

## **Analyse des Curriculums**

### **«Bachelor in Sozialer Arbeit»**

#### **Fachbereich Soziale Arbeit Fachhochschule St. Gallen**

im Auftrag von  
Fachbereichsleiterin Soziale Arbeit, Prof. Dr. Barbara Fontanellaz

durchgeführt von Dezember 2017 bis Juni 2018

Autorinnen  
Dr. Franziska Zellweger, Dagmar Bach

Zürich, 12. Juli 2018

## Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkte und Vorgehen .....	3
1.1	Auftrag .....	3
1.2	Verständnis von Studiengangsentwicklung .....	3
1.3	Vorgehen .....	4
2	Analyse .....	6
2.1	Generelle Ziele, Kompetenzprofil, Modulziele, Evaluation .....	6
2.1.1	Elementare Inhalte .....	6
2.1.2	Profile im Hauptstudium .....	7
2.1.3	Verhältnis Forschung und Lehre .....	8
2.2	Didaktische Prinzipien.....	9
2.2.1	Durchgetaktetes Studium - Reflexivität und Diskursivität im Studium.....	9
2.2.2	Ausrichtung des Studiums auf die Studierenden und ihr Lernen .....	9
2.2.3	Vielfältige theoretische Zugänge .....	10
2.2.4	Theorie – Praxisrelationierung .....	10
2.2.5	Begleitetes Selbststudium (BSS) – eine Knacknuss (PA).....	11
2.2.6	Räumlichkeiten.....	11
2.3	Qualifikation, Prüfungen.....	11
2.4	Struktur des Studiums.....	12
2.4.1	Komplexität der Struktur.....	12
2.4.2	Verständnis der Studienstruktur .....	13
2.4.3	Gestaltung von Modulen und Sequenzierung.....	13
3	Empfehlungen .....	14

## 1 Ausgangspunkte und Vorgehen

### 1.1 Auftrag

Das heute bestehende Bachelor-Curriculum wurde 2005 eingeführt, 2012 modifiziert und wird seither erfolgreich durchgeführt. Verschiedene Entwicklungen im Umfeld (innerhalb und ausserhalb des Fachbereichs Soziale Arbeit (FBSA) bzw. der Fachhochschule St. Gallen (FHS)) geben Anlass dazu, das bestehende Curriculum zu überprüfen und weiterzuentwickeln. So zum Beispiel:

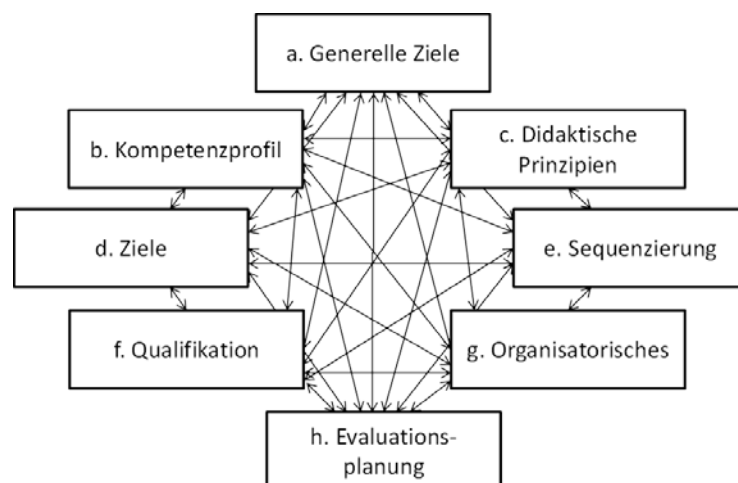
- Strategie FBSA/LESA 2015 bis 2022
- Strategie Master Soziale Arbeit (Bern, Luzern, St.Gallen, Zürich)
- Evaluation Bildungs- und Lehr-/Lernverständnis FHS
- Entwicklung nFHO
- Rückmeldungen aus Absolvent\_innen- und Ehemaligenbefragungen
- Rückmeldungen aus dem Umfeld/Anspruchsgruppen: Studierende, Lehrende, Fachstellen FBSA, Praxispartner\_innen, Arbeitsmarkt/Abnehmende, Administration

Um die Grundlagen für die Weiterentwicklung zu schaffen, soll im Rahmen eines Vorprojektes eine Bestandsaufnahme/Situationsanalyse durchgeführt werden. Ziel dieser Analyse ist, eine Grundlage zu schaffen für die Definition von Massnahmen zur Weiterentwicklung des Bachelor-Curriculums, unter der Berücksichtigung der Strategie 2015 – 2022. Die Umsetzung findet dann in einem Nachfolgeprojekt statt.

Mit der Bestandsaufnahme/Situationsanalyse wurde das ZHE, Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung der PH Zürich, beauftragt. Die Erkenntnisse aus dieser Analyse sind in diesem Bericht zu Händen der Leitung des Fachbereichs Soziale Arbeit zusammengefasst.

### 1.2 Verständnis von Studiengangsentwicklung

Die folgende Abbildung<sup>1</sup> zeigt zentrale Aspekte bei der Entwicklung von didaktischen Konzepten. Das Modell stellt neben der inhaltlichen Festlegung (Ziele, Kompetenzen) eine didaktische Perspektive in den Vordergrund. Hauptkriterium zur Beurteilung der didaktischen Qualität eines Programms ist, die Stimmigkeit (Alignment) der Planung im Hinblick auf das Lernen der Studierenden. Planung und Weiterentwicklung eines Studiengangs werden demnach als Prozess der zirkulären Vernetzung relevanter Aspekte verstanden. Dabei sind – nicht aus der Abbildung ersichtlich – individuelle Kontextbedingungen immer zu berücksichtigen.



<sup>1</sup> In Anlehnung an Fröhlich Luini, E. & Thierstein, C. (2004). Weiterbildung entwerfen. Konzeptentwicklung und Programmplanung. Luzern, Zürich: Akademie der Erwachsenenbildung

### 1.3 Vorgehen

Die Analyse erfolgte in drei Schritten. (1) Ausgehend von der gemäss dem obigen Modell strukturierten Analyse der Dokumente wurden Hypothesen formuliert, (2) welche die zentralen Stakeholder in verschiedenen Workshops diskutierten. (3) Die in den ersten beiden Schritten gewonnenen Erkenntnisse sind die Basis für den vorliegenden Schlussbericht und seine Empfehlungen.

#### Schritt 1 – Dokumentenanalyse und Hypothesen

Der Fachbereich Soziale Arbeit stellte über 150 Dokumente, aktualisiert per Herbstsemester 2017, zur Verfügung. Insbesondere der Rahmenlehrplan des FBSA von 2012 stellte sich als eines der wichtigsten Dokumente heraus. Im Folgenden sind weitere Dokumenten aufgelistet, die zentral in der Analyse berücksichtigt wurden.

##### Strategie

- FHS Strategie 2015 – 2022, Auszug FBSA
- Bildungs- und Lehr-/Lernverständnis der FHSZ (2012)

##### Curriculum „Soziale Arbeit“

- Rahmenlehrplan FBSA (2012)
- Studienführer
- Studienprogramm
- Praxisbegleitung: Beschreibung, Formulare, Entwicklungen
- Modulbeschreibungen (besonders: Modul Sozial- und Selbstkompetenzen)
- Prüfungsübersichten und -designs
- Modulkostenrechnung
- Div. interne Projektaufträge zur Weiterentwicklung des Curriculums

##### Evaluation

- Studierendenbefragungen (vier Mal, ab 2007 alle drei Jahre, EFQM)

Die Dokumentenanalyse führte zu fünf zentralen Hypothesen. Diese bewährten sich als Ausgangspunkte, von denen aus die verschiedenen Anspruchsgruppen Ansätze zur Weiterentwicklung des Curriculums identifizierten und mehrperspektivisch beleuchteten.

#### ***These 1: Kern des Curriculums***

Mehrfach wird in den Curriculumsdokumenten festgehalten, die Lerninhalte sollten elementar sein. Gemeint ist damit: exemplarisch, repräsentativ und generalisierbar. Dies sollte insbesondere in den Modulen der Fragebereiche A – D<sup>2</sup> erfolgen. Dieser Anspruch wird zu wenig erfüllt.

#### ***These 2: Verhältnis von Forschung und Lehre***

Das Verhältnis zwischen Lehre und Forschung ist zu klären. Es stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Forschungsschwerpunkte<sup>3</sup> des Instituts für Soziale Arbeit (IFSA) zum BA-Studium stehen (sollen).

#### ***These 3: Struktur des Curriculums***

Der strukturelle Rahmen wirkt komplex. Daraus ablesbar ist das Wissen des Fachbereichs Soziale Arbeit um die verschiedenen Lebenssituationen der Studierenden. Damit hängt zusammen, dass die Hochschule hier (zu) hohe Leistungen beim Variantenmanagement erbringen muss.

---

<sup>2</sup> Fragebereiche: A) Soziale Arbeit als Disziplin und Profession; B) Professionelles Verstehen und Gestalten von Entwicklungsprozessen; C) Professionelles Gestalten in Kontexten sozialer Ungleichheit; D) Soziale Arbeit im Sozialstaat.

<sup>3</sup> Wohnen und Nachbarschaften; Öffentliches Leben und Teilhabe; Aufwachsen und Bildung; Integration und Arbeit.

#### ***These 4: Reflexivität und Diskursivität***

Die Themenvielfalt lässt im Grundstudium wenig Raum für den Diskurs und für eine stärkere Bearbeitungstiefe. Durch die vielen Experten und Expertinnen in der Lehre entsteht wenig personelle Konstanz. Beides läuft einer lernförderlichen Kultur entgegen und führt zu der Frage, welchen Beitrag das Grundstudium zur Förderung von Reflexivität und Diskursivität zu leisten vermag.

#### ***These 5: Kompetenzprofil***

Das Hauptstudium bietet mehrere Varianten, jedoch wird kein klares Profil erkennbar: Zwei Studienrichtungen<sup>4</sup>, drei Vertiefungsrichtungen<sup>5</sup>, ein breites Wahlmodulangebot und mehrere organisatorische Varianten<sup>6</sup> des gleichen Studiums stehen zur Verfügung. Trotzdem monieren die Studierenden mangelnde strukturelle und inhaltliche Wahl sowie mangelnde Vertiefungsmöglichkeiten.

### **Schritt 2 – Workshops mit Stakeholdern**

Im Mai fanden folgende vier Workshops statt, in denen die Beteiligten die vorangestellten Thesen diskutieren, anreichern und konkretisieren:

14.5.18 von 17:00 – 18:30 Uhr Workshop Beirat Soziale Arbeit (B)

17.5.18 von 14:00 – 15:30 Uhr Workshop Runder Tisch Praxis (PA)

17.5.18 von 16:30 – 18:00 Uhr Workshop Studierende (S)

29.5.18 von 14:00 – 17:00 Uhr Workshop Mitarbeitende des Fachbereichs in 2 Gruppen (M1, M2)

Zudem diskutierten die Mitarbeitenden im Nachgang zum 29.5. die Thesen an der Lehr-Retraite weiter (L) und S. Stiehler führte zur These 3 eine Diskussion mit Mitarbeitenden der Studienadministration (A). Die Dokumentation aus diesen Diskussionen floss ebenfalls in den Schlussbericht ein. Die Diskussionsbeiträge sind jeweils mit den oben festgehaltenen Sigeln für die Workshops gekennzeichnet oder bereits im Text ausgewiesen. Es wurden ausnahmslos alle Voten eingearbeitet, teilweise in den originalen Formulierungen, teilweise dem Textduktus angepasst.

### **Schritt 3 – Schlussbericht**

Der Schlussbericht orientiert sich an den Kristallisationspunkten der Workshops, die in ihrer Logik eher den zentralen Dimensionen der Denkstruktur (Vgl. Abbildung S. 3) als den fünf Thesen entsprechen:

1. Generelle Ziele, Kompetenzprofil, Modulziele, Evaluation (elementare Inhalte)
2. Didaktische Prinzipien (Didaktik und Methodik passend zu den elementaren Inhalten)
3. Qualifikation (Prüfungen)
4. Struktur des Studiums (Sequenzierung, Organisatorisches, Infrastruktur)

Der Bericht endet mit Empfehlungen aus Sicht der externen Expertinnen.

---

<sup>4</sup> Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

<sup>5</sup> 1) Professionelle Herausforderungen angesichts gefährdeter/verletzter Integrität von Individuen; 2) Professionelle Herausforderungen bei der Gestaltung von sozialen Organisationen, Räumen, Netzwerken und Gruppen; 3) Professionelle Herausforderungen im Zusammenhang mit globalen und lokalen gesellschaftlichen Transformationen.

<sup>6</sup> Vollzeit-, Teilzeit- und praxisbegleitendes Studium

## 2 Analyse

---

### 2.1 Generelle Ziele, Kompetenzprofil, Modulziele, Evaluation

In diesem Kapitel sind alle Überlegungen subsummiert, die mit der grundsätzlichen inhaltlichen Ausrichtung des Bachelorstudiengangs zu tun haben. Sie stammen hauptsächlich aus den Diskussionen zu

- These 1: Die Lerninhalte sind zu wenig elementar: exemplarisch, repräsentativ, generalisierbar
- These 2: Das Verhältnis von Forschung und Lehre ist zu klären
- These 5: Hauptstudium in vielen Varianten ohne klares Profil

Die Hauptfrage dieses Kapitels lautet:

**Welche Kompetenzen sollen zwingend im Bachelor-Studium Soziale Arbeit gefördert werden?**

#### 2.1.1 Elementare Inhalte

Die zentrale Frage in allen Workshops war:

**Was sind elementare Inhalte im Grundstudium? Was bedeutet eigentlich elementar?**

**Wie finden wir eine Antwort auf diese Fragen?**

An zentralen Stellen<sup>7</sup> wird mehrfach gefordert, dass Lerninhalte elementar sein sollen. Gemeint ist damit: exemplarisch, repräsentativ und generalisierbar. Um dieses „Elementare“ zu eruieren, wurden in den Workshops mögliche „klassische“ Zugangsformen erwähnt:

- Zugang über die Frage nach stabilen Handlungsfeldern (Sucht, Arbeitslosigkeit...),
- über die vier Fragebereiche A – D Soziale Arbeit als Disziplin und Profession, Professionelles Gestalten von Entwicklungsprozessen, Professionelles Gestalten in Kontexten sozialer Ungleichheit, Soziale Arbeit im Sozialstaat,
- über die drei Teildisziplinen (Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation).

Dabei war kein Enthusiasmus spürbar, vielmehr fielen Bemerkungen wie ‚blutleer‘, ‚lieber nicht‘... Die Praxisausbildenden formulierten als Zugang zur Profilbildung SA/SP (mehr dazu s.u.) entweder die Zielgruppenorientierung (z.B. Alter) oder die bereits erwähnte Orientierung an Handlungsfeldern. Hingegen leuchtete ihnen die Abgrenzung der Fragebereiche A, B, C, D wenig ein.

Als weitere Möglichkeit schlug der Beirat vor „elementares Wissen“ weniger von den Inhalten her zu fassen und mehr von Methoden und Haltungen auszugehen. Im Workshop M2 wurde festgehalten, dass „Methode“ ein Weg sei, um generalistisch zu studieren.

Grosses Interesse und Energie zeigte sich hingegen in allen Workshops (B, PA, S, M) bei den folgenden Benennungen elementarer Inhalte:

- **Grundlegendes überdauerndes Wissen ist zu definieren** (alle). An der Lehrretraite wurde festgehalten, dass zwar nicht alle das Gleiche studieren müssen, dass sich der FBSA aber trotzdem auf einen **elementaren Kern** einigen muss.
- **Förderung der überfachlichen Kompetenzen**. Erwähnt wurden oft
  - das kritische, kriteriengeleitete, analytische Denken (M1, M2)
  - die Selbst- und Sozialkompetenzen (B, PA, S, M1, M2) hier konkreter das Begleiten von Prozessen (S) sowie Gesprächsführungskompetenzen (PA, S) bzw. Beziehungsarbeit (S), vgl. auch Kapitel 2.2.2
  - Methodenkompetenzen, bzw. wie der Beirat formuliert: Es ist wichtig im Studium Wissen über den Umgang mit Problemen und Fragen zu vermitteln.

---

<sup>7</sup> Bildungs- und Lehr-/Lernverständnis 2012, S. 6, Rahmenlehrplan S. 2, Studienprogramm

- **ethische Haltung** und Menschenbild (alle)
- Auseinandersetzung mit sich selbst, dem Entstehen einer **Berufsidentität** über die Lernbiographie (alle)
- Vermehrte Förderung einer **wissenschaftlichen Arbeitsweise** (S). Dazu gehört als wichtiges Thema, das zurzeit zu kurz kommt: „Wie erschliesse ich als StudierendeR Inhalte? (M1). Wir möchten einmal ein Buch ganz lesen, eine Auseinandersetzung mit einem Text führen und nicht nur Textfragmente von 10 bis 20 Seiten lesen (S). Wissenschaftlich lesen und schreiben; argumentieren; Texte strukturieren und analysieren dies alles muss mehr gefördert werden (M2, S). Elementar ist die **Sprache**: Begriffe und Konzepte inhaltlich füllen, sprachliche Präzision schulen (M1)
- Wissen über **psychische Krankheiten**/psychiatrisches Grundwissen fehlt im Studium (P, S, M2)
- **Fehlerkultur**, Reflexion darüber, wie man Fehler korrigieren kann (S, PA)
- Weitgehend einig waren sich die Teilnehmenden aller Workshops darin, dass der Aufbau von Forschungskompetenz im engeren Sinne noch nicht Inhalt des Bachelorstudiums sein soll (explizit: S, B). Jedoch sei ein akademisches Grundverständnis zu fördern.
- Die Studierenden bemängeln, dass in der Sozialen Arbeit das Thema „Sucht“ und in der Sozialpädagogik das Thema „Behinderung“ zu stark im Vordergrund stehen. (S)
- Der Spagat Hochschulbildung und Berufsausbildung ist inhaltlich zu gestalten (M1)

Mit Blick auf die vielfältigen Anforderungen stellt sich auch die Frage nach einem sinnvollen Mass an Elementarem, klar ausgedrückt in diesen Voten: «Wir wollen verdammt viel! Müssten wir nicht ehrlicherweise Abstriche machen?» (M2). «Es kann nicht darum gehen, es allen recht zu machen» (M1).

### 2.1.2 Profile im Hauptstudium

In den Workshops warfen die Teilnehmenden Fragen auf wie: **Wie wichtig ist eine individuelle Profilbildung? Ist es weiterhin sach- und zeitgemäss die Profile Soziale Arbeit (SA) und Sozialpädagogik (SP) zu trennen? Welche weiteren Möglichkeiten zur Profilbildung stehen zur Diskussion?**

Vor allem die Praxisausbildenden und die Studierenden betonten, dass eine Profilbildung über Vertiefungsrichtungen sehr wichtig sei. Die Studierenden wünschten sich eine wirkliche Wahlmöglichkeit zur individuellen Vertiefung. Dazu sollen Module bzw. Wahlpflichtmodule häufiger angeboten werden, so dass mehr davon besucht werden können. Praxisausbildende argumentierten ebenfalls mit der individuellen Profilbildung und betonten, dass bei Einstellungsentscheiden nach dem Studium der Praktikumsort entscheidend sei und weniger das Profil, welches im Hauptstudium gewählt wurde. Um aber entscheiden zu können, ob die Spezialisierung SA/SP ein Nachteil oder ein Vorteil ist, müsste man den Arbeitsmarkt analysieren. Auch sollte ein Wechsel nach dem Studium möglich sein. (PA)

Bezüglich der Profilbildung wurde mit inhaltlichen, arbeitsmarktlichen und Standortkriterien argumentiert: Bei den **inhaltlichen Kriterien** wurde unterschieden zwischen vorstrukturierten oder individuellen Möglichkeiten zur Profilbildung. Im Fokus der Diskussion war stark die aktuelle Unterscheidung zwischen Sozialer Arbeit (SA) und Sozialpädagogik (SP). Die Praxisrelevanz dieser Unterscheidung wurde in Frage gestellt (M2) und sei zu diskutieren (M1). Es wurde auch die Meinung vertreten, es brauche gar kein klares Profil, denn SA und SP durchmischten sich und die Identität SA oder SP entstehe erst nach dem Studium (M2). Zusätzlich zur Frage der Abgrenzung SA/SP stellte sich auch diejenige nach der Rolle der Soziokulturellen Animation (S). Wichtig seien Erfahrung und Know-How mit bestimmten Zielgruppen (auch juristisches Wissen, Versicherungswissen) (PA).

Der Beirat stellte Überlegungen zu **Arbeitsmarkt und Standort** in den Vordergrund und vertrat dabei unterschiedliche Positionen. «Eine Unterscheidung macht immer weniger Sinn» vs. «Das ist das Besondere am Studium in St. Gallen» und «Die Unterscheidung ist im ambulanten Bereich sehr wichtig.» Auch die Mitarbeitenden stellten die Frage, ob die Unterscheidung ein Grund sei, um in St. Gallen zu studieren, bzw. ob sie ein Vorteil in der Konkurrenz mit den Höheren Fachschulen sei (M2). Bezüglich Standortwahl ist auch der Hinweis wichtig, dass die Unterscheidung der Studienrichtungen bei Studieninteressierten schon die erste Verunsicherung schaffe (A). Die Studierendenberatung führte aus, dass sich Studierende im Verlauf des Studiums fragten, ob sie sich mit der Wahl «etwas verbauen» (M2).

Alternativ steht die Frage im Raum, ob sich ein deutliches Profil über die Bestimmung klarer Handlungskompetenzen erreichen liesse (M2). Wichtig sei auch anzuerkennen, dass zwischen theoretischen Grundlagen und der Praxis immer ein Spannungsfeld bleibe (M2).

### 2.1.3 Verhältnis Forschung und Lehre

**Die zentrale Frage in den Workshops war nicht, ob, sondern wie Forschung und Lehre zu einem engeren Verhältnis kommen können.**

Das Verhältnis von Forschung und Lehre wurde in allen Workshops mit Sicht über den Rahmen des Bachelor-Curriculums hinaus diskutiert. Die PA hielten fest, dass der Bezug zur Forschung heute eigentlich nur in der expliziten Verwendung des St. Galler Modells sichtbar sei. Die vier Forschungsschwerpunkte des IFSA waren den Studierenden nicht bekannt (S), und sie plädierten dafür, dass die Dozierenden mehr Zusammenhänge zwischen Forschung und Lehre herstellen (S). Die Mitarbeitenden (M1) möchten besser über die Forschung orientiert sein. Forschungsprojekte sollten auch ihrer Meinung nach in der Lehre besser sichtbar gemacht werden.

Der Beirat hielt fest, dieses Thema sei für alle Studiengänge an der FH relevant, nicht nur für das Curriculum Bachelor SA. Die Kombination von Forschung und Lehre sei eine Herausforderung der Fachhochschule(n) generell. Der Einfluss der Forschung auf die Lehre soll relativ hoch sein und sicherlich müssten die Forschungsgebiete eine Grundlage des Curriculums sein bzw. Dozierende und die Lehre in die Forschung eingebunden sein.

An der Lehrretraite entwickelten die Teilnehmenden ein klares Statement: Lerninhalt des Bachelor-Studiums soll sein, wie neues Wissen generiert wird – nämlich über Forschung, die auf Fragen aus der Praxis basiert. Sie sprachen diesbezüglich vom triadischen Wissenstransfer: Forschung – Lehre – Praxis (L) Weiteres Stichwort war die Habitusentwicklung (L). Die Praxisausbildenden regten diesbezüglich an, dass es für die Studierenden sichtbar werden soll, wie/dass Forschungsanliegen aus der Praxis erhoben werden und wie die Forschung den Transfer zurück in die Praxis leistet. Was genau „forschendes Lehren“, „Forschungswerkstatt“ und „wissenschaftliches Arbeiten“ sein soll, muss geklärt werden. Eine Vielfalt solcher Methoden kann in den Vertiefungsmodulen eingesetzt werden (M2). In diesem Sinn soll wissenschaftliches Arbeiten im Grundstudium eher wieder ausgebaut werden (M1). Weiterer Hinweis: Bei den Praxisprojekten könne die Forschungsmethodik ebenfalls ein Inhalt sein, bzw. dort gelehrt werden. (M2)

Die Dozierenden (L) schlugen vor, die Modul-Teams sollten gemeinsam und abgestimmt mit der Forschungsabteilung thematische Expertisen entwickeln. Die Lehre könnte so die vorhandene Expertise in Breite und Tiefe den Studierenden sichtbar machen. Das Thema wurde aber auch in einen grösseren Rahmen gestellt: Gefragt wäre eine wechselseitige Inspiration von Forschung und Lehre, ein Austausch, der



nicht nur auf das Curriculum bezogen ist. Die Zielsetzung soll eine wissenschaftlich fundierte Praxis sein (alles M1).

Auch die Schwierigkeiten, denen sich die oben erwähnten Bemühungen gegenüber sehen, kamen zur Sprache: Forschung findet „ad personam“ statt, sie ist von externen Gegebenheiten (Finanzierung, Forschungspartner, Zeitdruck...) abhängig, die es immer wieder schwierig machen, Forschung direkt in die Lehre einzuarbeiten (B, M2).

### **Evaluation**

Die Evaluationsplanung wurde in den Thesen nicht besonders erwähnt, da der FBSA innerhalb des EFQM regelmässig Studierenden und Absolvierendenbefragungen durchführt. Im Lauf der Diskussionen wurde jedoch darauf hingewiesen, dass eine Abnehmerbefragung fehlt und durchgeführt werden sollte.

## **2.2 Didaktische Prinzipien**

In diesem Kapitel sind insbesondere die Diskussionen zur These 4 zusammengefasst:

- Das Grundstudium wirkt nicht gezielt auf eine lernförderliche Kultur hin.

Die folgenden Überlegungen bündeln zudem die Diskussionen zur Ausgestaltung der einzelnen Gefässe im Studium. Die Hauptfrage dieses Kapitels lautet: **Welche Didaktik und Methodik unterstützt den Aufbau von elementaren Kompetenzen?**

### **2.2.1 Durchgetaktetes Studium - Reflexivität und Diskursivität im Studium**

Der Beirat weist darauf hin, dass das Studium ein „extremer Schnellzug“ und (zu) eng getaktet sei. Er betont, dass thematische Vertiefungen besser möglich werden sollen. Mitarbeitende beschreiben, dass Studierende Aufgaben «abarbeiten» und die Praxisausbildenden raten weniger Inhalte aufzunehmen. Auch die Studierenden erleben das Studium als „durchgetaktet“ und verschult und wünschen sich mehr Diskursivität und Reflexivität bereits im Grundstudium und insbesondere im Hauptstudium. Eine Debattierkultur fehle, man sollte sie fördern (S). Die Praxisausbildenden betonen die Bedeutung von Haltungen und Grundhaltungen als Basis. Auf dieser Grundlage sollen die Studierenden diskutieren und reflektieren, was die Ausgestaltung der Praxis bedeutet verglichen mit dem, was sie im Studium lernen. Die PA sind der Meinung, dass es Raum geben muss, zum Durchdenken, zur Diskussion, dass Kritik zur Pflicht werden soll. Schliesslich weisen sie darauf hin, dass die Studierenden erfahren und bearbeiten sollen, wie sie im Umgang mit anderen Menschen wirken.

Die Dozierenden sprechen sich für mehr gemeinsame Arbeit von Dozierenden mit Studierenden aus, z.B. im Sinne von flipped classrooms (M1). Der Beirat betont die Bedeutung von Diskurs und der Förderung des kritisch-analytischen Denkens ebenfalls. Dabei sei es wichtig, in die Tiefe zu gehen (B).

### **2.2.2 Ausrichtung des Studiums auf die Studierenden und ihr Lernen**

Es brauche zu Beginn des Studiums eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen. Während mindestens einem Semester soll die „Wegsozialisierung“ von der Haltung eines Schülers/einer Schülerin (L) unterstützt werden hin zu einem angemessenen Lehr-Lernverständnis von Studierenden. Diese Forderung betrifft auch die Lehrenden. Was dies genau bedeutet, ist näher zu spezifizieren. Ausdrücklich wurde Beweglichkeit im Denken (vgl. Kapitel 2.1.1) und das Verlernen unangemessener Vorstellungen und Praktiken gefordert. (M1).

In diesem Zusammenhang wurden auch die heterogenen Voraussetzungen und Motivationslagen für das Studium thematisiert. Wesentliche Erkenntnisse dazu wird das FHSG Projekt «Evaluation Bildungs- und Lernverständnis» liefern. Von den Mitarbeitenden wurde eingebracht, dass die Unterrichtsgestaltung stärker differenzieren müsste. Dabei sei die Gruppengrösse ein limitierender Faktor. (M1)

Um auf individuelle Interessen einzugehen, wurden mehrfach Wahlmöglichkeiten thematisiert (siehe auch Kapitel 2.1.2 Profile). Studierende fordern ein generalistische Schiene über alle drei Jahre hinweg mit der echten Möglichkeit zur individuellen Vertiefung (S). An der Lehrretraite thematisierten die Dozierenden, dass es wichtig wäre, eine Interessen- und kompetenzorientierte Wahl vorzubereiten bzw. anzuleiten. (L). Sozial- und Selbstkompetenzen sind zentral. Es muss geklärt werden, wer diesen elementaren Inhalt (s. Kapitel 2.1.1) in welchen Modulen (in allen?) fördert (M2). Die Studierenden plädieren dafür, dass Gesprächsführungskompetenzen über das ganze Studium hinweg gefördert werden. Das neue Modul „Selbst- und Sozialkompetenzen“ sei gut, aber noch zu wenig auf die Realität der Studierenden bezogen. (Reflexion kann nur zu Dingen erfolgen, die man selbst erlebt hat, z.B. zu sozialen Erfahrungen in Gruppenarbeiten und nicht zu Klientengesprächen) (S).

### 2.2.3 Vielfältige theoretische Zugänge

Das «Mantra der Diversität», verstanden als (gleich)berechtigtes Nebeneinanderstehen unterschiedlicher theoretischer Positionen, wurde intensiv diskutiert (M1). Die Studierenden sollen theoretische Orientierungspunkte der Sozialen Arbeit kennen und Kriterien erhalten, mit denen sie sich begründet positionieren können. Es sind Entscheidungspunkte im Studium zu definieren, an denen die individuelle Profilbildung beginnt und Kriterien sind für diese Entscheidungen mit den Studierenden zu entwickeln (M1). Vgl. auch Kapitel 3 «Empfehlungen zur Profilbildung»). Es geht nicht nur um die Vermittlung von Inhalten, sondern auch um die Auseinandersetzung mit dem professionellen Habitus (Studierverhalten auf professionelle Kompetenz hin thematisieren) (L).

### 2.2.4 Theorie – Praxisrelationierung

Im Zentrum dieses Kapitel steht die Frage, **wie die Grundlagen in der Praxis fruchtbar werden? In welchem Verhältnis stehen Theorie und Praxis? Wie gelingen die Übergänge?**

#### Integration von Theorie und Praxis

Das Praktikum soll profilbildend im Studienverlauf wirken, strukturell und individuell (B). Die Studierenden erleben die Praxismodule jedoch abgeschottet vom Studium und wünschen sich ein verstärktes duales Ausbilden (S). Auch die Mitarbeitenden hielten fest, dass Theorie und Praxis vermehrt ein Zusammenspiel sein sollten, es wurde allerdings auch postuliert, so wie es heute sei, sei es genau richtig (M2).

Nach Ansicht der Praxisausbildenden wäre eine bessere Verknüpfung von Theorie, Praxis und Forschung anzustreben (PA). Sie wünschten sich im Hinblick auf das Praktikum auch, dass klarer würde, welche Methoden ab wann theoretisch erarbeitet sind (PA). Ihre Ideen dazu waren: Die Verbindung von Praxis und Theorie in alle Module ausdrücklich einzubeziehen, z.B. indem man immer ein Praxisbeispiel an den Anfang stellt. Hierzu hielten Mitarbeitende fest, dass es sehr herausfordernd sei, in den Modulen an die ganz unterschiedlichen Praxiserfahrungen der Studierenden anzuknüpfen (M1). Die PA wünschten sie sich, dass Dozierende Praxisbesuche machen (PA).

#### Praxisvorbereitung

Die generelle Frage aus verschiedenen Workshops hierzu lautet: **Was soll die Praxisvorbereitung leisten?** (M2).

Einige Antworten: Die Praxisvorbereitung muss nicht unmittelbar in der Praxis verwertbar sein – aber sie muss angepasst werden. Die PA wünschen sich mehr Training vor dem Praxismodul 1. Die Mitarbeitenden fragen nach, ob der Zeitpunkt und die Länge der Praktika zur Diskussion stehen könne (M1). Von Mitarbeitenden kam die Ansicht, dass die Fachhochschule theoretisch vorbereite, und in der Praxisausbildung dann die Umsetzung geschehe. Diese Ansicht warf wiederum die Frage auf, ob die Praxisorganisationen diesen Transfer leisten können und wie man die Praxisorganisationen auswählen müsse, wenn man diesen Anspruch habe (M2).

### **Begleitung im Praktikum**

Die Studierenden waren sich einig, dass während der Praktika eine fachlich engere Begleitung nötig sei, die sowohl durch KollegInnen als auch durch Dozierende erfolgen könne (S). In einem Mitarbeitenden-Workshop wurde zu bedenken gegeben, dass die Studierenden erst nach 3 Jahren auf die Praxis vorbereitet sein müssten! (M2).

## **2.2.5 Begleitetes Selbststudium (BSS) – eine Knacknuss (PA)**

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage: **Wie kann das Begleitete Selbststudium (BSS) die ihm zugeordnete Funktion erfüllen?**

Heute kommen viele Studierende nicht ins BSS. Dieses wird in verschiedenen Modulen sehr unterschiedlich ausgestaltet (M2). Die diversen Modulangebote mit ihren verschiedenen BSS-Varianten sind separiert vom Kerncurriculum, z.T. nicht anschlussfähig, nicht aufeinander aufbauend. Dies trägt zur Komplexität stark bei (M2). Gewisse Dozierende geben Aufträge und gehen dann (S).

Lösungsansätze könnten sein: mehr personelle Konstanz und kleinere Studierendengruppen. Dies würde die Verbindlichkeit bei den Studierenden erhöhen (S, M2). Das BSS könnte obligatorisch erklärt werden (M2). Allgemein stellt sich die Frage, ob es den Unterschied Kontakt- und begleitetes Selbststudium überhaupt braucht (M2).

## **2.2.6 Räumlichkeiten**

Sowohl Studierende wie auch Dozierende benennen die Räumlichkeiten als der Lernkultur nicht besonders zuträglich. Studierende empfinden die Räume als steril. Sie wünschen sich ausserdem einen eigenen Raum und schlagen vor, einen Ort zur Verfügung zu stellen, an dem man Forschungsergebnisse ausstellt und Projekte vorstellt.

## **2.3 Qualifikation, Prüfungen**

Im Fokus dieses Kapitels stehen zwei Fragen:

**Wie passen die Lernerfolgskontrollen zu den Lernzielen bzw. den angestrebten Kompetenzen? (Alignement)**

**Welche (formativen und summativen) Lernerfolgskontrollen sind wann vorzusehen?**

Die Studierenden bemängeln, dass das Design der Prüfungen nicht zu den angestrebten Kompetenzen passt. Auch die Mitarbeitenden sehen Bedarf, die Prüfungsformate im Grundstudium anzupassen. Das betrifft ZP2, aber auch ZP1, diese Prüfungen könnten projektförmig sein (M2). Im Modul A2 sollte die Passung zwischen Lernzielen und Leistungsnachweis überprüft werden (M1).

Im Hauptstudium ist die zeitliche Ballung der Prüfungsanlässe das zentrale Thema. Es ist sehr gedrängt, alle Prüfungen in einer einzigen Woche durchzuführen, die PA werfen die Frage auf, ob es möglich ist, sie zu verteilen. An der Lehrretraite wurde diskutiert, wie die Prüfungsformen variabler gestaltet werden könnten, z.B. könnten diese verstärkt auch im Semesterverlauf eingebaut sein (L).

Die Studierenden wünschen sich zudem bessere Rückmeldungen auf Leistungsnachweise (S)

## 2.4 Struktur des Studiums

In diesem Kapitel ist insbesondere die Diskussion zur These 3 zusammengefasst:

- Der strukturelle Rahmen wirkt komplex.

Die Diskussionen in den Workshops drehten sich hauptsächlich um drei Fragen:

- **Ist die Struktur des Studiums (auch die Unterteilung in Grund- und Hauptstudium) zu ändern, evtl. zu vereinfachen? Wenn ja, wie?**
- **Wie kann man die Struktur des Studiums verständlicher kommunizieren?**
- **Wie könnten die Stringenz und Querbezüge im Studiengang gestärkt werden?**

### 2.4.1 Komplexität der Struktur

In den Workshops wurden verschiedene Aspekte diskutiert, die zur aktuell komplexen Struktur des Curriculums beitragen. Teilweise sind auch Massnahmen angesprochen, um die Komplexität zu reduzieren.

#### Teilzeit-, Vollzeit-, berufsbegleitendes Studium

- Es ist aus Studierendensicht zwar komplex aber attraktiv, dass Teilzeit-, Vollzeit- und Berufsbegleitendes Studium und auch Wechsel zwischen den drei Varianten möglich sind (S). Das berufsbegleitende Studium biete gute Möglichkeiten zur Vertiefung, wenn man relativ wenig parallel arbeiten muss (S).
- Von Beginn an (ab LL2012) bestand aus administrativer Sicht das Problem, Vollzeit- und Teilzeitstudium gut zu bewältigen (A). Deshalb sei die Auswahl an Studienformen, bzw. die Durchführungstage zu reduzieren, ggf. PB/TZ und Vollzeit separat an fixen Tagen zu führen (A).

#### Grund- und Hauptstudium

- Es ist zu diskutieren, ob es Grund- und Hauptstudium braucht (M2)
- Aus administrativer Sicht ist diese Unterscheidung aufzuheben, sie lasse sich auch im Admin-System, Evento, überhaupt nicht abbilden (Zeitstruktur) (A).

#### Organisation, Flexibilität, Belastung, Überblickbarkeit

- Für die Mitarbeitenden ist die strukturelle Komplexität nur teilweise ein Thema: besonders externe Dozierende und solche, die nur in Teilbereichen arbeiten, fänden es schwierig, den Überblick zu erhalten (M1). Andererseits wurde an der Lehrretraite festgehalten, dass die komplexe Studienstruktur reduziert werden müsse, mit dem Ziel, mehr inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten für Studierende und Lehrende zu schaffen (L). Die Flexibilitätsanforderungen an Dozierende seien zu minimieren und nicht noch mehr zu steigern (L). Die Komplexität durch die Ungleichzeitigkeit im 4-fachen Leistungsauftrag ist zu mindern (L).
- Die Administration bringt eine Vielzahl an Aspekten in die Diskussion ein: Die Flexibilität (Studienrichtung, Vertiefungsmodule, Studienform) bringe hohen Aufwand (teilweise sei auch den Studierenden

selbst nicht klar, was sie eigentlich gewählt hätten). Im Lauf der Zeit seien immer wieder neue Module dazu gekommen (SSIC, IDICS) ohne dass etwas wegfiel. Diese Module wurden strukturell in neuen Zeitgefässen angeboten. Es wurde auch angesprochen, dass einige Module aus dem Rahmen des üblichen administrativen Ablaufs bzw. aus der Semesterstruktur fallen (Praxisprojekt, SSIC, BA). Zudem stellt die unterschiedliche Studierendenzahl in den Modulen die Raumplanung vor grosse Schwierigkeiten bzw. sie braucht einen zeitlich langen Vorlauf um planen zu können (eine feste Seminargruppengrösse wäre besser). Beizubehalten sei, dass Immatrikulationen jedes Semester möglich sind und ideal wäre eine feste Studierendenzahl.

- Schliesslich sind noch einige Hinweise aufzuführen, die für sich alleine stehen:
  - o Auslandsaufenthalte sind nur schwer ins Studium integrierbar wegen der Praxisprojekte (M2).
  - o Das Praktikum parallel zur Bachelor-Arbeit und zur Stellensuche stellt eine hohe Belastung dar (PA).
  - o Die Studierenden wünschen sich kleinere Gruppen (15 statt 30) etwa am Freitag und Samstag.
  - o Die Positionierung der Wahlpflichtmodule und deren Zeitpunkt im Studium ist festzulegen (allerdings ist keines ins erste Semester zu legen) (L).

#### 2.4.2 Verständnis der Studienstruktur

Mitarbeitende weisen darauf hin, dass es für die Studierenden herausfordernd ist, die Studienstruktur mit den vielen Wahlmöglichkeiten zu verstehen (M1). Dieser Meinung sind auch die Studierenden: es dauere seine Zeit, aber es lohne sich (S). Eine einfachere Darstellung auf einem Flyer wäre gut (S). Man hat aufgrund der Unterlagen den Eindruck, die persönliche Situation lasse sich mit dem Studium kombinieren, man weiss aber zu Beginn des Studiums nicht, wie komplex die Abläufe wirklich sind (S). Der Durchblick sollte früher/klarer möglich sein, z.B. mit Hilfe der Studienberatung (M2). Die Studierenden nähmen die Struktur als fix und vorgegeben wahr, nicht als wählbaren variantenreichen Ablauf (M2).

Auch die Praxisausbildenden nehmen die Struktur als herausfordernd wahr, sie gehen aber davon aus, dass die Studierenden die Struktur kennen und die PA sich nicht zusätzlich damit auseinandersetzen müssen.

Die Darstellung der vielen Informationen und das Herausfiltern des Relevanten ist auch für die Dozierenden eine Herausforderung, besonders, weil sich vieles recht schnell ändert (M1).

#### 2.4.3 Gestaltung von Modulen und Sequenzierung

**Gestaltung:** Die Stringenz in einzelnen Modulen ist zu verstärken, die Teile der einzelnen Dozierenden besser zu integrieren (B). Die Fragmentierung innerhalb der Module entsteht dadurch, dass möglichst alles inhaltlich abgedeckt werden soll. Da dies nur mit vielen verschiedenen, spezialisierten Dozierenden möglich sei (B), ist die Anzahl der Dozierenden pro Modul zu gross, um den Lernprozess kontinuierlich zu begleiten (M1).

Es wird zudem betont, dass das Querdenken/ das Herstellen von Zusammenhängen über die Module hinweg fehlt (M2). Es sei zu klären, wo man Themen separat nebeneinander stellen kann (wie verschiedene Fächer in der Schule) und wo man sie aufeinander bezogen vermitteln muss (M2).

**Sequenzierung:** Art, Inhalt und evtl. Zeitpunkt der Praxisvorbereitung sind anzupassen – ihre gesamthafte Dauer ist o.k., jedoch sind zeitliche Lage und Anteil der Praxis am Studium zu prüfen (M2).

Wo soll man die Philosophie-, Theorie- und Methodenmodule platzieren? (M2) Welche methodischen Ansätze eignen sich für die unterschiedlichen Bereiche des Bachelorstudiums?

### 3 Empfehlungen

---

Die folgenden Empfehlungen nehmen Bezug auf die Dokumentenanalyse und die in Kapitel 2 dargestellten differenzierten Diskussionen in den Workshops. Es handelt sich aus unserer Sicht um zentrale Aspekte, mit denen die Entwicklung des Studiengangs konturiert werden kann.

#### Das Elementare

Wir empfehlen eine intensive Auseinandersetzung mit den «elementaren» Wissensbeständen, Haltungen und Fertigkeiten, die Studierende mit Blick auf ihre anspruchsvolle Berufstätigkeit erwerben sollen. Dabei sind inhaltliche, arbeitsmarktliche und Standortaspekte zu diskutieren. Wichtige Ausgangspunkte dafür finden sich in den konzeptionellen Grundlagen zum heutigen Curriculum. Vermehrt zu berücksichtigen sind sowohl die Schwerpunkte und Kompetenzen des IFSA, als auch die Anliegen der Abnehmenden (zu ermitteln etwa über eine Abnehmenden-Umfrage).

Methodisch schlagen wir als Voraussetzung für eine strukturierte Diskussion vor, den Kompetenzbegriff zu definieren. Unter den gängigen Kompetenzkonstrukten empfehlen wir dasjenige von Le Boterf zu prüfen, das im berufsbildenden Kontext häufig referenziert wird. Mit dem dazugehörigen Diskurs<sup>8</sup> lassen sich auch die Fragen fassen, die entstehen, wenn ein Studium zu einem Berufsabschluss führt: Die Professions- und die wissenschaftlichen Kompetenzen überschneiden sich nur teilweise, sollen aber beide gefördert werden.

Wir empfehlen – im Einklang mit den Voten aus den Workshops – bei der Überprüfung insbesondere auch «Stoff» zu streichen, um Raum für Reflexion und Diskursivität zu schaffen. Dies bedingt eine Diskussion dessen, was den Kern des Curriculums ausmacht. Am Beginn dieser Diskussion stehen Setzungen, welche die elementaren Abgangskompetenzen des Bachelorstudiums in einem relativ abstrakten, umfassenden Sinne festlegen. Diese grundlegenden Setzungen erfolgen auf der Grundlage des bestehenden Curriculums, der Rückmeldungen aus den Workshops und der Vorgaben der SASSA. An diese Arbeitsphase schliesst sich dann die didaktische Reduktion an, mithilfe eines der bekannten Konzepte (Klafki<sup>9</sup>, Lehner<sup>10</sup>).

#### Profil

Fragen zum Profil (Soziale Arbeit – Sozialpädagogik) sind unseres Erachtens nicht so zentral, wie sie aufgrund der Workshop-Resultate wirken können. Sie sind der Diskussion des Elementaren nachgelagert. Es könnte allerdings sein, dass sich Zeit und Ruhe für die Förderung von Diskurs und Reflexion besser gewinnen liessen, wenn nicht mehr auf den Unterschied zwischen Grund- und Hauptstudium hin gedacht wird – man diesen Unterschied also abschafft.

Falls der FBSA allerdings die Profile im Hauptstudium beibehalten will,

- sind diese klarer zu definieren, was wohl kaum aus dem Inneren der Hochschule heraus geschehen kann. Eine Schärfung der Profile müsste u.E. auf einer systematischen Umfeldanalyse (u.a. Konkurrenz-, Zielgruppenanalyse) basieren.
- sind die Praktika stärker profilbildend zu nutzen.

---

<sup>8</sup> Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation. Für die Schweizer Berufsbildung weiterentwickelt von Gianni Ghisla, Hansruedi Kaiser und anderen. Dieser Kompetenzbegriff umfasst die Elemente Wissen, Haltungen und Fertigkeiten, die bezogen auf exemplarische Anwendungssituationen gelehrt werden. Die Kompetenz zeigt sich schliesslich in den konkreten Praxissituationen als Performanz.

<sup>9</sup> Vgl. Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.) München: Reinhardt. (Kapitel 3.1.)

<sup>10</sup> Lehner, M. (2012) *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt

## **Didaktik und Methodik**

Zeitlich ist diese sehr wichtige Frage nach geeigneten didaktischen und methodischen Formen im Anschluss an die Klärung des Elementaren zu bearbeiten. Wiederum entsprechend den Voten der Workshops steht dabei die These 4 zur Reflexivität und Diskursivität im Zentrum.

Durchgängig zeichnet sich ab, dass Mitarbeitende, Studierende, der Beirat und die Praxisauszubildenden – alle mit jeweils etwas unterschiedlichem Fokus – Reflexion und Diskurs stärken wollen. Die konkreten Stichworte sind beispielsweise: Selbstwahrnehmung (PA), analytisches Denken (M), vertiefte Beschäftigung mit Inhalten (S). Dahinter steht bei allen ein Lernverständnis, das auf Eigenverantwortung setzt. Insgesamt sind daher didaktische Anlagen zu suchen, die dieses fördern und fordern.

In diesem Kontext sind die folgenden Empfehlungen zu sehen:

- Der Widerspruch zwischen den grosszügig (6 ECTS) konzipierten Modulen und den sehr breit aufgefächerten Inhalten mit vielen Dozierenden ist aufzulösen. Wir gehen dabei davon aus, dass ein erheblicher Teil dieser Arbeiten, die zu einer besseren Integration der verschiedenartigen Inhalte führen sollen, eher kultureller, denn struktureller Natur ist. Ein mögliches Vorgehen dazu ergibt sich aus den folgenden Gedanken:
- Module in der heute durchgeführten Struktur sind relativ teuer. Wenn die Möglichkeiten des eLearning/blended Learning/flipped classroom mitgedacht werden, wird das Studium örtlich und zeitlich flexibler. Dazu werden Grundlageninhalte medial aufbereitet und passende Begleitstrukturen (= Diskursförderung) angeboten. Dies können Vertiefungen in Kleingruppen sein, die von Dozierenden oder auch von TutorInnen geleitet werden. Das Studium würde damit nicht unbedingt preiswerter, die Ressourcen jedoch vermehrt eingesetzt, um Diskurs und Reflexion zu fördern. Auf den Aufbau einer solchen hochschulgemässen Lehr-/Lernkultur ist besonders im ersten Studienjahr zu achten (Ergebnisse FHSG Projekt einbinden).
- Die Wahlangebote könnte man deutlich im Dienst von Reflexivität, Vertiefung, Einblick in Forschung, und Zusammenarbeit auf Augenhöhe einsetzen.
- Das begleitete Selbststudium in der heutigen Form ist abzuschaffen, so dass man das didaktische Anliegen, das dahintersteht, mit anderen Begleitungsformen wirklich ernst nehmen kann.
- Prüfungsformen, Verortung der Prüfungen im Studienverlauf und das Prüfungsfeedback sind zu überarbeiten. Prüfungen sind ein Schlüsselpunkt in der Gestaltung des Curriculums: Sie fokussieren Elementares, sie prägen das Lernen und die Lernkultur stark und nehmen im strukturellen Aufbau des Curriculums einen zentralen Platz ein. Die deutliche Kritik der Studierenden und Mitarbeitenden (die sich teilweise auf ganz konkrete Prüfungen bezieht) macht es notwendig, hier einen Fokus zu setzen.

## **Komplexität/ Struktur**

- Es ist zu entscheiden, auf welche strukturellen Bedürfnisse von Studierenden und Arbeitsmarkt der FBSA eingehen will bzw. kann. Dabei sind die Bedürfnisse der eigenen Institution bzw. Administration zu berücksichtigen.
- Die Komplexität kann reduziert werden, indem die Profile des Hauptstudiums aufgelöst werden. Diese Frage ist allerdings nicht nur unter dem Fokus der strukturellen Komplexität zu führen (s.o.)

## **Vorgehen**

- Wir plädieren dafür, die Studierenden vermehrt in den Prozess einzubeziehen (das wurde auch von M1 formuliert).
- Die Mitarbeitenden sind sehr interessiert daran, dass Diskussionen im Kollegium stattfinden. Diesem Interesse sollte wie bis anhin Rechnung getragen werden. Das bisherige Vorgehen der Fachbereichsleitung stiess unserem Eindruck nach auf grosse Akzeptanz.
- Um das «Elementare» festzulegen, schlagen wir vor, dass eine relativ kleine Projektgruppe mit Teil-

nehmenden aller Anspruchsgruppen dieses fasst und anschliessend zur Diskussion stellt. Allen Erfahrungen nach ist es weder möglich, solche Setzungen in einem reinen Bottom-up-Prozess noch in einem reinen Top-down-Prozess effizient zu diskutieren und zu erarbeiten.