

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE
LUZERN**

Soziale Arbeit



Werkstattheft
**Der partizipative Prozess
im Praxistest**

Werkstattheft

Der partizipative Prozess im Praxistest

Entwicklung eines neuen Curriculums
für den Bachelor in Sozialer Arbeit an der
Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Pia Gabriel-Schärer und Katharina Lechner (2016)

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Ziele des Entwicklungsprojekts	6
3. Curriculumsentwicklung als partizipativer Prozess	6
3.1 Formen und Voraussetzungen der Mitwirkung	7
3.2 Projektorganisation und Projektablauf	9
3.3 Umsetzung der verschiedenen Mitwirkungsformen	11
3.4 Tops und Flops	13
4. Inhaltliche Weiterentwicklung des Curriculums	15
4.1 Umfeldanalyse als Einstieg	15
4.2 Herausforderungen für die Soziale Arbeit	15
4.3 Erste Schlussfolgerung: Präzisierung der Ausbildungsprofile	17
4.4 Zweite Schlussfolgerung: Kompetenzentwicklung	19
5. Das Ergebnis: Ein Bachelor-Studiengang mit Profil	23
6. Abschliessendes Fazit: Wie ist der Praxistest gelungen?	27
7. Literatur	28
Gespräch: «Ein Reformprozess ohne Partizipation ist gar nicht möglich.»	32

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Projektorganisation	9
Abbildung 2: Meilensteinplanung	10
Abbildung 3: Projektphasen und Arbeitsgruppen	10
Abbildung 4: Themenfelder und Phänomene	15
Abbildung 5: Roter Faden zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Bachelor-Studium	21
Abbildung 6: Profile der Sozialen Arbeit gemäss Berufsfeldern	23
Abbildung 7: Bachelor-Studiengang mit Profil	24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufen der Mitwirkung (in Anlehnung an Lüttringhaus 2000)	7
Tabelle 2: Voraussetzungen zur Mitwirkung (in Anlehnung an Lüttringhaus 2003)	8
Tabelle 3: Sozial- und Selbstkompetenzen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ...	20
Tabelle 4: Pflichtmodule Grundstudium	24
Tabelle 5: Pflichtmodule der Studienrichtungen	25
Tabelle 6: Leitsätze zur Freiheit der Lehre	26

1. Einleitung

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bildet heute Studierende für die Anforderungen der Zukunft aus. «Ziel ist (deshalb) ein Studiengang mit Vertiefungsrichtungen, welcher den aktuellen und künftigen Herausforderungen der Berufsfelder entspricht und die Studierenden zur Berufsbefähigung führt.» So lautete der Auftrag für das gross angelegte Entwicklungsprojekt, welches das bestehende Curriculum aktualisieren und weiterentwickeln sollte. Doch welcher Weg führte zu diesem Ziel? Wie kann es gelingen, ein so umfangreiches komplexes Projekt partizipativ zu gestalten? Ausgangslage war ein Bachelor-Curriculum in Sozialer Arbeit, welches im Rahmen der Bologna-Reform neu erarbeitet und seit September 2005 umgesetzt wurde. Seither war das Curriculum laufend weiterentwickelt worden. Neben den bestehenden Vertiefungsrichtungen Soziokultur und Sozialarbeit wurde neu die Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik aufgebaut und 2012 eingeführt.¹ Zudem wurde der Master-Studiengang Soziale Arbeit² entwickelt, seit 2008 umgesetzt und 2013 erfolgreich akkreditiert. Ausserdem lagen Erkenntnisse aus der Überprüfung der hochschulspezifischen Forschungsstrategie³ und deren Umsetzung vor. Auftrag und Ziel der Fachhochschule ist die gute Verknüpfung von Forschung und Lehre, sodass aktuelle Forschungsergebnisse auch laufend in den Studiengang eingebaut werden können. Nicht nur Hochschulintern gab es somit Veränderungen, auch das Berufsfeld und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wandelten sich in den letzten Jahren. Gründe genug, das aktuelle Curriculum in seiner Gesamtheit und mit einer umfassenden Sicht einer Überprüfung zu unterziehen. Ziel der auftraggebenden Departementsleitung war es, das Curriculum proaktiv weiterzugestalten, das Profil der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zu schärfen, das Angebot konkurrenzfähig zu halten und nach verschiedenen partiellen Reformen die Kohärenz des Studiums für die Zukunft zu gewährleisten. Zudem sollte die Identifikation der Dozentinnen und Dozenten mit dem Curriculum gestärkt werden. Doch wie gelingt ein partizipativer Prozess in einer Expertenorganisation mit rund 70 Dozierenden, 20 wissenschaftlichen Mitarbeitenden und 30 Mitarbeitenden der Supportdienste, welche mehr oder weniger in die Lehre eingebunden sind? Wie können gleichzeitig Praxisvertretende und Studierende in die Diskussion eingebunden werden und mitwirken?

Das Grossprojekt zur Curriculumsreform wurde in den Jahren 2013 und 2014 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit durchgeführt.

Im vorliegenden Werkstattheft werden die wichtigsten inhaltlichen Erkenntnisse aus diesem Projekt zusammengefasst und Schlussfolgerungen zum partizipativen Prozess gezogen. Fachpersonen aus dem Sozial- und Bildungsbereich, welche partizipative (Gross-)Projekte planen, sollen von den vorliegenden Erfahrungen profitieren und die erarbeiteten Inhalte nutzen können. Andererseits sollen die Ergebnisse für den internen Gebrauch hinsichtlich des Verständnisses und der Weiterentwicklung des Bachelor-Studiengangs gesichert werden.

Das Werkstattheft ist so aufgebaut, dass der partizipative Prozess jeweils anhand des Inhaltes der Curriculumsreform erläutert und reflektiert wird. Nachfolgend werden zuerst die Projektziele beschrieben, danach folgt ein Kapitel mit der Beschreibung des partizipativen Prozesses, der förderlichen und hinderlichen Faktoren des gemeinsamen Wegs, und es wird der Frage nachgegangen, wie gut der partizipative Prozess den Praxistest bestanden hat. Ein weiteres Kapitel stellt die inhaltlichen Ergebnisse des Entwicklungsprozesses dar. Schlussendlich wird der Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit als Gesamtes abgebildet. In Form eines Interviews wird sichtbar gemacht, welche Erfahrungen mit der Umsetzung des neuen Curriculums gemacht werden.

¹ Ab September 2012 wurden erste Studierende für die neue Studienrichtung aufgenommen und das Grundstudium im Hinblick auf die Sozialpädagogik überarbeitet angeboten. Ab 2014 wurden die neuen Pflichtmodule des Hauptstudiums für Sozialpädagogik umgesetzt.

² Seit 2008 bietet die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit in Kooperation mit den Fachhochschulen Bern, Zürich und St. Gallen einen Master-Studiengang Soziale Arbeit an. Bei dessen Akkreditierung (2013) haben sich Fragen hinsichtlich des Übergangs vom Bachelor-Studium zum Master-Studium ergeben, wie zum Beispiel: «Welche Forschungskompetenzen werden bereits im Bachelor-Studium aufgebaut?», «Welches wissenschaftstheoretische Verständnis wird auf Stufe Bachelor gelehrt, was folgt auf Master-Stufe?». Solche Fragen wurden während der Überarbeitung des Bachelor-Studiengangs bearbeitet.

³ Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit hat 2011/12 eine Forschungsstrategie erarbeitet und verabschiedet und im Rahmen einer gesamtschulischen Peer Review die eigene Forschungstätigkeit überprüft. Erkenntnisse daraus sollen in die Bachelor-Ausbildung einfließen.

2. Ziele des Entwicklungsprojekts

Das Projekt erhielt den Namen VIVACE. Die Departementsleitung drückte damit aus, dass alle und alles in Bewegung kommen sollte/n. Gemeinsam würden die Töne und Akkorde zum Klingen gebracht und alle Mitarbeitenden im Orchester einen Platz einnehmen. Dieses Anliegen wurde mit einem expliziten Prozessziel verbunden. Das Projekt verfolgte das hohe Ziel, die inhaltliche Weiterentwicklung des Curriculums partizipativ mit allen Mitarbeitenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit anzupacken und eine grosse Identifikation der Mitarbeitenden mit der Lehre zu erreichen.

Folgende Ziele wurden mit dem Curriculumsentwicklungsprojekt VIVACE verfolgt:

Ergebnisziele

- Der Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit mit seinen drei Vertiefungsrichtungen Soziokultur, Sozialarbeit und Sozialpädagogik entspricht den aktuellen Anforderungen der Berufsfelder, erfüllt den State of the Art des disziplinären Wissens und ist wettbewerbsfähig.
- Die inhaltliche Kohärenz des Studiengangs ist sichergestellt, insbesondere mit Blick auf die Vertiefungsrichtungen. Zudem ist der Übergang vom Bachelor- zum Master-Studiengang in Sozialer Arbeit optimal gestaltet.
- Die Verknüpfung von Lehre und Forschung ist in optimaler Weise sichergestellt.

Prozessziel

- Die Dozierenden identifizieren sich mit dem Studiengang dank einer gemeinsamen fachlichen Auseinandersetzung mit dem Bildungs- und Lernverständnis sowie den Inhalten des Curriculums.

3. Curriculumsentwicklung als partizipativer Prozess

Der partizipative Charakter der Curriculumsreform wurde von der Departementsleitung bereits im Projektauftrag vorgesehen. Partizipation heisst, Betroffene zu Beteiligten zu machen. Dahinter steht die Erfahrung, dass Menschen sich leichter auf Veränderungen einlassen können, wenn sie in die Prozesse einbezogen werden. Durch eine aktive Beteiligung von allen Dozierenden und weiteren Beteiligten wollte die Departementsleitung auch möglichst viel Potenzial und vorhandene Ressourcen einbinden und die Voraussetzungen dafür schaffen, dass die Dozierenden und die übrigen Betroffenen das überarbeitete Curriculum von Beginn an mittragen. Verschiedene Personenkreise wurden nach Massgabe ihrer Betroffenheit in die Arbeiten einbezogen. Dozierende waren am stärksten beteiligt, wissenschaftliche Mitarbeitende sowie das administrative Personal wurden punktuell einbezogen. Einzelne Studierende und Alumni konnten als Direktbetroffene als Quelle gewonnen werden. Praktiker und Vertreterinnen ausgewählter Praxisorganisationen wurden als Expertinnen und Experten hinsichtlich aktueller Herausforderungen im Berufsfeld beigezogen.

Wenn die Menschen auf die Gestaltung Einfluss nehmen können, identifizieren sie sich eher mit dem Produkt und sind bereit, hervorragende Leistungen zu erbringen (vgl. Konzept des sozialen Kapitals⁴ bzw. Erfahrungen aus nachhaltigen Stadt- und Regionalentwicklungsprojekten⁵). Meinungen, Erfahrungen, Sorgen, Bedenken und Erwartungen können transparent und zeitnah einbezogen werden, was auch eine Form von Anerkennung und Wertschätzung für die Beteiligten ist. Damit verbunden ist durchaus auch eine ökonomische Perspektive, um die knappen Ressourcen optimal einzusetzen. Damit der Vorsatz einer echten Partizipation nicht nur auf Papier besteht, sondern tatsächlich glaubwürdig und effizient umgesetzt werden kann, braucht es neben dem Wissen um die verschiedenen Formen der Partizipation auch gewisse Voraussetzungen für deren Umsetzung. Expertise und Kompetenzen für partizipative Prozessgestaltung sind in der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit explizit und unbestritten im Institut für Soziokulturelle Entwicklung vorhanden⁶. Es stellte sich lediglich die Frage, wie gut es gelingen würde, diese im eigenen Entwicklungsprojekt einzubringen und anzuwenden.

⁴ Bourdieu (1983), S. 183–198.

⁵ Vgl. etwa Willener (2013), S. 356–361.

⁶ <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/institute/soziokulturelle-entwicklung>

3.1 Formen und Voraussetzungen der Mitwirkung

Das Projektdesign umfasste einen Zeitraum von zwei Jahren. Von Beginn weg wurde die Ausgestaltung und Umsetzung der Mitwirkung in den unterschiedlichen Projektphasen transparent kommuniziert. Die verschiedenen Intensitätsniveaus der Mitwirkung wurden mit den Beteiligten im Lauf des Projekts immer wieder reflektiert. Das Entwicklungsprojekt wurde neben dem Courant normal der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit umgesetzt und in die geltenden Entscheidungskompetenzen eingebunden. Beim Start des Projekts wurden in der Auftragsklärung gewisse Rahmenbedingungen gesetzt, welche nicht zur Diskussion standen, wie zum Beispiel die Tagesstruktur des Unterrichts, themen- statt fächerspezifischer Unterricht oder die Beibehaltung der drei Vertiefungsrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, welche aufbauend auf ein gemeinsames Grundstudium angeboten werden. Ausserdem wurden Prämissen formuliert wie beispielsweise, dass neue und alte Dozierende gleichgewichtig in den Arbeitsgruppen vertreten sein und im Curriculum Theorie- und Methodenpluralismus abgebildet werden sollten sowie eine grundsätzlich ergebnisoffene Arbeitskultur.

Das Mitwirkungskonzept wurde in Anlehnung an Maria Lüttringhaus (2000⁷ und 2003⁸) konzipiert und zeigt verschiedene Stufen der Mitwirkung.

Stufen der Mitwirkung	Ziele und Ergebnisse der Mitwirkung	Beispiele für die Umsetzung im Curriculumentwicklungsprojekt
1 Information	Zielgruppen werden informiert; Kommunikation des Wissens und der Grundlagen, um am Prozess teilnehmen zu können; Kommunikation der Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Mitwirkung möglich ist.	– An Mitarbeitendenkonferenzen und in weiteren Gremien wird informiert. – schriftliche Kommunikation via Intranet – Transparenz mittels Unterlagen aus den Arbeitsgruppen – mündliche Kommunikation in verschiedenen Gremien
2 Konsultation	Die Meinungen und Erfahrungen der Zielgruppen werden erhoben, um sie bei Entscheidungen einzubeziehen.	– von Mitarbeitenden im Rahmen der Umfeldanalyse – von Praxisvertretenden der externen Begleitgruppe – von Studierenden in entsprechenden Workshops – von Dozierenden und weiteren Mitarbeitenden in ganztägigen Workshops (diese wurden «Entwicklungstage» genannt)
3 Mitsprache	Das Wissen, die Erfahrungen und die Meinungen der Zielgruppen werden in der Entscheidungsfindung berücksichtigt.	– während des ganzen Prozesses in den jeweiligen Arbeitsgruppen und in verschiedenen dialogischen Settings – in einer zweitägigen Retraite mit allen Mitarbeitenden
4 Mitentscheidung	Betroffene wirken bei der Entscheidungsfindung mit.	– im Projektteam – innerhalb von thematischen Arbeitsgruppen
5 Selbstorganisation	Zielgruppen entscheiden selbst über Organisation und Themen.	Fand im Projekt zur Curriculumentwicklung nicht statt. Entscheidungen wurden von der Departementsleitung getroffen.
6 Mitverantwortung bei der Umsetzung	Die Zielgruppen beteiligen sich aktiv bei der Umsetzung der Entscheidungen.	Umsetzung des weiterentwickelten Curriculums durch die Dozierenden und Modulverantwortlichen ab September 2014

Tabelle 1: Stufen der Mitwirkung (in Anlehnung an Lüttringhaus 2000)

⁷ Vgl. Lüttringhaus (2000).

⁸ Vgl. Lüttringhaus (2003).

Um die mögliche Mitwirkung in den verschiedenen Phasen des Projekts tatsächlich umzusetzen, braucht es Voraussetzungen, welche sich sowohl auf struktureller wie auch auf personeller Ebene befinden. Fehleinschätzungen der Potenziale oder falsche Versprechungen sind hinderliche Faktoren. Folgende Voraussetzungen, welche sich gegenseitig beeinflussen, können nach Maria Lüttringhaus (2003)⁹ dabei helfen, die effektive Teilhabe der Mitarbeitenden zu fördern.

Strukturelle und personelle Voraussetzungen	Beschreibung
1 Kooperative Unternehmenskultur	Es braucht ein Klima der Zusammenarbeit, des «Miteinander nicht gegeneinander» sowie ein demokratisches Verständnis der Machtverhältnisse.
2 Delegation von Kompetenz, Verantwortung und Ressourcen	Mitarbeitende brauchen einen klar definierten Handlungsspielraum und Ressourcen, um motiviert ihre Potenziale einbringen zu können.
3 Wille und Interesse zur Mitsprache	Die Bereitschaft und das Interesse an der Mitwirkung können eingeschränkt sein, wenn negative Erfahrungen von Scheinpartizipation gemacht wurden oder das Engagement als unzumutbare Zusatzbelastung erlebt wird. Realistische Planung kann dem entgegenwirken. Persönliches Interesse und Umgang mit Informationen sind zentral für die Mitwirkung. Dabei ist der Umfang der eigenen Betroffenheit ein Schlüsselwert sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in die Fähigkeiten anderer Personen. Ausserdem braucht es Vertrauen in Veränderungsprozesse und eine positive Einstellung zur Partizipation.
4 Projektfähige Mitarbeitende	Der Wille zur Partizipation allein genügt nicht, die Beteiligten benötigen Grundkenntnisse der Gruppenarbeitstechniken und müssen team- und dialogfähig sein.
5 Klare Perspektiven	Die Motivation zur Mitwirkung ist abhängig von der Klarheit der Perspektive für die persönliche Entwicklung. Wenn Mitarbeitende beispielsweise befürchten, dass ihr eigener Bereich reduziert oder abgeschafft wird, können sie sich nicht gleich intensiv in das Projekt einbringen, sondern versuchen eher, Argumente gegen Veränderungen zu entwickeln. Klare Verhältnisse und transparente Optionen können dem entgegenwirken.

Tabelle 2: Voraussetzungen zur Mitwirkung (in Anlehnung an Lüttringhaus 2003)

Grundsätzlich waren diese Voraussetzungen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gegeben. In den einzelnen Projektphasen gab es sichtbare Unterschiede, wie die Mitwirkung umgesetzt werden konnte, auch hier waren die Unterschiede sowohl strukturell wie auch personell bedingt (vgl. Kap. 3.3 und 3.4). An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ist der Bachelor-Studiengang das grösste Produkt, es umfasst rund die Hälfte des Umsatzes. Die meisten Mitarbeitenden sind mehr oder weniger in die Lehre involviert. Objektiv gesehen ist somit fast die ganze Belegschaft von einer Curriculumsentwicklung betroffen, und es fällt nicht schwer, die Beteiligten zu Betroffenen zu machen. Und doch gibt es natürlich sehr unterschiedliche Stufen der Involviertheit. Studiengangs- oder Modulverantwortliche sind anders betroffen von möglichen Veränderungen als Dozierende, welche lediglich ein paar Lektionen unterrichten. Unabhängig davon konnte während des Projektes ein sehr grosses Interesse an inhaltlichen Diskussionen geweckt und gelebt werden. Das Feuer der Beteiligten brannte schnell und intensiv, wenn es beispielsweise um die Klärung von relevanten Inhalten oder Theoriemodellen der Sozialen Arbeit ging. Schwierig war demgegenüber die Realität der Zeitressourcen. Auch wenn für das Projekt ein umfangreiches zusätzliches Zeitbudget zur Verfügung gestellt werden konnte, kam bei den meisten Arbeitsgruppen das Gefühl auf, man habe zu wenig Zeit gehabt. An einem Punkt angelangt zu sein, an dem man weiterdiskutieren wollte, aber aufgrund der Projektplanung zu einem (vorläufigen) Ende kommen musste, war mit Frustration verbunden.

⁹ Vgl. Lüttringhaus (2003).

3.2 Projektorganisation und Projektablauf

Das Projekt wurde als sehr wichtig und zukunftsorientiert deklariert und deshalb von oberster Stufe gesteuert und nahe bei den Verantwortlichen des laufenden Tagesgeschäfts platziert. Der Direktor des Departements Soziale Arbeit erteilte den Projektauftrag, und die Departementsleitung fungierte als Steuergruppe des Projekts. Der Nachteil der fehlenden Distanz und damit die Gefahr, für Neues zu wenig offen zu sein, wurde diskutiert und mit den Vorteilen des internen Know-hows abgewogen. Dies führte zur Entscheidung, neben den internen auch externe Ressourcen einzubinden. Die Projektleitung wurde als Co-Leitung installiert: Mit der internen Projektleitung wurde die Leiterin des Bachelor-Studiengangs¹⁰ mandatiert, die durch eine externe Fachperson in Co-Leitung unterstützt wurde. Die Klärung aller Rollen und Aufgaben erfolgte durch die Co-Leitungen in Absprache mit der Departementsleitung. Ausserdem wurde für das Projekt eine wissenschaftliche Mitarbeiterin¹¹ rekrutiert. Auch diese übernahm die neue Rolle mit einem externen Fachblick.

Die inhaltliche Arbeit wurde in diversen Arbeitsgruppen geleistet. Diese erhielten ihre Aufgaben in Form von Mandaten, in denen sowohl die Fragestellungen wie auch die vorhandenen Ressourcen geklärt wurden. Die Mitglieder der Arbeitsgruppen wurden durch die Departementsleitung eingesetzt. Für die Entscheidung, wer in welcher Arbeitsgruppe mitwirken konnte, waren einerseits fachliche Profile, andererseits der Wunsch nach möglichst grosser Diversität ausschlaggebend. Die Beteiligung von allen Mitarbeitenden in mindestens einer Arbeitsgruppe war eine Vorgabe, welche zu rund 90 Prozent erreicht wurde. Wann und in welcher Form die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vorliegen sollten, war im Auftrag definiert; die Art und Weise der Zusammenarbeit wurde von den Arbeitsgruppen selber definiert. Die Verantwortlichen der Arbeitsgruppen trafen sich regelmässig mit der Projektleitung im sogenannten Projektteam (vgl. Abbildung 1). Alle Dozierenden und weiteren Mitarbeitenden sowie eine Begleitgruppe aus Vertretenden der Praxis, der Studierenden, Alumni und Peers beteiligten sich im Laufe des Prozesses an der Diskussion und der Reflexion der (Zwischen-)Ergebnisse.

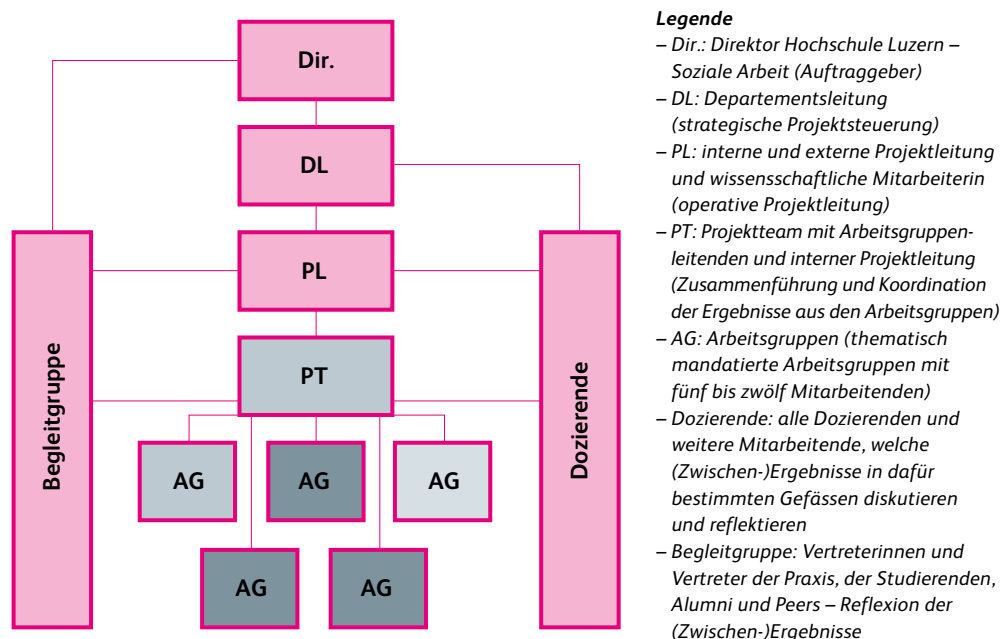


Abbildung 1: Projektorganisation

Meilensteinplanung

Die Entwicklung und Planung eines Curriculums für einen Bachelor-Studiengang ist komplex, und die Umsetzung benötigt einen ausreichenden zeitlichen Vorlauf. Das Entwicklungsprojekt startete im vierten Quartal 2012 mit dem Aufbau der Projektorganisation und dauerte bis ins Jahr 2014. Eine lange Zeit stand bevor, was nicht gleichbedeutend ist mit genügend Zeit. Die Inhalte des Studiums mussten als Informations- und Planungsgrundlage im ersten Quartal 2014 vorliegen. Für die Vorbereitung des konkreten Unterrichts im Herbstsemester 2014 blieb den Dozierenden dann noch ein halbes Jahr Zeit. Es wurde davon ausgegangen, dass dieses Zeitfenster reichen würde; da der Umfang der Veränderungen aber doch recht gross war, stellte es sich als eher knapp bemessen heraus. Die inhaltlichen Meilensteine des Projekts und der Zeitplan für die Arbeitsgruppen wurden aufgestellt (vgl. Abbildung 2). Bei der Planung und zu Beginn des Projekts wurde der Umfang der Veränderungen im Curriculum als eher klein eingeschätzt. In der ersten

¹⁰ Dies ist die Autorin Pia Gabriel-Schärer, welche von 2007 bis 2015 Leiterin des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit in Luzern war.

¹¹ Dies ist die Autorin Katharina Lechner, welche seit Januar 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt ist.

Phase des Projekts zeigte sich jedoch, dass die Veränderungen ein grosses Ausmass annehmen würden und dass die inhaltlichen Arbeiten in der ersten Phase nicht abgeschlossen werden könnten, sondern in der zweiten Phase weitergeführt werden müssten. Anpassungen in der Meilensteinplanung erfolgten bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Aufträge in der zweiten Entwicklungsphase. An der zeitlichen Planung wurde festgehalten. Die Umsetzung des neuen Curriculums erfolgte jedoch unter grossem Zeitdruck und unter Aufbietung aller möglichen Kräfte im Herbst 2014.

Arbeitsschritte	4. Q 12	1. Q 13	2. Q 13	3. Q 13	4. Q 13	1. Q 14	2. Q 14	3. Q 14
Projektorganisation Personen rekrutieren	█							
Umfeldanalyse		█						
Konkurrenzanalyse			█					
Fragestellungen für AGs		█						
Bearbeitung 1. Phase: Inhaltliche Klärungen			█					
Bearbeitung 2. Phase: Didaktik/Struktur/Org.					█			
Erarbeitung Studienführer						█		
Erarbeitung Unterrichtsunterlagen						█	█	█

Abbildung 2: Meilensteinplanung

Projektphasen

Das Projekt wurde in drei Phasen geplant und durchgeführt (vgl. Abbildung 3). In einer ersten Vorphase (V) wurde eine **Umfeld- und eine Konkurrenzanalyse** vorgenommen. In der Umfeldanalyse wurden relevante Entwicklungen in der Gesellschaft und in der Wirtschaft gesichtet, denn das Studium soll Studierende befähigen, aktuelle und zukünftige Herausforderungen der Sozialen Arbeit zu meistern (vgl. Kapitel 4.2). Ausserdem nahm das Büro der externen Projektleitung eine Konkurrenzanalyse vor und verglich die Angebote der verschiedenen Fachhochschulen und Universitäten der deutschen Schweiz für den Studienbereich Soziale Arbeit. Die Ergebnisse der Konkurrenz- und Umfeldanalyse wurden breit abgestützt diskutiert und dienten als Grundlage für die erste Projektphase, in welcher grundlegende Inhalte des neuen Curriculums geklärt wurden. In dieser Phase arbeiteten fünf Arbeitsgruppen (AG 1–5) parallel an unterschiedlichen Aufträgen (vgl. Abbildung 3). Zwischenergebnisse und Ergebnisse wurden an sogenannten Entwicklungstagen mit allen Dozierenden diskutiert. Ausgewählte Aspekte konnten mit Vertreterinnen und Vertretern der Praxis und mit Studierenden ausgetauscht und ergänzt werden. Aufbauend auf diesen Ergebnissen wurden in einer zweiten Phase didaktische, strukturelle und organisatorische Fragen in weiteren sechs Arbeitsgruppen (AG 6–11) bearbeitet, um den Inhalt und die neue Struktur des Curriculums konkret zu gestalten.

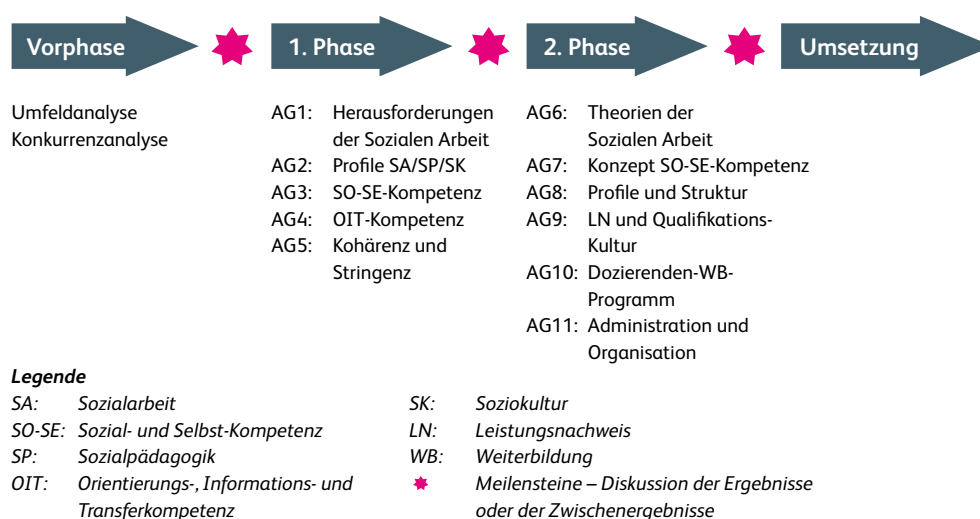


Abbildung 3: Projektphasen und Arbeitsgruppen

Im Anschluss an die drei Projektphasen folgte die Umsetzungsphase. Aufgrund von Erfahrungen bei der Umsetzung eines Studiengangs war klar, dass die Planung des Curriculums mindestens ein halbes Jahr vor der Umsetzung abgeschlossen sein musste, damit alle administrativen und organisatorischen Abläufe eingehalten werden konnten. Der geplante Start des neuen Curriculums im Herbst 2014 diktierte somit die Meilensteinplanung des Gesamtprojekts.

3.3 Umsetzung der verschiedenen Mitwirkungsformen

Auftraggebende und Projektleitung waren sich von Beginn weg im Klaren, dass dieses Projekt eine grosse Herausforderung für alle Beteiligten darstellte. Die Ansprüche waren hoch: Gefordert wurde echte Partizipation. Die Durchführung eines komplexen Grossprojekts neben dem Courant normal ist ambitioniert, und die Latte liegt in einer Expertenorganisation für ganzheitliches und interdisziplinäres Vorgehen sehr hoch.

Kann ein solches Projekt tatsächlich partizipativ gestaltet werden? Die Vision, einen attraktiven und konkurrenzfähigen Studiengang zu entwickeln, welcher ein klares Profil nach innen und nach aussen aufweist, welcher gemeinsam entwickelt und auf einem geteilten Verständnis von Bildung bzw. Berufsbildung beruht, war für alle ein erstrebenswertes Ziel und gemäss dem Projektnamen VIVACE auch eine Vision mit viel Bewegungspotenzial. Durch gute Planung sollte ein zeitgerechter Start des neuen Curriculums möglich werden. Die Risiken des Projekts waren von Beginn weg bekannt, zum Beispiel könnten unzureichende Transparenz, Pseudopartizipation, die nur gefordert und nicht gelebt wird, Unklarheiten des Handlungsrahmens, ausufernde Debatten, unklare Entscheidungswege oder fehlende Ressourcen den Verlauf des Projekts negativ beeinflussen.

Wie konnten die verschiedenen Formen der Mitwirkung in den verschiedenen Phasen umgesetzt werden?

3.3.1 Information

Auf schriftliche und mündliche Kommunikation und Information wurde im Laufe des Projekts sehr grossen Wert gelegt. Eine eigene Intranetseite bildete laufend die Zwischenergebnisse der Arbeitsgruppen und der Konferenzen ab. Mitarbeitende konnten sich dort jederzeit Informationen holen, alle Unterlagen waren stets zugänglich. Diese Möglichkeit wurde mehr oder weniger aktiv genutzt. Das Tagesgeschäft hatte für viele Mitarbeitende höhere Priorität als die Projektinformationen, auch wenn das Projekt während der gesamten Laufzeit eine sehr hohe Sichtbarkeit hatte. Während der Projektphase wurden einerseits bestehende Gefässe wie beispielsweise die Mitarbeitendenkonferenz oder die Hochschulretraite für den Austausch in Sachen Curriculumprojekt genutzt, andererseits wurden zusätzliche Austauschtage durchgeführt.

Mit einer Kick-off-Veranstaltung im Januar 2013 wurde das Projekt bewusst mit allen Mitarbeitenden gestartet, im Laufe der Zeit wurden in verschiedenen Veranstaltungen Updates kommuniziert und der aktuelle Stand der Entwicklungen wurde besprochen und diskutiert. Eine Abschlussveranstaltung beendete das Projekt, als die Umsetzung im Herbst 2014 bevorstand.

Am effektivsten wurden die aktuellen Informationen und Unterlagen zur Kenntnis genommen, wenn die Mitarbeitenden sich auf einen sogenannten VIVACE-Tag vorbereiten konnten oder wenn die vorhandenen Grundlagen für die Weiterarbeit in der eigenen Arbeitsgruppe verwendet werden mussten.

Die strukturellen Voraussetzungen für eine gute Information zu allen Zeitpunkten des Projekts waren gegeben. Die grösste Herausforderung war jeweils die Reduktion und Verdichtung der umfangreichen Informationen und Ergebnisse. Das Steuern der Informationsflut gelang nur zum Teil. Manchmal dienten klare Vorgaben zum Umfang der Ergebnisdarstellung diesem Ziel. Trotz grosser Bemühungen hinsichtlich Reduktion aufs Wesentliche wurden jedoch riesige Mengen an Material produziert, welche von den wenigsten in vollem Umfang rezipiert werden konnten. Hilfreich war die Aussensicht der externen Projektleitung, die bei der Aufbereitung der Informationen wertvolle Unterstützung bot.

3.3.2 Konsultation

Die Meinungen und Erfahrungen von Mitarbeitenden, Studierenden und Vertreterinnen und Vertretern der Praxis wurden in den Projektphasen in verschiedenen Workshops eingebunden. Zwischenresultate und Veränderungsvorschläge wurden diskutiert und Ergebnisse der Konsultationen konnten ins Projekt einfließen. Die Offenheit des Projekts stiess auf viel Interesse und Goodwill bei den Beteiligten, auch wenn nicht immer von Beginn weg klar war, wie die Resultate verwertet werden konnten. Als Highlight wurde eine Veranstaltung erlebt, in der Vertreterinnen und Vertreter der Praxis, Studierende und alle Mitarbeitenden in einen Dialog über das zukünftige

tige Curriculum eintraten und schlussendlich klare Stossrichtungen sichtbar wurden wie etwa die stärkere Fokussierung auf Sozial- und Selbstkompetenzen mit entsprechenden strukturellen Voraussetzungen. (vgl. Kapitel 4.4.1)

Eher als schwierig erwies sich die breite Abstützung der Konsultation bei aktuellen Studierenden. Die ausgeschriebenen Workshops, welche freiwillig besucht werden konnten, nutzten lediglich eine Handvoll Studierende zur Konsultation. Nichtsdestotrotz waren die Diskussionen mit den Direktbetroffenen sehr wertvoll. Namentlich die Ausgestaltung von sinnvollen Leistungsnachweisen und Settings für aktives Debattieren und Sichpositionieren war ein grosses Anliegen der engagierten Studierenden. Dieses wurde aufgenommen und wird heute umgesetzt.

3.3.3 Mitsprache

Die Mitsprachemöglichkeiten waren in den jeweiligen Arbeitsgruppen am intensivsten. Auch während der gemeinsamen Entwicklungstage mit allen Mitarbeitenden wurde in Ad-hoc-Gruppen intensiv mitdiskutiert. Der Wille und die Voraussetzung zur Mitsprache waren im Projektverlauf nicht immer bei allen Mitarbeitenden gleich gross. Eine strukturelle Voraussetzung für die Mitsprache war gegeben, indem den Mitarbeitenden grosszügige Zeitressourcen für ihr Engagement in den verschiedenen Arbeitsgruppen bereitgestellt wurden. Dies schien der Departementsleitung gerechtfertigt, stellt der Bachelor-Studiengang für die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit doch das wichtigste Produkt dar. Der Studiengang entspricht dem gesetzlichen Auftrag, Studierende zur Berufsbefähigung zu führen, und macht finanziell rund die Hälfte des Gesamtvolumens des Departements aus. Doch obwohl den Arbeitsgruppen Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden, scheiterte zum Teil die Mitsprache an der Schwierigkeit, Termine für die gemeinsame Arbeit zu finden. Es gelang nicht, alle Mitglieder von Arbeitsgruppen gleich intensiv einzubinden.

Enttäuschungen und Frustrationen entstanden dort, wo intensive Diskussionen aus Zeitgründen nicht zu Ende geführt werden konnten. Erwartungen wurden geweckt und Klärungsprozesse in Gang gesetzt. Alte Fronten zwischen unterschiedlichen Haltungen konnten aufgeweicht werden, doch fehlten schlussendlich die Zeit und die Energie, um gewisse Klärungsprozesse abzuschliessen. Es wurden beispielsweise wichtige Arbeiten geleistet, um die gelehrteten Theorien und Modelle für und über die Soziale Arbeit zu strukturieren. Die Arbeiten konnten in der vorhandenen Zeitspanne nicht abgeschlossen werden. Der Wunsch, die Diskurse nach Beendigung des Entwicklungsprojektes weiterzuführen, stand deshalb im Raum. Die Bearbeitung von offenen Projektanliegen wurde in die Nachprojektzeit übertragen.

Eine weitere Schwierigkeit hinsichtlich der Bereitschaft zur und dem Interesse an Mitsprache zeigte sich im Lauf des Projekts, wenn Entscheide getroffen wurden, die nicht mit den Vorschlägen einer Arbeitsgruppe übereinstimmten. Mitsprache und Partizipation wurden in einem solchen Fall von einigen Beteiligten nicht mehr als positiv erlebt. Der sorgfältigen Kommunikation, weshalb der Entscheid so und nicht anderes getroffen wurde, kam in einem solchen Fall höchste Bedeutung zu. Über die gesamte Projektdauer wurde jedoch ein äusserst hohes Engagement der Dozierenden, der wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie der Mitarbeitenden der Administration sichtbar. Intensive Diskurse zu unterschiedlichen Standpunkten waren möglich, Differenzen und Spannungsfelder konnten benannt und zum Teil stehen gelassen werden. Die Diskussionen über Inhalte und Struktur der Lehre legten ein gutes Fundament für die zukünftige Zusammenarbeit in allen vier Leistungsaufträgen¹² der Hochschule.

3.3.4 Mitentscheidung

Im Rahmen der Arbeitsgruppen waren die Mitwirkungsmöglichkeiten gross. Vorschläge zuhanden der Projektleitung wurden entwickelt, Varianten vorgelegt und Entscheidungsgrundlagen erarbeitet. Die Projektgruppe mit den Leitenden der verschiedenen Arbeitsgruppen konnte bei der Entscheidungsfindung mitwirken; letztendlich wurden die Entscheide im vorliegenden Projekt von der Projektsteuerung getroffen, welche gleichbedeutend mit der Departementsleitung war.

Eine Herausforderung war das Spannungsfeld zwischen ergebnisoffener Partizipation und der Entscheidungskompetenz der Departementsleitung. Auch wenn von Beginn weg klar und transparent war, dass die Departementsleitung zu den gesetzten Zeitpunkten Entscheide fällen und fällen musste, die für den weiteren Projektverlauf notwendig und relevant waren, führte es auch zu einigen Friktionen innerhalb des Gremiums und im Projekt, dass die Departementsleitung auch die Projektsteuerung innehatte. Entscheide, welche nicht den Vorschlägen der engagierten Arbeitsgruppen entsprachen, führten zu Enttäuschungen. Nicht immer gelang es der Departementsleitung, ihre Entscheidungen genügend verständlich zu begründen. So mussten einige zusätzliche Feedbackschlaufen eingebaut werden.

¹² Der vierfache Leistungsauftrag einer Fachhochschule beinhaltet Lehre, Weiterbildung, Dienstleistung sowie anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung.

Heikle Situationen entstanden immer dann, wenn ungeplante Verzögerungen auftraten, etwa wenn Rückkommensanträge eingereicht und gründlich geprüft wurden. Einzelne wurden zur Enttäuschung der Beteiligten abgelehnt, andere führten zum Beispiel dazu, dass das neue Curriculum nicht auf einen Schlag, sondern gestaffelt eingeführt wurde, was aber auch damit zu tun hatte, dass beim Grundstudium die Veränderungen grösser waren als ursprünglich vorgesehen. Schwierig war auch der Übergang von der ersten in die zweite Projektphase. Die Aufträge der Arbeitsgruppen aus der ersten Phase waren zum Teil noch nicht abgeschlossen, als die zweite Phase starten sollte. Der Antrag einer Arbeitsgruppe, das Projekt um ein Jahr zu verlängern, wurde abgelehnt. Unter Einbezug der Projektgruppe wurden die Mandate der zweiten Phase angepasst und verändert. Einzelne offene Fragen wurden in die Aufträge der zweiten Phase eingebaut. Die Arbeitsgruppen der zweiten Phase konnten zum Teil nicht auf Ergebnisse aufbauen, sondern mussten mit Zwischenergebnissen und Varianten weiterarbeiten.

3.3.5 Mitverantwortung bei der Umsetzung

Der Übergang von der Projektstruktur zum Courant normal, bei dem die Departementsleitung sich auf die strategische Ebene zurückzieht, wurde sehr bewusst gestaltet. Es gab ein offizielles Projektende mit Abschlussritual und Apéro, dies im Bewusstsein, dass noch nicht alle Arbeiten abgeschlossen waren. Die operativen Regelstrukturen übernahmen die Weiterführung in den Alltagsabläufen. So wurden zum Beispiel die Detailanpassungen der Modulbeschreibungen oder die Entwicklung von Leistungsnachweisen nach dem Ablauf der Projektphase geleistet.

Als Folge des Entwicklungsprojekts wurden neue Modulverantwortungen vergeben und Dozierende gestalteten neue und bisherige Module entsprechend den entwickelten Vorgaben. An der Umsetzung der Entscheide beteiligte sich somit eine Vielzahl von Mitarbeitenden, die Verantwortung für die Umsetzung war breit abgestützt. Aufgabe der Studiengangsleitung und der Departementsleitung war in dieser Phase die Kontrolle der Umsetzung und die Ermöglichung von Detailabsprachen.

Ein sichtbares Ergebnis des partizipativen Projekts war die breit abgestützte und gute inhaltliche Vernetzung unter den Dozierenden. Es fiel leichter, inhaltliche Bezüge zu anderen Modulen zu machen, wovon schlussendlich die Studierenden direkt profitierten.

3.4 Tops und Flops

Wie gelang die Umsetzung des partizipativen Projekts? Was funktionierte gut? Welche Hürden und Stolpersteine wurden sichtbar? Welches sind die Lessons learned für die Zukunft?

Zu den Tops zählt die hohe Beteiligung und die Diskursfreudigkeit der involvierten Personen. Das Prozessziel, dass die Dozierenden sich dank einer gemeinsamen fachlichen Auseinandersetzung über die Inhalte sowie über das Bildungs- und Lernverständnis mit dem Studiengang identifizieren sollten, konnte in hohem Mass erreicht werden. Die **gute Durchmischung der Arbeitsgruppen** führte Leute zusammen, die vorher nie miteinander gearbeitet hatten. Die Dozierenden empfanden den intensiven **inhaltlichen Austausch über Institutsgrenzen** hinweg als grosse Bereicherung. Langjährige Mitarbeitende lernten sich von einer ganz anderen Seite kennen. Es wurde diskutiert, welche Inhalte relevant für die Soziale Arbeit seien, es konnten didaktische Fragen und Ideen zur Unterrichtsgestaltung ausgetauscht werden, und es wurden gemeinsam Methoden für den Kompetenzaufbau entdeckt. Für neue Dozierende und Mitarbeitende war der Einstieg in die Hochschule in dieser Phase einfach, denn das neue Curriculum war für alle Beteiligten neu und der Aussenblick für langjährige Dozierende eine Bereicherung. Der Blick sollte auch nach Ende der Projektzeit über den eigenen Tellerrand hinaus schweifen und die Interdisziplinarität im Alltag prägen.

Zu den Tops können auch die **guten strukturellen und organisatorischen Voraussetzungen** gezählt werden. Es waren Ressourcen und Strukturen vorhanden, die einen inhaltlichen Diskurs ermöglichten. Die Beteiligten waren sehr engagiert, sei es in den Arbeitsgruppen oder an den gemeinsamen Entwicklungstagen. Immer wieder wechselnde Konstellationen in den verschiedenen Arbeitsgruppen und an den gemeinsamen Entwicklungstagen ermöglichten eine gute Durchmischung und die Aktivierung von breitem Expertenwissen. Eine wichtige strukturelle Veränderung war die Einführung von **Co-Modulverantwortungen** bei den Modulen des Grundstudiums. Es wurden Tandems gebildet, welche für die Planung, Durchführung und Weiterentwicklung eines Moduls zuständig sind. Somit wurde die Kooperation strukturell verankert und eine neue partizipative Struktur der Zusammenarbeit geschaffen.

Es funktionierte gut und war nachhaltig, dass mit dem Projekt das **Kerngeschäft «Lehre» im Zentrum** stand. Alle Mitarbeitenden und die Departementsleitung setzten sich viel intensiver mit

diesem Kerngeschäft auseinander als in den vergangenen Jahren. Das Bewusstsein für die Komplexität eines Bachelor-Studiengangs wuchs, und die Verantwortung für die Prozesse und Abläufe konnte besser getragen werden.

Zu den Tops gehörte vom Beginn bis zum Abschluss die Leistung der **externen Projektleitung**. Für die interne Projektleitung war es sehr unterstützend, dass über den gesamten Verlauf des Projekts eine externe Fachperson mit viel Know-how im Prozessmanagement und in Bildungsfragen mitwirkte. Sie stand dem Curriculum mit einer gesunden Distanz gegenüber. Sie regte in hektischen Zeiten zum Innehalten und Reflektieren an. Zudem übernahm sie die Moderation von Workshops und Veranstaltungen, was den Mitgliedern der Projektleitung und der Departementsleitung ermöglichte, sich inhaltlich an den Diskussionen zu beteiligen.

Zu den Flops gehörte, dass **Diskurse aus Zeitgründen nicht zu Ende geführt** werden konnten. Die Erwartungen an die Breite und Tiefe der Diskussionen waren zu hoch gesteckt und konnten nicht alle erfüllt werden. Enger gesteckte Arbeitsaufträge hätten hier allenfalls Enttäuschungen vorbeugen können. Auch wenn Ressourcen gesprochen wurden, hiess «Zeit haben» nicht «sich genügend Zeit nehmen können». Neben dem Alltagsgeschäft immer wieder kurzfristig in inhaltliche Diskurse einzutauchen, war für die Beteiligten sehr anstrengend und für Einzelne gar nicht machbar¹³. Viel Zeit ging zudem mit der Suche nach möglichen gemeinsamen Terminen für die Arbeitsgruppen verloren. Die gemeinsamen Zeitfenster an den Entwicklungstagen waren eine organisatorische Antwort darauf. Diese Tage waren mit hoher Priorität freizuhalten oder freizuschaukeln.

Es gab vereinzelt Situationen, in denen die beteiligten Experten und Expertinnen kein Interesse daran hatten, **die eigene Position zu verlassen**. Die Erwartung, einen Konsens zu finden oder alte Grabenkämpfe im Projekt auflösen zu können, erwies sich als ein zu hoch gestecktes Ziel. Gut genug und auch bereits anspruchsvoll war das Klären von Positionen und das Stehenlassen von Differenzen. Die Erarbeitung von Konsent im Sinne der Soziokratie von John A. Buck und Gerhard Edenburg (2005)¹⁴ wäre in diesem Fall ein genügend anspruchsvolles Vorhaben gewesen.

Auch nicht einfach war die Planung der Aufträge für die aufeinanderfolgenden Arbeitsgruppen. In der offenen partizipativen Anlage **zwei Projektphasen so eng aufeinander** und voneinander abhängig zu planen, war im Nachhinein unverantwortlich. Es hätte mehr Puffer und Reservezeiträume gebraucht. Die direkte Abhängigkeit der Arbeiten der zweiten von der ersten Phase führte zu Verzögerungen und Konflikten. Die **Gestaltung der Übergänge** von einer zur nächsten Phase hätte sorgfältiger geplant werden müssen. Ergebnisse und inhaltliche Differenzen hätten ausführlicher diskutiert werden und Entscheide als Grundlage für die darauffolgenden Arbeitsaufträge besser kommuniziert werden müssen. Aufgrund der Verzögerungen aus der ersten Phase wurden die Projektaufträge der zweiten Phase wohl angepasst, mit der Folge jedoch, dass der inhaltliche Aufbau des Hauptstudiums in der zweiten Phase ebenfalls Verzögerungen erlitt und sich Klärungen über den Projektabschluss hinauszögerten. Der Zeitdruck vom Projektende her übersteuerte den Bedarf nach Temporeduktion. Im Rückblick hat der nichtaufgelöste Widerstand der Mitarbeitenden hinsichtlich gewissen Entscheiden der Projektleitung viel Energie gebunden, welche für die inhaltliche Entwicklung der zweiten Phase hätte genutzt werden können. Nichterledigte Restanzen wurden deshalb nach Abschluss des Projekts in den Courant normal einbezogen. Ein weiterer Stolperstein betrifft den **Einbezug von Mitarbeitenden der Administration und Organisation**. Aufgrund der Projektlogik wurde diese Arbeitsgruppe erst in die zweite Projektphase eingebunden. Es wurde zu Beginn der zweiten Phase entschieden, dass die Arbeiten der Administration und Organisation erst nach den erfolgten inhaltlichen Klärungen konkret angegangen würden. Die Arbeitsgruppe wurde aus diesem Grund ganz an den Schluss des Projektes verlegt, mit der Folge, dass der Zeitdruck für diese Arbeitsgruppe grösser wurde. Nach Abschluss des Projekts wurde jedoch klar, dass die Überlegungen zur Machbarkeit und zur Vereinfachung von Abläufen zu einem viel früheren Zeitpunkt hätten einbezogen werden müssen. Die Logik des Inhalts und die Logik der organisatorischen Alltagsabläufe passen nicht automatisch aufeinander. Diese beiden Logiken können nicht früh genug miteinander verbunden werden. Empfehlenswert wäre im Nachhinein eine Klärung von gewissen Rahmenbedingungen und administrativen Abläufen als Vorgabe für die inhaltlichen Entwicklungsaufträge.

Der partizipative Prozess hat sich in der Summe des Aufwandes für die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gelohnt. Gemeinsam mit den Beteiligten konnten viele relevante Inhalte für die Soziale Arbeit aufgearbeitet, reflektiert und neu definiert werden. Einiges davon wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

¹³ Dies war der Preis für ein gross angelegtes und breit abgestütztes partizipatives Entwicklungsprojekt neben dem Alltagsgeschäft. Die Alternative wäre ein Vorgehen mit einer kleinen Projektgruppe, welche Vorschläge erarbeitet, die dann noch diskutiert und konsultiert würden. Eine kleine Projektgruppe könnte eher von Alltagsgeschäften entlastet werden und könnte intensiver an der Konzeption eines Curriculums arbeiten.

¹⁴ Konsent im Sinne der Soziokratie besteht dann, wenn keine schwerwiegenden und begründeten Einwände mehr vorliegen hinsichtlich des gemeinsamen Ziels. Vgl. Buck und Edenburg (2005) *Die kreativen Kräfte der Selbstorganisation*. (http://soziokratie.org/wp-content/uploads/2012/01/Die_Kreativen_Kraefte_der_Selbstorganisation.pdf)

4. Inhaltliche Weiterentwicklung des Curriculums

4.1 Umfeldanalyse als Einstieg

Soziale Arbeit ist eng mit anderen Disziplinen verwoben. Zukunftsszenarien für die Soziale Arbeit basieren daher auch auf Prognosen der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklung eines Landes oder einer Region. Um dieser Komplexität Rechnung zu tragen, wurde für die Curriculumsentwicklung zunächst eine Literaturrecherche zum Wandel im Umfeld der Sozialen Arbeit durchgeführt. Anschliessend fand eine Validierung und Gewichtung der Ergebnisse mit Dozierenden sowie mit Vertretern und Vertreterinnen der Praxis statt. Die Resultate wurden im Bericht zur Umfeldanalyse festgehalten. In insgesamt elf Arbeitsgruppen wurden anschliessend die Ergebnisse und die identifizierten Herausforderungen für die Soziale Arbeit und die entsprechenden Studienrichtungen weiterverarbeitet. Dies führte zu einer Präzisierung der drei Studienprofile an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, nämlich: Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultur. Die drei Profile wurden einheitlich gegliedert und inhaltlich in ihrem Fokus gestärkt. Besonderes Gewicht muss auf die Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie von Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenzen der Studierenden im Studium gelegt werden.

4.2 Herausforderungen für die Soziale Arbeit

Die Herausforderungen in den Arbeitsfeldern und Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit werden zunächst durch eine **übergeordnete Dimension** gerahmt. Dazu zählen die politischen Strukturen¹⁵, innerhalb derer die Soziale Arbeit verortet ist. *Die anwaltschaftliche Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht in einer kritischen Auseinandersetzung mit und aktiven Beteiligung am Diskurs zur Entwicklung des Sozialstaats.* Volkswirtschaftliche Prozesse¹⁶ mit ihrem Einfluss auf Wettbewerb und Wohlstand einer Gesellschaft sind ebenfalls Eckpfeiler für die Soziale Arbeit. Auf dieser übergeordneten Dimension ist auch der Klimawandel zu verorten, welcher insbesondere mit dem Aspekt der weltweiten Ressourcenknappheit¹⁷ sowohl Arbeitsfelder als auch Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit beeinflusst. Der Kampf um knappe Ressourcen ist eine bekannte Konfliktausprägung. Noch breiter gefasst ist auch die allgemeine Entwicklung von Frieden und Konfliktherden¹⁸ für die Soziale Arbeit relevant. Eine Sonderrolle nimmt dabei die Globalisierung¹⁹ ein. Globalisierungsprozesse führen dazu, dass Veränderungen der eben genannten Aspekte nicht nur am Ort des Geschehens zu spüren sind, sondern sich globaler und mit immer grösserer Geschwindigkeit²⁰ auswirken. Die direkten und indirekten Konsequenzen vermögen das grosse Ganze, und damit auch die Arbeitsfelder und -bedingungen der Sozialen Arbeit, auf eine völlig andere Ausgangslage zu stellen. *Die Soziale Arbeit hat dabei die Aufgabe, trotz dieser Herausforderungen des beschleunigten Wandels stets professionell zu handeln.* Nachstehende Abbildung zeigt die Themenfelder (horizontal) sowie umfassende Phänomene, die diese Themenfelder der Sozialen Arbeit durchdringen (vertikal).

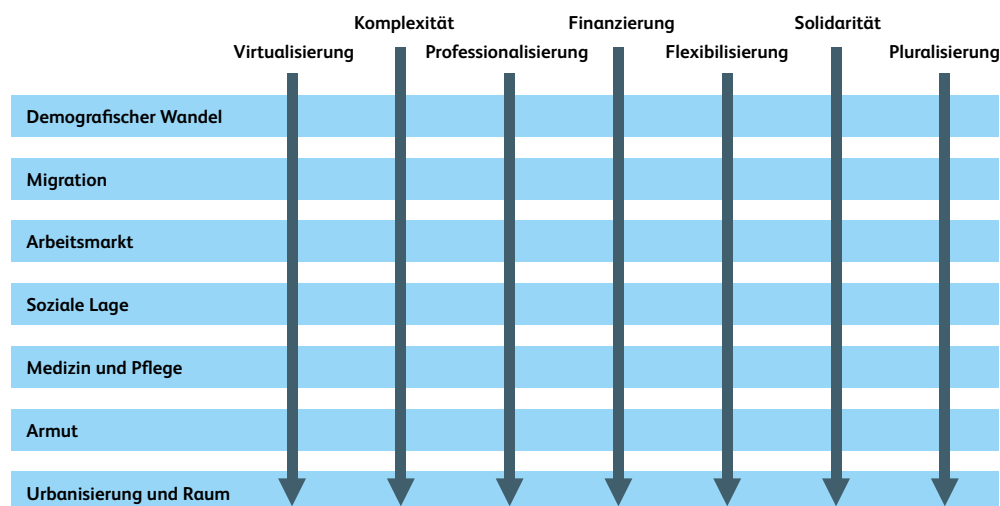


Abbildung 4: Themenfelder und Phänomene

Welche Bedeutung haben die gesellschaftlichen Veränderungen für die Soziale Arbeit?

¹⁵ Vgl. Avenir Suisse (2013); Kappes (2012).
Hinweis: Diese beiden Angaben stehen, wie auch die folgenden Angaben in diesem Unterkapitel, jeweils exemplarisch für die gesamthaft 29 analysierten Quellen. Bei Interesse kann das Gesamtliteraturverzeichnis bei den Autorinnen angefordert werden.

¹⁶ Vgl. Burkhauser und Couch (2010); swissfuture (2011).

¹⁷ Vgl. Brzoska (2012); Oltmer (2012).

¹⁸ Vgl. Achermann (2012); National Intelligence Council (2012).

¹⁹ Vgl. National Intelligence Council (2012); Zukunftsinstitut (Mai 2007).

²⁰ Vgl. Eling (Dez. 2012); Polenz (2012).

Als wichtiges **Themenfeld** wurde der demografische Wandel²¹ erkannt – verbunden mit den sich wandelnden Familien- und Lebensformen. *Für die Soziale Arbeit bedeutet das, dass sie veränderte Altersstrukturen, die Einwanderung und auch die Abwanderung berücksichtigen muss.* Migration nimmt als Themenfeld hierbei eine Sonderrolle ein. Denn Migration²² wird ambivalent als gesellschaftliches Problem wie auch als Lösungsversuch für die Folgen des demografischen Wandels gehandelt. *Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist hierbei eine professionelle Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund und ihrem Umfeld.* Im Themenfeld Arbeitsmarkt²³ stellen sich insbesondere Arbeitslosigkeit sowie neue Anforderungen an Integration und Reintegration als Herausforderungen. Kennzeichnend sind auch Veränderungen hin zu langen Ausbildungszeiten sowie zu Beschäftigungsunsicherheit vieler Arbeitnehmenden in befristeten oder Leiharbeitsverhältnissen. *Aufgabe der Sozialen Arbeit ist insbesondere die Förderung der beruflichen und sozialen Integration.* Soziale Sicherheit²⁴ ist ein daran anknüpfendes Themenfeld, welches eine gerechte Verteilung gesellschaftlicher Leistungen und Modelle wie den Generationenvertrag umfasst. *Für die Soziale Arbeit stellt sich die Aufgabe der Initiierung von Projekten und anderen Aktivitäten zur Verhinderung von sozialen und gesundheitlichen Problemen.* Im Gesundheitssystem stellt das Themenfeld Medizin und Pflege²⁵ neue Herausforderungen dar. So eröffnet der medizinische Fortschritt immer bessere Behandlungsmethoden. Neben neuen oder neu klassifizierten Krankheiten, zu denen vor allem psychische Krankheiten zu rechnen sind, sind die Betreuung und Pflege der Jüngsten, die Pflege von Menschen mit komplexer werdenden Behinderungen sowie die Pflege der immer älter werdenden Bevölkerung Themen der Zukunft. *Die Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht in der Ermöglichung und Sicherstellung inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit.* Grosse Spannungen ergeben sich auch im Umgang mit Armut²⁶, denn Armut steht häufig im Zusammenhang mit prekären Arbeitsverhältnissen und veränderten Wertschöpfungsketten. Bei genauerem Hinsehen ergibt sich einerseits ein negatives Bild steigender regionaler Armut und daher die Frage nach dem Fortbestehen des Mittelstands. Hingegen zeichnet sich andererseits ein Rückgang der Armut weltweit ab. Der globale Mittelstand wächst. *Für die Soziale Arbeit besteht die Aufgabe in der Verhinderung und Linderung von Armut.* Als abschliessendes Themenfeld ist Urbanisierung und Raum²⁷ zu nennen. In vielen Zukunftsszenarien wird Städten eine zentrale Rolle als Magnet und Motor für Kapital, Kompetenz und Arbeitsplätze zugeschrieben. Dies steigert ihre Bedeutung gesellschaftlich und politisch. Aus der Urbanisierung ergeben sich gleichzeitig raumplanerische und infrastrukturelle Herausforderungen. Segregationsprozesse in Stadt und Land sind eine der Herausforderungen für die Soziale Arbeit. *Sie muss reflexive, sozialraumbezogene Arbeit in den verschiedenen Handlungsfeldern leisten.*

Spezifische **Phänomene** durchdringen diese Themenfelder, verschärfen die Dynamik und führen zu einer weiteren Zuspitzung der Probleme. Die Auswirkungen auf die Themenfelder sind unterschiedlich gross. Das Phänomen der Virtualisierung²⁸ bedeutet technologischen Fortschritt, was sich sehr deutlich am Umgang mit Social Media zeigt. Durch Virtualisierung wird die ständige Erreichbarkeit zum Standard. Gleichzeitig werden bestehende Strukturen und Systeme als zu starr in Frage gestellt. Sie werden vielmehr neu gedacht, neu verknüpft. Es folgt eine steigende Komplexität²⁹ der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen. Die Komplexität geht aber noch weit darüber hinaus und zeichnet sich auch im Alltag des Einzelnen ab. Lebens- und Familienformen ändern sich, Idealbilder und Ansprüche an Weiterbildung, Job und Familie decken sich nicht immer, und der Einzelne sehnt sich nach einfachen, transparenten Erklärungen für die Komplexitätsbewältigung im Alltag. *Die Aufgabe für die Soziale Arbeit besteht darin, in komplexen strukturellen Zusammenhängen und bei komplexen Konstellationen professionell zu handeln.* Um in dieser Komplexität überhaupt noch leistungsfähig zu sein, werden zunehmend Professionalisierung und Qualifizierung³⁰ gefordert. Diese beziehen sich sowohl auf Institutionen und Angebote wie auch auf den Anspruch an jede einzelne Person zur lebenslangen (Weiter-)Qualifizierung. Spätestens hier stellt sich die Frage nach der Finanzierbarkeit. Daher ist auch die Finanzierung³¹ ein Phänomen, mit welchem sich alle Themenfelder auseinandersetzen müssen. Auch für die Soziale Arbeit in den Themenfeldern stellt sich diese Herausforderung. *Im Zusammenhang mit fehlenden Geldern, dem Kampf um Aufträge und Kostenträger, dem Konflikt mit Leistungserbringern zwischen Standardisierung, Kennzahlen und Indikatoren besteht die Aufgabe der Sozialen Arbeit darin, einen effizienten und effektiven Einsatz der Ressourcen aufzuzeigen.* So wird konstant nach (günstigeren) Alternativen gesucht. Dies erfordert eine Flexibilisierung³² der Angebote, Strukturen und Beteiligten, welche als weiteres Phänomen auftritt. Die Flexibilisierung äussert sich beispielsweise in einer grösseren Mobilität, welche nicht ausschliesslich, jedoch ausserordentlich häufig in Verbindung mit dem Erwerbsleben genannt wird. Sie geht oft einher mit Unsicherheiten und In-

²¹ Vgl. Leis und Govert (2011); OECD International Futures Programme (2011).

²² Vgl. Runder Tisch Migration (2011); Zürcher Kantonalbank (2010).

²³ Vgl. BSV (2012); Avenir Suisse (2013).

²⁴ Vgl. Eling (2012); Vimentis (2008)

²⁵ Vgl. BSV (2009); OECD International Futures Programme (2011).

²⁶ Vgl. Celko (2012); Jud et al. (2012).

²⁷ Vgl. Becker (2012); Opaschowski (2012).

²⁸ Vgl. Kappes (2012); Zukunftsinstitut (2012).

²⁹ Vgl. Stutz, Sax und Knöpfel (2010); Zukunftsinstitut (2009).

³⁰ Vgl. Jud et al. (2012); Zukunftsinstitut (2007).

³¹ Vgl. Eling (2012); Vimentis (2008).

³² Vgl. OECD International Futures Programme (2011); Zukunftsinstitut (2007).

³³ Vgl. Achermann (2012); swissfuture (2011).

stabilität. Es entwickeln sich neue Formen von Solidarität³³, die nicht mehr im Sinne eines Kitts der Gesellschaft fungieren. Sie sind häufig virtuell und diffus. Diese neue Solidarität bringt möglicherweise eine drohende Entsolidarisierung der Gesellschaft mit sich. *Vor dem Hintergrund der Diversität stellt sich für die Soziale Arbeit die Aufgabe, den Umgang mit Differenzen zu schulen und Solidarität zu praktizieren.* Abschliessend sei das Phänomen der Pluralisierung³⁴ genannt, welches eng mit anderen Phänomenen verwoben ist. In allen Themenfeldern ergibt sich dadurch eine zusätzliche Breite, zu den Inhalten gibt es Varianten, Alternativen und gänzlich neue Möglichkeiten über die bestehenden Strukturen hinaus. *Für die Soziale Arbeit besteht die Aufgabe darin, die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen zu sichern und zu gestalten.*

Die Soziale Arbeit hat diese Herausforderungen gemeinsam mit anderen Disziplinen zu meistern. Dabei ist eine eigene Professionsidentität der Sozialen Arbeit wichtig, die den Beitrag der Sozialen Arbeit aufzeigt und begründet. *Die Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit ist hierbei, die Soziale Arbeit glaubwürdig zu vertreten, dabei aufzuzeigen, was Soziale Arbeit ist und kann, aber auch, was sie nicht ist und nicht kann.* Ein Curriculum muss dazu beitragen, die Professionsidentität aufzubauen, und hat einen besonderen Beitrag zur Schärfung der Profile Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik zu leisten.³⁵

4.3 Erste Schlussfolgerung: Präzisierung der Ausbildungsprofile

Die verschiedenen Profile der Sozialen Arbeit sind unterschiedlich mit den beschriebenen Herausforderungen konfrontiert.³⁶ An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen ausgebildet. Sie unterstützen Menschen darin, ihr Leben zu bewältigen und selber zu gestalten. In Krisensituationen wie beispielsweise Arbeitsplatzverlust, Krankheit, Armut, Trennung und Scheidung vermitteln sie persönliche und materielle Hilfe. Es werden Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren ausgebildet, die Menschen oder Gruppen von Menschen zur aktiven Gestaltung von Lebensräumen in den gesellschaftlichen Teilbereichen Bildung, Soziales, Politik und Kultur ermutigen und motivieren. Häufig baut die Soziokulturelle Animation Brücken zwischen unterschiedlichsten Bereichen. Im dritten Profil werden Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ausgebildet, welche Menschen jeden Alters bei ihren täglichen Aufgaben unterstützen. Sie begleiten zum Beispiel das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung von Einzelpersonen und Familien sowie Lernprozesse von Familien.³⁷ Im Arbeits- und Berufsfeld der Schulsozialarbeit besteht die Herausforderung darin, die *Soziale Arbeit gegenüber von Bildung und Erziehung zu positionieren.* Dazu leisten alle drei Profile Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultur ihren Beitrag. Ähnlich gestaltet es sich in der Flüchtlingshilfe und Integrationsarbeit, bei denen die Herausforderung darin besteht, mit ungleichen Entwicklungschancen und Bedrohungslagen umzugehen. *Für die Soziale Arbeit besteht die Aufgabe darin, Integrationsprozesse zu begleiten und zu unterstützen – dazu bringen alle drei Profile spezifische Methoden und Kenntnisse ein, sie können und müssen sich also gegenseitig ergänzen.* Daneben gibt es Bereiche, für die primär einzelne Profile zuständig sind.

Profil Sozialpädagogik

Kennzeichnend für die Sozialpädagogik ist die spezifische Aufgabe der Förderung der Sozialisation. Im Bereich der Heimerziehung findet eine Abkehr von der Rundumversorgung hin zur ambulanten, individuellen Versorgung, Begleitung und Betreuung statt. *Von der Sozialpädagogik wird hier die Förderung und Unterstützung von sowohl stationären wie auch ambulanten Erziehungs- und Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen erwartet.* Die Herausforderung stellt sich jedoch nicht nur bei den Jüngeren. Im Bereich der Begleitung und Befähigung von Familien muss die Sozialpädagogik vorbeugende und unterstützende Massnahmen im Familiensystem anbieten und damit *Unterstützung, Entlastung und Beratung von Familien in herausfordernden Familien- und Erziehungssituationen leisten.*

In der Arbeit mit Menschen mit Behinderung stellt die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen³⁸ durch die Schweiz neue Anforderungen an das Berufsfeld, indem sie eine Grundlage für die individuelle Förderung und Unterstützung von Menschen mit Behinderung für mehr Lebensqualität bietet. *Die Sozialpädagogik hat hier ihre Aufgabe in der Begleitung, Betreuung, Förderung und Unterstützung von Menschen mit Behinderung.*

Profil Soziokultur

Kennzeichnend für die Soziokulturelle Animation (Studienprofil Soziokultur) ist die spezifische Aufgabe der Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der sektorübergreifenden Zusammenarbeit.

³⁴ Vgl. Runder Tisch Migration (2011); Zukunftsinstitut (2012).

³⁵ Husi und Villiger (2012).

³⁶ Vgl. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013a).

³⁷ Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2014a), S. 4.

³⁸ www.behindertenrechtskonvention.info

In der Freiwilligenarbeit stehen sich Arbeits- und Zeitmodelle gegenüber, auf die persönliche Ressourcen aufgeteilt werden wollen. Herausfordernd für die Professionellen ist, bei diesem Spagat einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt zu leisten. *Aufgabe der Soziokulturellen Animation ist insbesondere das Motivieren für freiwilliges Engagement wie auch dessen Förderung.* Die Kulturarbeit und ästhetische Bildung bietet Plattformen zur Übung bestehender und Einübung neuer Kompetenzen. Allerdings herrscht auch grosser Druck unter der Aktualität und Anpassung an den Lifestyle. Dies spiegelt sich im Kampf um Aufmerksamkeit und überhaupt um ein Wahrgenommenwerden. *Die Soziokulturelle Animation muss kulturelle Anlässe mit verschiedenen Zielgruppen durchführen. Ihre Aufgabe besteht in der Begründung des emotionalen, sozialen, bildungsorientierten oder auch politisch-gesellschaftlichen Mehrwerts von Kultur.* Der gesellschaftliche Wandel zeigt sich an verschiedenen Stellen im Gemeinwesen wie beispielsweise in der Gemeinde-, Stadt- und Quartierentwicklung. Generationenbeziehungen werden anders gedacht, die Art und Weise des Wohnens und das Wohnumfeld ändern sich. Es braucht sozialräumliche Kompetenzen, den Blick für nachhaltige Entwicklung. Professionelle Prozessentwicklung und Begleitung bei der Planung und Partizipation sind nötig, um mit der neuen Form der öffentlichen Privatheit und allgemein mit der globalen Entwicklung umzugehen. Dabei treten vermehrt Konflikte zwischen Stadt und Land, aber auch innerhalb der lokalen Identität auf. *Die Soziokulturelle Animation leistet hier Begleitung und initiiert partizipative Entwicklungsprojekte und Veränderungsprozesse in komplexen sozialräumlichen Settings.*

Profil Sozialarbeit

Kennzeichnend für die Sozialarbeit ist die spezifische Aufgabe der Förderung der Inklusion. Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen unterstützen Menschen darin, ihr Leben selber zu bewältigen und selber zu gestalten. In Krisensituationen wie Arbeitsplatzverlust, Krankheit, Armut, Trennung und Scheidung vermitteln sie persönliche und materielle Hilfe. Sozialarbeiterische Beratung kann dazu beitragen, dass Menschen oder Personengruppen der Umgang mit den alltäglichen Herausforderungen des Lebens besser gelingt. Im Bereich der Arbeitsintegration herrscht einerseits grosser Integrationsdruck, es stellt sich andererseits jedoch die Frage nach den tatsächlichen Teilhabemöglichkeiten. Die wirtschaftliche Sozialhilfe steht vor der Herausforderung, die Balance zwischen Förderung und Disziplinierung zu halten. Insbesondere soll sie als Mittel gegen die Entsolidarisierung aufrechterhalten werden. *Die Sozialarbeit hat dabei die Aufgabe, eine Praxis nach den Standards der Sozialen Arbeit, also dem Berufskodex, sicherzustellen.* In der zivilrechtlichen Mandatsführung besteht die Herausforderung für die Professionellen darin, die Veränderungsmotivation im Zwangskontext zu fördern.

Sozialarbeit und Sozialpädagogik

Es gibt im Bereich der Abklärungen für Behörden und Gerichte Arbeits- und Berufsfelder mit Bezug zu Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Das trifft insbesondere für den Bereich der Diagnostik zu, gilt aber auch für den Straf- und Massnahmenvollzug bzw. die Vollzugs- und Bewährungshilfe, für welche die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik zwischen Verwahrung und Resozialisierung *eine dem Berufskodex entsprechende Praxis sicherstellen müssen.* Diese Aufgabe stellt sich der Sozialarbeit wie auch der Sozialpädagogik im Bereich der Familien- und Jugendberatung, in dem vielfältige Lebensmodelle und gleichzeitig geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zu berücksichtigen sind.

Sozialpädagogik und Soziokultur

Im Zug des demografischen Wandels muss sich die Generationenarbeit neu ausrichten. Die Seniorenphase verändert sich, das hat Auswirkungen auf die Arbeitsfelder. *Die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation müssen eine Freizeit- und Alltagsgestaltung mit Menschen unterschiedlichen Alters fördern und anbieten.* Denn auch der Umgang mit künftigen Generationen, also mit Kindern und Jugendlichen, birgt intergenerationelle Herausforderungen. So sind die mobile, aber auch die offene Kinder- und Jugendarbeit vermehrt geprägt durch die Virtualisierung und die Herausforderungen von Technik und Digitalisierung. *Aufgabe der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation ist hier insbesondere die Prozessbegleitung von Kindern und Jugendlichen.*

4.4 Zweite Schlussfolgerung: Kompetenzentwicklung

In enger Verknüpfung mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit neuen Themen der Sozialen Arbeit wurden die Kompetenzen betrachtet, die für das Anpacken dieser Herausforderungen bedeutsam werden. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit verfolgt ein kompetenzorientiertes Curriculum. Im Kompetenzprofil wurden daher die Kompetenzfelder Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen für den Bachelor-Studiengang in Sozialer Arbeit ausdifferenziert.³⁸ Die Umfeldanalyse zeigte deutlich, dass insbesondere im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen sowie der Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenzen Handlungsbedarf besteht. Dies bestätigte auch eine Studie zur Sozialhilfe: Die im Jahr 2005 durchgeführte Erhebung der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) betonte neben inhaltlichen Aspekten der Sozialhilfe die Wichtigkeit der Selbst- und Sozialkompetenzen der Professionellen, welche in der Ausbildung zu schulen sind. Explizit betrifft das auch eigene Haltungen, welche in der Arbeitspraxis reflektiert werden müssen.³⁹ Nachstehend wird auf die Kompetenzen, die für die Soziale Arbeit zentral sind, einzeln eingegangen.

4.4.1 Sozial- und Selbstkompetenzen

In der praktischen Tätigkeit der Sozialen Arbeit steht der Mensch im Zentrum, daher sind insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen wichtig für die Handlungsfähigkeit im Berufsalltag. Eine wichtige Erkenntnis der Arbeitsgruppen der Curriculumsentwicklung bestand darin, dass bislang viel Verantwortung für die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenzen von den Hochschulen an die Praxis delegiert wurde. Für die Entwicklung des neuen Curriculums wurde daher ein Schwerpunkt auf die bessere Verankerung der Selbst- und Sozialkompetenzen in der Lehre gelegt. Dies sollte durch ein Konzept zur Förderung und Überprüfung dieser Kompetenzen im Bachelor-Studium erreicht werden. Das Konzept baut auf dem Kompetenzprofil der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit auf, welches Kompetenz als das Vermögen und die Bereitschaft versteht, «unter Rückgriff auf Wissen und Können in einer Situation oder angesichts einer Aufgabe aktiv zu werden und die Aufgabe zu bearbeiten. Die individuellen Kompetenzen sind die Grundlage der konkreten Handlungen und Leistungen (Performanz bzw. Handlungskompetenz)».⁴⁰ Sozial- und Selbstkompetenz widerspiegeln Konzepte mit vielfältigen Zugängen.

– **Sozialkompetenz** kann nach Nadja-Verena Paetz, Firat Ceylan, Janina Fiehn, Silke Schworm und Christian Harteis (2011) «als erfolgreiches Handeln eines Individuums im sozialen Kontext»⁴¹ verstanden werden. Andere Autorinnen und Autoren legen die Betonung stärker auf das soziale Gefüge: «Es handelt sich (...) um Fähigkeiten, die den Austausch von Informationen, Verständigung und den Aufbau, die Gestaltung sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen ermöglichen.»⁴² John Erpenbeck und Volker Heyse (2007) vereinigen in ihrer Definition beide Aspekte. Demnach handelt es sich bei «Sozialkompetenz» um «Dispositionen, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, das heisst sich mit anderen kreativ auseinanderzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln».⁴³ Dieter Euler (2004) ergänzt diese Definition zusätzlich mit einem expliziten Situations- und Wertebezug. Sozialkompetenz beschreibt er als «Kompetenz zur wertbewussten Kommunikation mit anderen Menschen über bestimmte Inhalte in spezifischen Typen von Situationen».⁴⁴

– Auch für das Konstrukt der **Selbstkompetenz** bestehen unterschiedliche Zugänge. Im Verständnis von Frank Achtenhagen und Martin Baethge (2007) umfasst Selbstkompetenz «jeden Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung: Kognition, Emotion, Motivation und Moral».⁴⁵ Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem «die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit».⁴⁶ Weniger stark normativ geprägt ist die Definition von Simone Kauffeld (2006): «Bei der Selbstkompetenz geht es um zwei Komponenten: Einerseits die Selbstwahrnehmung, das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeiten, die Bewertung der eigenen Handlungen sowie andererseits die Offenheit für Veränderungen, das Interesse aktiv und eigeninitiativ mitzuwirken und zu gestalten. Es verfügt derjenige über Selbstkompetenz, der bereit ist, seinen Arbeitsplatz und seine Arbeitsumgebung konstruktiv mitzugestalten, dispositiv zu organisieren und Verantwortung zu übernehmen.»⁴⁷ Euler (2004) meint, «zu Selbstkompetenzen gehören Selbstvertrauen, Selbstsicherheit oder auch mit Belastungen umgehen, Flexibilität und Leistungsbereitschaft».⁴⁸

³⁸ Vgl. Gabriel-Schärer (2012).

³⁹ SKOS – Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (2005).

⁴⁰ Gabriel-Schärer (2012), S. 7.

⁴¹ Paetz et al. (2011), S. 42.

⁴² Schaeper und Briedis (2004), S. 5 zit. in Paetz et al. (2011), S. 43.

⁴³ Erpenbeck und Heyse (2007), S. 159.

⁴⁴ Euler (2004), S. 11.

⁴⁵ Achtenhagen und Baethge (2007), S. 58.

⁴⁶ Ebd., S. 42.

⁴⁷ Kauffeld (2006), S. 26.

⁴⁸ Euler (2004), S. 9.

Sozial- und Selbstkompetenzen werden im Kompetenzprofil der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit in je vier Elemente gegliedert⁴⁹:

Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Gestaltung von Kommunikation und Kontakt	(Selbst-)Wahrnehmung und Reflexion
Umgang mit Konflikt und Widerstand	Umgang mit Anforderungen und/oder Belastungen
Gestaltung von (Arbeits- und Lern-)Beziehungen	Selbstrepräsentation
Rollenhandeln/Rollengestaltung	Lernen

Tabelle 3: Sozial- und Selbstkompetenzen an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Die einzelnen Elemente werden im Kompetenzprofil noch weiter in Verhaltensdimensionen ausdifferenziert. Diese müssen ins Curriculum übersetzt und dann im Studium entwickelt und geübt werden. Die Förderungsmöglichkeiten von Selbst- und Sozialkompetenzen beruhen gemäss Euler «wesentlich auf der Schaffung von lernförderlichen Situationen», um der Kompetenzentwicklung Rechnung zu tragen⁵⁰. Dies gilt es unter der didaktischen Perspektive zu berücksichtigen. Die Prüfung von Selbst- und Sozialkompetenzen wird von den konsultierten Autorinnen und Autoren als problematisch beschrieben. Euler führt die Probleme darauf zurück, «dass die für eine Handlungskompetenz grundlegenden drei Komponenten Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente häufig nur ansatzweise erkennbar sind». Die Dimension «Werte» sei «nur sehr begrenzt, wenn überhaupt, einer Überprüfung zugänglich zu machen».⁵¹

Im Rahmen des Curriculumsprojekts wurden alle Module des Bachelor-Studiums auf das Potenzial hin untersucht, Lerngelegenheiten für die Verhaltens-, Inhalts- und Situationskomponente zu bieten. Darauf aufbauend wurde ein **roter Faden zum Kompetenzaufbau** gewoben, der neben etablierten Modulen einige neue Elemente im Studium verankert (vgl. Abbildung 5). So wurden Lücken im kontinuierlichen Kompetenzaufbau geschlossen und Selbst- und Sozialkompetenzen entsprechend im Curriculum verankert. Einige Module (in der Abbildung rot umrandet) wurden als Schlüsselmodule für den kontinuierlichen Kompetenzaufbau gewertet. Gleichzeitig erhielten die Dozierenden der anderen Module den Auftrag, ihrerseits Beiträge dazu zu leisten.

Im Rahmen des Verfahrens zur Aufnahme der Studierenden wird eine erste Kompetenzeinschätzung vorgenommen. Dieses Fremdbild könnte den aufgenommenen Studierenden für den Start ihrer Portfolioarbeit zur Reflexion ihres individuellen Lernprozesses zur Verfügung gestellt werden. Dies ist allerdings noch nicht umgesetzt. Als Einstieg ist daher vielmehr das *Modul zu Lern- und Bildungsprozessen* zentral, in welchem die Studierenden die eigene Bildungsbiografie reflektieren und die Steuerung von Lernprozessen lernen. Sie werden in die Portfolioarbeit und in die kollegiale Intervision eingeführt, beides Instrumente zur Reflexion ihres Bildungsprozesses. Das Lernportfolio begleitet – angeleitet – durchs Grundstudium und wird im Hauptstudium selbstständig weitergeführt. *Module zu Interaktion und Kommunikation* sowie zum *Arbeiten in und mit Gruppen* zielen explizit auf die Erweiterung von Selbst- und Sozialkompetenzen ab. Um gruppenspezifische Prozesse unmittelbar erfahrbar zu machen, wird eine Blockwoche durchgeführt. Als Abschlussmodul des Grundstudiums stehen in einer weiteren Blockwoche zur *Wissensintegration und Positionierung* die Auftrittskompetenz wie auch die Entwicklung einer eigenen Haltung im Vordergrund. Mit dieser Vorbereitung starten die Studierenden in ihre *Praxisausbildung*. Eng damit verknüpft findet anschliessend an die praktische Ausbildung eine *Fallwerkstatt* statt, in der durch theoriegeleitete Reflexion das Lernen geschult wird. Die das Studium abschliessende Bachelor-Arbeit wird in Zweiergruppen verfasst und gemeinsam verteidigt. Dieses Modul bildet den Abschluss des roten Fadens zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen.

Die Arbeiten am Projekt VIVACE zeigten, dass eine summative Überprüfung von Selbst- und Sozialkompetenzen nur punktuell sinnvoll und möglich ist. So erfolgt eine summative Kompetenzüberprüfung in der Praxisausbildung, wo die Praxisanleiterinnen und -anleiter die Möglichkeit haben, die Studierenden in konkreten und realen Situationen im Umgang mit Adressatinnen und Klienten zu beobachten. Im Studium selber können einzelne Kompetenzen schriftlich (Selbstreflexion) oder durch Beobachtung (Auftrittskompetenz) summativ beurteilt werden. Andere Selbst- und Sozialkompetenzen – etwa das Verhalten und die Kommunikation in Arbeitsgruppen, Verlässlichkeit, Verbindlichkeit usw. – können nur schwer überprüft werden. Sie sollen aber in *formativ-verpflichtenden Standortgesprächen* und in Berichten reflektiert werden. Das Feedback der Dozierenden dient den Studierenden als Unterstützung für den eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernprozess.

⁴⁹ Vgl. Gabriel-Schärer (2012), S. 10.

⁵⁰ Euler (2004), S. 2.

⁵¹ Ebd., S. 9.

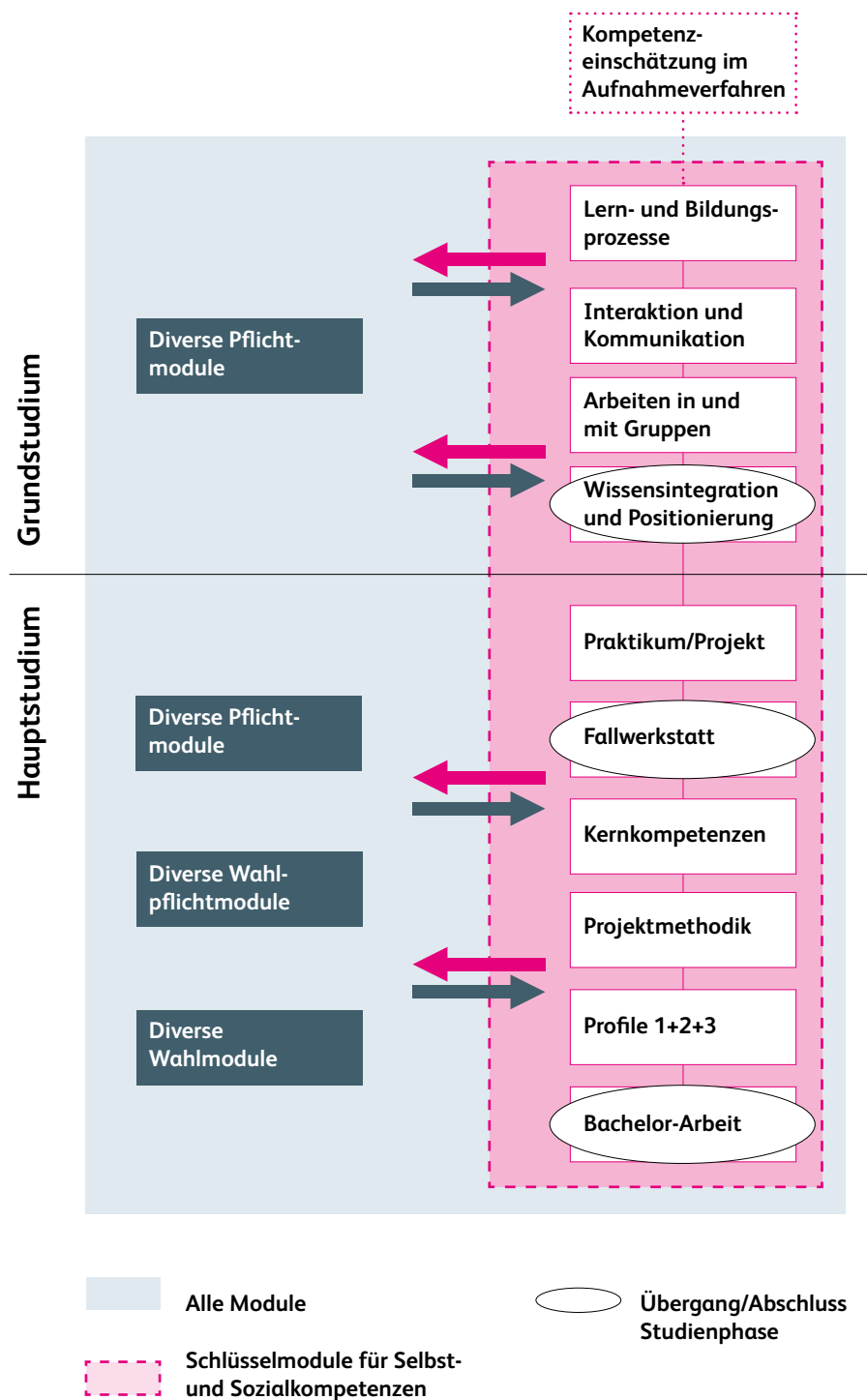


Abbildung 5: Roter Faden zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Bachelor-Studium

Solch ein systematischer Kompetenzaufbau bei den Studierenden bedingt entsprechende Kompetenzen der Dozierenden. Auch bei ihnen muss der Kompetenzaufbau weiter gepflegt werden. Dozierende haben im Studienalltag Vorbildcharakter. Ihr Feedback ist ein wesentlicher Bestandteil zur Förderung der individuellen Lernprozesse der Studierenden. Die Feedbackkultur der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit umfasst ein Set von Massnahmen und Instrumenten und basiert auf grundlegenden Werten. Diese müssen im Studienalltag gelebt und gezielt eingesetzt werden. Im Zusammenspiel aller Faktoren kann der Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen im Studienalltag unterstützt werden. Die Entwicklung einer gut ausgebauten Feedbackkultur ist dabei nicht nur ein Lernziel der Studierenden, sondern ebenfalls ein kontinuierliches Lernziel für die Dozierenden sowie für die gesamte Institution.

4.4.2 Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenzen

Im Rahmen der Überprüfung der Kompetenzentwicklung im Bachelor-Studium Soziale Arbeit festigte sich die Erkenntnis, dass auch die Kompetenzen zum Erarbeiten und zur Organisation von Wissen ausgebaut werden müssen. Dazu zählen Recherche, Auswertung, forschendes Denken und Vernetzung. Auch im Bereich des Textverständnisses sind die spezifischen Fähigkeiten beim Lesen, Verstehen, Einordnen, Verorten und Ableiten von Informationen im Blick zu behalten.

Die Umfeldanalyse zeigte auf, in welchem Ausmass die gesteigerte Informationsfrequenz einen neuen Umgang mit Wissen und Information erfordert. Die Ausbildung der Professionellen der Sozialen Arbeit muss die Fähigkeit zur Strukturierung komplexer Sachverhalte schulen und damit verhindern, dass Komplexität lediglich assoziativ wahrgenommen wird. Es ist im Studium wie auch im späteren Berufsfeld wichtig, Entwicklungen zu erkennen, sich innerhalb nützlicher Frist das relevante Wissen und die nötigen Informationen zu beschaffen und diese für die eigene Fragestellung nutzbar zu machen. In kritischer Auseinandersetzung mit Theorien, Methoden und bestehendem Wissen muss differenziert, hinterfragt und manchmal auch verworfen werden. Zudem müssen Erkenntnisse auf neue Themenfelder übertragen werden. Vertreter und Vertreterinnen der Praxis bemängelten, dass zu oft Alltagstheorien als Grundlage genutzt würden bzw. ein Theorieverständnis fehle und somit Theorien nur mangelhaft in die Praxis übertragen werden könnten. Die flexible Arbeitswelt verlangt eine detaillierte und wissenschaftsbasierte Rezeption situationsangepassten Wissens. Interdisziplinäre Verknüpfung ist ein notwendiger Schritt, um das wachsende Spezialwissen zu integrieren und sich eine eigenständige Wissensbasis aufzubauen, welche hilft, nach aussen glaubwürdig argumentieren zu können. Vorgehen und Begründungen müssen auch für Nachbardisziplinen oder Partner wie etwa Versicherungen oder IV-Stellen verständlich und nachvollziehbar sein. Oft verfügen Absolventinnen und Absolventen über oberflächliches Wissen in verschiedenen Disziplinen, kennen jedoch dessen Stellenwert im Kontext eines grösseren wissenschaftlichen Bezugssystems nicht. Wichtig sind zudem sprachliche Fertigkeiten: Viele Personen in der Sozialen Arbeit sind nicht in der Lage, die wichtigsten Aspekte einer Problemsituation strukturiert und knapp zusammenzufassen.⁵²

Teilweise könnten Lerngelegenheiten zum Aufbau von Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenzen in bestehenden Modulen besser ausgeschöpft werden, teilweise müssen bislang fehlende Lerngelegenheiten neu ins Curriculum integriert werden. Die Lese- und Schreibkompetenz wird mit Peer-Feedback und einer engen Begleitung durch Dozierende während des Schreibprozesses im *Modul zum wissenschaftlichen Schreiben* trainiert. Die das Grundstudium abschliessende Blockwoche zur Wissensintegration und Positionierung bildet eine neue Lerngelegenheit, in der die handlungstheoretische Bearbeitung sozialer Probleme respektive Potenziale und deren erkenntnistheoretische Kontextualisierung geübt werden. Ein aktuelles Thema wird in seinem Entstehungszusammenhang analysiert, es folgt eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Positionen und Argumentationslinien. Ziel ist es, dass die Studierenden eine wissenschaftsbasierte und berufsethisch begründete Position zum Thema einnehmen und vertreten. Die Vorbereitung wird durch einen Methodenkurs zur Recherche aktueller Informationen in alten und neuen Medien unterstützt. Später vertiefen die Studierenden in weiteren Modulen die problembezogene Recherche sowie die Organisation, die Bewertung und die Nutzung von Informationen. Im Hinblick auf die Transferkompetenz zwischen theorie- und praxisgeleitetem Lernen findet im Anschluss an die Praxisausbildung eine handlungstheoretische Reflexion eines Falls statt, nämlich die bereits im vorherigen Unterkapitel erwähnte *Fallwerkstatt*.

Um Grundlagen für den reibungslosen Übergang in ein Master-Studium zu legen, sieht das Hauptstudium das Wahlmodul «Neue Diskurse und Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit» vor, in welchem die erkenntnistheoretische Kontextualisierung von Theorien und Empirie geübt wird. Die Orientierungskompetenz hinsichtlich eines elaboriert erkenntnistheoretischen Erkennens, Verortens und Bewertens von Wissensbeständen nach ihrem Entstehungszusammenhang wird als für Bachelor-Studierende zu anspruchsvoll eingeschätzt. Aus diesem Grund sollten ausschliesslich besonders interessierte und für den Master geeignete Studierende über das Wahlmodul «Neue Diskurse und Handlungsfelder in der Sozialen Arbeit» diesbezüglich gefördert werden.⁵³ Trotzdem sollen alle Studierenden im Rahmen des Bachelor-Studiums zumindest wahlweise die Möglichkeit haben, eigene (angewandte) Forschungsprojekte im Projektmodul realisieren zu können. Abgerundet wird die Kompetenzförderung mit der Verteidigung der Bachelor-Arbeit.⁵⁴

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über den neuen Bachelor-Studiengang und macht weitere Ergebnisse aus dem Entwicklungsprojekt sichtbar.

⁵² Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013b), S. 2.

⁵³ Ebd., S. 11.

⁵⁴ Ebd., S. 8.

5. Das Ergebnis: Ein Bachelor-Studiengang mit Profil

Der neue Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit ist themenorientiert, modular, interdisziplinär und mehrperspektivisch aufgebaut und trägt der komplexen Lebenswirklichkeit der Sozialen Arbeit Rechnung. Der kontinuierliche Aufbau von Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz zieht sich als roter Faden durch das Studium und wird in einem persönlichen Lernportfolio dokumentiert. Die selbstverantwortliche und aktive Steuerung der Lern- und Bildungsprozesse wird zu Beginn des Studiums erlernt und immer wieder geübt und reflektiert.

Die Spezialität der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ist, dass der Bachelor-Studiengang neben einer allgemeinen Berufsbefähigung für die Soziale Arbeit bereits eine Spezialisierung in einem der Profile Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik ermöglicht. Der Blick auf Gemeinsames und Spezifisches der drei Profile wird während des Studiums geübt und geschärft.

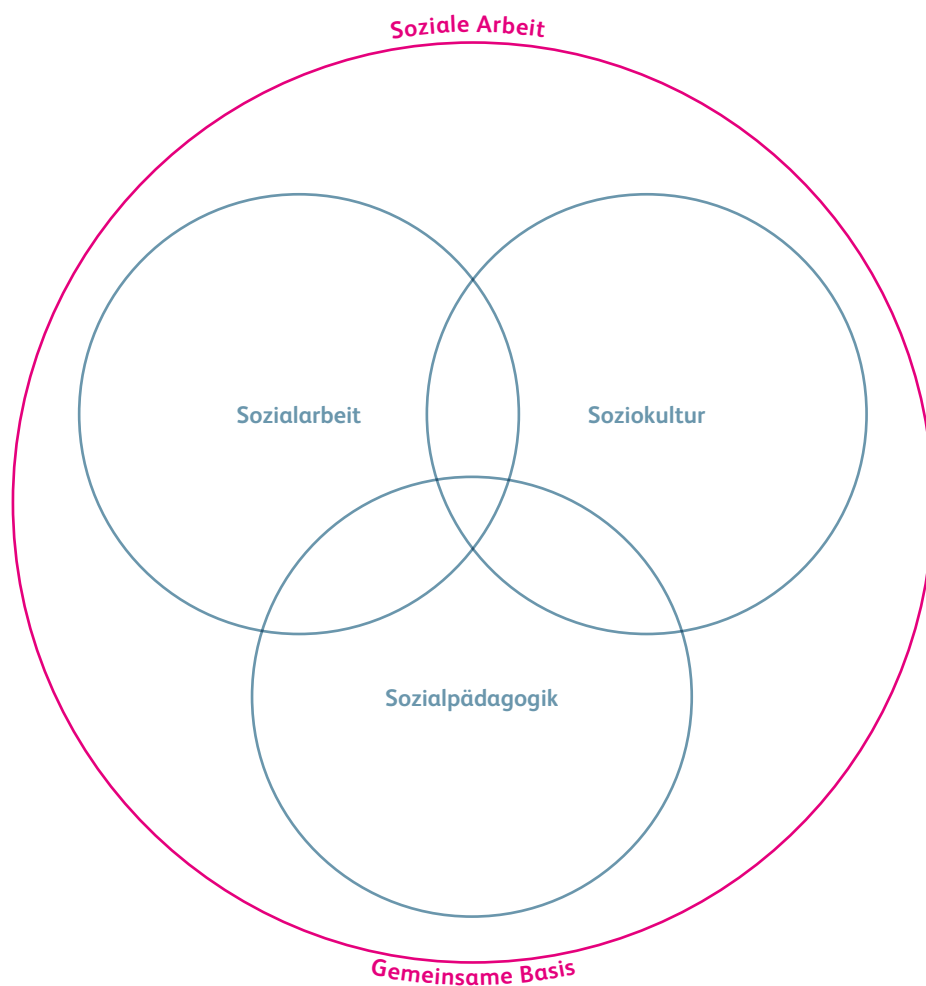


Abbildung 6: Profile der Sozialen Arbeit gemäss Berufsfeldern

Das Studium beginnt mit einem Grundstudium, das je nach gewähltem Zeitmodell zwischen zwei und vier Semester dauert. Das Grundstudium wird in fixen Studiengruppen von Studierenden aus allen drei Studienrichtungen absolviert. In den ersten elf Modulen (vgl. Tabelle 4) wird eine ganzheitliche Sicht auf die Grundlagen der Sozialen Arbeit vermittelt. Studierende lernen neben den Grundlagen der Sozialen Arbeit als Profession auch die verschiedenen Arbeitsfelder und ihre Settings kennen. Neben Bezugswissen aus Psychologie, Soziologie, Recht, Ethik, Philosophie, Ökonomie und Geschichte werden grundlegende methodische Kompetenzen des planvollen Handelns und der Gesprächsführung aufgebaut.

Pflichtmodule des Grundstudiums für alle Studierenden

Lern- und Bildungsprozesse
Lebensphasen und Sozialräume
Recht und Normen der Sozialen Arbeit
Interaktion und Kommunikation
Wirtschaftsentwicklung und Arbeitswelten
Sozialstaat und Sozialpolitik
Gesellschaftlicher Wandel und Integration
Geschichte und Theorien der Sozialen Arbeit
Schriftliche Arbeit
Blockwoche Arbeiten in und mit Gruppen
Blockwoche Wissensintegration und Positionierung

Tabelle 4: Pflichtmodule Grundstudium

Besondere Gelegenheiten zum intensiven Austausch und gegenseitigen Feedback bieten im Grundstudium zwei neu eingeführte Blockwochen. «Arbeiten in und mit Gruppen» wird in der Halbzeit des Grundstudiums an einem externen Seminarort durchgeführt. Die externe Blockwoche schafft einen Reflexionsraum für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten in der Gruppe. Sie gibt Dozierenden auch Gelegenheit zu Beobachtungen und Aussagen, die im modularisierten Alltag an der Hochschule weniger möglich sind. In der zweiten Blockwoche, die zum Abschluss des Grundstudiums stattfindet, geht es um das Thema «Wissensintegration und Positionierung». Hier erarbeiten die Studierenden aus der Perspektive ihres zukünftigen Berufsfeldes eigenständige theoretische und berufsethische Positionen zu aktuellen sozialpolitischen Themen. Sozial Tätige arbeiten heute im Spannungsfeld zwischen Sozialer Arbeit und Politik, die Ressourcen werden knapper, die öffentlichen Diskussionen härter. Die Absolventinnen und Absolventen sollten deshalb in der Lage sein, in diesem Diskurs fachlich begründet und verständlich Stellung zu nehmen, zu verhandeln und ihre Anliegen zu vertreten.

Nach dem Grundstudium wählen die Studierenden eines der drei Profile und bereiten sich so auf eines der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Soziokultur oder Sozialpädagogik vor. (vgl. Abbildung 7)

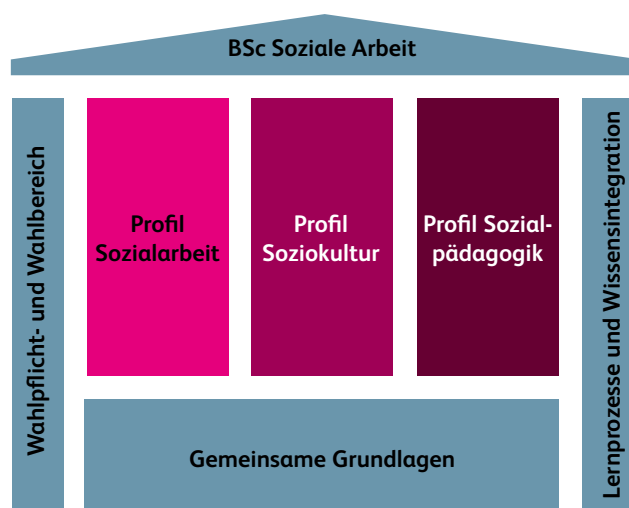


Abbildung 7: Bachelor-Studiengang mit Profil

Im gewählten Profil absolvieren die Studierenden ein Praktikum oder befinden sich studienbegleitend in der Praxis. Sie planen und setzen ein Projekt um und eignen sich fachliche und methodische Kernkompetenzen in fünf Pflichtmodulen an (vgl. Tabelle 5).

Pflichtmodule der Sozialarbeit	Pflichtmodule der Soziokultur	Pflichtmodule der Sozialpädagogik
Kernkompetenzen sozial-arbeiterischen Handelns	Kernkompetenzen sozio-kulturellen Handelns	Kernkompetenzen sozial-pädagogischen Handelns
Projektmethodik Sozialarbeit	Integrale Projektmethodik Soziokultur	Projektmethodik Sozialpädagogik
Sozialarbeit im rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Kontext	Partizipation und partizipative Prozesse	Professionelles Handeln in sozialpädagogischen Settings
Sozialarbeit und Soziale Sicherung	Kultur und kulturelle Vermittlung	Sozialpädagogische Förder- und Entwicklungsprozesse
Fallwerkstatt Sozialarbeit	Fallwerkstatt Soziokultur	Fallwerkstatt Sozialpädagogik

Tabelle 5: Pflichtmodule der Studienrichtungen

Während des ganzen Studiums kann das Profil mit einer breiten Palette von disziplinären und interdisziplinären Modulen erweitert werden. Zum Wahlbereich gehören auch Möglichkeiten zum Aufbau von interkulturellen Kompetenzen, zum Beispiel im Rahmen von internationalen Studienwochen, Studienreisen oder Austauschsemestern.

Das Studium wird mit einer Bachelor-Arbeit abgeschlossen. Darin beantworten die Studierenden wissenschaftlich fundiert eine praxisrelevante Fragestellung und ziehen Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis. Die Ergebnisse werden in einem Fachgespräch mit Dozierenden abschliessend dargelegt und diskutiert.

Die *Profilbildung im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit* findet einerseits im Rahmen der Pflichtmodule der Studienrichtungen statt. Andererseits haben die Studierenden Wahlmöglichkeiten bei Wahl- und Wahlpflichtmodulen, bei der Themensetzung für die Projekt- und Bachelor-Arbeit und bei der Wahl des Praktikumsortes bzw. des Arbeitsortes während des Studiums. Es gibt somit viele Faktoren, welche die Profile von einzelnen Studierenden beeinflussen und schärfen.

Einerseits möchte die Hochschule ihren Studierenden grösstmögliche Wahlfreiheit lassen; andererseits muss sie ihr Angebot und die Arbeit der Dozierenden planen können. Es entsteht ein Spannungsfeld. Damit gilt es zu leben, denn dies wird sich strukturell nie auflösen lassen. Auch mit weiteren Widersprüchlichkeiten in der Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen gilt es trotz Curriculumsentwicklung umzugehen. Das Bildungsverständnis hat sich im Rahmen der Bologna-Reform von der Input- zur Outputsteuerung entwickelt. Es ist schlussendlich relevant, ob die Studierenden mit dem Diplom die Berufsbefähigung vorweisen können; auf welchem Weg und über welche Inhalte diese Berufskompetenzen aufgebaut wurden, wird nachrangig. Und doch bemüht sich die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bei der Planung der einzelnen Module, die Inhalte und die Ziele zu definieren, die Leistungsnachweise transparent zu machen und die einzelnen Module in einem Gesamtkonzept des Bachelor-Studiengangs zu koordinieren. Ein ambitioniertes Ziel des Curriculumsentwicklungsprojektes war die Erstellung einer Theorielandkarte. In dieser sollten die Theorien über die Soziale Arbeit und von der Sozialen Arbeit transparent gemacht werden. Mit einer Theorielandkarte sollte sowohl für Studierende als auch für Dozierende ein Orientierungsrahmen geschaffen werden, auf den in den verschiedenen Phasen des Studiums rekurriert werden könnte. Diese Vision ist noch nicht Realität geworden. Die Arbeit daran wird im neuen Kompetenzzentrum «Professionsentwicklung» weitergeführt.

Für Dozierende sind die sogenannten roten Fäden wichtig, die sich durch das gesamte Studium ziehen. Hierzu zählt der Aufbau von Informations-, Orientierungs- und Transferkompetenz, von Sozialkompetenz, professionellem methodischem Vorgehen, kritischem analytischem Denken usw. So ist gewährleistet, dass der Aufbau von erwünschten Kompetenzen sukzessive erfolgt und nicht an einer Modulgrenze plötzlich abbricht. Dieses Bildungsverständnis des sukzessiven Aufbaus kann im Widerspruch stehen zur hochgehaltenen Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Studierenden, die ihren Lernweg ganz anders gestalten möchten.

Die **Qualität der Lehre** in den Modulen ist nicht nur von einem guten Curriculum abhängig, sondern wird von den Dozierenden geprägt, welche die Lernsettings gestalten. Der neue Bachelor-Studiengang mit den drei Profilen wird auch durch die beteiligten Mitarbeitenden geprägt, welche in thematisch organisierten Instituten aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte umsetzen und diese Ergebnisse in den Unterricht einfließen lassen. Den Ausgangspunkt des partizipativen Entwicklungsprojekts zum neuen Curriculum bildete ein gemeinsames Nachdenken über den Stellenwert der Freiheit der Lehre. Die Departementsleitung formulierte fünf Leitsätze und stellte sie zur Diskussion.⁵⁵ Diese waren für die Arbeiten am neuen Curriculum wegweisend. (vgl. Tabelle 6)

-
- 1 Die Freiheit der Lehre ist Grundlage, Lebenselixier und Inspirationsquelle einer guten Lehre. Sie geniesst an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit einen hohen Stellenwert.

 - 2 Die Freiheit der Lehre drückt sich aus in der Wahl der Lerninhalte, der Methoden und der didaktischen Mittel. Pluralismus und Vielfalt sind zu gewährleisten und wertzuschätzen.

 - 3 Die Freiheit der Lehre findet dort ihre Grenzen, wo Ausbildungsziele vorgegeben, ein systematischer Kompetenzaufbau erforderlich und eine stringente Abfolge des Curriculums einzuhalten sind.

 - 4 Die Freiheit der Lehre findet ihre Entsprechung in der Verantwortung der Dozierenden, den Unterricht auf einem qualitativ guten Niveau zu gestalten und sich regelmässig weiterzubilden.

 - 5 Die Freiheit der Lehre soll allen Dozierenden Freiräume eröffnen. Darauf, dass diese gewahrt werden, haben insbesondere Vorgesetzte und die Verantwortlichen für einzelne Unterrichtseinheiten zu achten.

Tabelle 6: Leitsätze zur Freiheit der Lehre

Für die Dozierenden war in den Diskussionen besonders wichtig, dass die Inhalte und die Didaktik des Unterrichts von aktuellem Wissen und dem neuesten Erkenntnisstand geprägt sein sollten und in grosser Methodenfreiheit vermittelt werden könnten. Sie waren jedoch einhellig der Meinung, dass auch die **Kohärenz des Curriculums** wichtig sei und es dafür Absprachen brauche. Diese Absprachen zu treffen, voneinander zu lernen und sich aufeinander zu beziehen ist eine anspruchsvolle Form der Mitwirkung, für die sich ein grosser Aufwand lohnt.

Das Ziel der Kohärenz wird in den Modulen des Grundstudiums grossgeschrieben und ist auch in den Pflichtmodulen der Studienrichtungen notwendig. Die Freiheit und Flexibilität ist in den Wahl- und Wahlpflichtmodulen grösser. Auch in einem kohärenten Curriculum muss es möglich bleiben, eigene Schwerpunkte (didaktische, theoretische, methodische), aktuelle Forschungsergebnisse oder Tagesaktualitäten eigenständig und unkompliziert in die Lehre einzubauen. Es braucht einen guten Mix von didaktischen Settings, der die Eigenheiten der Dozierenden zum Ausdruck bringen kann. Gleichzeitig wünschen sich die Dozierenden mehr Raum für freies Denken und für Kreativität im Unterricht und weniger Einschränkungen durch die ECTS-Punktesammlermentalität und durch eine konsumorientierte Haltung der Studierenden. Das Curriculum soll erlauben, dass die Dozentinnen und Dozenten das kritische Denken ihrer Studierenden fördern. Zusammenfassend wünschen sich die Dozierenden kontrollierte Freiheit, Methodenvielfalt, keine Beliebigkeit und viel Raum für Selbstorganisation sowie Flexibilität in der Formulierung von Learning Outcomes und Klärung, wie die erwünschten Kompetenzen in den Leistungsnachweisen sichtbar gemacht werden können. Die Freiheit der Lehre hat dort ihre Grenzen, wo die Berufsbefähigung in Frage gestellt ist. Die Profession und die Praxis steuern neben den Bezugswissenschaften den Bildungsprozess.

Der aktualisierte und zum Teil neu entwickelte Bachelor-Studiengang in Sozialer Arbeit ist eine solide Ausbildung, welche den Berufseinstieg ermöglicht oder die Grundlage für ein weiterführendes Studium legt.

⁵⁵ Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013c). Leitsätze zur Freiheit der Lehre. Arbeitsunterlagen der Departementsleitung zum Dozierentag vom 4. März 2013.

6. Abschliessendes Fazit: Wie ist der Praxistest gelungen?

Der partizipative Prozess ist nicht Utopie geblieben, er ist mit viel Aufwand, einigen Rückschritten und Umwegen, doch immer mit der gemeinsamen Vision einer guten Ausbildung geglückt. Der Aufwand hat sich aus Sicht der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit gelohnt, auch wenn im Rückblick die Struktur und der Prozess optimiert werden könnten. Das Projekt zur Curriculumentwicklung zeigte auch die Grenzen partizipativer Prozesse auf. Wenn rund 120 Personen an einem gemeinsamen Produkt arbeiten, braucht es klare Rahmenbedingungen und Strukturen, es braucht jedoch auch Mut, Offenheit und Sicherheit, dass jede Person eine ganz individuelle Note zum Gesamtkunstwerk beitragen kann. Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit wollte mit dem kohärenten Curriculum keinen Einheitsbrei schaffen, sondern die Rahmenbedingungen herstellen, um die verschiedenen Unterrichtseinheiten in Zukunft gut aufeinander beziehen zu können. Dies ist einerseits spannend für die Dozierenden und andererseits nutzbringend für die Studierenden und das Berufsfeld.

«Die Neuentwicklung eines Curriculums ist kein Sonntagsspaziergang. Doch schon heute können wir sagen: Der Aufwand hat sich gelohnt.»⁵⁶ So äusserte sich Walter Schmid, Direktor der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, als die Umsetzung des neuen Curriculums per September 2014 bevorstand. Die gemeinsame Überprüfung und Weiterentwicklung des Bachelor-Studiengangs mit seinen drei Vertiefungsrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik war Anlass, die Veränderungen in der Berufswelt und die künftigen Anforderungen an die Berufsleute genau zu analysieren. Sie führte zu intensiven Diskussionen über Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, die Inhalte, welche den Studierenden vermittelt werden sollen, und über Didaktik und Methoden. Alle Dozierenden waren an diesem Prozess mit sehr viel Engagement beteiligt. Solche, welche seit Jahren in der Ausbildung tätig waren, andere, welche vorwiegend in der Forschung arbeiteten, sowie viele neuere Dozierende, welche zum ersten Mal an einer Curriculumsreform beteiligt waren. Mehr als die Hälfte der Dozierenden war seit der Bachelor-Konzeption im Rahmen von Bologna zehn Jahre vorher neu dazugekommen. Die gemeinsame Arbeit, die intensiven Diskussionen, das Ringen um Konsens, das bewusste Stehenlassen von Differenzen hat die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit zwei Jahre lang beschäftigt und wird auch in Zukunft bei der Umsetzung noch einige Anstrengungen abverlangen.

Einschätzungen von Beteiligten aus der Begleitgruppe

«Mit dem neuen Curriculum ist das Studium der Sozialen Arbeit der Hochschule Luzern noch näher an die Bedürfnisse der Praxis herangerückt. Die hier ausgebildeten Bachelors haben nicht nur einen guten generellen Überblick über den aktuellen State of the Art der Fachgebiete Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, sondern sie sind darüber hinaus speziell auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld sorgfältig vorbereitet. Was mir besonders gut gefällt: Dass die Sozial- und Selbstkompetenz und die Feedbackkultur einen hohen Stellenwert haben.»

Ruedi Meier, Altstadtrat (2000 bis 2012 Sozialdirektor der Stadt Luzern)

«In der Schweiz wohnen rund 250'000 Menschen, die Sozialhilfe beziehen, ihre Beratung und Unterstützung ist ein wesentlicher Teil der Sozialarbeit. Vom neuen Curriculum erhoffe ich mir, dass die dazu notwendigen Kompetenzen und Kenntnisse – unter anderem der gesetzlichen Grundlagen – in der Vertiefungsrichtung Sozialarbeit mehr Gewicht erhalten. Wichtig scheint mir auch, dass die positiven Seiten der Sozialhilfe vermittelt werden. Der Sozialstaat Schweiz ist ein Erfolgsmodell, das dürfen wir den Studierenden ruhig mal wieder vor Augen führen.»

Raymond Caduff, ehemaliger Leiter Soziale Dienste der Stadt Luzern

«Sehr positiv am neuen Curriculum finde ich, dass die Studierenden mehr herausgefordert werden sollen, in fachlichen und gesellschaftspolitischen Diskursen eigene Positionen zu entwickeln und fundiert zu vertreten. Das entspricht den Herausforderungen, welchen wir auch in der Praxis begegnen. Wir müssen die Wirkung unserer Arbeit erklären und für unsere Anliegen einstehen können – auch gegen Widerstand. Die entsprechende Blockwoche im Grundstudium und die mündliche Verteidigung der Bachelor-Arbeit sehe ich als grossen Gewinn.»

Christine Mühlebach, damals Studierende im Bachelor-Studiengang, Vertiefungsrichtung Sozialarbeit; Vorstandsmitglied der Studierendenorganisation VESTA (Verein für studentische Anliegen)

⁵⁶ Beilage Soziale Arbeit Nr. 15, Juni 2014, S. 3.

7. Literatur

- Achermann, Simone (2012). Solidarität mit den Jungen! Abstrakt. *Taschenlabor für Zukunftsfragen* (9), S. 15–20.
- Achtenhagen, Frank und Baethge, Martin (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, 51–70.
- Avenir Suisse (2013). *Ideen für die Schweiz. 44 Chancen, die Zukunft zu gewinnen*. Abgerufen am 20.01.2013 von <http://www.avenirsuisse.ch/23678/ideen-fur-die-schweiz/>
- Becker, Thomas (Oktober 2012). *Stadtplanung der Zukunft. 2030 haben wir nichts – und alles*. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/architekturausstellung-zumaudi-urban-future-award-in-istanbul-a-862689.html>
- Bourdieu, Pierre (1983). *Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital*. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- Brzoska, Michael (2012). Krieg und Frieden. Wo werden die Krisenherde 2030 liegen? In Brockhaus, *Zukunft 2030. Visionen der Welt von morgen* (S. 210–227). Gütersloh/München: F.A. Brockhaus – wissenmedia.
- Buck, John A. und Edenburg, Gerhard (2005). *Die kreativen Kräfte der Selbstorganisation*. Abgerufen am 23.01.2016 von http://soziokratie.org/wp-content/uploads/2012/01/Die_Kreativen_Kraefte_der_Selbstorganisation.pdf
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2009). *Generationenpolitik – Internationale Ansätze und Entwicklungen*. Forschungsbericht Nr. 9/09. Abgerufen am 09.01.2013 von http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=de&vts=Generationenpolitik&bereich%5B%5D=*%&mode=all&anzahljahre=5
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] (2012). *Forschungskonzept 2013–2016 Soziale Sicherheit*. Bericht Nr. 17/12. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.bsv.admin.ch/praxis/forschung/publikationen/index.html?lang=de&lnr=17/12#pubdb>
- Burkhauser, Richard V. und Couch, Kenneth A. (2010). Are the inequality and mobility trends of the United States in the European Union's future? In Jens Alber und Neil Gilbert, *United in diversity? Comparing social models in Europe and America* (S. 208–307). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Celko, Max (2012). Die Echokammer. *Abstrakt. Taschenlabor für Zukunftsfragen* (9), S. 25–31.
- Eling, Martin (Dezember 2012). *Der Generationenvertrag in Gefahr. Eine Analyse der Transfers von Jung nach Alt in der Schweiz* (Vorabdruck). Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.unisg.ch/de/HSGServices/HSGMediacorner/Aktuell/RssNews/Forschung-lehre/2012/Dezember/IVW-Studie-Altersvorsorge-4Dezember2012.aspx>
- Erpenbeck, John und Heyse, Volker (2007). *Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung*, 2. Auflage Münster: Waxmann.
- Euler, Dieter (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Gabriel-Schärer, Pia (2012). Werkstattheft: Kompetenzprofil – für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit. (3. aktualisierte Ausgabe). Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013a, 4. September). *VIVACE. Ergebnisse der Arbeitsgruppe 1 – Handreichung zur Verknüpfung der Herausforderungen und Aufgaben der Sozialen Arbeit*. Luzern: unveröffentlichtes Arbeitspapier der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013b, 4. September). *VIVACE. Schlussbericht der Arbeitsgruppe zu «Orientierungs-, Informations- und Transferkompetenzen (OIT-K)»*. Luzern: unveröffentlichtes Arbeitspapier der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2013c). *Leitsätze zur Freiheit der Lehre*. Arbeitsunterlagen der Departementsleitung zum Dozierendentag, 4. März 2013. Luzern: unveröffentlichtes Arbeitspapier der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2014a). *Bachelor in Sozialer Arbeit mit den drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik*. Infobroschüre, S. 4. Abgerufen 22.01.2016 von <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/>
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit (2014b). *Beilage Soziale Arbeit Nr. 15*, Juni 2014, S. 3. Abgerufen 22.01.2016 von [https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/search/#?q=sa beilage soziale arbeit Nr. 15](https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/search/#?q=sa%20beilage%20soziale%20arbeit%20nr.%2015)

- Husi, Gregor und Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Forschungsergebnisse und theoretische Reflexionen zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact Verlag.
- Jud, Andreas et al. (Oktober 2012). *Veränderte Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Analyse des gesellschaftlichen Umfelds der Jugend- und Familienhilfe in der Stadt Zürich*. Luzern: unveröffentlichtes Arbeitspapier der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Kappes, Christoph (2012). Bürger 2.0. Wie das Internet die Kommunikation und die Politik verändert. In Brockhaus, *Zukunft 2030. Visionen der Welt von morgen* (S. 244–255). Gütersloh/München: F.A. Brockhaus – wissenmedia.
- Kauffeld, Simone (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Leis, Miriam und Govert, Gijbers (2011). *Active and healthy ageing – a long-term view up to 2050. Updated with results from the expert workshop on «active and healthy ageing»*. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.foresight-platform.eu/community/publication-sources/>
- Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation*. Bonn: Stiftung Mitarbeit, Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten, Nr. 17.
- Lüttringhaus, Maria (2003). Eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. Grundvoraussetzungen für Aktivierung und Partizipation. In: Dies. und Richers, Hille (Hrsg.) *Handbuch aktivierende Befragung. Konzepte, Erfahrungen, Tipps für die Praxis*. Stiftung Mitarbeit, Bonn.
- National Intelligence Council (Dezember 2012). *Global Trends 2030. Alternative Worlds*. Abgerufen am 10.01.2013 von <http://publicintelligence.net/global-trends-2030/>
- OECD International Futures Programme (2011). *The future of families to 2030. A synthesis report*. Paris: OECD Publications.
- Oltmer, Jochen (2012). Die Zukunft der Migration. Globale Folgen von Bevölkerungswachstum, Urbanisierung und Umweltveränderungen. In Brockhaus, *Zukunft 2030. Visionen der Welt von morgen* (S. 256–273). Gütersloh/München: F.A. Brockhaus – wissenmedia.
- Opaschowski, Horst W. (2012). Wie leben wir 2030? Unser Alltag in 20 Jahren. In Brockhaus, *Zukunft 2030. Visionen der Welt von morgen* (S. 298–307). Gütersloh/München: F.A. Brockhaus – wissenmedia.
- Paetz, Nadja-Verena; Ceylan, Firat; Fiehn, Janina; Schworm, Silke und Harteis, Christian (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften Springer.
- Polenz, Ruprecht (2012). Gemeinsam in die Zukunft. Eine Welt 2030. In Brockhaus, *Zukunft 2030. Visionen für die Welt von morgen* (S. 308–318). Gütersloh/München: F.A. Brockhaus – wissenmedia.
- Riedi, Anna-Maria; Meier Kressig, Marcel; Benz Bartoletta, Petra; Zwilling, Michael und Aebi Zindel, Doris (2013). *Handbuch Sozialwesen Schweiz*. Bern: Haupt.
- Runder Tisch Migration (Juni 2011). *Bericht zur schweizerischen Migrationspolitik 2030*. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.interpret.ch/infothek/migrationintegration.html>
- SKOS – Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (2005). *Erwartungen der Arbeitgebenden an das sozialarbeiterisch tätige Personal in der Sozialhilfe und die Berufsausbildungen*. Bern: SKOS.
- Stutz, Heidi; Sax, Anna und Knöpfel, Carlo (Oktober 2010). *Sozialpolitik mit Zukunft. Konzeptpapier im Auftrag der Sozialdemokratischen Partei der Schweiz*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.
- swissfuture (2011). *Wertewandel in der Schweiz 2030. Vier Szenarien* (ohne Vertiefungsstudien). Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.sagw.ch/swissfuture/Wertewandel-Studie.html>
- UN-Behindertenrechtskonvention unter www.behindertenrechtskonvention.info
- Vimentis (Dezember 2008). *Herausforderungen im Schweizer Sozialsystem*. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.vimentis.ch/d/publikation/146/Herausforderungen+im+Schweizer+Sozialsystem%3A+AHV+und+IV.html>
- Willener, Alex (2013). Quartierentwicklung und der Beitrag der Sozialen Arbeit. In: Anna-Maria Riedi, Marcel Meier Kressig, Petra Benz Bartoletta, Michael Zwilling und Doris Aebi Zindel (2013). *Handbuch Sozialwesen Schweiz*. (S. 356–361). Bern: Haupt.
- Zukunftsinstitut (2007). *Lebensstile 2020. Eine Typologie für Gesellschaft, Konsum und Marketing*. Abgerufen am 09.01.2013 von http://www.zukunftsinstitut.de/verlag/studien_detail.php?nr=58

-
- Zukunftsinstitut (2009). *Modern Moms. Lebenswelten zwischen Kindern, Karriere und Konsum*. Abgerufen am 09.01.2013 von <http://www.zukunftsinstitut.de/verlag/auftragsstudien.php>
 - Zukunftsinstitut (2012). *Trend Report 2013. 10 Driving Forces für die Märkte von morgen*. Abgerufen am 09.01.2013 von http://www.zukunftsinstitut.de/verlag/studien_detail.php?nr=105
 - Zürcher Kantonalbank (Oktober 2010). *Immigration 2030. Szenarien für die Zürcher Wirtschaft und Gesellschaft*. Abgerufen am 09.01.2013 von http://www.zkb.ch/de/center_worlds/ueber_uns/publikationen/wirtschaft___gesellschaft/aktuelle_ausgabe.html

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit

«Ein Reformprozess ohne Partizipation ist gar nicht möglich.»

Pia Gabriel-Schärer ist Vizedirektorin der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und Leiterin des Instituts für Sozialpädagogik und Bildung. Von 2007 bis 2015 war sie Leiterin des Zentrums für Lehre und Bildung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. In dieser Funktion verantwortete sie die Reform des Bachelor-Curriculums. Katharina Lechner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Inhaberin der Stabsstelle Lernprozessbegleitung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie hat als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Curriculumsentwicklung mitgewirkt. Daniel Krucher ist seit August 2015 Vizedirektor und Ressortleiter Ausbildung an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und in dieser Funktion verantwortlich für den Bachelor-Studiengang. Die Curriculumsreform hat er zwar nicht miterlebt, spürt aber in seiner täglichen Arbeit, dass sie Früchte trägt. Ein Gespräch.

Aufgezeichnet von Eva Schümperli-Keller
Fotos: Ingo Hoehn

Pia Gabriel-Schärer (P. G.), Katharina Lechner (K. L.), es klingt nach einem Ding der Unmöglichkeit, ein solch komplexes Projekt wie die Rundumerneuerung eines Bachelor-Curriculums partizipativ zu gestalten. An der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ist das gelungen. Welches sind Ihrer Meinung nach die drei wichtigsten Faktoren, die zum Erfolg beigetragen haben?

- P. G.: Essenziell sind die gemeinsame Vision einer exzellenten Ausbildung, eine gute Projektorganisation sowie Mitarbeitende, die sich auf den partizipativen Prozess einlassen.
- K. L.: Es braucht kompetente Mitarbeitende, die kritisch und gleichzeitig konstruktiv mitdenken. Sie müssen die Bereitschaft mitbringen, Dinge zu hinterfragen und sie neu zu gestalten.
- P. G.: Es ist wichtig, das Territorium, auf dem sich der partizipative Prozess abspielen soll, abzustecken: Gewisse Rahmenbedingungen sind gesetzt, darüber wird nicht mehr diskutiert, wie zum Beispiel, dass wir einen Bachelor-Studiengang in Sozialer Arbeit mit den drei Vertiefungsrichtungen Soziokultur, Sozialpädagogik und Sozialarbeit anbieten, oder der themenorientierte Unterricht in den Modulen, welcher sich über grössere zeitliche Einheiten erstreckt. Es war auch wichtig, langjährige und neue Mitarbeitende in den Arbeitsgruppen zu mischen: Alte Zöpfe werden so eher abgeschnitten, und die Neuankömmlinge werden von den «alten Hasen» gleich in die Institution eingeführt. Nie war der Einstieg für neue Dozierende so einfach wie während dieser partizipativen Curriculumsreform.

Das Grossprojekt zur Curriculumsentwicklung trug den klingenden Namen VIVACE. Wann ging es besonders lebhaft zu und her? Was hat die Leute bewegt?



- K. L.: Hitzig diskutiert wurden die theoretischen Grundlagen der Profession: Was soll ins Curriculum hineinkommen, was braucht es nicht unbedingt?
- P. G.: Genau, die Diskussionen um die inhaltlichen Fragen wurden sehr lebhaft geführt, zum Beispiel: Wie viel theoretisches Wissen und wissenschaftliche Forschungskompetenz braucht es, um die grundlegenden Berufskompetenzen für die Praxis aufzubauen? Was kommt in die Bachelor-, was in die Master-Ausbildung, welcher Inhalt gehört in eine Weiterbildung? Es gab auch lebhaft geführte Debatten, wenn die Departementsleitung bei Meilensteinen Entscheidungen traf, mit denen nicht immer alle einverstanden waren.

Pia Gabriel-Schärer, als Co-Projektleiterin mussten Sie bestimmt auch ab und zu die Kosten dieses fast zwei Jahre dauernden partizipativen Prozesses rechtfertigen. Welche Argumente dafür haben Sie jeweils vorgebracht?

P. G.: Es kam schon vor, dass ich mir, beispielsweise während der Retraiten, die vielen Mitarbeitenden im Raum ansah und mir dachte: «Puh, imposant, was uns dieser Tag kostet!» Es stimmt, der ganze Prozess war teuer, er hat sich aber gelohnt. Er war ein bewusster Entscheid, eine Investition in die Zukunft. Wir generieren mit der Lehre die Hälfte unseres Umsatzes; da ist es nur legitim, dass wir Geld und Man- bzw. Womanpower in diese Innovation investieren.

Katharina Lechner, wo sehen Sie nachhaltige Resultate aus diesem partizipativen Prozess?

K. L.: Der intensive Austausch zwischen den Mitarbeitenden und der Blick über das eigene Institut oder Kompetenzzentrum hinaus sind sicher nachhaltige Resultate. Wir haben auch nach Abschluss des partizipativen Prozesses die sogenannten «Entwicklungstage» beibehalten, an denen man sich gemeinsam mit Themen auseinandersetzt. An diesen Tagen werden auch immer Zeitfenster für den informellen Austausch freigehalten: In solch zwanglosen Gesprächsrunden, für die im Alltag oft Zeit und Möglichkeiten fehlen, entstehen Ideen für Neues, etwa für gemeinsame Projekte.

Daniel Krucher (D. K.), Sie kamen im Sommer 2015 und damit erst nach Abschluss der Curriculumsreform an die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Als Ressortleiter Ausbildung betrifft Sie die Umsetzung des neuen Curriculums besonders. Was sind Ihre ersten Erfahrungen damit, was funktioniert gut, was weniger?

D. K.: Ich habe mich in den ersten Wochen in einige Unterrichtseinheiten des Grundstudiums gesetzt und war beeindruckt, wie gut die unterschiedlichen Module zusammenspielen. Ich war froh zu sehen, dass keine riesige Baustelle auf mich wartet, auch wenn kleinere Nachjustierungen erforderlich waren, etwa das Brechen von Belastungsspitzen im Grundstudium. Von Bedeutung ist in einem weiteren Schritt das Ziehen von «roten Fäden» durch das gesamte Studium.

P. G.: Die Bologna-Reform hat uns vor ein Dilemma gestellt, das schwierig zu lösen ist: Die Studierenden sollen ihre Ausbildung möglichst selber steuern, sich ihre Module selbst zusammenstellen. Aber gleichzeitig müssen wir seitens Hochschule die Studierenden so ausbilden, dass sie fit für den Arbeitsmarkt sind und die notwendigen Berufskompetenzen auch tatsächlich erwerben.

D. K.: Wir haben die Verpflichtung, zu wissen und vorauszusehen, was unsere Absolventinnen und Absolventen in ihrem Berufsfeld wissen müssen. Trotzdem wünsche ich mir grösstmögliche Selbstverantwortung von den Studierenden.

K. L.: Unsere Aufgabe sehe ich darin, den Studierenden ein Grundgerüst zu liefern.

P. G.: Wir bieten ein «Lernsetting» an: Einige Studierende nutzen dieses gut, andere weniger.

D. K.: Ich finde es eindrücklich, wie alle Fachpersonen unserer Organisation zu einer exzellenten Ausbildung beitragen: So fliesst beispielsweise aktuelles Wissen aus der Forschung in die Ausbildung ein. Dafür müssen die Beteiligten intensiv miteinander kommunizieren. Vieles geht über meinen Tisch; das ist spannend, aber auch anspruchsvoll.

Welchen Mehrwert haben die Studierenden aufgrund der Curriculumsentwicklung?

D. K.: Der Mehrwert ist meines Erachtens riesig! Das neue Curriculum stärkt beispielsweise explizit die Sozial- und Selbstkompetenz wie etwa den Umgang mit anderen Menschen oder die Selbstreflexion. Diese Kompetenzen sind zentral in der Sozialen Arbeit. In diesem Bereich haben wir uns mit der Curriculumserneuerung gut aufgestellt. Ein grosser Mehrwert sind auch die drei Vertiefungsrichtungen, aus denen die Studierenden eine für ihr Hauptstudium auswählen. Die Hochschule Luzern ist die einzige Fachhochschule in der Deutschschweiz, die für diese drei Studienrichtungen ein je eigenes Profil anbietet. Das hilft der Identitätsbildung: Man ist in einem Fachbereich stark und fühlt sich dort daheim.

Sie stehen als Ressortleiter Ausbildung der komplexen Matrix-Organisation vor, die aus der Curriculumsreform hervorgegangen ist: Die Institute übernehmen die fachliche Verantwortung für die Inhalte der drei Studienrichtungen, Sie als Ressortleiter Ausbildung treffen letztlich aber die Entscheide. Wie funktioniert das?

D. K.: Als komplex erachte ich die Matrix-Organisation zwar nicht, als anspruchsvoll hingegen schon. Diese Organisationsform widerspiegelt unsere Organisationskultur, die besagt, dass die Institute und das Zentrum für Lehre und Professionsentwicklung gemeinsam die Verantwortung für eine exzellente Ausbildung übernehmen und tragen. Der aktuelle Stand des Wissens aller Mitarbeitenden des Departements kann somit in die Ausbildung einfließen. Meine Aufgabe ist es, dies unter den gegebenen Rahmenbedingungen sicherzustellen und Entscheide darauf auszurichten. Sitzungsgefässe wie die Steuerkreis- und die Departementsleitungs-Sitzung sind dabei von zentraler Bedeutung, aber auch der Austausch auf individueller Ebene mit Dozierenden und Studierenden.

Pia Gabriel-Schärer, möchten Sie als Institutsleiterin, die die Dinge aus dem entgegengesetzten Blickwinkel sieht, etwas dazu ergänzen?

P. G.: Die Matrix-Organisation ist eine Herausforderung. Nehmen wir etwa das Dilemma zwischen Personalentwicklung und Pensenplanung. Die Mitarbeitenden sollen ihre Kompetenzen einbringen können, es muss aber auch der Modulbedarf gedeckt werden. Da müssen teilweise schwierige Entscheide getroffen werden. Und wenn Module dann abgesagt werden müssen, stellt sich die Frage: Wie setzt man die nun frei gewordene Arbeitskraft anderweitig ein? Strukturell anspruchsvoll ist auch das Managen der verschiedenen Leistungsaufträge, denn die Abläufe in Lehre, Weiterbildung, Dienstleistungen und Forschung sind sehr unterschiedlich.

Pia Gabriel-Schärer, Katharina Lechner, Daniel Krucher, was würden Sie anderen, die einen partizipativen Prozess rund um eine Curriculumsreform planen, mit auf den Weg geben?

K. L.: Für die einzelnen Projektphasen und gerade auch die wichtigen Feedbackschlaufen sollte man genügend Zeit reservieren. Die administrativen Mitarbeitenden sind frühzeitig einzubeziehen, damit sie aufzeigen können, was von den Prozessen her überhaupt machbar ist und was nicht.

P. G.: Das Zeitfenster für den Prozess muss definiert werden. Es sollte allen Beteiligten klar sein: Er dauert nicht ewig. Dann braucht es ein gutes Projektdesign mit geschärften Aufträgen. Man klärt gleich zu Beginn, was verhandelbar ist und was nicht. Eine externe Co-Leitung ist wertvoll, denn der Prozess läuft ja neben dem Tagesgeschäft, das einen oft absorbiert. Auch die externe Begleitgruppe mit Fachpersonen aus der Praxis ist eine wichtige «Sparingpartnerin». Man sollte auch nicht vergessen, die Studierenden als Direktbetroffene in den Prozess einzubeziehen; sie haben uns wichtige Hinweise mit auf den Weg gegeben. Und schliesslich stellt sich die Frage: Will man einen gestaffelten Übergang zum neuen Curriculum oder stellt man alles gleichzeitig um? Wir haben uns für Letzteres entschieden, was eine echte Parforce-Leistung war und allen Beteiligten, auch den Studierenden, die die Umstellung während des Studiums bewältigen mussten, einiges abverlangte. Dafür haben wir uns eine jahrelange Übergangsphase erspart. Wenn er finanzierbar ist, würde ich für eine Curriculumsreform unbedingt zu einem partizipativen Prozess raten.

D. K.: Ich bin überzeugt: Ein Reformprozess ohne Beteiligung ist gar nicht möglich. Es kommt sonst zu einem Schein-Reformprozess, den niemand umsetzt. Menschen zu beteiligen, braucht viel Zeit, aber in der Umsetzung kann man die Früchte dieser Arbeit ernten. Die Menschen sollen leben, was beschlossen wurde. Alle Dozentinnen und Dozenten, deren Lehrveranstaltungen ich bisher besucht habe, hatten Freude, als ich zu ihnen in den Unterricht kam. Das zeigt mir, dass sie hinter dem stehen, was sie tun.



Autorinnen: Pia Gabriel-Schärer und Katharina Lechner
Gestaltung: Hochschule Luzern, Marketing & Kommunikation
Interview: Eva Schümperli-Keller
Fotos Interview: Ingo Hoehn
Korrektorat: punkto, Nicole Habermacher, Luzern
Druck: Druckerei Odermatt AG, Dallenwil
Copyright: Autorinnen und Autoren
Ausgabe: Juli 2016

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Werftstrasse 1
Postfach 2945
6002 Luzern
Schweiz
T +41 41 367 48 48
sozialarbeit@hslu.ch
www.hslu.ch/sozialarbeit

