebung/Arbeitsrecht,
- Sozialversicherungen.

4.4 Zur Bedeutung des sozialpädagogischen Diskurses

Eine integrierte Bildungskonzeption für das soziale Berufsfeld sollte sich auf das begriffliche Instrumentarium und auf das erkenntnistheoretisch verankerte Selbstverständnis der Sozialpädagogik abstützen. Dies gilt v.a. wenn sie Praxisrelevanz mit der notwendigen theoretischen Konsistenz erreichen will.

Es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, eine auch nur andeutungsweise ausführliche Diskussion zum epistemologischen und praktischen Selbstverständnis von Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu führen. Um die begriffliche Beziehung einer für das Berufsfeld *Soziales* konzipierten integrierten Bildungskonzeption zum Paradigma der Sozialpädagogik herzustellen, sollen deshalb wenige Hinweise zum Selbstverständnis von Sozialpädagogik und zu den für das sozialpädagogische Handeln und für die Sozialarbeit als relevant betrachteten Kompetenztypologien genügen.

Dass wir die zwei Termini *Sozialpädagogik* und *Sozialarbeit* gemeinsam verwenden, deutet auf zweierlei:

- Die Sozialpädagogik operiert zunehmend mit einer offenen Definition des eigenen Objektbereichs, was auch damit zu tun hat, dass sie seit je eine gewisse Mühe bekundet, die eigene Identität zu definieren³³.
- Es hat sich in den letzten Jahren eine zunehmende Annäherung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik bezüglich Gegenstand, Methoden und Praxisbezug eingestellt³⁴.

Was im Arbeitsfeld *Soziales* als Vielfalt und Differenzierung der Praxis in Erscheinung tritt, schlägt sich auch im theoretischen Diskurs direkt als offene Gegenstandsbestimmung und als Tendenz zur vergleichbaren Betrachtungsweise der verschiedenen, sich historisch herausgebildeten Disziplinen nieder. Hinzu kommt, dass sich in methodologischer Hinsicht angesichts der Komplexität nicht nur des Berufsfeldes, sondern auch der Interventionspraxis der systemische Ansatz zu behaupten scheint³⁵. Dies hat eine Tendenz zum offenen, mehrperspektivischen, die verschiedenen Akteure und Faktoren des Feldes in Betracht ziehenden Realitätszugang der Sozialpädagogik zur Folge.

Vor diesem Horizont hat Hamburger (2003, 182 ff. u. 186), bezugnehmend auf Müller (1982) folgende Typologie sozialer Arbeitsfelder skizziert und mit spezifischen Kompetenzen in Verbindung gebracht:

Aufgabentypen

- Sozialisation, im Sinne der Bewältigung des Zusammenlebens,
- Lebenshilfe, im Sinne des Angebots von Dienstleistungen für spezifische Klientengruppen,
- Sozialhilfe, im Sinne der Administration von sozialstaatlichen Eingriffen und Leistungen.

Kompetenztypen

- Pragmatisch-handwerkliche Kompetenz,
- Selbstreflexive Kompetenz,
- Intentionalität.

Diese Typologie lässt sich teilweise direkt, auch terminologisch, mit den aus unserer vergleichenden Analyse eruierten Dimensionen und Kompetenzbereichen in Bezug setzen (vgl. Tab. 6), z.B. was die Sozialisation

³³ So schreibt Thole: „Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tag ihre Nicht-Identität zu sein: sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen.“ (Thole, 2002, zit. nach Hamburger 2003, 11)

³⁴ Hamburger spricht zwar von einem „Zwischenstand“ in der Diskussion, der durchaus auch Positionen der Divergenz und des disziplinären Konflikts einbezieht (Hamburger 2003, 20).

³⁵ Vgl. dazu z.B. Simmen et al. 2003.

oder die Reflexivität anbelangt. Was andere Elemente anbelangt, ist der indirekte, inhaltliche Zusammenhang jedoch auch offensichtlich. Damit dürfte berechtigterweise zur Ausarbeitung eines Kompetenzprofils und eines Kerncurriculums der sozialpädagogische Diskurs in Anspruch genommen werden.

4.5 Schlussfolgerungen: die gemeinsame Basis des Berufsfeldes *Soziales*

Der bisher eingeschlagene analytische Werdegang zur Eruiierung der gemeinsamen Basis des Berufsfeldes *Soziales* kann wie folgt veranschaulicht werden:

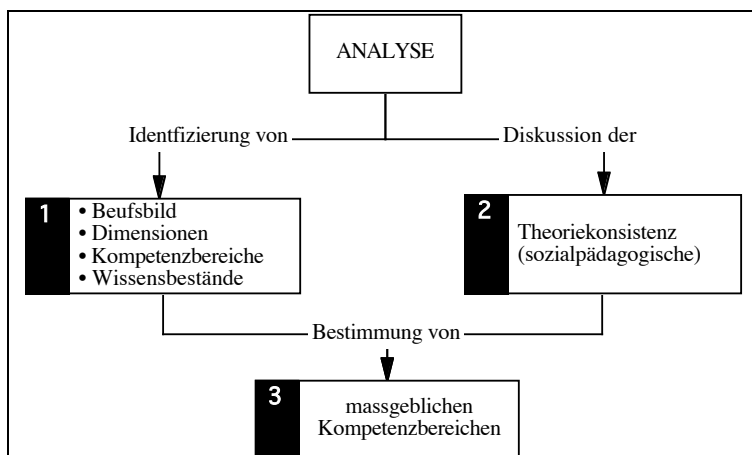


Fig. 3: Analyse des Berufsfeldes

Die Befunde aus der vergleichenden Analyse ermöglichten es, neben dem Berufsbild Dimensionen, Kompetenzelemente und Wissensbestände zu identifizieren, welche als kleinster gemeinsamer Nenner des Berufsfeldes bezeichnet werden können und die Basis für ein Kompetenzprofil und für ein Kerncurriculum hergeben. Ausgehend vom sozialpädagogischen Diskurs, bzw. von der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin, wurde ebenfalls jene begriffliche Klärung vorgenommen, die eine zusätzliche Abstützung der Analyseergebnisse lieferte.

Folgende Tabelle zeigt nun den stichwortartigen Überblick dieser Ergebnisse:

Dimensionen	Kompetenzbereiche	Wissensbestände
• Devianz • Sozialisation • Team • Institution	• Systemisches Denken • Reflexivität • Kommunikation • Kooperation • Diagnose	• Diagnose • Kooperation • Kommunikation • Reflexion • Interkulturalität • Ökologie • Gesetzgebung und Ethik

Tab. 7: Berufsfeld *Soziales*: Gemeinsame Dimensionen, Kompetenzbereiche, Wissensbestände

Wir gehen also davon aus, dass diese Dimensionen, Kompetenzbereiche und Wissensbestände den minimalen gemeinsamen Nenner repräsentieren, der sich zur Ausgestaltung einer gemeinsamen, integrierten Bildungskonzeption eignet. Dass zwischen den Kompetenzbereichen und den Wissensbeständen eine Doppelbesetzung bezüglich Reflexion, Kommunikation, Kooperation und Diagnose besteht, darf nicht überraschen: Zum Einen sind in den Bildungsunterlagen (Verordnungen, Lehrpläne, usw.) häufig Unschärfen in den Definitionen sowie, teilweise daraus entstehend, Wiederholungen zu beobachten, zum Anderen ist Wissen eine für die Entstehung und Definition von Kompetenzen notwendige Ressource. Diese Doppelführung kann deshalb auch als Bestätigung der Bedeutung der damit intendierten Inhalte und Kompetenzbereiche aufgefasst werden. Zusätzlich zu diesen Aspekten muss noch die **Intervention** berücksichtigt werden. Intervention steht als Inbegriff für die verschiedenen Handlungsformen der Begleitung, Betreuung, Erziehung, Bildung usw. und enthält somit eine Art Klammerfunktion.

Zu den direkt aus der vergleichenden Analyse hervorgegangenen Aspekten eines gemeinsamen Nenners des Berufsfeldes kommt noch der **ökonomisch-administrative Fragenkomplex**. Wie bereits ausgeführt, ist nämlich die Annahme berechtigt (und in zahlreichen Gesprächen mit Fachleuten bestätigt worden), dass eine entsprechende Kompetenz für sämtliche Berufe des sozialen Feldes zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dabei geht es einerseits um ein Grundinstrumentarium in Administration und Management und andererseits um die Förderung des Verständnisses der volkswirtschaftlichen Mechanismen des Sozialwesens.

In Tabelle 8 werden die zehn übergreifenden, berufsfeldspezifischen Kompetenzbereiche mit identitätsstiftendem Charakter zusammengefasst, und zwar vergleichend mit

- a. der Aufgaben- und Kompetenztypologie aus der Sozialpädagogik (Hamburger),
- b. den Kompetenzen aus der Studie von *AvenirSocial*,
- c. dem Rahmenlehrplan für die sozialpädagogische Ausbildung HF (BBT).

Der Vergleich zeigt unmittelbar auf, wie die kennzeichnenden Kompetenzbereiche sich mit anderen Studien/Dokumenten vereinbaren und deren Resultate/Vorgaben berücksichtigen.

Zwei Ausnahmen bilden die Bereiche „Systemisches Denken“ und „Administration/Management“. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass „systemisches Denken“ zwar immer wieder thematisiert, jedoch nicht explizit ausgewiesen wird. Hingegen kommt der Bereich „Administration/Management“ tatsächlich neu hinzu, denn er findet nur sporadisch in bisherigen Analysen und Dokumenten Erwähnung.

	Übergreifende Kompetenzbereiche Berufsfeld Soziales	Aufgaben/Kompetenztypologie des sozialen Arbeitsfeldes (Hamburger)	Studie <i>AvenirSocial</i>	Ausbildung SP (HF– RLP)
1	<i>Menschen mit besonderen Bedürfnissen aufgrund verschiedener Formen von Devianz (Behinderungen, Pathologien usw.) in ihrem sozialen Kontext</i>	Sozialisation/Lebenshilfe		1. Menschen in schwierigen Lebenssituationen begleiten
2	<i>Sozialisationsfragen und Lebensgestaltung</i>	Sozialisation/Lebenshilfe	Betreuung und Gestaltung	3. Soziale Teilhabe und Integration von Klienten ermöglichen, unterstützen, fördern
3	<i>Institutioneller Kontext der sozialpädagogischen Tätigkeit</i>	Sozialhilfe	Kontext	7. Das rechtliche und pol. Umfeld kennen und in die soz.-päd. Umsetzung einbeziehen
4	<i>Systemisches Denken</i>	-	-	-
5	<i>Reflexivität</i>	Selbstreflexive Kompetenz	Reflexionsvermögen	9. Die eigene Person, die berufliche Identität sowie die Wirkungen des eigenen berufl. Handelns reflektieren
6	<i>Kooperation</i>	Pragmatisch-handwerkliche Kompetenz	Zusammenarbeit und Kommunikation	5. Mit KlientInnensystemen zusammenarbeiten 6. Im Team zusammenarbeiten
7	<i>Kommunikation</i>	Pragmatisch-handwerkliche Kompetenz	Zusammenarbeit und Kommunikation	5. Kommunikation, Gruppe, Konflikt
8	<i>Diagnose</i>	Pragmatisch-handwerkliche Kompetenz	Bewertung, Analyse	-
9	<i>Intervention (generell)</i>	Pragmatisch-handwerkliche Kompetenz	Betreuung und Gestaltung	2. Den Alltag von KlientInnen teilen und mitgestalten 4. Ressourcen aktivieren
10	<i>Ökonomie und Administration</i>	-	-	-

Tab. 8: Vergleichende Übersicht der fachübergreifenden Kompetenzbereiche

Diese übergreifenden Kompetenzbereiche werden explizit zu einer wichtigen Grundlage für die Entwicklung der integrierten Bildungskonzeption zum Berufsfeld. Allerdings handelt es sich dabei um das „Rohmaterial“, das einer selektiven Bearbeitung bedarf.

5 Integrierte Bildungskonzeption

Die im Kapitel 4 identifizierten berufsfeldübergreifenden Kompetenzbereiche bilden die Grundlage einer integrierten Bildungskonzeption des Berufsfeldes *Soziales* und liefern die Gewissheit, dass eine solche Konzeption tatsächlich von der Sache her legitim und machbar ist. Dabei handelt es sich aber sozusagen um das Rohmaterial. Im Folgenden sollen davon ausgehend die endgültigen Bausteine der Bildungskonzeption ausgearbeitet und verfeinert werden.

Wir gehen nun im Weiteren davon aus, dass das Rückgrat bzw. die Struktur einer solchen, primär die schulische Ausbildung betreffenden Bildungskonzeption aus vier Bausteinen besteht (vgl. Abschnitt 4.1.):

1. dem gemeinsamen **Berufsbild**,
2. dem **berufsfeldübergreifende Kompetenzprofil**,
3. dem **Kerncurriculum**,
4. dem **curricularen Organisationsmodell**.

5.1 Das gemeinsame Berufsbild

Die ausführliche Darstellung des Berufsbildes erfolgte im Abschnitt 4.2. und kann so übernommen werden.

5.2 Das berufsfeldübergreifende Kompetenzprofil

Die berufsfeldübergreifenden, identitätsstiftenden Kompetenzbereiche liefern das wertvolle Baumaterial für die Entwicklung der integrierten Bildungskonzeption. Dies gilt auch für das Kompetenzprofil, denn besagte Bereiche sind zu grob, als dass sie einfach eins zu eins in ein Profil überführt werden könnte. Vielmehr ist eine Verfeinerung bzw. eine kohärentere Abstimmung der einzelnen Kompetenzen notwendig, die auch den sozialpädagogischen Diskurs mit seiner umklammernden Funktion berücksichtigt.

Zuerst ist aber eine wichtige Vorbemerkung zum Selbstverständnis und zur Struktur des übergreifenden Kompetenzprofils notwendig. Es ist unmittelbar einsichtig, dass gemeinsame Kompetenzen in den unterschiedlichen Berufen in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität zur Anwendung kommen. So ist z.B. klar, dass zwar alle Berufe im Sozialbereich eines kommunikativen Grundinstrumentariums bedürfen, aber die Kommunikation mit Kleinkindern anders ist als jene mit betagten und bedürftigen Menschen. Deshalb muss die kommunikative Kompetenz unterschiedlich, d.h. den berufsspezifischen Bedürfnissen entsprechend ausgeprägt und erweitert werden. Damit soll unterstrichen werden, dass das übergreifende Kompetenzprofil eine gemeinsame Basis liefert, die einer berufsspezifischen Ergänzung (von unterschiedlichem Ausmass) bedarf. Es geht also um eine Dialektik zwischen Allgemeinem und Besonderem, die auch einer curricularen und didaktischen Entsprechung bedarf und somit nicht nur das Kompetenzprofil, sondern auch die weiteren Bausteine der Bildungskonzeption beeinflussen kann.

Im Kompetenzprofil muss demnach davon ausgegangen werden, dass sich jede Kompetenz aus zwei Teilen zusammensetzt: einem gemeinsamen, für alle Berufe verbindlichen und einem berufsspezifischen Teil. Die Präzisierung dieses zweiten Teils ist Aufgabe eines jeden Berufs und wird von der zuständigen OdA vorgenommen und allenfalls von den anbietenden Schulen angepasst. An dieser Stelle sei bereits vorweggenommen, was im Kerncurriculum und im curricularen Organisationsmodell noch zur Sprache kommen wird: In der integrierten Bildungskonzeption wird keine Quantifizierung der mutmasslich zur Aneignung einer Kompetenz notwendigen Unterrichts- und Lernzeit vorgenommen, weder des gemeinsamen noch des spezifischen Teils. Es werden also nur die Inhalte bzw. die Ressourcen definiert und vorgegeben, die zur Entwicklung einer Kompetenz notwendig sind. Die sogenannte „workload“ und damit auch der Differenzierungsgrad in der Behandlung dieser Inhalte ist von den einzelnen Ausbildungsparcours abhängig.

Wir kommen nun zur Ausarbeitung des Kompetenzprofils und nehmen dabei Bezug auf die unter 4.6 identifizierten übergreifenden Kompetenzbereiche.

Die zwei ersten Bereiche, „Menschen mit spezifischen Bedürfnissen...“ und „Sozialisation und Lebensgestaltung“ gehören zum Wesen der sozialpädagogischen Auseinandersetzung und Theoriebildung, und sie stellen den eigentlichen Gegenstand der Sozialarbeit dar. Dies hat für unsere Aufgabe zwei Konsequenzen

zur Folge: Erstens kann die Fähigkeit, sich mit dem Thema des Menschen als Wesen mit spezifischen Bedürfnissen und Sozialisationsansprüchen als eine eigenständige, für das Berufsfeld fundamentale Kompetenz betrachtet werden. Damit soll auch ausdrücklich für eine Kompetenz plädiert werden, die generell als „Sozialpädagogik“ bezeichnet wird. Damit wird auch ausdrücklich der sozialpädagogische Charakter des Kompetenzprofils markiert. Zweitens nimmt die Lebensgestaltung je nach Tätigkeit sehr differenzierte Formen an, so z.B. für eine Migrationsfachperson oder eine Institutionsleitung, und verlangt nach ausgeprägt unterschiedlichen Ressourcen. Deshalb sollen die Aspekte, die zur Lebensgestaltung gehören primär in den Aufgabenbereich der einzelnen Berufe verlegt werden und dort allenfalls zu einer spezifischen Kompetenz Anlass geben. Sie können aber übergreifend im Bereich der „Intervention“ angesprochen werden. Denn gerade diese Arbeitsdomäne ist, zusammen mit den diagnostischen Aspekten, über sämtliche Berufe hinweg festzustellen, wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung und Bedeutung. „Diagnose“ und „Intervention“ sind in der Regel durch eine „Planung“ verbunden, d.h. auf die Resultate einer Diagnose folgen in logischer – wenn auch stark vereinfachter – Abfolge die Planung und Durchführung einer Intervention.

Berufstätige im sozialen Feld arbeiten direkt oder indirekt in einem institutionellen Kontext und deshalb soll daraus auch eine eigenständige Kompetenz werden³⁶. Dies gilt ebenfalls für den Bereich der kommunikativen Fähigkeiten, die generell als unabdingbar betrachtet werden müssen, und für den Bereich „Administration/Management“, der gewissermassen eine Erneuerung darstellt, die mit den neuen Arbeitsbedingungen im Feld korrespondiert.

Die gesellschaftliche Entwicklung der letzten Jahrzehnte wurde durch eine zunehmende und global wirkende Mobilität geprägt. Dieser Wandel hat u.a. eine für den sozialen Kontext besonders bedeutsame Heterogenisierung des Zusammenlebens zur Folge, was sich auch in einem traditionsgemäss durch kulturelle und sprachliche Vielfalt charakterisierten Land wie die Schweiz auswirkt. So besteht ein breiter Konsens darüber, dass sich eine berufliche Tätigkeit im sozialen Feld sehr stark mit den Problemen der Interkulturalität konfrontiert sieht und deshalb eine entsprechende Kompetenz unbedingt zum Berufsprofil gehört.

Generell wird jenen Aspekten beruflicher Tätigkeit eine besondere Relevanz zugesprochen, die das Handeln sozusagen übergreifend prägen. Es handelt sich dabei um kognitive, aber auch um emotionale Fähigkeiten, welche in etwa mit den Stichwörtern „systemisches Denken“, „Reflexivität“ und „Kooperation/Team“ umschrieben werden. Zum Kompetenzprofil gehören offensichtlich also auch solche Denkformen und Fähigkeiten, die den Zugang zur Realität und die Arbeitsweise von der „forma mentis“, d.h. von der Methode und von den Einstellungen her zu prägen vermögen. Offensichtlich geht es hier um eine dialektische Einheit von Denken und Handeln, die nur zu Stande kommen kann, wenn sich auch entsprechende Muster herausbilden. Solche Muster des Denkens und Handelns können kaum spezifisch für sich geschult und erlernt werden, sie bedürfen vielmehr einer ständigen Herausforderung durch die Praxis. Nur in einer kontinuierlichen reflexiven, individuell und kollektiv durchzuführenden Verarbeitung der Erfahrung können analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln entstehen und wirksam werden. Es macht deshalb wenig Sinn, sie als eigenständige Kompetenzen zu erfassen. Kraft ihres übergreifenden, die gesamte berufliche Tätigkeit direkt oder indirekt prägenden Charakters gebührt ihnen ein besonderer Status: Sie sind wichtigen Bestandteile einer ganzheitlich aufzufassenden Arbeit im sozialen Feld und müssen grundsätzlich in allen Kompetenzen beachtet und gepflegt werden. Und dennoch macht eine direkte Auseinandersetzung mit den begrifflichen und theoretischen Grundlagen dieser Denk- und Handlungsformen durchaus Sinn. Die Verfügbarkeit eines begrifflichen Instrumentariums sowie eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen kann wesentlich zur Herausbildung und Festigung einer „forma mentis“ und einer damit verbundenen Handlungsweise beitragen. Deshalb wird hiezu eine spezifische Kompetenz eingeführt, die als „analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln“ bezeichnet wird. Sie soll dafür sorgen, dass die Berufsleute mit dem notwendigen begrifflichen Instrumentarium ausgestattet sind und die Verarbeitung von entsprechenden Denk- und Handlungsformen aus der Praxis bewusst und zielgerichtet erfolgen kann.

Mit dieser Kompetenz stehen den Berufsleuten auch wichtige Mittel zur Verfügung, um das eigene berufliche Selbstverständnis und die eigene Rolle aktiv zu reflektieren und zu gestalten. Dies soll aber in einer eigenständigen Kompetenz berücksichtigt werden.

In Tabelle 9 werden die neun bestimmten Kompetenzen ausgewiesen und definiert.

³⁶ Als Institution sind nicht nur öffentlich-rechtliche Institutionen zu verstehen, sondern auch private Körperschaften und Organisationen (vgl. dazu die Definition im Glossar, Anhang IV).

Kompetenzbereich	Kompetenzdefinition gemeinsamer Teil	Kompetenzdefinition spezifischer Teil (nur Beispiele für die Ausbildung zum/zur SozialpädagogeIn)
1) Sozialpädagogik	Der/die Studierende ist fähig, den sozialpädagogischen Kern der Tätigkeit im Berufsfeld <i>Soziales</i> in einer adäquaten Sprache und mit dem dazu notwendigen Begriffsinstrumentarium zu erfassen, historisch einzuordnen und mit aktuellen Situationen in Bezug zu setzen. Dazu kennt er/sie die Grundlagen der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Fachbereich: Er/sie überblickt in grossen Zügen den historischen Werdegang des sozialpädagogischen Diskurses, kennt wichtige Ansätze und Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung sowie übliche Methoden sozialpädagogischer Forschung. Zum Wissensrepertoire gehören ebenfalls bedeutsame Begriffe und Konzepte aus der Anthropologie und Soziologie, soweit sie zum Verständnis des Menschen als zugleich individuell und sozial geprägtes Wesen beitragen.	Der/die Sozialpädagoge/in kennt wichtige theoretische Modelle (Sozialisations-theorien, systemisch-ökologische Ansätze, Empowerment-Ansatz, Ansätze der humanistischen Psychologie, heilpäd. Ansätze usw.), deren begriffliche Eigenarten und kann auf deren Vorzüge und Schwächen vergleichend und kritisch eingehen. Er/sie ist im Stande, Sinn und Nutzen der theoretischen Ansätze für die Erfassung, das Verstehen und Klären sowie das Bewältigen von konkreten, sozialpädagogisch relevanten Praxissituationen und Problemen zu erfassen.
2) Ethik und Recht	Der/die Studierende ist fähig, wichtige ethische und moralische Implikationen und Herausforderungen sozialer Arbeit mit angemessenen Begriffen und unter Berücksichtigung theoretischer Begründungszusammenhänge zu erfassen und zu verstehen. Dazu kennt er/sie Grundlagen und Strömungen des ethischen Diskurses und seiner moralischen Konsequenzen für die Individuen, für die Gesellschaft und für die Institutionen, mit besonderer Berücksichtigung sozialer Problemkreise. Er/sie ist fähig, ethische Grundsätze auf das eigene Handeln und zum Verständnis menschlichen Verhaltens anzuwenden. Der/die Studierende kennt Natur und Sinn der Gesetzgebung und der damit verbundenen Verbindlichkeiten. Er/sie kennt die für das Berufsfeld <i>Soziales</i> generell geltenden Gesetze und kann sie zur Beurteilung von relevanten Situationen bzw. zur Planung und Umsetzung von Interventionsmassnahmen anwenden.	-
3) Interkulturalität	Der/die Studierende besitzt die nötigen Kenntnisse und die offene Haltung, um Fragen des Zusammenlebens unter Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Sprachen zu erfassen, zu in den nötigen Zusammenhängen zu sehen und im Hinblick auf das eigene Handeln zu beurteilen. Er/sie ist fähig, die Denkweise und die Lebensformen von Menschen aus anderen Kulturen wahrzunehmen, zu begreifen und beim eigenen Verhalten und Handeln am Arbeitsplatz und im Alltag zu berücksichtigen. Insbesondere kennt er/sie die spezifische Situation der Schweiz, was die gesellschaftlichen Hintergründe, die rechtlichen Gegebenheiten und die institutionellen Ressourcen anbelangt, und kann auf dieser Basis Verantwortung übernehmen, Interventions-	-

	massnahmen konzipieren und planen.	
4) Institutioneller Kontext	Der/die Studierende verfügt über grundlegende Kenntnisse über Sinn, Struktur und Funktionsweise von Organisationen und Institutionen in modernen demokratischen Gesellschaften, die systemisch aufgebaut sind. Er/sie kann diese zur angemessenen Beschreibung, zur Analyse und zum Verständnis von spezifischen beruflichen Rollen, von typischen (konfliktiven) Situationen oder zur Lösung von institutionellen Aufgaben und Problemen anwenden.	-
5) Kommunikation	Der/die Studierende ist fähig, berufsspezifische kommunikative Situationen wie z.B. Klientengespräche, Teamkooperation, Konflikte, Beziehungen zu institutionellen Stellen usw. realitätskonform und mit einer angemessenen, präzisen Sprache zu beschreiben. Zudem kann er/sie solche Situationen beleuchten und problematisieren, u.a. durch Identifizierung relevanter Elemente, Relationen und möglicher Kausalzusammenhänge.	„Der/die Sozialpädagoge/in kennt wichtige kommunikationstheoretische Modelle sowie wichtige Prinzipien, technische Ansätze und Methoden der Bewältigung von verschiedenen kommunikativen Bedingungen Berufssituationen in der Beziehung zu Individuen, in der Gruppe sowie im Umgang mit Institutionen. Insbesondere ist er/sie im Stande, i) Gespräche klienten-, kontext- und zieladäquat durchzuführen, ii) Konflikte in ihren verschiedenen Formen angemessen anzugehen und deren Bewältigung zu ermöglichen.“
6) Diagnose/ Intervention	Der/die Studierende kennt die begrifflichen und theoretischen Grundlagen zur Beschreibung und Erfassung von Problemen und Aufgaben im Sozialbereich, wobei die Akzente bei den zusammenhängenden Phasen der Diagnose, der Planung und der Intervention zu setzen sind. Er/sie kennt Strategien und Techniken, um für spezifische Lebenssituationen diagnostische und planerische Massnahmen zu konzipieren und daraus hervorgehende Interventionen in Aussicht zu stellen. Insbesondere kennt er/sie Grundsätze, Funktionen und Techniken des Projektmanagements und kann diese in konkreten Situationen anwenden.	-
7) Ökonomie und Administration	Der/die Studierende verfügt über die grundlegenden volkswirtschaftlichen Kenntnisse, um die ökonomische Dimension des Sozialwesens und der sozialen Probleme mit angemessenen Begriffen zu begreifen. Er/sie kann spezifische soziale Probleme in einen grösseren ökonomischen und sozialpolitischen Zusammenhang einordnen. Ferner verfügt er/sie über das Wissen und Fähigkeiten in den Bereichen der Betriebswirtschaft, des Organisationsmanagements, der Personalführung und des Arbeitsrechts, die notwendig sind, um einen einfachen Businessplan zu erstellen, ein kleines Unternehmen oder eine Organisationseinheit zu führen und deren Rechnungsführung zu sichern.	-
8) Berufsrolle und berufliches Selbstverständnis	Der/die Studierende ist sich seines/ihrer beruflichen Selbstverständnisses bewusst. Die grundlegenden Prinzipien beruflicher Ethik sind für sein/ihr professionelles Handeln massgebend. Die Qualität und Professionalität	-

	der beruflichen Tätigkeit wird systematisch und konsequent gepflegt, u.a. mittels Reflexion, Evaluation, Feedback sowie durch die eigene Fortbildung und Entwicklung. Schliesslich gestaltet er/sie aktiv die eigene berufliche Entwicklung, engagiert sich womöglich in der beruflichen Organisation und trägt zur Weiterentwicklung des Berufs bei.	
9) Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken/Handeln	Der/die Studierende kennt wichtige Begriffe und Ansätze aus der Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie, welche die unterschiedlichen Wissenstypologien und deren Entstehung, v.a. in sozial geprägten Kontexten, diskutieren und theoretisch repräsentieren. Dies erlaubt ihm/ihr einen bewussten und zugleich aktiv-konstruktiven Umgang mit der Wahrnehmung und Verarbeitung der Erfahrung, der eigenen sowie jener der MitarbeiterInnen, und befähigt ihn/sie, konstruktive Reflexionsprozesse einzuleiten und zu steuern. Zugleich verfügt er/sie über die nötigen Fähigkeiten, die berufliche Tätigkeit team- und gruppenorientiert zu planen und zu organisieren.	-

Tab. 9: Kompetenzprofil Berufsfeld *Soziales*: Gemeinsamer und spezifischer Teil (Beispiele für Sozialpädagogik)

Um das Modell zu vervollständigen und auch um Missverständnisse zu vermeiden, sei noch zweierlei festgehalten. Erstens gehört zu jeder Kompetenz neben dem gemeinsamen ein berufsspezifischer Teil (vgl. die Beispiele für die Ausbildung als SozialpädagogIn). Zweitens wird das Kompetenzprofil jedes Berufs mit zusätzlichen berufsspezifischen Kompetenzen ausgestattet. Wie viele dies sind und welche Bedeutung ihnen zukommt, ist von den einzelnen Berufen abhängig und wird grundsätzlich von den OdAs bestimmt³⁷.

5.3 Das Kerncurriculum („tronc commun“)

Ausgehend vom Kompetenzprofil wird in diesem Kapitel das **Kerncurriculum** ausgearbeitet. Dieses entspricht konkret der Umsetzung des Kompetenzprofils in Form von gemeinsamen, integrierten Lerneinheiten, die in den berufsspezifischen Ausbildungsparcours zu integrieren sind³⁸.

Zuerst wird der Begriff der gemeinsamen Lerneinheiten erläutert und als „tronc commun“ aufgefasst. Danach folgt die Erläuterung einiger didaktischer Grundsätze, die für die nähere inhaltliche und strukturelle Darlegung der Lerneinheiten von Bedeutung sind.

5.3.1 Zum Begriff der *Lerneinheiten*

Lerneinheiten stellen relativ eigenständige, d.h. inhaltlich, strukturell und organisatorisch abgrenzbare Bestandteile eines Ausbildungsparcours dar und können an sich auch als Module aufgefasst werden. Sie bilden eine Art „tronc commun“ für die unterschiedlichen Ausbildungsgänge im Berufsfeld³⁹.

³⁷ Zur Illustration können wiederum für das Kompetenzprofil zur Ausbildung als SozialpädagogeIn einige hypothetische Beispiele von zusätzlichen Kompetenzen angegeben werden: 11) Lernen und individuelle Bewältigungsstrategien, 12) Menschen in sozialen Problemlagen, 13) Zusammenarbeit mit Angehörigen und weiteren Bezugspersonen, 14) Öffentlichkeitsarbeit.

³⁸ Die gemeinsamen Lerneinheiten könnten an sich auch als Propädeutikum oder als kompaktes Einführungsstudium konzipiert werden. Solche Modelle wurden aber in der vorbereitenden Diskussion fallen gelassen.

³⁹ Der französische Terminus „tronc commun“ hat sich auch im deutschen fachsprachlichen Umgang eingebürgert. Er steht für den „gemeinsamen Stamm“ einer Ausbildung und weist auf die zentrale Bedeutung der entsprechenden Ausbildungsinhalte. Im Bereich der Gesundheitsberufe ist ein derartiger „tronc commun“ 2006 vom BBT eingeführt worden (BBT 2006).

Die Lerneinheiten können aus den einzelnen Kompetenzen des Profils entwickelt werden. Konkret bedeutet dies, dass das Kerncurriculum für jede Kompetenz eine Lerneinheit führt. Die Ausbildung ist aber auf einen gewichtigen Praxisbezug angewiesen, der einer besonderen Aufmerksamkeit bedarf. Es wird deshalb eine eigenständige Lerneinheit *Praxis* eingeführt, die sich direkt auf die konkrete Arbeitserfahrung bzw. auf die Praktika bezieht. Damit besteht das Kerncurriculum für das Berufsfeld *Soziales* aus gesamthaft zehn Lerneinheiten.

Schematisch:

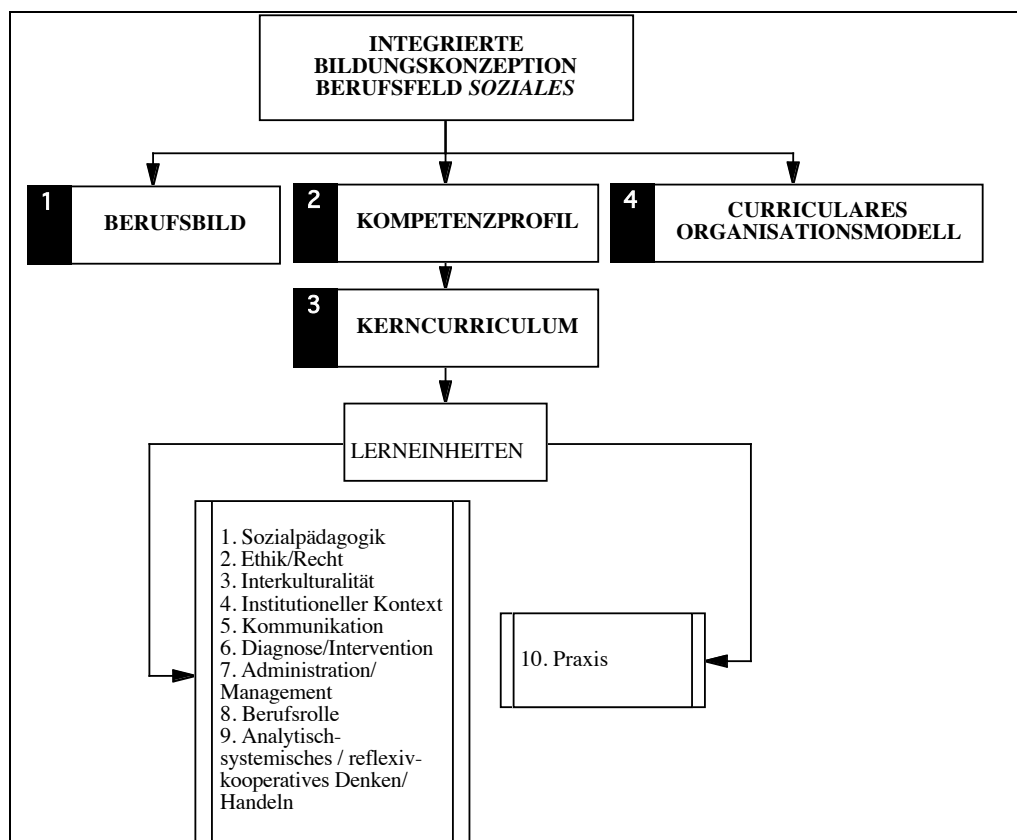


Fig. 4: Bildungskonzeption Berufsfeld *Soziales*: Kerncurriculum/Gemeinsame Lerneinheiten

Lerneinheiten

Die Kompetenzen aus dem Kompetenzprofil werden als eigenständige Lerneinheiten konzipiert und als Module ins curriculare Organisationsmodell (vgl. unten, 5.4) integriert. Auf eine präzise Quantifizierung der Lerneinheiten bzw. der Module wird – wie bereits ausgeführt – verzichtet. Eine empfohlene Grössenordnung könnte je nach Modul im Bereich von 50 bis 90 Stunden liegen. Die Inhalte des gemeinsamen Teils haben verbindlichen Charakter, selbst wenn sie jeweils der berufsspezifischen Ausbildung anzupassen sind. Die Inhalte des berufsspezifischen Teils werden hier nicht definiert, sondern müssen für die einzelnen Berufe bzw. Ausbildungen seitens der zuständigen Organisationen präzisiert werden.

Die Kompetenz 9 (Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken/Handeln) hat einen übergreifenden Charakter. Ihre Inhalte müssen deshalb in allen anderen Lerneinheiten ausdrücklich zur Kenntnis genommen werden und praxisorientiert in den Unterricht einfließen. Dies gilt selbstredend auch für die Lerneinheit *Praxis*.

Lerneinheit *Praxis*

Die Lerneinheit *Praxis* stellt, in Verbindung mit der Praxiserfahrung bzw. mit den Praktika, den Angelpunkt der Ausbildung dar. Sie dient einerseits der reflexiven Verarbeitung der Erfahrungen und muss insofern auch das Wissen aus der Kompetenz 9 (Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken/Handeln) mit besonderer Intensität zur Anwendung bringen, andererseits bietet sie den Studierenden den notwendigen Rahmen für ihr persönliches Ausbildungsprojekt. Dies hat auch zur Folge, dass die anderen Module gewissermassen als „Wissenszulieferer“ dienen. Die ausführliche Begründung zur Praxislerneinheit wird in den folgenden Abschnitten zum Theorie-Praxis-Bezug und zu den didaktischen Grundsätzen diskutiert.

5.3.2 Theorie-Praxis-Bezug

Eine enge Beziehung zu einem direkt und während der Ausbildung möglichst kontinuierlich erlebten beruflichen Erfahrungsraum wird als unabdingbare Charakterisierung der Tertiär-B-Qualifizierung im sozialen Bereich betrachtet. Eine integrierte Bildungskonzeption soll auf jeden Fall für eine praxisbezogene, handlungsorientierte und reflektierende Ausbildung Gewähr bieten, die gleichzeitig technisches und orientierendes Wissen produktiv aufeinander abzustimmen vermag. 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 soll vielmehr einen kontinuierlichen, produktiven Kreislauf initiieren, eine 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:

1. Praxis als **Routine**, d.h. als Beherrschung unzähliger Operationen oder Handlungsabschnitte, 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 Bearbeitung 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 einem Kerncurriculum kann dies u.a. mit einer Lerneinheit eingelöst werden, die sich als roter Faden durch die ganze Ausbildung zieht. Die Schaltstellen zwischen der Praxis und den Modulen bilden v.a. berufs-, aber auch lebensrelevante Situationen. Die übrigen Lerneinheiten müssen sich direkt oder indirekt darauf beziehen, d.h. sich bis zu einem gewissen Grade als „Wissenslieferanten“ für die Praxislerneinheit verstehen. Als wesentlicher Bestandteil der Praxislerneinheit fungiert ein persönliches Ausbildungsprojekt der Studierenden (vgl. Abschnitt 5.4.1).

Damit kann es zweitens möglich werden, dass im Unterricht der einzelnen Lerneinheiten eine reflexionsorientierte Didaktik zur Anwendung kommt, die die Studierenden zu einer sinnvollen und für ihr persönliches Ausbildungsprojekt produktiven Verarbeitung des Wissens führt.

5.3.3 Didaktische Grundsätze

Der berufsbildende Unterricht im Berufsfeld *Soziales* geht von der Praxis aus und mündet wieder in die Praxis. Die Konkretisierung dieses Kreislaufes bedarf, wie soeben dargelegt, gezielter curricularer Massnahmen, die aber lediglich 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** (vgl. Abschnitt 5.2.4), die es in einer integrierenden Perspektive einzubeziehen gilt. Auf dieser Basis sollen nun einige didaktisch wichtige Aspekte kurz präzisiert werden.

- **Kompetentes Handeln als Ziel.** 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 einfließt, 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 übernehmen, insbesondere des persönlichen Ausbildungsprojekts, 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 Seelen ihrer Funktion, nämlich als Wissensquelle und als Förderer konstruktiven Lernens, gezielt und ausgleichend wahrnehmen.
- **Situationen als didaktische Schaltstellen.** Tätigkeit spielt sich in Situationen des Berufes (z.B. das Gespräch mit dem Klienten) oder des Lebens (z.B. die politische Auseinandersetzung mit der Abstimmung zur Änderung der Gesetzgebung bezüglich Sozialversicherungen) 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 Situationen⁴⁰ 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, womit den Anforderungen des angestrebten Kompetenzprofils, aber auch des persönlichen Ausbildungsprojekts der Studierenden entsprochen werden kann.
- **Rationale und emotionale Erfahrungsverarbeitung.** Die reflexive Verarbeitung von erlebten und 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, dass zuvor 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 zur Verfügung stehen. Die sinnvolle Integration dieser zwei Seiten stellt eine echte didaktische Herausforderung dar.
- **Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln.** Darauf wurde bereits oben in Abschnitt 5.1 ausführlich eingegangen.

5.3.4 Bestimmung der Inhalte

Die Selektion der Inhalte einer Ausbildung ist vermutlich die folgenschwerste lehrplantechnische Frage. Dabei geht es 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 das Bildungskonzept 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 Polen eines Kontinuums ansetzen lassen: die eher traditionelle Fachsystematik und die eher neuartige Handlungs- oder Situations-systematik. Erstere ist primär wissenschafts- und bildungsorientiert, die zweite 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

⁴⁰ Diese für die jeweiligen Berufe bedeutsamen und repräsentativen Situationen sollten in den spezifischen Lehrplänen vorgegeben werden.

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 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.

Ganz ähnlich steht es mit der zweiten Gegenüberstellung zwischen technischem und orientierendem Wissen. Gerade in der Domäne der sozialen Berufe ist die Suche nach einem vernünftigen Ausgleich zwischen der Aneignung von technischem und von orientierendem, sinngebendem Wissen ein Gebot, das sich u.a. aus den gesellschaftlichen, von technischer Rationalität dominierten Bedingungen ableiten lässt. Ein Mehrwert der HBB im Berufsfeld *Soziales* kann gerade darin identifiziert werden, dass sie nicht ausschliesslich zweck- und unmittelbar anwendungsorientierte Kenntnisse technischer Art vermittelt, sondern genauso auf orientierende, für den Menschen sinngebende Formen des Wissens Gewicht gelegt wird.

Der Charakter des vermittelten Wissens und die entsprechenden 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, so auch im sozialen Bereich, 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, wie im Kompetenzprofil vorgegeben, gefördert werden? Diese Herausforderung ist im Wesentlichen didaktischer Natur und kann u.a. durch eine geeignete Lösung des Problems der Beziehung zwischen Theorie und Praxis bewältigt werden. Darauf wird im nächsten Abschnitt noch einzugehen sein.

Hier sei vorerst noch darauf verwiesen, dass die Lerneinheiten bzw. die Module nach dem primären Charakter des vermittelten Wissens und nach dem vorherrschenden Ordnungsprinzip eingeteilt werden. d.h.:

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

Es bleibt die Frage nach den voraussetzbaren Kenntnissen und Kompetenzen. Die Antwort auf diese Frage hängt u.a. davon ab, ob die Studierenden über eine einschlägige berufliche Grundbildung, d.h. über ein FaBe-EFZ verfügen oder nicht. Auf jeden Fall liefert die FaBe-EFZ-Grundausbildung Gewähr sowohl für eine Basis an theoretisch-begrifflichen Instrumenten als auch für eine adäquate Berufserfahrung. Wenn es um die Bestimmung der Inhalte der Lerneinheiten geht, müssen diese Vorkenntnisse möglichst präzise abgeklärt werden.

5.4 Das curriculare Organisationsmodell

Bisher wurden die ersten notwendigen Bestandteile eines integrierten Bildungskonzepts „Berufsfeld *Soziales*“ erarbeitet: Berufsbild, gemeinsames Kompetenzprofil, Kerncurriculum. Jetzt geht es darum, diese Komponenten zu einem operativ umsetzbaren Organisationsmodell zusammenzufügen. Ein solches Modell wird beispielhaft für die Ausbildungen HF Sozialpädagogik und Kindererziehung dargelegt⁴¹. Grundsätzlich ist das Modell selbstverständlich auch auf die Vorbereitungskurse für BP und HFP übertragbar, allerdings

⁴¹ Eine integrierte bzw. parallelisierte Ausbildung für den/die dipl. SozialpädagogIn HF und den/die dipl. KindererzieherIn HF wird neuerdings auch im Kanton Bern von der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule geführt (vgl. www.bffbern.ch).

sind angesichts der stark unterschiedlichen Voraussetzungen Anpassungen notwendig, hauptsächlich, was den verfügbaren Zeitaufwand betrifft.

Bevor das Modell im Einzelnen dargelegt wird, sollen einige curriculare Grundsätze noch näher diskutiert werden.

5.4.1 Curriculare Grundsätze

Curriculare Grundsätze dienen dazu, der äusseren Struktur und Organisation eines Bildungsganges die berufspädagogische und didaktische Identität zu vermitteln. Ihre Transparenz ist für das Handeln von Lehrenden und Lernenden mitentscheidend. Sie beziehen sich gleichermassen auf die Umsetzung des angestrebten Kompetenzprofils (bzw. des Kerncurriculums) wie auf die organisatorische Gestaltung des Unterrichts.

Modularisierung

Die Modularisierung von Ausbildungsgängen wird v.a. mit den Möglichkeiten der Flexibilisierung und der Mobilität begründet. Streng modularisierte Ausbildungen kämpfen dafür mit verschiedenen Problemen: 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).

Für die Ausgestaltung der Lerneinheiten kommt angesichts der didaktischen Ansprüche deshalb wohl nur eine moderate Modularisierung in Frage. Es wird für eine Ausbildung plädiert, die die Vorteile eines kompakten Studienganges und der Modularisierung zu integrieren sucht, um so die Aufsplitterung 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 aufweist,
- von den Studierenden ein persönliches Ausbildungsprojekt verlangt,
- die verschiedenen Module als Wissensinput für das Praxismodul und für das Ausbildungsprojekt auffasst.

Streuung der Module über die Ausbildungsdauer (vertikale Streuung)

Die Module sind entlang der Ausbildung zu verteilen. Wie diese vertikale Streuung aussieht, d.h. welche Sequenzierung vorgenommen wird, hängt wesentlich vom berufsspezifischen Ausbildungsparcours ab. Auf eine Sequenzierungsempfehlung wird hier verzichtet, dafür aber suggeriert, verschiedene Bildungsgänge, z.B. im Rahmen der HF-Ausbildung, zu parallelisieren und entsprechend die Module (oder zumindest Teile davon) für verschiedene Berufe gemeinsam zu führen. Damit kann dem Ziel einer Berufsfeldidentität und einer integrierten Ausbildung entscheidend nähergekommen werden. Personen, die sich für unterschiedliche Berufe des Berufsfeldes ausbilden lassen, können während eines Teils ihres Pensums in den gemeinsam besuchten Modulen Erfahrungen austauschen und die Verarbeitung gemeinsam durchführen.

Die Rolle des Praxismoduls

Bereits wurde ausführlich die Praxislerneinheit dargelegt. Es geht nun darum, diese als Modul so zu konzipieren, dass die Praxis strukturell und organisatorisch einen zentralen und kontinuierlichen Stellenwert während der ganzen Ausbildung erhält. Das Praxismodul muss sich deshalb über die ganze Ausbildung erstrecken, während die anderen Module, wie bereits ausgeführt, eine funktionale Rolle erhalten: Sie müssen sich auf das Praxismodul beziehen, um Gewähr für einen effektiven Zusammenhang mit der Praxis zu bieten. Damit wird es auch möglich, 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.

Grafisch lässt sich dies wie folgt darstellen:

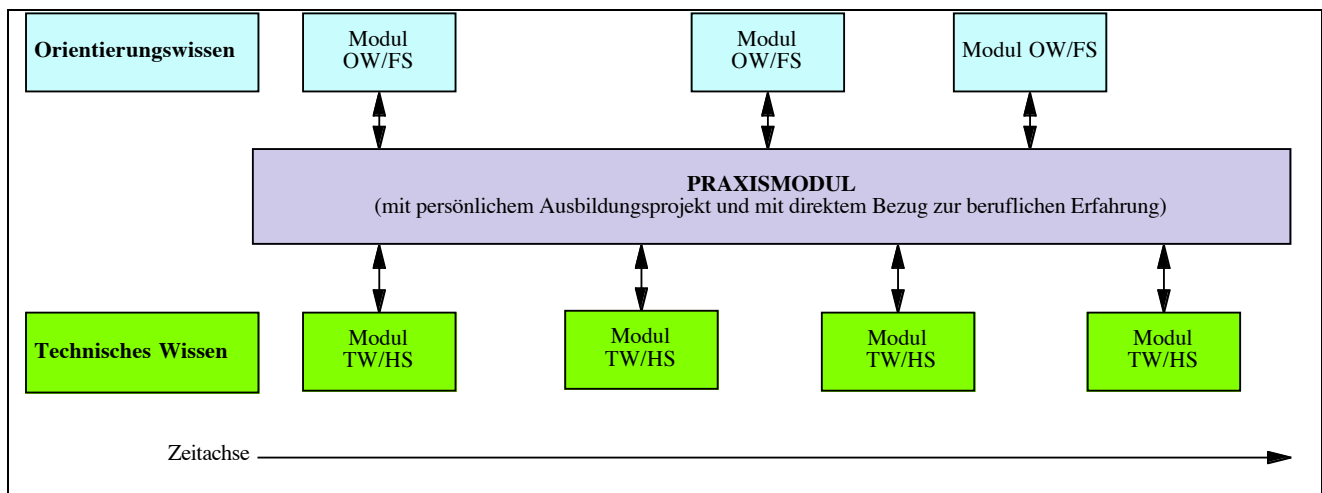


Fig. 5: Modell des Praxismoduls

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. von einem Erfahrungsdossier begleitet wird,
- d. in eine thematisch definierte schriftliche Projektarbeit (Diplomarbeit) mündet.

Das Projekt soll hauptsächlich im Praxismodul beheimatet sein und zu einer persönlichen Betreuung (z.B. 16 Stunden) Anrecht geben.

5.4.2 Das curriculare Organisationsmodell (Beispiel)

Grafik 6 stellt den Ausbildungsparcours, dessen Dauer je nach Typ 3600 oder 5400 Stunden beträgt, in der vertikalen Zeitachse dar. Links und rechts repräsentieren die zwei blau hinterlegten Balken den berufsspezifischen Teil mit eigenen Modulen, in der Mitte, schraffiert eingerahmt, steht das Kerncurriculum mit den gemeinsamen Modulen: Der violette Balken stellt das Praxismodul dar, das sich über die ganze Länge der Ausbildung als roter Faden hindurchzieht und sehr eng mit der Praxisausbildung verbunden ist. Dies bildet die Hauptachse der Ausbildung, sowohl aus der Sicht der Institution (denn darauf müssen sich die übrigen Module direkt oder indirekt beziehen) als auch aus der Sicht der einzelnen Studierenden, die hier ihr Ausbildungsprojekt ansiedeln. Die übrigen Module unterscheiden sich wie folgt: Grün hinterlegt sind jene, die eher Orientierungswissen vermitteln, rot hinterlegt jene mit primär technischem Charakter.

Die Studierenden der beiden Berufe Sozialpädagogik und Kindererziehung besuchen idealerweise die gemeinsamen Module, was nicht ausschließt, dass spezifische Teile auch separat organisiert werden können. Wann die Module angesetzt werden und wie lange sie dauern, hängt vom Ausbildungsparcours bzw. vom Anbieter ab.

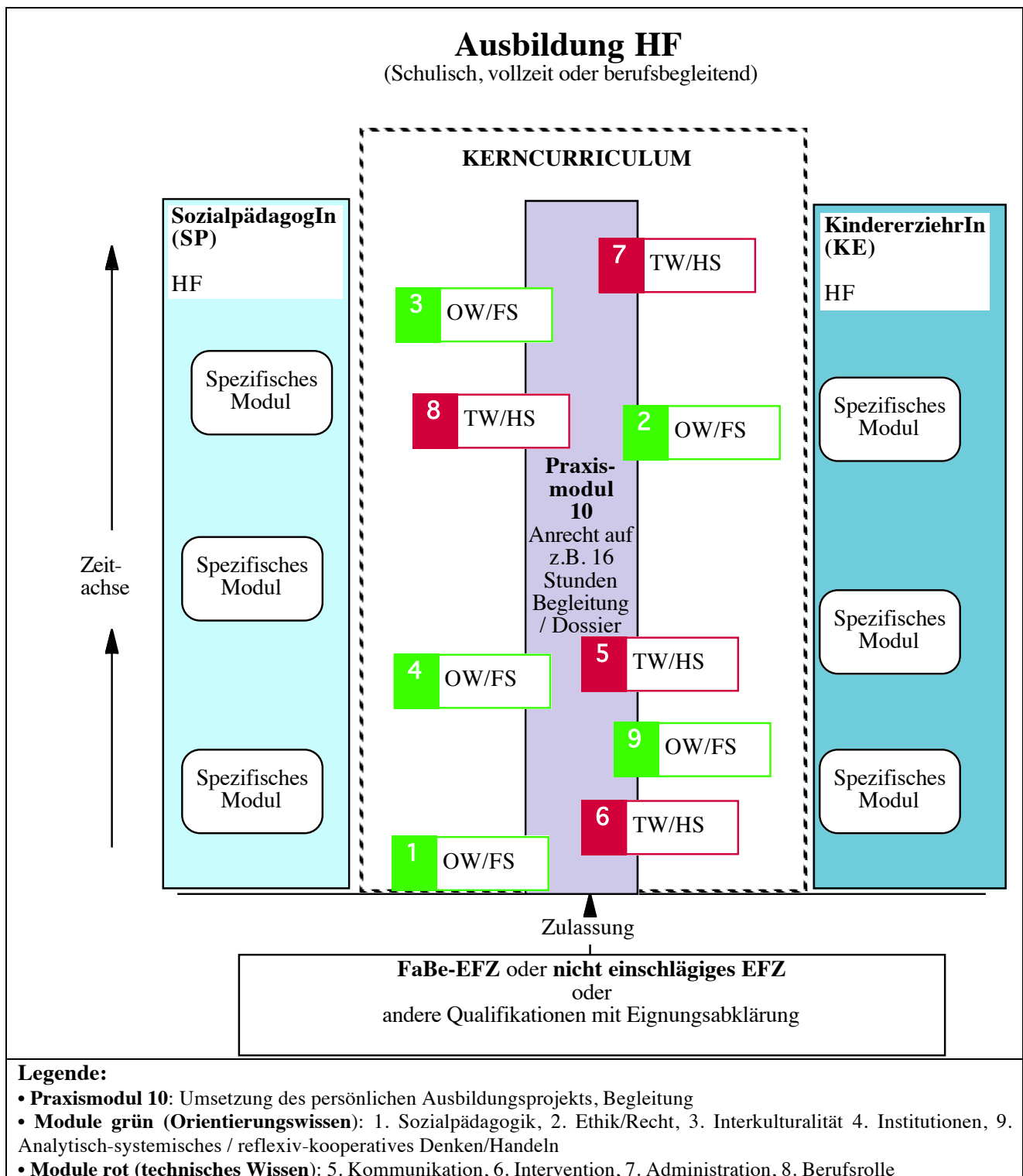


Fig. 6: Curriculares Modell: integriertes Bildungskonzept mit Kerncurriculum (Beispiel Ausbildung HF für Sozialpädagogik und Kindererziehung)

6 Gemeinsame Lerneinheiten (Module)

Für das Kerncurriculum wurden 10 gemeinsame Lerneinheiten definiert (vgl. Kap. 5.3), die sich, mit Ausnahme der Praxiseinheit, aus einem gemeinsamen und einem berufsspezifischen Teil zusammensetzen und als Module in die Unterrichtsorganisation einfließen.

Damit sie zum konkret verwendbaren Bestand des Kerncurriculums werden können, ist ihre Beschreibung und Präzisierung notwendig. Diese erfolgt nach folgendem Schema:

Lerneinheit X: XXX (gemeinsamer Teil)	Bezugsdisziplinen: Typologie:	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Problem- und Handlungssituationen (Beispiele)
...	...	...

Fig. 7: Schema zur Beschreibung der Lerneinheiten

Die Beschreibung konzentriert sich auf den gemeinsamen Teil der Lerneinheit. Zuerst werden die Typologie der Einheit (Technisches Wissen vs. Orientierungswissen und Fach- vs. Handlungssystematik, vgl. § 5.3.4) und wichtige wissenschaftliche Bezugsdisziplinen angegeben⁴².

Im zweiten Teil der Darstellung folgen

- die Definition der angestrebten Kompetenz,
- eine kurze summarische Beschreibung der Inhalte,
- Beispiele für Handlungssituationen, bzw. je nach Lerneinheit auch Problemsituationen, welche im Unterricht für den dynamischen Bezug zur Praxis sorgen können.

Wichtig für diese inhaltliche Bestimmung der Lerneinheiten ist die vorgängige Klärung der Voraussetzungen und der Erwartungen, die an die Ausbildung geknüpft werden. Es geht dabei einerseits um das Wissen und die Kompetenzen, die vorausgesetzt werden können, und andererseits um die Kenntnisse, die schlussendlich mit den Kompetenzprofilen der interessierten Zielberufe angestrebt werden. Diese Input- und Output-Variablen werden auf der Basis der Anforderungen an ein FaBe-EFZ für das voraussetzbare Wissen und anhand der Lehrpläne der Zielberufe, was die angestrebten Kompetenzen anbelangt, vorab geklärt. Ein Beispiel für eine solche Analyse findet sich in Anhang III.

6.1 Sozialpädagogik (Lerneinheit 1)

6.1.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Zwar gehört systematisches sozialpädagogisches Wissen nicht zur FaBe-EFZ-Ausbildung, jedoch werden vielfältige Elemente daraus durchaus vermittelt, so zu allgemeinen sozialpädagogischen Problemen wie Aussonderung und Integration oder zur Bedeutung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Auch gehört elementares Wissen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen – wie Sozial- oder Entwicklungspsychologie, Alterspathologie oder Behindertenpädagogik – durchaus zum Repertoire von FaBe-EFZ-Inhabern. Damit kann davon ausgegangen werden, dass bereits ein erstes begriffliches Instrumentarium und insbesondere die Sensibilität für die Bedeutung von systematischem und theoretisch fundiertem Wissen vorhanden sind.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Generell wird von den Studierenden HBB im sozialen Berufsfeld verlangt, dass sie über fundierte, fachgerechte Einblicke in die gesellschaftlichen Zusammenhänge aktueller sozialer Fragen verfügen, so z.B. von Integrations- und Ausgrenzungsproblemen, Konflikten im Zusammenhang verschiedener sozialer Gruppen usw. Dazu gehören auch grundlegende Kenntnisse zu Interventionskonzepten bezüglich der sozia-

⁴² Im Hinblick auf die konkrete Umsetzung in die Unterrichtsorganisation wird für die anbietenden Schulen auch eine Quantifizierung von Präsenzzeit, Selbststudium und Prüfungsvorbereitung sowie eine Präzisierung der Prüfungsanforderungen notwendig sein.

len Versorgungs- und Begleitsysteme und deren Anwendbarkeit in verschiedenen Kontexten. Ein Abschluss muss dazu befähigen, Probleme und Lösungsmassnahmen mit einer adäquaten und theoretisch fundierten Begrifflichkeit zu erfassen und zu begründen.

6.1.2 Beschreibung der Lerneinheit „Sozialpädagogik“

Die Lerneinheit Sozialpädagogik hat eine entscheidende Bedeutung, da sie systematisches und begrifflich kohärentes Wissen als Grundlage für den gesamten Sozialbereich vermitteln muss. Damit werden jene Kenntnisse angeeignet, die für die Orientierung und Sinngebung sozialpädagogischer Tätigkeit unabdingbar sind, zugleich aber auch eine Basis zur Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen analytischer, reflexiver und pragmatischer Art bilden. Zum Repertoire gehören nicht nur Wissen aus den spezifischen Beständen der Sozialpädagogik, sondern auch wichtige Grundkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen wie Pädagogik, Behindertenpädagogik, Sozial- und Entwicklungspsychologie, Soziologie und Anthropologie. Es versteht sich von selbst, dass dann diese Kenntnisse in den Spezialisierungen sektoriell zielgerichtet vertieft werden müssen. Generell bildet ein umfassendes und begrifflich fundiertes sozialpädagogisches Wissen eine unabdingbare Grundlage für die Entwicklung einer Berufsfeldidentität und für die praxisgerechte Umsetzung des Berufsbildes.

Lerneinheit 1: Sozialpädagogik (gemeinsamer Teil)	Typologie: Orientierungswissen (OW), Fachsystematik (FS) Bezugsdisziplinen: Sozialpädagogik, Pädagogik, Behindertenpädagogik, Sozial- und Entwicklungspsychologie, Soziologie, Anthropologie	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende ist fähig, den sozialpädagogischen Kern der Tätigkeit im Berufsfeld <i>Soziales</i> in einer adäquaten Sprache und mit dem dazu notwendigen Begriffsinstrumentarium zu erfassen, historisch einzuordnen und mit aktuellen Situationen in Bezug zu setzen. Dazu kennt er/sie die Grundlagen der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Fachbereich: Er/sie überblickt in grossen Zügen den historischen Werdegang des sozialpädagogischen Diskurses, kennt wichtige Ansätze und Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung sowie übliche Methoden sozialpädagogischer Forschung. Zum Wissensrepertoire gehören ebenfalls bedeutsame Begriffe und Konzepte aus der Anthropologie und Soziologie, soweit sie zum Verständnis des Menschen als zugleich individuell und sozial geprägtes Wesen beitragen.	• Grundlagen der Sozialpädagogik aus historischer wie systematischer Sicht. Begriffe, Konzepte und Modelle, die eine Erfassung des sozialpädagogischen Selbstverständnisses des Berufs ermöglichen, und zwar mit Bezug zu realen Situationen aus der Praxis der Sozialarbeit. • Grundlagen und Begriffe aus der Anthropologie und Psychologie, die zum Verständnis des Menschen als vielfältiges Wesen mit kognitiven, emotionalen und sozialen Charakteristika beitragen. • Typologien sozialer Problemlagen (Behinderung, Verhaltensstörung, Sucht, Delinquenz, ökonomische Notlage, usw.)	• Argumentation und Stützung des gesellschaftlichen Mandats sozialer Tätigkeit. • Verständnis gesellschaftlicher Sozialisationsfragen von unterschiedlichen sich ethnisch, kulturell, sprachlich oder politisch definierenden Gruppierungen. • Begründung von umfassenden institutionellen oder individuellen Interventionsmassnahmen im Sozialbereich. • Verständnis und Begründung von sozialen Institutionen, ausgehend von deren historischem Werdegang und von ihrer spezifischen Funktion. • ...

6.2 Ethik und Recht (Lerneinheit 2)

6.2.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Die Tätigkeit als Fachangestellte Betreuung verlangt nicht nur ein hohes Mass an eigenverantwortlichem Handeln, sondern setzt auch dessen Begründung aufgrund von ethischen und moralischen Prinzipien voraus. Dazu ist ein Verständnis ethischer Argumentationsweise notwendig, genauso wie die Kenntnis der beruflichen Rechte und Pflichten (Deontologie) sowie wichtiger rechtlicher Vorgaben in den relevanten Gesetzesgrundlagen, z.B. zum Schutz der privaten Sphäre, zur Schweigepflicht usw. Ebenso verlangt wird die Kenntnis der Rechte und Pflichten wichtiger Akteure wie Eltern, Vormundschaft usw.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Die Ausbildung auf HBB-Stufe soll zu einer eingehenden Kenntnis der ethischen und rechtlichen Voraussetzungen nicht nur der eigenen Tätigkeit (berufsethische Grundsätze), sondern auch der wichtigen Akteure im Berufsfeld führen. Die grundlegenden Werte der sozialen Verantwortung und Gerechtigkeit, der Wahrung von Menschenwürde, der Befriedigung individueller Bedürfnisse, des Schutzes der Privatsphäre usw. stellen wichtige Ressourcen zur bewussten Orientierung und Sinngebung des beruflichen Handelns.

Dies ist die Basis zu einem durchgängig verantwortungsvollen Umgang vorab mit den Menschen, aber auch mit der berufsspezifischen Macht und mit den verfügbaren privaten und öffentlichen Mitteln gemäss einem breiten gesellschaftlichen Mandat sozialer Arbeit.

HBB-AbsolventInnen im Berufsfeld *Soziales* sollen sich aber nicht nur der Bedeutung rechtlicher Regelungen und ethischer Prinzipien bewusst sein, sondern auch gesetzliche Vorschriften praxiskonform anwenden können.

6.2.2 Beschreibung der Lerneinheit „Ethik und Recht“

Die Lerneinheit soll fundiert in den ethischen und rechtlichen Diskurs einführen und allgemeine gesetzliche Grundlagen reflektieren, aber auch die sozialpolitischen Fragen thematisieren.

Im ethischen Bereich gilt es, allgemeine Grundbegriffe einer rational begründeten Ethik und Moral und einer sittlichen Existenz zu behandeln. Dabei sind die Dimensionen der Verbindlichkeit und Verantwortung des Menschen gegenüber sich selbst, gegenüber den anderen Menschen und gegenüber der Natur von besonderer Bedeutung, zumal sie als Grundlage für das soziale Zusammenleben und für die Wahrung der menschlichen Würde gelten. Es geht aber auch um spezifisch ethische Fragen aus dem modernen, von der Technik stark beeinflussten Lebens (so z.B. Fragen zur Euthanasie, zur künstlichen Lebenszeugung und Lebensverlängerung, zu den Rechten und Pflichten von Menschen aus anderen Kulturen usw.) und um die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft.

Gleichzeitig soll dem beruflichen Selbstverständnis, d.h. also den Rechten und Pflichten von sozial Tätigen die nötige Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Im rechtlichen Bereich sollen die Studierenden mit den für das Berufsfeld wichtigen Gesetzgebungen und mit der damit verbundenen Rechtspraxis konfrontiert werden.

Lerneinheit 2: Ethik und Recht (gemeinsamer Teil)		Typologie: Orientierungswissen (OW), Fachsystematik (FS) Bezugsdisziplinen: Ethik, Moral, Recht, Philosophie, Politik
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende ist fähig, wichtige ethische und moralische Implikationen und Herausforderungen sozialer Arbeit mit angemessenen Begriffen und unter Berücksichtigung theoretischer Begründungszusammenhängen zu erfassen und zu verstehen. Dazu kennt er/sie Grundlagen und Strömungen des ethischen Diskurses und seiner	• Grundlagen, d.h. Begriffe und Strömungen der Ethik (philosophische Ethik, rationale Ethik, religiöse Ethik, Prinzipienethik, medizinische Ethik usw.) sowie deren Bedeutung für die Gestaltung des individuellen und sozialen Lebens einer modernen, von der Technik stark dominierten Gesellschaft.	• Persönliche und soziale Motivierung beruflicher Tätigkeit im sozialen Feld. • Begründung von institutionellen oder individuellen Interventionsmassnahmen. • Analyse von schwierigen Konfliktsituationen unterschiedlicher Natur (ethnisch, kulturell, sozial, ...). • Begründung von Daten- und Persönlichkeitsschutz.

moralischen Konsequenzen für die Individuen, für die Gesellschaft und für die Institutionen, mit besonderer Berücksichtigung sozialer Problemkreise. Er/sie ist fähig, ethische Grundsätze auf das eigene Handeln und zum Verständnis menschlichen Verhaltens anzuwenden. Der/die Studierende kennt Natur und Sinn der Gesetzgebung und der damit verbundenen Verbindlichkeiten. Er/sie kennt die für das Berufsfeld <i>Soziales</i> generell geltenden Gesetze genauso wie die Grundsätze und strategischen Ausrichtungen der Sozialpolitik in der Schweiz und kann sie zur Beurteilung von relevanten Situationen bzw. zur Planung und Umsetzung von Interventionsmassnahmen anwenden.	• Grundlegende ethische Fragen: individuelle und soziale Verantwortung, Rechte und Pflichten in interkulturellen Systemen, Eugenik, Euthanasie, Beziehung Mensch-Natur, berufliche Ethik usw. • Für das Berufsfeld wichtige gesetzliche Grundlagen auf nationaler und kantonaler Ebene: Personenrecht, Familienrecht, Sozialversicherungsrecht, elterliche Sorge, Schutz von Kindern und Jugendlichen, Arbeitsrecht usw. • Wichtige Grundsätze und Orientierungen der Sozialpolitik in der Schweiz .	• ...
--	--	---

6.3 Interkulturalität (Lerneinheit 3)

6.3.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Von Fachpersonen im Bereich Betreuung wird verlangt, dass sie unterschiedliche Kulturen kennen und damit umgehen können. Damit kann auch vorausgesetzt werden, dass zu ihrem Erfahrungsrepertoire auch konkrete Erlebnisse aus dem interkulturellen Zusammenleben gehören, und zwar nicht nur aus dem privaten oder öffentlichen Alltag, sondern auch aus dem spezifischen Arbeitskontext.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Die Lebensgestaltung und -bewältigung im Alltag, die Sozialisation genauso wie die „normale“ Organisation des gesellschaftlichen Zusammenlebens werden zunehmend und unabhängig von den Kontexten oder von den Altersklassen von der Koexistenz verschiedener Kulturen geprägt. Deshalb müssen Fachleute mit HBB-Ausbildung mit den damit verbundenen Fragen vertraut sein. Sie bedürfen eines soliden Wissens, um die Probleme des interkulturellen Zusammenlebens, der Verständigung, der Integration usw. angemessen – d.h. auch im spezifisch schweizerischen Kontext – zu erfassen und davon ausgehend Massnahmen konzipieren, planen und umsetzen zu können.

6.3.2 Beschreibung der Lerneinheit „Interkulturalität“

Dank den Möglichkeiten der Mobilität haben in der modernen, globalisierten Gesellschaft die Migrationsflüsse stark zugenommen und, v.a. in der westlichen Welt, zu einer immer stärker interkulturell geprägten Gesellschaft und zu heterogenen Gemeinschaften geführt. Der beinahe unbegrenzte Informationsfluss, durch die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht, hat diesen Wandel in Richtung Interkulturalität wesentlich begünstigt und lässt ihn offenbar als irreversibel erscheinen. Solche einschneidende Veränderungen haben Konsequenzen zur Folge, die sich gerade im sozialen Feld besonders markant zeigen. Einerseits sind generell Identitätsprobleme auszumachen, die das Zusammenleben nicht gerade begünstigen und im Alltag für Konfliktpotential sorgen, andererseits ergeben sich für die Menschen auch zunehmend wirtschaftliche und seelische Notsituationen, die die Individuen, aber auch die Gemeinschaft mit ihren Institutionen, stark herausfordern.

Eine „interkulturelle Kompetenz“ gehört deshalb unabdingbar zum Repertoire von Berufsleuten, die in sozialen Kontexten tätig sind und Verantwortung übernehmen. Es geht dabei nicht nur um eine Grundsensibilität für interkulturelle Fragen, sondern auch um spezifische Kenntnisse über deren Natur und deren

Ursachen sowie um das Beherrschen von Techniken, die den Umgang mit interkulturell gefärbten Problemen erleichtern können.

Lerneinheit 3: Interkulturalität (gemeinsamer Teil)		Typologie: Orientierungswissen (OW), Fachsystematik (FS) Bezugsdisziplinen: Soziologie, Kulturwissenschaften
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende besitzt die nötigen Kenntnisse und die offene Haltung, um Fragen des Zusammenlebens unter Personen aus unterschiedlichen Kulturen und Sprachen zu erfassen, in den nötigen Zusammenhängen zu sehen und im Hinblick aufs eigene Handeln zu beurteilen. Er/sie ist fähig, die Denkweise und die Lebensformen von Menschen aus anderen Kulturen wahrzunehmen, zu begreifen und beim eigenen Verhalten und Handeln am Arbeitsplatz und im Alltag zu berücksichtigen. Insbesondere kennt er/sie die spezifische Situation der Schweiz, was die gesellschaftlichen Hintergründe, die rechtlichen Gegebenheiten und die institutionellen Ressourcen anbelangt, und kann auf dieser Basis Verantwortung übernehmen, Interventionsmassnahmen konzipieren und planen.	• Grundbegriffe und theoretische Ansätze zur Kultur und zur Interkulturalität (Stichwörter: Kultur u. Zivilisation, Subkultur, Mehrheit u. Minderheit, Ethnie, Identität, Sprache, Religion, Ethik, Mobilität, Migration, Integration, Assimilation usw.). • Formen des Zusammenlebens in der globalisierten, multikulturellen Gesellschaft aus soziologischer, politischer, religiöser, ökonomischer Sicht. • Menschenrechte und interkulturelles Zusammenleben (vgl. auch Ethik und Recht). • Die Schweiz als mehrsprachige und multikulturelle Willensnation: historischer Werdegang, politisch-institutioneller Hintergrund, statistisches Profil, wichtige Problemfelder usw.	• Auseinandersetzung mit der Inter- und Multikulturalität als Problem moderner Gesellschaften, insbesondere in der Schweiz (z.B. die kulturelle und ökonomische Rolle der Zuwanderung aus Deutschland oder die starke heterogene Zusammensetzung der Klassen in der obligatorischen Schule, ...). • Hilfeleistung gegenüber Personen, etwa Flüchtlingen, die sich unrechtmässig in der Schweiz aufhalten. • Konfliktbewältigung zwischen Personen aus fremden Kulturen, z.B. aus dem Balkan. • ...

6.4 Institutioneller Kontext (Lerneinheit 4)

6.4.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Wer eine FaBe-Ausbildung durchlaufen hat, verfügt über ein Grundverständnis der Strukturen, der Funktionsweise und der Bedeutung von Institutionen, das zwar wesentlich intuitiv von der Praxiserfahrung geleitet ist, jedoch auch von der Kenntnis wichtiger Grundbegriffe der Organisationslehre und der Institutionstheorie her begründet ist. Insofern ist das Vorwissen kaum strukturiert und systematisch, es wird aber als Basis zum Aufbau von umfassenderen und zielgerichteten Kenntnissen durchaus wertvoll sein.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Sämtliche Berufe des sozialen Berufsfeldes finden sich entweder direkt in einem institutionellen Kontext oder sind indirekt damit verbunden, sofern sie eher im offenen Feld verrichtet werden. Dies gilt auch für Tätigkeiten, die in einer privaten Organisation oder Unternehmung stattfinden. Deshalb wird von HBB-AbsolventInnen verlangt, dass sie soziale Organisationen und soziale Systeme eingehend kennen, die institutionellen Situationen kompetent einschätzen und sich darin zurechtfinden können. Insbesondere müssen sie fähig sein, zwischen verschiedenen Institutionen zu vermitteln sowie vernetzend und koordinierend zu wirken. Dies setzt nicht nur voraus, dass sie über ein Grundlagenwissen über die verschiedenen Typologien und Funktionsweisen von Institutionen und komplexen Organisationen generell verfügen, sondern auch die Institutionen vor Ort kennen.

6.4.2 Beschreibung der Lerneinheit „Institutioneller Kontext“

Diese Lerneinheit soll den Studierenden das nötige theoretische Wissen vermitteln, um Organisationen und Institutionen moderner, demokratischer Gesellschaften in ihrer Struktur und Funktionsweise verstehen zu können. Dazu gehört auch die Kenntnis wichtiger sozialer Institutionen in der Schweiz. Mit diesem Grundlagenwissen sollen die Studierenden den institutionellen Kontext ihrer Arbeit begreifen und einschätzen und darauf aufbauend die eigene Rolle und Identität im Wechselspiel zwischen institutionellen Vorgaben und eigenen Ansprüchen bestimmen und laufend anpassen können.

Das Begreifen der Systemlogik und der spezifischen Regelungsmechanismen öffentlicher und privater Institutionen mit sozialem Charakter kann wesentlich zu einer ausgeglichenen und qualitativ hochstehenden Ausübung der beruflichen Tätigkeit beitragen. Dies v.a., wenn die laufenden Praxiserfahrungen in die Aufarbeitung des Grundlagenwissens einfließen können.

Lerneinheit 4: Institutioneller Kontext (gemeinsamer Teil)	Typologie: Orientierungswissen (OW), Fachsystematik (FS) Bezugsdisziplinen: Soziologie der Institutionen und Organisationen, Systemtheorie, Sozialpsychologie	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende verfügt über grundlegende Kenntnisse über Sinn, Struktur und Funktionsweise von Organisationen und Institutionen in modernen demokratischen Gesellschaften, die systemisch aufgebaut sind. Er/sie kann diese zur angemessenen Beschreibung, zur Analyse und zum Verständnis von spezifischen beruflichen Rollen, von typischen (konfliktiven) Situationen oder zur Lösung von institutionellen Aufgaben und Problemen anwenden.	• Wichtige anthropologische und soziologische Theorien zur gesellschaftlichen Konstitution und zur Rolle von Institutionen. • Fragen zum Verhältnis zwischen Individuum und Institution, zum Habitus, zur Rollen- und Identitätsbildung, zur Konfliktbewältigung usw. • Die organisatorische Führung von Institutionen: Typologien, Strategien, Mittel usw. • Kenntnis wichtiger Institutionen im Berufsfeld in der Schweiz	• Darstellung und Analyse von Sinn, Struktur, Funktionsweise und Grenzen einer sozialen Institution im gesellschaftlichen Kontext. • Analyse von institutionellen Problemen wie Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, zwischen Betreuer und Klienten usw. • Planung von institutionellen Massnahmen zur Lösung von Problemen unter Berücksichtigung von Vernetzung und Koordination mit anderen Institutionen. • Einschätzung und realistische Beurteilung individueller Kompetenzgrenzen und Handlungsspielräume innerhalb einer gegebenen Institution. • ...

6.5 Kommunikation (Lerneinheit 5)

6.5.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Wer eine Ausbildung FaBe-EFZ absolvierte, hat a) in der eigenen Tätigkeit Kommunikation als eine zentrale und entscheidende Dimension des Berufs erfahren und verfügt b) über eine Basis an Ressourcen (Grundlagenwissen, Techniken und Haltungen) zur Bewältigung kommunikativer Situationen. Er/sie kennt wichtige Grundbegriffe der Kommunikation, hat sich Techniken, z.B. der Gesprächsführung und der Konfliktschlichtung angeeignet, und Haltungen wie z.B. Empathie und Distanz eingeübt.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Von den HBB-Studierenden wird verlangt, dass sie wichtige kommunikationstheoretische Modelle sowie wichtige Ansätze, Methoden und Typologien der Gesprächsführung kennen und diese in der Praxis anwenden können. Es geht also um ein ziemlich umfassendes Repertoire an theoretischem und technischem Wissen, aber auch an Haltungen, das sich als anwendungsorientiert zu profilieren hat. Insbesondere wird auf den reflektierten Umgang mit Kommunikationsprozessen Gewicht gelegt, was auch die Fähigkeit zur Metaverständigung mit einschliesst.

6.5.2 Beschreibung der Lerneinheit Kommunikation

Die Aneignung von ausgereiften beruflichen Kompetenzen im Sozialbereich setzt voraus, dass Studierende für kommunikative Aspekte der beruflichen Tätigkeit empfänglich sind, dass sie solche Aspekte angemessen, d.h. realitätskonform und mit einer korrekten und präzisen Sprache beschreiben und darstellen können. Darüber hinaus sollten sie über einen ersten analytischen Zugang zu beruflichen Handlungssituationen aus kommunikativer Sicht verfügen, d.h. deren wichtige Elemente identifizieren, in Beziehung setzen sowie mögliche kausale Zusammenhänge aufzeigen können.

Aufgabe der darauffolgenden Spezialisierung ist es dann, die berufsspezifischen Ressourcen zu vertiefen, u.a. mit der Vermittlung des notwendigen theoretischen Wissens sowie von Techniken der konkreten, reflektierten Kommunikationsgestaltung und -bewältigung.

Lerneinheit 5: Kommunikation (gemeinsamer Teil)		Typologie: Technisches Wissen (TW), Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Kommunikationspsychologie, Sozialpsychologie, Kommunikationswissenschaft, linguistische Pragmatik
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Problem- und Handlungssituationen (Beispiele)
Der/die Studierende verfügt über das notwendige Wissen und über eine ausgeprägte Sensibilität, um die zentrale Bedeutung kommunikativer Prozesse für sämtliche soziale Situationen zu erfassen. Insbesondere ist er/sie fähig, berufsspezifische kommunikative Situationen wie z.B. Klientengespräche, Teamkooperation, Konflikte, Beziehungen zu institutionellen Stellen usw. realitätskonform und mit einer angemessenen, präzisen Sprache zu beschreiben. Zudem kann er/sie solche Situationen beleuchten und analysieren, u.a. durch Identifizierung relevanter Elemente, Relationen und möglicher Kausalzusammenhänge.	• Grundlegende Begriffe und Ansätze aus der Kommunikationswissenschaft, aus der linguistischen Pragmatik und der Sozialpsychologie, die zu einer wirklichkeitsgerechten Repräsentation kommunikativer Phänomene notwendig sind. • Die Bedeutung der Kommunikation für die Identitätsentwicklung, für die Sozialisationsprozesse, für die Konfliktbewältigung usw. • Die Kommunikation in der interindividuellen Beziehung, in Gruppen und Organisationen: Bedeutung und Techniken.	• Problemsituationen im sozialen Bereich aus der Perspektive der Kommunikation beschreiben und analysieren. • Interaktionen mit KollegInnen im Kontext der Teamarbeit erfassen und steuern. • Kommunikationsgepflogenheiten in institutionellen Kontexten kennen und sich angemessen verhalten. • ...

6.6 Diagnose, Planung, Intervention (Lerneinheit 6)

6.6.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Die Intervention, sei es als Betreuung, Begleitung oder Beratung bedürftiger Menschen gehört zur Kernaufgabe von Fachpersonen Betreuung. Es geht dabei aber nicht ausschliesslich um ausführende Funktionen, sondern vom FaBe-Personal wird auch eine Beteiligung an der Erkennung von Problemen erwartet, was z.B. die Kenntnis von Krankheitsbildern, Symptomen usw. voraussetzt, gleichzeitig wird auch Wert auf Mitwirkung und Übernahme von Verantwortung im Bereich der Planung und der Auswertung der Interventionen gelegt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass InhaberInnen einer FaBe-Ausbildung über Grundkenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Diagnose, der Planung und v.a. der Intervention verfügen.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Eine Ausbildung auf HBB-Ebene setzt Akzente bei der ganzheitlichen Erfassung und Analyse von Problemsituationen und bei der konsequenten und durchdachten Planung und Umsetzung der als notwendig erachteten Mittel und Massnahmen. Deshalb müssen sich die Studierenden vertiefte begriffliche und technische Ressourcen aneignen, um im sozialen Bereich spezielle Diagnosen durchführen und Ressourcen erschliessen zu können. Dies gilt auch für die Analyse der Massnahmen und deren Planung und Umsetzung, etwa im Rahmen von Projekten und bei Übernahme von Verantwortung.

6.6.2 Beschreibung der Lerneinheit „Diagnose, Planung, Intervention“

„Diagnose, Planung, Intervention“: Diese drei Begriffe versinnbildlichen im technischen Sinne den Hauptprozess beruflicher Tätigkeit im Sozialbereich, es sind die drei Hauptphasen des Arbeitsprozesses. Eine höhere Ausbildung muss die Fähigkeit vermitteln, sie als ein zusammenhängendes Ganzes und in ihrer Abfolge einfangen und steuern zu können. Auf die Resultate einer Diagnose folgt in logischer – wenn auch stark vereinfachter – Abfolge die Planung und Durchführung einer Intervention. Die notwendigen Techniken zur jeder der drei Phase müssen in der spezifischen, berufsbezogenen Ausbildung angeeignet werden. Im gemeinsamen Teil der Lerneinheit gilt es, die Grundlagen des Prozesses kennenzulernen, die Sensibilität für dessen Ganzheitlichkeit zu entwickeln. Schliesslich gehört ein angemessenes Know-how im Projektmanagement zu Kompetenzrepertoire.

Lerneinheit 6: „Diagnose/Planung/ Intervention“ (gemeinsamer Teil)		Typologie: Technisches Wissen (TW), Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Sozialpädagogik, Diagnostik, Planungstheorie, Interventionstheorie
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende kennt die begrifflichen und theoretischen Grundlagen zur Beschreibung und Erfassung von Problemen und Aufgaben im Sozialbereich, wobei die Akzente bei den zusammenhängenden Phasen der Diagnose, der Planung und der Intervention zu setzen sind. Er/sie kennt Strategien und Techniken, um für spezifische Lebenssituationen diagnostische und planerische Massnahmen zu konzipieren und daraus hervorgehende Interventionen in Aussicht zu stellen. Insbesondere kennt er/sie Grundsätze, Funktionen und Techniken des Projektmanagements und kann diese in konkreten Situationen anwenden.	• Grundbegriffe und theoretische Ansätze a) der Diagnostik, b) der Planung, c) der Intervention mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben im Bereich Sozialisation, Lebenshilfe und Sozialhilfe. • Beispielhafte Methoden, Techniken und Strategien a) zur Beschreibung, Erfassung und Analyse von Lebenssituationen aus individueller und aus sozialer Perspektive (Symptomatologie, Ätiologie, Problemgenese, Bedingungsanalyse, Ressourcenanalyse usw.), b) zur Zieldefinition, Auswahl von Mitteln/Massnahmen, Anordnung von Handlungsschritten, Kostenberechnung/Budgetierung, Agendaführung, Auswertung usw. c) zur Organisation einer individuellen oder sozialen Intervention in direkter Form (Lebensgestaltung, Modifikation von Bedingungen usw.) oder indirekter Form (Betreuung usw.). • Grundsätze, Strategien und Techniken des Projektmanagements.	• Die Notwendigkeit einer Kontinuität von Diagnose, Planung und Intervention bei der Bewältigung der meisten Aufgaben im sozialen Bereich begründen. • Die Beziehung zwischen den angestrebten Zielen und den eingesetzten Mitteln/Massnahmen kohärent herstellen und begründen. • ...

6.7 Ökonomie und Administration (Lerneinheit 7)

6.7.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Von Fachpersonen, die eine Ausbildung im Bereich Betreuung EFZ absolviert haben, wird gemäss Lehrplan verlangt, dass sie grundlegende administrative Arbeiten durchführen können und Grundbegriffe des Rechnungswesens und der Finanzierung kennen. Es muss demnach davon ausgegangen werden, dass bezüglich Administration, Management und volkswirtschaftlicher Kenntnisse in der Regel, wenn überhaupt, nur minimale Voraussetzungen vorhanden sind.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Die Erwartungen an eine Ausbildung variieren stark, je nach Beruf. Selbstverständlich wird z.B. von InstitutsleiterInnen eine umfassende und sichere Kompetenz im Management- und Führungsbereich verlangt, während für andere Berufe grundsätzlich etwa die Fähigkeit, umsichtig und effizient mit den verfügbaren Mitteln umzugehen, bzw. die Kenntnis ausgewählter Aspekte der Betriebswirtschaft, als wichtig erachtet wird. Kompetenzen im Bereich des volkswirtschaftlichen oder auch politischen Verständnisses sozialer Probleme werden kaum explizit erwähnt. Sie gehören jedoch sozusagen zu den Voraussetzungen, wenn es um die Fähigkeit geht, sich mit sozial- oder gesundheitspolitischen Fragen auseinanderzusetzen, die sowohl für das Verständnis von individuellen und kollektiven Problemlagen als auch für die Gestaltung von Lebensbedingungen oder institutionellen Interventionsmassnahmen relevant sein können.

6.7.2 Beschreibung der Lerneinheit „Ökonomie und Administration“

Lerneinheit 7: „Ökonomie und Administration“ (gemeinsamer Teil)	Typologie: Orientierungswissen (OW)/Technisches Wissen (TW), Fachsystematik (FS)/Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftssoziologie, Managementlehre, Buchhaltung	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende verfügt über die grundlegenden volkswirtschaftlichen Kenntnisse, um die ökonomische Dimension des Sozialwesens und der sozialen Probleme mit angemessenen Begriffen zu begreifen. Er/sie kann spezifische soziale Probleme in einen grösseren ökonomischen und sozialpolitischen Zusammenhang einordnen. Ferner verfügt er/sie über das Wissen und die Fähigkeiten in den Bereichen der Betriebswirtschaft, des Organisationsmanagements, der Personalführung und des Arbeitsrechts, die notwendig sind, um einen einfachen Businessplan zu erstellen, ein kleines Unternehmen oder eine Organisationseinheit zu führen und deren Rechnungsführung zu sichern.	• Aspekte der historischen Entwicklung der sozialen Marktwirtschaft und des Sozialstaates • Das Sozialwesen als Teil der Volkswirtschaft: Kostenindikatoren, Finanzierung, öffentliche und private Institutionen, usw. • Grundsätze und institutionelle Aufgabenteilung der Sozialpolitik in der Schweiz • Grundwissen und Techniken in den Bereichen - Betriebswirtschaft: v.a. Businessplan, Kostenkalkulation, Rechnungsführung, Bilanz und Erfolgsrechnung - Organisationsmanagement: Grundsätze der Organisationen als soziale Systeme (vgl. institutioneller Kontext) und der Kommunikation in Organisationen (vgl. Kommunikation) sowie Techniken der Führung eines kleinen Unternehmens oder einer Organisationseinheit - Personalführung: Rekrutierung, Personalgespräche • Kenntnis wichtiger gesetzlicher Grundlagen (Arbeitsrecht)	• Begründung von sozialen Interventionsmassnahmen aus volkswirtschaftlicher und finanzieller Sicht • Aufzeigen der ökonomischen Bedingtheit von sozialen Problemen, sowohl individueller als auch gesellschaftlicher Natur • Kontrolle und Sicherung der Kostenrechnung einer Abteilung oder eines kleinen Unternehmens • Planung des Personals einer Abteilung oder eines kleinen Unternehmens • ...

6.8 Berufsrolle und berufliches Selbstverständnis (Lerneinheit 8)

6.8.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Das eigenverantwortliche Handeln ist eine Voraussetzung in einem Beruf, der sich wesentlich in den menschlichen Beziehungen abspielt und häufig individuell ausgeführt wird. Deshalb wird in der FaBe-Ausbildung auf die gute Kenntnis der Anforderungen der Berufsrolle und auf die Fähigkeit, das eigene Handeln zu begründen und zu verantworten, besonders Gewicht gelegt.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Die Ausbildung auf der Ebene der höheren Berufsbildung zielt auf die Entwicklung von profilierten, selbstsicheren und durchsetzungsfähigen Persönlichkeiten, die durchgängig hohe Verantwortung zu tragen haben, häufig für die MitarbeiterInnen und für die Institution. Sie müssen fähig sein, offen und konsequent das eigene Handeln und das Handeln der MitarbeiterInnen zu reflektieren, zu begründen und zu gestalten, d.h. auch gesellschaftlich und politisch einzuordnen. Eigeninitiative, auch im Bereich der eigenen, fortlaufenden Kompetenzentwicklung, ist ein wichtiges Merkmal des angestrebten beruflichen Selbstverständnisses.

6.8.2 Beschreibung der Lerneinheit „Berufsrolle“

Lerneinheit 8: „Berufsrolle und berufliches Selbstverständnis“ (gemeinsamer Teil)	Typologie: Orientierungswissen (OW), Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Ethik, Recht, Sozialpsychologie	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende ist sich seines/ihrer beruflichen Selbstverständnisses bewusst. Die grundlegenden Prinzipien beruflicher Ethik sind für sein/ihr professionelles Handeln massgebend. Die Qualität und Professionalität der beruflichen Tätigkeit wird systematisch und konsequent gepflegt, u.a. mittels Reflexion, Evaluation, Feedback, sowie durch die eigene Fortbildung und Entwicklung. Schliesslich gestaltet er/sie aktiv die eigene berufliche Entwicklung, engagiert sich womöglich in der beruflichen Organisation und trägt zur Weiterentwicklung des Berufs bei.	• Grundsätze und Begriffe der Berufsethik und -moral und eines verantwortungsvollen, gesellschaftlich begründeten beruflichen Selbstverständnisses. • Sozialpsychologische Grundlagen und Begriffe der Identitätsentwicklung mit besonderem Bezug zur beruflichen Identität. • Begriffe und Techniken der reflexiven Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Erfahrung, der Introspektion sowie der Stressbewältigung und der Erlangung von Belastbarkeit. • Berufsrelevante Informationsquellen (Organisationsstrukturen, Bildungsangebot usw.) zur aktiven Gestaltung der eigenen Beruflichkeit.	• Gestaltung des eigenen beruflichen Handelns nach berufsethischen Prinzipien, pflichtbewusst, verantwortungsvoll und nach realistischer Selbsteinschätzung. • Gestaltung der eigenen Fortbildung auf der Basis der Analyse der eigenen Bedürfnisse und des verfügbaren Bildungsangebots. • Verantwortungsvoller Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen und sinnvolle Arbeitsplanung.

6.9 Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln (Lerneinheit 9)

6.9.1 Voraussetzungen und Erwartungen

Eingangsvoraussetzungen (Vorwissen)

Die Ausbildung zur Fachperson Betreuung setzt besonderes Gewicht sowohl auf die Teamfähigkeit und auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit als auch auf die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und auszuwerten. Dies sind Kompetenzen, welche zur erfolgreichen Ausübung einer betreuenden Tätigkeit als unabdingbar betrachtet werden, sodass die InhaberInnen eines FaBe-EFZ sich nicht nur deren Bedeutung bewusst sein, sondern auch dazu Erfahrungen aus ihrer Praxis mitbringen dürften.

Kompetenzerwartungen seitens der Berufe des Berufsfeldes

Die kritische Reflexion – nicht nur des eigenen fachlichen und beruflich relevanten Handelns, sondern auch jenes der MitarbeiterInnen – gehört zu den systematischen Aufgaben und zu den Verantwortlichkeiten einer Fachperson im Sozialbereich. Ähnliches gilt für die Fähigkeit, sich kooperativ zu verhalten und die Arbeit im Team zu koordinieren.

Es wird von den Fachpersonen erwartet, dass sie beide Kompetenzen, die reflexive und die kooperative, theoretisch und technisch fundiert, bewusst und zielgerichtet umsetzen können.

6.9.2 Beschreibung der Lerneinheit „Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln“

Denken und Handeln bilden aus der beruflichen Perspektive insofern eine Einheit, als sie sich durch realitäts-bezogene Kohärenz und Kontinuität auszeichnen sollten. In diesem Sinne geht die Lerneinheit „Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln“ das Gesamt der Tätigkeiten im Berufsfeld *Soziales* an und soll auch sämtliche Komponenten des Kompetenzprofils mit Qualitäten ausstatten, die die Kognition, die Emotionen und das soziale Verhalten betreffen. Zum Kompetenzprofil gehören Denkformen und Fähigkeiten, welche sowohl den Zugang zur Realität als auch die Arbeitsweise betreffen. Es geht um eine „forma mentis“, die von der Methode und von den Einstellungen her geformt und aufgebaut werden kann. *Systemisch-analytisches Denken* ist eine Voraussetzung für die Erfassung komplexer und dynamischer Prozesse, in deren Zentrum der Mensch mit seinen Beziehungen steht. Offenheit für *kooperatives Handeln* ist für eine Arbeit notwendig, die direkt im Team erfolgt oder, wenn sie sich individuell abspielt, häufig aufs Team bezogen ist. Schliesslich fordern die sich ständig ändernden Bedingungen im sozialen Kontext eine fortwährende *reflexiv-konstruktive Haltung*, welche persönliche Anpassung und Belastbarkeit, aber auch die Suche nach immer neuen Lösungen ermöglichen kann. Wir wissen, dass Aneignung solcher Eigenschaften und der Aufbau entsprechender Denk- und Handlungsmuster wohl nur in der Praxis mit einer kontinuierlichen reflexiven, individuell und kollektiv durchzuführenden Verarbeitung der Erfahrung möglich ist. Deshalb ist dieses Ziel nur zu erreichen, wenn sich alle Module mit einbringen, insbesondere auch das Modul „Praxis“, wo der reflexive Zugang zur Erfahrung nahe liegend ist. Die spezifische Aufgabe dieser eigenständigen Lerneinheit „Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln“ liegt deshalb darin, wichtige begriffliche und theoretische Grundlagen für die angestrebten Denk- und Handlungsformen zu erarbeiten. Die Verfügbarkeit eines begrifflichen Instrumentariums sowie die kritische Beschäftigung mit theoretischen Ansätzen kann wesentlich zur Herausbildung und Festigung jener „forma mentis“ beitragen, d.h. jener Denk- und Handlungsmuster, die zum Selbstverständnis verantwortungsbewusster beruflicher Tätigkeit im sozialen Handlungsfeld gehören.

Lerneinheit 9: „Analytisch-systemisches und reflexiv-kooperatives Denken und Handeln“ (gemeinsamer Teil)	Typologie: Technisches Wissen (TW), Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Psychologie, Lern- und Sozialpsychologie, Soziologie, Epistemologie	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende kennt wichtige Begriffe und Ansätze aus der Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie, welche die unterschiedlichen Wissenstypologien und deren Entstehung, v.a. in sozial geprägten Kontexten, diskutieren und theoretisch repräsentieren. Dies erlaubt ihm/ihr einen bewussten und zugleich aktiv-konstruktiven Umgang mit der Wahrnehmung und Verarbeitung der Erfahrung, der eigenen sowie jener der MitarbeiterInnen, und befähigt ihn/sie, konstruktive Reflexionsprozesse einzuleiten und zu steuern. Zugleich verfügt er/sie über die nötigen Fähigkeiten, die berufliche Tätigkeit team- und gruppenorientiert zu planen und zu organisieren.	• Ansätze und Modelle aus der Soziologie zur Bedeutung der individuellen und kollektiven Reflexivität für die Entwicklung der modernen Gesellschaft. • Epistemologische, lern- und sozialpsychologische Ansätze zum Wissen, zu den Wissenstypologien (theoretisches, deklaratives, prozedurales, explizites, implizites ...) und zur Entstehung und Verarbeitung des Wissens in Erfahrungskontexten. • Sozialpsychologische Grundlagen der Gruppe und des Teams sowie Techniken der kooperativen Team- und Gruppenführung sowie -moderation. • Techniken der Erzählung/Narration und deren Bedeutung für die biografisch-reflexive Verarbeitung der Erfahrung und für den Umgang mit Veränderungen	• Durchführung von kritischen Analysen von Tätigkeiten und Erfahrungen im Team oder in der Gruppe (z.B. in Qualitätszirkeln). • Redaktion von Tätigkeitsberichten, worin insbesondere die eigene Rolle und das eigene Handeln dargelegt, ausgewertet und verarbeitet wird (z. B. Dossiers, Portfolios usw.). • Organisation von Interventionsmassnahmen in Form von permanenten Teams oder in Gruppenprojekten. • Antizipierender, aktiver Umgang mit Veränderungen sowohl im MitarbeiterInnenkreis als auch bei den KlientInnen. • ...

6.10 Praxis (Lerneinheit 10)

Die Erwartungen an ein Modul „Praxis“ sind hoch gesteckt, denn es stellt nicht mehr und nicht weniger als das Rückgrat der Ausbildung dar. Auf dem Spiel stehen mindestens drei eng miteinander verbundene Ansprüche: Erstens die Sicherung eines dynamischen und konstruktiven Bezugs zur Praxis, womit u.a. die kritisch-reflexive Verarbeitung der beruflichen Erfahrung ermöglicht werden soll. Zweitens die Sicherung der Kohärenz und der Kontinuität des modular aufgebauten Ausbildungsganges, und zwar u.a. so, dass sich die übrigen Module darauf beziehen und so ihr Wissen besser kontextualisieren können. Drittens, die Sicherung der Möglichkeit für die Studierenden, nicht nur ihre Erfahrung zu reflektieren sondern auch das erworbene Wissen in ein *persönliches Lernprojekts* einbringen zu können. Ein persönliches Lernprojekt versteht sich wesentlich als Klärung und Bewusstmachung der eigenen Bedürfnisse und Lernabsichten, womit es den Studierenden eher möglich wird, das vielfältige Wissen aus den verschiedenen Modulen sinnvoll einzuordnen und auf die eigene Praxis zu beziehen. Dazu sollte auch eine Projektarbeit gehören, die zur Verfassung einer Diplomarbeit führen kann.

Die Lerneinheit „Praxis“ hat einen besonderen Status. Sie wird nicht, wie die anderen Module, in einen gemeinsamen und einen spezifischen Teil gesplittet, denn sie steht im Dienste der gesamten Ausbildung und weist an sich keine spezifischen Fachinhalte auf. Ihre Organisation soll sich über die ganze Ausbildungszeit erstrecken: Sie ist wichtig am Anfang, wo sie der Einführung der Studierenden und der Definition des *persönlichen Lernprojekts* dienlich sein kann; sie ist wichtig während der Ausbildung, da sie für optimale Bedingungen zur Praxisreflexion zu sorgen hat und auch die Studierenden in der Realisierung ihrer Projektarbeit begleiten soll; sie ist schliesslich wichtig am Schluss, wo es um die Ausbildungsbilanz und um die Niederschrift der Projektarbeit (bzw. Diplomarbeit) geht.

Lerneinheit 10: „Praxis“	Typologie: Technisches Wissen (TW), Handlungssystematik (HS) Bezugsdisziplinen: Lernpsychologie, Methodologie	
Angestrebte Kompetenz	Inhalte	Beispiele für Problem- und Handlungssituationen
Der/die Studierende verfügt über die notwendigen Ressourcen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen), um sowohl eigenständig als auch im Team • die eigene Ausbildung zielgerichtet und umsichtig zu planen und zu konkretisieren, • die eigene Erfahrung rational und emotional zu verarbeiten, daraus Synthesen zu erstellen und Konsequenzen für das eigene Denken, Lernen und Handeln zu ziehen, • ein spezifisches Problem im Rahmen eines Projekts systematisch und methodisch fundiert zu bearbeiten, das erworbene Wissen dabei anzuwenden und die Resultate schriftlich festzuhalten.	Methoden und Techniken • der Arbeitsorganisation und des Selbstmanagements, • der rationalen und emotionalen Erfungsverarbeitung, einschliesslich biografischer Elemente, • Planung und Durchführung einer Projektarbeit.	• Kritische Analyse und Beurteilung von Arbeitserfahrungen, individuell und im Team. • Anwendung von Wissen aus verschiedenen Lernbereichen bei der Bearbeitung von spezifischen Problemen aus dem Alltag. • Verfassen einer Diplomarbeit nach den Regeln der Kunst. • ...

7 Bibliographie

- AvenirSocial. (2010). *Bestandesaufnahme der unterschiedlichen Bildungsprofile im Sozialbereich*. (http://www.AvenirSocial.ch/de/p42008793.html?force_folder=042000432)
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2006). *Tronc commun. Allgemeine Kenntnisse und Kompetenzen in Gesundheit und Krankheit für Gesundheitsberufe auf der Tertiärstufe*. Bern
- Bundesamt für Statistik (2010). *Diplomstatistik. Höhere Berufsbildung/Höhere Fachschulen HF*. Neuchâtel
- Bundesamt für Statistik (2010). *Diplomstatistik. Höhere Fachausweise/Eidgenössische Diplome*. Neuchâtel
- 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., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3/2008, 431-466.
- 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)
- 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.
- Goetze, W., & Denzler, N. (2010). *Integrierte Bildungskonzeption für das Kompetenzzentrum Höhere Berufsbildung Soziales*. Thalwil.
- Gonon, P., & Weil, M. (2008). Ist die höhere Berufsbildung an einem Wendepunkt? *Panorama*, 1, 17-23.
- Hamburger, F. (2003). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolb, W. (2009). *Ausbildungen Tertiär B im Berufsfeld Soziales*. Dürnten.
- Kruse, E. (2008). *Vom Nebeneinander zur Verzahnung. Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und soziale Arbeit*. In: von Balluseck, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Barbara Büdrich. Opladen. S. 123-136
- SAVOIRSOCIAL. (2009). *Positionspapier/Grundlagenpapier Höhere Berufsbildung*. (<http://savoirsocial.ch/savoirsocial/vorstand/grundsatz-arbeitsweise>)
- Simmen, R., Buss, G., Hassler, A., & Immoos, S. (2003). *Systemorientierte Sozialpädagogik*. Bern: Haupt/UTB.
- Thole, W. (2002). *Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung*. Opladen.

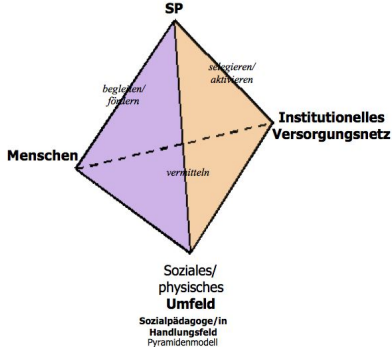
ANHANG

ANHANG I

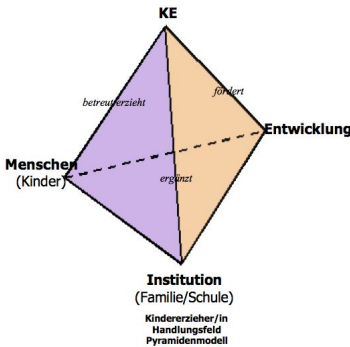
Berufsbilder und Struktur der Handlungsfelder der untersuchten Berufe

Im Folgenden werden die Berufsbilder und die Struktur des Handlungsfeldes der acht Berufe synoptisch dargestellt, welche in der Vorstudie zu diesem Bericht untersucht wurden (Ghisla 2009) und als Basis zur Definition des Berufsbildes und der Struktur des Handlungsfeldes gedient haben.

1. Sozialpädagoge/Sozialpädagogin

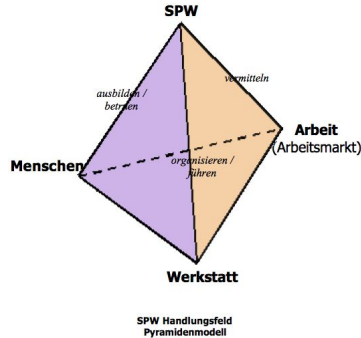
	Kriterium	Inhalt
1	Handlungsfeld	<i>Der/die Sozialpädagoge/in (SP) arbeitet mit Menschen mit einer Behinderung oder Benachteiligung, damit sie sich ins soziale und physische Umfeld integrieren und den Alltag bewältigen können, wobei Stützmassnahmen aus dem institutionalisierten Versorgungsnetz selegiert werden und deren Einsatz ermöglicht wird.</i> 
2	Berufsbild	SP arbeiten in einem sozial bestimmten Kontext und erfüllen ein gesellschaftliches Mandat. Sie begleiten aktivieren, fördern, erziehen Einzelne oder Gruppen jeden Alters, deren selbständige Lebensgestaltung und soziale Integration infolge sozialer, geistiger, psychischer oder körperlicher Umstände erschwert, gefährdet oder verunmöglicht ist. Die Arbeit bezieht sich auf die Bereiche Lernen, Sozialverhalten, Alltagsbewältigung, Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft und zielt darauf ab, Menschen, die ihr soziales Umfeld überfordern oder von diesem überfordert sind, durch stützende, ergänzende oder ersetzende Strukturen zu entlasten und sie ihren Ressourcen entsprechend in der eigenständigen und selbstbestimmten Bewältigung des Alltags zu fördern. Die sozialpädagogische Tätigkeit erfolgt in der Regel in institutionalisierten Kontexten, häufig als Teamarbeit stationär, teilstationär oder ambulant und greift dabei selegierend und aktivierend auf Ressourcen aus dem institutionalisierten Versorgungsnetz zurück. Sie stellt die Beziehung zwischen Mensch und Umfeld ins Zentrum, zielt auf (Re)Integration bzw. auf Bewahrung vor gesellschaftlichem Ausschluss und bezieht sich wesentlich auf die Akteure und Komponenten des Umfeldes als System. SP agieren vor dem Hintergrund und im Bewusstsein der gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Probleme, welche die Situation von benachteiligten oder behinderten Menschen prägen.

2. Kindererzieher/Kindererzieherin

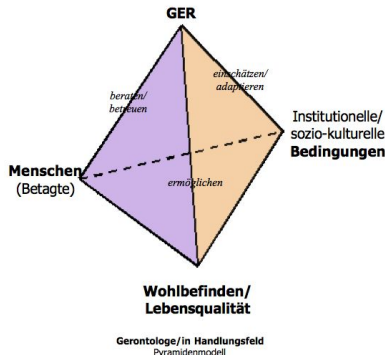
	Kriterium	Inhalt
1	Handlungsfeld	<i>Der/die Kindererzieher/in (KE) arbeitet mit Kindern, ergänzend zur Familie und zur Schule, damit sie sich wohlfühlen, geschützt sind und in ihrer Entwicklung gefördert werden.</i> 
2	Berufsbild	KE arbeiten in der Begleitung, Betreuung und Erziehung von Kindern im frühen Alter. Sie wirken ergänzend zum familiären oder schulischen Umfeld und zielen auf das Wohl, die Integration, den Schutz und insbesondere die individuelle Entwicklung der Kinder.

	Ihre Aufgabe nehmen sie in privaten oder öffentlichen Institutionen der Betreuung von Kindern (wie Krippen, Kindertagesstätten oder Kindergärten), in Angeboten der Betreuung von Schulkindern (wie Mittagstische oder Horte) oder auch in stationären oder soziokulturellen Einrichtungen wahr. Die Arbeit der KE spielt sich in der Regel im Team ab und betrifft sowohl das einzelne Kind als auch Kindergruppen. KE bieten den Kindern spezifische Lern- und Erfahrungsfelder in partnerschaftlicher Abstimmung mit den Eltern sowie mit wichtigen Bezugspersonen des schulischen und des weiteren Umfeldes.
--	--

3. Sozialpädagogische/r Werkstattleiter/in (Arbeitsagoge/in)

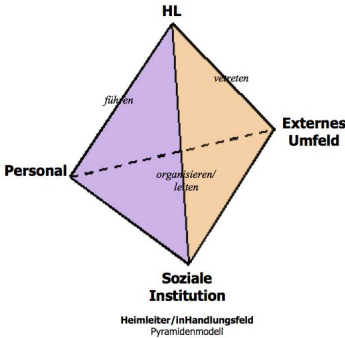
Kriterium	Inhalt
1 Handlungsfeld	Der/die SPW arbeitet mit Menschen mit physischen, psychischen, intellektuellen oder sozialen Einschränkungen, damit diese eine Arbeit ausführen bzw. einen Zugang zum Arbeitsmarkt finden können. Die Tätigkeit konzentriert sich auf Schulung und Ausbildung, ist aber auch als Betreuung zu verstehen und findet in der Regel in einer eigens geführten Werkstatt statt.  The diagram is a diamond shape divided into four colored triangles. The top triangle is purple and labeled 'SPW'. The bottom triangle is orange and labeled 'Werkstatt'. The left triangle is light blue and labeled 'Menschen'. The right triangle is light green and labeled 'Arbeit (Arbeitsmarkt)'. The edges are labeled with activities: 'ausbilden / betreiben' on the left edge, 'beratung / vermitteln' on the right edge, 'organisieren / führen' on the bottom edge, and 'ermöglichen' on the top edge. A dashed line connects the left and right vertices. SPW Handlungsfeld Pyramidenmodell
2 Berufsbild	SPW arbeiten mit jugendlichen oder erwachsenen Menschen, die aufgrund physischer, psychischer, intellektueller oder sozialer Einschränkungen keiner Arbeit nachgehen können bzw. keinen oder einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt haben. Die Schulung und Betreuung dieser Menschen erfolgt in der Regel in einer eigens geführten Werkstatt oder gegebenenfalls in einer ähnlichen öffentlichen oder privaten Einrichtung. SPW verstehen sich als SozialpädagogInnen in der Arbeitswelt, die dank gezielt ausgewählter beruflicher Tätigkeiten und darauf abgestimmter Ausbildungsaktivitäten den behinderten Menschen die Ausführung einer Arbeit oder die bestmögliche Integration in den Arbeitsmarkt ermöglichen. In diesem Sinne sind SPW Fachpersonen der Wiedereingliederung und Wiedereinpassung, die, ausgehend von pädagogisch und didaktisch adäquat gestalteten Arbeitstätigkeiten, die ihnen anvertrauten Personen ausbilden und sozial betreuen und begleiten. SPW übernehmen nicht nur eine pädagogische und soziale Verantwortung, sondern sind auch imstande, eine Werkstatt nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen zu führen und ein Team von MitarbeiterInnen zu leiten.

4. Gerontologe/Gerontologin

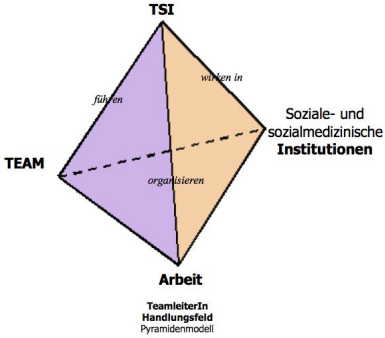
Kriterium	Inhalt
1 Handlungsfeld	Die Arbeit der Gerontologinnen und Gerontologen (GER) bezieht sich auf die Situation älterer Menschen, betrifft deren Wohlbefinden und Lebensqualität und die Schaffung der dazu notwendigen institutionellen und soziokulturellen Bedingungen.  The diagram is a diamond shape divided into four colored triangles. The top triangle is purple and labeled 'GER'. The bottom triangle is orange and labeled 'Wohlbefinden/ Lebensqualität'. The left triangle is light blue and labeled 'Menschen (Betagte)'. The right triangle is light green and labeled 'Institutionelle/ sozio-kulturelle Bedingungen'. The edges are labeled with activities: 'beraten / betreuen' on the left edge, 'ermöglichen' on the bottom edge, 'einsetzen / adaptieren' on the right edge, and 'ermöglichen' on the top edge. A dashed line connects the left and right vertices. Gerontologe/in Handlungsfeld Pyramidenmodell
2 Berufsbild	GER werden mit einem breiten Spektrum an Aufgaben im Bereich des Lebens älterer Menschen konfrontiert. Sie befassen sich grundsätzlich mit den gesundheitlichen, körperlichen, psychischen und soziokulturellen Fragen des Alterns und des Alters. In diesem Sinne setzen sie sich nicht nur mit dem persönlichen Wohlbefinden und der

		Lebensqualität älterer Menschen, sondern insbesondere auch mit den institutionellen und soziokulturellen Bedingungen der Altersarbeit auseinander, was u.a. mit ethischen, rechtlichen, ökonomischen, wohnbautechnischen usw. Fragen in Zusammenhang steht. Deshalb müssen GER die Fragen des Alters und des Alterns im gesellschaftlichen Zusammenhang betrachten und einschätzen, daraus Konsequenzen für die Lebensbedingungen ableiten und für deren Umsetzung sorgen können. Sei es, dass sie individuelle Beratung und Betreuung verrichten, sei es, dass sie in leitender Funktion oder als beratende Fachperson tätig sind, nehmen GER eine weitgehende ethische Verantwortung gegenüber Individuen und Gesellschaft wahr.
--	--	--

5. Heimleiter/Heimleiterin

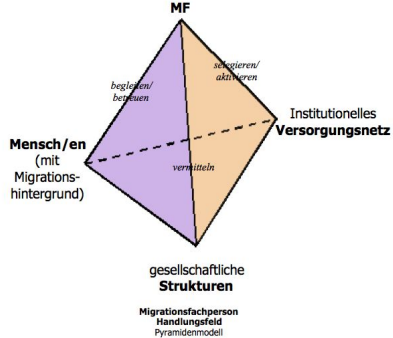
	Kriterium	Inhalt
1	Handlungsfeld	<i>Heimleiter und Heimleiterinnen (HL) führen soziale Institutionen. Sie organisieren den Betrieb, leiten das Personal und sichern die Beziehungen zum externen Umfeld.</i> 
2	Berufsbild	HL sind für die Führung sozialer Institutionen wie Kinder-, Schul-, Erziehungs-, Behinderten-, Alters- oder Pflegeheime verantwortlich. Ihnen obliegt einerseits die Verantwortung für den administrativen und organisatorischen Betrieb der Institution, einschliesslich Personalführung, andererseits müssen sie das Heimkonzept definieren und für dessen operative Umsetzung sorgen. Insbesondere müssen die pädagogischen und pflegerischen Grundsätze in eine bedürfnisorientierte Gestaltung der Rahmenbedingungen und der Infrastrukturen Eingang finden und so den Heimalltag prägen. Von besonderer Bedeutung ist eine umsichtige Personalführung, von der Rekrutierung bis zum Einsatz, wobei dazu Kenntnisse der verschiedenen Bereiche (sozialpädagogische, erzieherische, pflegerische, medizinisch-therapeutische usw.) notwendig sind. Ebenso entscheidend ist die Sorge um die Beziehungen nach aussen, sowohl was die Kontakte mit Angehörigen, mit Amtsstellen, Behörden usw. als auch den Bereich „Öffentlichkeitsarbeit und Werbung“ anbelangt.

6. Teamleitung in sozialen und sozialmedizinischen Institutionen

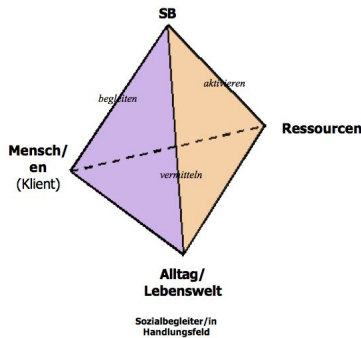
	Kriterium	Inhalt
1	Handlungsfeld	<i>Teamleiter/Teamleiterinnen in sozialen und sozialmedizinischen Institutionen (TSI) führen Personengruppen, die in Institutionen tätig sind. Sie sorgen für die zielgerichtete Organisation der Arbeit.</i> 
2	Berufsbild	TSI arbeiten in öffentlichen wie privaten Institutionen, insbesondere in Alters-, Pflege-, Kranken- und Behindertenheimen sowie in Erziehungs- und Schulheimen, und übernehmen dort die Verantwortung für die Organisation und die Gestaltung der Teamarbeit. Ihnen obliegt es, die sozialen und sozialmedizinischen Probleme kooperativ im Team anzugehen und dienstleistungsorientiert zu lösen. Dabei müssen sie das oft fachlich und

		kulturell vielfältig zusammengesetzte Personal selektionieren und führen, die Leistungen beurteilen und Qualitäts- sowie Qualifikationsmassnahmen durchführen. Die notwendigen Führungsqualitäten müssen durch Offenheit, selbstkritischem Bewusstsein, Rollendistanz und besonderer Sensibilität für Gruppendynamische Prozesse und Konflikte ergänzt werden. Auch sind Fähigkeiten im Bereich des betrieblichen Managements von Arbeitsprozessen gefragt.
--	--	---

7. Migrationsfachperson

Kriterium	Inhalt
1 Handlungsfeld	Die Migrationsfachperson (MF) betreut und begleitet Menschen mit Migrationshintergrund. Sie selektiert Massnahmen aus dem institutionellen Versorgungsnetz und sorgt dafür, dass diese die Eingliederung in die gesellschaftlichen Strukturen ermöglichen und fördern. 
2 Berufsbild	MF beschäftigen sich mit den komplexen Fragen, die sich bei der Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund in die Realität, in die Strukturen und in die sozialen Lebensbedingungen unserer Gesellschaft stellen. Sie beraten, begleiten, betreuen und fördern Asylsuchende, Flüchtlinge und Angehörige anderer Migrationsgruppen, sofern diese einer Unterstützung bedürfen. Ihre Tätigkeit spielt sich in der Regel innerhalb einer öffentlichen oder privaten Institution als Teamarbeit ab, z.B. bei Beratungs- und Informationsstellen, in Empfangstellen, Durchgangszentren, Asylunterkünften und Einrichtungen der Betreuung, der Arbeitsmarktberatung oder der Ausbildung. Ihre vielfältigen Aufgaben im Bereich der Interkulturalität, der Kommunikation, der rechtlichen Abklärung, aber auch der Ausbildung und Organisation, stellen differenzierte Anforderungen an Fachwissen und Fähigkeiten. Sie können auch mit der Verwaltung und Organisation der Institutionen beauftragt werden und müssen mit Behörden, mit der Polizei, mit Ärzten, Dolmetscherinnen, Juristen usw. kooperieren können.

8. Sozialbegleitung

Kriterium	Inhalt
1 Handlungsfeld	Sozialbegleiter/Sozialbegleiterinnen (SB) begleiten erwachsene Menschen bei der Bewältigung des Alltags. Sie aktivieren und fördern deren Ressourcen, um ein selbst verantwortetes Leben zu ermöglichen. 
2 Berufsbild	SB haben die Hauptaufgabe, erwachsene Menschen, die sich bei der Bewältigung ihres Alltags oder in schwierigen und kritischen Lebenssituationen befinden, zu begleiten. Sie sind in der Lage, die Situation der Klientinnen und Klienten, v.a. als Einzelperson, in deren Umfeld so zu erfassen und einzuschätzen, dass sie ausgehend sowohl von deren eigenen Ressourcen als auch vom massgebenden Netzwerk langfristige Lösungen einleiten und stützend begleiten können. Dabei werden die Veränderungen der Situation angestrebt, insbesondere durch Förderung der eigenen Selbstbestimmungs- und Problemlösefähigkeit sowie der Eigenverantwortung der Klientin/des Klienten, und – falls nötig

		– durch Teilhabe an ihrem/seinem Alltag. Die Arbeit der SB kann in stationären Einrichtungen (Wohngruppen, Obdachlosen- oder Durchgangsheimen, Frauenhäusern, Tageszentren, Kontaktstellen usw.) stattfinden, aber auch ambulant als Begleitung einzelner Menschen, entweder selbständig oder im Auftrag von Sozialdiensten, Hilfswerken, Vormundschaftsbehörden usw.)
--	--	--

ANHANG II

Vergleichende Analyse der Dimensionen, der Kompetenzen und der Inhalte aus der Ausbildungsdokumentation der untersuchten Berufe (Vgl. Ghisla 2009)

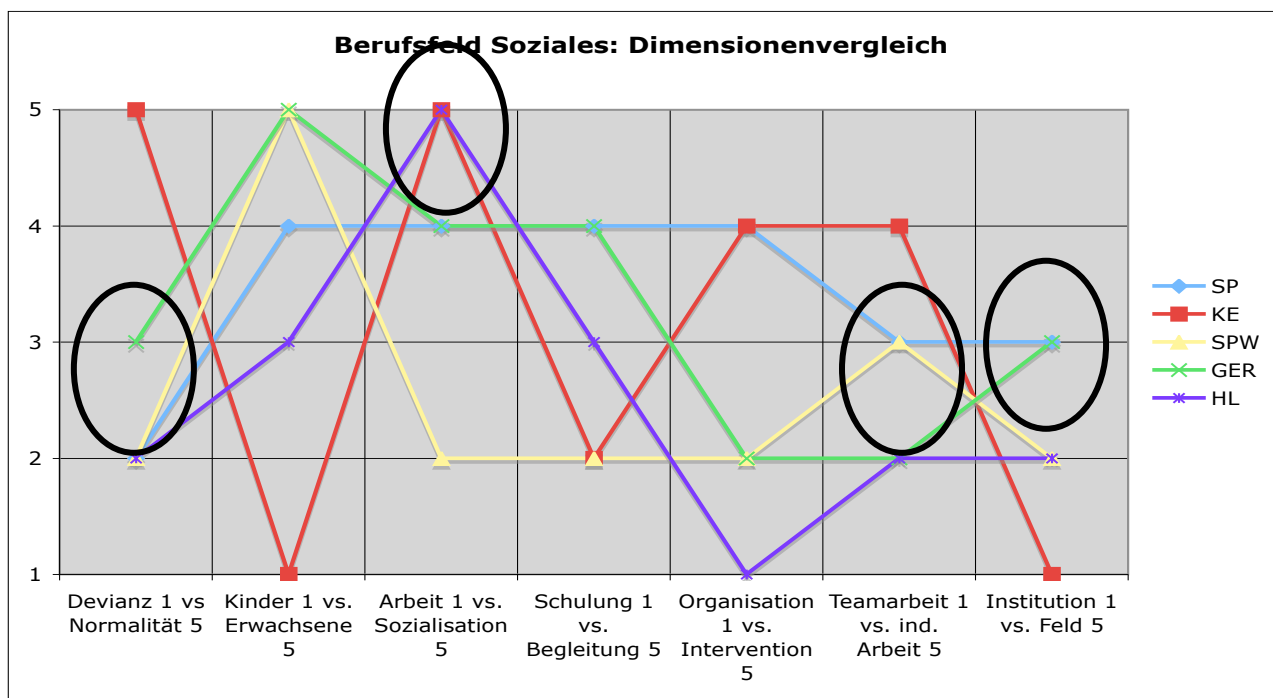
1. Dimensionenvergleich

Jede Dimension wurde für jede berufliche Tätigkeit auf einer Skala mit fünf Werten als Polaritätsprofil gemäss Tab. 1 eingefangen.

Polarität		SP	KE	SPW	GER	HL	MF	TSI	SB
Devianz 1	vs Normalität 5	2	5	2	3	2	2	2	2
Kinder 1	vs Erwachsene 5	4	1	5	5	3	3	4	5
Arbeit 1	vs Sozialisation 5	4	5	2	4	5	4	4	4
Schulung 1	vs Begleitung 5	4	2	2	4	3	5	4	5
Organisation 1	vs Intervention 5	4	4	2	2	1	2	1	4
Teamarbeit 1	vs ind. Arbeit 5	3	4	3	2	2	2	1	4
Institution 1	vs Feld 5	3	1	2	3	2	3	1	4

Polaritätsprofil der Dimensionen sozialberuflicher Tätigkeiten

Fokussierte Dimensionen (Grafische Darstellung):



Dimensionenvergleich: fokussierte Bereiche

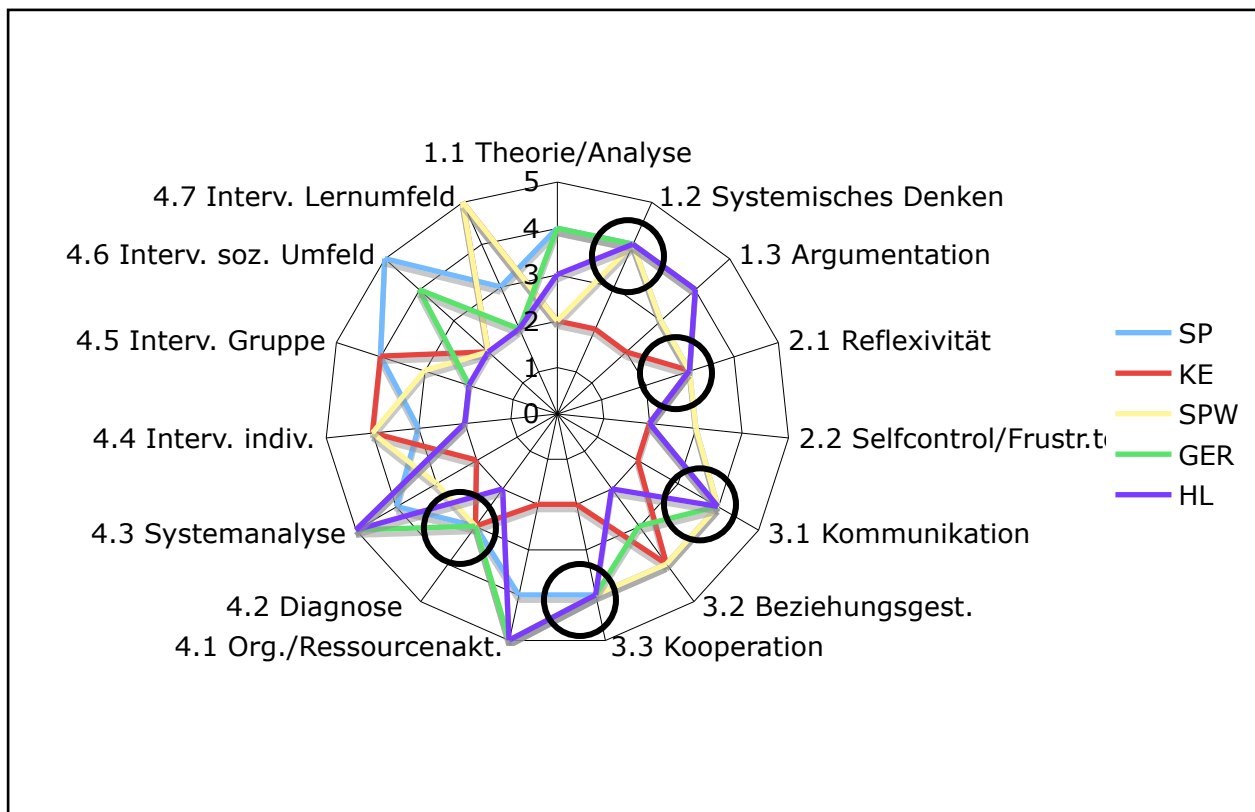
2. Kompetenzenvergleich

Die in der vergleichenden Darstellung erfassten Kompetenzbereiche wurden für jede berufliche Tätigkeit auf einer Skala von fünf Werten bewertet. Damit ergibt sich die Möglichkeit einer gezielten Identifizierung der Bedeutung jedes Kompetenzbereichs für alle erfassten Berufe im Berufsfeld.

Kompetenzkomponente	Kompetenzbereich	SP	KE	SPW	GER	HL	MF	TSI	SB
1. Kognition	1.1 Theorie/Analyse	4	2	2	4	3	3	3	2
	1.2 Systemisches Denken	4	2	4	4	4	4	4	3
	1.3 Argumentation	3	2	3	4	4	4	4	3
2. Persönlichkeit	2.1 Reflexivität	3	3	3	3	3	3	3	3
	2.2 Selfcontrol/Frustrationstoleranz	3	2	3	2	2	3	3	3
3. Soziales	3.1 Kommunikation	4	2	4	4	4	4	4	4
	3.2 Beziehungsgestaltung	4	4	4	3	2	2	3	4
	3.3 Kooperation	4	2	4	4	4	4	4	3
4. Operativität	4.1 Organisation/Ressourcenaktivierung	4	2	5	5	5	4	4	4
	4.2 Diagnose	3	3	3	3	2	3	3	3
	4.3 Systemanalyse	4	2	3	5	5	3	3	3
	4.4 Intervention individuell	3	4	4	2	2	3	2	4
	4.5 Intervention Gruppe	4	4	3	2	2	3	3	2
	4.6 Intervention soziales Umfeld	5	2	2	4	2	3	2	4
	4.7 Intervention Lernumfeld	3	5	5	2	2	2	2	2

Vergleich der Kompetenzbereichsbedeutung nach beruflicher Tätigkeit

Fokussierte Kompetenzbereiche (grafische Darstellung):



Kompetenzbereichsvergleich

3. Inhaltsvergleich

Die Sichtung der Dokumentation zu den verschiedenen Berufen erlaubte die Bestimmung von Inhaltsbereichen. Die folgende Tabelle gibt an, wo ein Bereich für die Ausbildung vorgesehen ist, und zwar nicht mit marginaler Bedeutung. Jene Bereiche sind fett markiert, welche für alle Berufe als relevant gelten.

Inhaltsbereich	Berufe							
	SP	KE	SPW	GER	HL	MF	TSI	SB
• Systemisches Denken und Handeln	x		x	x	x	x	x	x
• Devianz und soziale Probleme	x		x	x	x	x	x	x
• Pathologien (verschiedene)	x	x	x	x				
• Diagnose	x	x	x	x	x	x	x	x
• Konzepte der Lebensbewältigung und Beziehungsgestaltung	x		x	x	x	x	x	x
• Ressourcen/Massnahmen zur Unterstützung	x		x	x	x	x	x	x
• Kooperation, Moderation von Gruppen, Gruppendynamik	x	x	x	x	x	x	x	
• Kommunikation, Gesprächsführung, Konfliktbewältigung	x	x	x	x	x	x	x	x
• Selbstreflexion, Supervision, Praxisberatung	x	x	x	x	x	x	x	x
• Institutionen und Organisationen im sozialen Bereich	x	x	x		x	x	x	
• Rechtssystem/Gesetzgebung, Gesundheitsschutz, Berufsrisiken, Ethik	x	x	x	x	x	x	x	
• Politische und ökonomische Fragen	x		x	x	x	x		
• Interkulturalität/Gender	x	x	x	x	x	x	x	x
• Ökologie/Umweltschutz	x	x	x	x	x	x	x	x
• Didaktik		x	x					
• Entwicklungspsychologie		x						
• Ernährungslehre		x						
• Administration		x	x		x	x	x	
• BWL, Management, Marketing, Buchhaltung			x		x	x	x	
	SP	KE	SPW	GER	HL	MF	TSI	SB

Tätigkeitsübergreifende Inhalte

ANHANG III

Beispiel einer Analyse der Input- und Output-Variablen, d.h. der Voraussetzungen zur näheren Bestimmung der Lerneinheiten (Lerneinheit „Kommunikation“)

1 Kommunikation

Die Analyse muss auf die folgenden zwei Fragen antworten können:

- a) „Was müssen Studierende, die über ein FaBe-EFZ verfügen, an Ressourcen, d.h. Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, zum Kompetenzbereich Kommunikation aufgrund der Vorgaben im Bildungsplan FaBe mitbringen?“ (Abschnitt 1.1)
- b) „Was wird von Studierenden, die die Ausbildung im Zielberuf abgeschlossen haben, an Ressourcen, d.h. Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, zum Kompetenzbereich Kommunikation aufgrund der Vorgaben in den entsprechenden Lehrplänen erwartet?“ (Abschnitt 1.2)

1.1 Kommunikative Ressourcen im FaBe-EFZ

Im Kompetenzprofil FaBe-EFZ haben sowohl Fach- als auch Sozialkompetenzen mit der Kommunikation direkt zu tun.

1.1.1 Fachkompetenzen und Sozialkompetenzen FaBe

Im Kompetenzprofil werden folgende zwei Fachkompetenzen aufgeführt, die direkt mit Kommunikation zu tun haben:

- 2.2 Gespräche führen mit den betreuten Menschen und ihren Angehörigen
- 6.3 Kommunikation nach aussen mitgestalten

Unter den Sozialkompetenzen sind folgende Aspekte von Bedeutung:

Kommunikationsfähigkeit

Die adressatengerechte und situativ angemessene Kommunikation steht im Zentrum aller Aktivitäten in der betreuenden Tätigkeit. Fachpersonen Betreuung EFZ zeichnen sich aus durch Offenheit und Spontaneität. Sie sind gesprächsbereit, verstehen die Regeln erfolgreicher verbaler und nonverbaler Kommunikation und wenden sie selbstbewusst an.

Empathie

Die berufliche Tätigkeit geschieht direkt mit den betreuten Personen. Dies erfordert Einfühlsamkeit und die Fähigkeit, sowohl auf deren Bedürfnisse und individuelle Situation einzugehen als auch sich abzugrenzen. Die Fachpersonen Betreuung EFZ entwickeln in ihrer Haltung gegenüber den betreuten Personen ein Gleichgewicht zwischen beruflicher Anteilnahme und Distanz.

Konfliktfähigkeit

Im betreuenden Alltag, wo sich viele Menschen mit unterschiedlichen Auffassungen und Meinungen begegnen, kommt es immer wieder zu Konfliktsituationen. Fachpersonen Betreuung EFZ sind sich dessen bewusst und reagieren in solchen Fällen ruhig und überlegt. Sie stellen sich der Auseinandersetzung, akzeptieren andere Standpunkte, diskutieren sachbezogen und suchen nach konstruktiven Lösungen.

Teamfähigkeit

Berufliche und persönliche Aufgaben können allein oder in einer Gruppe gelöst werden. Von Fall zu Fall muss entschieden werden, ob für die Lösung eines Problems die Einzelperson oder das Team geeigneter ist. Fachpersonen Betreuung EFZ sind fähig, im Team zu arbeiten, sie kennen die Regeln und haben Erfahrung in erfolgreicher Teamarbeit.

1.1.2 Lektionentafel

In der im Bildungsplan vorgegebenen Lektionentafel sind 160 Stunden sowohl für die „allgemeine“ als auch für die „spezifische“ Berufskunde im Bereich *Kommunikation und Zusammenarbeit* vorgesehen. Präziser:

- Kommunikation, Zusammenarbeit: 120 Stunden allgemein und 40 Stunden spezifisch

z.B. Kommunikation, Gesprächsführung 70 Stunden + 40 Stunden

z.B. Zusammenarbeit; Gruppe; Team, Konflikte 50 Stunden

1.1.3 Fazit

Wer über eine Qualifikation FaBe-EFZ verfügt, hat a) in der konkreten Tätigkeit Kommunikation als eine zentrale und entscheidende Dimension des Berufs erfahren und verfügt b) über eine Basis an Ressourcen (Grundlagenwissen, Techniken und Haltungen) zur Bewältigung von kommunikativ determinierten Situationen. Dies liefert die Grundlage für die Fortführung des Studiums.

1.2 Anforderungen der Zielberufe

Zur Beantwortung der oben gestellten Frage müssen grundsätzlich mindestens folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- das angestrebte Niveau,
- die einschlägigen Elemente aus dem Kompetenzprofil,
- die spezifischen Inhalte aus den Lehrplänen (mit allfälligen didaktischen Besonderheiten),
- die Prüfungsanforderungen.

Im Folgenden werden diese Aspekte exemplarisch für Sozialpädagogik und Sozialbegleitung unter die Lupe genommen.

1.2.1 Angestrebtes Niveau

Vgl. dazu Kap. 3.2 in diesem Bericht.

1.2.2 Sozialpädagogik

• Rahmenlehrplan

Der Rahmenlehrplan (BBT, 21.12.2007) definiert die Kompetenzen aufgrund von Arbeitsprozessen und geht nicht direkt auf kommunikative Aspekte ein. Diese werden nur unter den Sozialkompetenzen schlicht als „Kommunikationsfähigkeit“ aufgeführt.

• Lehrplan agogis 2008

Der Lehrplan agogis widmet der Kommunikation und den direkt damit verbundenen Problemen einen „Themenkreis“ *Kommunikation, Gruppe, Konflikt*, worin spezifisch folgende Themen behandelt werden:

Wahrnehmung (16 Stunden)

Die Studierenden kennen die Grundlagen der Wahrnehmung und können sie in Übungssituationen anwenden.

Inhalte

- Grundlagen der Wahrnehmung aus Ansätzen wie Gestaltpsychologie, Konstruktivismus, Wahrnehmungstheorie
- Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Bedeutung des Feedbacks

Kommunikation (16)

Die Studierenden kennen grundlegende kommunikationstheoretische Ansätze und können diese in Übungssituationen anwenden.

Inhalte

- Kommunikationstheoretische Modelle und Ansätze wie Kommunikation als Regelkreis, Axiome von Watzlawick, Kommunikationsmodell von Schulz von Thun
- Aspekte erfolgreicher und gestörter Kommunikation, Feedbackregeln, Frauensprache – Männer-sprache

Gesprächsführung (40)

Die Studierenden kennen verschiedene Methoden der Gesprächsführung und können berufliche Gespräche in Übungssituationen vorbereiten, durchführen und auswerten.

Inhalte

- Ansätze und Methoden der Gesprächsführung wie die personenzentrierte, systemische und lösungsorientierte Gesprächsführung, gewaltfreie Kommunikation
- Gespräche wie Beratungsgespräch, Standortgespräch, Konfliktgespräch, Fachgespräch, Gruppengespräch, Angehörigengespräch, Anleitungsgespräch, kollegiale Fachberatung (Intervision) im Beruf

Handeln mit Gruppen (28)

Die Studierenden kennen die Grundlagen des methodischen Handelns mit Gruppen und können diese in Übungssituationen anwenden.

Inhalte

- Grundlagen von Gruppen wie Phasen, Struktur, Dynamik, Rollen, Normen
- Grundlagen des methodischen Handelns mit Gruppen wie Diagnose, Prozessbegleitung, Soziometrische Verfahren, gruppendynamische Arbeitsformen und -designs

Konfliktbewältigung (24)

Die Studierenden kennen die Grundlagen von Konflikten und der Konfliktbewältigung und können diese in Übungssituationen anwenden.

Inhalte

- Grundlagen von Konflikten wie Konfliktarten, Dynamik, Eskalation, Konfliktfähigkeit, Diagnose, Bewältigung, Konfliktlösung

Fazit

Von den Studierenden wird verlangt, dass sie wichtige kommunikationstheoretische Modelle sowie wichtige Ansätze, Methoden und Typologien der Gesprächsführung kennen und diese in Übungssituationen anwenden können. Es geht also um ein ziemlich umfassendes theoretisches und technisches Wissen, das als anwendungsorientiert zu charakterisieren ist.

1.2.3 Sozialbegleitung

Das Reglement (30.6.2009) der Schule für Sozialbegleitung sieht folgenden Prüfungsstoff vor (Art. 9):

1. Kommunikation/Interaktion/System / 3. Praxis der Gesprächsführung

Im Lehrplan der Schule für Sozialbegleitung werden für diese Bereiche folgende Kompetenzen angegeben:

Gesprächsführung

Die/der Sozialbegleitende führen und gestalten hilfreiche Gespräche in einer vertrauensvollen, akzeptierenden Atmosphäre. Sie beachten dabei die Regeln des Gesprächsrahmens (setting) und der Gesprächsführung (personenzentrierte Gesprächsführung; Praxis der Gesprächsführung; Lösungsorientierte Arbeitsweise).

Kommunikation und Interaktion

Die/der Sozialbegleitende ist bestrebt, das Beziehungsgeschehen konstruktiv zu gestalten, die Regeln und Eigenheiten der verbalen und nichtverbalen Kommunikation kennenzulernen, beziehungshinderliche Aspekte der Kommunikation anzusprechen und Veränderungen anzuregen. Ein besonderes Augenmerk lenkt sie oder er auf widersprüchliche, unterschwellige und starke emotionale Beziehungsreaktionen (Interaktion/Kommunikation/System; Praxis der Gesprächsführung).

Inhaltlich wird die Sequenz „**Interaktion/Kommunikation/System**“ folgendermassen definiert:

Menschliches Zusammenleben besteht wesentlich im wechselseitigen Austausch von Mitteilungen und in der gegenseitigen Beeinflussung von Individuen und Gruppen. Kommunikation und Interaktion sind grundlegende Voraussetzungen für Lernen, Verständigung und Wachstum. In dieser Unterrichtssequenz werden die Grundlagen und Prinzipien menschlicher Kommunikation und ihre Störungen behandelt. Sie werden wenn immer möglich anhand der eigenen Kommunikationspraxis erarbeitet. Den begrifflichen Bezugsrahmen kommunikativer Prozesse bildet die Systemtheorie.

Ausbildungsinhalte

- Grundbegriffe eines kommunikativen Kreislaufs (z. B. Sender, Empfänger, Kanal, Information, Rückkoppelung usw.)
- Die fünf Axiome von Watzlawick – Die vier verschiedenen Seiten einer Mitteilung (Schulz von Thun) und ihre Bedeutung für Sender und Empfänger – Die gestörte Kommunikation – Die besondere Bedeutung nicht verbaler Aspekte der Kommunikation (Körpersprache) für die Beziehung zweier Personen und den Austausch von Gefühlen – Beziehungsregeln und Reden über Regeln (Metakommunikation) – Paradoxe und inkonsistente Kommunikation, Theorie der Doppelbindung – Der systemtheoretische Bezugsrahmen der Kommunikationspsychologie

Die/der Sozialbegleiter lernt in dieser Sequenz

- die erarbeiteten Grundlagen der Kommunikationspsychologie zu verstehen, in der konkreten Gesprächssituation anzuwenden und sich über kommunikative Prozesse zu verständigen (Metakommunikation),
- die Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit im Bereich der Kommunikation zu verbessern (Selbst- und Sozialkompetenz);
- kommunikative Prozesse zu durchschauen, zu reflektieren und für sich selbst (Selbstkompetenz), für die Beziehung zwischen SozialbegleiterIn und KlientIn (Sozialkompetenz) und für die Mitarbeit im Team und in anderen Gruppen fruchtbar zu machen.

Kommunikation ist eine zu den Grundlagen zählende Sequenz und somit für alle Formen des Begleitens relevant. Eine reflektierte Handhabung von Kommunikationsprozessen kann aber auch als eigener Begleitzugang verstanden werden (Kommunikationsstile erkennen, Störungen sichtbar machen, beziehungsschädigende Regeln herausarbeiten und verändern usw.). Als solcher wird er in der Sequenz Praxis der Gesprächsführung weiterentwickelt und integriert.

Ähnlich differenziert und mit einer noch stärkeren Handlungsorientierung werden die Sequenzen „Personenzentriertes Gespräch“ und „Praxis der Gesprächsführung“ dargelegt.

Dauer der Ausbildung: 1360 Stunden, davon 543 Stunden für Präsenzunterricht, auf 23 Sequenzen verteilt (Durchschnitt: ca. 23 Stunden)

Fazit

Es wird ein umfassendes theoretisch begründetes und handlungsorientiertes Wissen verlangt. Die reflektierte Handhabung von Kommunikationsprozessen ist deklariertes Ziel, was auch die Fähigkeit zur Metaverständigung mit einschließt. Didaktisch ist der konstante und systematische Bezug zur Praxis massgebend.

ANHANG IV

Glossar

Begriff	Bedeutung
Arbeitsprozess	Als Arbeitsprozesse versteht man arbeitsteilige Verfahren zur Herstellung von Gütern oder Dienstleistungen. Der Begriff stammt aus der Betriebsökonomie und bezeichnet die typische Produktionsweise moderner Wirtschaft, die verschiedene Funktionen und Kompetenzen vereinigt. Arbeitsprozesse werden in der Regel mit dem Ziel dargestellt und modelliert, die Produktion zu steuern und zu optimieren. Deshalb ist der Zugang zu Arbeitsprozessen primär analytisch (im Gegensatz zu → <i>Situationen</i> , die eher beschrieben werden) und erfolgt etwa über die Frage „Was soll am besten wo, wann von wem und in welcher Art gemacht werden?“ Arbeitsprozessanalysen sind abstraktions- und standardorientiert, ihre Produkte sind Prozesslandkarten, Kennzahlensysteme, Wertschöpfungsdiagramme usw. In Arbeitsprozessen kommen in der Regel mehrere Arbeitssituationen zum Zuge.
Berufsfeld	Mit Berufsfeld wird ein wirtschaftlicher Bereich oder ein Teil davon bezeichnet, der mehrere verwandte Berufe betrifft. Die gleichzeitige, integrierte Betrachtung der verschiedenen Berufe eines Berufsfeldes hat generell den Vorteil, eine umfassende und übergreifende Analyse aus verschiedenen Perspektiven zu ermöglichen. So kann die Situation der einzelnen Berufe aus ökonomischer, arbeitsmarktspezifischer oder sozialer Hinsicht vergleichend betrachtet werden, was die Bestimmung von Beziehungen und zusammenhängenden Zukunftsperspektiven erleichtern kann. Aus der Sicht der Bildung kann eine Berufsfeldbetrachtung die Integration der Ausbildungsgänge ermöglichen und so u.a. zu einer Rationalisierung der curricularen Prozesse beitragen.
Curriculum, Kerncurriculum	Curricula haben die Ansprüche von klassischen → Bildungs- und Lehrplänen stark ausgeweitet. Sie gehen dabei von vier Grundfragen aus: 1. Welche Ziele sollte die Schule erreichen? 2. Welche Lernerfahrungen sind notwendig, um diese Ziele zu erreichen? 3. Wie können diese Erfahrungen effizient organisiert werden? 4. Wie kann man feststellen, ob diese Ziele wirklich erreicht wurden? Curricula gehen somit, im Gegensatz zu den Lehrplänen, über die Lerninhalte hinaus und führen die didaktischen und organisatorisch-institutionellen Bedingungen als wesentliche Komponenten der Steuerung von Lehr- und Lernprozessen ein. Zugleich etablieren sie die Logik der Kontrolle über die Definition von (operationalisierten, d.h. beobacht- und quantifizierbaren) Lernzielen und deren Überprüfung. Kerncurricula konzentrieren sich auf das Wesentliche einer Ausbildung. Sie geben in Form von Inhalten, Lernzielen und/oder Kompetenzen an, was als Grundlage einer Allgemeinbildung oder einer beruflichen Bildung zu gelten hat.
Handlungsfeld (berufliches)	Das berufliche Handlungsfeld bezeichnet die spezifischen Tätigkeitsbereiche eines bestimmten Berufs. Es hat in der Regel zwei Bereiche: einen engen, häufig auch räumlich abgrenzbaren Arbeitsraum, und ein weites, die Beziehungen nach aussen einschliessendes Arbeitsfeld. Sowohl explizite als auch implizite Normen wie z.B. Gesetze, Regeln, berufsspezifische Verhaltensweisen und Gewohnheiten bestimmen die Tätigkeiten im Berufsfeld. Die Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zielt auf die Erarbeitung eines → <i>Kompetenzprofils</i> , ausgehend von der Festlegung von relevanten und repräsentativen → <i>Situationen</i> und von der Analyse der dazugehörigen Aktivitäten bzw. Tätigkeiten. In diesem Sinne kann auch von Tätigkeitsanalyse gesprochen werden.
Institution	Eine Institution ist ein System von Anordnungen, d.h. von Werten, Regeln,

	Normen und Gewohnheiten, welche auf Dauer das Verhalten, die Tätigkeit und die sozialen Beziehungen einer Gruppe von Personen untereinander und zu anderen Personengruppen bestimmen und regeln. Institutionen prägen – in unterschiedlichem Masse je nach ihrer Art – die massgeblichen Denk- und Handlungsmuster und dadurch die sozialen Handlungen. Sie entlasten somit das Handeln der Individuen. Als Institutionen gelten z.B. genauso die Familie wie die Schule, der Markt wie die Unternehmungen, und insofern können sie als (komplexe) Organisationen oder Systeme betrachtet werden.
Kompetenz	Eine Kompetenz ist die Fähigkeit von Individuen oder kollektiven Subjekten, eine → <i>Situation</i> (auch Lebenssituation) oder eine Klasse von Situationen erfolgreich zu bewältigen. Dazu ist die Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen → <i>Ressourcen</i> notwendig, nämlich von <i>Kenntnissen</i>, <i>Fähigkeiten</i> und <i>Haltungen</i>. Da es verschiedene Kompetenzmodelle und -definitionen gibt, ist es wichtig, eine wichtige Unterscheidung festzuhalten: zwischen der Kompetenz einerseits, die sich als Akt in der Situation offenbart, und den Ressourcen andererseits, worüber das kompetente Subjekt verfügen muss. (In der deutschen Umgangssprache, aber auch in der Sprache der Berufsbildung werden häufig die Begriffe „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“ verwendet. Diese drei Begriffe entsprechen in etwa den Ressourcen – d.h. den Kenntnissen, Fähigkeiten, Haltungen – in unserem Verständnis.)
Kompetenzprofil (Qualifikationsprofil)	Ein Kompetenzprofil beschreibt ausführlich, was zur erfolgreichen Ausübung eines Berufs notwendig ist. Es beinhaltet eine Darstellung der für den Beruf bedeutsamen Arbeitssituationen (allenfalls der → Arbeitsprozesse) sowie der zur Bewältigung dieser Situationen notwendigen Ressourcen und definiert somit die Kompetenzen. Ein Kompetenzprofil bildet den notwendigen Bezugsrahmen für eine praxisbezogene (→ curriculare) Gestaltung von Ausbildungen und Bildungsplänen sowie für deren konkrete Umsetzung in Lehr- und Lernaktivitäten. In der Regel entspricht ein Kompetenzprofil einem Qualifikationsprofil, das die Voraussetzung zur formalen Anerkennung von beruflichen Kompetenzen darstellt. Es kann aber vorkommen, dass ein Qualifikationsprofil sich zwar auf das Kompetenzprofil bezieht, jedoch anders formuliert und strukturiert ist. Kompetenz- bzw. Qualifikationsprofile liefern die formale Basis, die für die Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen notwendig sind. Ein <i>Kompetenzprofil</i> ordnet sich in die Logik ein, die der Schaffung eines <i>European Qualification Framework</i> (EQF) und von <i>National Qualification Frameworks</i> (NFQ) zugrunde liegt.
Lehr- und Bildungspläne	Lehr- und Bildungspläne sind zuerst ein Mittel zur gesellschaftlichen Steuerung des Unterrichts durch Selektion und Vorgabe der Inhalte. Dabei haben Bildungspläne in der Regel einen eher übergeordneten, generelleren Status mit allgemeinen Wertorientierungen, während Lehrpläne eher spezifische Unterrichtsvorgaben enthalten. Klassische Lehrpläne geben an, „was“ gelehrt und gelernt werden soll, und zwar in Form einer mehr oder minder strukturierten Auswahl an Wissens-themen (deklaratives Wissen). Die Curricula (→ <i>Curriculum</i>) haben insofern eine Wende eingeleitet, als sie bewirkt haben, dass die letzten Generationen von Bildungs- und Lehrplänen nicht mehr einfach Inhalte (Lernstoffe), sondern (operationalisierte, d.h. beobachtbare und quantifizierbare) Lernziele vorgeben, die einer besseren Kontrolle und Rechenschaftsablegung dienen sollen. Lehrpläne können als Bestandteile von Curricula betrachtet werden.

Ressourcen	Als Ressourcen verstehen sich die Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die unterschiedlich, d.h. individuell und situationsspezifisch, kombiniert und mobilisiert, das kompetente Handeln in → <i>Situationen</i> ermöglichen.
Kenntnisse (Wissen, Wissensbestände)	Kenntnisse bezeichnen das Wissen oder Wissensbestandteile (deklaratives Wissen) über ein bestimmtes Sachgebiet, worüber jemand passiv oder aktiv verfügen kann. Dazu gehört sowohl explizites wie implizites Wissen. (Vgl. auch das französische "savoir", das italienische „sapere“ und das englische "know that".) Kenntnisse können in curricularer Absicht aus zwei Perspektiven bestimmt werden: einerseits aus den Situationen heraus, andererseits von der spezifischen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin her. In didaktischer Hinsicht können drei Stufen oder Niveaus unterschieden werden: • elementare Kenntnisse (EK): geläufige Wissensbestände über ein bestimmtes Sachgebiet, die für Anfänger ausreichend sind und für Fachleute Basischarakter haben. • Grundkenntnisse (GK): Wissensbestände, die für die Ausführung einer Tätigkeit notwendig und für ein Sachgebiet grundlegend sind. • ausführliche Kenntnisse (AK): Wissensbestände, die eine besonders kompetente Ausführung einer Tätigkeit ermöglichen, ein Sachgebiet weitgehend abdecken und aktualisiert sind (Expertenkenntnisse).
Fähigkeiten (Fertigkeit)	Die Fähigkeit ist eine kognitive, soziale oder kommunikative, motorische und praktische Ressource (prozedurales Wissen), die in Kombination mit anderen Ressourcen jemandem die Ausführung von Handlungen ermöglicht. (Vgl. das französische "savoir-faire", das italienische „saper fare“ und das englische "know how".) Fähigkeiten sind zum einen situations- und fachübergreifend, v.a. kognitive und kommunikative Fähigkeiten, zum anderen berufsspezifisch, v.a. praktisch-technische Fähigkeiten. Fähigkeiten sind zum einen situations- und fachübergreifend (v.a. kognitive und kommunikative Fähigkeiten), zum anderen berufsspezifisch (v.a. praktisch-technische Fähigkeiten). Wiederum in didaktischer Absicht können drei Niveaus von Fähigkeiten angenommen werden: • novice (Anfänger) mit Basisfähigkeiten (Niveau I), • advanced (fortgeschritten) mit sicherer fachgerechter An- / Verwendung (Niveau II), • experte mit flexibler fachgerechter Beherrschung (Niveau III).
Haltungen	Die Haltung bezeichnet Verhaltensformen, die motivations- und willensbasiert sind und durch bestimmte, persönlich geprägte Einstellungen, Werte und Normen hervorgerufen werden. Haltungen gelten zwar als weitgehend situations- und fachübergreifend, können aber berufsspezifische Ausprägungen haben. (Vgl. das französische "savoir-être", das italienische „saper essere“ und das englische „attitude“.)
Situation (Berufliche Handlungs- situation, Arbeitssituation; genereller: Lebenssituation)	Eine Situation bezeichnet komplexe und dynamische Zusammenhänge, die räumlich und zeitlich abgrenzbar sind und worin sich zweckgerichtete Handlungen abspielen. Der Begriff stammt hauptsächlich aus der Soziologie, dient dem Verständnis der Lebenswirklichkeit und kann deshalb auf alle soziale Systeme angewendet werden. Der Zugang zu Situationen (Lebens-, Arbeitssituationen) ist primär beschreibend und situationsbezogen (im Gegensatz zu → <i>Arbeitsprozessen</i>, die primär analysiert werden) und folgt etwa der Frage „Was geschieht wann, wo, mit wem, wozu und unter welchen Bedingungen?“ In der Pädagogik und Didaktik nimmt die Bedeutung des Begriffs ständig zu, da

	Lernen sinnvollerweise direkt in Situationen eingebettet oder indirekt an Situationen gebunden wird. Ihre Identifizierung und Beschreibung eignet sich zur Gestaltung und Steuerung von Bildungsprozessen und zur Herstellung von → <i>Kompetenzprofilen</i>. Im beruflichen Kontext charakterisieren Situationen das berufliche → <i>Handlungsfeld</i> und sind Bestandteil von Arbeitsprozessen, wobei dieselbe Situation in verschiedenen Prozessen vorkommen kann. Es gilt, im Hinblick auf die Definition von → Kompetenzprofilen und von Curricula (→ <i>Curriculum</i>) Situationen zu identifizieren und zu beschreiben, die für ein berufliches Handlungsfeld <i>relevant</i> und <i>repräsentativ</i> sind.
Klasse von Situation	In der Regel sind einzelne Situationen Bestandteil einer Klasse von Situationen (auch: Situationsfamilien), die das Handlungsfeld repräsentativ abdecken.
Situationsstruktur	Situationen haben eine Struktur. Dazu gehören folgende Elemente: • die kontextuellen Bedingungen, • die Akteure, die an der Handlung beteiligt sind, • die Handlung, • die Regeln (<i>Normen</i>), die für die Ausführung der Handlung massgebend sind, • die subjektbezogenen notwendigen Ressourcen (<i>Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen</i>), • die (externen) Mittel, die zur Ausführung der Handlung notwendig sind.
Tätigkeit	Die Tätigkeit ist umfassend als die Gesamtheit der → Handlungen, auch Routinehandlungen, zu verstehen, welche zur Bewältigung einer Situation notwendig sind. Die Tätigkeit ist für menschliches Handeln sinnstiftend und setzt Bewusstsein und Übernahme von Verantwortung voraus. Eine Tätigkeitsanalyse entspricht einer umfassenden → <i>Analyse des beruflichen Handlungsfeldes</i>.