



UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ

ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK

KONZEPTION EINES ZERTIFIKATSLEHRGANGS –
DOKUMENTATION, ANALYSE UND REFLEXION

Abschlussarbeit zur Erlangung des Diploms

in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

unter der Leitung von Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Gisela Kilde

Institut für Familienforschung und -beratung, Universität Freiburg i.Ue.

2015

Vorwort

Diese Arbeit entstand im Rahmen meiner Tätigkeit als Koordinatorin am Institut für Familienforschung und –beratung. Ausschlaggebende Motivation den Diplomstudiengang in Hochschuldidaktik anzugehen, war der vom Direktorium des Instituts gegebene Auftrag einen Zertifikatslehrgang zu konzipieren. Für das ausgesprochene Vertrauen und die gute Zusammenarbeit möchte ich dem Direktorium des Instituts, namentlich Frau Prof. Dr. iur. Alexandra Rumo-Jungo, Herrn Dr. phil. Dominik Schöbi, Frau Prof. Dr. phil. Simone Munsch und Frau Prof. Dr. phil. Chantal Martin Sölch meinen Dank aussprechen.

Bei den psychologischen Teilen dieser Arbeit konnte ich auf die Mitarbeit von Frau Dipl.-Psych. Birgit Kollmeyer zählen, die als Mitarbeiterin des Familieninstituts an der Konzeption des Zertifikatslehrgangs zeitweise mitgewirkt hat. Ihr, wie auch den anderen Mitarbeitenden des Familieninstituts, sei herzlich für die Mitarbeit und das Mitdenken gedankt.

Diese Arbeit wäre nicht in dieser Art entstanden, hätte ich mich nicht durch interessante (Wahl-)Module mit allen Facetten der Hochschuldidaktik auseinandersetzen können. Neben einigen anderen Dozierenden war namentlich Manfred Künzel für diese Arbeit 12300sehr inspirierend. Ein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Bernadette Charlier, die mir wertvolle Anregungen für die Diplomarbeit gegeben hat. Weiter danke ich Frau Prof. Dr. Christine Pauli für ihre Mitwirkung als externes Jury-Mitglied. Die Begleitung von Dr. Marie Lambert bot durch die gesamte Ausbildung von Sommer 2012 bis Januar 2015 einen sicheren Rückhalt, wofür hier ebenfalls gedankt wird.

Inhaltsverzeichnis

I.	Projektbeschreibung	4
A.	Aufbau der Arbeit.....	4
B.	Einbettung des Projekts in den beruflichen Kontext	4
1.	Beruflicher Kontext.....	5
2.	Zusammenhang des Projekts mit dem beruflichen Kontext.....	5
C.	Ziele.....	6
II.	Umsetzung des Projektes	7
A.	Analyse des Zielpublikums	7
1.	Zielpublikum des Lehrgangs	7
2.	Analyse der persönliche Voraussetzungen.....	8
3.	Analyse des Bildungshintergrunds der Teilnehmenden.....	8
4.	Lernbedürfnisse des Zielpublikums	13
5.	Interdisziplinarität	15
B.	Folgerungen für den Zertifikatslehrgang.....	20
1.	Aufbau des Zertifikatslehrgangs	20
2.	Lehr- und Lernprozess sowie methodisch-didaktische Rahmenbedingungen.....	21
3.	Lernziele	22
4.	Leistungsnachweise.....	28
5.	Rolle der Akteure	30
III.	Persönliche Reflexion	32
A.	Reflexion über das Vorgehen bei der Konzeption	32
B.	Reflexion zu didaktischen Leitlinien in der Ausbildung.....	33
	Abkürzungsverzeichnis	35
	Materialien.....	35
	Literaturverzeichnis	36

Die im Text erwähnten Anhänge wurden für die online-Publikation entfernt.

I. Projektbeschreibung

A. Aufbau der Arbeit

Die Diplomarbeit dokumentiert, analysiert und reflektiert die Ausarbeitung und Umsetzung des Curriculums zum Zertifikatslehrgang „Menschen im Alter – Interdisziplinäres Arbeiten im Erwachsenenschutz“.

Im ersten Teil sind die Entstehungsgeschichte und die Einbettung dieser Arbeit in das berufliche Umfeld sowie die Zielsetzung dieser Arbeit thematisiert, der zweite Teil widmet sich der Dokumentation der vorgenommenen Arbeitsschritte. Dabei wird zuerst eine ausführliche Analyse des Zielpublikums hinsichtlich deren persönlicher Voraussetzungen, Bildungshintergrund und Lernbedürfnisse vorgenommen, um anschliessend daraus Folgerungen hinsichtlich Lehr- und Lernprozesse, Lernziele, Leistungsnachweise sowie Rolle der Akteure für diesen Lehrgang zu ziehen. Methodisch wird im zweiten Teil vor allem theoretisch, durch Heranziehen von Literatur, gearbeitet. Um die Lernbedürfnisse potentieller Teilnehmenden herauszufinden, wurden Expertengespräche geführt, womit im Ansatz eine qualitative Methode zum Einsatz kam.¹ Im dritten Teil wird reflektiert, ob einerseits das konzeptionelle Vorgehen den europäisch festgelegten Bedingungen moderner Hochschulplanung entspricht und andererseits ob und wie die persönlich formulierten Voraussetzungen guter Hochschullehre in diesem Zertifikatslehrgang erfüllt werden.

B. Einbettung des Projekts in den beruflichen Kontext

Zuerst wird der berufliche Kontext erläutert (1.), um anschliessend das Projekt darin zu situieren (2.).

¹ Bei der Darstellung des Bildungshintergrunds der psychologischen Grundausbildung sowie bei einigen Expertengesprächen hat Dipl.-Psych. Birgit Kollmeyer, ehemalige Mitarbeiterin am Familieninstitut, mitgearbeitet, wofür ich ihr sehr dankbar bin.

1. Beruflicher Kontext

Das hier beschriebene Projekt entstand am interfakultären Institut für Familienforschung und -beratung (kurz: Familieninstitut) der Universität Freiburg. Das Team des Familieninstituts forscht, lehrt und berät im Bereich der Familie aus psychologischer und juristischer Sicht, gewisse Forschungsprojekte und Lehrveranstaltungen sind interdisziplinär ausgerichtet. Fokussiert auf das Familienrecht, organisiert das Institut jährlich über zehn ein- bis zweitägige Weiterbildungsveranstaltungen. Entsprechend der interdisziplinären Ausrichtung des Instituts bieten diese Weiterbildungskurse im Bereich des Familienrechts einen erweiterten Blickwinkel verschiedener Fachrichtungen auf ein bestimmtes Thema wie etwa Anhörung des Kindes in familienrechtlichen Verfahren (Psychologie/Recht), Häusliche Gewalt in Familien (Sozialarbeit/Psychologie/Recht) oder Fremdplatzierung von Kindern (Psychologie/Recht). Die Kursteilnehmenden stammen aus unterschiedlichsten Bereichen, meistens sind es Berufsleute aus dem Justiz- oder Behördenbereich sowie dort angeschlossene Dienste, die über eine juristische, psychologische oder sozialarbeiterische Vorbildung verfügen und im Familienrecht oder Kindes- und Erwachsenenschutz arbeiten.

Bereits im Jahr 2011 beauftragte die KOKES (Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz) das Familieninstitut, in Zusammenarbeit mit der HES-SO, die von der Neuregelung des Erwachsenenschutzes massgeblich betroffenen Behörden der Romandie und Tessin zu schulen. Aufgrund eines von der KOKES zur Verfügung gestellten Grundlagenpapiers konzipierte und organisierte die beauftragten Institutionen (Familieninstitut und HES-SO) diese Schulung. An vier Standorten wurde im Zeitraum Herbst 2012 bis Sommer 2013 insgesamt neunmal eine Schulung im Umfang von 4 zweitägigen Modulen durchgeführt (zweimal in Sion, dreimal in Lausanne, zweimal in Freiburg, zweimal in Lugano).

2. Zusammenhang des Projekts mit dem beruflichen Kontext

Im Jahr 2012 entschied das Direktorium des Instituts, damals bestehend aus Vertretern der Psychologie und der Rechtswissenschaft, den Forschungs- und Lehrbereich des Instituts

auf alle Lebensphasen der Familie auszuweiten.² Um diese Neuausrichtung zu unterstreichen, wurde beschlossen, sowohl den Forschungsbereich in diese Richtung zu entwickeln als auch ein entsprechendes Weiterbildungsangebot aufzubauen. Im Jahr 2014 wurde erfolgreich ein eintägiger Weiterbildungskurs „Zwischen Schutz und Selbstbestimmung: Psychische Erkrankungen im Alter“ angeboten sowie eine Tagung des IFF „Familie und Alter, Brücken zwischen den Generationen“ durchgeführt. Inhaltlich wurden an diesen Weiterbildungen medizinische, psychologische und rechtliche Aspekte zum Thema Alter beleuchtet. Der Kurs zu psychischen Erkrankungen im Alter ist erneut für das Jahr 2015 geplant. Zudem sollten drei neue Zertifikatslehrgänge erarbeitet werden, die mit einem Diplom abgeschlossen werden können. Drei Themenbereiche wurden vorgesehen: Kindes- und Jugendalter, schutzbedürftige Erwachsene und Menschen im Alter. Aufgrund der bisherigen Konzentration auf ältere Menschen, entschied das Direktorium, zuerst den CAS Menschen im Alter zu konzipieren.

C. Ziele

Das Entwickeln eines Curriculums nimmt beim Aufbau eines CAS eine wichtige Rolle ein. Ziel dieser Arbeit ist es, das Vorgehen zu dokumentieren und anhand eines modernen Verständnisses von Hochschuldidaktik kritisch zu reflektieren. Es sollen insbesondere das Lehr-Lern-Verständnis und daraus folgende methodisch-didaktische Rahmenbedingungen, Lernziele sowie Leistungsnachweise diskutiert werden. Die Rollen der Akteure wurden im Lauf der Vorarbeiten rudimentär festgelegt und mündeten in ein Reglement. Auch diese werden kritisch beleuchtet.

Gewinnbringend sind diese Reflektionen auch im Hinblick auf offene Fragen, die im Zertifikatslehrgang noch bestehen, namentlich im Bereich der Feinziele, der Leistungsnachweise und der Abstimmung zwischen den Akteuren.

² Die daran beteiligten Mitglieder des Direktoriums werden im Folgenden als wissenschaftliche Leitung bezeichnet.

II. Umsetzung des Projektes

Nach Erstellen eines Marktvergleichs stand fest, dass zu diesem Zeitpunkt keine Universität einen CAS oder DAS zum neuen Kindes- und Erwachsenenschutz anbot (Anhang 1). Die Hochschule Luzern bietet sehr viele und unterschiedliche Weiterbildungen an, die aber einen starken Fokus auf Sozialarbeit legen. Davon unterscheidet sich das Weiterbildungsangebot des Familieninstituts insofern, als hier die beiden Disziplinen Psychologie und Rechtswissenschaft deutlich im Vordergrund stehen. Die erste Durchführung des Zertifikatslehrgangs „Menschen im Alter – Interdisziplinäres Arbeiten im Erwachsenenschutz“ ist für Herbst 2015 geplant.

Diese Arbeit dokumentiert, analysiert und reflektiert den Erstellungsprozess des Curriculums. In einem ersten Schritt wurde die Zusammensetzung des Zielpublikums analysiert (A.), um in einem zweiten Schritt Folgerungen (B.) hinsichtlich Lehr- und Lernprozesse, Lernziele, Leistungsnachweise sowie Rolle der Akteure ziehen.

A. Analyse des Zielpublikums

Nach Festlegen des voraussichtlichen Zielpublikums (1.) durch die wissenschaftliche Leitung wurde dieses hinsichtlich deren persönlicher Voraussetzungen (2.), Bildungshintergrund (3.) und Lernbedürfnisse (4.) analysiert. Zuletzt wird die Interdisziplinarität (5.) als wichtiger Kontextfaktor diskutiert.

1. Zielpublikum des Lehrgangs

Der CAS Menschen im Alter soll in erster Linie Mitglieder von Erwachsenenschutzbehörden und Gerichten sowie Mitarbeitende von unterstützenden Diensten wie Sozialdienste und Beratungsstellen ansprechen. Zugleich kann die Weiterbildung sowohl für AnwältInnen, PsychologInnen und PsychotherapeutInnen oder PsychiaterInnen und Ärzte, die im Erwachsenenschutz arbeiten, von Interesse sein.

Die Teilnehmenden stammen also aus der tertiären Bildungsstufe mit juristischer, psychologischer oder sozialwissenschaftlicher Grundausbildung. Sie entsprechen dem

„üblichen“ Stammpublikum der familienrechtlich geprägten Weiterbildungskurse resp. der in den Jahren 2012 und 2013 durchgeführten Behördenschulung.

2. Analyse der persönliche Voraussetzungen

Aufgrund der Erfahrungen aus der Behördenschule sowie einem regelmässigen Austausch mit dem Stammpublikum der vom Familieninstitut durchgeführten Weiterbildungskurse ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden Erwerbstätige sind, die sowohl Voll- als auch Teilzeit arbeiten.³ Ihre Erwerbstätigkeit üben sie in der Regel eingebunden in eine Organisationsform aus, arbeiten deshalb in grossen Teilen drittbestimmt und weisungsgebunden. Die Teilnehmenden werden mit unterschiedlichen Organisationsstrukturen arbeiten, da die Kantone in der Organisation der Behörden im Erwachsenenschutz frei sind.⁴ Selbst unter juristisch gebildeten Teilnehmenden kann daher nicht von einem gleichen Erfahrungshintergrund hinsichtlich Organisation im Erwachsenenschutz ausgegangen werden.

Aufgrund der in Art. 3 des Reglementsentwurfs (Anhang 3) formulierten Zulassungsvoraussetzungen müssen die Teilnehmenden über eine tertiäre Ausbildung sowie über ein Jahr Praxiserfahrung verfügen. Damit wird das Alter der Teilnehmenden gegen dreissig Jahre und älter sein. Möglicherweise obliegen den Teilnehmenden daher familiäre Verpflichtungen, die sie hinsichtlich Zeit und Mobilität einschränken können.

3. Analyse des Bildungshintergrunds der Teilnehmenden

Die Teilnehmenden werden aus verschiedenen Disziplinen stammen und daher unterschiedliche Kompetenzen mitbringen. Der im Folgenden beschriebene Bildungshintergrund basiert auf Angaben von Studienplänen verschiedener Universitäten. Es wird jeweils nach Fach-, sowie Sozial- und Methodenkompetenz unterschieden, um den Bildungshintergrund der verschiedenen Berufsgruppen differenziert darstellen zu können.

³ Auch die Revision des Vormundschaftsrechts, die auf eine Professionalisierung der Fachbehörde zielte, verlangt nicht, dass die Behördenmitglieder durchgehend Vollzeit arbeiten müssen; Botschaft Vormundschaftsrecht, 7021.

⁴ Botschaft Vormundschaftsrecht, 7021.

a) Juristische Grundausbildung

aa. Fachkompetenzen

Mitglieder der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) und der Gerichte sowie Mitarbeitende von unterstützenden Diensten mit juristischem Hintergrund haben eine Grundausbildung an Universitäten absolviert. An allen Schweizer Universitäten werden Themen aus dem Personen- und Familienrecht gelehrt. Je nach Universität und je nach individuell gewählter Spezialisierung erwerben die Studierenden unterschiedlich vertiefte Kenntnisse im Personen- und Familienrecht. So sind etwa mit dem Bologna-System im Masterstudium Vertiefungen im Personen- und Familienrecht, namentlich im Kindes- und Erwachsenenschutz möglich, aber nicht verpflichtend.⁵

Anwälte und Anwältinnen verfügen über eine vertiefte Ausbildung: Sie haben je nach kantonalen Vorgaben nach dem Grundstudium ein- bis zweijährige Praktika absolviert, sei es am Gericht oder in Anwaltskanzleien, und erfolgreich schriftliche sowie mündliche Prüfungen absolviert.⁶

ba. Sozialkompetenz

In der Ausbildung zum Juristen bzw. zum Anwalt sind Sozialkompetenzen keine Voraussetzung zum erfolgreichen Absolvieren des Studiums. Vereinzelt Kurse an der Universität zielen auf sicheres Auftreten und gewinnende Rhetorik, in gewissen Spezialkursen ist sicherlich auch Teamarbeit gefragt (z.B. Moot Court). Ein rechtswissenschaftliches Studium kann aber insgesamt auch ohne Erwerb von Sozialkompetenzen erfolgreich absolviert werden.⁷

⁵ Siehe etwa die Angaben der Universität Freiburg :
http://www.unifr.ch/ius/assets/files/DOCUMENTS/FACULTE/de/guide_etudes_master_d.pdf;
eingesehen am 2. Dezember 2014).

⁶ Art. 7 und 8 Bundesgesetz über die Freizügigkeit der Anwältinnen und Anwälte (SR 935.61).

⁷ Z.B. Universität St. Gallen:

<http://www.unisg.ch/de/Studium/Bachelor/Assessmentjahr/CoachingProgramm> (rein formative Kurse zum Erwerb von Sozialkompetenzen, d.h. ohne Einfluss auf Notengebung und Bestehen des Assessmentjahrs).

ca. Methodenkompetenz

Juristisches Arbeiten besteht zum grossen Teil in der Auslegung von Texten, seien es Gesetzestexte, Verträge oder sonstige Willenserklärungen. Juristinnen und Juristen müssen mündlich und schriftlich logisch formulieren und argumentieren können. Daher ist eine sehr gut entwickelte sprachliche Ausdrucksfähigkeit eine grundlegende Voraussetzung. Weiter bilden analytische Fähigkeiten und logisches, strukturiertes und systematisches Denken Voraussetzung, um Rechtsquellen korrekt auf einen konkreten Fall anzuwenden.⁸

b) Psychologische Grundausbildung⁹

aa. Fachkompetenz

Im Mittelpunkt des Psychologiestudiums stehen das Erleben und Verhalten des Menschen, wobei sowohl allgemeine Gesetzmässigkeiten als auch Unterschiede bis hin zu abweichendem Erleben und Verhalten untersucht werden.¹⁰

Zu den Grundlagenfächern gehören die Methodenlehre, die Allgemeine Psychologie, die Sozialpsychologie, die Differentielle und Persönlichkeitspsychologie und die Entwicklungspsychologie sowie die Neurobiologie. Neben den Grundlagenfächern beschäftigt sich die Psychologie auch mit praktischen Problemen und Fragestellungen aus zahlreichen Anwendungsfeldern. Welche Anwendungsfächer an einer Universität studiert werden können, differiert von Universität zu Universität stark. Die drei umfangreichsten Fächer sind die Klinische Psychologie, die Arbeits- und Organisationspsychologie sowie die Pädagogische Psychologie.¹¹

⁸ Illustrativ FORSTMOSER/VOGT, N 5 ff.

⁹ Ich danke hier ausdrücklich noch einmal Dipl.-Psych. Birgit Kollmeyer, ehemalige Mitarbeitende am Familieninstitut, an der Darstellung der psychologischen Grundausbildung.

¹⁰ Deutsche Gesellschaft für Psychologie, Studienfach (<http://www.dgps.de/index.php?id=124>; eingesehen am 2. Dezember 2014).

¹¹ Z.B. Universität Freiburg, Masterstudium: <http://www.unifr.ch/psycho/de/teaching/master/ma-view>.

ba. Sozialkompetenz

Sozialkompetenzen werden während des Psychologiestudiums vor allem in supervidierten Praktika erworben. Aber auch anwendungsorientierte Veranstaltungen fördern diese Kompetenzen. Z. B. wird im Bachelor of Science in Psychologie an der Universität Freiburg die Veranstaltung „Psychologische Gesprächsführung & Intervention“ angeboten. Im Masterprogramm in Klinischer Psychologie und Gesundheitspsychologie werden erlebniszentrierte, paar- und elternbezogene Trainings vermittelt.

ca. Methodenkompetenz

Während des Psychologiestudiums werden Methodenkompetenzen in Fächern wie Psychologische Diagnostik, Evaluation und Forschungsmethoden vermittelt. Im ersten Studienjahr des Bachelor of Science in Psychologie an der Universität Freiburg ist die Methodenlehre eines der fünf Propädeutikumsfächer. Im zweiten Studienjahr schliessen Testtheorie, Statistik, Experimentalpraktika und Diagnostik an.¹²

c) Sozialarbeiterische Grundausbildung

aa. Fachkompetenz

Das universitäre Studium der Sozialarbeit vermittelt „Kenntnisse über die vielfältigen Dimensionen sozialer Probleme und thematisiert ihre Bearbeitungsmöglichkeiten sowie deren Wirkungen und Folgen“. ¹³ Sozialarbeit beschäftigt sich mit Fragen der sozialen Lebenslagen und sozialer Gerechtigkeit. In Masterkursen werden etwa die Themen Armut,

¹² http://www.unifr.ch/psycho/assets/files/bachelor/BA_180ECTS_de_2014-15.pdf.

¹³ Philosophische Fakultät, Sozialwissenschaften, Bachelor „Sozialarbeit und Sozialpolitik“ der Universität Freiburg, (http://lettres.unifr.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1417011589&hash=c6bcd213d84df2f366135f534c210950186d1f97&file=uploads/tx_hemmeroffersstudy/MA_VP_SASP.pdf)

Prekarität, politische und ökonomische Konflikte, Delinquenz und selbstschädigendes Verhalten diskutiert.¹⁴

Das Studium der Sozialarbeit an einer Fachhochschule im Gesamtvolumen von 180 ECTS verlangt eine praktische Ausbildung im Umfang zwischen 48 (im Voll- oder Teilzeitstudium) bis 54 (berufsbegleitend) ECTS.¹⁵ Das Gewicht wird bei dieser Ausbildung also v.a. auf die Praxis gelegt. Fachkenntnisse werden interdisziplinär angeeignet, so dass der „systematische Aufbau der wissenschaftlichen Grundlagen der Profession Soziale Arbeit und ihrer Bezugsdisziplinen Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Recht, Politik, Wirtschaft und Kultur“¹⁶ ermöglicht wird.

ba. Sozialkompetenz

Voraussetzung zum Abschluss des Studiums an der Universität Freiburg ist der Erwerb von Softskills im Umfang von 10% der Gesamt-ECTS (12 ECTS beim Studiengang von insgesamt 120 ECTS, 6 ECTS beim Studiengang mit 60 ECTS). Ein Beispiel eines Softskill-Kurses ist „Einführung in die Genderstudies“.¹⁷ Softskills können innerhalb oder/und ausserhalb des Studienbereichs erworben werden.

Der Erwerb von Sozialkompetenzen in der Ausbildung an der Fachhochschule wird grosses Gewicht gelegt, indem beispielsweise im Grundstudium „Interaktion und Kommunikation“

¹⁴ Beispielhafte Aufzählung von Kursinhalten auf Masterebene, siehe http://lettres.unifr.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1417011589&hash=c6bcd213d84df2f366135f534c210950186d1f97&file=uploads/tx_hemmeroffersstudy/MA_VP_SASP.pdf .

¹⁵ HS-LU, Studienführer 2013/2014 Bachelor in Sozialer Arbeit mit den drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, 5 (<http://www.hslu.ch/download/s-studienfuehrer.pdf>).

¹⁶ HS-LU, Studienführer 2013/2014 Bachelor in Sozialer Arbeit mit den drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, 11 (<http://www.hslu.ch/download/s-studienfuehrer.pdf>).

¹⁷ Studienplan Bachelor of Arts in Sozialwissenschaft „Sozialarbeit und Sozialpolitik“, 4 (http://lettres.unifr.ch/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/tx_hemmeroffersstudy/BA_Studienplan_SASP_rev_07032012_01.pdf&t=1381244180&hash=a76ee9b0183cc817b0461f979f57c2e5cfd54a13).

ein Pflichtmodul, „Teamentwicklung und -führung“ oder „Konfliktmanagement im Jugendbereich“ eigene Wahl(pflicht)module darstellen.¹⁸

ca. Methodenkompetenz

Die universitäre Ausbildung zielt auf eine Ausbildung als Sozialwissenschaftlerin, die im Bereich der Sozialpolitik und Sozialarbeit in Kaderstellung tätig sein wird. Daher werden Fähigkeiten für konzeptionelle oder beispielsweise evaluative Aufgaben vermittelt.¹⁹ Empirische Sozialforschung, theoriegeleitet und explorativ, ist integraler Teil des Studiums. Dabei handelt es sich sowohl um Grundlagen- als auch um Anwendungsforschung.²⁰

Für die erfolgreiche Ausbildung an der Fachhochschule sind Methodenmodule im Umfang von 30 ECTS zu absolvieren. Als methodische Pflichtmodule sind etwa Kurse zu Beratung und Intervention, Projektmethodik, Sozialarbeit und Recht oder Soziale Sicherheit zu besuchen.²¹

4. Lernbedürfnisse des Zielpublikums

Um das Curriculum des CAS gestalten zu können, waren die tatsächlichen Lernbedürfnisse potentieller Teilnehmender von Interesse. Grundlage für diesen Teil bilden Aussagen von KESB-Mitgliedern, die in Expertengesprächen erhoben wurden. Weiter dienten persönliche Erfahrung und Austausch mit den Schulungsteilnehmenden der Behördenschulung sowie der Weiterbildungskurse des Familieninstituts als Hinweise für die Lernbedürfnisse des Zielpublikums.

¹⁸ HS-LU, Studienführer 2013/2014 Bachelor in Sozialer Arbeit mit den drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, 11 ff. (<http://www.hslu.ch/download/s/s-studienfuehrer.pdf>).

¹⁹ FAQ zum Studienprogramm der Sozialarbeit und Sozialpolitik an der Universität Freiburg: (<http://lettres.unifr.ch/de/sozialwissenschaften/soziologie-sozialpolitik-und-sozialarbeit/bachelor/faq.html>).

²⁰ Studienplan Bachelor of Arts in Sozialwissenschaft «Sozialarbeit und Sozialpolitik», S. 2 (Link Fn. 17).

²¹ HS-LU, Studienführer 2013/2014, Bachelor in Sozialer Arbeit mit den drei Studienrichtungen Sozialarbeit, Soziokultur und Sozialpädagogik, 6 (<http://www.hslu.ch/download/s/s-studienfuehrer.pdf>).

a) *Expertengespräche mit KESB-Mitgliedern*

Expertengespräche als qualitative Methode empirischer Erhebungen dienen dazu, Auskünfte über ein jeweiliges Sachgebiet einzuholen, über das nur der Experte Auskunft geben kann.²² Wer könnte besser über die Lernbedürfnisse Auskunft geben, als Vertreter des Zielpublikums? Um die Lernbedürfnisse des Zielpublikums konkret kennen zu lernen, wurden Vertreter verschiedener Disziplinen aus Erwachsenenschutzbehörden mit unterschiedlichen Voraussetzungen (Grösse der Behörde, Stadt/Land, Verwaltungsbehörde/Gericht) per Telefoninterview befragt. Als Gesprächsleitfaden dienten einige wenige Fragen: Zum einen sollte die organisatorische Eigenheiten der Behörde wie die Zusammensetzung des Entscheidgremiums sowie die Zusammenarbeit mit anderen Diensten beschrieben werden, um die interdisziplinäre Ausrichtung zu kennen. Im Hinblick auf einen allfälligen Lehrgang sollte dann erfragt werden, welche Kompetenzen für ihre Arbeit wichtig sind oder wären, welche Erwartungen sie an die Fähigkeiten von Berufskollegen der anderen Fachrichtung haben. Auch sollte erhoben werden, welche Erwartungen die Teilnehmenden an einen Lehrgang hätten. Es wurden plangemäss Stichproben von KESB mit grossem Einzugsgebiet (Stadt Zürich, Stadt Bern) sowie eher kleiner ausgestalteten Behörden (Appenzell) sowie eines in Organisationsform eines Gerichts (Baden) vorgenommen. Es wurden Mitarbeiter mit sozialarbeiterischem oder juristischem Hintergrund interviewt. Aufgrund des sich ergebenden Zeitdrucks (Planung des CAS auf Herbst 2015) wurde die Erhebung klein gehalten. Immerhin flossen sechs Gespräche in die Formulierung der Lernbedürfnisse ein (siehe Beispiel Anhang 2).

b) *Fachkompetenz*

Hinsichtlich der zu erwerbenden Fachkompetenz wurde von Juristen gewünscht, psychologisches Wissen namentlich aus der Entwicklungspsychologie und Psychopathologie erwerben zu können. Personen aus den sozialwissenschaftlichen Disziplinen wünschten sich Kenntnisse gesetzlicher Grundlagen auf Bundes- wie auf kantonaler Ebene. Wissenslücken bestehen zudem in der Sozialhilfegesetzgebung (AHV, IV, Zusatzleistungen) sowie bei der Berichtsprüfung.

²² GERDES, 1.

c) Sozialkompetenz

Von verschiedener Seite wurde der organisationsinterne Umgang mit der Interdisziplinarität thematisiert. Es wurde gewünscht, die Denkweise der anderen Disziplinen nachvollziehen und sich darauf einlassen zu können. Zum ähnlichen Themenfeld gehört sicherlich auch die gewünschte Kritikfähigkeit.

d) Methodenkompetenz

Zur Methodenkompetenz erhielten wir wenige Angaben. Der Wunsch, mediative Kompetenzen zu erwerben, kann unter Techniken der Gesprächsführung subsumiert werden. Gesprächsführung, auch mit Kranken, und der Umgang mit strittigen Parteien wurden mehrmals und von allen Disziplinen als wichtige zu erwerbende Kompetenz genannt.

5. Interdisziplinarität

Das interdisziplinäre Arbeiten ist eine eigene Arbeitsmethode und wurde als ein wichtiges Lernbedürfnis definiert. Gleichzeitig stammen die Teilnehmenden aus verschiedenen Berufsfeldern. Die Interdisziplinarität ist also zugleich ein wichtiger Kontextfaktor und ein gewünschter Lerninhalt. Aus diesem Grund wird hier vertieft darauf eingegangen: Nach einer Begriffsklärung (a.) wird die Interdisziplinarität am Familieninstitut und im Direktorium (b.) als auch im Erwachsenenschutz (c.) diskutiert. Daraus lassen sich Folgerungen in didaktischer Hinsicht (d.) schliessen.

a) Begriffsklärung

Interdisziplinarität heisst Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen, wobei die jeweiligen Fachbereiche ihre Methoden und Ziele nicht grundsätzlich ändern, die jeweils bestehenden Wissenslücken aber ergänzen und punktuell Verbindungen entstehen lassen.²³ Allenfalls können aus dieser Zusammenarbeit eine neue Problemsicht, Methode oder Ziele entstehen. In Abgrenzung dazu verwischt die Transdisziplinarität ihre Grenzen, neue

²³ MAIHOFER, 197 ff.

theoretische Strukturen entstehen, die nicht mehr disziplinentreu sind. Probleme, Methoden und Ziele werden unabhängig von Disziplinen definiert, verschmelzen miteinander.²⁴ Bei einer multidisziplinären Zusammenarbeit hingegen bleiben die Grenzen erhalten. Jede Disziplin bearbeitet dasselbe Thema mit seiner jeweils disziplinären Methode, die Ergebnisse werden ausgetauscht.²⁵

b) *Interdisziplinarität im Familieninstitut und im Direktorium*

Werden die soeben umschriebenen Begriffe auf die Zusammenarbeit im Familieninstitut angewendet, nutzt das Institut die zweimonatlichen Teamsitzungen als Plattform für multidisziplinäre Zusammenarbeit, indem jeweils Ergebnisse der disziplinären Arbeit untereinander ausgetauscht werden. Forschungsprojekte und Weiterbildungsangebote werden regelmässig mit interdisziplinärem Fokus erstellt: Eine Frage wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet und mit einem aus verschiedenen Disziplinen stammenden Zielpublikum diskutiert, was allen Teilnehmenden einen Perspektivenwechsel, die Sicht auf ein Problem mit der jeweils der anderen (Disziplinen-)Brille, ermöglicht.

Entsprechend der interdisziplinären Ausrichtung des Instituts für Familienforschung und -beratung wird auch im Zertifikatslehrgang ein grosses Gewicht auf das Zusammenwirken verschiedener Disziplinen gelegt. Dies zeichnet sich bereits bei den am Lehrgang beteiligten Lehrstühlen und Dozierenden ab: Sowohl der Lehrstuhl für Zivilrecht I, Prof. Dr. iur. Alexandra Rumo-Jungo, als auch vom Departement für Psychologie der Lehrstuhl für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Prof. Dr. phil. Simone Munsch, Lehrstuhl Psychologie clinique et de la santé, Prof. Dr. phil. Chantal Martin-Sölch sowie Prof. Dr. phil. Dominik Schöbi zeichnen für diese neue Weiterbildung verantwortlich. Weitere externe Dozierende mit Praxiserfahrung werden aus den Disziplinen der Rechtswissenschaft, Psychologie und Sozialarbeit beigezogen. Auch die Teilnehmenden stammen aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Gemäss den Erläuterungen ihres Bildungshintergrunds verfügen sie über unterschiedliches Fachwissen und arbeiten mit verschiedenen Methoden.

²⁴ COTTIER, 360 f.

²⁵ WIDER, 85 ff.

c) Interdisziplinarität im Erwachsenenschutz

Die Arbeitsmethode im Erwachsenenschutz hat eine Verschiebung in Richtung Interdisziplinarität erfahren (aa.), womit gewisse Hürden (ba.) in der Zusammenarbeit entstehen können.

aa. Arbeitsmethoden im Erwachsenenschutz

Vor Inkrafttreten des neuen Erwachsenen- und Kinderschutzes arbeiteten die Vormundschaftsbehörden multidisziplinär: Die Vormundschaftsbehörde, zusammengesetzt aus Laien, deren Vorsitz in manchen Kantonen ein Jurist oder eine Juristin einnahm, arbeitete mit Sozialdiensten oder dem Jugendamt (Vertreter der Sozialarbeit) zusammen. Bei offenen medizinischen oder psychiatrischen Fragen erstellten entsprechende Fachstellen ein Gutachten zu Händen der Vormundschaftsbehörde. Gestützt auf die von den unterschiedlichen Fachdiensten erarbeiteten Ergebnisse, z.B. Abklärungsberichte oder Gutachten, ordneten die Behördenmitglieder entsprechende Massnahmen an.

Die neu organisierten Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden sind seit dem 1. Januar 2013 Fachbehörden, die zu interdisziplinärer Arbeit verpflichtet sind. Das Entscheidgremium, bestehend aus drei Mitgliedern, sollte aus verschiedenen Disziplinen wie etwa der Rechtswissenschaft, weiter – je nach zu beurteilendem Sachverhalt – der Sozialarbeit, der Medizin, der Pädagogik oder der Psychologie zusammengesetzt sein.²⁶ Bei Bedarf sind auch andere Disziplinen beizuziehen, wie Treuhand oder Vermögensverwaltung.²⁷ Damit wurde eine Forderung erfüllt, die bereits seit langem im Raum stand.²⁸ Gleichzeitig wurde eine wichtige neue Form der Zusammenarbeit eingeführt, die in der bisherigen Praxis wenig bekannt war.

²⁶ KONFERENZ DER KANTONALEN VORMUNDSCHAFTSBEHÖRDEN, 81.

²⁷ Botschaft Vormundschaftsrecht, 7073.

²⁸ Z.B. die Forderung nach der neuen Disziplin Familienwissenschaft; SCHWENZER/AESCHLIMANN, 505 ff.

ba. Hürden interdisziplinärer Zusammenarbeit

Voraussetzung für gelingende Interdisziplinarität ist die enge Zusammenarbeit unter gleichwertigen Disziplinen. Es ist zum einen festzustellen, welche Disziplin in welchen Bereichen fachlich kompetent ist²⁹ Zum anderen benötigt die interdisziplinäre Zusammenarbeit einer spezifischen Organisation³⁰ sowie spezieller Plattformen, um den interdisziplinären Diskurs zu fördern.³¹ Denn die funktionierende Kommunikation und damit eine gemeinsame Sprache spielen eine wichtige Rolle in der Interdisziplinarität.³² Dies verlangt von den beteiligten Mitarbeitenden Basiswissen aus den jeweiligen Nachbardisziplinen, Sicherheit in der eigenen Disziplin sowie gegenseitiges Verständnis, Wertschätzung und Toleranz für die jeweilige andere Methode und Sprache.³³ Am Beispiel der Sozialarbeit und der Rechtswissenschaft kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass jede Disziplin auch über eine eigene Führungs- und Entscheidungskultur verfügt. So ist in der Sozialarbeit die Tendenz feststellbar, dass unter umfassenden Einbezug aller Beteiligten der weitere Weg bestimmt wird, während dem in der Rechtswissenschaft bei einer sachlich überzeugenden Argumentation eher ohne weiteren Einbezug vieler Beteiligter entschieden wird. Bei der interdisziplinären Zusammenarbeit gleichwertiger Fachbereiche kann die Entscheidungsfindungsmethode aber nur im Kompromiss und Konsens bestehen.³⁴ Gerade aus diesem Grund benötigt die Sitzungsleitung für einen zielgerichteten, erfolgreichen Entscheidungsfindungsprozess spezifische Regeln, wie z.B. Diskussionen über disziplinäre „Weltanschauung“ zu unterbinden, Probleme bei Fachterminologie sofort zu klären und die verschiedenen Disziplinen gleichwertig in den Prozess einzubinden.³⁵

²⁹ INVERSINI, 56.

³⁰ COTTIER, 361 f.; ROSCH, 42.

³¹ Siehe etwa DÖRFLINGER, 451 f., mit dem Gefäß „Tagesrapport“, „Vorsitzung“ sowie die eigentliche „Behördensitzung“. Diesen Plattformen gemeinsam ist der Austausch von Informationen zwischen den Vertretern der verschiedenen Disziplinen resp. an der Behördensitzung die gemeinsame Entscheidungsfassung.

³² DÖRFLINGER, mit Beispielen aus der Praxis, 464 f.

³³ SCHWENZER/AESCHLIMANN, 508 f.; ROSCH, 44.

³⁴ So auch in der Praxis gelebt: DÖRFLINGER, 450.

³⁵ ROSCH, 46.

d) *Folgerungen in didaktischer Hinsicht*

Gestützt auf die soeben umschriebenen Hürden interdisziplinärer Zusammenarbeit kann zwischen zwei Bereichen unterschieden werden: Zum einen haben Teilnehmende des Zertifikatslehrgangs persönliche Kompetenzen zu erwerben, um interdisziplinär zusammenarbeiten zu können (aa). Zum anderen ist interdisziplinäres Arbeiten als Methode zu erlernen (ba).

aa. *Persönliche Kompetenzen*

Trotz einer erfolgreich absolvierten Grundausbildung ist die Reflexion über Methoden und Arbeitsweisen der eigenen Disziplin notwendig, um die eigene Methodensicherheit zu steigern. Hinzu kommt der Erwerb eines gewissen Basiswissens der Nachbardisziplinen, um Fachbegriffe zu verstehen, eine gemeinsame Fachsprache nutzen sowie die andere Arbeits- und Sichtweisen nachvollziehen und wertschätzen zu können. Da die Entscheidungsfindung in der Behörde durch Kompromiss und Konsens entsteht, sind Kompetenzen in Gesprächs- und Verhandlungstechniken zu erwerben.

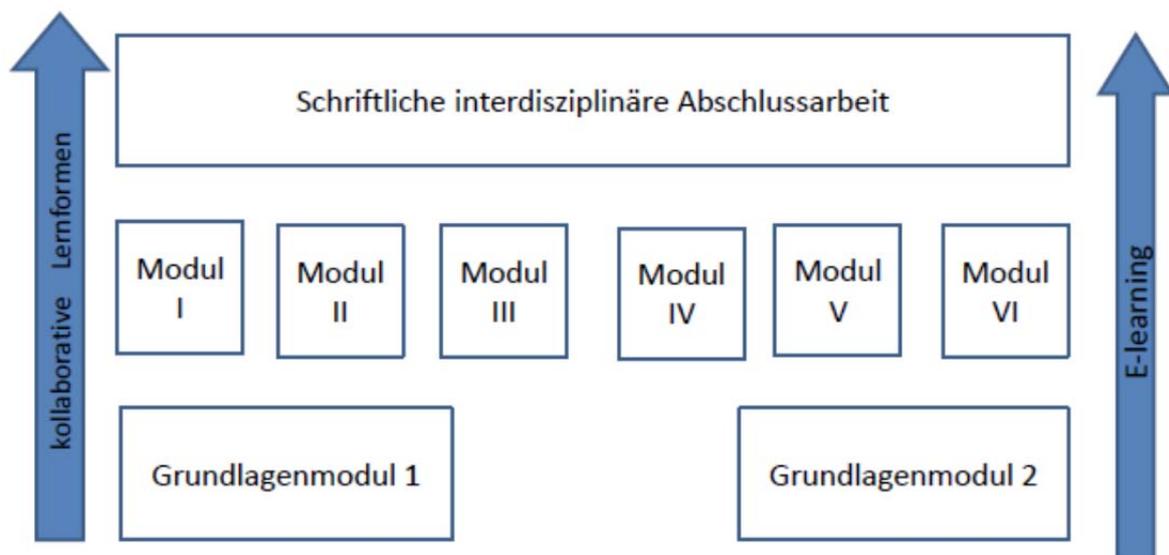
ba. *Methode des interdisziplinären Arbeitens*

Um Verknüpfungen zwischen den einzelnen Disziplinen erstellen und einen Perspektivenwechsel einnehmen zu können, sind gewisse Methoden und eine entsprechende Organisation in der Zusammenarbeit notwendig. So sind zum Beispiel verschiedene Plattformen von Zusammenarbeit notwendig. Es wird nicht ausreichen, diese theoretisch zu kennen, sondern sie sind durch direktes Anwenden während des Ausbildungsgangs auch direkt einzuüben. Aus diesem Grund müssen modulübergreifend interdisziplinäre Peer-Gruppen eingerichtet, resp. interdisziplinär ausgerichtete Arbeitsgruppen in den Präsenzveranstaltungen gebildet werden.

B. Folgerungen für den Zertifikatslehrgang

Aus der Analyse der persönlichen Voraussetzungen, Lernbedürfnisse und des Kontextes des Zielpublikums sind in einem nächsten Schritt ein entsprechender Lehr- und Lernprozess, methodisch-didaktische Rahmenbedingungen (2.) zu finden und Lernziele (3.) zu formulieren. Auch über verschiedene Formen der Leistungsnachweise ist nachzudenken (4.). In einem letzten Schritt sind die Rollen der Akteure (5.) zu diskutieren. Untermauert werden die Überlegungen mit theoretischen Erkenntnissen zu diesen Themen. Vorab illustriert eine Graphik den gewählten Aufbau des Zertifikatslehrgangs (1.).

1. Aufbau des Zertifikatslehrgangs



Das Grundlagenmodul 1 soll die methodischen und fachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden in den Hauptdisziplinen Psychologie und Rechtswissenschaften einander näher bringen. Das Grundlagenmodul 2 dient dazu, das im Folgenden durchgehend in den kollaborativen Lernformen zu übende interdisziplinäre Arbeiten auf eine solide Grundlage zu stützen. Die in den Modulen I bis VI folgenden zweitägigen Präsenzveranstaltungen bringen neben dem sozial-kommunikativen Austausch vor allem Fachwissen, auf deren Grundlage die Teilnehmenden mit Hilfe von kollaborativen Lernformen und E-Learning während der gesamten Dauer des Zertifikatslehrgangs die erworbenen Kompetenzen einüben und vertiefen.

2. Lehr- und Lernprozess sowie methodisch-didaktische Rahmenbedingungen

Gute Lernergebnisse können durch unterschiedliche Lehrangebote unterstützt werden.³⁶ Diese grundlegende Erkenntnis wird mit Hybridem Lernen, auch blended learning genannt, umgesetzt. Indem Präsenzveranstaltungen mit e-learning verbunden werden, wird eine Vertiefung im Lehrstoff erreicht und die Motivation sowie die Selbstbestimmung der Lernenden unterstützt.³⁷ Auch den persönlichen Voraussetzungen des Zielpublikums, namentlich das Eingebundensein in einen Alltag mit vielen beruflichen und familiären Verpflichtungen und geringer Mobilität, kann der Lehr- und Lernprozess eines hybriden Lernens entsprechen.

Bei diesem Lehr- und Lernprozess wird als typisches Mischungsverhältnis ein Anteil von je 20% für Präsenz und e-learning sowie 60% für Selbstlernphasen beschrieben.³⁸ Die Präsenzveranstaltungen bilden für eine funktionierende Online-Kommunikation und -zusammenarbeit ein wichtiges Bindeglied.³⁹ Gemäss Art. 6 Abs. 3 Reglementsentwurf (Anhang 3) umfasst der Lehrgang rund 300 Stunden, davon etwa 195 Stunden Präsenzunterricht inkl. Vor- und Nachbereitung, 15 Stunden für die Peergruppentreffen sowie 90 Stunden für die Schlussarbeit. Geplant sind nur wenige Präsenzveranstaltungen (insgesamt 15 Präsenztage à 8 Lektionen = 90 Stunden). Damit verbleiben 105 Stunden der Vor- und Nachbereitung, die in e-learning resp. Selbstlernphasen aufzuteilen sind.

Unter e-learning wird das Lehren und Lernen mit Unterstützung elektronischer Medien verstanden, was die gesamte Breite von Informationsbeschaffung über das Internet bis hin zu virtuellen Lehrveranstaltungen umfasst.⁴⁰ Die Vorteile des e-learning liegen auf diesen Lehrgang bezogen in der Nutzung vielfältiger Lernressourcen, im Ermöglichen kollaborativer Lernformen zwischen räumlich entfernten Personen sowie in der damit verbundenen zeitlichen und räumlichen Flexibilität.⁴¹ Um die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden zu erleichtern, wird eine e-learning-Plattform notwendig sein. Wird die These berücksichtigt, dass je höher die kognitiven Lernziele definiert sind, umso mehr und intensivere e-learning-Betreuung zur Verfügung stehen muss,⁴² ist fragwürdig, ob

³⁶ HATTIE, 135 f.

³⁷ CHARLIER/PERAYA, 211 ff.; KELLER/BACK, 9 f.; KRAFT, 43.

³⁸ BAUMGARTNER, 11 ff.

³⁹ KRAFT, 49 f.

⁴⁰ Siehe Beispiele in CHARLIER/PERAYA, 211 ff.

⁴¹ KRAFT, 44.

⁴² BAUMGARTNER, 15.

tatsächlich komplexe kognitive Lernziele ausschliesslich über e-learning erfolgen kann oder ob nicht ein modulübergreifende Betreuung vorhanden sein muss.

Das Gewicht der klassischen Präsenzveranstaltungen liegt vor allem auf sozial-kommunikativer Ebene.⁴³ Methodisch werden diese Präsenzveranstaltungen in hohem Mass vom Lehrverständnis der einzelnen Referierenden abhängig sein. Da ein hohes (fremdes) Expertenwissen eingebracht wird, kann die wissenschaftliche Leitung wenig Einfluss auf aktivierende Methoden nehmen. Immerhin ist bei den Vorgaben an die Referierenden darauf zu achten, dass pro Input jeweils ein grosser Diskussionsanteil reserviert bleibt. Erfahrungsgemäss haben die Referierenden jedoch die Tendenz, die gesamte zur Verfügung stehende Zeit mit zu vermittelndem Wissen zu füllen. Allenfalls ist daher im Tagesprogramm ausdrücklich ein Gefäss für Diskussionen vorzusehen.

Kollaborative Lerngruppen, wie beispielsweise Peer-Gruppen-Treffen, können sowohl in Form von Präsenz als auch in e-learning stattfinden. Sie sollen nicht nur den disziplinarischen Wissenszuwachs sichern, sondern insbesondere die Methode des interdisziplinären Arbeitens einüben. Dabei wird problemorientiertes Lernen bevorzugt⁴⁴: Die disziplinarisch möglichst durchmischten Gruppen sollen anhand (eigener) Praxisfälle disziplinen-spezifische Fragestellungen beantworten, Wissenslücken selbstständig füllen und aus verschiedenen Perspektiven eine Lösung vorschlagen. In den Modulen werden fachlich authentische Probleme im Zentrum der Lösungsfindung stehen, bei denen ebenfalls die selbstständige Problemlösung im Vordergrund steht.⁴⁵

3. Lernziele

Einer der drei wichtigen Pfeiler für erfolgreiche Hochschullehre liegt in der Formulierung von Lernzielen.⁴⁶ Der Lehrgang orientiert sich deshalb konsequent an die im Lernprozess

⁴³ KRAFT, 45, 47.

⁴⁴ ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 8 f.; zur Abgrenzung zwischen Frontalunterricht, problemorientiertem Lernen und szenarioorientiertem Lernen: ZBINDEN, 8 ff.

⁴⁵ ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 9.

⁴⁶ HATTIE, 134 f. Zu den Definitionen und Begriffen: ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, 3 ff.

zu erwerbenden Kompetenzen.⁴⁷ Die Richtziele (a.) bildeten inhaltliche und methodische Leitlinien für die nachfolgend feiner formulierten Grobziele (b.).

a) Richtziele

Richtziele sind umfassende Zielformulierungen, die Qualifikationsziele für einen gesamten Studiengang resp. hier einen Zertifikationslehrgang umschreiben.⁴⁸ Nach einem gemeinsamen Austausch innerhalb der interdisziplinär zusammengesetzten wissenschaftlichen Leitung zum neuen System des Erwachsenenschutzes und daraus resultierenden Bildungsbedürfnissen, legte die wissenschaftliche Leitung sehr schnell die Zielsetzung eines solchen Ausbildungsgangs, im didaktischen Sinn die Richtziele des CAS, fest: Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse in den involvierten Disziplinen Psychologie, Rechtswissenschaft, Medizin und Psychiatrie oder Sozialarbeit sollen möglichst praxisnah vermittelt werden. Der Lerntransfer soll den Teilnehmenden ermöglichen, die Sichtweise der jeweils anderen Disziplin besser zu verstehen und an konstruktiven Lösungen teilzuhaben. Mit Hilfe des Fachwissens verschiedener Disziplinen ist der Teilnehmende nach dem Weiterbildungskurs in der Lage Problemstellungen in seinem Arbeitsalltag zu analysieren, die einzelnen Elemente des Sachverhalts mit Hilfe seiner Erkenntnisse zu bewerten, mögliche Lösungsansätze zu finden und angemessene Lösungswege zu beschreiten. Das Aneignen konkreter Fertigkeiten wie Konfliktgespräche führen, medizinische und psychologische Gutachten verstehen, fachgerechte Anhörungen Betroffener durchführen, unterstützen den Teilnehmenden konkret in seinem Berufsalltag.

Gestützt auf die Bloom'sche Taxonomie fokussieren diese Richtziele auf die höchste Komplexitätsstufe der Analyse von Zusammenhängen sowie Anwenden eigener Problemlösungsstrategien.

Fachliche Richtziele wurden insofern formuliert, als festgehalten wurde, dass Krankheits- und Schwächezustände älterer Menschen sowie mögliche Behandlungskonzepte und Interventionen aus medizinischer und psychologischer Sicht thematisiert werden sollten. Schutz von urteilsunfähigen Personen in Heimen bildet ein weiterer Gesichtspunkt, der den Teilnehmenden interdisziplinär vermittelt werden soll. Ausserdem kennen die Teilnehmenden

⁴⁷ Ebenfalls im Tuning-Modell vorausgesetzt: TUNING-MANAGEMENT-KOMITEE, 15 f.

⁴⁸ ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, 6 f.

den sowohl die rechtlichen Instrumente des Erwachsenenschutzes als auch sozialversicherungsrechtliche Aspekte.

Gemäss Bloom'sche Taxonomie⁴⁹ sind die Fachkompetenzen in den unteren Stufen nämlich des Kennens, Verstehens und Anwendens angesiedelt. Allerdings sind die vorgängig formulierten komplexen Richtziele wie Analyse und Problemlösung nicht zu erreichen, ohne über das notwendige Fachwissen zu verfügen.

b) Grobziele

Ableitend aus den Richtzielen haben meine Kollegin Dipl.-Psych. Birgit Kollmeyer und ich verschiedene Grobziele formuliert, thematisch geordnet und zu Modulen zusammen gefügt. Diese wurde an einer Sitzung der wissenschaftlichen Leitung präsentiert und mit wenigen Präzisierungen übernommen. Sie werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt, mit anschließender kurzer Analyse und einer Folgerung für die Vor- und Nachbereitungsformen des Moduls.

aa. Grundlagenmodul 1

Im Bestreben von Anfang an eine interdisziplinäre Arbeitsweise zu entwickeln, erhalten die Teilnehmenden Grundlagenkenntnisse im juristischen und psychologischen Bereich. Als Grobziele wurden festgehalten, dass die Teilnehmenden Grundlagen der Klinischen Psychologie und ihre verschiedene Methoden kennen und verstehen sollen. Sie kennen die grundlegenden Methoden juristischen Arbeitens sowie die Verfahrensgrundlagen im Erwachsenenschutz.

Damit soll zum einen Sicherheit in der eigenen Disziplin erreicht werden, zum anderen aber die disziplinenfremde Sprache dem anderen gegenüber zugänglich gemacht werden. Die Grobziele sind in der unteren Skala der Bloomschen Taxonomie angesiedelt. Meistens geht es um Wissen und Verstehen. Es sollen Wissensgrundlagen geschaffen werden, die in den nächsten Modulen vertieft werden.

⁴⁹ BLOOM, 71 ff., 217.

ba. Grundlagenmodul 2

Zusammen mit den Teilnehmenden wird gute interdisziplinäre Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung diskutiert. Wesentlicher Bestandteil dafür bildet eine gelungene Kommunikation. Als Grobziel wurde deshalb festgehalten, dass die Teilnehmenden Methoden und Techniken in Kommunikation und Gesprächsführung anwenden können. Sie kennen gute Bedingungen für die Gesprächsführung unter schwierigen Bedingungen sowie Methoden und notwendige Plattformen der interdisziplinären Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung.

Die im Grundlagenmodul vermittelten Wissensinhalte sollen Teilnehmende nicht nur kennen und erläutern, sondern auch anwenden können, resp. selbstständige, an die individuelle Situation abgewandelte Formen entwickeln können. Diese in der Taxonomieskala des kognitiven Lernens wesentlich höher angesiedelte Fertigkeit soll über den gesamten Lehrgang hinweg in kollaborativen Lernformen geübt werden.

ca. Modul I – Lebenssituation und Vorsorgemöglichkeiten

Die Teilnehmenden lernen die Lebenssituationen der Menschen im Alter aus juristischem, psychologischem und soziologischem Blickwinkel kennen. Die zu erreichenden Grobziele lauten wie folgt: Die Teilnehmenden wissen um die demographische Entwicklung der Bevölkerung. Sie kennen die sozialversicherungsrechtliche Stellung der Menschen im Alter sowie verschiedene wichtige Gesundheitsvorsorgemöglichkeiten. Sie wenden die rechtlichen Vorsorgemöglichkeiten, namentlich Vorsorgeauftrag und Patientenverfügung, auf einfache Fälle an. Sie wissen um vorhandene Unterstützungsformen durch Institutionen und Vereine und kennen die Grundzüge im Erbrecht.

Dieses Modul spricht verschiedene Disziplinen an, es wird eine Mischung von rechtlichen, soziologischen und sozialarbeiterischen Fragen angesprochen. Es ist zu erwarten, dass der Austausch zwischen den Teilnehmenden auf ähnlich hohem Niveau sein wird. Wiederum sind nur die unteren Taxonomiestufen angesprochen, denn es ist erst einmal eine Angleichung des Wissens zu erreichen. Vertiefung und damit eine höhere Komplexitätsstufe wird in der Lerngruppe erreicht.

da. Modul II – Somatische und psychische Erkrankungen

Als Grobziel wird in diesem Modul auf die Psychopathologie und Therapiemöglichkeiten, namentlich Altersdepression und Demenz, fokussiert. Dazugehörend diskutieren die Teilnehmenden normative Krisen im Alter. Weiter kennen sie die Grundlagen der neuropsychologischen Abklärung im Alter.

Dieses Modul ist sehr disziplinar ausgerichtet. Teilnehmende mit psychologischer Grundbildung haben hier einen grossen Vorteil, juristisch geschulte unerfahrene Teilnehmende haben – abgesehen vom Grundlagenmodul – keine Kenntnisse zu diesem Thema. Dieses Ungleichgewicht kann zumindest teilweise ausgeglichen werden, in dem ein Glossar resp. Grundlagentexte vorgängig von den Teilnehmenden bearbeitet werden. Somit können die Referierenden das Wissen vertiefen, offene Fragen beantworten und Problemstellungen in diesem Bereich mit einer gemeinsamen Fachsprache diskutieren.

ea. Modul III – Somatische und psychische Erkrankungen

Als Grobziel wurde für das Modul II die Diskussion rechtlicher Aspekte vorgesehen: Die Teilnehmenden kennen die rechtlichen Massnahmen im Erwachsenenschutz und damit zusammenhängend die Bedeutung der Urteilsfähigkeit aus medizinischem Blickwinkel. Sie diskutieren neben den rechtlichen Voraussetzungen von Vertretungsrechten im medizinischen Bereich auch unterschiedliche Schutzmassnahmen wie etwa die Beistandschaften sowie rechtliche Voraussetzungen der Fürsorgerischen Unterbringung. Weiter sind die rechtlichen und ethischen Aspekte von Zwangsmassnahmen zu diskutieren.

In diesem Modul wird wiederum ausgehend von einer Disziplin, der rechtswissenschaftlichen Sicht, das Thema der somatischen und psychischen Erkrankung mit den Teilnehmenden diskutiert. Wie in Modul II ist daher bereits vor der Durchführung des Moduls dafür zu sorgen, dass alle Teilnehmenden grundlegendes Wissen bereits erarbeitet haben.

fa. Modul IV – Somatische und psychische Erkrankungen

Als Grobziel im Bereich der Palliativmedizin wurde festgehalten, dass sich die Teilnehmenden mit den rechtlichen, medizinischen und ethischen Aspekten der Palliativmedizin auseinandersetzen. Sie kennen die rechtlichen, medizinischen und ethischen Grundlagen der Palliativmedizin und der Sterbehilfe. Sie wissen um die Patientenrechte, verstehen die notwendige ethische Reflexion bei medizinischen Einzelfall-Entscheidungen und kennen die zu beachtenden Entscheid-Elemente.

Waren die beiden vorderen Module sehr disziplinar ausgerichtet, spricht dieses Modul wieder verschiedene Fachbereiche an. Medizinische, rechtliche und ethische Überlegungen werden einbezogen. Damit wird zu erwarten sein, dass das Wissensniveau aller Teilnehmenden in etwa auf ähnlichem Niveau sein wird. Es kann aufgrund der heterogenen Zusammensetzung zu sehr kontroversen Diskussionen kommen, da persönliche Glaubens- und Gewissensfragen angesprochen sind. Entsprechend sind erfahrene Referierende auszusuchen und die Kursleitung hat dieses Modul sensibel zu begleiten.

ga. Modul V – Die Betroffenen und deren Angehörigen

Als Grobziel wurde festgelegt, dass die Teilnehmenden vom Fokus der Angehörigen ausgehend die relevanten rechtlichen, psychologischen und ethischen Aspekte analysieren sollen. Dafür kennen sie die rechtlichen Rahmenbedingungen für Angehörige, namentlich in der Vermögensverwaltung, in der Vertretung bei medizinischen Massnahmen sowie in der Zusammenarbeit mit Einrichtungen und Ärzten. Sie setzen sich auseinander mit Themen der Lebensqualität, von Krankheit und (Mit-)Leiden, kennen Unterstützungsmöglichkeiten und Strategien bei Pflege kranker Angehörigen. Zudem werden die rechtlichen und ethischen Grundlagen zum Schutz bei Aufenthalt in Wohn- und Pflegeeinrichtungen diskutiert.

Wiederum werden die Teilnehmenden mit einer Mischung verschiedener Fachbereiche konfrontiert. Wie bereits im vorgehenden Modul ist auch hier inhärentes Ziel eine innere Haltung zu diesem Thema zu erarbeiten, um in der Praxis sich dessen bewusst zu sein und allenfalls transparent vermitteln zu können. Um diese höchste Lernebene zu erreichen, benötigt es eine verstärkte persönliche Auseinandersetzung, die nicht im Rahmen von zwei

Tagen Präsenzveranstaltung erreicht werden kann. Es wäre angebracht hier vor allem eine individuelle Vertiefungsarbeit anzustreben.

ha. Modul VI – Supervision

Nach individueller Absprache diskutieren die Teilnehmenden in Gruppen mit interdisziplinärer Supervision Fälle aus ihrer eigenen Praxis. Damit soll der Lerntransfer von theoretischem Wissen in ihre eigene Praxis respektive umgekehrt sichergestellt werden. Die Supervisoren stammen im Idealfall aus den drei Disziplinen der Psychologie, Sozialarbeit und Rechtswissenschaft, sind zum einen in der Praxis verhaftet und zum anderen auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Forschung. Die drei Vertreter der Disziplinen sollen die Gruppen gemeinsam supervidieren.

4. Leistungsnachweise

Diese Arbeit beschränkt sich darauf, kompetenzorientierte Leistungsnachweise (a.) sowie verschiedene Formen der Leistungsnachweise (b.) zu erläutern.

a) Kompetenzorientierte Leistungsnachweise

Um ein Modul abzuschliessen, werden üblicherweise Leistungsnachweise verlangt, die das Erreichen der formulierten Lernziele überprüfen. Der dahinterliegende Begriff des „Constructive Alignment“ von Zielen, Veranstaltungen und Prüfungen ist in der Hochschuldidaktik anerkannt.⁵⁰ Das aneinander gekoppelte Lehren und Prüfen bedeutet daher erfahrungsgemäss, dass sich Studierende oft bereits in der ersten Vorlesungsstunde nach der Ausgestaltung des Leistungsnachweises erkundigen.

Leistungsnachweise sollen nach den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität gemessen werden,⁵¹ wodurch beispielsweise individualisiertes Prüfen wegfällt.⁵² Angewandt auf diesen Lehrgang heisst dies, dass alle Teilnehmenden, unabhängig ihres Fach-

⁵⁰ REINMANN, 1.

⁵¹ ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 13.

⁵² REINMANN, 5.

bereichs, die gleichen Leistungsnachweise zu leisten haben. Dies kann hinsichtlich der unterschiedlichen Disziplinen-Herkunft der Teilnehmenden auf Schwierigkeiten stossen. Zu bedenken bleibt auch, dass Prüfungsgegenstand eines Zertifikatslehrgangs nicht nur der Wissensnachweis sein kann, sondern auch die in den Richtzielen komplexen kognitiven Lerninhalte umfassen sollte. Wird kompetenzorientiert gelehrt, muss auch kompetenzorientiert geprüft werden.⁵³ Problemlösestrategien und Analysefähigkeiten, damit verbundene Selbst-, Interaktions- und Sozialkompetenzen können nicht in den üblichen Prüfungsformaten von Multiple-choice nachgewiesen werden.⁵⁴ So hat die wissenschaftliche Leitung beschlossen, dass sich die schriftliche Abschlussarbeit interdisziplinär mit den im Studiengang vermittelten Themen befassen soll (Art. 7 Reglementsentwurf). Einigkeit herrscht in der wissenschaftlichen Leitung, dass die schriftliche Schlussarbeit in der Regel eine Fallbearbeitung umfassen soll, wobei jeweils die Sichtweise einer Disziplin mit einem Einblick in eine andere Disziplin eingenommen werden soll. Somit wird zum einen die Fähigkeit, interdisziplinär zu arbeiten geprüft, zum anderen können dennoch die Evaluationskriterien jeweils für alle in derselben Disziplin arbeitenden Teilnehmenden gleich ausgestaltet sein. Zugleich wird auf komplexe und praxisnahe Weise der Kompetenzerwerb geprüft.⁵⁵

b) Formen des Leistungsnachweises

Im Gegensatz zur Abschlussarbeit beinhalten Leistungsnachweise, die ein Modul abschliessen, vor allem, aber nicht nur eine summative Funktion. Durch das Feedback, das an den Leistungsnachweis im einzelnen Modul angeknüpft wird, wird der Leistungsnachweis ebenfalls eine formative Funktion beinhalten und dem Teilnehmenden eine Standortbestimmung ermöglichen.⁵⁶ Es stellt sich daher die Frage nach Leistungsnachweisen, die eine formative Funktion einnehmen und gleichzeitig die Kompetenzen nachweisen können.⁵⁷ Zu beachten bleibt auch die Forderung, dass eine gewisse Variation der Formen innerhalb des Lehrgangs dem Teilnehmenden erlaubt, seine individuelle Stärke einzubringen.⁵⁸

⁵³ Dazu REIS/RUSCHIN, 8 ; REINMANN, 6.

⁵⁴ Auf die Komplexität verweist: JONNAERT, 41 f.

⁵⁵ REINMANN, 6.

⁵⁶ REIS/RUSCHIN, 9; ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 7, 14.

⁵⁷ Ähnlich TREMP/REUSSER, 6 ff.

⁵⁸ ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 18.

Bisher wurden folgende Formen des modularen Leistungsnachweises angedacht: Lerntagebücher, schriftliche Fallbearbeitung sowie Protokolle der Peer-Gruppen-Treffen. Alle drei Formen spiegeln Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen wider. Werden Fallbearbeitungen zu zweit gelöst, möglichst interdisziplinär, dann wird dadurch auch die Sozialkompetenz nachgewiesen. Die Reflektionsfähigkeit als eine Selbstkompetenz findet sich vor allem im Lerntagebuch, aber auch in der schriftlichen Fallbearbeitung.⁵⁹ Alle Formen stützen sich auf die Schriftlichkeit, die als einseitig erscheinen kann. Hier muss auf den modularen Aufbau des Lehrgangs hingewiesen werden, der jeweils während zwei Folgetagen sich auf wechselnde Inhalte fokussiert. Referate oder Posterpräsentationen sind kaum durchführbar. Auch fachlich kann argumentiert werden, dass im Erwachsenenschutz grosser Wert auf schriftliche Ausdrucksfähigkeit gelegt wird, weshalb damit durchaus eine praxisnahe Fertigkeit geübt und geprüft wird.

5. Rolle der Akteure

Bereits zu Beginn der Arbeiten bestand die interdisziplinäre Gruppe von Direktoriumsmitgliedern des Familieninstituts, die sich für die Ausgestaltung eines Zertifikatslehrgangs engagierte. Sie wurde in einem ersten Schritt, und auch gegen aussen, als wissenschaftliche Leitung bezeichnet. Als Koordinatorin des Familieninstituts habe ich, unter Mithilfe von Dipl.-Psych. Birgit Kollmeyer, das Curriculum ausgearbeitet und der wissenschaftlichen Leitung unterbreitet. Erst in einem letzten Schritt wurde für den entstandenen Lehrgang ein Reglement entworfen, in welchem die Rollen verschiedener Akteure festgelegt wurden (Anhang 3).

Die wissenschaftliche Leitung wird im Reglement als Direktorium bezeichnet (Art. 2 Abs. 1 Reglementsentwurf). Die Direktion wird aus drei Vertretern der Professorenschaft, die entweder dem Direktorium oder dem Institutsrat des Familieninstituts angehören, sowie einer Koordinatorin oder einem Koordinatoren gebildet (Art. 2 Abs. 2 Reglementsentwurf). Die Direktion trägt die wissenschaftliche, organisatorische und finanzielle Verantwortung (Art. 2 Abs. 3 Reglementsentwurf). Sie kann gewisse organisatorische Aufgaben delegieren (Art. 4 Abs. 1 Reglementsentwurf). Dabei wird vor allem an den Einbezug der universitären Weiterbildungsstelle in Fragen der Admission und Kursorganisation gedacht. Zur internen

⁵⁹ Gemäss ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise, 19.

Konzeption eines Zertifikatslehrgangs

Rolle im Verhältnis zwischen Professorenschaft und Koordination ist aus dem Wortlaut der Bestimmung selbst keine Hierarchie zu erkennen. Aus dem Wortlaut könnte abgeleitet werden, dass die Koordination ebenfalls stimmberechtigt ist. Aus dem hierarchisch gelebten Universitätsalltag hingegen wird sich dennoch eine gewisse Unterordnung einstellen.

Die Aufgaben der Referierenden sind (noch) nicht genau und umfassend definiert. Unklar ist ihre Rolle bei Erstellung der Vertiefungsunterlagen resp. Leistungsnachweisen. Es wird zu erwarten sein, dass dies in ausführenden Bestimmungen noch genauer umschrieben wird. Bis anhin wurden die Referierenden angefragt, den inhaltlichen Input sowie allfällig vertiefende Unterlagen zu erstellen.

Ebenso ist auch die Rolle der Teilnehmenden im Hinblick auf ihre Lernendenrolle sehr rudimentär beschrieben: Art. 8 des Reglementsentwurfs umschreibt als Voraussetzung zur Erlangung des Zertifikats die grundsätzlich lückenlose Anwesenheit (Ausnahmen werden von der Direktion genehmigt) und aktive Teilnahme des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin an den Veranstaltungen. Zudem müssen genügende Leistungsnachweise sowie die erfolgreiche Redaktion der Abschlussarbeit erfüllt werden. Bei der Themenwahl der Abschlussarbeit wird den Interessen und Wünschen der Teilnehmenden Rechnung getragen (Art. 7 Abs. 1 Reglementsentwurf). Indem Peer-Gruppen-Treffen inklusive Protokollierung sowie die Abschlussarbeit als Inhalt von gewerteten Aktivitäten im Reglement fixiert wurden (Art. 6 Abs. 1 und 3 Reglementsentwurf), kann davon ausgegangen werden, dass diese als feste Bestandteile eines abwechslungsreichen und möglichst interdisziplinären Katalogs an Leistungsnachweisen gelten dürfen.

III. Persönliche Reflexion

Die persönliche Reflexion zum Vorgehen (A.) und zu den entwickelten didaktischen Leitlinien (B.) basiert auf im Diplomlehrgang Hochschuldidaktik erworbenen Fachwissens.

A. Reflexion über das Vorgehen bei der Konzeption

Anhand des Tuning-Modells⁶⁰ wird zusammenfassend erläutert, ob die soeben beschriebene Konzeption des CAS den europäisch festgelegten Bedingungen moderner Hochschulplanung entspricht.

Das Tuning-Modell schlägt für die Erstellung eines Curriculums folgendes Vorgehen vor. Zuerst sind die Grundbedingungen zu prüfen wie etwa ob ein gesellschaftlicher Bedarf des Lehrgangs auf nationaler oder regionaler Ebene existiert. Dabei sind Interessenvertreter, Arbeitgeber, Institutionen und Fachleute zu konsultieren. Dann ist das Profil des akademischen Abschlussgrads zu definieren. Im Familieninstitut bestand die Hypothese, dass im Hinblick auf die grundlegende Revision des Erwachsenenschutzes ein Weiterbildungsangebot in Form eines CAS resp. DAS von Interesse für die Mitglieder der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden sein müsste. Der anschliessend verfasste Marktvergleich sowie Expertengespräche führten dann zur Schlussfolgerung, dass tatsächlich ein regionaler resp. nationaler Bedarf für diese Weiterbildung besteht.

Das Tuning-Modell sieht als weitere Schritte eine Beschreibung der Zielvorstellung des Programms und der Lernergebnisse, sowie die Identifizierung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen vor. Die wissenschaftliche Leitung legte die Richtziele fest, die dann in Grobziele umgesetzt wurden. Sie umfassten sowohl die jeweils disziplinäre als auch überfachliche Kompetenzzuwächse. Weiter ist gemäss Tuning-Modell Inhalt, Struktur, Bildungseinheiten sowie Leistungen, Lehr- und Lernvorgehensweisen wie etwa Methoden sowie Beurteilungsmethoden festzulegen. Hier ist der Zertifikatslehrgang noch relativ unbestimmt. Die Struktur und Bildungseinheiten sind vorgegeben, die von den Teilnehmenden zu erbringenden Leistungen sind andiskutiert. Die schriftliche Abschlussarbeit sowie Peergruppentreffen sind reglementarisch festgesetzt. Sicher sind auch Leistungsnachweise nach jedem absolvierten Modul erfolgreich zu bestehen. Wie diese im Einzelfall auszusehen haben, ist jedoch noch offen.

⁶⁰ TUNING-MANAGEMENT-KOMITEE, 6 ff.

Als letzter Punkt erwähnt das Tuning-Modell die Entwicklung eines Evaluationssystems. Dies wurde in der wissenschaftlichen Leitung noch nicht entschieden. Die eintägigen Weiterbildungskurse des Familieninstituts werden regelmässig mit halboffenen Fragen zur Qualität des Kursangebots evaluiert. Es ist zu erwarten, dass eine ähnliche Lösung für den CAS gewählt wird.

Aus diesen Überlegungen kann geschlossen werden, dass die wissenschaftliche Leitung dem vorgeschlagenen Vorgehen des Tuning-Modells gefolgt ist. Es bleibt zu hoffen, dass die sorgfältig erbrachten Vorarbeiten tatsächlich zu einer ersten erfolgreichen Durchführung des CAS Menschen im Alter – Interdisziplinäres Arbeiten im Erwachsenenschutz führen werden.

B. Reflexion zu didaktischen Leitlinien in der Ausbildung

Die im Rahmen des Diplomelehrgangs Hochschuldidaktik entwickelte Vorstellung guter Hochschullehre (1.) diente zur Beschreibung der didaktischen Leitlinien für den CAS (2.).

1. Hochschullehre von hoher Qualität ist erkennbar an einer guten Strukturierung des Ausbildungsgangs, aber auch der einzelnen Lektionen. Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse werden mit adäquater didaktischer Methodenvielfalt und –sicherheit vermittelt. Durch die bei den Lehrpersonen bestehende soziale Kompetenz und ihren Persönlichkeitsmerkmalen wie etwa Freundlichkeit, Höflichkeit, Offenheit und Engagement besteht eine rege Interaktivität zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Lernziele sowie die Bewertungskriterien sind transparent und früh kommuniziert. Die Lernziele, Lehr-Lern-Aktivitäten sowie die Leistungsnachweise sind kohärent.

2. Übersetzt auf den Zertifikatslehrgang heisst dies, dass die Module jeweils einem bestimmten Fokus der zu erwerbenden Kompetenzen gewidmet ist, um eine gute Strukturierung der zu vermittelnden Inhalte gewährleisten zu können. In Rücksichtnahme auf die persönlichen Voraussetzungen des Zielpublikums sowie auf beste Lernergebnisse zielend, wird eine hybride Lehr-Lernform gewählt. E-Learning und Selbststudium werden mit regelmässigen Präsenzveranstaltungen (insgesamt 14 Tage) verbunden. Diese abwechslungsreiche Lehr-Lernform soll den im Plenum vermittelten Lehrstoff vertiefen, die Motivation erhalten und flexible, selbstbestimmte Lernformen fördern.

Die Richtziele sind bereits in der Werbebroschüre skizziert. Die Grob- und Feinziele sind idealerweise nochmals in den Kursunterlagen aufzuführen. Praxisorientiertes Vermitteln

des theoretischen Wissens sichert den Nutzen für den Arbeitsalltag der Teilnehmenden. Der Lerntransfer ermöglicht den Teilnehmenden die Sichtweise der jeweils anderen Disziplin besser zu verstehen und an konstruktiven Lösungen teilzuhaben. Dieser Lernprozess wird durch aktives Lösen von Fällen in disziplinendurchmischten Gruppen unterstützt. Durch das während der Ausbildung entwickelte Verständnis der anderen Berufsgruppen, durch Kennen der Denk- und Handlungsweisen der verschiedenen Disziplinen, erarbeiten die Teilnehmenden die notwendigen Handlungskompetenzen, die im gemeinsamen Entscheidungsfindungsprozess notwendig sind. Der Erwerb solcher überfachlicher Kompetenzen muss über den gesamten Lehrgang hinweg mittels Peer-Gruppentreffen und anderen kollaborativen Lernformen gewährleistet werden. Notwendig wird dadurch die Betreuung durch eine Person, die die Teilnehmenden über den gesamten Ausbildungsgang begleiten kann.

Die Leistungsnachweise sollen dem Inhalt des vermittelten Wissens entsprechen und das darin erworbene Wissen bestenfalls nochmals vertiefen. Die Bewertungskriterien sind ebenfalls transparent und frühzeitig zu kommunizieren. So sollte die für die Leistungsnachweise verantwortliche Lehrperson mit Abgabe der Aufgabenstellung zugleich auch das Bewertungsraster angeben.

Die Dozierenden sind aufgefordert, nicht nur frontal mit Hilfe von Powerpoint-Präsentationen zu lehren, sondern abwechslungsreiche, unterschiedlich aktivierende Arbeitsformen zu wählen. Neben der fachlichen Qualifikation der Lehrpersonen ist auch auf deren Sozial- sowie Methodenkompetenz zu achten. Die Evaluation zum CAS hat daher nicht nur das Fachwissen der Lehrpersonen, sondern auch die Interaktivität und Sozial- und Methodenkompetenz der Lehrpersonen zu erfragen. In Beachtung dieser Grundsätze wird ein moderner, qualitativ hochstehender Zertifikatslehrgang angeboten, der den Teilnehmenden erfolgreich die notwendigen Kompetenzen für den anspruchsvollen Arbeitsalltag vermittelt.

Im Hinblick auf den im Rahmen des Diplomlehrgangs Kompetenzerwerb ist die Reduzierung auf Wissenserwerb zu kurz gegriffen. Der Diplomlehrgang hat nicht nur das Fachwissen in Didaktik erweitert, sondern durch persönliche Begegnungen mit Dozierenden und anderen Mit-Studierenden, den persönlichen und beruflichen Horizont erweitert. Dafür sei, neben allen meinen MitstreiterInnen im Diplomstudiengang, auch ausdrücklich den Dozierenden der (Wahl)module sowie Prof. Dr. Bernadette Charlier und Dr. Marie Lambert für ihre Begleitung gedankt.

Abkürzungsverzeichnis

AfH	Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Universität Zürich
Art.	Artikel
BBl	Bundesblatt
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
f./ff.	folgende/fortfolgende
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KOKES	Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz
N	Randnote
SR	Systematische Sammlung des Bundesrechts
ZKE	Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz, Zürich/Basel/Genf
ZVW	Zeitschrift für Vormundschaftswesen

Materialien

Botschaft zur Änderung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Erwachsenenschutz, Personenrecht und Kindesrecht) vom 28. Juni 2006, BBl 2006, 7001 ff. (zitiert: Botschaft Vormundschaftsrecht).

Die in der Arbeit erwähnten Anhänge wurden für die online-Publikation entfernt.

Literaturverzeichnis

ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Lernziele formulieren in Bachelor- und Masterstudiengängen, Dossier Unididaktik 1/08, Zürich 2008.

ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen

(http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/Dossier_Leistungsnachweise.pdf eingesehen am 30. November 2014) (zitiert: ARBEITSSTELLE FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK, Leistungsnachweise).

BAUMGARTNER PETER, Blended Learning Arrangements, in: Beck Uwe/Sommer Winfried/Siepmann Ernst (Hrsg.), E-Learning & Wissensmanagement Jahrbuch 2008, Karlsruhe 2008, 10 ff.

BLOOM BENJAMIN S. (HRSG.), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim/Basel 1972.

CHARLIER BERNADETTE/PERAYA DANIEL, Les dispositifs de formation hybrides au supérieur: pourquoi et comment? In : Berthiaume Denis/Rege Colet Nicole (Hrsg.), La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur, Collection Exploration, 211 ff.

COTTIER MICHELLE, Inter- und Transdisziplinarität in der Familienwissenschaft aus der Perspektive des Familienrechts, in: Büchler Andrea/Müller-Chen Markus (Hrsg.), Festschrift für Ingeborg Schwenzer zum 60. Geburtstag; Private Law (Band I), 351 ff.

DÖRFLINGER PETER, „Der Berg wird steiler, wenn du näher kommst“, ZKE 2011, 447 ff.

FORSTMOSER PETER/VOGT HANS-UELI, Einführung in das Recht, 5. Ausgabe, Bern 2012.

GERDES JOHANN, Empirische Erhebungen, Qualitative Methoden -- Expertengespräche (<http://www.sowi-forschung.de/experten.html>, eingesehen am 1. Dezember 2014).

HATTIE JOHN, Which Strategies Best Enhance Teaching and Learning in Higher Education? in: Mashek Debra/Yost Hammer Elizabeth (Hrsg.), Empirical Research in Teaching and Learning: Contributions from Social Psychology, Chicester 2011, 130 ff.

Konzeption eines Zertifikatslehrgangs

INVERSINI MARTIN, Kinderschutz interdisziplinär – Beiträge von Pädagogik und Psychologie, ZKE 2011, 47 ff.

JONNAERT PHILIPPE, Sur quels objets évaluer des compétences? In Education & Formation, e-296, 2011 (<http://ute3.umh.ac.be/revues/>, eingesehen am 2. Dezember 2014).

KELLER MIRIAM/BACK ANDREA, Blended-Learning-Projekte im Unternehmen, Arbeitsberichte des Learning Center der Universität St. Gallen, 3/2004.

KRAFT SUSANNE, Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen, Report 26(2003)2, 43 ff. (<http://www.die-bonn.de/doks/kraft0301.pdf>, eingesehen 2. Dezember 2014).

KONFERENZ DER KANTONALEN VORMUNDSCHAFTSBEHÖRDEN (VBK), Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde als Fachbehörde (Analyse und Modellvorschläge), ZVW 2008, 63 ff.

MAIHOFFER ANDREA, Inter-, Trans- und Postdisziplinarität, ein Plädoyer wider die Ernüchterung, in: Kahlert Heike/Thiessen Barbara/Weller Ines (Hrsg.), Quer denken – Strukturen verändern, Gender Studies zwischen Disziplinen, Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung Bd. 12, Wiesbaden 2005, 185 ff.

REINMANN GABI, Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag, (http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/10/Artikel_Berlin_Okt_14.pdf, eingesehen am 2. Dezember 2014.)

REIS OLIVER/RUSCHIN SYLVIA, Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung, Kompetenzentwicklung an Hochschulen, Journal Hochschuldidaktik Universität Dortmund, 18(2007), 6 ff. (http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2007/Journal_HD_2007_2.pdf; eingesehen am 2. Dezember 2014).

ROSCH DANIEL, Neue Aufgaben, Rollen, Disziplinen, Schnitt- und Nahtstellen: Herausforderungen des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzrechts, ZKE 2011, 31 ff.

SCHWENZER INGEBORG/AESCHLIMANN SABINE, Zur Notwendigkeit einer Disziplin „Familienwissenschaften“, Festschrift Giger, Zürich 2006, 501 ff.

Konzeption eines Zertifikatslehrgangs

TREMP PETER/REUSSER KURT, Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder, Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1) 2007, 5 ff.

TUNING-MANAGEMENT-KOMITEE, Einführung in Tuning Educational Structures in Europe, Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess (http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf; eingesehen am 30. November 2014).

WIDER DIANA, Multi-, inter- oder transdisziplinäre Zusammenarbeit in der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde – Begriffe, Bedingungen und Folgerungen, Daniel Rosch/Diana Wider (Hrsg.), Zwischen Schutz und Selbstbestimmung, Festschrift für Professor Christoph Häfeli zum 70. Geburtstag, Bern 2013, 85 ff.

ZBINDEN ALEX, Szenariobasiertes Lernen: Ein neues Konzept in der Medizintechnik/Medizininformatik, in: Dominique Herren (Hrsg.), Einblicke in die Lehre an der Berner Fachhochschule, Hochschuldidaktische Schriftenreihe Nr. 3, Bern 2008.