



Institut für Wirtschaftspädagogik

Universität St.Gallen

Leading-House Sozialkompetenzen

Abschlussbericht zum Projekt

Curriculumtheoretische Fundierung von Sozialkompetenzen in der beruflichen Grundbildung

St. Gallen, August 2004

Dieter Euler
José Gomez
Martin Keller
Matthias Pilz
Sebastian Walzik

Inhalt

1	ZIELE UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG	4
2	VORSTUDIE	7
3	AUSWAHL DER BERUFE	11
3.1	Theoretische Überlegungen	11
3.1.1	Auswahl einer geeigneten Berufsklassifizierung als Untersuchungsbasis	11
3.1.2	Kriterien für die Auswahl der Berufe	12
3.2	Ergebnisse des Auswahlprozesses	16
4	ANALYSE UND AUSWERTUNG	23
4.1	Bedeutungsverständnis von Sozialkompetenzen als Grundlage der Curriculumanalyse	24
4.1.1	Definitorische Grundlegung	24
4.1.2	Verhalten in der Kommunikation	27
4.1.3	Inhaltliche Bezüge	29
4.1.4	Störungen in der sozialen Kommunikation	31
4.1.5	Bedeutung der Situation	33
4.1.6	Werte als Basis zur Ausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns	38
4.2	Entwicklung und Anwendung eines Analyseinstrumentariums	39
4.3	Auswertung der Fundstellen	43
4.3.1	Erste Stufe	44
4.3.2	Zweite Stufe	46
4.3.3	Dritte Stufe	49
5	VERGLEICHENDE BETRACHTUNG DER EINZELERGEBNISSE	50
5.1	Zusammenführung der Einzelbefunde	50
5.2	Interpretation der Ergebnisse	53
5.2.1	Gesamtbetrachtung	53
5.2.2	Wertausrichtungen	54
5.2.3	Methodische Umsetzungshinweise	57
6	ABSCHLUSSBETRACHTUNGEN	59
7	LITERATUR	61
8	ANHANG	63
8.1	Dokumentanalysen, exemplarisch	64
8.2	Auswertungsraster auf der ersten Stufe, exemplarisch	87
8.3	Auswertungsraster auf der zweiten Stufe	119
8.4	Auswertungen auf der dritten Stufe	140

1 ZIELE UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

Sozialkompetenzen sind in Wissenschaft und Praxis ein vielzitatierter Begriff. Ein Suchbefehl in einer der gängigen Psychologie- oder Pädagogik-Datenbanken resultiert in vier- bzw. fünfstelligen Trefferzahlen. In der Praxis zeigt sich der Bedeutungszuwachs beispielsweise in Stellenanzeigen, in den Führungs- und Organisationsleitbildern von Unternehmen und in Seminarangeboten auf dem Bildungsmarkt. In der kaufmännischen Berufsausbildung wird im Kontext der Reform der Kaufmännischen Grundbildung eine Verbindung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen im Rahmen eines so genannten Kompetenzwürfels hergestellt. Sozialkompetenzen werden dabei andeutungsweise benannt (z. B. „Situationsgerechtes Auftreten“, „Teamfähigkeit“), aber nicht konsistent hergeleitet oder theoretisch fundiert.

Die Förderung und Prüfung von Sozialkompetenzen, so die Ausgangsvermutung, sind in den Ordnungsgrundlagen und in der didaktischen Praxis der beruflichen Grundausbildung zwar erkennbar, aber noch nicht systematisch verankert und entsprechend auch nicht nachhaltig implementiert. In dieser Untersuchung soll diese These im Hinblick auf die Ordnungsgrundlagen der beruflichen Grundausbildung überprüft werden. Auch wenn die regulative Kraft der curricularen Grundlagen in der beruflichen Grundausbildung nicht überschätzt werden sollte, so bilden sie doch einen zentralen Bezugspunkt für die Gestaltung der Ausbildungspraxis. Sie repräsentieren die Intentionen der Curriculumentwickler und geben den Handelnden in den Lernorten eine wichtige Orientierung darüber, was als obligatorisch, fakultativ oder unbedeutend zu gelten hat.

Vor diesem Hintergrund strebt die vorliegende Untersuchung nach einer Antwort auf die *Frage, inwieweit und in welcher Form in den Ordnungsgrundlagen für die berufliche Grundausbildung Sozialkompetenzen verankert sind.*

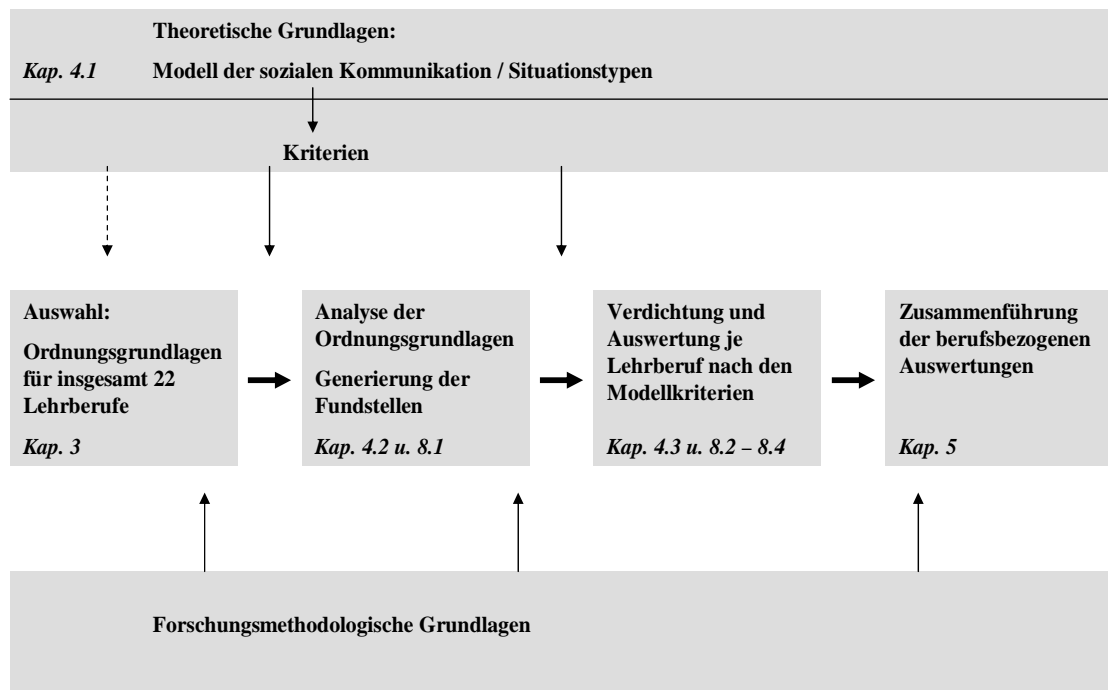
Als Ordnungsgrundlagen wird auf die aktuell gültigen Berufsreglemente, Lehrpläne und Modell-Lehrgänge zurückgegriffen, über die in der Schweiz die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung geregelt sind.

Ausgehend von der Vermutung, dass bei der Heterogenität der Dokumente im Hinblick auf das Konstrukt „Sozialkompetenzen“ unterschiedliche Formen, Semantiken, Bezugnahmen und Begründungsqualitäten vorliegen, erschien eine ‘klassische’ Dokumentenanalyse auf der Grundlage eines fixierten Kategoriensystems nicht sinnvoll. Demgegenüber wurde die Untersuchung wie folgt aufgebaut:

- In einer Vorstudie wurde für einen Teilausschnitt der Ordnungsgrundlagen überprüft, ob die o. g. Vermutungen zutreffen (Kapitel 2). Im Ergebnis konnten die Annahmen bestätigt und zudem wichtige Hinweise für die Anlage der Hauptstudie gewonnen werden.
- In einem nächsten Schritt wurde die Auswahl der Untersuchungsbasis vorgenommen und begründet (Kapitel 3). Im Ergebnis erfolgte eine Auswahl von 22 Lehrberufen, deren Ordnungsgrundlagen für die nachfolgende Untersuchung zugrunde gelegt wurden.
- Die Curriculumanalyse erforderte die Grundlegung eines Bedeutungsverständnisses von Sozialkompetenzen. Dieses Verständnis wurde theoretisch entwickelt und für die nachfolgende Analyse aufbereitet (Kapitel 4.1).
- Auf der Grundlage der theoretisch fundierten Kategorien von sozialer Kommunikation bzw. Sozialkompetenzen wurden die ausgewählten Ordnungsgrundlagen in mehreren Schritten analysiert (Kapitel 4.2/4.3 sowie Kapitel 8). Im Ergebnis entstand für jeden der 22 analysierten Lehrberufe eine kriterienbezogene Auswertung im Hinblick auf die zugrunde liegende Forschungsfrage.
- Die Einzelbefunde wurden in einer vergleichenden Betrachtung zusammengeführt und im Hinblick auf die Analysekriterien interpretiert (Kapitel 5). Im Ergebnis entstand eine Matrix, die auf mehreren Abstraktionsebenen relevante Situationstypen bezeichnet, innerhalb derer spezifische Handlungsanforderungen identifiziert werden können, deren Bewältigung die Anwendung konkreter Sozialkompetenzen erfordert.
- Eine abschliessende Betrachtung rundet die Untersuchung ab (Kapitel 6).

Die Struktur der Untersuchung kann zusammenfassend der folgenden Übersicht entnommen werden:

Abbildung 1: Struktur des Untersuchungsaufbaus



In forschungsmethodischer Hinsicht ist hervorzuheben, dass die in der Curriculumforschung häufig verwendete Dokumentenanalyse in ihrer klassischen Form nicht eingesetzt werden konnte. Wie die Vorstudie näher belegt, handelt es sich bei „Sozialkompetenz“ um ein Konstrukt, das in der Curriculumpraxis semantisch äusserst unterschiedlich und häufig implizit verwendet wird. Vor diesem Hintergrund erscheint ein Vorgehen, das sich primär auf die Suche nach und das Auszählen von vorab fixierten Begriffskategorien fokussiert, nicht tragfähig. Insofern war es erforderlich, die Dokumentenanalyse diesem Sachverhalt anzupassen und die Auswertung der Curricula stärker kontextbezogen vorzunehmen. Im Rahmen dieses Vorgehens wurde jeweils darauf geachtet, die einschlägigen Standards einer qualitativen Dokumentenanalyse anzuwenden (z. B. Prinzip der maximalen Variation der Perspektiven, kommunikative Validierung). In den einzelnen Abschnitten wird zur Gewährleistung einer hochgradigen Transparenz ausgeführt, welche methodischen Schritte die Untersuchung jeweils angeleitet haben.

2 VORSTUDIE

Um einen ersten Überblick über das Spektrum des Verständnisses von Sozialkompetenzen und deren Bedeutungsgehalt in Form von Lernzielen in den Rechtsgrundlagen zu erhalten, wurden zunächst sechs verschiedene Ausbildungsberufe intensiver untersucht. Die Auswahl der Berufe erfolgte auf Grundlage der Annahme, möglichst verschiedene Branchen abzudecken und Ausbildungsprofile zu erfassen, in denen ein berufsbedingter sozialer Kontakt mit anderen Menschen in verschiedener Intensität zu vermuten ist. Die Auswahl fiel auf folgende Lehrberufe: Gastronomiefachangestellte/r, Informatiker/in, Landwirt/in, Metzger/in, Kaufmännische/r Angestellte/r im Krankenhaus, Dentalassistent/in.

Dabei wurden vier Berufsbilder jeweils unabhängig von zwei Personen und zwei Berufsbilder jeweils unabhängig von vier Personen analysiert. Die Analyse wurde dabei auf Basis des individuellen semantischen Vorverständnisses bezüglich des Konstrukts „Sozialkompetenz“ vorgenommen. Das Vorgehen besitzt seinen besonderen Reiz darin, dass die Auswertenden in die Situation derjenigen versetzt wurden, die in der Praxis die Curricula interpretieren und umsetzen müssen.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigten zwei zentrale Aspekte auf. Zum einen wurde deutlich, dass „Sozialkompetenzen“ in den einzelnen Ausbildungsberufen unterschiedlich ausgelegt werden; zudem variiert ihr Stellenwert zwischen den Berufen. Zum anderen führten die Analysen gleicher Curricula durch unterschiedliche Auswerter häufig zu unterschiedlichen Auslegungen – ein Ergebnis, das im Hinblick auf die Umsetzung von Curricula in die Berufsbildungspraxis von genereller Bedeutung sein kann. Im Vergleich der Berufsbilder zeigten sich Differenzen im Hinblick auf die Ausweisung von Sozialkompetenzen, sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. So wurden beispielsweise für den Landwirt nur wenige Sozialkompetenzen identifiziert, beim Informatiker hingegen vergleichsweise viele. Qualitätsunterschiede fanden sich beispielsweise hinsichtlich der verbalen Spezifizierung (allgemein vs. konkret).

Dies führte zu einem weiteren Aspekt: Schwierigkeiten in der Interpretation entstanden insbesondere im Hinblick auf solche Aussagen in den Curricula, in denen Sozialkompetenzen indirekt benannt oder implizit in den Rechtsverordnungen zu finden sind (vgl. Abbildung 2).

Die Problematik der Auslegung von interpretationsoffenen Lehrplanvorgaben soll an zwei Beispielen illustriert werden:

- Wenn in den Ordnungsgrundlagen zum Ausbildungsberuf Gastronomiefachassistent/in beispielsweise der Aspekt „Bankett durchführen“ angeführt wird (vgl. Abbildung 2),

so bleibt der direkte Bezug zur Sozialkompetenz zunächst unbestimmt. So könnte es sich beispielsweise um die technische Abwicklung dieser Aufgabe auf der Basis von Vorgaben handeln. Möglich wäre allerdings auch die Auslegung, dass umfangreiche Absprachen mit Auftraggebern und Mitarbeitern sowie eine intensive Gästebetreuung einbezogen und daher sozial-kommunikative Handlungsanforderungen zu bewältigen sind.

- Ein anderes Beispiel ist der Hinweis auf die Beachtung „persönlicher Hygiene“. Auch hier liessen sich fachliche, aber auch sozial-kommunikative Handlungsanforderungen interpretieren.

Beide Beispiele verdeutlichen die Interpretationsoffenheit der Ordnungsgrundlagen im Hinblick auf die Identifikation und Interpretation von Anforderungen aus einer sozialen Kommunikation und deren Bewältigung mit Hilfe von Sozialkompetenzen. Für den Forschungsprozess ergab sich daraus die Notwendigkeit, eine intersubjektiv nachvollziehbare Interpretationsbasis zu schaffen und die theoretischen Grundlagen auszuweisen, welche die Curriculumanalyse in der Hauptstudie anleiten.

Im Folgenden wird am Beispiel der Auswertung der Ordnungsgrundlagen für den Beruf Gastronomiefachassistent/in illustriert, welche unterschiedliche Ergebnisse zwei unabhängig voneinander analysierende Auswerter im Hinblick auf die Frage erzielen: „Welche Aussagen bzw. Ansatzpunkte bieten die relevanten Ordnungsgrundlagen für einen Ausbildungsberuf für die Auswahl und Bestimmung von Sozialkompetenzen?“ Die verschiedenen Interpretationen der beiden Auswerter illustrieren die Vielfalt möglicher Auslegungen:

- Gleiche Passagen werden unter dem Aspekt der Sozialkompetenz teilweise als relevant, teilweise als irrelevant interpretiert.
- Die Fundstellen weisen unterschiedliche Bezüge und Qualitäten auf. Teilweise finden sich abstrakte Postulate, Sozialkompetenzen bzw. darauf bezogene Teilkompetenzen (z. B. Teamkompetenzen). Teilweise werden Bezüge zu sozialen Kommunikationssituationen hergestellt, aus denen sich sozial-kommunikative Kompetenzanforderungen ableiten liessen (z. B. „Reklamationen entgegennehmen“).
- Es bleibt an einigen Stellen unklar, ob soziale Kommunikation im kognitiven Sinne aufgenommen wird (im Sinne von Wissen über soziale Kommunikation) oder ob auch soziale Fertigkeiten oder Einstellungen fokussiert werden sollen.

Abbildung 2: Beispiel für unterschiedliche Analyseergebnisse in der Vorstudie zum Beruf Gastronomiefachassistent/in

Auswerter 1:

Aussagen Modell-Lehrgang		
• Nahtstellen: die eigenen Arbeiten aus der Sicht anderer Abteilungen beurteilen können	S. 3, unten	
• Reservationen: betriebskonformes Verhalten am Telefon üben	S. 4, Mitte	
• Gästeempfang: sich vorstellen, betreuen, bedanken, verabschieden	S. 4, unten	
• Aktiver Verkauf: Verkaufsgespräche führen	S. 5, oben	
• Service-Formen: Serviceformen- und Techniken ausführen	S. 5, oben	
• Gästerekamationen: entgegennehmen und weiterleiten	S. 7, oben	
• Bestellungen: von Service-Mitarbeitern entgegennehmen, bearbeiten oder weiterleiten	S. 9, oben	
• Anlass, Bankett durchführen: von der Reservation bis zur Rechnungsstellung in Einverständnis mit dem Kunden	S. 15	
Aussagen Ausbildungsreglement (23.2.1996)		
• empfängt, berät, betreut und bedient Gäste	Art. 1, Abs. 2	methodisch „richtige“ Instruktion wird durch den ML sichergestellt (Art. 2 Abs. 4)
• Handlungskompetenz → <u>Eigen- und Sozialkompetenz</u> (Selbständigkeit, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Kreativität, Leistungsbereitschaft und Teamfähigkeit) soll gezielt gefördert werden. Anm.: Methodenkompetenz im Sinne des Reglements beinhaltet auch das Arbeiten im Team und darin auftretende Konflikte zu bewältigen.	Art. 4 Abs. 1	
• Richtziele: Gäste beraten und betreuen, eine Servicestation führen		Art. 5 wird im ML konkretisiert. Methodische Hinweise zur Förderung von Sozialkompetenzen findet man nicht direkt. Indirekt: abwechselnd werden die Arbeiten wiederholt, es muss ein Arbeitsbuch geführt werden, ...
• Informationsziele: Berufs- und persönliche Hygiene beachten (Anm.: Interaktion? situative Relevanz?), an den Nahtstellen zusammenarbeiten, Service (Gästebedürfnisse erkennen, Verkaufsgespräche führen, Gästebedürfnisse erkennen, Verkaufsgespräche führen, betreuen, ...).	Art. 5 Abs. 2	
• Prüfung: Praktische Arbeiten selbständig ausführen (Gäste beraten und bedienen) Berufskennntnisse mündlich (Verkaufs- und Verhaltenskunde, Buffet und Office)		
	Art. 11 Abs. 2 und 3	

Auswerter 2:

Text/Hinweis Sozialkompetenz	Fundstelle	Bemerkungen/Zusammenhang
„Service ... Buffet ... Haus- und Etagedienst“ (2x)	S. 3	
„Mit allen Arbeitsbereichen kommunizieren, die eigenen Arbeiten aus der Sicht anderer Abteilungen beurteilen können, Rezeption, Büro, Einkauf“	S. 3	
„Reservationen entgegennehmen und bestätigen: Tischreservationen, Reservationen für Anlässe, betriebskonformes [sic!] Verhalten am Telefon üben“	S. 4	
„Gästeempfang: Empfangen, Begrüssen, sich vorstellen, Platzieren, Betreuen, Kommunizieren, Bedanken, Verabschieden“	S. 4	
„Aktiver Verkauf: Speisen und Getränkeangebot aktiv verkaufen ... Verkaufsgespräche führen, Verkaufstechniken anwenden“	S. 5	
„Verkaufsförderung betreiben: Zusatzverkäufe ...“	S. 5	
„Serviceregeln kennen und beachten ... Frühstücks-Service, Teller-Service, Bankett-Service, Arbeiten vor dem Gast: Getränkeservice, ...“	S. 5	
„Zimmerservice“	S. 6	
„Gästereklamationen: ... entgegennehmen und weiterleiten“, „Sonderwünsche: ... entgegennehmen, behandeln und weiterleiten“	S. 7	
„Buffet, Getränkeausgabe, Speisenausgabe: Bestellungen entgegennehmen ... bearbeiten oder weiterleiten“, „Getränke ... ausgeben“, „Speisen ... ausgeben“	S. 9	
„Bankett durchführen ... im Einverständnis mit dem Kunden“	S. 15	Es wird zwar nicht näher darauf eingegangen, jedoch werden hier kommunikative Fähigkeiten ggü. dem Kunden erforderlich sein
„Erstellen eines Konzeptes zur Verkaufsförderung im Service“	S. 15	ggf. mit Sozialkompetenzen „füllbar“
„Die Handlungskompetenz des Lehrlings, in gleichem Masse bestehend aus Fachkompetenz, Eigen- und Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, soll gezielt gefördert werden. Fachkompetenz beinhaltet ... Unter Eigen- und Sozialkompetenz werden ... und Teamfähigkeit verstanden. Methodenkompetenz beinhaltet ..., mit anderen Personen im Team arbeiten, aufgetretene Konflikte im Team bewältigen und ...“	So und wörtlich fast identisch: • RegS, S.3 • RegS, S.9 • RegH, S.3 • RegH, S.10	<ul style="list-style-type: none"> • allg. Richtlinien A • Allgemeines B • allg. Richtlinien A • Allgemeines B
„Der Servicefachangestellte empfängt, berät, betreut und bedient Gäste.“	RegS, S. 1	Art. 1
„Gäste beraten und betreuen; eine Servicestation führen“	RegS, S. 4	Richtziele, 2. LJ
„... Gästebedürfnisse erkennen; Verkaufsgespräche führen; ... Bestellungen aufnehmen, weiterleiten und ausführen; Gäste betreuen; Gästereklamationen und Sonderwünsche entgegennehmen und weiterleiten; ... Getränkeservice ausführen; ...“	RegS, S. 4	Informationsziel Sachgebiet Service
„Gäste beraten; Gäste bedienen“	RegS, S. 6	Prüfungsstoff prakt. Arbeiten
„Verkaufs- und Verhaltenskunde; Buffet und Office“	RegS, S. 6	Prüfungsstoff, mündl., Berufskennntnisse
„Gäste beraten; Gäste bedienen“	RegS, S. 6	Beurteilung und Notengebung, praktische Arbeiten
„Verkaufs- und Verhaltenskunde“	RegS, S. 6	Beurteilung und Notengebung, Berufskennntnisse
„... Servicekunde; Verkaufs- und Verhaltenskunde“	RegS, S.10	Studentafel
„Verkauf erläutern“	RegS, S.10	Richtziele Berufskunde
„... Gästebetreuung vom Empfang bis zur Verabschiedung <i>beschreiben</i> ; ... korrektes Verhalten gegenüber den Gästen <i>beschreiben</i> ; ... Beratung, Empfehlung und den Verkauf <i>erläutern</i> ; Bewältigung schwieriger Situationen <i>umschreiben</i> ; Reservationen und Anfragen <i>beschreiben</i> “*	RegS, S.12	Informationsziele Verkaufs- und Verhaltenskunde
„Getränke für den Service zubereiten und ausgeben“	RegH, S.6	Prüfungsstoff prakt. Arbeiten
„Waren annehmen und ausgeben“	RegH, S.7	Prüfungsstoff Vorratsräume
„...; Grundsätze der Einführung und Instruktion <i>erklären</i> ; wichtigste Verhaltensregeln gegenüber Gästen und Mitarbeitern <i>beschreiben</i> ; ...“*	RegH, S.13	Lehrplan Informationsziele, Betriebskunde

^{*)Anmerkung:} Im Teil B (Lehrplan) der Reglemente hebt die Formulierung möglicher Sozialkompetenzen betreffender Lernziele immer nur auf die kognitive Ebene ab („kennen“, „nennen“, „umschreiben“, „beschreiben“, ...).

Die Erkenntnisse der Vorstudie bildeten den Ausgangspunkt für den Untersuchungsprozess in der anschliessenden Hauptstudie.

3 AUSWAHL DER BERUFE

3.1 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

3.1.1 Auswahl einer geeigneten Berufsklassifizierung als Untersuchungsbasis

Als erster Schritt der Hauptstudie war zunächst die Gesamtmenge der relevanten Curricula zu bestimmen, um auf dieser Basis eine begründete Auswahl für die curriculumtheoretische Analyse vorzunehmen. Im Hinblick auf die Gesamtmenge der untersuchten Berufe erschien es evident bzw. nicht weiter begründungsbedürftig, die vom BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) verwendete Klassifikation der Lehrberufe zu verwenden.¹ Die in der Schweiz auf Basis der Klassifikation entwickelte Statistik zu den Berufen ist weit verbreitet und korrespondiert über entsprechende Schlüsselzahlen teilweise mit den Gliederungen des Bundesamts für Statistik (BFS). Dort werden alle Auszubildenden in BBG-reglementierten Berufsausbildungen quantitativ erfasst und einzelnen Berufsarten zugewiesen (vgl. Abbildung 3).

¹ Sowohl in schweizerischer als auch internationaler Perspektive liegen weitere Berufsklassifikationen vor, die hier nur erwähnt werden sollen. So verwendet das schweizerische Bundesamt für Statistik (BFS) u. a. die Berufsklassifikation ISCO 88 COM (International Standard Classification of Occupation). In Deutschland liegen Klassifikationen des Statistischen Bundesamts, des Bundesinstituts für Berufsbildung (Zuordnung der Ausbildungsberufe zu den 88 Berufsgruppen der „Klassifizierung der Berufe“ des Statistischen Bundesamts; vgl. www.bibb/indexber.htm) und der Bundesagentur für Arbeit vor. Supranational ist auf die Klassifikationen der International Labour Organization, der Unesco, der EU (Eurostat) und der OECD zu verweisen.

Abbildung 3: Berufsarten der nach BBG reglementierten Berufsausbildungen

Gartenbau
Tierzucht, Tierhaltung
Forstwirtschaft, Fischerei, Jagd
Nahrungsmittel, Getränke
Textilherstellung und -veredlung
Textilverarbeitung
Holzverarbeitung
Papierherstellung und -verarbeitung
Grafische Industrie
Gerberei, Lederwaren
Chemische Industrie
Kunststoff- und Kautschukindustrie
Steine, Erde, Glas
Metall- und Maschinenindustrie
Uhrenindustrie
Bijouterie
Baugewerbe
Malerei
Übrige Produktionsberufe
Technische Berufe
Organisation, Verwaltung, Büro
Verkauf
Verkehr
Übrige Verkehrsberufe
Nachrichtenverkehr
Gastgewerbe, Hauswirtschaft
Reinigung
Körperpflege
Heilbehandlung
Künstlerische und verwandte Berufe
Übrige

3.1.2 Kriterien für die Auswahl der Berufe

In einem nächsten Schritt waren auf Basis der BBT-Berufsklassifikation aus den verschiedenen Berufsarten die für die Curriculumanalyse relevanten Ausbildungsberufe auszuwählen. Die Auswahl der Berufsarten und der zugehörigen Berufe sollte i. S. eines „theoretical sampling“² erfolgen. Dabei war zu gewährleisten, dass die Unterschiedlichkeit der Ausbildungsberufe abgebildet und der theoretische Bezug zu den Sozialkompetenzen sichergestellt wird. Im Einzelnen wurde die Auswahl auf der Grundlage der nachfolgenden Kriterien vorgenommen:

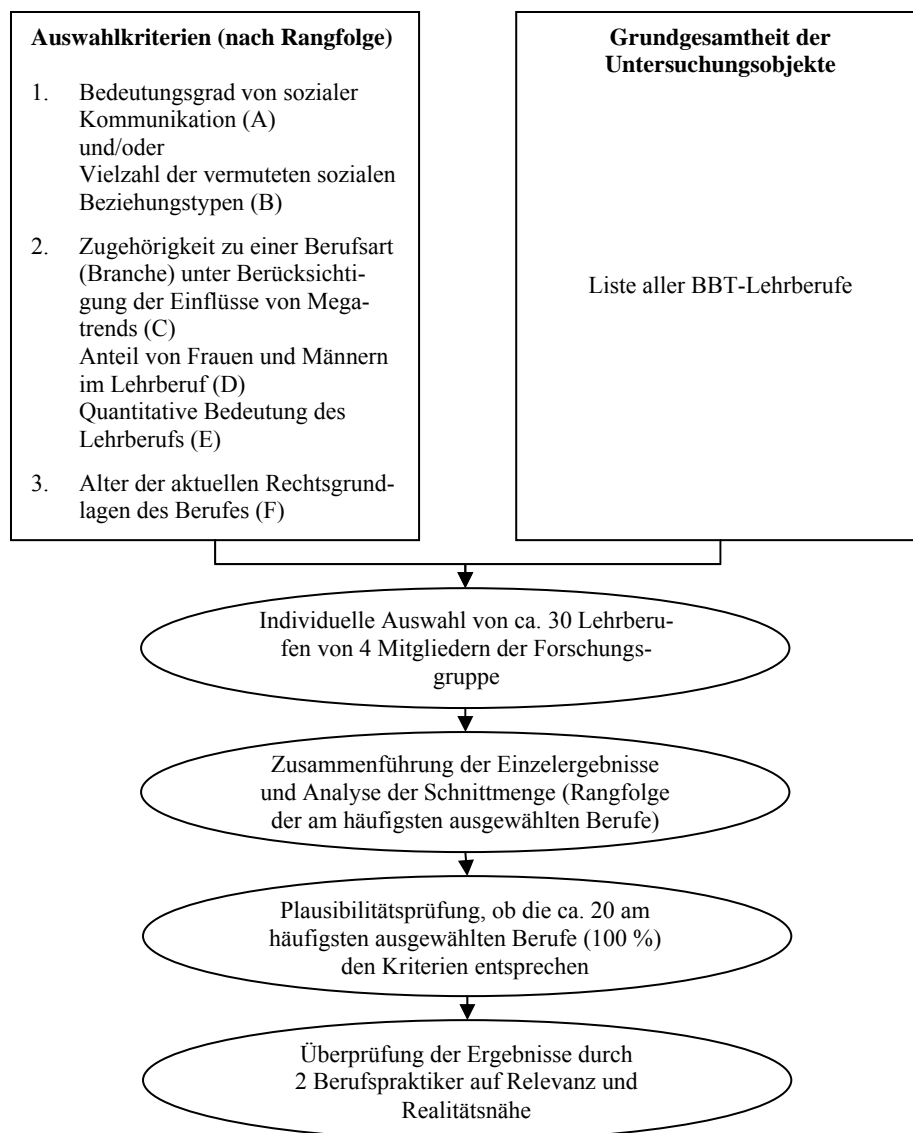
² Vgl. GLASER/STRAUSS 1998.

Abbildung 4: Kriterien für die Auswahl der Berufe

A	Bedeutungsgrad von sozialer Kommunikation in dem Beruf
B	Vielzahl der vermuteten sozialen Beziehungstypen in dem Beruf
C	Zugehörigkeit zu einer Berufsart (Branche) unter Berücksichtigung der Einflüsse von Megatrends
D	Anteil von Frauen und Männern im Lehrberuf
E	Quantitative Bedeutung des Berufs (Anzahl der Lehrverträge)
F	Alter der aktuellen Rechtsgrundlagen des Berufes (Mischung von alten und neuen Berufsbildern)

Um ein möglichst einheitliches Vorgehen bei der Auswahl der Ausbildungsberufe für die Analyse realisieren zu können, wurden die oben skizzierten Untersuchungskriterien weiter spezifiziert. Dabei wurden die Kriterien nach Relevanzgraden gestuft und in ein Kaskadenmodell überführt. Dieses Modell leitete einen gestuften Auswahlprozess an.

Abbildung 5: Auswahl der Lehrberufe („Kaskadenmodell“)



Erste Stufe:

Bedeutungsgrad der sozialen Kommunikation

Werden Sozialkompetenzen definiert „als Potenzial eines Menschen, in bestimmten Typen von Situationen über bestimmte Inhalte wertbewusst kommunizieren zu können“ (Euler 2003, S. 14), so ist bei der Auswahl von Berufen darauf zu achten, dass die Gestaltung beruflicher Arbeitssituationen *in hohem Masse* durch die verbale und nonverbale Kommunikation mit anderen Menschen gekennzeichnet ist. Letztlich waren in einer ersten Stufe somit solche Berufe besonders zu berücksichtigen, bei denen die Interaktion mit anderen Menschen einen hohen Stellenwert in der Berufsausübung besitzt.

Vielzahl der vermuteten sozialen Beziehungstypen

Wenn die Kommunikation mit anderen Menschen einen zentralen Bezugspunkt für die Bestimmung von Sozialkompetenzen darstellt, so kann weitergehend nach den zugrunde liegenden Beziehungstypen bzw. Rollen gefragt werden. Soziale Beziehungen sind dabei z. B. mit Kunden oder Kollegen zu gestalten. Bei der Auswahl der Berufe ist somit nicht nur der rein quantitative Aspekt, sondern auch die Verschiedenartigkeit der Beziehungstypen von Bedeutung. Folglich sollten besonders diejenigen Berufe Beachtung finden, die unterschiedliche Beziehungstypen repräsentieren bzw. ein breites Spektrum von Beziehungstypen abdecken.

Zweite Stufe:

Zugehörigkeit zu einer Berufsart (Branche)

Die Untersuchung der Berufsreglemente zielte auf den gesamten Bereich der beruflichen Grundausbildung ab und sollte sich nicht auf einzelne Branchen beschränken. Um innerhalb der Untersuchung die notwendige Breite des Spektrums von Ausbildungsberufen abzudecken, sollten Berufe aus möglichst allen Berufsarten (vgl. Abbildung 3) ausgewählt werden. Dies wurde i. S. eines iterativen Prozesses derart gestaltet, dass nach einem ersten Untersuchungsschritt (siehe erste Stufe) die bis dahin ausgewählten Ausbildungsberufe dahingehend überprüft wurden, inwieweit bereits eine angemessene Breite von Berufsarten repräsentiert ist, oder ob die Aufnahme weiterer Berufe aus unterrepräsentierten Berufsarten zu einer Revidierung der Auswahl führen sollte. Um für die Untersuchung eine längerfristige Aktualität sicherstellen zu können, wurden ausserdem solche Ausbildungsberufe ausgewählt, die vor dem Hintergrund der erkennbaren Megatrends auch zukünftig Bestand haben werden. Weiterhin bietet die Fokussierung auf Berufe mit Zukunftspotenzial die Möglichkeit, die nachfolgenden Detailanalysen auch langfristig zu einer Fortentwicklung des Sozialkompetenzansatzes für das

betreffende Ausbildungsprofil nutzen zu können. Ausserdem konnte davon ausgegangen werden, dass Ausbildungsberufe, deren zukünftige Existenz in der bestehenden Form grundsätzlich in Frage gestellt wird, nicht mehr aktualisiert werden und damit nicht den aktuellen Stand/Stellenwert der Sozialkompetenzen in dem entsprechenden Beruf darstellen.

Die Zukunftsbedeutung der untersuchten Lehrberufe wurde vor dem Hintergrund der in der einschlägigen Fachliteratur diskutierten Megatrends eingeschätzt.³

Anteil von Frauen und Männern im Lehrberuf

Bei der Auswahl wurde in etwa eine gleiche Verteilung von Männern und Frauen in den Ausbildungsberufen durch Ausschluss oder identische Beachtung von typischen Männer-/Frauenberufen angestrebt. Diese konnte über entsprechende Aussagen in der Lehrlingsstatistik sichergestellt werden.

Quantitative Bedeutung des Berufs

Die ausgewählten Berufe sollten sich durch eine Relevanz auf dem Lehrstellenmarkt auszeichnen und kein Orchideendasein fristen. Dieses Ziel konnte mittels Beachtung der Anzahl der bestehenden Lehrverträge je Ausbildungsberuf erreicht werden.

Dritte Stufe:

Alter der aktuellen Rechtsgrundlagen des Berufes

Reglemente und Lehrpläne sind zu einem gewissen Grad immer zeitbezogen, d. h. sie repräsentieren die jeweils vertretenen Strömungen ihrer Zeit. Vor diesem Hintergrund erschien es sinnvoll und begründet, eine Mischung von alten und neuen Berufsbildern vorzunehmen. Eine besondere Bedeutung wurde dabei jenen Berufsbildern zugeschrieben, die nach der Verankerung des didaktischen Postulats der Förderung von beruflichen Handlungskompetenzen (etwa ab 1990) verfasst sind. Als Orientierung diente die Übersicht über die gültigen Rechtsgrundlagen (mit Entstehungsjahr) je Beruf.

Entsprechend der Auswahlkriterien wurde jeweils unabhängig pro Forscher auf Basis der Liste der BBT-Ausbildungsberufe eine Auswahl vorgenommen.⁴ Prinzipiell erwies sich das Auswahlverfahren anhand der skizzierten Kriterien als zweckmässig und begründet. Unabhängig davon zeigten sich im Ablauf einige Schwierigkeiten, die im Interesse der Herstellung

³ Vgl. zusammenfassend EULER, 2000.

⁴ Unter der Liste der BBT-Ausbildungsberufe ist hier die statistische Liste des BBT zu verstehen, die neben den durch das BBT selber geregelten Ausbildungsberufen auch die durch das Schweizer Rote Kreuz und den Bauernverband geregelten Lehrberufe enthält.

einer höchstmöglichen Transparenz über den Untersuchungsablauf nachfolgend beschrieben werden sollen:

- Auf der ersten Stufe war ein Vorverständnis hinsichtlich der vermuteten Kommunikationsformen und Beziehungstypen für die einzelnen Ausbildungsberufe von wesentlicher Bedeutung für die Bewertung. Zudem waren die allgemein zugänglichen Informationen zum jeweiligen Aufgabenfeld bei den einzelnen Berufen nicht gleich. Dieses Defizit konnte weitgehend über die Zuhilfenahme von Kurzbeschreibungen des BBT zu den einzelnen Berufen kompensiert werden.
- Dem für ein hermeneutisch-exploratives Vorgehen charakteristischen Sachverhalt, nach dem das Vorverständnis über den Untersuchungsgegenstand zunächst unspezifisch und weitgehend implizit ist, wurde dadurch entgegengewirkt, dass die Auswahl als ein sozialer Abstimmungsprozess unter vier Personen organisiert wurde.
- Die Auswahlkriterien auf der zweiten und dritten Stufe konnten wegen der guten Operationalisierbarkeit relativ gut zur Anwendung gebracht werden. Allerdings ergab sich bei der Mehrzahl der Auswertenden im ersten Auswahlgang eine unterdurchschnittliche Gewichtung bestimmter Berufszweige (z. B. Baugewerbe). Um dies zu kompensieren, wurden Berufe aus diesen Berufszweigen nachträglich unter der Massgabe einbezogen, dass diese gemäss den Kriterien der ersten Stufe auch ein ausgeprägtes Mass an Sozialkompetenzanforderungen vermuten liessen.
- Die Gleichgewichtung von Männern und Frauen als Auswahlkriterium auf der Ebene eines einzelnen Berufsfeldes erwies sich als nicht durchführbar, da fast alle Berufe mehr oder weniger geschlechtsspezifisch dominiert sind. Folglich wurde versucht, in der Summe aller ausgewählten Ausbildungsberufe ein Gleichgewicht zwischen männer- und frauendominierten Ausbildungsberufen zu erreichen.

3.2 ERGEBNISSE DES AUSWAHLPROZESSES

Jeder der vier Auswertenden sollte auf der Grundlage der genannten Kriterien individuell ca. 30 Ausbildungsberufe auswählen. Im Ergebnis entstand eine Liste von 49 Berufen, wovon 21 Lehrberufe von drei oder allen vier Auswertenden gewählt wurden (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Zusammenführung der individuellen Auswahlentscheidungen, mit Anzahl der Nennungen

Klassifikation	Lehrberufe	Nennungen
Organisation, Verwaltung, Büro	Kaufmännische/r Angestellte/r	4
Verkauf	Detailhandelsangestellte/r	4
Verkauf	Drogist (ev. inkl. Pharmaassistent/in)	4
Verkauf	Verkäufer/in	4
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hotelfachassistent/in	4
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Servicefachangestellte/r	4
Körperpflege	Coiffeur/in	4
Körperpflege	Kosmetiker/in	4
Heilbehandlung	Augenoptiker/in	4
Heilbehandlung	Krankenpfleger/in (Niveau 1 u. 2)	4
Heilbehandlung	Medizinische/r Praxisassistent/in	4
Gartenbau	Florist/in	3
Grafische Industrie	Fotofachangestellte/r	3
Metall- und Maschinenindustrie	Automechaniker/in	3
Metall- und Maschinenindustrie	Elektromonteur/in	3
Metall- und Maschinenindustrie	Multimediaelektroniker/in	3
Organisation, Verwaltung, Büro	Büroangestellte/r (B-Profil)	3
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Service-/Gastrofachmann/-frau	3
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hauspfleger/in	3
Heilbehandlung	Ernährungsberater/in	3
Übrige	Informatiker/in	3
Nahrungsmittel, Getränke	Metzger/in	2
Holzverarbeitung	Schreiner/in	2
Metall- und Maschinenindustrie	Mediamatiker/in	2
Metall- und Maschinenindustrie	Polymechaniker/in	2
Baugewerbe	Maurer/in	2
Verkauf	Buchhändler/in	2
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hauswirtschaftler/in	2
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Koch/Köchin	2
Heilbehandlung	Dentalassistent/in	2
Heilbehandlung	Pflegeassistent/in	2
Künstlerische und verwandte Berufe	Dekorationsgestalter/in	2
Landwirtschaft	Landwirt/in	1
Nahrungsmittel, Getränke	Bäcker/in / Konditor/in	1
Textilverarbeitung	Damenschneider/in	1
Holzverarbeitung	Zimmermann	1
Metall- und Maschinenindustrie	Metallbauer/in	1
Metall- und Maschinenindustrie	Sanitärmonteur/in	1
Malerei	Maler/in	1
Technische Berufe	Biologielaborant/in	1
Technische Berufe	Chemielaborant/in	1
Technische Berufe	Raumplanungszeichner/in	1
Organisation, Verwaltung, Büro	Zollfachmann/-frau	1
Verkauf	Informations- und Dokumentationsassistent/in	1
Verkauf	Pharma-Assistent/in	1
Künstlerische und verwandte Berufe	Fotograf/in	1
Künstlerische und verwandte Berufe	Grafiker/in	1
Übrige	Logistikassistent/in	1

Anschliessend wurde jeder einzelne Beruf von den vier Auswertenden gemeinsam nochmals anhand der Kriterien des Kaskadenmodells überprüft und ein besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die Gesamtkonstellation der gewählten Berufe den Untersuchungskriterien genügt. Die abschliessende Auswahl der Lehrberufe ist Abbildung 7 zu entnehmen.

Abbildung 7: Auswahl zu evaluierender Lehrberufe vor Validierung durch Berufspraktiker⁵

Klassifikation	Lehrberufe	Jahr der Reglementseinführung	Anzahl Lehrverträge 2001			
			männlich	weiblich	Summe	% weiblich
Gartenbau	Florist/in	1996	32	1204	1236	97.4 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hauspfleger/in	2001	18	385	403	95.5 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hotelfachassistent/in	1996	16	657	673	97.6 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Service-/Gastrofachangestellte/r	1996	428	876	1304	67.2 %
Grafische Industrie	Fotofachangestellte/r	1998	53	237	290	81.7 %
Heilbehandlung	Erährungsberater/in	1998	9	141	150	94.0 %
Heilbehandlung	Augenoptiker/in	1999	276	547	823	66.5 %
Heilbehandlung	Krankenpfleger/in (Niveau 1 u. 2)	1992	1156	9496	10652	89.1 %
Heilbehandlung	Medizinische/r Praxisassistent/in	1994	3	2063	2066	99.9 %
Körperpflege	Coiffeur/in	1993	225	4081	4306	94.8 %
Körperpflege	Kosmetiker/in	1992	2	340	342	99.4 %
Metall- und Maschinenindustrie	Automechaniker/in	1994 (mit Änderungen 1999)	4747	106	4853	2.2 %
Metall- und Maschinenindustrie	Elektromonteur/in	2000	8032	85	8117	1.0 %
Metall- und Maschinenindustrie	Polymechaniker/in	1997	7314	158	7472	2.1 %
Organisation, Verwaltung, Büro	Kaufmännische/r Angestellte/r	2003 ⁶	10995	20673	31668	65.3 %
Übrige	Informatiker/in	1994	4769	547	5316	10.3 %
Holzverarbeitung	Schreiner/in	2001	4859	328	5187	6.3 %
Künstlerische und verwandte Berufe	Grafiker/in	2000	361	357	718	49.7 %
Verkauf	Detailhandelsangestellte/r	1991	2206	3502	5708	61.4 %
Verkauf	Verkäufer/in	1991	2156	5690	7846	72.5 %
Summen	20 Lehrberufe		47657	51473	99130	51.9 %
Summen	Alle Lehrberufe		109980	81274	191254	42.5 %

An dieser Auswahl fällt auf, dass zunächst wesentlich weniger typische Männerberufe als typische Frauenberufe gewählt wurden, jedoch die Männerberufe ein besonders hohes Volumen von Lehrverträgen auszeichnet. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund einer möglichst

⁵ Daten entnommen aus BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2002.

⁶ Für die Untersuchung wurde Rückgriff auf das neue Reglement im Rahmen der Neuen Kaufmännischen Grundbildung genommen, während sich wegen der Umstellung die Daten zu den Lehrverträgen noch auf das alte Reglement beziehen.

ausgewogenen Verteilung von Männern und Frauen über die gesamten Lehrberufe in der Schweiz zu würdigen.

Darüber hinaus sind Heilberufe, Berufe der Körperpflege sowie Berufe aus dem Gastgewerbe und der Hauswirtschaft besonders stark vertreten. Dies wurde bewusst mit Bezug auf die Kriterien der ersten Auswahlstufe vorgenommen. Auch wenn bei den Berufen der Metall- und Maschinenindustrie soziale Beziehungen weder qualitativ noch quantitativ in hohem Masse zu vermuten sind, wurden dennoch vier Berufe aus diesem Bereich gewählt, da diese Berufe einen gewichtigen Anteil an der Gesamtzahl der Ausbildungsberufe haben und zudem die Branche gesamtwirtschaftlich als bedeutsam zu erachten ist. Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Anzahl der einzelnen Lehrberufe in den vertretenen Klassifikationen.

Abbildung 8: Überblick über gewählte Lehrberufe nach Klassifikationen

Klassifikation	Anzahl
Gartenbau	1
Grafische Industrie	1
Holzverarbeitung	1
Künstlerische und verwandte Berufe	1
Organisation, Verwaltung, Büro	1
Übrige	1
Körperpflege	2
Verkauf	2
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	3
Metall- und Maschinenindustrie	3
Heilbehandlung	4
Summe	20

Um eine Validierung des Auswahlresultates aus der Perspektive der Berufspraxis durchzuführen, wurde das Ergebnis zusammen mit einer Beschreibung des Auswahlprozesses und der Auswahlkriterien (vgl. Abbildung 5) zwei Berufsbildungspraktikern, welche als Direktoren an schweizerischen Berufs- und Weiterbildungszentren tätig sind, zur kritischen Überprüfung zugeleitet. Sie wurden gebeten, die Auswahlentscheidungen im Hinblick auf die Anforderungen von Sozialkompetenzen sowie die Praxisbedeutung zu beurteilen.

Grundsätzlich konnten die beiden Berufspraktiker die Auswahlentscheidungen nachvollziehen und hielten die Gesamtstruktur für stimmig sowie ein gutes Abbild der Ausbildungswirklichkeit. Bemängelt wurde die relativ schwache Gewichtung der Bau- und Landwirtschaftsberufe. Innerhalb der Vorstudie hatte die Untersuchung des Ausbildungsberufs zum Landwirt nur eine geringe Affinität hinsichtlich der Bedeutsamkeit von Sozialkompetenzen ergeben. Dennoch wurde den Hinweisen Rechnung getragen und die Liste der analysierten Berufe um die Ausbildung zum Landwirt und die zum Maurer erweitert.

Von einem der Berufspraktiker wurde zudem hinsichtlich der fraglichen Zukunftsbedeutsamkeit und des geringen Ausbildungsvolumens die Relevanz des Grafikers in Frage gestellt. Da sich dieser Beruf zum Zeitpunkt der Untersuchung in einer grundlegenden Überarbeitung befand, wurde die Anregung aufgenommen, stattdessen den neu konzipierten Beruf des Logistik-Assistenten aufzunehmen. Dieser Beruf lässt im Sinne des Auswahldesigns (vgl. Abbildung 5) eine hohe Ausprägung bei Sozialkontakten mit verschiedenen Beziehungstypen vermuten, gehört nicht zu den bereits stark vertretenen Berufsklassen und ist von einer starken Zunahme an Lehrverträgen gekennzeichnet.

Damit ergab sich für die angestrebte Analyse der Ordnungsmittel die folgende endgültige Auswahl von insgesamt 22 Lehrberufe (Abbildung 9 sowie Abbildung 10):

Abbildung 9: Auswahl zu evaluierender Lehrberufe **nach** Validierung durch Berufspraktiker⁷

Klassifikation	Lehrberufe	Kriterien	Nennungen	Anzahl Lehrverträge 2001			
				Männl.	Weibl.	Summe	% weibl.
Gartenbau	Florist/in	A, C	3	32	1204	1236	97.4 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hauspfleger/in	A, B, F	3	18	385	403	95.5 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Hotelfachassistent/in	A, B	4	16	657	673	97.6 %
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	Service-/Gastrofachangestellte/r	A, B	4	428	876	1304	67.2 %
Grafische Industrie	Fotofachangestellte/r	A, C, E, F	3	53	237	290	81.7 %
Heilbehandlung	Ernährungsberater/in	A, C (Nischenangebot)	3	9	141	150	94.0 %
Heilbehandlung	Augenoptiker/in	A, C, F	4	276	547	823	66.5 %
Heilbehandlung	Krankenpfleger/in (Niveau 1 u. 2)	A, B, E	4	1156	9496	10652	89.1 %
Heilbehandlung	Medizinische/r Praxisassistent/in	A, E	4	3	2063	2066	99.9 %
Körperpflege	Coiffeur/in	A, B	4	225	4081	4306	94.8 %
Körperpflege	Kosmetiker/in	A	4	2	340	342	99.4 %
Metall- und Maschinenindustrie	Automechaniker/in	B, C, E	3	4747	106	4853	2.2 %
Metall- und Maschinenindustrie	Elektromonteur/in	B, E, F	3	8032	85	8117	1.0 %
Metall- und Maschinenindustrie	Polymechaniker/in	C, E, F (Grundausbildung)	2	7314	158	7472	2.1 %
Organisation, Verwaltung, Büro	Kaufmännische/r Angestellte/r	C, E	4	10995	20673	31668	65.3 %
Übrige	Informatiker/in	C, E	3	4769	547	5316	10.3 %
Holzverarbeitung	Schreiner/in	C, E	2	4859	328	5187	6.3 %
Verkauf	Detailhandelsangestellte/r	A, E	4	2206	3502	5708	61.4 %
Verkauf	Verkäufer/in	A, E, D	4	2156	5690	7846	72.5 %
Baugewerbe ^{*)}	Maurer/in	C, E	2	2520	16	2536	0.6 %
Landwirtschaft ^{*)}	Landwirt/in	C	1	2384	173	2557	6.8 %
Übrige ^{*)}	Logistikassistent/in	A, C, F	1	611	136	747	18.2 %
Summe.	22 Lehrberufe			52200	51305	103505	49.6 %

^{*)} Aufnahmen nach Expertenvalidierung

⁷ Daten entnommen aus BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2002

Abbildung 10: Überblick über gewählte Lehrberufe nach Klassifikationen, nach Expertenbefragung

Klassifikation	Anzahl
Baugewerbe	1
Gartenbau	1
Grafische Industrie	1
Holzverarbeitung	1
Landwirtschaft	1
Organisation, Verwaltung, Büro	1
Körperpflege	2
Verkauf	2
Übrige	2
Gastgewerbe, Hauswirtschaft	3
Metall- und Maschinenindustrie	3
Heilbehandlung	4
Summe	22

4 ANALYSE UND AUSWERTUNG

Parallel zu der Auswahl der Ausbildungsberufe erfolgte die Entwicklung eines Instrumentariums für die Analyse von Sozialkompetenzen. Die in der Vorstudie gewonnenen Erfahrungen (vgl. Kapitel 2) bildeten dabei eine wesentliche Grundlage.

Das in der Curriculumforschung gängige Instrument der Curriculumanalyse mittels Suche nach und Auszählen von vorab festgelegten Begriffskategorien (vgl. exemplarisch Mayring S. 42 f. und S. 74–76), konnte nicht zur Anwendung gebracht werden. Gründe für das Verwerfen dieses Verfahrens waren die unterschiedlichen Abstraktionsgrade sowie die aus den Kontexten erschliessbare divergente Semantik im Hinblick auf die verwendeten Kompetenzbezeichnungen in den zugrunde liegenden Dokumenten. Bereits die Vorstudie hatte gezeigt, dass die verwendeten Begriffe zur Kennzeichnung sozialer Kompetenzen je nach Berufszweig in den entsprechenden Reglementen und Modell-Lehrgängen höchst unterschiedlich semantisch unterlegt sind. Dieses verbreitete Phänomen, welches u. a. auf die unterschiedliche Ausbildung und institutionelle Verankerung der verantwortlichen Curriculumentwickler sowie den Einfluss von didaktischen Modetrends mit zeitbezogenen Begriffen und Bedeutungsverständnissen zurückgeführt werden kann, liess eine Untersuchung mit Hilfe eines begrifflich eindeutigen Kategoriengerüsts nicht zu.

Vor diesem Hintergrund wurde die Analyse in folgenden Schritten vorgenommen:

- Innerhalb der Gruppe der vier beteiligten Auswerter wurde zunächst ein einheitliches semantisches Verständnis von „Sozialkompetenz“ hergestellt. Dazu wurde ein Text zugrunde gelegt, der eine Präzisierung dieses Konstrukts im Kontext der Berufsbildung vornimmt⁸ (vgl. Kapitel 4.1).
- Auf der Basis dieses Bedeutungsverständnisses wurde ein Analyseinstrument entwickelt (vgl. Kapitel 4.2).
- Mit Hilfe des Instrumentes wurden die ausgewählten Curricula analysiert, wobei sich die Analyse in drei Stufen vollzog (vgl. Kapitel 4.3).

⁸ Vgl. EULER/HAHN, 2004, Kapitel IV/9.

4.1 BEDEUTUNGSVERSTÄNDNIS VON SOZIALKOMPETENZEN ALS GRUNDLAGE DER CURRICULUMANALYSE

4.1.1 Definitorische Grundlegung

Eine grundlegende Übereinstimmung in unterschiedlichen Ansätzen zur Bestimmung des Bedeutungsgehalts von Sozialkompetenzen besteht in der Bezugnahme auf Prozesse der sozialen Kommunikation. Aus anthropologischer Sicht besteht ein wesentlicher Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln in der Überlegung, dass ein Mensch mit drei Arten von Herausforderungen konfrontiert sein kann, deren Bewältigung unterschiedliche Kompetenzen erfordern⁹:

- Bei der *Sachkompetenz* steht der Umgang mit materiellen oder symbolischen Objekten, das heisst Gegenständen der Natur oder Kultur, im Vordergrund. Solche Gegenstände sind beispielsweise Computer, Büromöbel, Werkzeuge oder auch Texte, Formeln und Programmiersprachen.
- Bei der *Sozialkompetenz* geht es um den Umgang mit anderen Menschen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen (Dyade, Gruppe/Team, Gemeinschaft).
- Bei der *Selbstkompetenz* steht der Umgang mit Facetten der eigenen Person im Mittelpunkt. Beispielsweise geht es um den Umgang mit eigenen Emotionen (z. B. Angst, Aggression) oder mit dem eigenen Lernverhalten.

Die drei Kompetenzbereiche können jeweils in unterschiedlichen Handlungsdimensionen auftreten und wirksam werden:

- In der Dimension des *Erkennens* stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund. Es existiert Wissen über bestimmte Sachen, die Beziehung zu anderen Menschen oder die eigene Person. Das Wissen wiederum kann unterschiedliche Ausprägungen haben wie Verstehen oder Analysieren.
- In der Dimension des *Wertens* wird eine bestimmte Einstellung bzw. affektive Haltung gegenüber Sachen, in der Beziehung zu anderen Menschen oder gegenüber Facetten der eigenen Person eingenommen. Diese Gegenstände des Wertens werden beispielsweise unter moralischen, ästhetischen oder Nützlichkeitskriterien als eher wertvoll oder wertlos beurteilt. Die Einstellungen können ebenfalls unterschiedliche Ausprägungen besitzen, wobei sich im Hinblick auf die Kompetenzbereiche verschiedene sprachliche Bezeichnungen anbieten.

- In der Dimension des *Könnens* ist in erster Linie das handhabend-gestaltende Wirken angesprochen. Der Handelnde will Sachen, die Beziehung zu anderen Menschen oder Facetten der eigenen Person neu konstruieren, verändern oder auf eine andere Weise bearbeiten.

Die Unterscheidung zwischen Erkennen/Wissen und Können/Fertigkeiten ist in Grenzfällen schwer zu ziehen. Eindeutig erscheinen solche Situationen, in denen sich das Können mit dem psychomotorischen Einsatz einer Technik vollzieht. So besitzt ein Handwerker nicht nur das Wissen, wie man beispielsweise eine defekte Elektroleitung repariert, sondern er kann es auch ausführen. Nimmt man hingegen die Unterscheidung zwischen herstellender und erkennender Anwendung von AEBLI¹⁰ auf, dann wird deutlich, dass sich Können auch auf den Vollzug intellektueller Operationen beziehen kann. In diesem Fall handelt es sich um die Anwendung bestehenden Wissens auf einen praktischen Fall. Ein Bankmitarbeiter besitzt nicht nur das Wissen über die Komponenten zur Entwicklung einer Verkaufsstrategie, er kann sie auch zu einer situationsangemessenen Strategie verknüpfen und in eine Konzeption überführen. In diesem Fall einer erkennenden Anwendung besteht der Übergang vom Wissen zum Können nicht in einer psychomotorischen Komponente, sondern in der Unterscheidung von Novizen- und Expertenschaft. Experten oder Könnner zeichnen sich im Unterschied zu Novizen dadurch aus, dass sie für die Problemlösung einen geringeren Aufwand einsetzen (höhere Effizienz) und einen grösseren Erfahrungsschatz aktivieren. Pointiert formuliert lässt sich Können auch als Fertigkeit zur Anwendung von Wissen bezeichnen.

Soziale Kompetenzen umfassen damit zunächst einmal alles, was die Beziehung eines Menschen mit seiner sozialen Umwelt betrifft. Die soziale Kommunikation vollzieht sich wiederum in unterschiedlichen Situationskontexten (z. B. Konflikt, Teamarbeit, Verhandlung, Moderation), deren Ausprägung die Anforderungen an die Kommunizierenden konkretisieren. Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die Präzisierung von Sozialkompetenzen auf einem Verständnis von sozialer Kommunikation aufbaut. Die Überlegungen münden in die folgende Definition:

Sozialkompetenzen sollen definiert werden als Kompetenz zum wertbewussten Kommunizieren mit anderen Menschen über konkrete Inhalte in bestimmten Typen von Situationen.

Die Bestandteile dieser Definition werden näher erläutert.

⁹ Vgl. EULER/HAHN, 2004, Kapitel IV/5.

¹⁰ Vgl. AEBLI, 1994, S. 359 ff.

- Sozialkompetenzen werden als eine Teilklasse von Handlungskompetenzen verstanden. Der Kompetenzbegriff wird dabei in einem pädagogischen Verständnis verwendet.¹¹ Er bezeichnet Dispositionen für ein stabiles, regelmässiges Handeln von Menschen in bestimmten Typen von Situationen.
- Als Systematisierungsraster werden die drei oben eingeführten Handlungsdimensionen aufgenommen:
 - In der Dimension des Erkennens bzw. Wissens stehen kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund (z. B. Wissen über soziale Kommunikation).
 - In der Dimension des Wertens bzw. der Einstellungen dominieren affektive und moralische Schwerpunkte (z. B. Einstellung gegenüber dem Kommunikationspartner).
 - In der Dimension des Könnens bzw. der Fertigkeiten interessieren psychomotorische Schwerpunkte (z. B. Techniken zur Gestaltung eines Vortrags oder Konfliktgesprächs).
- Basis und Bezugspunkt für die Aktivierung von Sozialkompetenzen ist die Kommunikation zwischen Menschen. Die *soziale Kommunikation* stellt Anforderungen an die Handelnden, zu deren Bewältigung sie u. a. Sozialkompetenzen benötigen.
- Das Kommunizieren mit anderen Menschen ist eine Weise des *Verhaltens*, das noch genauer zu bestimmen ist.
- Die soziale Kommunikation hat notwendigerweise einen *Inhalt*. In beruflichen Lebenssituationen sind dies häufig die gleichen Inhalte, die auch im Hinblick auf entsprechende Sachkompetenzen von Bedeutung sind. Insofern können sich Sach- und Sozialkompetenzen ergänzen. Beispielsweise benötigt der Kundenberater einer Bank Sachkompetenzen über die angebotenen Produkte; er sollte diese Produkte jedoch nicht nur verstehen oder analysieren (Sachkompetenzen), sondern sie situationsgerecht den Kunden präsentieren und erläutern können (Sozialkompetenzen). In bestimmten Situationen kann die Kommunikation selbst zum Inhalt werden (Meta-Kommunikation¹²).
- Die Inhalte einer sozialen Kommunikation können über die Angabe des Situationskontextes weiter präzisiert werden. So kann es für den o. g. Kundenberater einen Unterschied bedeuten, ob er die Produkte einem Privat- oder Geschäftskunden, einem aufgeschlossenen oder verschlossenen Kunden präsentiert. Situationen, die in einigen als wesentlich

¹¹ In anderen Wissenschaftsbereichen besitzt der Kompetenzbegriff andere Bedeutungsverständnisse. So wird er beispielsweise in der Soziologie im Verständnis von „Befugnis“ bzw. im Sinne eines „formal zugesprochenen Einflusses“ verwendet. In personalwirtschaftlichen und organisationstheoretischen Werken taucht er gelegentlich im Sinne von „Unternehmenspotenzial“ auf (etwa in der Konnotation einer „Kernkompetenz“ des Unternehmens); vgl. WUNDERER/DICK 2002, S. 364 f.

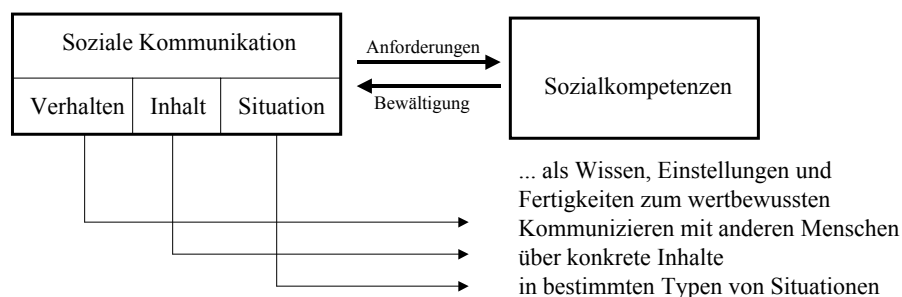
¹² Meta-Kommunikation bezeichnet die Kommunikation über die Kommunikation, d. h. eine Auseinandersetzung der Kommunikationspartner über die Art, wie sie miteinander umgehen, wie sie bestimmte Inhalte der Kommunikation verstanden haben u.a.m. Vgl. SCHULZ VON THUN 1988, S. 91ff.

beurteilten Merkmalen ähnliche Handlungsanforderungen an den Kommunizierenden stellen, lassen sich zu einem *Situationstyp* verdichten. In didaktischer Hinsicht bildet ein Situationstyp den Praxiskontext, innerhalb dessen ein Mensch sozialkompetent handeln soll. So könnten im o. g. Beispiel die ‘Beratung von Privatkunden’ und ‘Beratung von Geschäftskunden’ als verschiedene Situationstypen unterschieden werden.

- Der Begriff ‘wertbewusst’ soll zum Ausdruck bringen, dass die Anwendung von Sozialkompetenzen in spezifischen Situationstypen unverzichtbar einer bestimmten Einstellung bzw. *Wertausrichtung* folgt. So können Konflikte mit Kollegen beispielsweise mit der Einstellung aufgenommen werden, die eigene Meinung durch den Einsatz aller verfügbaren strategischen Mittel durchzusetzen. Alternativ könnten die Konflikte in der Haltung einer Verständigungs- und Kompromissbereitschaft bewältigt werden.

Die nachfolgende Abbildung fasst den Zusammenhang zwischen sozialer Kommunikation und Sozialkompetenzen nochmals zusammen:

Abbildung 11: Zusammenhang soziale Kommunikation – Sozialkompetenzen



Auf diesem Verständnis aufbauend werden nachfolgend Verhaltensbezüge, inhaltliche Bezüge sowie situative Bezüge eingehender erläutert. Den Abschluss bildet eine Betrachtung von Werten, welche jeder Kommunikation zugrunde liegen.

4.1.2 Verhalten in der Kommunikation

Während die älteren Kommunikationstheorien in der Tradition von Sender-Empfänger-Modellen nicht die Handelnden, sondern die Information in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen¹³, überwiegen heute konstruktivistische Zugänge. Versteht man soziale Kommunikati-

¹³ So wurden beispielsweise die informationstechnischen Modelle aus einem Problemverständnis heraus konzipiert, das sich an Fragen der Übertragungsgeschwindigkeit und -arten sowie an der syntaktischen Dimension der Sprache orientiert; semantische und pragmatische Dimensionen der Kommunikation spielen hingegen keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle. So macht bereits die häufig als grund-

on handlungsanalytisch als eine Ereignisfolge *wechselseitiger* Artikulationen und Interpretationen von verbalen und non-verbalen Äusserungen zwischen Gesprächspartnern¹⁴, so muss streng unterschieden werden zwischen einer Äusserung und den Bedeutungen, die der Adressat der Äusserung zuordnet. Daraus ergibt sich, dass Menschen immer entsprechend ihrer Situationsdeutung handeln; entscheidend ist für sie die Interpretation der Äusserung und nicht das, was eigentlich gemeint war.¹⁵

Trotz der individuellen Verankerung von Kommunikation wird eine Verständigung innerhalb der Grenzen dessen möglich, was MATURANA einen "konsensuellen Bereich"¹⁶ nennt. Sozial-kommunikatives Handeln kann sich demnach auf Konventionen stützen, die die Handelnden innerhalb ihrer zumindest partiell ähnlichen Sozialisation gelernt oder aber in einem Kommunikationsprozess erzeugt haben. Je ähnlicher dabei die sozial-kulturelle Herkunft, desto eher kann erwartet werden, dass den Äusserungen in einer Kommunikation die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird.¹⁷ Wirklichkeit ist demnach nicht objektiv vorhanden, sondern sie wird durch Menschen in ihrem Denken sowie im Gespräch mit anderen hervorgebracht. Eine solche Sichtweise hat zur Folge, dass die Anerkennung von und der Respekt vor unterschiedlichen Sichtweisen sowie das Bemühen um Verständigung wesentliche Merkmale einer Lernkultur darstellen. Eine weitere Konsequenz dieser Sicht von Kommunikation besteht darin, dass sie sich permanent unter dem Risiko des Miss- und Unverständnisses bzw. des Scheiterns vollzieht. Im didaktischen Kontext begründet sich aus dieser kommunikationstheoretischen Grundlegung die Notwendigkeit einer verstärkten Berücksichtigung möglicher Kommunikationsstörungen.

legend zitierte Kommunikationstheorie von SHANNON/WEAVER deutlich, dass nicht die Bedeutung von Zeichen, sondern Signale i. S. v. physikalischen Impulsen übertragen werden (vgl. BURTON/DIMBLEY 1990).

¹⁴ MANSTETTEN definiert Äusserung als „die verbale Aktion bzw. Reaktion eines Interaktionspartners, die dieser zusammenhängend spricht, nachdem ein anderer zu sprechen aufgehört hat und bevor jemand anderer zu sprechen beginnt bzw. beginnen kann oder soll“ (MANSTETTEN 1983, S. 288). Wir fassen als Äusserungen nicht nur verbale, sondern auch non-verbale Ausdrucksformen.

¹⁵ 'Interpretieren' bedeutet, das Wahrgenommene mit einer Bedeutung versehen. Beispielsweise wird der Blick oder der gesprochene Satz eines Menschen zunächst wahrgenommen, um sie dann entsprechend den eigenen Vorkenntnissen, -urteilen oder -meinungen mit einer Bedeutung zu versehen. Erst dann wird der Blick als verachtungsvoll oder zustimmend, der Satz als informativ oder beleidigend verstanden. Über den Zusammenhang von Wahrnehmen, Interpretieren und Fühlen vgl. SCHULZ VON THUN 1988, S. 71ff.

¹⁶ MATURANA 1982, S. 73.

¹⁷ „Je häufiger die Situationen werden, in denen unsere Bedeutung eines Wortes zur Intention eines Sprechers zu passen scheint, desto stärker neigen wir dazu, sie für *die* konventionelle Bedeutung schlechthin zu halten, – und wir vergessen dabei unweigerlich, dass ein derartiges wie oft auch immer auftretendes Passen keinesfalls beweist, dass unser Verständnis tatsächlich mit einer vom Sprecher gemeinten Bedeutung übereinstimmt“ (VON GLASERSFELD 1987, S. 92). „Hat ein Schema mehrere Male funktioniert, dann beginnen wir zu glauben, [...] dass es gar nicht anders hätte sein können, und dass wir etwas über die wirkliche Welt entdeckt haben“ (VON GLASERSFELD 1987, S. 284).

4.1.3 Inhaltliche Bezüge

Die Artikulation und Interpretation einer Äußerung kann sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen. Im Weiteren sollen in Anlehnung an SCHULZ VON THUN¹⁸ (und dessen Bezug auf BÜHLER und WATZLAWICK) die folgenden Inhaltsbezüge unterschieden werden:

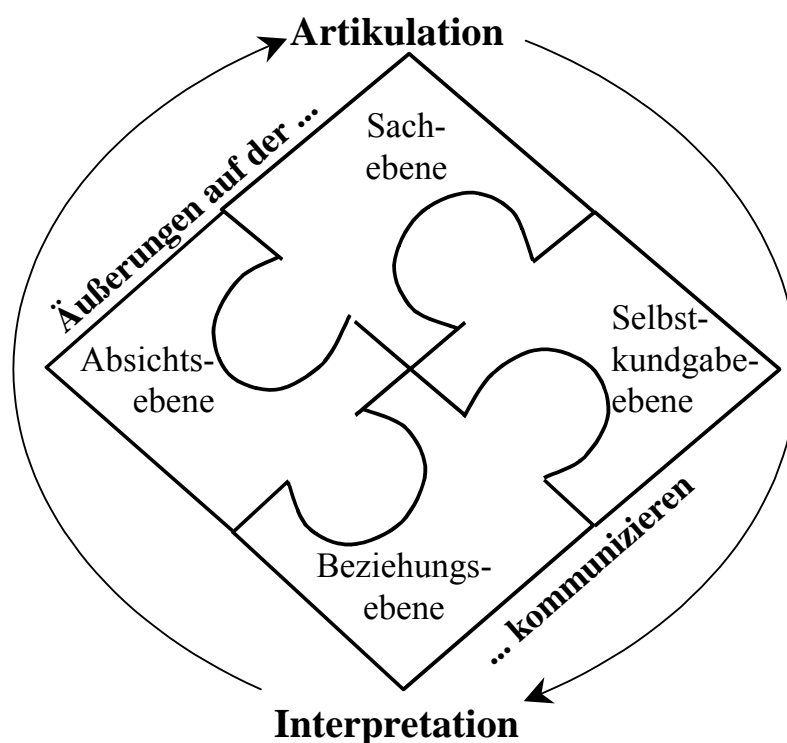
- Auf der *Sachebene* werden Sachverhalte und Ereignisse kommuniziert. Auf dieser Ebene stehen die Fragen im Vordergrund: ‘Um was geht es in der Kommunikation?’ bzw. ‘Welche sachlichen Inhalte will mein Gegenüber mir mitteilen?’
- Auf der *Selbstkundgabeebene* (‘Ich’ im Hinblick auf die Artikulation / ‘Du’ im Hinblick auf die Interpretation) steht die ‘subjektive Welt’ eines der Handelnden im Vordergrund, so beispielsweise dessen Gefühle, Stimmungen, ästhetischen Empfindungen, moralischen Werte u. a. m. „Wenn einer etwas von sich gibt, gibt er auch etwas von *sich* – dieser Umstand macht jede Nachricht zu einer kleinen Kostprobe der Persönlichkeit ...“¹⁹. Dieser Aspekt kann mehr oder weniger bewusst bzw. getarnt oder versteckt sein. Insbesondere auf dieser Ebene vollzieht sich die Kommunikation häufig über non-verbale Formen. Im Vordergrund stehen Fragen wie: ‘Wie geht es mir in der Kommunikation – sowohl in Bezug auf die Sache als auch auf die Personen?’ bzw. ‘Was bringt mein Gesprächspartner über seine Person zum Ausdruck?’ Selbstkundgabe umfasst dabei sowohl die unfreiwillige Selbstenthüllung als auch die gewollte Selbstdarstellung.
- Auf der *Beziehungsebene* (‘Wir’) stehen die offenen und verborgenen Regeln und Einstellungen im Vordergrund, die die Beziehung zwischen den Kommunizierenden kennzeichnen. So soll über die Äußerungen zum Ausdruck gebracht werden, dass das Gegenüber gering- oder hochgeschätzt wird, ob Sympathien oder Antipathien überwiegen. Auf dieser Ebene dominieren Fragen wie: ‘Wie behandle ich mein Gegenüber durch die Art meiner Kommunikation?’ bzw. ‘Welche Art von Beziehung bringt mein Gesprächspartner mir gegenüber zum Ausdruck?’
- Auf der *Absichtsebene* (ebenfalls ‘Ich’ im Hinblick auf die Artikulation / ‘Du’ im Hinblick auf die Interpretation) geht es um die Wirkungsabsicht, d. h. um die Einflussversuche der Handelnden auf ihre Kommunikationspartner. Entsprechend lautet die Kernfrage: ‘Was will ich mit meinen Äußerungen bewirken?’ bzw. ‘Was will mein Gegenüber von mir?’

¹⁸ Vgl. SCHULZ VON THUN 1988, 1989 und 1998.

¹⁹ SCHULZ VON THUN 1988, S. 14.

In der Kommunikation sind prinzipiell immer alle vier Ebenen vorhanden, dies gilt sowohl für die Artikulation als auch für die Interpretation. Mit einer Äusserung werden zugleich Sachinformationen mitgeteilt, Informationen über die Befindlichkeit und die Beziehungsdefinition des Senders ausgedrückt und Absichten kommuniziert. Welche der Ebenen tatsächlich gemeint bzw. vom Gegenüber interpretiert werden, ist nicht objektiv erkennbar, sondern ist zunächst nur durch den Kommunizierenden bestimmbar. Die Ausführungen können als agentiver Schwerpunkt²⁰ der sozialen Kommunikation wie folgt zusammengefasst werden:

Abbildung 12: Agentiver Schwerpunkt in der sozialen Kommunikation



Im Hinblick auf die zur Bewältigung einer sozialen Kommunikation notwendigen sozialen Kompetenzen können die folgenden Komponenten hervorgehoben werden:

- Verhaltenskomponenten: Das Kommunizieren erfolgt in Form des Artikulierens und Interpretierens von Äusserungen.
- Inhaltskomponenten: Die Äusserungen erfolgen auf der Sach-, Beziehungs-, Selbstkundgabe- und Absichtsebene.

Durch die Verbindung von Verhaltens- und Inhaltskomponenten lassen sich Sozialkompetenzen in unterschiedliche Teilkompetenzen aufteilen. So kann es beispielsweise darum gehen,

²⁰ Das Attribut 'agentiv' bezieht sich auf 'agens', was soviel bedeutet wie 'wirkendes, tätiges Wesen'. In diesem Kontext soll es zum Ausdruck bringen, dass die soziale Kommunikation aus der Perspektive des erlebten Vollzugs betrachtet wird. Die Kommunikation 'ge-

Positionen, Informationen, Argumente oder Meinungen auf der Sachebene zu artikulieren oder zu interpretieren, eigene Absichten zu verdeutlichen oder die des Gegenübers zu verstehen, Beziehungsregeln in der Kommunikation auszudrücken oder zu interpretieren oder auch eigene oder die Gefühle anderer im Gespräch zu erörtern.

4.1.4 Störungen in der sozialen Kommunikation

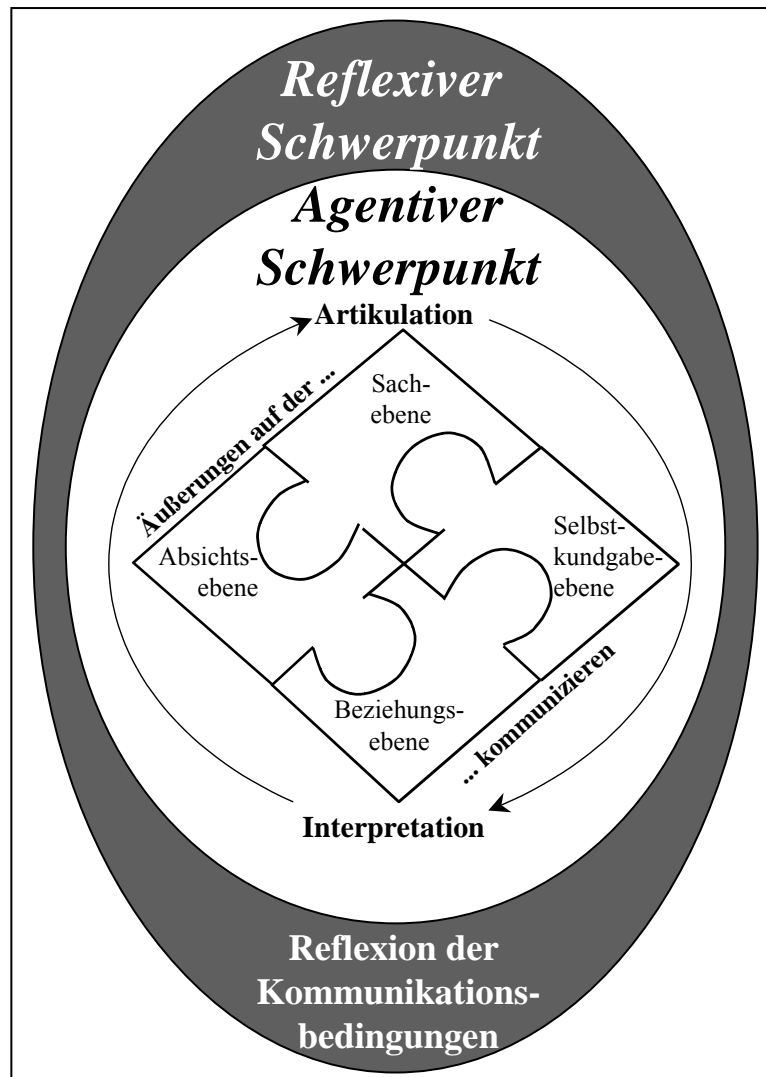
Die soziale Kommunikation ist oft so schwierig, weil jede Äusserung ein ganzes Paket möglicher Bedeutungen enthält und der Interpretierende sich aussuchen kann, auf welchen Aspekt er reagiert. Mit dem skizzierten Verständnis von Kommunikation ist daher grundlegend die Möglichkeit von Miss- und Unverständnis verbunden. Offene oder verdeckte Störungen sind Bestandteil einer sozialen Kommunikation.²¹

Grundlegend für die Betrachtung von Kommunikationsstörungen ist die Annahme, dass sie einen Wechsel aus der agentiven in die reflexive Perspektive erfordert. Führt das Situationserleben aus Sicht eines Kommunikationspartners zu Auffälligkeiten, d. h. nimmt er einzelne Ereignisse als störend wahr, oder wird ihm das Auftreten von inneren Konflikten bewusst, wechselt er möglicherweise vom agentiven in den *reflexiven Schwerpunkt*. Dort versucht er für sich zu klären, welche Bedingungen auf das sozial-kommunikative Handeln Einfluss nehmen und es beeinträchtigen könnten. Er versucht, reflexiv den Dingen auf den Grund zu gehen und das Erlebte in einen Zusammenhang zu stellen.

schiebt' und wird von den Kommunizierenden bis auf weiteres als störungsfrei wahrgenommen.

²¹ Vgl. im Einzelnen EULER/HAHN, 2004, Kap. IV/9.3.1.5.

Abbildung 13: Modell der sozialen Kommunikation



Dabei wird die Vorstellung verfolgt, dass man sich in Kommunikationssituationen so lange im agentiven Schwerpunkt bewegt, wie die Kommunikation subjektiv problemlos vonstatten geht, solange also im Wechselspiel von Artikulation und Interpretation keine störenden 'Irritationen' und Deutungsschwierigkeiten auftreten. Für die Wahrnehmung von Störungen bedarf es dann einer bestimmten Sensibilität. Werden Schwierigkeiten wahrgenommen, so kann sich der Schwerpunkt des Handelns hin zur Reflexion verlagern, da die Situationsdeutung nun bewusster Anstrengungen bedarf. Das bedeutet, der Weg vom agentiven zum reflexiven Schwerpunkt wird durch die Wahrnehmung von etwas Ungewöhnlichem, meist einer Schwierigkeit, ausgelöst und ist oft mit einem Rückzug aus dem Gespräch verbunden, der möglicherweise sogar dessen Abbruch verursacht. In diesem Fall findet die Reflexion im Anschluss an das Gespräch bzw. in Vorbereitung des nächsten Kontaktes statt. Um sich aus dem agentiven

den Schwerpunkt zurückzuziehen und dem reflexiven Schwerpunkt zuwenden zu können, bedarf es spezieller Techniken.²²

Ausgangspunkt einer Reflexion kann das Bewusstmachen von Geschehnissen oder kritischen Ereignissen sein. Dabei wird reflektiert, was im Einzelnen passiert ist und was konkret davon als störend oder problematisch angesehen wird. Im Geiste werden diejenigen Teile der Kommunikation noch einmal nachvollzogen, die vermutlich die Schwierigkeiten ausgelöst haben. Voraussetzung für den Übergang in den reflexiven Schwerpunkt ist die Fähigkeit, Kommunikationsstörungen als solche zu identifizieren, sowie die Bereitschaft, sich mit ihnen näher zu beschäftigen. Zudem ist die Fähigkeit gefordert, den Weg zurück von der Reflexion in den agentiven Schwerpunkt zu finden.

So mag es vorkommen, dass ein Lehrer die Schüler im Unterricht als ‘seltsam gereizt’ wahrnimmt (Identifizierung einer Kommunikationsstörung). Anstatt nun unbeirrt das Gespräch fortzusetzen, könnte er (vielleicht nur kurz) darüber nachdenken, welche Bedingungen dieses wahrgenommene Verhalten beeinflussen (Übergang in den reflexiven Schwerpunkt). Dabei mag ihm auffallen, dass den Schülern die fachlichen Grundlagen fehlen oder er selbst emotional recht unausgeglichen ist und sich dieses auf die Schüler überträgt. Oder er erinnert sich, dass er sich in einer der zurückliegenden Unterrichtsstunden mit der Klasse im Streit getrennt hat und dieses noch nachwirken könnte. Die Reflexion über mögliche Bedingungen kann so neue Möglichkeiten schaffen, das sozial-kommunikative Handeln im agentiven Schwerpunkt konstruktiv weiterzuführen (Rückkehr in den agentiven Schwerpunkt). In methodischer Hinsicht entsteht im Hinblick auf die drei Aspekte des reflexiven Schwerpunkts die Frage, wie die Sensibilität für Kommunikationsstörungen geschärft, die Reflexion der Kommunikationsbedingungen unterstützt und die Rückkehr in den agentiven Schwerpunkt gestaltet werden kann.

4.1.5 Bedeutung der Situation

Eine soziale Kommunikation vollzieht sich unverzichtbar im Rahmen eines Situationskontextes. Die Merkmale der Situation bestimmen massgeblich die Anforderungen an die Kommunizierenden. Für eine Lehrerin ist wesentlich, ob sie das Lehrgespräch in einer interessierten oder desinteressierten Klasse führt, für einen Mitarbeiter ist es von Bedeutung, ob seine Kollegen ihm kooperationsbereit oder rivalisierend gegenübertreten.

²² Vgl. SCHULZ VON THUN, 1998, S. 77 ff.

Nun ist letztlich jede Situation einzigartig. Entsprechend wären je spezifische Sozialkompetenzen erforderlich, um die Anforderungen aus einer singulären Situation zu bewältigen. Unsere Überlegungen gehen davon aus, dass einzelne Situationen, die im Hinblick auf verschiedene Merkmale ähnliche Anforderungen stellen, zu so genannten *Situationstypen* zusammengefasst werden können. Dies führt in didaktischer Hinsicht zunächst dazu, dass eine soziale Kommunikation auf bestimmte Situationstypen bezogen wird. Korrespondierend dazu wird auch die Bestimmung von Sozialkompetenzen auf solche Situationstypen ausgerichtet. Aus diesen Grundlegungen resultieren zwei Fragen, die für die Präzisierung von Sozialkompetenzen von Bedeutung sind:

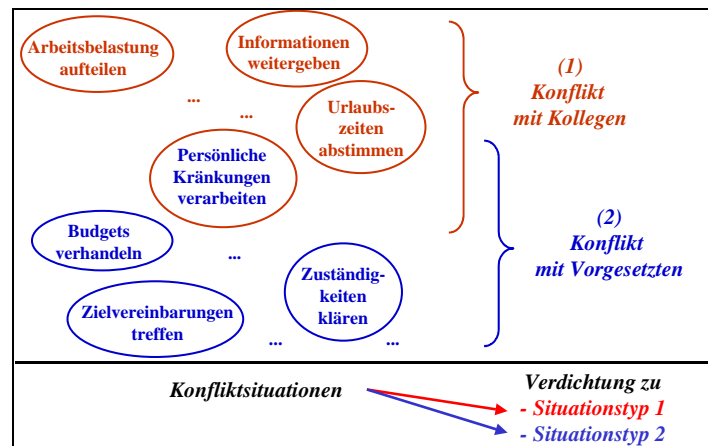
1. Wie lassen sich Situationstypen prinzipiell abgrenzen?
2. Durch welche Merkmale lassen sich Situationstypen beschreiben?

Beide Fragen werden nachfolgend behandelt.

Situationstypen werden nicht objektiv vorgefunden, sondern nach didaktischen Erwägungen konstruiert.²³ Welche Situationstypen ausgewählt und wie sie im Einzelnen abgegrenzt werden, folgt der Entscheidung darüber, auf welchen Ausschnitt der Praxis ein Individuum bzw. eine Zielgruppe vorbereitet werden soll. Ein Typus wäre beispielsweise: 'Kommunikation in Konfliktsituationen gestalten'. Je nach Anwendungszweck kann dieser noch relativ abstrakt gefasste Situationstypus konkretisiert werden, beispielsweise als (a) Kommunikation in Konflikten mit Kollegen gestalten; (b) Kommunikation in Konflikten mit Vorgesetzten gestalten. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht den Zusammenhang zwischen einzelnen Konfliktsituationen und deren Verdichtung zu Situationstypen.

²³ „Das als 'Situation' Gekennzeichnete ist keine Tatsache im physikalischen Sinn, sondern Resultat einer Tatsacheninterpretation, also ein theoretisches Konstrukt.“ (HEID 2001, S. 513) Vgl. auch BECK 1996, S. 92.

Abbildung 14: Abgrenzung von Situationstypen

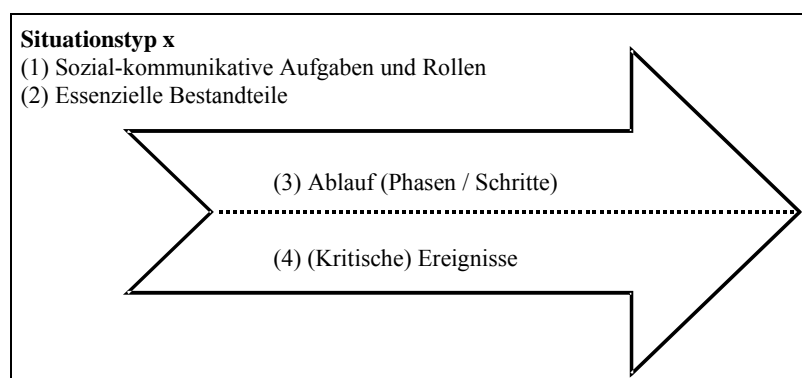


Weitere Situationstypen sind beispielsweise die Beratung von Geschäftskunden, die Führung von Mitarbeitern, die Kooperation in Arbeitsgruppen, das Führen von Verhandlungen oder die Moderation von Problemlösungsprozessen.

In didaktischer Hinsicht bilden Situationstypen den abgegrenzten Rahmen, innerhalb dessen von einem Individuum ein flexibles Handeln erwartet wird. Dabei ist das Bestreben um ein personengemässes Handeln abzuwägen mit den geforderten Rücksichtnahmen aus der Situation. Authentisches und situationsgerechtes Handeln, die eigenen Ansprüche an die Person und die fremden Anforderungen aus der Situation, können in ein Spannungsverhältnis treten, das der Einzelne in der sozialen Kommunikation für sich auflösen muss.

Wie lässt sich ein Situationstyp im Einzelnen beschreiben? Im nachfolgenden Modell werden die als bedeutsam erachteten Kategorien aufgenommen und in einen Zusammenhang gestellt:

Abbildung 15: Situationstypen-Modell



Das Modell dient als Instrument, um den Situationskontext einer sozialen Kommunikation differenziert zu erfassen. Es kann dabei in unterschiedlicher Weise verwendet werden. Für die Curriculumentwicklung werden die Kategorien geschaffen, die im Rahmen der Bestimmung von (Sozial-)Kompetenzen zu berücksichtigen sind. Der Entwickler einer Unterrichts- oder Seminereinheit kann es aufnehmen, um bei der Bestimmung der Situationskomponente der angestrebten Sozialkompetenzen die wesentlichen Aspekte zu bestimmen. Für die Vor- und Nachbereitung eines Gesprächs mag es hilfreich sein, die zu berücksichtigenden oder wirksam gewordenen Faktoren der Kommunikationssituation zu identifizieren.

Im Folgenden werden die Kategorien des Modells im Einzelnen erläutert. Die Kennzeichnung des Situationstyps erfolgt über folgende Merkmale:

- Zunächst wäre bewusst und transparent zu machen, worin die *sozial-kommunikativen Aufgaben* der Rolleninhaber innerhalb des Situationstyps bestehen. Welche *Rollen* sind Bestandteil des Situationstyps und welche Erwartungen sind mit den Rollen verbunden? Welche sozial-kommunikativen Herausforderungen haben die Teilnehmer in ihren Rollen zu bewältigen?

Beispiel: Die Herausforderung einer Verkaufsberatung besteht darin, ausgehend von den Kundenwünschen, die eigenen Produktangebote vorzustellen und zu prüfen, inwieweit sie die Kundenbedürfnisse erfüllen können.

- Neben den beteiligten Rollen sind weitere *essenzielle Bestandteile* anzuführen. Diese bezeichnen die Kernmerkmale des Situationstyps, ohne sie bereits hinsichtlich der möglichen Ausprägungen näher zu bezeichnen.

Beispiel: Für den Situationstyp 'im Team kooperieren' ist konstitutiv, dass ein gemeinsames Ziel (1) in begrenzter Dauer (2) und gemeinsamer Verantwortung (3), geführt durch einen Teamleiter (4) und getragen durch gleichwertige Teammitglieder (5) mit komplementären Kompetenzen (6), selbstorganisiert (7) verfolgt wird. Diese Kernbestandteile gelten unabhängig davon, wie intensiv etwa das Vertrauen oder die Interaktion zwischen den Mitgliedern ausgeprägt sind oder wie gross das Team ist.

- Mit dem *Ablauf* wird die Prozessstruktur des Situationstyps erfasst. Im Einzelnen wird modelliert, welche Phasen bzw. Schritte den Ablauf der sozialen Kommunikation strukturieren, wobei in einer konkreten Situation nicht immer alle Phasen vollständig ablaufen müssen.

So kann beispielsweise der Ablauf einer sozialen Kommunikation innerhalb des Situationstyps 'Verkaufssituationen mit Kunden gestalten' über folgende Phasen beschrieben werden:

- Begrüssung/Kontaktaufnahme;
 - Ermitteln des Kundenbedarfs;
 - Präsentation verschiedener geeigneter Produkte;
 - Unterstützung der Entscheidungsfindung;
 - Verabschiedung des Kunden.
- Während der Ablauf in der Darstellung notwendigerweise grob bleiben muss, können über die Hervorhebung von *kritischen Ereignissen* solche Anforderungen in der sozialen Kommunikation vertieft aufgenommen werden, deren Gestaltung für einen Kommunizierenden schwierig werden kann.

Als Beispiele können genannt werden:

- Dominante Mitglieder oder Trittbrettfahrer in der Teamentwicklung;
- Verdeckte Widerstände in der Innovationsbegleitung;
- Destruktive oder demotivierte Teilnehmer in einer Moderationssituation;
- Ablehnung von Eigenverantwortung in der Beratung.

Ereignisse können dann kritisch werden, wenn die Situation durch sachliche, personale oder interaktionale Bedingungen geprägt ist, die für die Kommunizierenden besondere Schwierigkeiten hervorrufen.²⁴

- *Sachliche Bedingungen* bezeichnen Faktoren, die ‘von aussen’ auf das sozial-kommunikative Handeln einwirken können. Dazu zählen insbesondere die zeitlichen oder räumlichen Rahmenbedingungen der Kommunikation sowie mögliche Vorgeschichten bzw. Nachwirkungen aus vorangegangenen Ereignissen.
- *Personale Bedingungen* bezeichnen solche Faktoren, die in der Persönlichkeit der agierenden Kommunikationspartner liegen. Insbesondere den folgenden Einflüssen wird eine Bedeutung unterstellt: Emotionale Befindlichkeit (Gefühle); Wertbasis; fachliche Grundlagen (Sachkompetenzen); Selbstkonzept (‘Bild’ von der eigenen Person); physische Konstitution. Während bei der Aufgabe die Personen noch abstrakt als Träger einer Rollenuniform bezeichnet werden (z. B. Moderator, Mediator), kommt bei den personalen Bedingungen die Ausprägung der Rollen zum Tragen.
- *Interaktionale Bedingungen* zielen auf Faktoren, die durch das Zusammentreffen und -wirken von Kommunikationspartnern entstehen. In diesem Zusammenhang sind beispielsweise die Zusammensetzung einer Gruppe bzw. die daraus resultierenden Beziehungsstrukturen bedeutsam. So kann es eine Rolle spielen, ob die Akteure in einer komplementären, konfliktären oder symmetrischen Beziehung kommunizieren.

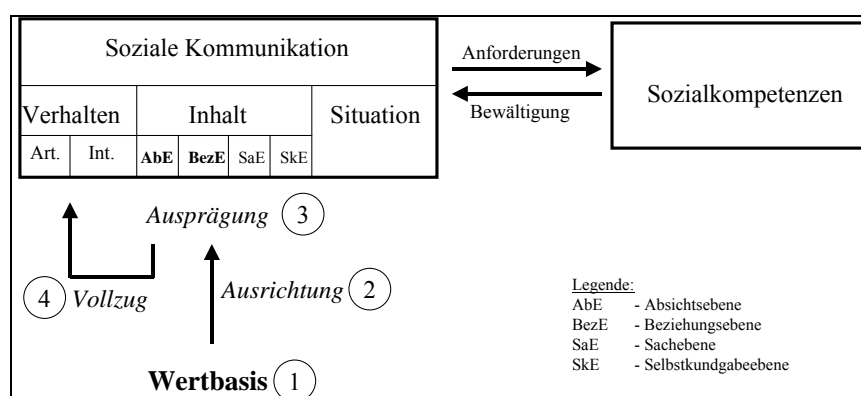
4.1.6 Werte als Basis zur Ausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns

Sozialkompetenzen lösen vielerorts deshalb positive Vorstellungen aus, weil sie mit Werten wie etwa Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Glaubwürdigkeit, Offenheit, Altruismus oder des solidarischen Eintretens für den Mitmenschen verbunden werden. Demgegenüber steht die Beobachtung, dass Menschen häufig auch die Sozialkompetenzen (erworben) haben, sich geschickt gemeinsamen Verpflichtungen zu entziehen, andere Menschen psychisch und/oder physisch zu verletzen oder gar in ihrer Existenz zu zerstören. Ob heroische Selbstlosigkeit oder schrankenloser Egoismus – offensichtlich können der sozialen Kommunikation unterschiedliche Werte und Ziele zugrunde liegen.²⁵

Zudem können spezifische Sozialkompetenzen unterschiedlichen Zwecken dienen. So könnte beispielsweise die Fähigkeit zur Motivation einer Gruppe sowohl dazu verwendet werden, alle Interessen und Positionen in der Gruppe zu aktivieren und eine kreative Problemlösung zu erarbeiten. Sie könnte aber auch dazu dienen, die unliebsamen Stimmen zu unterdrücken und vorbestimmten Positionen eine Rechtfertigung zu geben. Es gibt also keine eindeutige Verbindung zwischen Sozialkompetenzen und bestimmten Wertausrichtungen.

Im Zusammenhang der bisherigen Ausführungen werden Werte und Ziele als eine Kategorie verstanden, die der sozialen Kommunikation eine Ausrichtung gibt bzw. geben soll. Dabei werden die folgenden Zusammenhänge angenommen:

Abbildung 16: Bedeutung der Wertausrichtung für die soziale Kommunikation



²⁴ Vgl. im Einzelnen EULER/REEMTSMA-THEIS 1999, S. 178 ff.

²⁵ Werte und Ziele bezeichnen normative Ausrichtungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Während 'Werte' abstrakt formulierte Stellungnahmen über den Wert eines Gegenstands oder eines Handelns darstellen, sind 'Ziele' konkreter formuliert und nehmen zumeist Bezug auf Situationskontexte. So mag es beispielsweise für einen Vorgesetzten als einen Wert gelten, den Mitarbeitern Vertrauen entgegen-

Im Einzelnen:

- Menschen handeln in einer sozialen Kommunikation aus einer Wertbasis heraus, die häufig auch als ‘Menschenbild’ bezeichnet wird (1). Diese Wertbasis verleiht dem Menschen eine moralische Ausrichtung und bildet eine Quelle zur Bestimmung seiner Ziele in konkreten Situationskontexten (2). Dabei wird nicht von einer eindeutigen Werthierarchie ausgegangen, innerhalb derer von obersten Werten eindeutige Ziele für konkrete Situationen abgeleitet werden können.
- In einer sozialen Kommunikation bekundet sich die Wertausrichtung in konkreten Zielen und Absichten (Ausprägung der Absichtsebene) sowie der Einstellung gegenüber den Kommunikationspartnern (Ausprägung der Beziehungsebene) (3). Die Ausprägungen auf der Absichts- und Beziehungsebene sind handlungsleitend für den Vollzug der sozialen Kommunikation im Sinne des Artikulierens und Interpretierens (4).

In Hinblick auf die Wertausrichtung einer sozialen Kommunikation ist zwischen Normen*be*-schreibung und Normen*v*orschreibung (Deskription und Präskription) zu unterscheiden. So könnte z. B. in einem Unterrichtsgespräch für die Beziehungsebene beschreibend festgestellt werden, dass die Lehrerin einen respektvollen Umgang mit den Schülern anstrebt. Demgegenüber entspräche es einer Normen*v*orschreibung, wenn eine Lehrperson beispielsweise in einem Seminar lernen *soll*, zu den Schülern eine vertrauens- und respektvolle Beziehung aufzubauen. Die Unterscheidung lenkt den Blick auf verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des eingeführten Modells: So kann das Modell der sozialen Kommunikation entweder zur Beschreibung und Analyse oder aber zur Planung und Gestaltung praktischen Handelns verwendet werden.

4.2 ENTWICKLUNG UND ANWENDUNG EINES ANALYSEINSTRUMENTARIUMS

Auf der Grundlage des skizzierten Bedeutungsverständnisses werden folgende Aspekte als grundlegend für die Curriculumanalyse hervorgehoben:

- Soziale Kommunikation
Soziale Kompetenzen sind auf die Bewältigung von Handlungsanforderungen in einer sozialen Kommunikation gerichtet. Soziale Kommunikation kann dabei in vielfältigen Formen auftreten (schriftlich – mündlich; verbal – nonverbal).

genzubringen. Dieser Wert würde in ein konkretes Ziel transformiert, wenn für die Durchführung bevorstehender Mitarbeitergespräche die Festigung des Vertrauensverhältnisses angestrebt wird.

- **Person/Rolle**

Soziale Kompetenzen werden im Handeln gegenüber einzelnen oder einer Gruppe von Personen aktiviert. Das Handeln kann sowohl Elemente der individuellen Persönlichkeit als auch solche der sozialen Rollenausführung beinhalten.

- **Handlungsdimensionen**

Sozialkompetenzen sind nur über bestimmte Handlungsdimensionen beschreibbar und in Curricula zu verankern. Als Handlungsdimensionen werden Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten unterschieden.

Weitergehende Merkmale einer sozialen Kommunikationssituation (vgl. Kapitel 4.1) werden in der Entwicklung des Instrumentariums für die Curriculumanalyse ausgespart, um durch eine zu differenzierte und in der Folge zu komplexe Konzeptualisierung des Konstrukts nicht all jene Bezüge in den Curricula zu 'verpassen', die von einem vergleichsweise intuitiven oder groben Verständnis von Sozialkompetenzen ausgegangen sind.

Um den oben skizzierten Problemen der unterschiedlichen Abstraktionsniveaus sowie den divergenten Semantiken zu begegnen, wurde für die Analyse eine Unterteilung in zwei Ergebnisklassen vorgenommen. In die erste Klasse gingen die curricularen Passagen ein, die direkt bzw. ohne erläuterungsbedürftige Interpretationen den Kriterien entsprechen. Die zweite Gruppe nahm demgegenüber jene Aussagen auf, die sich auf eine erläuterungsbedürftige Interpretation stützen. Auf dieser Grundlage entstand als Raster für den Analyseprozess das folgende Tableau (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Analysetableau für die Dokumentenanalyse

<i>Dokumentenanalyse der Ausbildungsberufe im Hinblick auf Sozialkompetenzen</i>			
Lehrgang: <i>[Hier den Lehrberuf eintragen]</i>			
Zugrunde liegende Texte/Dokumente:			
Text	Datum	Abkürzung	
Text/Hinweis Sozialkompetenz	Fundstelle	Bemerkungen/Zusammenhang	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>

Unter der Überschrift „Text/Hinweis Sozialkompetenz“ wurden die entsprechenden Textstellen aus den Reglementen und Modell-Lehrgängen übernommen und durch entsprechenden Eintrag mit der Fundstelle versehen. In der Spalte „Bemerkungen/Zusammenhang, explizite Nennung“ wurden Hinweise vermerkt, die z. B. die Art des tangierten Situationstyps (z. B. Konfliktsituationen) oder aber den Beziehungstyp (z. B. Kommunikation mit Kunden oder Absprache mit Kollegen) betrafen. Durch Interpretationen gewonnene Bezüge zur Sozialkompetenz wurden in der Spalte „implizite Nennungen“ erläutert. Aufgenommene Textpassagen ohne Bemerkungen wurden als selbsterklärend verstanden.

Die in der Schweiz massgeblichen Ordnungsmittel (Rechtsgrundlagen) für die berufliche Erstausbildung nach den Massgaben des BBT sind nach Bundesgesetz das Reglement und der Lehrplan für den beruflichen Unterricht. Da das Reglement auf der inhaltlich-curricularen Ebene bewusst allgemein gehalten ist, wird es durch einen branchenspezifischen Modell-Lehrgang ergänzt, der die betriebliche Ausbildung konkretisiert.

Für die Untersuchung wurden je ausgewähltem Lehrberuf sowohl das Reglement und der Lehrplan als auch der entsprechende Modell-Lehrgang herangezogen. Hinsichtlich des Modell-Lehrgangs bestand für einige Berufe die Besonderheit, dass für einen Lehrberuf mehrere unterschiedliche branchenspezifische Modell-Lehrgänge existieren. Diese trifft insbesondere bei der Ausbildung zum Detailhandelsassistenten/innen, Verkäufer/innen und in der kaufmännischen Grundbildung zu. Beispielsweise wird bei Verkäufer/innen zwischen der Lebensmittelbranche und verschiedenen Formen des Textilhandels unterschieden und jeweils ein eigener Modell-Lehrgang verwendet. In der kaufmännischen Grundbildung finden sich z. B. die Branchen Banken, Reisebüro und Versicherung mit eigenen Modell-Lehrgängen. Daneben sind für Berufe ohne Standesorganisation oder Splitterberufe branchenneutrale Modell-Lehrgänge entwickelt worden.

Ausgehend von den bereits für die Auswahl der Lehrberufe geltenden Kriterien (vgl.

Abbildung 4) wurden für den Verkauf und den Detailhandel die Modell-Lehrgänge für den Lebensmittelbereich und die Sport-Konfektion²⁶ (als Teil des Textildetailhandels) ausgewählt sowie in der kaufmännischen Grundbildung der Modell-Lehrgang des Bankensektors untersucht. Zu beachten ist dabei, dass die Grundbildung im Verkauf und im Detailhandel derzeit grundlegend neugestaltet wird und 2005 in Kraft treten soll. Umgekehrt ist der Modell-Lehrgang für Banken im Kontext der Reform der kaufmännischen Grundbildung (RKG) umfassend überarbeitet worden und seit dem Jahr 2003 rechtskräftig.

Bei einigen Lehrberufen verweist der Lehrplan für den beruflichen Unterricht an den beruflichen Schulen für die allgemein bildenden Fächer (Sport, Deutsch etc.) auf den für diverse Lehrberufe geltenden „BIGA-Rahmenlehrplan“. Diese Rahmenlehrpläne wurden aufgenommen und gleichfalls analysiert.

Nicht untersucht wurden hingegen weitergehende Spezifizierungen der Ordnungsmittel, die sich insbesondere in schulischen Ausformungen finden (z. B. Modell-Lehrplan Automobilmechaniker). Diese Vorgehensweise ist zu rechtfertigen, da es sich bei diesen Dokumenten lediglich um Konkretisierungen von übergeordneten Regelungen handelt und vor dem Hintergrund begrenzter Forschungsressourcen nur einen geringen Informationszuwachs in Hinblick auf die Forschungsfragen versprachen.²⁷

Da die Ausbildungen zum Krankenpfleger sowie zum Ernährungsberater zum Zeitpunkt der Untersuchung noch über das schweizerische Rote Kreuz und nicht über das BBT geregelt wurden, ergab sich hinsichtlich der Ordnungsmittel die Besonderheit, dass kein Reglement und kein Modell-Lehrgang, sondern nur eine gemeinsame Bestimmung untersucht werden konnte. Für die Untersuchung der in den Zuständigkeitsbereich des schweizerischen Bauernverbands fallenden Ausbildung zum Landwirt wurden neben dem Reglement nicht der sonst übliche Modell-Lehrgang, sondern der Lehrplan für den Lehrbetrieb, die landwirtschaftliche Berufsschule und die Landwirtschaftsschule verwendet.

In Anlehnung an verbreitete Forschungsstandards wurde das Prinzip der maximalen Variation der Perspektiven bei der Analyse der Curricula in ein Auswertungsdesign überführt. Insgesamt wurden vier Auswerter in die Analyse einbezogen. Jeder Lehrberuf wurde dabei unabhängig von zwei Auswertern analysiert, wobei darauf geachtet wurde, dass die Tandems zwischen den Berufen variierten. Darüber hinaus wurde am Beispiel des Berufs „Kauf-

²⁶ Bei der Sport-Konfektion ergibt sich die Besonderheit, dass die Modell-Lehrgänge für Verkäufer und Detailhandelsangestellte im ersten und zweiten Lehrjahr identisch sind.

²⁷ Anhand einer Analyse des Modell-Lehrplans Automobilmechaniker wurde diese Vermutung überprüft und bestätigt.

mann/Kauffrau – Spezialisierung Bank“ untersucht, inwieweit durch eine Erweiterung der Analyse auf vier Auswerter eine erhöhte Qualität der Aussagen zu erwarten wäre.

Bevor nachfolgend die Analyseergebnisse dokumentiert werden, sei auf zwei bei der Analyse aufgetretene Besonderheiten hingewiesen.

Beim Modell-Lehrgang des Bankgewerbes (Kaufmännische Lehre) wurden die im Reglement vorfindbaren Auflistungen zu den Sozial- und Methodenkompetenzen vollständig übernommen. Um die Auswertung textlich nicht unnötig aufzublähen, wurden einzelne Elemente der Modell-Lehrgänge exemplarisch in die Auswertung einbezogen.

Beim Logistikassistent ergab sich eine ähnlich gelagerte Besonderheit. Hier werden im Modell-Lehrgang Sozial- und Methodenkompetenzen zu Beginn genannt und ausführlich beschrieben. Dieser Teil wurde dementsprechend in die Analyse übernommen. Allerdings wurden diese Kompetenzen dann im weiteren Verlauf des Lehrgangs nur indirekt einzelnen Situationen und Lerninhalten zugewiesen. Diese wenig aussagekräftigen Aspekte wurden ebenfalls nur exemplarisch in die Auswertung eingearbeitet.

Die Darstellung der Einzelbefunde aus der Dokumentenanalyse erfolgt im Anhang (vgl. Kapitel 8.1). Aufgrund der Datenfülle wurde eine exemplarische Auswahl von fünf Lehrberufen vorgenommen. Die Darstellung erlaubt einen Überblick über die Befunde, ohne den Leser durch die Detailfülle der Daten zu erschlagen.

Im Ergebnis zeigen die Befunde, dass in den Ordnungsgrundlagen eine Vielzahl von Fundstellen zu Sozialkompetenzen identifizierbar sind.

In einem nächsten Schritt war nun die Auswertung der generierten Daten vorzunehmen.

4.3 AUSWERTUNG DER FUNDSTELLEN

Nachdem die ausgewählten Ordnungsgrundlagen auf relevante Fundstellen zu sozialer Kommunikation bzw. Sozialkompetenzen ausgewertet wurden, waren diese auf der Grundlage der theoretischen Fundierungen zu analysieren. Dabei wurde in drei Stufen verfahren:

- Auf der *ersten Stufe* erfolgte die Verdichtung der Fundstellen zu Situationstypen. Weitergehend wurden die Materialien auf der Grundlage von didaktischen Kriterien analysiert und beschrieben.
- Auf der *zweiten Stufe* erfolgte eine Systematisierung der Fundstellen in den Kategorien des Modells der sozialen Kommunikation. In diesem Rahmen wurde erkennbar, in welchem Umfang die Aussagen in den Curricula mit den eingeführten theoretischen Grundlagen harmonisieren.

- Auf der *dritten Stufe* erfolgte schliesslich eine Gesamtbewertung der Ordnungsgrundlagen unter der erkenntnisleitenden Fragestellung, inwieweit sie systematische Bezüge zur sozialen Kommunikation bzw. zu Sozialkompetenzen besitzen.

4.3.1 Erste Stufe

Auf der ersten Stufe wurden zwei Auswertungsstränge geknüpft:

- Zunächst wurden die Fundstellen so verdichtet, dass die innerhalb eines Ausbildungsberufs erkennbaren Situationstypen für sozial-kommunikatives Handeln fokussiert erfasst und beschrieben werden konnten. Dazu wurden die Personen bzw. Rollen aufgenommen, mit denen der Absolvent des Lehrberufs eine soziale Beziehung in sozialkompetenter Form gestalten soll. Neben der Spezifizierung von Person und Rolle (z. B. Kunde) wurde der Problemkontext erfasst, innerhalb dessen die soziale Kommunikation stattfindet (z. B. Kunden beraten). Sofern in den Curricula weitere Aspekte zur Bezeichnung des Situationstyps erkennbar sind, wurden auch diese einbezogen.
- Neben der Verdichtung der Fundstellen zu Situationstypen wurden die identifizierten Materialien anhand von weitergehenden didaktischen Kriterien analysiert. Im Einzelnen wurden folgende Fragestellungen zugrunde gelegt.
 - In welchem Spezifizierungsgrad werden die Sozialkompetenzen beschrieben (abstrakt – konkret)?
 - Inwieweit wird das unterlegte Bedeutungsverständnis transparent (explizite Ausweisung – implizite Andeutung)?
 - Welche Handlungsdimensionen werden angesprochen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten)?
 - Auf welchem Anspruchsniveau werden die Sozialkompetenzen formuliert (für die Handlungsdimension Wissen orientiert an einer taxonomischen Ausprägung vom Wiedergeben über das Anwenden bis zum eigenständigen Generieren und der kritischen Reflexion; für Einstellungen und Fertigkeiten in freier Form)?
 - Inwieweit werden methodische Hinweise gegeben?
 - Stehen die ausgewiesenen Sozialkompetenzen über den Ausbildungsverlauf hinweg in einem Zusammenhang?
 - Inwieweit sind in der Ausweisung von Sozialkompetenzen offensichtliche Lücken und Unklarheiten erkennbar?

Auf Basis der dargestellten Vorüberlegungen wurde für die erste Stufe ein umfangreiches Auswertungsraster erstellt, welches die folgende Struktur aufweist (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18: Auswertungsraster auf Stufe 1

Lehrgang: [Hier den Lehrberuf eintragen]

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

Text	Datum	Abkürzung
Reglement		R
Lehrplan		L
Modell-Lehrgang		M

Fundstelle	Beziehungstyp/Rolle	Problemstellung	Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

--

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für das</u> Reglement	Beispielhafte Fundstellen
R I	In welchem Spezifizierungsgrad werden die Sozialkompetenzen beschrieben (abstrakt – konkret)?		
R II	Inwieweit wird das unterlegte Bedeutungsverständnis transparent (explizite Ausweisung – implizite Andeutung)?		
R III	Welche Handlungsdimensionen werden angesprochen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten)?		
R IV	Auf welchem Anspruchsniveau werden die Sozialkompetenzen formuliert?		
R V	Inwieweit werden methodische Hinweise gegeben?		
R VI	Stehen die ausgewiesenen Sozialkompetenzen über den Ausbildungsverlauf hinweg in einem Zusammenhang?		
R VII	Inwieweit sind in der Ausweisung von Sozialkompetenzen offensichtliche Lücken und Unklarheiten erkennbar?		

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar für den Modell-Lehrgang	Beispielhafte Fundstellen
M I	In welchem Spezifizierungsgrad werden die Sozialkompetenzen beschrieben (abstrakt – konkret)?		
M II	Inwieweit wird das unterlegte Bedeutungsverständnis transparent (explizite Ausweisung – implizite Andeutung)?		
M III	Welche Handlungsdimensionen werden angesprochen (Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten)?		
M IV	Auf welchem Anspruchsniveau werden die Sozialkompetenzen formuliert?		
M V	Inwieweit werden methodische Hinweise gegeben?		
M VI	Stehen die ausgewiesenen Sozialkompetenzen über den Ausbildungsverlauf hinweg in einem Zusammenhang?		
M VII	Inwieweit sind in der Ausweisung von Sozialkompetenzen offensichtliche Lücken und Unklarheiten erkennbar?		

Gesamteinschätzung als Zusammenführung der Einzelaspekte sowie Berücksichtigung solcher Aspekte, die nicht durch die einzelnen Fragen erfasst werden konnten.

Ergebnisse

Die Auswertung der Fundstellen erfolgte in dieser ersten Stufe wiederum in Form einer Parallelauswertung, d. h. jeder Ausbildungsberuf wurde in wechselnden Tandems unabhängig von zwei Auswertern bearbeitet. Zur Abschätzung des Grenznutzens einer aufwändigeren Auswertung wurden die drei Berufe „Service-Gastronomieangestellte“, „Informatiker“ und „Kaufmann/Kauffrau – Schwerpunkt Banken“ getrennt untersucht und anschliessend in einem gemeinsamen Auswertungsbogen fixiert. Damit wurden für jeden Beruf entsprechende konsensfähige Einschätzungen vorgenommen.

Um den Umfang des vorliegenden Berichts in einem angemessenen Rahmen zu halten, wird im Anhang (vgl. Kapitel 8.2) wiederum eine Auswahl von Auswertungsergebnissen präsentiert. Die Darstellungen vermitteln einen vertieften Einblick in die Art und Substanz der Auswertungsbefunde für diese erste Stufe.

4.3.2 Zweite Stufe

In einem weiteren Schritt wurden die Auswertungsergebnisse der ersten Stufe weitergehend verdichtet. Während auf der ersten Stufe der Auswertung der Informationsreichtum an didak-

tischen Aussagen möglichst umfassend ausgeschöpft werden sollte, erfolgte auf der zweiten Stufe eine Fokussierung auf die Aussagen in den Ordnungsgrundlagen, die zur Kennzeichnung der sozialen Kommunikation herangezogen werden können. Entsprechend wurden die Kategorien zur Erfassung einer Kommunikationssituation aufgenommen und in auswertungsleitende Fragen übersetzt.

Abbildung 19: Übersicht zur Systematisierung der Auswertungsergebnisse von Stufe 1 auf das Modell der sozialen Kommunikation und der Situationstypen

Fragestellungen für die Auswertung auf Stufe 2	Fragestellungen/Bewertungsaspekte auf Stufe 1
(1) Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	<ul style="list-style-type: none"> - einfügen der Rollen aus der Detailanalyse - Einfügen von Aspekten aus RI und RII bzw. MI und MII
(2) Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> - einfügen der „Problemstellungen“ bzw. sozial-kommunikativen Aufgaben aus der Detailanalyse - Einfügen von Aspekten aus RI und RII bzw. MI und MII
(3) Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	<ul style="list-style-type: none"> - zusammenführen von (1) und (2) - Gesamtauswertung berücksichtigen - Kontext der Ordnungsmittel berücksichtigen
(3a-c) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile innerhalb des Situationstyps gibt es? Welche Phasen werden benannt? Auf welche kritischen Ereignisse wird eingegangen?	<ul style="list-style-type: none"> - einfügen der „weiteren Bereiche/Aspekte des Modells“ aus der Detailanalyse
(4) Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen des Verhaltens formuliert?	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Verben werden in Bezug auf Kommunizieren genannt? - Auf welchem Abstraktionsniveau werden die Verben formuliert?
(5) Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	<ul style="list-style-type: none"> - Suchen nach genannten Fachinhalten (Produktwissen) - 3. & 4. Spalte der Detailanalyse

Damit ergab sich das folgende, in Abbildung 20 dargestellte Auswertungsraster auf der Stufe 2.

Abbildung 20: Auswertungsraster auf Stufe 2

Lehrgang: XY

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1			
2			
3			
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile innerhalb des Situationstyps gibt es?			Situationstyp Nr.
Frage 3b) Welche Phasen werden benannt?			Situationstyp Nr.
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird eingegangen?			Situationstyp Nr.
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen des Verhaltens formuliert?			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsbegründungen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.

Ergebnisse

Die Auswertungen auf der zweiten Stufe erfolgten wiederum im Rahmen einer Tandemorganisation. Die unabhängig voneinander erzielten Ergebnisse wurden abgeglichen und zu einem gemeinsam verantworteten Ergebnis zusammengeführt. Im Anhang (vgl. Kapitel 8.3) sind die Ergebnisse für alle 22 untersuchten Ausbildungsberufe dokumentiert. Die Darstellung zeigt, dass zwischen den Berufen grosse Unterschiede in Art und Umfang der einbezogenen Sozialkompetenzen bestehen.

4.3.3 Dritte Stufe

Auf dieser dritten Stufe wurden die Ergebnisse der vorangegangenen Stufe aufgenommen und in eine Gesamtbewertung geführt. Dabei wurden einerseits die unter den Kriterien des Forschungsinteresses markanten Aspekte hervorgehoben, andererseits wurden Hinweise auf mögliche Ergänzungen, denkbare Modifikationen und kritische Einwände gegeben. Die Aussagen folgten dem Kriterium, dass sie auf der Grundlage der zuvor dargestellten Materialien begründet werden konnten, d. h. durch Textstellen gedeckt sind. Neben dieser Gesamtbewertung wurden die für den Ausbildungsberuf in den Ordnungsgrundlagen identifizierten Situationstypen zusammengefasst.

Im Ergebnis entstand für jeden der 22 untersuchten Lehrberufe eine Profilinformation, die Aufschluss über den Durchdringungsgrad gibt, mit dem Überlegungen zur Integration von Sozialkompetenzen in das Curriculum eingeflossen sind.

Die Auswertung auf Stufe 3 wurde jeweils im Hinblick auf einen Ausbildungsberuf von einem Auswerter vorgenommen und dann von der Gesamtgruppe validiert. Die Ergebnisse sind für alle 22 Lehrberufe im Anhang (vgl. Kapitel 8.4) dargestellt.

5 VERGLEICHENDE BETRACHTUNG DER EINZELERGEBNISSE

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel angedeutet, stellt sich ein direkter Vergleich der Verortung von Sozialkompetenzen in den Curricula der unterschiedlichen Berufe als diffizil dar. Insbesondere die teilweise gänzlich unterschiedlichen Anforderungsprofile an die Ausgestaltung sozial-kommunikativen Verhaltens in einem Beruf, bergen die Gefahr von falschen Rückschlüssen. Um dieser Gefahr vorzubeugen, wurde ein in der komparativen Forschung verbreitetes Verfahren gewählt. Dabei wurde nach einem Vergleichskriterium gesucht, welches als abstraktes Konstrukt für alle zu untersuchenden Vergleichsobjekte zur Anwendung kommen kann und die Grundlage für den Vergleich bildet.²⁸ Als Bezugspunkt für den Vergleich wurde das Modell der sozialen Kommunikation sowie das dieses weiter differenzierende Konstrukt des Situationstyps herangezogen.

Im Folgenden sollen die Einzelbefunde zu den untersuchten 22 Ausbildungsberufen zusammengeführt und in einer vergleichenden Betrachtung im Hinblick auf die zugrunde gelegten Modellkategorien diskutiert werden.

5.1 ZUSAMMENFÜHRUNG DER EINZELBEFUNDE

Nach der kriterienorientierten Aufbereitung der analysierten Ordnungsgrundlagen wurden die Einzelbefunde zusammengeführt und gegenübergestellt. Dazu wurden die Auswertungsergebnisse im Hinblick auf die analysierten Situationstypen in eine Matrix überführt.

Die Matrix enthält in der ersten Spalte die 22 untersuchten Lehrberufe, geordnet nach den vier Berufsgruppen „soziale Berufe“ (Heil- und Pflegeberufe), „Dienstleistungsberufe“, „produzierendes Gewerbe und Handwerk“ sowie „sonstige Berufe“. Insgesamt wurden 18 eigenständige Situationstypen definiert und in unterschiedlicher Häufigkeit den einzelnen Ausbildungsberufen zugeordnet. Die 18 Situationstypen wurden durch Clusterung derjenigen Situationstypen gewonnen, welche im Rahmen der Stufen 2 und 3 der Auswertung für die Einzelberufe extrahiert wurden. Die Verbindung zwischen der berufsbezogenen Auswertung und der Matrix konnte dadurch hergestellt werden, dass in die Matrix beispielhaft Ausprägungen der jeweiligen Situationstypen einbezogen wurden.

²⁸ Vgl. z. B. LAUTERBACH/MITTER 1998, S. 245–256.

Methodisch wurde so vorgegangen, dass die verschiedenen berufsspezifischen Situationstypen zunächst im Hinblick auf ihre überberuflichen Gemeinsamkeiten analysiert wurden. Als Vergleichskriterium dienten dazu die Kategorien des Modells der sozialen Kommunikation bzw. der Situationstypen. Die Situationstypen mit den grössten Gemeinsamkeiten wurden in neuen Klassen zusammengefasst. Die Klassenbildung erfolgt in einem diskursiven Verfahren in der Forschergruppe solange, bis eine weitere Bündelung als unzweckmässig beurteilt wurde. Dabei wurde auch darauf geachtet, dass die resultierenden Klassen trennscharf voneinander unterscheidbar sind.

Abbildung 21: Vergleichsmatrix aller ausgewählten Berufe

Situationstypen	Kooperationssituationen				Konfliktsituationen				Führungssituationen		Gesprächssituationen mit Lieferanten und Kunden				Gesprächssituationen mit Patienten/Klienten/Angehörigen				Summe
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
	„mit Kollegen zusammenarbeiten“	"mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten"	„mit Vorgesetzten zusammenarbeiten“	"mit externen Fachexperten im Ernährungs- und Gesundheitsbereich zusammenarbeiten"	„Konflikte mit Kollegen bewältigen“	„Konflikte mit Vorgesetzten bewältigen“	"Reklamations-situationen mit Kunden gestalten"	"mit Dieben korrekt umgehen"	"Mitarbeiter anleiten und führen"	"Lehrlinge betreuen"	"Gespräche mit Lieferanten führen"	„Kunden betreuen“	"Kunden bedienen"	„Kunden beraten“	"Patienten/ Klienten betreuen"	"Patienten/ Klienten beraten"	"Patienten/ Klienten informieren und schulen"	"Das soziale Umfeld von Klienten und Patienten in die Pflege und Haushaltsführung einbeziehen"	
Beispielhafte Ausprägungen	mit Fachleuten zusammenarbeiten	Lieferanten	informieren	beraten, informieren (aufklären) und schulen	-mit Fachleuten	Konfliktgespräch führen	Reklamationen weiterleiten	(aufklären) und schulen	koordinieren, absprechen	einführen	-Waren (per Telefon) bestellen	verstehen	am Telefon	face-to-face sowie am Telefon	therapieren u. pflegen	Pflegebedürftige	Verhaltensu. Einstellungsänderungen fördern	Mitwirken bei Prävention, Diagnose, Therapie	
	an Kollegen delegieren	anderen Handwerkern	alarmieren	anleiten			erledigen / bearbeiten		Umgang gestalten	instruieren		empfangen	in Service und Verkaufsgesprächen	einfache versus anspruchsvolle Verkaufsgespräche	verstehen, informieren und empfangen		Wahrnehmung und Gedächtnis aktivieren (ältere Menschen)		
	Kooperation im Projektteam	-Pflegepartnern	Vorgaben und Weisungen akzeptieren und einhalten	koordinieren, abstimmen					einfache Instruktionen geben			platzieren	am Buffet, am Tisch, beim Zimmerservice, bei Banketten	Studioaufnahmen durchführen	-Patienten/Pflegebedürftige (auch Rehabilitation): Z.B. Kinder, Alte, Sterbende		Selbstständigkeit fördern und aktivieren		
	Unter erschwerten Bedingungen mit Kollegen zusammenarbeiten	Berufskollegen	einführen von Anwendern	konsultieren					Arbeitsklima / Teamgeist fördern			informieren		Bedürfnisse und Wünsche ermitteln	Soziale Umfeld von Klienten in die Pflege und Haushaltsführung einbeziehen				
	Informieren, alarmieren und delegieren		Erstellen von Hilfsmitteln	in Forschungs- und Entwicklungsprojekten zusammenarbeiten										Lösungsvorschläge aufzeigen					
			Kritik reflektieren und daraus lernen																
Lehrberufe																			
Soziale Berufe (Heil- u. Pflegeberufe)																			
Hauspfleger/in		X	X	X											X	X	X	X	7
Krankenpfleger/in (Niveau 1 u. 2)	X	X	X	X											X	X	X	X	8
Medizinische/r Praxisassistent/in	X		X												X				3
Coiffeur/Coiffeuse												X	X	X					3
Kosmetiker/in	X											X	X	X					4
Dienstleistungsberufe (inkl. Verkauf)																			
Hotelfachassistent/in	X		X							X			X						4
Service-/Gastrofachangestellte/r	X	X	X		X	X	X				X	X	X	X					10
Fotofachangestellte/r	X												X	X					3
Ernährungsberater/in				X											X	X	X		4
Augenoptiker/in							X						X	X					3
Kaufmann/Kauffrau Bank	X	X					X					X	X	X					6
Detailhandelsangestellte/r	X						X	X	X		X	X	X	X					8
Verkäufer/in	X						X	X			X	X	X	X					7
Logistikassistent/in	X		X											X					3
Produzierendes Gewerbe u. Handwerk																			
Automechaniker/in												X							1
Elektromonteur/in	X	X	X						X										4
Polymechaniker/in	X				X														2
Schreiner/in	X	X	X											X					4
Maurer/in	X	X	X								X								4
Sonstige																			
Florist/in	X		X				X						X	X					5
Informatiker/in	X		X		X	X			X										5
Landwirt/in	X	X							X										3
Summe	17	8	11	3	3	2	6	2	4	1	4	7	10	11	4	3	3	2	

5.2 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

5.2.1 Gesamtbetrachtung

Die absoluten Häufigkeiten der unterschiedenen Situationstypen dokumentieren über die Gesamtheit der Ausbildungsberufe eine beachtliche curriculare Verankerung von Sozialkompetenzen. Besonders häufig vertreten sind die Situationstypen „mit Kollegen zusammenarbeiten“, „mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten“, „mit Vorgesetzten zusammenarbeiten“ sowie die Situationstypen „Kunden beraten“, „Kunden bedienen“ und „Kunden betreuen“.

Es fällt auf, dass die Situationstypen, welche die Zusammenarbeit betonen (insb. die Situationstypen 1 bis 3), über alle Berufsgruppen hinweg stark vertreten sind. Etwas überraschend erscheint die Tatsache, dass beim Coiffeur, beim Augenoptiker sowie beim Automechaniker die Zusammenarbeit mit internen und externen Mitarbeitern sowie mit Vorgesetzten keine substantielle Erwähnung in den Ordnungsmitteln findet.

Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass in den Ordnungsgrundlagen der sozialen Berufe (Heil- und Pflegeberufe) das Thema „Konflikte“ ausgeblendet bleibt. Die Gestaltung und Bewältigung von Konflikten wird aber auch in den anderen Berufsgruppen eher spärlich benannt. Am ehesten finden sich diesbezüglich Ausführungen in den Dienstleistungsberufen, und zwar bezogen auf die Gestaltung von Reklamationssituationen. Welches die Gründe für diese geringe Aufmerksamkeit in den Curricula sind, ist schwer zu beurteilen. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Bewältigung von Konflikten unter andere Situationstypen (z. B. „mit Kollegen zusammenarbeiten“, „Kunden betreuen“, „Kunden bedienen“, „Kunden beraten“) subsumiert wird. Insgesamt bleibt jedoch unklar, welche Vorstellungen bzw. welche theoretischen Anbindungen den Curricula im Hinblick auf das Verhältnis von Kooperation und Konflikt zugrunde liegen.

Sozial-kommunikative Anforderungen in Führungssituationen spielen in den untersuchten Lehrberufen nur punktuell eine Rolle. Im Vordergrund stehen hier die Anleitung und die Instruktion von Mitarbeitern. Erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass die Anleitung und Führung von Mitarbeitern ein wesentliches Abgrenzungskriterium zwischen den Lehrberufen „Detailhandelsangestellter“ und „Verkäufer“ ist.

Während die Kooperationsgestaltung sehr breit über die Lehrberufe streut, kann mit Bezug auf jene Situationstypen, welche auf den Kunden (bzw. analog dazu auf Patienten und Klien-

ten) fokussieren, eine Ballung bei den Heil-, Pflege- sowie Dienstleistungsberufen konstatiert werden. Bei diesen Lehrberufen werden der Kundenorientierung bzw. der Gestaltung des Kundenkontaktes eine zentrale Bedeutung zugemessen. Ganz anders beim Elektromonteur, beim Polymechaniker, beim Informatiker und beim Landwirt, wo der Umgang mit Lieferanten und Kunden in den analysierten Curricula keine Erwähnung findet. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Entwicklung zu Käufermärkten aufgrund übersättigter Märkte erscheint dieses Ergebnis eher überraschend.

Im Vergleich der vier Berufsgruppen fällt eine geringere curriculare Fundierung von Sozialkompetenzen (Situationstypen) beim produzierenden Gewerbe und Handwerk auf.

Beim Service- und Gastrofachangestellten, beim Hauspfleger, beim Krankenpfleger sowie in den Verkaufsberufen (Detailhandelsangestellter, Verkäufer) scheint ein eher weites Verständnis von Sozialkompetenz vorzuherrschen. Dies zeigt sich daran, dass eine breite Palette der extrahierten Situationstypen in den Ordnungsgrundlagen erscheint. Andere Curricula wiederum (vgl. z. B. Coiffeur, Kosmetikerin, Augenoptiker oder Landwirt) arbeiten mit einem eher engen Verständnis von Sozialkompetenz. Dies zeigt sich beispielsweise beim Coiffeur daran, dass Sozialkompetenzen fast ausschliesslich im Sinne von Kundenorientierung verstanden und in erster Linie über die Gestaltung von Kundenkontakten präzisiert werden. Beim Landwirt wiederum fokussieren die Ordnungsmittel stark auf die Kooperationsgestaltung mit Mitarbeitern. Dabei kann eine geringe Varianz an Situationstypen in den Ordnungsgrundlagen auch mit einer hohen Bedeutung von Sozialkompetenzen einhergehen.

Die Zahl der insgesamt pro Beruf feststellbaren Situationstypen schwankt. So findet sich z. B. beim Gastronomieangestellten eine relativ hohe Anzahl von Situationstypen, die sich zudem aus sehr unterschiedlichen Kombinationen von Rollen und Aufgaben zusammensetzen, während beispielsweise beim Landwirt oder Maurer nur relativ wenige Situationstypen mit einem eher engen Rollenzuschnitt vorfindbar sind.

5.2.2 Wertausrichtungen

Wie bereits ausgeführt, implizieren soziale Kompetenzen per se keine Werte oder Ziele – es kann somit nicht von einer eindeutigen Verbindung zwischen Sozialkompetenzen und bestimmten Wertausrichtungen ausgegangen werden. Die Ausrichtung einer sozialen Kommunikation verlangt eine normative Setzung, welche in den Ordnungsmitteln explizit zu machen wäre. Unabhängig von den jeweils als relevant erachteten Werten wird davon ausgegangen, dass eine soziale Kommunikation nicht einer eng definierten Wertausrichtung folgen kann

(„So hast Du Dich zu verhalten“), sondern sich in einem Feld akzeptabler Wertorientierungen bewegen muss. Den Ordnungsmitteln käme demnach die Aufgabe zu, die praktizierte bzw. angestrebte Wertausrichtung innerhalb der sozialen Kommunikation zu verdeutlichen, die Entscheidung und Verantwortung über das eigene Handeln verbliebe jedoch bei den Handelnden.

Die Analyse der Ordnungsgrundlagen ergab bezüglich der Wertausrichtung ein sehr unterschiedliches Bild. Die Unterschiedlichkeit kann sich dabei auf mehrere Ebenen beziehen:

- Häufigkeit der erwähnten Wertbezüge
- Abstraktionsgrad der Formulierungen
- Ausgestaltung der Transparenz (explizit vs. implizit)
- Differenziertheit der Ausführungen

Während sich in einigen Ordnungsgrundlagen keinerlei Hinweise zur normativen Ausrichtung der Kommunikation finden liessen (z. B. Automechaniker, Hotelfachassistent), so waren in anderen Lehrberufen zahlreiche Bezüge zu finden. Hervorzuheben sind hier die Ordnungsgrundlagen zum/r Kaufmann/Kauffrau, zum/r Ernährungsberater/in und zum/r Hauspfleger/in. In diesem Zusammenhang sind zwei Aspekte zu beachten:

- Die Bezeichnung „zahlreich“ ist relativ zu den untersuchten Ordnungsgrundlagen zu verstehen.
- Die Häufigkeiten geben keinen Aufschluss über die Qualität der Aussagen.

Obschon in einigen Ordnungsgrundlagen Ausführungen zur wertbewussten Kommunikation existieren, so sind diese teilweise noch zu abstrakt formuliert, als dass sie die Ausrichtung der sozialen Kommunikation hinreichend zu präzisieren vermögen. Wenn der „Kontakt mit Kunden als Visitenkarte des Geschäftes“ bezeichnet wird und „Kundenwünsche *korrekt* entgegen genommen werden“ sollen, so sind diese Aussagen abstrakt formuliert und schwerlich greifbar. Solche Ausgestaltungen sind in diversen Ordnungsgrundlagen zu finden, so z. B.:

Coiffeur	<i>korrekt</i> mit Kunden umgehen, durch <i>geeignete</i> Behandlung die Persönlichkeit des Kunden in <i>vorteilhafter Weise</i> unterstreichen
	<i>zweckmässig</i> informieren und beraten
Detailhandelsangestellte	beim Beraten sind die <i>Umgangsregeln</i> anzuwenden
	beraten <i>entsprechend dem Lehrbetrieb</i>

Die Ordnungsgrundlagen zur/m Kauffrau/Kaufmann konkretisieren das „auf Personen und Situation abgestimmte Auftreten“ wie folgt:

- mit unterschiedlichen Ansichten und Interessenlagen umgehen
- auf Konfliktsituationen *besonnen reagieren* und *nicht ausweichen*

- unterschiedliche Standpunkte *sachbezogen diskutieren*
- nach *tragbaren* Lösungen für alle Beteiligten suchen

Die Wertekonstrukte sind bei der Ausbildung zur/m Kauffrau/Kaufmann häufig ausdifferenziert, wenn auch nicht immer stringent. Dies mag teilweise daran liegen, dass angestrebte Wertvorstellungen nicht explizit zum Ausdruck gebracht werden, sondern eher implizit in den Aussagen „mitschwingen“ bzw. aus dem Kontext ableitbar sind. Solche impliziten Bezüge waren bei den untersuchten Ordnungsgrundlagen häufig vorzufinden.

Wie bereits erwähnt, können spezifische Sozialkompetenzen unterschiedlichen Zwecken dienen. Damit eröffnen sich Spannungsfelder, welche mit Hilfe von Werte- und Entwicklungsquadranten²⁹ aufgezeigt werden können. Solche Spannungsfelder werden in den untersuchten Ordnungsgrundlagen teilweise aufgenommen und thematisiert. Der Modell-Lehrgang zur Detailhandelsangestellten macht beispielsweise deutlich, dass sich das *korrekte* Verkaufsverhalten einerseits am Kundennutzen und andererseits am Betriebserfolg zu orientieren hat. Somit wird für die Verkaufshandlung die Wertausrichtung benannt. Weiter sollen die Reklamationen nicht nur kunden- und verständigungsorientiert, sondern auch sach- und zielorientiert erledigt werden. Ähnlich gestalten sich die Aussagen beim Floristen, wenn es neben dem freundlichen Umgang mit Kunden und dem Entgegenkommen beim Bedienen auch darum gehen muss, Zusatz- und Anschlussverkäufe anzubahnen und durchzuführen, um letztlich einen Kaufentscheid herbeizuführen. Damit wird die Wertausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns im Verkauf dahingehend transparent gemacht, dass neben einer Verständigungsorientierung auch eine klare Zielorientierung anzustreben ist. Ähnlich erfolgt die Ausgestaltung der Wertausrichtung bei der Ernährungsberaterin. Hier werden in vergleichsweise konkreter Form diese Spannungsfelder verdeutlicht. Das zielgerichtete und kompetente Handeln in wechselnden Situationen wird mittels verschiedener Handlungspole aufgenommen:

- flexibel sein – beharrlich sein
- Entscheidungen treffen – Entscheidungen akzeptieren
- komplexe Situationen meistern – einfache Mittel einsetzen
- Individualität – Teamfähigkeit anstreben
- sich engagieren – sich abgrenzen
- Distanz wahren – Betroffenheit zeigen
- einführendes Verstehen – sachliche Interpretation
- ...

²⁹ Vgl. Schulz von Thun 2000, S. 38 ff.

In anderen Lehrberufen findet man hingegen diese Spannungsfelder nicht. So wird beispielsweise beim Fotofachangestellten eine ausschliessliche Orientierung am Kunden angestrebt:

- offenes, freundliches Verhalten
- in Absprache mit Kunden
- freundlicher Umgang mit Kunden

5.2.3 Methodische Umsetzungshinweise

Ordnungsgrundlagen unterscheiden sich u. a. auch darin, inwieweit sie Hinweise auf die lehrmethodische Förderung und Umsetzung der ausgewiesenen Inhalte und Kompetenzen geben. Vor diesem Hintergrund richtete sich ein Aspekt der Auswertung auf diese Fragestellung. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Ergebnisse:

Abbildung 22: Methodische Hinweise in den Ordnungsgrundlagen

Lehrberufe	Reglement	Lehrplan für den beruflichen Unterricht	Modell-Lehrgang
Augenoptiker/in			X
Automechaniker/in			
Coiffeur			X
Detailhandelsangestellter/in			X
Elektromonteur/in			X
Ernährungsberater/in	X	X	
Florist/in			
Fotofachangestellte/r			
Hauspfleger/in			
Hotelfachassistent/in			
Informatiker/in			X
Kaufmann/Kauffrau (Bank)		X	X
Kosmetiker/in			
Krankenpfleger/in (Niveau 1/2)			
Landwirt/in			
Logistikassistent/in			X
Maurer/in			
Medizinische/r Praxisassistent/in			X
Polymechaniker/in			
Schreiner/in	X		
Service-/Gastrofachangestellte/-r			
Verkäufer/in			

Es fällt auf, dass die Ordnungsgrundlagen in den 22 untersuchten Ausbildungsberufen in etwa der Hälfte der Fälle Hinweise zur methodischen Umsetzung beinhalten, wobei diese primär in den Modell-Lehrgängen verankert sind. Als beispielhafte Fundstellen lassen sich anführen:

- Nachbesprechung von Kundengesprächen mit dem Vorgesetzten, welche durch Fallstudien angereichert werden (Augenoptiker/in)
- Einsatz von Rollenspielen (Coiffeur, Detailhandelsangestellte/r, Medizinische/r Praxisassistent/in)
- Beobachtung von realen Verkaufsgesprächen (Detailhandelsangestellte/r)
- Instruktion des korrekten Verhaltens gegenüber einem Kunden durch den Lehrlingsausbilder (Elektromonteur/in)
- Reflexionsaufgaben schriftlich oder mittels Simulationen durchführen (Informatiker/in, Logistikassistent/in)
- Reflexion über "reale" Kundenkontakte (Informatiker/in)
- Einsatz von Gruppenarbeiten zur Förderung der Teamfähigkeit (Schreiner/in)

In der Ausbildung zur/m Kauffrau/Kaufmann wird an einer Stelle im Reglement angeregt, reale Situationen als Methode zum Aufbau von Teamfähigkeit zu nutzen. In den Ausführungsbestimmungen zu den Prozesseinheiten finden sich methodische Hinweise zu deren Umsetzung. Der Baustein 5 des Modell-Lehrgangs gibt Hinweise über die methodische Ausgestaltung der Arbeits- und Lernsituationen. Die erwähnten methodischen Ausführungen beziehen sich einerseits direkt auf die Förderung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen der Auszubildenden, andererseits sind es aber auch Handlungsanleitungen darüber, wie die Prozesseinheiten bzw. Arbeits- und Lernsituationen auf der Ebene der Betriebe umgesetzt werden sollen.

6 ABSCHLUSSBETRACHTUNGEN

Die Auswertungen haben gezeigt, dass Sozialkompetenzen in den untersuchten Ordnungsgrundlagen durchaus eine Verankerung besitzen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn über die expliziten Formulierungen hinaus auch implizite Bezüge interpretativ erschlossen werden. Dabei unterscheiden sich die Ordnungsmittel jedoch sowohl im Hinblick auf die Häufigkeit und Vielfalt der aufgenommenen Kommunikationssituationen als auch hinsichtlich ihrer theoretischen und konzeptionellen Fundierung.

Sozialkompetenzen werden dabei in unterschiedlichen Handlungsdimensionen angesprochen: Wissen über soziale Kommunikation, Einstellungen und Werte sowie soziale Fertigkeiten. Die Formulierungen sind sprachlich in unterschiedlichen Abstraktions- und Detaillierungsgraden gefasst, wobei naturgemäss die Aussagen in den Modell-Lehrgängen konkreter gefasst sind als diejenigen in den Reglementen und Lehrplänen.

Die zumeist grosse Offenheit in der Ausweisung von angestrebten Sozialkompetenzen korrespondiert mit einer entsprechenden Interpretationsoffenheit. Dies gibt den potenziellen Anwendern, beispielsweise den Lehrpersonen in der Berufsbildungspraxis, die Freiheit zur Auslegung und situationsangemessenen Anpassung auf die für sie massgeblichen Praxiskontexte. Zugleich bietet die Offenheit aber auch die Freiheit zur Ignoranz, d. h. aufgrund der fehlenden Verbindlichkeit können sie relativ folgenlos vernachlässigt bzw. ausgeklammert bleiben. Hinter diesem Zusammenhang verbirgt sich in grundsätzlicher Betrachtung die Frage nach der gewünschten Offenheit bzw. Geschlossenheit von Curricula. Damit verbinden sich unterschiedliche Vorstellungen darüber, inwieweit Lehrpersonen im Hinblick auf die Curricula in einer ausführenden oder gestaltenden Rolle verstanden werden.

Im Hinblick auf die hier untersuchten curricularen Aussagen zu Sozialkompetenzen deutet jedoch vieles darauf hin, dass die feststellbare Interpretationsoffenheit vieler Curricula nicht auf eine bewusste Übertragung von Aufgaben der Curriculumpräzisierung auf die Berufsbildungspraxis zurückzuführen ist, sondern mit der fehlenden theoretischen Fundierung zusammenhängt. So kann ein durchgehendes Defizit darin gesehen werden, dass die Aussagen in den untersuchten Ordnungsgrundlagen vollständig ohne erkennbare theoretische Fundierung eingeführt werden. Dies kann prinzipiell zwei Gründe haben: Entweder werden bestehende theoretische Konzepte im Rahmen der Curriculumentwicklung ignoriert oder geeignete theoretische Modelle fehlen bzw. sind noch unzulänglich.

Die Literaturlage dokumentiert, dass didaktisch akzentuierte Modelle zur Bestimmung und Begründung von Sozialkompetenzen bislang fehlten. So existieren zwar zahlreiche Partialthe-

orien insbesondere aus der Psychologie und den Kommunikationswissenschaften, doch sind diese zumeist nicht auf die Situationskontexte der Didaktik angepasst. Die in dieser Untersuchung eingeführten Modelle der sozialen Kommunikation bzw. der Situationstypen versucht dieses Defizit zu überwinden und damit die didaktische Theoriebildung in diesem Bereich auf eine neue Grundlage zu stellen.

Vor diesem Hintergrund ist der Grund für die unzureichende theoretische Verankerung von Sozialkompetenzen auch nicht in der Praxis der Curriculumentwicklung zu sehen, sondern vielmehr auf fehlende Theorien zurückzuführen. In diesem Sinne ging es zum Ende der vorgelegten Untersuchung auch weniger darum, den fehlenden Theoriegehalt der Curricula zu brandmarken, sondern Hinweise darauf zu geben, wie die teilweise unsystematischen und punktuellen Aussagen in eine kohärente Form gegossen werden können.

Insofern zeigen die Lücken in den bestehenden Curricula durch die Verbindung mit einer theoretischen Fundierung zugleich Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Praxis der Curriculumentwicklung. So könnten beispielsweise die in der Untersuchung identifizierten Situationstypen als ein heuristischer Filter aufgenommen werden, um die Relevanz im jeweiligen Kontext eines Berufsfeldes zu diskutieren. Die Modelle der sozialen Kommunikation bzw. der Situationstypen lieferten in einem zweiten Schritt dann die Kategorien, anhand derer die als relevant erachteten Situationstypen ausdifferenziert und präzisiert werden könnten. Darüber hinaus bieten diese Modelle zentrale Anschlusspunkte für die Frage der Förderung und Prüfung von Sozialkompetenzen. Damit ist aber ein neues Forschungsfeld aufgespannt, das an dieser Stelle nur eingeführt werden kann.

7 LITERATUR

- Aebli, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens (8. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Beck, K. (1996): Die Situation als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen - Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: Seyd, W./Witt, R. (Hrsg.): Situation - Handlung - Persönlichkeit, Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Hamburg, S. 87–98.
- Bundesamt für Statistik (2002): Lehrabschlussprüfungen und Lehrverträge nach Berufsart und Beruf 2001. Neuchâtel.
- Burton, G./Dimbley, R. (1990): Teaching Communication. London: Routledge.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (Heft 2), S. 223 - 238.
- Euler, D. (1994): Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Wirtschafts-, Berufs-, und Sozialpädagogische Texte, Band 22, Köln: Botermann & Botermann.
- Euler, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen: Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band (Heft 4), S. 350–365.
- Euler, D. (2000): Die Rolle der überbetrieblichen Bildungsstätten in der Modernisierung der Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten: Partner für moderne Berufsbildung, Bielefeld: Bertelsmann, S. 57–73.
- Euler, D. (2001): Manche lernen es - aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (Heft 3), S. 346–374.
- Euler, D. (2003): Sozialkompetenz - erlernbare Eigenschaft. In: HR-Today: Das Schweizer Human Ressource Management-Journal (Heft 6/2003 Juni), S. 14.
- Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1999 (Heft 2), S. 168–198.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Bern: Haupt-UTB.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory : Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Glaserfeld, E. v. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Wiesbaden.
- Heid, H. (2001): Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23 (3), S. 513–527.
- Lauterbach, U./Mitter, W. (1998): Theory and Methodology of International Comparisons. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field [Background report, Vol. II], S. 235–271.
- Manstetten, R. (1983): Kommunikation und Interaktion im Unterricht. Düsseldorf.
- Maturana, H. (1982): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig, Wiesbaden.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 8. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

- Schulz v. Thun, F. (1988): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek.
- Schulz v. Thun, F. (1989): Miteinander reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklungen. Reinbek.
- Schulz v. Thun, F. (1998): Miteinander reden 3: Das 'innere Team' und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek.
- Schulz von Thun, F. (2000): Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation. Band 2, Augsburg: Weltbild Verlag, genehmigte Lizenzausgabe.
- Wunderer, R./Dick, P. (2002): Sozialkompetenz - eine mitunternehmerische Schlüsselkompetenz. Die Unternehmung, (6), 361–391.

8 ANHANG

8.1	Dokumentanalysen, exemplarisch	64
8.1.1	Detailhandelskaufmann/-frau	64
8.1.2	Hauspfleger/-in	69
8.1.3	Informatiker/-in	79
8.1.4	Schreiner/-in	81
8.1.5	Service-Gastrofachangestellte/-r	84
8.2	Auswertungsraster auf der ersten Stufe, exemplarisch	87
8.2.1	Detailhandelskaufmann/-frau	87
8.2.2	Hauspfleger/-in	94
8.2.3	Informatiker/-in	104
8.2.4	Schreiner/-in	110
8.2.5	Service-Gastrofachangestellte/-r	113
8.3	Auswertungsraster auf der zweiten Stufe	119
8.3.1	Augenoptiker/-in	119
8.3.2	Automechaniker/ in	120
8.3.3	Bankkaufmann/-frau	121
8.3.4	Coiffeur/Coiffeuse	122
8.3.5	Detailhandelsangestellte/-r	123
8.3.6	Elektromonteur/-in	124
8.3.7	Ernährungsberater/-in	125
8.3.8	Florist/-in	126
8.3.9	Fotofachangestellte/-r	127
8.3.10	Hauspfleger/-in	128
8.3.11	Hotelfachassistent/-in	129
8.3.12	Informatiker/-in	130
8.3.13	Kosmetiker/-in	131
8.3.14	Krankenpfleger/-in (Diplomausbildung gesundheits- u. Krankenpflege)	132
8.3.15	Landwirt/-in	133
8.3.16	Logistikassistent/-in	134
8.3.17	Maurer/-in	134
8.3.18	Medizinische/-r Praxisassistent/-in	135
8.3.19	Polymechaniker/-in	136
8.3.20	Schreiner/-in	137
8.3.21	Service-/Gastro-Fachangestellte/-r	138
8.3.22	Verkäufer/-in	139
8.4	Auswertungen auf der dritten Stufe	140
8.4.1	Augenoptiker/-in	140
8.4.2	Automechaniker/ in	141
8.4.3	Bankkaufmann/-frau	141
8.4.4	Coiffeur/Coiffeuse	143
8.4.5	Detailhandelsangestellte/-r	144
8.4.6	Elektromonteur/-in	145
8.4.7	Ernährungsberater/-in	146
8.4.8	Florist/-in	147
8.4.9	Fotofachangestellte/-r	148
8.4.10	Hauspfleger/-in	148
8.4.11	Hotelfachassistent/-in	150
8.4.12	Informatiker/-in	151
8.4.13	Kosmetiker/-in	152
8.4.14	Krankenpfleger/-in (Diplomausbildung Gesundheits- u. Krankenpflege)	153
8.4.15	Landwirt/-in	154
8.4.16	Logistikassistent/-in	155
8.4.17	Maurer/-in	156
8.4.18	Medizinische/-r Praxisassistent/-in	157
8.4.19	Polymechaniker/-in	158
8.4.20	Schreiner/-in	159
8.4.21	Service-/Gastro-Fachangestellte/-r	159
8.4.22	Verkäufer/-in	161

8.1 DOKUMENTANALYSEN, EXEMPLARISCH

(vgl. Kapitel 4.2, insbes. *Abbildung 17*)

Im Folgenden werden exemplarisch fünf komplette Dokumentanalysen dargestellt. Um eine breite Abdeckung über die verschiedenen Berufsgruppen zu erreichen, werden die Berufe Detailhandelskaufmann/-frau, Hauspfleger /-in, Informatiker /-in, Schreiner /-in und Service-Gastrofachangestellte/-r gewählt.

8.1.1 Detailhandelskaufmann/-frau

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	18.12.1991	R
Lehrplan	18.12.1991	L
Modell-Lehrgang Lebensmittel	Ohne Angabe	ML
Modell-Lehrgang Sport-Konfektion	2000	MS

<i>Text/Hinweis Sozialkompetenzen</i>	<i>Fundstelle</i>	<i>Bemerkungen/Zusammenhang</i>	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>
Richtziel 1 <i>Der Verkäufer am Arbeitsplatz</i> -Erscheinungsbild des Detailhandelsangestellten beschreiben -Persönliche Voraussetzungen des Detailhandelsangestellten und Anforderungen zur Erfüllung der Aufgabe nennen -Erforderliche Umgangsformen beurteilen und anwenden	R S. 4		

Verkaufshandlung -die im Lehrbetrieb vorhandenen Bedienungsformen beschreiben, vergleichen und anwenden -Kunden beobachten, aus ihrem Verhalten die Bedienungsform ableiten -die dem Lehrbetrieb entsprechende Beratung durchführen -besondere Kundenwünsche erfassen und bearbeiten -Kauf abschliessen und Kunden verabschieden -Reklamation weisungsgemäss erledigen -telefonische und schriftliche Bestellungen entgegennehmen und nach Weisung des Lehrgeschäftes ausfüllen	S. 4		
Im Bestellwesen mitarbeiten	S. 5		Kontakt mit Lieferanten
Arbeitstechnik und Kommunikation -einfache Korrespondenz erledigen -Gesprächsnotizen abfassen -im Rahmen des Einsatzbereiches einfache Instruktionen erteilen	S. 6		
Verkaufskunde Richtziel -die Entwicklung der berufsspezifischen Eigenschaften wie Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungskraft, Umgangsformen und Initiative -die Anpassung des Verhaltens an verschiedene Bedienformen und Verkaufssituationen, das Anbieten von Problemlösungen bei anspruchsvollen Kunden -das korrekte Verkaufsverhalten, das sich an den Bedürfnissen, Wünschen und Erwartungen der Kunden (Kundennutzen) einerseits und am Betriebserfolg andererseits orientiert	L S. 14		
		Hier Abweichung zu Verkäufer: dort weiterleiten statt bearbeiten	
		Rolle des Weisungsgebenden	
		Unterschied zum Verkauf, hier zusätzlich: Problemlösung für anspruchsvolle Kunden	

<p><i>Grundvoraussetzungen für den Verkauf</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Anforderungen an das Verkaufspersonal (Erscheinung, ...) aufzählen und ihre Wichtigkeit begründen -sich selber kennen und annehmen lernen -Umgangsformen interpretieren -Formen der Kommunikation erläutern -sprachliche Ausdrucksfähigkeit zielgerichtet einsetzen -konventionelle Bedienung, Vorwahl und Selbstbedienung nach der Rolle des Verkaufspersonals und des Käufers definieren -Verkaufsanbahnung und Verkaufsformen bei verschiedenen Kunden anwenden und demonstrieren -verschiedene Kaufmotive unterscheiden und interpretieren 	S. 14 f.	<p>Zusätzlich im Gegensatz zum Verkauf (neu)</p> <p>„</p> <p>„</p> <p>Rollenverständnis je nach Situation bewusst machen</p>	
<p><i>Verkaufshandlung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Kaufwunsch branchengemäss ermitteln -Fragetechniken unterscheiden und während des gesamten Verkaufsgesprächs anwenden -den Kaufmotiven entsprechende Verkaufsargumente formulieren -Einwände erkennen und darauf eingehen -Zusatz- und Anschlussverkäufe anbahnen und durchführen -Verkaufsformen und Verkaufsverabschiedung bei verschiedenen Kunden anwenden 	S. 15		<p>Besondere Situation, da hier besonders aktiv kommuniziert werden muss (Bedürfnis wecken)</p>
<p><i>Besondere Verkaufssituationen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -das gleichzeitige Bedienen mehrerer Kunden erläutern -mit behinderten Kunden umgehen -Verhalten am Telefon -Reklamationen verhindern helfen sowie bei der Erledigung von Reklamationen sach- und kundenorientiert entscheiden -Verhalten des Verkaufspersonals bei Diebstahlverdacht und Diebstahl beschreiben 	S. 15	<p>(Neu) Interaktion in Stresssituationen</p> <p>(Neu) Prävention durch Kommunikation Konfliktpotenzial gegeben</p> <p>Konfliktpotenzial gegeben</p>	

Verkaufspsychologie -Kumentypen an ihrem Verhalten erkennen und entsprechend auf sie eingehen -Verkaufspersonal bei schwierigen Verkaufssituationen unterstützen -Problemlösungen bei anspruchsvollen Kunden erarbeiten -Verkaufserfolge und Misserfolge analysieren -Gründe des Kunden zur Wahl eines Geschäftes aufzählen -Arbeitsklima und Teamgeist fördern	S. 16	Neu	Rolle des Weisungsgebenden Analyse und Reflexion des eigenen Handelns (auch bei Misserfolgen oder Kommunikationsstörungen) Antizipieren von Haltungen/Erwartungen des Kunden
Unternehmensführung, Betriebsorganisation, Mitarbeiter ... Führungsinstrumente erläutern verschiedene Führungsstile und Führungsprinzipien vergleichen und interpretieren	S. 18	Neu Betrifft Beziehung Vorgesetzter-Mitarbeiter Hier eher auf unterer Taxonomiestufe angesiedelt	
Deutsch -aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen Absichten und Zusammenhänge verstehen -an Gesprächen und Diskussionen teilnehmen und deren Ergebnisse zusammenfassen -Grundsätze der Gesprächsführung anwenden -Schreiben: Personen beschreiben und charakterisieren	L S. 23	Technokratische Sicht	Bedarf der Auseinandersetzung mit u. Analyse der Person
Betriebsinterne Arbeiten mit der Ware (1. Lehrjahr) -beim Bestellwesen mitarbeiten -Telefon bedienen	ML S. 1		u. U. Kontakt zu Lieferanten
Verkauf und Beratung (1. Lehrjahr) -Kunden empfangen und begrüßen -die erforderlichen Umgangsformen beurteilen und anwenden -unter Anleitung Kunden bedienen -Behandlung von Reklamationen	S.1	Neu: Behandlung statt Erledigung	
Warenbeschaffung (2. Lehrjahr) -selbständig oder unter Anleitung Waren bestellen -telefonische und schriftliche Kundenbestellungen ausführen -Grundregeln des korrekten Verhaltens am Telefon	S. 3	Kontakt zu Lieferanten	

Verkauf und Beratung (2. Lehrjahr) -Verkaufsgespräche führen und Kunden selbständig beraten -unterschiedliche Kundenerwartungen und Kundenwünsche aufzählen -mit Kunden Kontakt aufnehmen, zweckmässig informieren und/oder beraten -Sonderfälle im Verkauf (Umtausch, Einwände, Reklamationen) erledigen -Abschlussgespräch führen -geeignete Abschlussformen im Kundengespräch anwenden	S. 3	Konfliktsituation Technokratische Sichtweise	
Verhaltensvorschriften (bei Ladendiebstählen) anwenden	S. 4		
Warenbeschaffung (3. Lehrjahr) -das Bestellwesen für eine Warengruppe selbständig erledigen	S. 5	Kontakt zu Lieferanten	
Verkauf und Verkaufsförderung (3. Lehrjahr) -anspruchsvolle Kunden bedienen und beraten	S. 5		
Arbeiten im Büro (3. Lehrjahr) -einfache Geschäftskorrespondenz an Kunden und Lieferanten erledigen -Gesprächsnotizen abfassen -Ferien- und Ablösepläne beim Personaleinsatz erstellen	S. 6	Schriftliche Kommunikation	Analysefähigkeit bei Gesprächen Ev. Konfliktpotenzial mit Kollegen
Ausbildungsziel Verkauf (1. Lehrjahr): Einfache Verkäufe selbständig abwickeln, Kundenwünsche erkennen, Zielgruppen unterscheiden <i>Ausbildungsstoff:</i> Umgangsformen Begrüssung der Kunden, Ermitteln der Wünsche Kunden beraten	MS S.1	Kundenbeziehung	
Ausbildungsziel Verkauf (2. Lehrjahr): Vertiefen der Kenntnisse des 1. Lehrjahres, selbständige Kundenberatung bei allen Artikelgruppen, differenzierter Beratungsteil: Vollberatung, Beratung nach Vorwahl, aktionsmässiger Verkauf <i>Ausbildungsstoff:</i> Repetition des Stoffs aus dem ersten Lehrjahr Erlebnisbezogene Kundenberatung Zusatzverkauf Telefonverkauf Umtausch	S. 4	Zunahme der Selbständigkeit Telefonische Kommunikation Bei Umtausch Konfliktpotenzial	

Warenkunde <i>Gesamtrepitition:</i> Praktische Argumentier- und Kombinerübungen anhand von Verkaufsgesprächen Verkaufsgespräche	S. 6	Methodischer Hinweis: Simulationsübung Realsituation	
---	------	---	--

8.1.2 Hauspfleger/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	2001	R
Lehrplan für den beruflichen Unterricht		L
Modell-Lehrgang	Januar 2003	M
Tätigkeitsjournal	Januar 2003	TJ

<i>Text/Hinweis Sozialkompetenzen</i>	<i>Fundstelle</i>	<i>Bemerkungen/Zusammenhang</i>	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>
Haushaltsführung Art. 4, 1.1.1 Ernährung/Verpflegung • Ressourcen der Klienten und ihres sozialen Umfeldes einbeziehen	M, S. 2		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Haushaltsführung Art. 4, 2.2 Grundlagen der Pflege • Ressourcen der Klienten und ihres sozialen Umfeldes einbeziehen	M, S. 4		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Art. 4, 1.2.3 Pflege von Menschen jeder Altersstufe zu Hause – Ressourcenorientierte, angepasste Pflege gewährleisten – wichtige Aspekte in der Pflege von Sterbenden berücksichtigen – Kleinkinder pflegen – kranke, behinderte und alte Menschen pflegen und in den Aktivitäten des täglichen Lebens unterstützen – Innerhalb der Pflegekompetenz handeln und mit Fachpersonen zusammenarbeiten	M, S. 4		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?

Art. 8 Pflege im stationären geriatrischen Bereich <ul style="list-style-type: none"> – Pflege bei Langzeitkranken und Betagten gemäss Pflegeplanung und im Rahmen der beruflichen Kompetenzen ausführen – Rehabilitation und Selbständigkeitstraining fördern und anwenden 	M, S. 4		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Informationsziele Reglement Art. 4, 1.2.2 <ul style="list-style-type: none"> – Umgebung des kranken und/oder behinderten Menschen jeder Altersstufe pflegegerecht einrichten – Körperpflege, Lagerungen und Mobilisation situationsgerecht ausführen – Betten richten, Essen eingeben – Hygienemassnahmen treffen – richtige Hebetechniken und adäquate Hilfsmittel anwenden – Erste-Hilfe-Massnahmen treffen 	M, S. 4		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Informationsziele Reglement Art. 4, 1.2.3 <ul style="list-style-type: none"> - auf die Pflegebedürftigen eingehen, ihre individuellen Bedürfnisse erkennen und das Umfeld entsprechend gestalten - Pflege, Betreuung und Ernährung von Kleinkindern situationsgerecht ausführen - Schwerpunkte und Massnahmen in der Pflege von Sterbenden berücksichtigen und einbeziehen - Schwerpunkte und Besonderheiten in der Pflege und in der Kommunikation von Klienten aufzeigen und berücksichtigen - kranken- oder behinderungsbedingte Verhaltensweisen der Klienten erkennen und in der Pflege berücksichtigen 	M, S. 5		
Informationsziele Reglement Art. 4, 1.2.3 <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen und soziales Umfeld der Klienten einbeziehen – ... – Möglichkeiten und Grenzen der eigenen pflegerischen Interventionen erläutern und mit Fachpersonen zusammenarbeiten 	M, S. 5		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Reglement Art. 8 <ul style="list-style-type: none"> - Wünsche und Gewohnheiten der Kranken und Betagten nach Möglichkeit berücksichtigen und sie in ihrer Lebensphase und Persönlichkeit erfassen und respektieren - Selbstpflege fördern, aktivieren und erhalten helfen 	M, S. 6		
<ul style="list-style-type: none"> – bei der Pflege von Schwerstkranken und Sterbenden mithelfen 			„mithelfen“: Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?

Art. 4, 1.3.1 Lebenskunde fähig sein, sich abzugrenzen	M, S. 6	Könnte i. S. v. Selbstklärung Sozialkompetenz sein	
Art. 4, 1.3.3 Betreuung und Aktivierung von Menschen jeder Altersstufe – partnerschaftlich arbeiten und Klienten in ihrer spezifischen Situation und Lebensweise achten und ihre Privatsphäre respektieren – die Erhaltung und Wiederherstellung individueller Fähigkeiten der Klienten fördern – Kindern aller Alterstufen Verständnis entgegenbringen, sie adäquat betreuen und beschäftigen	M, S. 6		
– Ressourcen und soziales Umfeld der Klienten einbeziehen	M, S. 6		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Art. 8, Allgemeines – sich als Lernende und als Mitglied eines Teams verstehen und den eigenen Kompetenzbereich kennen und einhalten			
– eigenes berufliches Denken, Fühlen und Handeln kritisch hinterfragen, analysieren und mündlich und schriftlich beschreiben	M, S. 6		Mündl. & schriftl. Beschreiben ist eigentlich keine Sozialkompetenz, könnte aber auch handeln gemeint sein?
Art. 8, Hilfe und Pflege zu Hause I und II – Berufliche Beziehungen zu den Klienten und den Personen ihres sozialen Umfeldes aufbauen, erhalten und beenden – Massnahmenplanung mit den Klienten umsetzen	M, S. 6		
– Die fachspezifische Zusammenarbeit einüben	M, S. 6		In wie weit ist „Kooperation“ gemeint?
Sozialbereich und Allgemeines Reglement Art. 4, 1.3.1 – sich selbst zu schützen wissen und fähig sein, Distanz zu nehmen	M, S. 6		OK, wenn Selbstkompetenz als Voraussetzung von Sozialkompetenz angesehen wird
Reglement Art. 4, 1.3.3 – Menschen in schwierigen Lebenssituationen verständnisvoll begleiten	M, S. 6 f.		

<ul style="list-style-type: none"> – Personen achten, bei der Betreuungsarbeit deren Bedürfnisse und persönlichen Ressourcen erkennen und mit einbeziehen – Bedürfnisse und Verhalten von Kindern verschiedener Altersstufen erkennen, auf sie eingehen und sich situationsangepasst mit ihnen beschäftigen – Eigeninitiative und Kreativität der Kinder anregen und stufengerecht fördern 	M, S. 6 f.		
Reglement Art. 8, Allgemeines <ul style="list-style-type: none"> – mit verschiedenen Klienten unter Einhaltung der beruflichen Distanz eine gute Beziehung aufbauen und angepasste Umgangsformen pflegen – Interdisziplinär denken und handeln und konstruktiv im Team arbeiten – Grenzen bei physischen und psychischen Überforderungen und Übergriffen wahrnehmen, akzeptieren und entsprechend handeln 	M, S. 7		
<ul style="list-style-type: none"> – die Einsätze und den eigenen Umgang mit Menschen und Situationen analysieren und notwendige Schlüsse daraus ziehen 			Auch handeln?
Reglement Art. 8, Hilfe und Pflege zu Hause I und II <ul style="list-style-type: none"> – Hauswirtschafts-, Pflege- und Betreuungsaufgaben dem Ausbildungsstand entsprechend ergänzend, erhaltend, die Klienten zur Selbständigkeit befähigend, in stellvertretender Verantwortung ausführen – Klienten zu gesundheitsförderndem und gesundheitserhaltendem Verhalten anleiten – Berufliche Grenzen einhalten und mit Fachpersonen zusammenarbeiten 	M, S. 7		

<ul style="list-style-type: none"> – Klienten und Personen in ihrem sozialen Umfeld als Individuen mit eigenen Wertvorstellungen und Lebensgeschichten respektieren und ihrem Autonomiebedürfnis soweit als möglich Rechnung tragen – Ressourcen des sozialen Umfelds bewusst in die Tätigkeit einbeziehen, zur Selbständigkeit und Mithilfe anleiten, die Selbständigkeit fördern und aktivieren – Einsatzsituationen gesamthaft und in ihren Elementen beobachten, Veränderungen erkennen, neu beurteilen, Prioritäten berücksichtigen und gegebenenfalls Ziel- und Massnahmenanpassungen vorschlagen und durchführen 	M, S. 7		<p>Einstellungen werden angesprochen → Sozialkompetenzen ?</p> <p>Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?</p> <p>Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?</p>
Ernährung/Verpflegung <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen und soziales Umfeld der Klienten einbeziehen 	TJ, S. 2		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Haushaltspflege <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen und soziales Umfeld der Klienten einbeziehen – Wohnkulturen und Wohnformen berücksichtigen 	TJ, S. 2		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Wäsche- und Kleiderpflege <ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen und soziales Umfeld der Klienten einbeziehen – Die Klienten bezüglich zweckmässiger Kleidung beraten 	TJ, S. 3		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Umgebung des kranken und/oder behinderten Menschen jeder Altersstufe pflegegerecht einrichten <ul style="list-style-type: none"> – zweckmässig und gemütlich einrichten – Wünsche der Menschen angemessen berücksichtigen 	TJ, S. 4		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?

Körperpflege, Lagerungen und Mobilisation situationsgerecht ausführen <ul style="list-style-type: none"> – Ganzwäsche im Bett – Teilwäsche am Lavabo – Teilwäsche im Bett – Klient duschen – Klient baden – Intimpflege, Inkontinenzpflege – Hautpflege – Mundpflege, Zahnpflege, Prothesenpflege – Haarpflege, Bartpflege – Fusspflege (exkl. Diabetiker und Antikoagulierte) – Nagelpflege (exkl. Diabetiker und problematische Nägel) – Oberkörper-Hochlagerung – Seitenlagerung – Beinhochlagerung – Rückenlage – Bobath - Lagerungen – Bewegungsübungen im Bett – Atemübungen – Gehübungen – Patient im Bett bewegen – Transfer Bett – Stuhl/Rollstuhl – Kinästhetik anwenden – Betten richten, Essen eingeben – Betten ohne Patient – Betten mit Patient im Bett – Essen richten für selbständige Patienten 	TJ, S. 5		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Essen richten für unselbständige Patienten	TJ, S. 5		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Essen eingeben			
Trinken mit Trinkbecher verabreichen			
Hilfsmittel anwenden			

Richtige Hebetechniken und adäquate Hilfsmittel anwenden	TJ, S. 6		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Badelift			
Badebrett			
Badematten, Badehalterungen			
-Patientenlift			
-rückenschonendes Arbeiten	TJ, S. 6		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
-Unfallverhütung			
-Erste-Hilfe-Massnahmen treffen	TJ, S. 6		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
-Pflege, Betreuung und Ernährung von Kleinkindern situationsgerecht ausführen	TJ, S. 6		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
den Säugling/das Kleinkind baden			
den Säugling/das Kleinkind wickeln			
Ganzkörperpflege ausführen			
Teilkörperpflege ausführen			
Schoppen vorbereiten und eingeben			
Nahrung zubereiten und verabreichen			
das kranke Kind pflegen:			
→ Temperatur messen			
→ Salbe einreiben			
→ Nasen-, Augen-, Ohrentropfen verabreichen			
→ Rötungen pflegen			
→ lindernde Massnahmen ergreifen (Tee, Wickel, ...)			

- Spezifische Pflorgetechniken in einfachen Pflegesituationen klientenbezogen ausführen	TJ, S. 7		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
- Anwendung von Wärme			
- Anwendung von Kälte			
Inhalation			
gebräuchlichste Medikamente richten und verabreichen			
Salbe einreiben			
Augentropfen oder –salbe geben			
Ohrentropfen geben			
Nasentropfen oder –salbe geben			
Heilbäder verabreichen:			
einfache septische und aseptische Verbandswechsel ausführen			
(z. B. Cystofix)			
DK - Pflege ausführen			
Urinbeutel wechseln			
Klistier vorbereiten und verabreichen			
Massnahmen der Prophylaxe ergreifen:			
→ Dekubitus			
→ Kontrakturen			
→ Thrombosen			
→ Pneumonie			

Sozialbereich	TJ, S. 8		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
– Fremde Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten kennen und respektieren			
– sich selbst zu schützen wissen und fähig sein, Distanz zu nehmen			
– Personen achten, bei der Betreuungsarbeit deren Bedürfnisse und persönlichen Ressourcen erkennen und mit einbeziehen			
– Menschen in schwierigen Lebenssituationen verständnisvoll begleiten			
– Bedürfnisse und Verhalten von Kindern verschiedener Altersstufen erkennen, auf sie eingehen und sich situationsangepasst mit ihnen beschäftigen			
– Eigeninitiative und Kreativität der Kinder anregen und stufengerecht fördern			
– alten und behinderten Menschen Hilfe zur Erhaltung und Aktivierung der eigenständigen Lebensführung anbieten			
– Wahrnehmung und Gedächtnis der älteren Menschen aktivieren			
– wo notwendig, auf bestehende sozialmedizinische Institutionen und deren Angebot hinweisen			

Allgemeines	TJ, S. 8		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
– mit verschiedenen Klienten unter Einhaltung der beruflichen Distanz eine gute Beziehung aufbauen und angepasste Umgangsformen pflegen			
– bedarfsgerecht und ressourcenorientiert handeln, Überbetreuung vermeiden			
– Interdisziplinär denken und handeln und konstruktiv im Team arbeiten			
– Vorgaben und Anweisungen von Vorgesetzten akzeptieren und einhalten, Kritik reflektieren und daraus lernen			
– die Einsätze und den eigenen Umgang mit Menschen und Situationen analysieren und notwendige Schlüsse daraus ziehen			
– Grundsätze der Hygiene und der Körperhaltung beachten und einhalten			
– Grenzen bei physischen und psychischen Überforderungen und Übergriffen wahrnehmen, akzeptieren und entsprechend handeln			
– Unfallgefahren erkennen und entsprechende Massnahmen ergreifen			
– Arbeitspläne und Arbeitsrapporte erstellen			
– die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten laufend einschätzen und mit den Praktikumsausbilderinnen eigene neue Ausbildungsziele festlegen, umsetzen und auswerten			

Reglement Art. 8, Hilfe und Pflege zu Hause I und II – Hauswirtschafts-, Pflege- und Betreuungsaufgaben dem Ausbildungsstand entsprechend ergänzend, erhaltend, die Klienten zur Selbständigkeit befähigend, in stellvertretender Verantwortung ausführen – Klienten und Personen in ihrem sozialen Umfeld als Individuen mit eigenen Wertvorstellungen und Lebensgeschichten respektieren und ihrem Autonomiebedürfnis soweit als möglich Rechnung tragen – Ressourcen des sozialen Umfelds bewusst in die Tätigkeit einbeziehen, zur Selbständigkeit und Mithilfe anleiten, die Selbständigkeit fördern und aktivieren – Klienten zu gesundheitsförderndem und gesundheitserhaltendem Verhalten anleiten – Einsatzsituationen gesamthaft und in ihren Elementen beobachten, Veränderungen erkennen, neu beurteilen, Prioritäten berücksichtigen und gegebenenfalls Ziel- und Massnahmenanpassungen vorschlagen und durchführen – Klientenkarteien/Patientendokumentationen lesen und nachführen – Berufliche Grenzen einhalten und mit Fachpersonen zusammenarbeiten	TJ, S. 9		Wie konkret sind damit Sozialkompetenzen gemeint?
Reglement: Der Modell-Lehrgang übernimmt im Wesentlichen die Richt- und Informationsziele des Reglements			

8.1.3 Informatiker/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	31.03.1994	R
Lehrplan	31.03.1994	L
Modell-Lehrgang	2001	M

Text/Hinweis Sozialkompetenzen	Fundstelle	Bemerkungen/Zusammenhang	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>
Die Ausbildung soll (...) berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen sowie die Persönlichkeitsentwicklung (Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein) fördern	R Art. 4 Abs. 2	Sozialkompetenzförderung wird konkretisiert hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten vor dem Hintergrund der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung	
Richtziele für 3./4. Lehrjahr: Arbeitet mit bei der Einführung der Anwender in die Benutzung der Informatikarbeitsplätze und bei der Erstellung von zweckmässigen Hilfsmitteln	R Art. 5 Abs. 2	Instruieren von Dritten: „arbeitet mit“	
Informationsziele für die Grundbildung: Hard- und Software erklären Benutzer einführen in die Anwendung Informationsziele für vertiefte Ausbildung: in einem Projekt-Team mitarbeiten gegenüber Kunden und Anwendern sicher auftreten Regeln der Gesprächsführung beherrschen	R Art. 5 Abs. 2	erklären einführen in Projekt-Team mitarbeiten sicher auftreten Regel beherrschen	
Information und Kommunikation: Grundregeln des Informierens Modell der Kommunikation Grundlagen der Menschenkenntnis Gespräche Grundzüge der Konflikttheorie Regeln für den Umgang mit Konflikten Konfliktgespräch Instruktion	L S. 19	Differenzierter, oberflächlicher Katalog. Taxonomie wird allgemein und pauschal gültig angegeben.	
Allgemeine Hinweise: Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit sind von grosser Bedeutung.	M INGA1, S. 3	Bedeutung der Sozialkompetenzen wird explizit ausgesprochen. Was fehlt, ist die methodisch-didaktische Konkretisierung.	
Störungsbehebung 12.1: Benützer instruieren	M INGA1 S. 35	Instruktion von Benützern	

<p>Einführung von Anwendern: Hard- und Softwarekomponenten/Bedienung und Möglichkeiten der Peripherie erklären [Erklärungen sollen keine Grundschulung für Anwender ersetzen, sondern in einfacher, prägnanter Art die wesentlichen Systemteile und deren Funktionen verständlich machen]</p> <p>Aufträge, Leitfragen: Allgemeine Grundregeln bei der Einführung Leitfaden erstellen Leitfaden anwenden und Ergänzung mit Erfahrungen</p>	M INGA1 S. 36 und 37	<p>erklären gegenüber Dritten</p> <p>Verständlichkeit, Einfachheit und Prägnanz der Ausdrucksweise</p>	
<p>Einführung von Anwendern: muss sich an realistischen Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren (Zeit, Vorkenntnisse, Kompetenz des Einführenden) Einführungshindernisse: müssen abgebaut werden (z. B. Angst, zu hohe Erwartungen etc.) System und Anwendungseinführung: zur Selbsthilfe anleiten, Feedback vorsehen</p>	M INGA2 S. 59/60/61	Instruieren (einführen)	<p>Es werden zwar keine direkten Sozialkompetenzen angesprochen, doch schwingen diese implizit mit.</p>
<p>Basiskompetenzen: Teamfähigkeit (Flexibilität, Toleranz, Kritikfähigkeit), Kommunikationsfähigkeit (Konfliktfähigkeit, Gesprächsführung, Präsentation, Information) → Lernziele im engeren Sinne fehlen allerdings (S. 6)</p>	M INVA1 S. 4 und 6	Globale Aussagen, nicht konkret	

8.1.4 Schreiner/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	20.12.2001	R
Lehrplan	20.12.2001	L
Modell-Lehrgang	2000	M

Text/Hinweis Sozialkompetenzen	Fundstelle	Bemerkungen/Zusammenhang	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>
Die Ausbildung ... fördert ... die Persönlichkeitsentfaltung	R S. 3		Beinhaltet Soziale Kompetenzen
Die Berufsschule ... unterstützt die Persönlichkeitsentfaltung	L S. 12		Siehe oben (gilt also für beide Lernorte)
Zur Bewältigung der dauernden Veränderungen in der Arbeitswelt sind für Berufsleute die folgenden Schlüsselqualifikationen von grosser Bedeutung: ... Teamfähigkeit Mit dem fächerübergreifenden Unterricht und Gruppenarbeiten können diese Ziele gefördert werden.	S. 13 f.	Teamfähigkeit wird explizit genannt, aber nicht spezifiziert. Angabe von curricularen und methodischen Hilfen zur Umsetzung.	
Im weiteren ist es wichtig, dass allfällige Differenzen gegenüber dem verfügbaren Plan sowie sonstige Unklarheiten vorgängig mit der Bauleitung bereinigt und nach Möglichkeit schriftlich festgehalten werden.	M 44/ S. 1		Kommunikation mit Kollegen (Konfliktpotenzial)

<p>Der Monteur auf der Baustelle Die Baumontage ist innerhalb eines Innenausbau-Auftrags ein wichtiger und entscheidender Teilbereich. Der Monteur, der die Werkteile auf dem Bau einpasst und montiert, trägt eine grosse Verantwortung gegenüber dem Kunden, aber auch gegenüber seiner Firma. Verschiedene bedeutungsvolle Grundsätze werden von ihm oft nicht beachtet oder gar vernachlässigt. Ist der Monteur zum Beispiel ein hervorragender Fachmann in seinem Beruf, jedoch im Umgang von Kunden zeigt er wenig „Fingerspitzengefühl“, dann hinterlässt er beim Kunden einen unguten oder zweifelhaften Eindruck. Ein Monteur mit seiner Kundenfreundlichkeit hingegen ist nur zweitrangig, wenn er seine Arbeit unsauber, nicht termingerecht oder unsachgemäss montiert.</p> <p>Für das Auftreten beim Kunden gibt es wichtige Leitsätze, die im Berufsalltag sehr oft von entscheidender Bedeutung sind und ebenso in die Montagevorbereitung gehören, wie das Bereitstellen der Werkteile und der Werkzeuge. Deshalb zwei wichtige Hinweise:</p> <p><i>Der Monteur ist die „Visitenkarte“ der Firma!</i> Die Attribute zu diesem Satz füllen viele Zeilen, so zum Beispiel: freundlich, höflich, zuverlässig, pünktlich, selbständig, pflichtbewusst, exakt, sauber, hilfsbereit, aufmerksam, vertrauenswürdig, gewissenhaft, leistungsfähig, speditiv, korrekt usw.</p>	45/ S. 1	<p>Konsequenzen für Kunde und Firma werden benannt.</p> <p>Gängiges Verhalten wird hier negativ konnotiert.</p> <p>Sozialkompetenz und Fachkompetenz werden hier in der Konsequenz als zusammengehörig herausgestellt.</p> <p>freundlich, höflich, hilfsbereit, vertrauenswürdig Elemente der Sozialkompetenz gegenüber Kunden (aber auch Mitarbeitern) Hier wird allerdings eher wahllos eine unkonkrete Aufzählung von Verhaltensmerkmalen angeführt.</p>	
<p><i>Der Kunde ist „König“, er kommt zurück, nicht das Produkt!</i></p> <p>So ausgefallen, oft fast unerfüllbar Kundenwünsche auf der Baustelle auch sein mögen, geben Sie dem Kunden bei Ihrer Montagearbeit keinen Anlass, dass er an eine andere Firma denkt oder gar zur Konkurrenz wechselt.</p>	45/ S. 1	Eingehen auf Kundenwünsche	
<p>Mit einer selbst erstellten Montage-Checkliste können Pannen vermieden und die Montageleistung gesteigert werden. Bestimmt wird auch die Qualität der fachgerechten Montage erhöht, und die Freude an der Montage wächst. Daraus erfolgt eine gute Kundenzufriedenheit und löst dabei eine überzeugende Werbung aus.</p>	45/ S. 2		<p>Planungskompetenz mittels geeigneter Instrumente verringert Problem- und damit im Kundenverhältnis Konfliktpotenzial (präventives Verständnis)</p>

Auf der bewohnten „Baustelle“ hinterlässt der Monteur die Räume aufgeräumt, gereinigt und dankt dem Kunden für den Auftrag.	45/ S. 2	Dank an Kunden als positive Kommunikationsgrundlage	Pfleglichkeit, Umsicht, Sauberkeit verringern Problem- und damit im Kundenverhältnis Konfliktpotenzial (präventives Verständnis)
Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit den anderen Handwerkern, die vom Schreiner-Monteur ein „Ganzheitsdenken“ auf der Baustelle voraussetzt. Die Zusammenarbeit und Absprache mit den Handwerkern vor und während der Montage sind von grosser Wichtigkeit.	45/ S. 2	Absprache mit anderen Handwerkern	
Die Zusammenarbeit mit anderen Bauhandwerkern beschreiben und Schnittstellen aufzeigen.	S. 17		Zusammenarbeit wird erkannt, diese wird hier wohl nicht ausschliesslich als Akt der Arbeitsteilung, sondern auch als Kommunikationsprozess angesehen.
Allgemeinbildung gem. BIGA			

8.1.5 Service-Gastrofachangestellte/-r

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	23.02.1996	R
Lehrplan	23.02.1996	L
Modell-Lehrgang	1998	M

<i>Text/Hinweis Sozialkompetenzen</i>	<i>Fundstelle</i>	<i>Bemerkungen/Zusammenhang</i>	
		<i>explizite Nennung</i>	<i>implizite Nennung</i>
Der Servicefachangestellte empfängt, berät, betreut und bedient die Gäste.	R. Art. 1, S. 1	beraten, betreuen der Gäste	

<p>Ausbildungsprogramm für den Betrieb</p> <p>Die Handlungskompetenz des Lehrlings, in gleichen Massen bestehend aus Fachkompetenz, Eigen- und Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, soll gezielt gefördert werden.</p> <p>Unter Eigen- u. Sozialkompetenz werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbständigkeit - Eigeninitiative - Eigenverantwortung - Zuverlässigkeit - Kreativität - Leistungsbereitschaft und - Teamfähigkeit verstanden. 	Art. 4, S. 3	allgemein gültige Tugenden	
<p>Methodenkompetenz beinhaltet das Erwerben von Techniken, selbstständig zu lernen, die Arbeit selbstständig zu planen und auszuführen, mit anderen Personen im Team zu arbeiten, Konflikte im Team zu bewältigen ...</p>	Art. 4, S. 3	Offen ist, welche „Techniken“ dahinter stehen.	
<p>Richtziele für das zweite Lehrjahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gäste beraten u. betreuen <p>Informationsziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - an den Nahtstellen zusammenarbeiten - Gästebedürfnisse erkennen - Verkaufsgespräche führen - Zusatzverkäufe tätigen - Gäste betreuen - Gästereklamationen und Sonderwünsche entgegennehmen u. weiterleiten 	Art. 5 Abs. 2 S. 4		
<p>In der LAP wird geprüft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gäste beraten und betreuen - Verkaufs- und Verhaltenskunde 	Art. 11, S. 6	praktische Arbeiten mündliche Prüfung	
Die Angaben im Lehrplan sind dieselben wie im Reglement	L		
<p>Allgemeines:</p> <p>Nahtstellen: die eigenen Arbeiten aus der Sicht anderer Abteilungen beurteilen können</p>	M S. 3	Umgang mit MA, Selbstreflexion	

<p>Gästebetreuung, Service, Verkauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reservationen: betriebskonformes Verhalten am Telefon üben - Gästeempfang: sich vorstellen, betreuen, bedanken, verabschieden - Aktiver Verkauf: Verkaufsgespräche führen - Service-Formen: Serviceformen- und -techniken ausführen - Gästereklamationen: entgegennehmen und weiterleiten - Bestellungen: von Service-Mitarbeitern entgegennehmen, bearbeiten oder weiterleiten 	S. 4/5/7/9		
<p>Individuelle Erweiterungen des M durch den Lehrbetrieb: ganzheitliche Gestaltungsaufgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anlass, Bankett durchführen: von der Reservation bis zur Rechnungsstellung in Einverständnis mit dem Kunden 	S. 15		Bei solchen „ganzheitlichen Gestaltungsaufgaben“ sind die im M beschriebenen Sozialkompetenzen implizit enthalten.

8.2 AUSWERTUNGSRASTER AUF DER ERSTEN STUFE, EXEMPLARISCH

(vgl. Kapitel 4.3.1, insbes. *Abbildung 18*)

Im Folgenden werden exemplarisch fünf komplette Auswertungsraster der ersten Analysestufe dargestellt. Um eine breite Abdeckung über die verschiedenen Berufsgruppen zu erreichen, werden wiederum – wie in Kapitel 8.1 – die Berufe Detailhandelskaufmann/-frau, Hauspfleger/-in, Informatiker/-in, Schreiner/-in und Service-Gastrofachangestellte/-r gewählt.

8.2.1 Detailhandelskaufmann/-frau

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	18.12.1991	R
Lehrplan	18.12.1991	L
Modell-Lehrgang Lebensmittel	Ohne Angabe	ML
Modell-Lehrgang Sportkonfektion	2000	MS

Beachte: Abweichungen zu den Ordnungsgrundlage des Verkäufers wurden rot markiert und kursiv dargestellt!

<i>Fundstelle</i>	<i>Beziehungstyp/Rolle</i>	<i>Problemstellung</i>	<i>Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell</i>
R mehrmals erwähnt	Kunden	Verkaufshandlung i. w. S. bedienen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachgerecht • sachliche Bedingung; Wertausrichtung • selbständig • sachliche Bedingung • Persönliche Hygiene anwenden; angemessenes Erscheinungsbild • personale Bedingung • Umgangsregeln anwenden • sachliche Bedingung; Wertausrichtung
		beraten	Entsprechend dem Lehrbetrieb: <ul style="list-style-type: none"> • Kunden beobachten, aus ihrem Verhalten die Bedienungsform ableiten, • Ablauf (Phasen)

			verkaufen i. e. .S.	Beratung durchführen, Kauf abschliessen, Kunden verabschieden <ul style="list-style-type: none"> • Produkte und/oder Dienstleistungen • Wünsche erfassen <ul style="list-style-type: none"> • sachliche Bedingung • personale Bedingung; Wertausrichtung
			Reklamationen erledigen	weisungsgemäss sachliche Bedingung
			Kundenwünsche bearbeiten	Besondere sachliche Bedingung
			Bestellungen entgegennehmen und ausführen	Telefonisch und schriftlich sachliche Bedingung
			Waren im Laden präsentieren	Nach fachlichen und verkaufsfördernden Gesichtspunkten sachliche Bedingung
			Einfache Korrespondenz erledigen	
R Art. 5 L Ziff. 3.2	Mitarbeiter (Kollegen; Verkaufspersonal)		Einfache Instruktionen erteilen	Im Rahmen des Einsatzbereiches, einfache Instruktionen Erscheinungsform sachliche Bedingung
			Arbeitsklima und Teamgeist fördern	
R Art. 5	(vermutlich) Lehrlingsbeauftragter		Fachbezogene Gespräche führen	Die im Lehrbetrieb vorhandenen Kundendienstleistungen kennen und begründen <ul style="list-style-type: none"> • interaktionale Bedingung: hierarchische Beziehungsstruktur • personale Bedingung: Fachkompetenz des Lehrlings
			Gespräche über Kommunikation führen	<ul style="list-style-type: none"> • Das Erscheinungsbild des DHA beschreiben • Umgangsregeln beurteilen • Die im Lehrbetrieb vorhandenen Bedienungsformen beschreiben • Die im Lehrbetrieb eingesetzten Mittel der Verkaufsförderung beschreiben <ul style="list-style-type: none"> • interaktionale Bedingung: hierarchische Beziehungsstruktur • personale Bedingung: kommunikative Fachkompetenz des Lehrlings

<p>L Ziff. 3.2</p>	<p>Kunden (vgl. auch oben „Reglement“)</p>	<p>Verkaufshandlung durchführen (bedienen, beraten, verkaufen i. e. .S.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grundvoraussetzungen für den Verkauf: Anforderungen an das Verkaufspersonal aufzählen und ihre Wichtigkeit begründen; Umgangsformen interpretieren; Formen der Kommunikation erläutern; sprachliche Ausdrucksfähigkeit zielgerichtet einsetzen; Konventionelle Bedienung, Vorwahl und Selbstbedienung nach der Rolle des Verkaufspersonals und des Käufers definieren; Kundenorientiertes Verhalten begründen; Verkaufsanbahnung und Verkaufsformen bei verschiedenen Kunden anwenden und demonstrieren; die verschiedenen Kaufmotive unterscheiden und interpretieren • Kaufwunsch ermitteln, Fragetechniken anwenden, den Kaufmotiven entsprechende Verkaufsargumente formulieren, Einwände erkennen und darauf eingehen, Verkaufspreise, Preisunterschiede und Preisänderungen begründen, Zusatz- und Anschlussverkäufe anbahnen und durchführen, Kaufentscheid herbeiführen, Verkaufsverabschiedung • Das korrekte Verkaufsverhalten hat sich einerseits am Kundennutzen und andererseits am Betriebserfolg zu orientieren. • Mehrere Kunden bedienen (Anzahl Kunden) • Problemlösungen für anspruchsvolle Kunden erarbeiten und anbieten • Mit behinderten Kunden umgehen • Mit Kunden umgehen, die unter Diebstahlverdacht stehen 	<ul style="list-style-type: none"> • personale Bedingung: Wissen (Schule) • Ablauf • Wertausrichtung • sachliche Bedingung, u. U. auch Erscheinungsform • personale Bedingung; evtl. Erscheinungsform (anspruchsvolle Kunden) • personale Bedingung; evtl. Erscheinungsform • sachliche Bedingung; interaktionale Bedingung
------------------------	--	--	---	--

	Dieb	behandeln		• sachliche Bedingung; interaktionale Bedingung
	Kunde	Reklamationen erledigen	sach- und kundenorientiert	sachliche Bedingung; Wertausrichtung
ML mehrmals erwähnt	Kunden	Verkaufshandlung durchführen (bedienen, beraten, verkaufen i. e. .S.)	<ul style="list-style-type: none"> Grundregeln der persönlichen Hygiene anwenden empfangen und begrüßen, Kontakt aufnehmen – unter Anleitung bedienen (1. Lehrjahr); selbständig bedienen (2. und 3. Lehrjahr) – informieren und/oder beraten (2. und 3. Lehrjahr) – Abschlussformen anwenden – Abschlussgespräch führen Umgangsformen anwenden Anspruchsvolle Kunden beraten (2. und 3. Lehrjahr) 	<ul style="list-style-type: none"> personale Bedingung Ablauf (Phasen) Wertausrichtung
		Sonderfälle im Verkauf erledigen	Umtausch, Einwände, Reklamationen	sachliche Bedingung; kritische Ereignisse
		Gespräche führen	Am Telefon oder „face-to-face“	sachliche Bedingung
		Waren präsentieren	Die Praxis der Warenpräsentation beschreiben Verkaufsfördernde Präsentation beschreiben	Wissen über Kommunikation (personale Bedingung)
		Geschäftskorrespondenz erledigen		
ML S. 1 und 4	Mitarbeiter (Kollegen)	Im Detailverkauf unterstützen (1. Lehrjahr)		
		Beim Planen und Durchführen von Aktionen mithelfen		
		koordinieren, absprechen (Ferien- und Ablösepläne beim Personaleinsatz erstellen (3. Lehrjahr)		interaktionale Bedingung

ML S. 3 und 5	Lieferanten	Waren bestellen (Bestellwesen für eine Warengruppe erledigen)	selbständig	sachliche Bedingung
		Telefongespräche führen	korrekt	Wertausrichtung
			Grundregeln des korrekten Verhaltens am Telefon kennen	personale Bedingung
MS mehrmals erwähnt	Kunden	Verkaufshandlung durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Umgangsformen • Begrüssen – Wünsche erkennen bzw. ermitteln – <i>einfache</i> Verkäufe selbstständig abwickeln (1. Lehrjahr) bzw. Kunden selbstständig <i>beraten</i> (2. und 3. Lehrjahr) – Zusatzverkauf • Am Telefon oder „face-to-face“ • Umtausch • Erlebnisbezogene Kundenberatung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wertausrichtung • Ablauf (Phasen) • sachliche Bedingung • sachliche Bedingung; kritisches Ereignis • Erscheinungsform; evtl. sogar eigener Situationstyp

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

Die Ordnungsgrundlagen erwähnen mehr oder weniger explizit fünf verschiedene Beziehungstypen: Kunden, Mitarbeiter, Vorgesetzte und Lieferanten sowie Diebe. Die Rollen werden dabei teilweise noch weitergehend spezifiziert (z. B. behinderter Kunde). Hinsichtlich der Problemstellungen steht die Verkaufshandlung im Vordergrund. Daneben ist das Bestellwesen von Bedeutung. Auch die Gestaltung des Umgangs mit Arbeitskollegen findet Erwähnung. Die Anzahl der Rollen und Problembereiche ist in den beiden untersuchten Modell-Lehrgängen sehr viel geringer als im Reglement mit dem Lehrplan.

Weitere Bereiche des Modells (Wertausrichtung, Bedingungsfaktoren, Ablauf/Phasen) werden punktuell aufgegriffen.

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für das Reglement</u>	Beispielhafte Fundstellen
R I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Im Reglement finden sich – v. a. im Zusammenhang mit der Verkaufshandlung – einige, z. T. recht konkrete, Hinweise auf soziale Kompetenzen. Im Hinblick auf die Beziehungstypen „Mitarbeiter“ und „Vorgesetzte“ bleibt das Reglement (inkl. Lehrplan) allerdings sehr abstrakt. So bleibt beispielsweise ungewiss, was <i>einfache</i> Instruktionen sind und <i>wie</i> diese zu erteilen bzw. der Teamgeist und das Arbeitsklima zu fördern sind.	
R II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Das Reglement beinhaltet viele explizite, also direkte Hinweise auf Sozialkompetenz. Es finden sich aber auch implizite Formulierungen, vor allem im Zusammenhang mit der Warenpräsentation bzw. Ladengestaltung.	
R III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Es werden vorwiegend Fertigkeiten und Wissen angesprochen. Als richtige Einstellung bzw. „korrektes“ Verkaufsverhalten wird dasjenige bezeichnet, das sich am Kundennutzen einerseits sowie am Betriebserfolg andererseits orientiert (Verständigungs- und Ergebnisorientierung). Somit wird für die Verkaufshandlung die Wertausrichtung benannt. In Bezug auf die Beziehungen zu Mitarbeitern, Vorgesetzten oder Lieferanten werden keine Einstellungen ausgewiesen.	
R IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Die geforderten Fertigkeiten bestehen sowohl aus einfachen als auch aus komplexen und umfassenden Handlungen. Die Wissensdimension wird vorrangig über die Taxonomiestufen „Informationen erinnern“ und „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen, anwenden)“ abgedeckt. Was die Einstellungsdimension angeht, wird eine Ausrichtung des eigenen Handelns an der beschriebenen Wertausrichtung, also ein „Bestimmtsein durch Werte“, und damit ein hohes Anspruchsniveau, definiert.	

R V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine	
R VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Nein	
R VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	In Bezug auf die Beziehungstypen „Mitarbeiter“, „Vorgesetzte“ und „Lieferanten“ wäre eine stärkere Konkretisierung der Problemstellung sowie die Beschreibung der Wertausrichtung erforderlich.	

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für den Modell-Lehrgang (ML und MS)</u>	Beispielhafte Fundstellen
M I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Vgl. Reglement In den Modell-Lehrgängen wären beispielsweise Formulierungen wie „unterstützen“, „mithelfen“, „Kontakt aufnehmen“, „bestellen“ oder „korrekt“ im Hinblick auf ein sozialkompetentes Verhalten noch genauer zu präzisieren.	
M II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Vgl. Reglement.	
M III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Es werden vorwiegend Fertigkeiten und Wissen angesprochen. Die geforderten Einstellungen werden weder im ML noch im MS ausgewiesen.	
M IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Vgl. Reglement mit Ausnahme der Einstellungsdimension.	
M V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Im MS wird ein Hinweis auf „Trocken-Verkaufsgespräche“ (Rollenspiele) sowie auf reale Verkaufsgespräche gemacht.	
M VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Ja. Die Richt- und Informationsziele werden für das jeweilige Lehrjahr getrennt ausgewiesen, wobei mit zunehmender Ausbildungsdauer ein höherer Grad an Selbstständigkeit und Komplexität postuliert wird.	
M VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Vgl. Reglement.	

Gesamteinschätzung hinsichtlich des von den Forschern den Autoren der Curricula unterstellten intendierten Konstrukts von Sozialkompetenzen (Art des Konstrukts) sowie der Anwendung/Umsetzung desselben auf/in das Curriculum (mittels Rekurreren auf die Bewertungskriterien der Auswertung, R I-VII u. M I-VII)

Der Kunde steht in den Ordnungsmitteln im Mittelpunkt. Er wird vor dem Hintergrund der Verkaufshandlung in vielfältiger Weise behandelt (normaler Kunde im Geschäft oder am Telefon, Kunde mit Reklamation, anspruchsvoller Kunde). Ziel ist immer der erfolgreiche Geschäftsabschluss. Interessant erscheint der Aspekt, dass eine langfristige Kundenbindung (Stichwort: Kundenzufriedenheit) erreicht werden soll (i. S. von: Der Kunde ist König), aber gleichzeitig aus betrieblicher Sicht ein möglichst grosser ökonomischer Gewinn aus dem Geschäft mit dem Kunden gezogen werden soll (Konflikt). Dieser Konflikt wird allerdings nur an einer Stelle explizit benannt (siehe oben). Die Auswirkungen auf die Förderung von Sozialkompetenzen wird nicht weiter thematisiert. Die beiden untersuchten Modell-Lehrgänge haben wenig Bezug zu Sozialkompetenzen, sondern fokussieren stark auf die Warenkunde. Positiv ist die Verknüpfung der angestrebten Sozialkompetenzen über die Lehrjahre bei gleichzeitig zunehmendem Komplexitäts-/Schwierigkeitsgrad (vgl. M VII) anzusehen.

8.2.2 Hauspfleger/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	5. Feb. 2001	R
Lehrplan		L
Modell-Lehrgang	Januar 2003	M
Tätigkeitsjournal	Januar 2003	TJ

Fundstelle	Beziehungstyp/Rolle	Problemstellung	Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell	
R Art. 1, Abs. 2; Art. 4 Abs. 3	Klienten (Kleinkinder, Kinder, Erwachsene, Alte)	Haushalt führen (Ernährung/Verpflegung; Haushaltspflege; Wäsche- und Kleiderpflege)	an Arbeits- und Zeitplan, Budget, Jahreszeit und Familienstruktur angepasst	sachliche Bedingung
			an den Zustand des Klienten angepasst	personale Bedingung; evtl. auch Erscheinungsformen
			Verständnis für verschiedene Wohnkulturen entwickeln; verschiedene Wohnsituationen verstehen	Wertausrichtung, Empathie, Respekt
			Sozialbereich (gilt auch für Gesundheitspflege): Partnerschaftlich arbeiten; fremde Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten und Privatsphäre respektieren; Personen achten und verständnisvoll begleiten	Wertausrichtung, Empathie, Respekt
			Berufsethik (gilt auch für Gesundheitspflege): <ul style="list-style-type: none"> Ethische Berufsprinzipien kennen und einbeziehen Ethische Grenzbereiche erkennen Eigene Grundhaltungen im Zusammenhang mit ethischen Grundprinzipien analysieren 	<ul style="list-style-type: none"> personale Bedingung; Wertausrichtung personale Bedingung; Wertausrichtung personale Bedingung
		Gesundheit pflegen (Hygienische Grundsätze anwenden, Umgebung pflegegerecht einrichten, Kontrolle der Vitalzeichen, Körperpflege, Lagerungen, Mobilisation, Betten richten, Hebetechniken, Erste Hilfe usw.)	Angepasst an den Zustand des Klienten: Gesundheitszustand (Kranke, Behinderte) und Alter (alte Menschen, Kleinkinder)	personale Bedingungen; evtl. auch Erscheinungsformen oder eigene Situationstypen
			Im stationären geriatrischen Bereich bzw. zu Hause (Umgebung)	sachliche Bedingung; evtl. auch Erscheinungsformen oder eigene Situationstypen

M, S. 2 + 4	Klient und soziales Umfeld	Haushaltsführung	Ressourcen des soz. Umfeldes einbeziehen	Wissen als personale Bedingung interaktionale Bedingung Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
		Pflege	Ressourcen des soz. Umfeldes einbeziehen	Wissen als personale Bedingung Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
M, S. 4	Menschen jeder Altersstufe (Klienten)	Pflegen und in Aktivitäten des täglichen Lebens unterstützen	Zu Hause	sachliche Bedingung bzw. Erscheinungsform
	Sterbende		Ressourcenorientiert und angepasst	Wissen als personale Bedingung
	Kleinkinder		Wichtige Aspekte der Pflege berücksichtigen	Wissen als personale Bedingung
	Kranke			
	Behinderte			
	Alte Menschen			
	Fachperson	Kooperation	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
M, S. 4	Langzeitkranke und Betagte	Pflegen	Gemäss Pflegeplanung und im Rahmen der beruflichen Kompetenzen	Wissen als personale Bedingung
			Im stationären und geriatrischen Bereich	sachliche Bedingung
		Rehabilitation und Selbstständigkeits-training fördern	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
M, S. 4	Kranke, Behinderte	Umgebung pflegegerecht einrichten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Körperpflege und Mobilisation ausführen	Situationsgerecht	Wissen als personale Bedingung
		Betten richten	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Essen eingeben	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Hygienemassnahmen treffen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Richtige Hebetechnik und adäquate Hilfemassnahmen anwenden	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Erste-Hilfe-Massnahmen anwenden	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
M, S. 5	Pflegebedürftige	Auf Pflegebedürftige eingehen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung interaktionale Bedingung
		Individuelle Bedürfnisse erkennen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Umfeld entsprechend gestalten	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
	Kleinkinder	Pflege und Betreuung	Situationsgerecht	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung

	Sterbende	Pflegen	Schwerpunkte und Massnahmen der Pflege berücksichtigen	Wissen als personale Bedingung
	Klienten allgemein	Schwerpunkte in der Kommunikation berücksichtigen	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung
		Kranken- und behinderungsbedingte Verhaltensweisen der Klienten erkennen und berücksichtigen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
M, S. 5	Nicht präzisiert, wohl soziales Umfeld der Klienten	In Pflege einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug interaktionale Bedingung interaktionale Bedingung
	Fachpersonen	Zusammenarbeiten	- keine weitere Differenzierung -	
M, S. 6	Kranke und Betagte	Wünsche erfassen und berücksichtigen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		K&B in ihrer Lebensphase und Persönlichkeit respektieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Selbstpflege fördern, aktivieren und erhalten helfen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
	Schwerstkranke und Sterbende	Bei der Pflege mithelfen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
M, S. 6	Selbst	Sich abgrenzen	- keine weitere Differenzierung -	Selbstkonzept (pers. Bedingung)
	Klienten	In spezifischer Situation und Lebensweise achten und respektieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Erhaltung und Wiederherstellung individueller Fähigkeiten fördern	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
	Kinder aller Altersstufen	Verständnis entgegenbringen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Betreuen	Adäquat	interaktionale Bedingung
		Beschäftigen	Adäquat	interaktionale Bedingung
	Klienten + soziales Umfeld	Ressourcen des soz. Umfeldes einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
	Teams	Sich als Lernende und Mitglied verstehen	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
		Eigenen Kompetenzbereich kennen und einhalten	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung Selbstkonzept (pers. Bed.)

	Selbst	Berufliches Denken und Fühlen hinterfragen, analysieren, mündlich und schriftlich beschreiben	- keine weitere Differenzierung -	Selbstkonzept (pers. Bed.)
M, S. 6 f.	Klienten + Personen ihres soz. Umfeldes	Berufliche Beziehung aufbauen und beenden	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Wertausrichtung: Professionsverständnis
	Klienten	Massnahmenplanung umsetzen	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
		Achten und bei Betreuung pers. Ressourcen erkennen und einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
	Selbst	Distanz nehmen, sich schützen wissen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Professionsverständnis
	Menschen in schwierigen Lebenssituationen	Begleiten	verständnisvoll	Wertausrichtung: Einfühlung
	Kinder verschiedener Altersstufen	Sich mit ihnen beschäftigen	Situationsangepasst	Wissen als personale Bedingung
Eigeninitiative und Kreativität anregen und fördern		Stufengerecht	Wertausrichtung: Förderung Wissen als personale Bedingung	
M, S 7 f.	Verschiedene Klienten	Beziehung aufbauen	Unter Einhaltung beruflicher Distanz	Wertausrichtung: Professionsverständnis
		Angepasste Umfangsformen pflegen	Unter Einhaltung beruflicher Distanz	Wertausrichtung: Professionsverständnis
	Team	Zusammenarbeiten	Interdisziplinär	interaktionale Bedingung
	Unklar, wohl: Klienten	Grenzen der Überforderung wahrnehmen, akzeptieren und entsprechend handeln	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
M, S. 7	Unklar, wohl: Klienten	Hauswirtschafts-, Pflege- und Betreuungsaufgaben übernehmen	Dem Ausbildungsstand entsprechend	interaktionale Bedingung
		Zur Selbständigkeit führen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
		Zu gesundheitsförderndem und gesundheitserhaltendem Verhalten anleiten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Gesundheitsförderung
	Fachpersonen	Zusammenarbeiten	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
M, S. 7	Klienten und Personen in deren Umfeld	Als Individuen mit eigenen Wertvorstellungen und Lebensgeschichten respektieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Autonomiebedürfnis soweit als möglich Rechnung tragen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Ressourcen des soz. Umfeldes bewusst in Tätigkeit einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug

		Zur Selbständigkeit anleiten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
		Selbständigkeit fordern	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
		Selbständigkeit aktivieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
TJ, S. 2 f.	Klienten und Personen in deren Umfeld	Ressourcen des soz. Umfeldes einbeziehen	Ernährung/Verpflegung	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
			Hauspflege, Wohnkulturen und Wohnformen berücksichtigen	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
			Wäsche- und Kleiderpflege Bezüglich Kleidung beraten	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
TJ, S. 3	Kranke und Behinderte Menschen	Umgebung einrichten	Zweckmässig und gemütlich	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
			Wünsche angemessen berücksichtigen	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
TJ, S. 5	Klienten/Patienten	Körperpflege ausführen	Situationsgerecht <i>Liste verschiedener Situationen und Tätigkeiten (26 Items)</i>	Wissen als personale Bedingung
TJ, S. 5	Unselbständige Patienten	Essen richten	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung
		Essen eingeben	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung
		Trinken mit Trinkbecher verabreichen	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung
TJ, S. 6	Patient	Hebetechnik	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Unfallverhütung	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
		Erste-Hilfe-Massnahmen treffen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung
	Kleinkinder	Pflege und Betreuung	Situationsgerecht: <i>Liste verschiedener Situationen und Tätigkeiten</i>	Wissen als personale Bedingung interaktionale Bedingung
TJ, S. 7	Klient	Spezifische Pflege Techniken ausführen	Situationsgerecht: <i>Liste verschiedener Situationen und Tätigkeiten</i>	Wissen als personale Bedingung
TJ, S. 8	Nicht angegeben: <i>fremde Kulturen, Religionen, Lebensgewohnheiten</i>	Kennen und respektieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
	Selbst	Schützen, Fähigkeit zur Distanz	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Professionsverständnis
	Personen	Bei der Betreuung achten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung

		Persönliche Ressourcen kennen und einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
	Menschen	Verständnisvoll begleiten	In schwierigen Lebenssituationen	Wertausrichtung: Einfühlung
	Kinder verschiedener Altersstufen	Bedürfnisse erkennen, darauf eingehen	- keine weitere Differenzierung -	Wissen als personale Bedingung Wertausrichtung: Förderung
		Eigeninitiative und Kreativität anregen und fördern	Stufengerecht	Wertausrichtung: Förderung
	Alte und behinderte Menschen	Hilfe zur Erhaltung und Aktivierung der eigenständigen Lebensführung anbieten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Förderung interaktionale Bedingung
	Ältere Menschen	Wahrnehmung und Gedächtnis aktivieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Förderung
	Nicht präzisiert („wo notwendig“)	Auf bestehende sozialmedizinische Institutionen und Angebote verweisen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung
TJ, S. 8	Verschiedene Klienten	Beziehung aufbauen	Unter Einhaltung beruflicher Distanz	Wertausrichtung: Professionsverständnis interaktionale Bedingung
		Angepasste Umfangsformen pflegen	Unter Einhaltung beruflicher Distanz	Wertausrichtung: Professionsverständnis interaktionale Bedingung
		Bedarfsgerecht und ressourcenorientiert handeln	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung
		Überbetreuung vermeiden	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Förderung Wertausrichtung Selbständigkeit
	Team	Interdisziplinär denken und handeln	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
	Vorgesetzte	Vorgaben und Weisungen akzeptieren und einhalten	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung Selbstkonzept (pers. Bed.)
		Kritik reflektieren und daraus lernen	- keine weitere Differenzierung -	Selbstkonzept (pers. Bed.)
	Praktikumsausbilderinnen	Eigene berufliche Kenntnisse und Fähigkeiten laufend einschätzen, neue Ziele festlegen, umsetzen u. auswerten	- keine weitere Differenzierung -	Selbstkonzept (pers. Bed.)
TJ, S. 9	Klient	Zur Selbständigkeit befähigen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
	Klienten und soziales Umfeld	Als Personen mit eigenen Wertvorstellungen und Lebensgeschichten respektieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung

		Ihrem Autonomiebedürfnis Rechnung tragen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: persönliche Wertschätzung
		Ressourcen des soz. Umfeldes einbeziehen	- keine weitere Differenzierung -	Wertvorstellung: Ressourcenorientierung und sozialer Einbezug
		Zur Selbständigkeit und Mithilfe anleiten	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
		Selbständigkeit fordern und aktivieren	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung Selbständigkeit
		Zu gesundheitsförderndem und gesundheitserhaltendem Verhalten anweisen	- keine weitere Differenzierung -	Wertausrichtung: Gesundheitsförderung
	Fachpersonen	Zusammenarbeiten	- keine weitere Differenzierung -	interaktionale Bedingung
	Selbst	Berufliche Grenzen einhalten	- keine weitere Differenzierung -	Selbstkonzept (pers. Bed.)

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

Die Ordnungsgrundlagen sprechen vom Beziehungstypen des „Klienten“, der jedoch eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Formen annehmen kann. Im Prinzip liesse sich nach Alter (Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte) und/oder nach Gesundheitszustand (gesund, krank, behindert, sterbend) weiter differenzieren. Je nach Bedeutung der einzelnen Untertypen können diese als personale Bedingung, Erscheinungsform oder gar als eigener Situationstyp aufgefasst werden.

Auf jeden Fall stehen im Fokus von Reglement und Modell-Lehrgang die Leistungsempfänger. Der Umgang mit Mitarbeitern (Kollegen), Vorgesetzten und/oder „Lieferanten“ wird hauptsächlich im Modell-Lehrgang thematisiert.

Hinsichtlich der Problemstellungen wird grundsätzlich zwischen Führung eines Haushaltes und der Gesundheitspflege unterschieden. Die Problemstellungen sind breit gefächert und bleiben selten nur auf der Ebene des „Pflegens“ oder „Haushaltführens“, sondern werden präzisiert, wenn auch die Differenzierung selbst keine weiteren Sozialkompetenzen betreffenden Aspekte aufgreift, dafür jedoch Umstände der Situation.

Im Hinblick auf die „weiteren Bereiche des Situationstypmodells“ gibt es zahlreiche Hinweise auf ein korrektes ethisches bzw. normatives Verhalten im Rahmen der Hauspflege. Zudem werden verschiedene personale bzw. sachliche Bedingungen punktuell aufgenommen.

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für das Reglement</u>	Beispielhafte Fundstellen
R I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Sozialkompetenzen werden beim Hauspfleger relativ stark präzisiert. Die Präzisierung kristallisiert sich jedoch hauptsächlich an der Verfeinerung von Sachinhalten bzw. situativen Umständen.	
R II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Auch wenn kein dezidiertes Konzept vorliegt, vermittelt der Text den Eindruck einer relativ reflektierten Formulierung der Ausbildungsinhalte bezüglich Sozialer Kompetenzen i. w. S. (sowohl auf der Ebene der Wertausrichtungen, Problemstellungen als auch der Bedingungsfaktoren).	
R III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Es werden sowohl Fertigkeiten als auch Einstellungen und Wissen angesprochen.	
R IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	In Bezug auf die Fertigkeiten sind kein einheitliches Niveau und keine Struktur in den einzelnen Handlungsdimensionen festzustellen. Auffällig ist, dass eine Vielzahl von Verben für eine Vielzahl von Situationen verwendet wird. Es werden sowohl einfache Fertigkeiten als auch komplexe Handlungen bzw. Tätigkeiten, die am Ende der Ausbildungszeit überwiegend selbständig ausgeführt werden müssen, benannt. Die Wissensdimension wird vorwiegend über die Stufen „Informationen erinnern“ sowie „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen sowie Informationen anwenden)“ abgedeckt. Hinsichtlich der Einstellungsdimension werden hohe Anforderungen gestellt. Der Hauspfleger soll sein eigenes Handeln nach den geforderten normativen Richtlinien ausrichten, also dadurch bestimmt sein.	
R V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine	
R VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Nein. Aufgrund der analysierten Texte ist kein roter Faden zu erkennen. Die Texte beschreiben die Ziele, die am Ende des Lehrganges erreicht werden sollen. Es fällt auf, dass sich einige Termini und Situationen sehr häufig wiederholen, z. B.: Einbezug des soz. Umfeldes, ...	
R VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Typische Abläufe, mit denen Hauspfleger konfrontiert sind (in der Betreuung, ...), könnten mit ihren möglichen kritischen Ereignissen genauer präzisiert werden. Im Übrigen werden die zentralen Bestandteile des Modells abgedeckt.	

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für den Modell-Lehrgang</u>	Beispielhafte Fundstellen
M I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Siehe RI	
M II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Siehe RII	
M III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Siehe R III	TJ, S. 9
M IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Siehe R IV	
M V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Siehe R V	
M VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Siehe R VI	
M VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Siehe R VII	

Gesamteinschätzung hinsichtlich des von den Forschern den Autoren der Curricula unterstellten intendierten Konstrukts von Sozialkompetenzen (Art des Konstrukts) sowie der Anwendung/Umsetzung desselben auf/in das Curriculum (mittels Rekurrenzen auf die Bewertungskriterien der Auswertung, R I-VII u. M I-VII)

Die Ordnungsgrundlagen beschreiben ein Konstrukt von Sozialkompetenzen, das auf den Prinzipien des Respekts, der Empathie und der Partnerschaftlichkeit basiert. Im Mittelpunkt stehen der Pflegebedürftige und seine individuelle „Situation“. Diese Prinzipien sollten sowohl im Reglement als auch im Modellehrgang weiter präzisiert und operationalisiert werden. Eine Möglichkeit bestünde darin, Werthaltungen für bestimmte Situationen in Spannungsfeldern (z. B. „Durchsetzung von Notwendigkeiten in Bezug auf Pflege vs. Respekt vor der Person“) zu skizzieren (ggf. mittels Werte- und Entwicklungsquadrat).

Obschon der Text nicht den Eindruck vermittelt, von einem konsistenten Konstrukt von Sozialkompetenzen auszugehen, fällt auf, dass die Formulierungen präzise gewählt sind. Es handelt sich anscheinend weniger um Lippenbekenntnisse denn um den tatsächlichen Willen, bestimmte sozial-kommunikative Fähigkeiten in einzelnen beruflich relevanten Situationen bei den Lehrlingen fördern zu wollen.

Der Lehrgang bietet gute Ansatzpunkte, um „Sozialkompetenzen“ im Sinne unseres Modells zu präzisieren und zu integrieren.

8.2.3 Informatiker/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	31.03.1994	R
Lehrplan	31.03.1994	L
Modell-Lehrgang	2001	M

Fundstelle	Beziehungstyp/Rolle	Problemstellung	Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell
R, Art. 4 Abs. 2 (teilw. INVA, S. 1 als Wdh.)	Nicht präzisiert	kommunizieren,	
		kooperieren,	
		kritikfähig sein	
R Art. 5 Abs. 2 (Richtziele) (teilw. INVA, S. 1 als Wdh.)	Anwender/Benutzer	einführen, instruieren	Anwendung einfacher Programme sachliche Bedingung personale Bedingung (Wissen) interaktionale Bedingung (komplementäres Beziehungsverständnis: „Benutzer einführen“)
			Sicher auftreten personale Bedingung
			Hard- und Softwarekomponenten personale Bedingung (Wissen)
			In die Benutzung der Informatikarbeitsplätze sachliche Bedingung personale Bedingung (Wissen) interaktionale Bedingung (komplementäres Beziehungsverständnis: „Benutzer einführen“)
	Projekt-Team Kunde Vorgesetzte/Mitarbeiter	Gespräche führen	Gesprächsregeln beherrschen Sicher auftreten personale Bedingung
		mitarbeiten	Teamstruktur /-dynamik interaktionale Bedingung (symmetrisches Beziehungsverständnis)
		Gespräche führen	Gesprächsregeln beherrschen Sicher auftreten personale Bedingung
		mitarbeiten	Einführung von Anwendern Erstellen von Hilfsmitteln personale Bedingung (Wissen) interaktionale Bedingung (komplementäres Beziehungsverständnis: „lernen“ von Dritten)
L. S. 10	Nicht präzisiert	Kommunizieren,	
		kooperieren,	

L S. 19	Kunden, Vorgesetzte, Mitarbeiter (implizit, indirekt)	kommunizieren (allgemein)	Modell der Kommunikation	personale Bedingung (Wissen)
			Menschenkenntnis (Gefühl, Körpersprache etc.)	personale Bedingung (Wissen)
		informieren	Grundregeln kennen	personale Bedingung (Wissen)
		Konfliktsituationen gestalten	Grundzüge der Konflikttheorie kennen, Regeln kennen	personale Bedingung (Wissen)
			Konfliktgespräch führen	personale Bedingung (Wissen) interaktionale Bedingung (konfliktäres Beziehungsverständnis)
		instruieren		
M INGA 1, S. 3 (und 4)	Nicht präzisiert	kommunizieren		
		kooperieren		
M INGA 1, S. 35	Benützer	instruieren	Störungsbehebung durchführen	sachliche Bedingungen; interaktionale Bedingung
M INGA 1, S. 36/37	Anwender	einfach, prägnant und verständlich erklären	Hard- und Softwarekomponenten	sachliche Bedingung personale Bedingung (Wissen)
			Anwendungsprogramme	sachliche Bedingung personale Bedingung (Wissen)
M INGA 2, S. 59ff.	Anwender	erklären/verständlich machen/instruieren	an Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren (Zeit, Vorkenntnisse, Lernhilfen, eigene Kompetenz), Arbeitsplatz, Textverarbeitungsprogramm	personale Bedingung (Wissen) Wertausrichtung: an Bedürfnissen des Adressaten orientieren sachliche Bedingungen

M INVA1, S. 4	Nicht präzisiert	Kritikfähigkeit	
		kooperieren	
		Kommunikationsfähigkeit: Information, Präsentation, Gesprächsführung, Konfliktfähigkeit beherrschen	
M INVA 1, S. 6	Projekt-Team	mitarbeiten	Information, Präsentation, Gesprächsführung, Konfliktfähigkeit beherrschen, Konfliktfähigkeit interaktionale Bedingung (symmetrisches Beziehungsverständnis)
M INVA 1, S. 19	Benutzer	einführen	
M INVA 1, S. 51	Anwender/Benutzer	Einführen, instruieren	Nach Neuerung sachliche Bedingung personale Bedingung (Wissen) interaktionale Bedingung (komplementäres Beziehungsverständnis: „Benutzer einführen“)

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

Auffällig ist, dass bei diesem Lehrgang auch in den Texten des Modell-Lehrganges häufig Allgemeinposten zu finden sind, welche eine Rolle/Beziehung nicht genauer präzisieren. Das Reglement und der Modell-Lehrgang stellen die Rolle des Kunden (extern)/ Anwenders (intern)/ Benützers (intern) klar ins Zentrum der Betrachtung. Diese Rolle wird auch meistens explizit genannt. Das Reglement nimmt noch zusätzlich die Rolle des Vorgesetzten/Mitarbeiters auf – wenn auch nicht explizit. Meistens geht es bei der Problemstellung um die Instruktion von Anwendern – dies wird jedoch in einer sehr differenzierten Art und Weise beschrieben.

Andere Elemente des Situationstyp-Modells, insbesondere die Wertausrichtung, werden nur marginal oder gar nicht thematisiert.

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für das Reglement</u>	Beispielhafte Fundstellen
R I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Sozialkompetenzen werden auf einem hohen Abstraktionsniveau beschrieben. In Art. 4 Abs. 2 des Reglements erfolgt zwar ein Bekenntnis zur Sozialkompetenz-Förderung, wobei Sozialkompetenzen als Persönlichkeitsentwicklung bzw. als Sammelsurium globaler Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein) definiert werden. Diese Fähigkeiten werden jedoch im Anschluss zu wenig präzisiert, so dass weitgehend unklar bleibt, was sozialkompetentes Verhalten wirklich darstellt. Auch der Lehrplan (vgl. S. 19) bleibt relativ abstrakt, wenn er die Auseinandersetzung mit „Grundregeln des Informierens, Modell der Kommunikation, Grundlagen der Menschenkenntnis, Gespräche, Grundzüge der Konflikttheorie“ fordert.	
R II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Die Ordnungsgrundlagen enthalten explizite Hinweise zur Sozialkompetenz. Wie bereits erwähnt, bleiben diese jedoch zu abstrakt.	
R III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Neben dem Wissen und den Fertigkeiten nimmt das Reglement in Art. 5 Abs. 2 an einer Stelle einen kleinen Bezug zur Wertausrichtung. Es muss jedoch gesagt werden, dass das Wissen und die Fertigkeiten klar im Vordergrund stehen.	
R IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Die Fertigkeiten umfassen mittelmässig bis hoch komplexe Handlungen (im Team mitarbeiten, instruieren, verständlich und prägnant erklären, sicher auftreten). Die Wissensdimension wird über die Stufen „Informationen erinnern“ und „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen, anwenden)“ abgedeckt. Auf welchem Komplexitätsniveau sich die Fertigkeiten hinsichtlich Sozialkompetenzen insgesamt bewegen, ist schwer zu sagen, da dies sehr eng mit den Fachinhalten zusammenhängt.	
R V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine	
R VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Ein Aufbau bzw. roter Faden ist nicht zu erkennen.	
R VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Es werden folgende Dinge vermisst: <ul style="list-style-type: none"> • weitere Rollen (Mitarbeiter, Vorgesetzter) wären explizit zu nennen • Offenlegung der normativen Ausrichtung • weitere Problemstellungen (z. B. Reklamationen, Supportsituationen z. B. am Telefon) • kritische Ereignisse und Darstellung von Phase 	

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für den Modell-Lehrgang</u>	Beispielhafte Fundstellen
M I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Siehe RI	
M II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	siehe RII	
M III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Neben dem Wissen und den Fertigkeiten wird bezüglich der Problemstellung „instruieren von Anwendern“ auch klar auf Einstellungen eingegangen. So wird deutlich, wie mit einem Kunden in dieser Situation kommuniziert werden sollte.	
M IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Siehe R IV	
M V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Reflexionsaufgaben mit Leitfragen für einzelne Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit) mittels Simulationen, Arbeitsaufträge, Reflexionen von Realaufträgen	INVA 1, S. 35 INVA 1, S. 6
M VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Im Wesentlichen siehe R VI Als kleiner Ansatz findet sich in INGA1, S. 6 eine Einordnung: „Einführen von Anwendern“ wird differenziert in „Methodik, Systemeinführung“ (Ende 2. Lehrjahr) und „Anwendungseinführung für Benutzer“ (3. Lehrjahr).	
M VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Siehe R VII	
Gesamteinschätzung hinsichtlich des von den Forschern den Autoren der Curricula unterstellten intendierten Konstrukts von Sozialkompetenzen (Art des Konstrukts) sowie der Anwendung/Umsetzung desselben auf/in das Curriculum (mittels Rekurrieren auf die Bewertungskriterien der Auswertung, R I-VII u. M I-VII)			
Die Texte vermitteln den Eindruck, dass zum einen aktuelle Schlagworte wie „Teamfähigkeit“ oder „Kommunikationsfähigkeit“ relativ unreflektiert ohne weitere Präzisierung aufgenommen werden. Gleichzeitig werden zum anderen kommunikative Handlungsanforderungen einzelner Situationen genauer beschrieben. Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden „Arten von Sozialkompetenzen“ ist nicht erkennbar, lässt sich aber auch nicht ausschließen. Das Konstrukt von Sozialkompetenzen liesse sich als ein undifferenziertes Verständnis der ‘modernen Schlüsselworte’ beschreiben, welches allerdings teilweise wenig ausdifferenziert und widersprüchlich umgesetzt wird.			

Die Sozialkompetenzen werden explizit angesprochen – teilweise auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus. Ein Modell ist nicht zu erkennen, vielmehr orientiert man sich an der zentralen Problemstellung, nämlich der Instruktion des Anwenders.

Inkonsistenz: Das Richtziel in Art. 5 Abs. 2 sieht vor, dass der Lehrling bei der Einführung von Anwendern mitarbeitet, während die dazugehörenden Informationsziele von der eigentlichen Durchführung sprechen. Ob der Lehrling bei einer Einführung lediglich mitarbeitet oder diese Einführung selber gestaltet, wäre hinsichtlich der Problemstellung zu unterscheiden.

Die besondere Rolle des Kunden/Anwenders/Benutzers im Kontext der IT-Nutzung wird über bestimmte Problemstellungen nicht differenziert. Der mehrfache Verweis auf „sicheres Auftreten“ bei gleichzeitigem Fehlen von wichtigen Aspekten wie „in die Rolle des Anwenders versetzen“ könnte darauf hindeuten, dass der Informatiker hier (im Kontext der Ausbildung) sehr stark als „technischer Experte“ und weniger als Berater gesehen wird.

8.2.4 Schreiner/-in

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Reglement	20. Dez. 2001	R
Lehrplan für den beruflichen Unterricht	20. Dez. 2001	L
Modell-Lehrgang für Schreiner, verfasst von W. Müller, Fachlehrer an den Lehrwerkstätten der Stadt Bern	6., ergänzte Auflage 2000	M

<i>Fundstelle</i>	<i>Beziehungstyp/Rolle</i>	<i>Problemstellung</i>	<i>Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell</i>
L S. 13 f.	Team	Teamfähig sein	Fördern im fächerübergreifenden Unterricht und bei Gruppenarbeiten
M 44/S. 1	Vorgesetzter	Absprechen	Bei Abweichung vom Plan interaktionale Bedingung, kritisches Ereignis
M 45/S. 1	Betriebsinhaber	Gegenüber Verantwortung tragen	

M 45/S. 1	Kunde	Eigenes Handeln am Kunden ausrichten	Gegenüber freundlich, höflich, zuverlässig, pünktlich, selbständig, pflichtbewusst, exakt, sauber, hilfsbereit, vertrauenswürdig, gewissenhaft, leistungsfähig, speditiv, korrekt usw. sein	Wertausrichtung: Kundenorientierung
			Gegenüber Fingerspitzengefühl zeigen, aufmerksam sein	Wertausrichtung: Kundenorientierung
			Auf Wünsche eingehen	Wertausrichtung: Kundenorientierung
M 45/S. 2	Kunde	danken	Bei Abschluss der Arbeiten auf Baustellen	sachliche Bedingung: (zeitl.) Auftragsende
M 45/S. 2	Andere Handwerker	zusammenarbeiten		
		absprechen		

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

Im Reglement finden sich keine Hinweise auf Sozialkompetenzen (im Lehrplan findet sich *ein* Hinweis).

Im Modell-Lehrgang werden drei Rollen ausgewiesen. Als Rolle wird dabei insbesondere auf den Kunden rekuriert. Dieser Rolle werden diverse Problemstellungen zugewiesen, die alle unter dem Stichwort „Kundenzufriedenheit“ subsummiert werden können.

	<i>Bewertungskriterium</i>	<i>Bewertungskommentar für das Reglement</i>	<i>Beispielhafte Fundstellen</i>
R I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	<i>Entfällt für Reglement</i>	
R II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	<i>Entfällt für Reglement</i>	
R III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	<i>Entfällt für Reglement</i>	
R IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	<i>Entfällt für Reglement</i>	

R V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Im Lehrplan wird auf die Teamfähigkeit durch Gruppenarbeit verwiesen	L, S. 13 f.
R VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	<i>Entfällt für Reglement</i>	
R VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	<i>Entfällt für Reglement</i>	

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für den Modell-Lehrgang</u>	Beispielhafte Fundstellen
M I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Die Rolle des Kunden wird aufgenommen, allerdings lassen die diversen verwendeten Adjektive keinen weiteren Rückschluss zu. Alle Adjektive lassen sich im Kontext der Kundenorientierung ansiedeln. Damit wird eine mittlere Abstraktionsebene erreicht.	45/S. 1
M II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Die wenigen getroffenen Aussagen sind eindeutig.	
M III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Fertigkeiten und Einstellungen werden angesprochen. Die positive Einstellung gegenüber dem Kunden ist sehr dominant.	
M IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Vom Wissen über das Anwenden bis zu Reflexionsprozessen sind alle Ebenen vertreten, wenn auch nicht durchgängig.	45/S. 1
M V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine	
M VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Nein	
M VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Die Kollegenperspektive ist nicht erkennbar.	

Gesamteinschätzung hinsichtlich des von den Forschern den Autoren der Curricula unterstellten intendierten Konstrukts von Sozialkompetenzen (Art des Konstrukts) sowie der Anwendung/Umsetzung desselben auf/in das Curriculum (mittels Rekurrieren auf die Bewertungskriterien der Auswertung, R I-VII u. M I-VII)

Reglement und Lehrplan weisen kaum Hinweise auf Sozialkompetenzen aus.

Der Modell-Lehrgang hat im Kontext der Kundenrolle einen starken Bezug zu Sozialkompetenzen. Hier werden Sozialkompetenzen vor dem Hintergrund des allzeit hilfsbereiten und netten Schreiners explizit ausgeführt. Allerdings werden die verwendeten Adjektive nicht weiter durch entsprechende Situationen spezifiziert, was auf eine eher intuitive denn konzeptgeleitete Ausgestaltung schliessen lässt.

Technische Kenntnisse dominieren die Ordnungsmittel.

8.2.5 Service-Gastrofachangestellte/-r

Zugrunde liegende Texte/Dokumente:

<i>Text</i>	<i>Datum</i>	<i>Abkürzung</i>
Lehrplan für den beruflichen Unterricht		L
Reglement Servicefachangestellter	23.02.1996	RegS
Modell-Lehrgang Informatiker	Ausgabe 1998	M

<i>Fundstelle</i>	<i>Beziehungstyp/Rolle</i>	<i>Problemstellung</i>	<i>Weitere Bereiche/Aspekte gem. Modell</i>
RegS, S. 1	Gast	Beraten	Empfangen, bedienen, Zusatzverkäufe tätigen, abrechnen Phasen
		Betreuen	

RegS, S. 4	Gast	Beraten	Gästebedürfnisse erkennen	Phase interaktionale Bedingung Wertausrichtung: Kundenorientierung
			Verkaufsgespräche führen	personale Bedingungen: Wissen über Kommunikation interaktionale Bedingung
		Betreuen	Gästebedürfnisse erkennen	Phase interaktionale Bedingung Wertausrichtung: Kundenorientierung
			Bestellungen aufnehmen	interaktionale Bedingung
		Gästereklamationen entgegennehmen		
		Sonderwünsche entgegennehmen		
		Hygiene beachten	Beruflich und persönlich	sachliche Bedingung personale Bedingung
	Kollegen	Bestellungen weiterleiten		
		Gästereklamationen weiterleiten		
		Sonderwünsche weiterleiten		
Nahtstellen (wohl: Kollegen, Vorgesetzte, Lieferanten, ...)	Zusammenarbeiten			
L, S. 9	Nicht präzisiert, (Mitarbeiter und Vorgesetzte)	Teamfähig sein	Konflikte im Team bewältigen	interaktionale Bedingung sachliche Bedingung
L, S. 11	Gast	Betreuen und beraten	Anstandsregeln und Umgangsformen erklären	Wissen als personale Bedingung
Grundsätze der persönlichen und betrieblichen Hygiene erläutern			Wissen als personale Bedingung	
Auswirkungen von mangelnder Hygiene aufzeigen			Wissen als personale Bedingung	
L, S. 12		Betreuen und beraten	Vom Empfang bis zur Verabschiedung Betreuung beschreiben	Wissen als personale Bedingung
			Korrektes Verhalten beschreiben	Wissen als personale Bedingung
			Beratung und Verkauf erläutern	Wissen als personale Bedingung
			Reservationen und Anfragen beschreiben	Wissen als personale Bedingung
			Bewältigung schwieriger Situationen umschreiben	Wissen als personale Bedingung
			Getränke für den Service zubereiten und ausgeben	Wissen als personale Bedingung

M, S. 3	Nahtstellen (wohl: Kollegen, Vorgesetzte, Lieferanten, ...)	Kommunizieren mit anderen Arbeitsbereichen	Eigene Arbeit aus Sicht anderer Abteilungen beurteilen können	Wertausrichtung: Empathie
M, S. 4	Gast	Betreuen (Gästeempfang)	Reservationen entgegennehmen	Ggf. sachliche Bedingungen: Tisch sachliche Bedingungen: Telefon
			Empfangen	Phase interaktionale Bedingung
			Begrüssen	Phase interaktionale Bedingung
			Sich vorstellen	Phase interaktionale Bedingung
			Platzieren	Phase interaktionale Bedingung
			Kommunizieren	Phase interaktionale Bedingung
			Bedanken	Phase interaktionale Bedingung
			Verabschieden	Phase interaktionale Bedingung
M, S. 5	Gast	Aktiv verkaufen	Speisen und Getränke	
			Verkaufsgespräche führen	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung
			Verkaufstechniken anwenden	Wissen als personale Bedingung
		Verkaufsförderung betreiben	Zusatzverkäufe, ...	interaktionale Bedingung Wissen als personale Bedingung Wertausrichtung: Verkaufsorientierung
		Bedienen	Frühstück	sachliche Bedingung
			Teller-Service	sachliche Bedingung
			Bankett-Service	sachliche Bedingung
			Arbeiten vor dem Gast	sachliche Bedingung
			Serviceregeln kennen und beachten	Wissen als personale Bedingung
M, S. 7	Gast	Gästereklamationen und Sonderwünsche entgegennehmen		
		Sonderwünsche behandeln		
	Kollegen	Gästereklamationen und Sonderwünsche weiterleiten		

M, S. 9	Servicemitarbeiter	Bestellung entgegennehmen Weiterleiten		
M, S: 15	Gast	Bankett durchführen	Im Einverständnis mit dem Kunden von der Reservation bis zur Rechnungsstellung	Wertausrichtung: Kundenorientierung Wissen als personale Bedingung Wissen als personale Bedingung Phase(n)

(Vornehmlich) Quantitative Gesamtbewertung (insbesondere hinsichtlich Rollen und Problemstellungen)

Die beschriebenen Rollen beziehen sich in expliziter Form ausschliesslich auf den Gast. Implizit lassen sich noch weitere Rollen aus der Situation ableiten (Vorgesetzter, Mitarbeiter/Kollegen).

Die Problemstellungen werden sehr differenziert aufgenommen – was den Gast als Rolle betrifft. So wird bspw. die Problemstellung „Gäste betreuen“ in einzelne Phasen strukturiert. Problemstellungen und die anderen Rollen, sind hingegen wenig ausdifferenziert.

Was die weiteren Aspekte gem. Modell betrifft, so werden nicht nur personale Bedingungen im Hinblick auf Fachwissen ausgewiesen, sondern auch interaktionale und sachliche Bedingungen/Erscheinungsformen aufgenommen. Was hingegen vermisst wird, sind normative Ausrichtungen.

	<i>Bewertungskriterium</i>	<i>Bewertungskommentar <u>für das Reglement</u></i>	<i>Beispielhafte Fundstellen</i>
R I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Sozialkompetenzen werden eher abstrakt benannt. Die Formulierungen bleiben relativ allgemein: „Teamfähigkeit“, „Gäste beraten/betreuen“, „Verkaufsgespräche führen“, „Reklamationen entgegennehmen“. Vor allem ‘Schlagworte’ wie „Teamfähigkeit“ oder „Konflikte bewältigen“ werden überhaupt nicht weiter präzisiert.	
R II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Die Sozialkompetenzen werden grundsätzlich explizit formuliert – implizite Sozialkompetenzen konnten kaum ausfindig gemacht werden. Die Informationsziele verdeutlichen klar die Richtziele – Verständnisschwierigkeiten entstehen – wenn überhaupt – im Zusammenhang mit unklar definierten Rollen.	
R III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Vornehmlich werden Fertigkeiten und Wissen (letzteres insbesondere im Lehrplan) angesprochen.	

R IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Die geschilderten Fertigkeiten umfassen teilweise komplexe Handlungen (z. B. beraten, zusammenarbeiten), wobei nicht klar hervorgeht, wie umfassend der Lehrling dabei agieren soll. Ebenso finden sich eine Reihe eher einfacher Fertigkeiten wie „entgegennehmen und weiterleiten“. Die Wissensdimension wird überwiegend auf der Stufe eines „Verstehens/Sinnerfassens“ angesprochen.	
R V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine	
R VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Ein stringenter Aufbau ist im Reglement nicht zu erkennen.	
R VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	<p>Eine stärkere Aufteilung der Rolle des Gastes wäre hilfreich gewesen (z. B. Familien, Ältere, Kinder, Behinderte ...)</p> <p>Da die Tätigkeit stark von Stresssituationen geprägt ist, wäre die stärkere Ausformung hinsichtlich der Kollegen hilfreich gewesen.</p> <p>Weiterhin sollte unbedingt die Wertausrichtung sichtbar gemacht werden.</p>	

	Bewertungskriterium	Bewertungskommentar <u>für den Modell-Lehrgang</u>	Beispielhafte Fundstellen
M I	Wie weitgehend und auf welchem intendierten Spezifizierungsniveau werden die Sozialkompetenzen beschrieben (eher abstrakter und globaler oder konkreter und spezieller Charakter)?	Sozialkompetenzen werden spezieller präzisiert als im Reglement. Dabei werden vor allem die Problemstellungen detaillierter beschrieben.	M, S. 4
M II	Wie werden die Sozialkompetenzen im intendierten Sinne präzisiert (wird das, was gemeint ist auch so ausformuliert; implizite Sozialkompetenzen)?	Die Texte vermitteln den Eindruck, dass die Autoren auf genaue Problembeschreibungen in ihren Einzelheiten bedacht sind, wenn dabei auch mehr Wert auf die sachlichen, denn auf die kommunikativen Umstände gelegt wird.	
M III	Welche Lernbereiche werden angesprochen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)?	Vgl. R III	
M IV	Auf welchem Niveau werden Lernziele vorrangig benannt?	Vgl. R IV. An einer Stelle (M, S. 3) wird das Beurteilen der eigenen Arbeit gefordert.	
M V	Welche methodischen Hinweise werden gegeben?	Keine (wie R V)	
M VI	Werden die Lernziele über die Ausbildungszeit verbunden aufgebaut (Stringenz, roter Faden)?	Im ML erfolgen Zuordnungen zu den Lehrjahren: „1/2/3“, „1/2“ sowie „2/3“.	

M VII	Welche Bereiche/Aspekte, die für eine umfassende Beschreibung von Lernzielen im Bereich der Sozialkompetenzen/von Situationstypen als notwendig erachtet werden (vgl. Modell Euler 2003), werden besonders vernachlässigt oder ausgeblendet?	Insbesondere die Wertausrichtung und kritische Ereignisse könnten stärker präzisiert werden.	
-------	--	--	--

Gesamteinschätzung hinsichtlich des von den Forschern den Autoren der Curricula unterstellten intendierten Konstrukts von Sozialkompetenzen (Art des Konstrukts) sowie der Anwendung/Umsetzung desselben auf/in das Curriculum (mittels Rekurreren auf die Bewertungskriterien der Auswertung, R I-VII u. M I-VII)

Unter Eigen- u. Sozialkompetenz werden Selbständigkeit, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Kreativität, Leistungsbereitschaft und Teamfähigkeit verstanden. Es wird also keine direkte Trennung zwischen Selbst- und Sozialkompetenzen vorgenommen. Weiterhin werden im Kontext der Methodenkompetenzen Sozialkompetenzen genannt: Mit anderen Personen im Team zu arbeiten, Konflikte im Team zu bewältigen (S. 3). Ein klares Konstrukt über Begriffe wie Team- oder Konfliktfähigkeit besteht sicher nicht.

Die Curricula deuten auf ein eher abstraktes Konstrukt von Sozialkompetenzen hin, die allerdings nur schwerlich von Selbst- und Methodenkompetenzen abgrenzbar zu sein scheinen (vgl. R II). Im Reglement bleiben die Situationsspezifizierungen und die Problemstellungen eher abstrakt. Deutlich wird, dass die Rolle des Gastes dominiert. Hier ist jedoch schade, dass die unterschiedlichen Rollenausprägungen des Gastes nicht ein- und ausgeführt werden (vgl. R VII). Hingegen werden insbesondere im Modell-Lehrgang einige Problemstellungen/Situationen sehr stark präzisiert.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sich um einen relativ personenzentrierten Beruf handelt, verwundern die wenigen expliziten Nennungen bezüglich Sozialkompetenzen in den Texten.

8.3 AUSWERTUNGSRASTER AUF DER ZWEITEN STUFE

(vgl. Kapitel 4.3.2, insbes. **Abbildung 20**)

Nachfolgend werden sämtliche Auswertungen aller 22 Berufe der zweiten Auswertungsstufe dargestellt.

8.3.1 Augenoptiker/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kundinnen/Kunden		Beraten	
Vorgesetzte		Verkaufen	
		Kundenwünsche analysieren	
		Reklamationen entgegennehmen und beantworten	
		Betreuen	
		Informieren	
		Reflektieren	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kunden beraten		
2	Reklamationssituationen gestalten		
3	Verkaufssituationen gestalten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Fehler aufdecken, Mängel beheben, Lösungsvorschläge unterbreiten		2	
Kundenwünsche korrekt entgegennehmen (Wertausrichtung)		1	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Kundenwünsche analysieren/Bedürfnisse ermitteln/Lösungsvorschläge aufzeigen/Produkte systemgerecht abgeben		1, 3	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Reklamationssituationen (werden allerdings nicht als „kritisch“ bezeichnet)		2	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?			
Das Reglement formuliert die Ausprägungen sozialer Kommunikation im Vergleich zum Modellehrgang auf einem eher abstrakten Niveau, wobei stellenweise auch konkrete Formulierungen zu finden sind (jedoch eher bezüglich fachlicher Inhalte, siehe Frage 5). Insbesondere vermisst man Konkretisierungen hinsichtlich der sachlichen und interaktionalen Bedingungen. Präzisierungen findet man in Bezug auf die Phasen.			

Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Kontaktlinsenpflegemittel, Pflegeschritte erläutern, Instrumente empfehlen	1
vollständige systematische Brillenverkäufe, Glastypeen kennen	3
Wissen über Verhalten bei Reklamationen	2

8.3.2 Automechaniker/ in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Arbeitskollegen/Vorgesetzte	Ausführen von Aufträgen
Kunden	Betreuen
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Kunden betreuen
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?	
Die Ordnungsmittel geben kaum Hinweise auf Ausprägungen der sozialen Kommunikation. Eine einzige Präzisierung lässt sich in Bezug auf die sachlichen Bedingungen finden: Beratung beim Pannendienst vs. Beratung in der Werkstatt.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Es werden an sehr vielen Stellen technische Inhalte angesprochen.	1

8.3.3 Bankkaufmann/-frau

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde		Gespräch vorbereiten, Bedürfnisse erfragen und ggf. weiterleiten, argumentieren, verhandeln, überzeugen	
		Verkaufssituationen gestalten	
		Beraten	
		Reklamationen entgegennehmen	
		In seinem Interesse handeln (auch Diskretion)	
Mitarbeiter		Zusammenarbeiten	
		Reklamationen entgegennehmen	
Geschäftspartner/Kooperationspartner		Zusammenarbeiten	
Partner im privaten Bereich		Eingehen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Mit Kunden Verkaufsgespräch gestalten		
2	Kunden beraten		
3	Gegenüber Kunden Reklamationen abwickeln		
4	Gegenüber Mitarbeiter Reklamationen abwickeln		
5	Mit Kunden zusammenarbeiten		
6	Mit Geschäftspartner/Kooperationspartner zusammenarbeiten		
7	Mit Mitarbeitern zusammenarbeiten		
8	Auf Partner im privaten Bereich eingehen		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Wahrung des Bankgeheimnisses		1, 2, 6, 7	
Kundenbedürfnisse beachten		1, 2, 5	
Beratung auf Basis fundierter Produktkenntnisse (auch der Konkurrenz)		1, 2	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Kundengespräch vorbereiten, führen, Bedürfnisse erkennen, Vorschläge unterbreiten		1, 2	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Reklamationen		3, 4	
Umgang mit Bankgeheimnis		3, 5	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?			
Die Ausführungen sind oftmals auf zwei Abstraktionsniveaus ausgeführt (i. d. R. Leitidee und dann Dispositionsziele). So werden die Problemstellungen oft mit Oberbegriffen belegt und dann differenziert ausgeführt. Z. B.: Verhalten gegenüber Kunden und Verkaufsverhalten sind als Oberbegriffe zu verstehen, die dann weiter ausdifferenziert werden (z. B. Kunden einzufühlen, deren Bedürfnisse zu erkennen und sich angemessen zu verhalten).			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsg Grundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Verschiedene Bereiche des Privat- u. Firmenkundengeschäfts (z. B. Anlage- u. Kreditgeschäft)			1, 2

8.3.4 Coiffeur/Coiffeuse

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kundinnen und Kunden		empfangen und platzieren	
		bedienen	
		beraten	
		informieren	
		Gespräche führen (Verkauf, Service)	
		behandeln	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Umgang mit Kundinnen und Kunden gestalten (empfangen und platzieren, informieren, bedienen)		
2	Beratungssituationen mit Kundinnen und Kunden gestalten		
3	Service- und Verkaufsgespräche mit Kundinnen und Kunden gestalten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Gespräche führen: Die Kommunikation im engeren Sinne bleibt auf einem abstrakten Niveau. Im weiteren Sinne (Interaktion) findet man Präzisierungen hinsichtlich der Wertausrichtung (korrekt, zweckmässig).			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Verkaufs- und Serviceprodukte			2, 3

8.3.5 Detailhandelsangestellte/ -r

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde/Kundin		Bedienen	
Mitarbeiter/in		Beraten	
Lieferanten		Verkaufen i. e. .S.	
Dieb/in		Reklamationen erledigen	
		Einfache Korrespondenz erledigen	
		Einfache Instruktionen erteilen	
		Arbeitsklima und Teamgeist fördern	
		Koordinieren, absprechen	
		Gespräche führen	
		Im Detailverkauf unterstützen	
		Beim Planen und Durchführen von Aktionen mit-helfen	
		Waren bestellen	
		Telefongespräche führen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kundinnen und Kunden bedienen		
2	„Einfache“ Kundinnen und Kunden beraten		
3	„Anspruchsvolle“ Kundinnen und Kunden beraten (2. und 3. Lehrjahr)		
4	Verkaufssituationen i. e. .S. gestalten		
5	Mit Kundinnen und Kunden Gespräche führen („face-to-face“ sowie am Telefon)		
6	Reklamationssituationen mit Kunden gestalten		
7	Mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zusammenarbeiten (z. B. im Detailverkauf und im Rahmen von Aktionen)		
8	Verkaufspersonal führen (einfache Instruktionen erteilen, Arbeitsklima und Teamgeist fördern, koordinieren, absprechen)		
9	Gespräche mit Lieferanten führen		
10	Mit Dieben bzw. Diebinnen korrekt umgehen		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Kunden beobachten, aus ihrem Verhalten die Bedienungsform ableiten, Beratung durchführen, Kauf abschliessen, Kunden verabschieden		1–5	
Kaufwunsch ermitteln, Fragetechniken anwenden, den Kaufmotiven entsprechende Verkaufsargumente formulieren, Einwände erkennen und darauf eingehen, Verkaufspreise, Preisunterschiede und Preisänderungen begründen, Zusatz- und Anschlussverkäufe anbahnen und durchführen, Kaufentscheid herbeiführen, Verkaufsverabschiedung		1–5	
Kunden empfangen und begrüßen, Kontakt aufnehmen, unter Anleitung bedienen (1. Lehrjahr), selbständig bedienen (2. und 3. Lehrjahr), Abschlussformen anwenden, Abschlussgespräch führen		1–5	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Mit behinderten Kunden umgehen		1–5	
Sonderfälle im Verkauf (Umtausch, Reklamationen, Einwände) erledigen		1–6	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Im Rahmen der Situationstypen 1–5 finden sich im Reglement und Modellehrgang einige z. T. recht konkrete Hinweise auf soziale Kompetenzen. Im Hinblick auf die Mitarbeiterrolle bleiben die Ordnungsgrundlagen allerdings sehr abstrakt.			

Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Produkte und/oder Dienstleistungen	1–5
Kundenwünsche	1–5
Kundenbestellungen	1, 5
Verkaufspreise, Preisunterschiede, Preisänderungen	1–5
Sonderfälle im Verkauf (Einwände, Reklamationen)	1–6
Aktionen	7
Instruktionen, Arbeitsklima, Ferien- und Ablösepläne beim Personaleinsatz	8
Waren	9

8.3.6 Elektromonteur/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Kunden	Die Unterlagen beinhalten rein technisch orientierte Ausbildungsgrundlagen. Sozialkompetenzen spielen so gut wie keine Rolle. Im Reglement finden sich keine Hinweise auf Sozialkompetenzen. Die angeführten Problemstellungen erscheinen daher eher oberflächlich: Korrektes Verhalten zeigen, Kundenauftrag ausführen, Instruktionen erteilen und geben, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit.
Kollegen	
andere Handwerker	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Mit Vorgesetzten, Kollegen und anderen Handwerkern zusammenarbeiten
2	Dem Kunden gegenüber als Ansprechpartner der Firma auftreten
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine konkreten Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Keine konkreten Angaben	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine konkreten Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?	
Die Ordnungsmittel intendieren Sozialkompetenzen nur sehr global, entsprechend könnte maximal von einer sehr hohen Abstraktionsebene gesprochen werden, falls überhaupt ein Konstrukt von Kommunikation angenommen werden kann.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	

8.3.7 Ernährungsberater/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Einzelne oder Gruppen von Patientinnen und Patienten („kranke“ Personen: Schwangere, Neugeborene, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Betagte)		beraten und unterstützen (Funktion 1)	
		therapieren (betreuen, begleiten, unterstützen)	
Einzelne oder Gruppen von Klienten (gesunde Personen mit erhöhtem Gesundheitsrisiko: Schwangere, Neugeborene, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Betagte)		Informieren (aufklären) und schulen (Funktion 4)	
		Anleiten	
		Zusammenarbeiten, mitwirken (Funktion 5)	
Einzelne oder Gruppen von Fachpersonal im Verpflegungsbereich (z. B. Abteilungsleiter von Verpflegung und Küche)			
Medizinisches Fachpersonal (z. B. Ärzte, Psychologen, Psychiater usw.)			
Gremien, die sich mit Gesundheit und Ernährung befassen			
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Einzelne oder Gruppen von Patientinnen und Patienten beraten und unterstützen		
2	Einzelne oder Gruppen von Patientinnen und Patienten therapieren		
3	Einzelne oder Gruppen von Patientinnen und Patienten informieren (aufklären) und schulen		
4	Einzelne oder Gruppen von Klienten beraten und unterstützen		
5	Einzelne oder Gruppen von Klienten therapieren		
6	Einzelne oder Gruppen von Klienten informieren (aufklären) und schulen		
7	Einzelne oder Gruppen von Fachpersonal im Verpflegungsbereich beraten		
8	Einzelne oder Gruppen von Fachpersonal im Verpflegungsbereich informieren (aufklären) und schulen		
9	Einzelne oder Gruppen von Fachpersonal im Verpflegungsbereich anleiten		
10	Mit medizinischem Fachpersonal zusammenarbeiten (koordinieren, abstimmen) und konsultieren		
11	Mit Gremien, die sich mit Gesundheit und Ernährung befassen, zusammenarbeiten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Einschätzung der Wahrnehmung des Ernährungsproblems		1, 4	
Konsequenzen für Beratung ziehen		1, 4	
Erarbeitung von Massnahmen		1, 4	
Therapien konzipieren, durchführen und überwachen		2, 5	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Keine expliziten Angaben			
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Die Sozialkompetenzen werden auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschrieben. Die Beziehungstypen und die Problemstellungen werden genannt. Insgesamt bleibt aber unklar, was genau unter „beraten“, „anleiten“, „zusammenarbeiten“, „informieren“, „konsultieren“ usw. zu verstehen ist bzw. wie diese Prozesse zu bewältigen sind.			

Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
„Massnahmen“	1, 4
Akute oder chronische Ernährungsstörungen	1, 4
Therapien	2, 5
Diäten, Prävention, Gesundheitsförderung	3, 6, 8
Behandlungskonzeptionen	10
Qualität, Berufsentwicklung	11

8.3.8 Florist/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Kunde	Bedienen
Vorgesetzter	Reklamationen abwickeln (verhindern helfen)
Kollege	verkaufen/beraten
	Teamfähigkeit/Kritikfähigkeit
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Kunden bedienen
2	Gegenüber Kunden mit Reklamationen umgehen
3	Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten
4	Ggf. quer dazu: Kundenbedienung am Telefon
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
<ul style="list-style-type: none"> - Verkaufsanbahnung - Einwände erkennen und darauf eingehen - Zusatz und Abschlussverkäufe anbahnen 	1
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Reklamationen	2
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?	
Die Formulierungen des Lehrplans deuten darauf hin, dass im Wesentlichen nicht Einstellungen und Fertigkeiten, sondern Wissen über das Verhalten gegenüber dem Kunden im Vordergrund steht. So finden sich häufig Formulierungen wie „kundenorientiertes Verhalten <i>beschreiben</i> “, „Verkaufshandlung <i>erklären</i> “ und ähnliche Aspekte. Für den Situationstyp „Kunden bedienen“ finden sich relativ konkrete Formulierungen, im Übrigen sind die Formulierungen eher abstrakt.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Die Texte gehen insbesondere auf Kundenorientierung, Fragetechniken sowie Verkauf und Beratung am Telefon ein. Besondere Fachinhalte sozialer Kommunikation werden für die Zusammenstellung eines Brautstrusses sowie die Behandlung eines Trauerfalles aufgenommen.	1

8.3.9 Fotofachangestellte/-r

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde/Kundin		verkaufen	
Mitarbeiter/in in Atelier, Labor und Verkauf		beraten	
		Studioaufnahmen ausführen	
		Aufträge weiterleiten	
		zusammenarbeiten	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kundinnen und Kunden beraten		
2	Verkaufssituationen gestalten		
3	Mit Kundinnen und Kunden Studioaufnahmen ausführen		
4	Mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zusammenarbeiten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Aufträge entgegennehmen, Wünsche ermitteln, einfache Produkte erklären, einfache Produkte verkaufen, korrekte Verabschiedung			1–2
Platzieren			3
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Schwierige Verkaufs- und Beratungssituationen bewältigen: Reklamationen entgegennehmen (1. Lehrjahr), Reklamationen bearbeiten (2. Lehrjahr), mithelfen in schwierigen Verkaufssituationen (2. Lehrjahr), schwierige Verkaufssituationen selbständig meistern (3. Lehrjahr)			1–4
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Sozialkompetenzen werden im Reglement teilweise über die Phasen präzisiert. Insgesamt bleibt das Reglement aber eher abstrakt. Der Modellehrgang ist konkreter bei der Beschreibung der Sozialkompetenzen. Insbesondere erfolgt eine Differenzierung und Konkretisierung hinsichtlich der Ausbildungszeit (1., 2. und 3. Lehrjahr).			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Aufträge			1–2
Einfache Produkte			1–2
Geräte und Dienstleistungen			1–2
Für Amateure geeignete Laborgeräte und Verbrauchsmaterial			1–2
Reklamationen			1–3
Bildreportagen			1
Reparaturaufträge, Reklamationen, Spezialaufträge weiterleiten			4

8.3.10 Hauspfleger/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Patienten/Klienten, die nach zwei unabhängigen Eigenschaftsdimensionen unterschieden werden können: <ul style="list-style-type: none">- Alter: Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte- Gesundheitszustand: gesund, krank, behindert, sterbend		Haushalt führen	
		Gesundheit pflegen	
Soziales Umfeld der Patienten/Klienten		Rehabilitation und Selbständigkeitstraining	
Fachpersonen			
Vorgesetzte			
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Personengerechte Haushaltsführung für und mit dem Patienten/Klienten		
2	Pflegen besonderer Klientengruppen ³⁰ <ul style="list-style-type: none">a) Kleinkinder und Kinder (auch Rehabilitation)b) Jugendliche und Erwachsene (auch Rehabilitation)c) Alten (ggf. auch Rehabilitation)d) Gesunde (Rehabilitation)e) Kranke (auch Rehabilitation)f) Behinderte (auch Rehabilitation)g) Sterbende		
3	Das soziale Umfeld von Klienten in die Pflege und Haushaltsführung einbeziehen		
4	Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Vorgesetzten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Wünsche erfassen und berücksichtigen, Verhaltensweisen erkennen und berücksichtigen, berufliche Beziehung aufbauen, angepasste Umgangsformen pflegen, Massnahmenplanung umsetzen, berufliche Beziehung beenden		1, 2, 3	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
In Bezug auf die Fertigkeiten sind kein einheitliches Niveau und keine Struktur in den einzelnen Handlungsdimensionen festzustellen. Auffällig ist, dass eine Vielzahl von Verben für eine Vielzahl von Situationen verwendet wird. Es werden sowohl einfache Fertigkeiten als auch komplexe Handlungen bzw. Tätigkeiten, die am Ende der Ausbildungszeit überwiegend selbständig ausgeführt werden müssen, benannt. Die Wissensdimension wird vorwiegend über die Stufen „Informationen erinnern“ sowie „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen sowie Informationen anwenden)“ abgedeckt. Hinsichtlich der Einstellungsdimension werden hohe Anforderungen gestellt. Der Hauspfleger soll sein eigenes Handeln nach den geforderten normativen Richtlinien ausrichten, also dadurch bestimmt sein.			

³⁰ Aus Sicht der Forschenden nahe liegende Zuschneidung für einzelne Situationstypen, Validierung durch Fachexperten wäre nötig.

Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Hygienische Grundsätze, Betten richten, Trinkbecher verabreichen	1
Hygienische Grundsätze, Betten richten, Essen eingeben, Hebetechniken, erste Hilfe Massnahmen, Unfallverhütung, fremde Kulturen, Religionen und Lebensgewohnheiten kennen und respektieren	2
Eigeninitiative und Kreativität anregen	2a
Wahrnehmung und Gedächtnis trainieren	2c

8.3.11 Hotelfachassistent/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Gäste	Bedienen
Vorgesetzte	Zimmer herrichten
Mitarbeiter/Kollegen	Im Team zusammenarbeiten/Konflikte bewältigen
Lehrlinge	Einführen und instruieren
	Unterstützen und mithelfen
	Vorgesetzte vertreten
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Gäste bedienen
2	Lehrlinge einführen und instruieren
3	Im Team zusammenarbeiten
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Verhaltensregeln kennen	1
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Buffet vorbereiten, betreuen/überwachen, abräumen, fachgerecht wegräumen	1
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?	
Es erfolgt eine Aufzählung dessen, was unter Sozialkompetenz/sozialer Kommunikation verstanden wird (Selbständigkeit, Eigeninitiative, Teamfähigkeit usw.). Leider bleiben diese Formulierungen sehr abstrakt und global, d. h. sie werden anschliessend nicht bzw. nicht hinreichend operationalisiert. Ebenfalls nicht konkretisiert bzw. nicht erwähnt ist der normative Rahmen, innerhalb dessen sich sozialkompetentes Handeln abspielt. Für einen Aussenstehenden ist es schwierig abzuschätzen, welche Art sozialer Kommunikation genau gefordert und gefördert wird. Vieles bleibt somit interpretationsbedürftig.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.

(Frühstücks-)Buffet, Früchtekorb, Käseplatte	1
Lehrbetrieb, einfache Arbeiten	2
Bankette, spezielle Anlässe	3

8.3.12 Informatiker/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Anwender/Benutzer		Gespräche führen/kommunizieren	
Kunde (Unterschied zu Anwender/Benutzer unklar)		Informieren/präsentieren	
Projektteam		Kritikfähig sein	
Vorgesetzte/Mitarbeiter		Instruieren/verständlich erklären	
		Kooperieren	
		Konfliktfähig sein	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Anwender einführen und instruieren/verständlich erklären		
2	Kooperation im Projektteam		
3	Kooperation mit Vorgesetzten und Mitarbeitern		
4	Konflikte mit Kunden, Vorgesetzten und Mitarbeitern lösen können		
5	kritikfähig sein (ohne präzisierte Rolle)		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
keine kritischen Ereignisse in unserem Sinne. Jedoch werden in den Ordnungsgrundlagen Wissens Elemente über Kommunikation aufgenommen (Gesprächsregeln, Menschenkenntnis, Gefühl, Körpersprache, Grundzüge der Konflikttheorie), die vermuten lassen, dass kritische Ereignisse in der Ausbildung bewusst antizipiert werden.		1, (2,3,4)	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?			
Aktuelle Schlagworte wie „Teamfähigkeit“ oder „Kommunikationsfähigkeit“ werden relativ unreflektiert ohne weitere Präzisierung aufgenommen. Zwar ist ein Bekenntnis zu sozialen Kompetenzen in den Ordnungsgrundlagen eindeutig zu finden, jedoch bleiben konkretere Ausführungen aus.			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?		Situationstyp Nr.	
Anwendung einfacher Programme		1	
Hard- und Softwarekomponenten (Neuerungen und Störungsbehebungen)		1	
In Benutzung von Informatikarbeitsplätzen einführen		1, 5	

8.3.13 Kosmetiker/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde/Kundin		Beraten	
Mitarbeiter/in		Verkaufen	
		Pflegen (Schönheits- und Gesundheitspflege)	
		Kommunizieren/sprechen	
		Präsentieren	
		Sicher und richtig auftreten	
		Sich zuvorkommend und höflich benehmen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kundinnen und Kunden beraten		
2	Verkaufssituationen gestalten		
3	Schönheits- und Gesundheitspflege an Kundinnen und Kunden durchführen		
4	Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gestalten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Bedürfnisse und Wünsche erkennen			1, 2, 3
Behandlungsmöglichkeiten aufzeigen			1
Verwendungsmöglichkeiten der Produkte aufzeigen bzw. erklären			1, 2
Auftrag korrekt entgegennehmen (Bekanntgabe des Namens, Entgegennahme der gewünschten Behandlung, Datum vereinbaren usw.)			1
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Die sozial-kommunikativen Aufgaben werden – insbesondere im Modell-Lehrgang – differenziert und konkret umschrieben. Auf die Verwendung von Globalkonstrukten wie Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit wird verzichtet.			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Erscheinungsbild der Kundinnen und Kunden (Haare, Hände, Wimpern, Brauen, Gesicht, Hals, Decolleté, Füße)			3
Präparate, Verwendungsmöglichkeiten der Produkte			1, 2

8.3.14 Krankenpfleger/-in (Diplomausbildung gesundheits- u. Krankenpflege)

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Pflegebedürftige i. S. Empfänger der Pflege (Individuen und Gruppen -Neugeborene, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Betagte -Gesunde, Akut- und Langzeitpatienten sowie Menschen mit erhöhtem Gesundheitsrisiko)		<ul style="list-style-type: none">• Pflegen• Kommunizieren• Aktivieren• Bedürfnisse berücksichtigen• Förderung von Entscheidungsfähigkeit, Verhaltens- und Einstellungsänderungen• Eine konstruktive Auseinandersetzung bei Konflikten oder Problemen fördern• Möglichkeiten der Aussprache bieten• Krisenprävention betreiben	
Pflegepartner		Gemeinsame Zielsetzung in der Pflege anstreben	
Medizinisches Fachpersonal (z. B. Ärzte)		Koordinieren Kooperieren Konsultieren	
Mitglieder (z. B. Forscher) im Gesundheitswesen		Zusammenarbeiten in Forschungsprojekten oder bei der Entwicklung der Pflege und des Berufes	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Pflegebedürftigen pflegen		
2	Mit Pflegebedürftigen kommunizieren		
3	Pflegebedürftige beraten		
4	Pflegebedürftigen zuhören (Aussprache und Trost gewähren)		
5	Mit Pflegepartnern und Fachpersonal kooperieren		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Die besondere Situation eines Pflegebedürftigen muss immer Berücksichtigung finden (Rollendefinition stark festgeschrieben)			1,2,3,4
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Krisen erkennen, Ursachen analysieren, Lösungsansatz entwickeln und aufzeigen, Reaktion beachten			2
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Problem der Ausrichtung zwischen Anteilnahme und Distanzwahrung			1,2,3,4
Beachtung religiöser und kultureller Besonderheiten			1,2,3,4
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von sozialer Kommunikation formuliert?			
Pflegen i. S. von Kommunikation wird dahingehend konkretisiert, dass Aspekte wie Krisenbewältigung, Aktivieren, Zuhören, Beraten, Anteil nehmen, angesprochen werden. Gleichzeitig wird die Kommunikation über die Spezifizierung der Rollen konkretisiert (z. B. Alter der Pflegebedürftigen, Schwere der Pflegebedürftigkeit). Somit werden die Ausprägungen relativ konkret formuliert.			

Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Über Pflegemassnahmen	1,2,3,5
Persönliches Befinden und Bedürfnisse der Pflegebedürftigen	3,4
Konsequenzen aus der Pflegebedürftigkeit	4
Probleme und Krisen	4
Zukünftige Lebensgestaltung (bzw. Tod)	4

8.3.15 Landwirt/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Berufskollege	Zusammenarbeiten
Mitarbeiter	Anleiten Einsetzen Zusammenarbeiten
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Mit Berufskollegen und Mitarbeitern zusammenarbeiten
2	Mitarbeiter anleiten und einsetzen
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von sozialer Kommunikation formuliert?	
Sozialkompetenzen werden abstrakt und global genannt (z. B. kritikfähig sein).	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	

8.3.16 Logistikassistent/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde		Beraten	
Kollege		Zusammenarbeiten	
Vorgesetzter		Zusammenarbeiten	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kunden beraten		
2	Mit Kollegen zusammenarbeiten		
3	Mit Vorgesetztem zusammenarbeiten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Bedürfnisse erkennen, Sachverhalte/Vorgänge erklären			1
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Erschwerte Bedingungen (Zeitdruck, Nacharbeit, Witterung)			2
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von sozialer Kommunikation formuliert?			
Die Kommunikation wird an vielen Stellen exemplarisch konkretisiert, was zu einer partiell starken Tiefe des Abstraktionsniveaus führt.			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Durch die schlagwortartige Verwendung von Begriffen der Sozialkompetenzen in den einzelnen Ausbildungsabschnitten ergibt sich eine grobe inhaltliche Bezeichnung, die allerdings nicht spezifizierbar ist, da eine konkrete Ausgestaltung der Inhalte nicht erfolgt.			

8.3.17 Maurer/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
keine expliziten Nennungen, interpretierbar: <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitskollegen - Vorgesetzte 		Aussagen über sozial-kommunikative Aufgaben erscheinen als Allgemeinplätze: <ul style="list-style-type: none"> - Zusammen arbeiten - Teamfähig sein - Mit Kritik umgehen - Zum Betriebsklima beitragen - Auftreten, äussere Erscheinung - „Kommunizieren“ - Umgangsformen beachten 	

Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
	Sozialkompetenzen haben in den Ordnungsmitteln keine Relevanz. Technische Kenntnisse dominieren die Ordnungsmittel.
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?	
Kommunikative Aspekte werden auf sehr abstraktem Niveau angesprochen (siehe 2)	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsbegründungen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	

8.3.18 Medizinische/-r Praxisassistent/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Patienten		Betreuen	
Kollegen		Instruieren	
Vorgesetzte		Patienten empfangen	
		Patienten mahnen (Mahnwesen)	
		Kollegen, Vorgesetzte informieren/alarmieren	
		Patienten verstehen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Patienten betreuen		
2	Kollegen und Vorgesetzte informieren und alarmieren		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Einschätzen der Situation,		1	
Informieren über Patienten		2	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Begrüßung, Daten aufnehmen, entgegenkommen, fragen, auffordern,		1	

Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen sozialer Kommunikation formuliert?	
Die Ordnungsgrundlagen beschreiben sehr unterschiedliche Abstraktionsniveaus – das Kontinuum reicht von ziemlich abstrakt bis sehr konkret. Obwohl die erwähnten Teilkompetenzen stellenweise recht detailliert beschrieben werden, so kann dieser positive Eindruck nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Aspekte sozialer Kommunikation im Gesamtverbund der Ausbildung doch einen relativ kleinen Anteil ausmachen. Medizintechnische, medizinische und verwaltungstechnische Aspekte, insbesondere im Kontext des Fachwissens, sind dagegen stark ausdifferenziert.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Anwendung von Medikamenten, Mahnwesen, Labortests,	1
Notfallsituationen	2

8.3.19 Polymechaniker/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?	Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?
Andere Fachleute/Team	Zusammen Aufträge und Projekte bearbeiten
	Gegenüber Materialbeschaffung veranlassen
	Zusammen arbeiten
	Kommunizieren
	Gemeinsam Lösungen suchen
	Konstruktiv Kritik üben
	Konflikte wahrnehmen
	Gegenüber Entscheide akzeptieren
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?	
1	Mit Fachleuten kooperieren
2	Mit Fachleuten Konflikte bewältigen
3	
4	
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?	Situationstyp Nr.
Wahrnehmen, Lösung suchen, Entscheide akzeptieren	2
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?	Situationstyp Nr.
Keine Angaben	

Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?	
Es wird ein mittleres Abstraktionsniveau verwendet, wobei in einigen Abschnitten relativ differenzierte Aussagen getroffen werden (Bereich: Konflikte wahrnehmen, Lösung suchen, Entscheide akzeptieren, siehe 3a). In anderen Abschnitten finden sich allerdings überwiegend Schlagworte.	
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?	Situationstyp Nr.
Die Kommunikation über technische Inhalte wird explizit mehrfach benannt (diese werden aber nicht spezifiziert).	1

8.3.20 Schreiner/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde		Danken, höflich sein	
Vorgesetzte		Absprechen	
Andere Handwerker		Zusammenarbeiten	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Mit Kunden kommunizieren		
2	Mit Vorgesetzten kooperieren		
3	Mit anderen Handwerkern zusammenarbeiten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?		Situationstyp Nr.	
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?		Situationstyp Nr.	
Begrüßen, auf Wünsche eingehen, Verabschieden		1	
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?		Situationstyp Nr.	
Planabweichungen		2	
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von sozialer Kommunikation formuliert?			
Alle verwendeten Adjektive lassen sich im Kontext der Kundenorientierung ansiedeln. Damit wird eine mittlere Abstraktionsebene erreicht.			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?		Situationstyp Nr.	
Technische Ausführungen der Arbeit (z. B. Innenausbau oder Werkstücke)		1, 2, 3	

8.3.21 Service-/Gastro-Fachangestellte/-r

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Gast		Betreuen und beraten	
Kollegen		Verkaufsgespräche führen	
Lieferanten		Reklamationen entgegennehmen	
Vorgesetzte		Teamfähigkeit	
		Konflikte bewältigen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Gäste beraten und betreuen		
2	Reklamationen und Sonderwünsche des Gastes entgegennehmen		
3	Besondere Anlässe (z. B. Bankette) für Gäste durchführen		
4	Kooperieren mit besonderen Kontaktpartnern (Lieferanten, Vorgesetzte, Mitarbeiter)		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Beraten und betreuen wird differenziert in: Empfangen, Begrüssen, Platzieren, Bedürfnisse erkennen, Verkaufsgespräche führen, Bestellung entgegennehmen, Bedanken, Verabschieden			1
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Nicht detailliert, allgemein: „schwierige Situationen“. Damit sind offensichtlich insbesondere Reklamationen gemeint.			2, 3, 4
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Für das Beraten und Betreuen von Gästen sind die Formulierungen relativ differenziert (siehe 3b). Da keine konkreten Situationen genannt sind, kann von einem mittleren Abstraktionsniveau gesprochen werden. Die anderen Situationstypen werden nur sehr abstrakt beschrieben („Konflikte im Team bewältigen“, „Gästereklamationen und Sonderwünsche weiterleiten“).			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Für das Betreuen von Gästen wird allgemein „mit Speisen und Getränken“ genannt. Zudem werden Hygienevorschriften angesprochen. Als besondere Situationen werden zudem noch Verhalten am Telefon und Zusatzverkäufe angeführt. Weitere Differenzierungen erfolgen im Zusammenhang mit Kommunikation nicht.			1

8.3.22 Verkäufer/-in

Frage 1: Welche expliziten Nennungen über zugrunde liegende Rollen in Kommunikationssituationen gibt es?		Frage 2: Welche Aussagen werden über die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben gemacht?	
Kunde/Kundin		Bedienen	
Mitarbeiter/in		Beraten	
Lieferanten		Verkaufen i. e. .S.	
Dieb/in		Reklamationen erledigen	
		Reklamationen verhindern helfen	
		Gespräche führen	
		Beim Planen und Durchführen von Aktionen mit-helfen	
		Waren bestellen	
		Telefongespräche führen	
Frage 3: Welche Situationstypen lassen sich aus den Aussagen über einzelne Situationen interpretativ begründen?			
1	Kundinnen und Kunden bedienen		
2	„Einfache“ Kundinnen und Kunden beraten		
3	„Anspruchsvolle“ Kundinnen und Kunden beraten (2. und 3. Lehrjahr)		
4	Verkaufssituationen i. e. .S. gestalten		
5	Mit Kundinnen und Kunden Gespräche führen („face-to-face“ sowie am Telefon)		
6	Mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zusammenarbeiten (z. B. im Rahmen von Aktionen)		
7	Gespräche mit Lieferanten führen		
8	Mit Dieben bzw. Diebinnen korrekt umgehen		
9	Reklamationssituationen mit Kunden gestalten		
Frage 3a) Welche Aussagen über essenzielle Bestandteile gibt es?			Situationstyp Nr.
Keine Angaben			
Frage 3b) Welche Phasen werden gegebenenfalls benannt?			Situationstyp Nr.
Kunden beobachten, aus ihrem Verhalten die Bedienungsform ableiten, Beratung durchführen, Kauf abschliessen, Kunden verabschieden			1–5
Kaufwunsch ermitteln, Fragetechniken anwenden, den Kaufmotiven entsprechende Verkaufsargumente formulieren, Einwände erkennen und darauf eingehen, Verkaufspreise begründen, Kaufentscheid herbeiführen, Verkaufsverabschiedung			1–5
Kunden empfangen und begrüßen, Kontakt aufnehmen, unter Anleitung bedienen (1. Lehrjahr), selbständig bedienen (2. und 3. Lehrjahr), Abschlussformen anwenden, Abschlussgespräch führen			1–5
Frage 3c) Auf welche kritischen Ereignisse wird ggf. eingegangen?			Situationstyp Nr.
Mit behinderten Kunden umgehen			1–5
Sonderfälle im Verkauf (Umtausch, Reklamationen, Einwände) erledigen			1–5, 9
Frage 4: Auf welcher Abstraktionsebene werden die Ausprägungen von „kommunizieren“ formuliert?			
Im Rahmen der Situationstypen 1–5 finden sich im Reglement und Modellehrgang einige z. T. recht konkrete Hinweise auf soziale Kompetenzen. Im Hinblick auf die Mitarbeiterrolle bleiben die Ordnungsgrundlagen allerdings sehr abstrakt.			
Frage 5: Welche Inhalte der sozialen Kommunikation werden in den Ordnungsgrundlagen näher bezeichnet?			Situationstyp Nr.
Produkte und/oder Dienstleistungen			1–5
Kundenwünsche			1–5
Kundenbestellungen			1, 5
Verkaufspreise			1–5
Sonderfälle im Verkauf (Einwände, Reklamationen)			1–5, 9
Aktionen			6
Waren			7

8.4 AUSWERTUNGEN AUF DER DRITTEN STUFE

(vgl. Kapitel 4.3.3)

Nachfolgend werden alle Auswertungsergebnisse und Bewertungen der dritten Stufe (vgl. Kapitel 4.3.3) dargestellt. Zunächst erfolgt jeweils die verbale Bewertung, abschliessend werden jene Situationstypen aufgeführt, die im jeweiligen Lehrgang relevant werden.

8.4.1 Augenoptiker/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Autoren waren sich der Bedeutung sozialer Kompetenzen für den Lehrgang offensichtlich bewusst. Die Texte vermitteln jedoch den Eindruck, als wären die Autoren von keinem expliziten Konstrukt sozialer Kompetenzen ausgegangen und/oder hatten keine Handhabe für eine taxonomisch differenziertere Beschreibung sozialer Kompetenzen.

In den Ordnungsmitteln wird fast ausschliesslich die Rolle des Kunden aufgeführt. Einzig im Modell-Lehrgang wird an einer Stelle zusätzlich die Rolle des Vorgesetzten aufgenommen, wobei diesem empfohlen wird, Kundengespräche im Nachgang mit dem Lehrling zu besprechen. An dieser Stelle könnten auch weitere Sozialkompetenzen (z. B. Feedback geben und nehmen) mit und durch den Vorgesetzten gefördert werden. Inwieweit dies intendiert ist, bleibt unklar. An wenigen Stellen lassen sich die Rollen auch aus der Situation ableiten, d. h. die Rollen werden nicht explizit genannt, sind aber konstitutiv für die jeweiligen Situationsnennungen.

Die Kundenorientierung steht zwar eindeutig im Vordergrund, jedoch bleibt unklar, inwieweit bei der Konzeption des Modell-Lehrgangs sozial-kommunikative Überlegungen leitend waren, da sich die Differenzierungen ausschliesslich auf fachliche und weniger auf sozial-kommunikative Details beziehen. Die Beschreibung sozial-kommunikativer Fertigkeiten und Einstellungen erscheint zu wenig detailliert, wobei auch kaum Ausführungen über Aspekte der Wertausrichtung gemacht werden.

Als Problemstellung wird vornehmlich die *Kundenberatung* aufgeführt, wobei diese differenziert in Teilschritte wie ‘Kundenbedürfnisse ermitteln’, ‘Kundenbeanstandungen entgegennehmen’, ‘Kontaktlinsenpflegemittel systemgerecht abgeben’ oder ‘vollständige, systematische Brillenverkäufe durchführen’ angegeben wird.

Eine Niveausteigerung der Lernziele über die Lehrjahre hinweg ist deutlich erkennbar und die dabei verwendeten Begrifflichkeiten sind in sich konsistent. Sozialkompetenzen werden durch den strukturierten Aufbau des Modell-Lehrgangs in allen vier Lehrjahren thematisiert. Er führt im Vergleich zum Reglement die Sozialkompetenzen detaillierter und konkreter – und damit auch umsetzungsorientierter – aus. Der strukturierte Aufbau richtet sich jedoch primär auf die Fachinhalte der jeweiligen sozial-kommunikativen Handlungssituation und weniger auf die Fertigkeiten der Sozialkompetenzen selbst. Dass durch die ansteigende Komplexität des Fachinhalts auch die sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen steigen, wird nicht aufgezeigt. Somit fehlt ein „roter Faden“ bezüglich des Aufbaus von *Sozialkompetenzen*.

Quantitativ gesehen werden in Relation zu anderen Dienstleistungsberufen wenige Rollen beschrieben. Dafür wird der Situationstyp der ‘Kundenberatung’ detaillierter aufgenommen, als dies bei anderen Dienstleistungsberufen üblicherweise der Fall ist.

Situationstypen

- Reklamationssituationen mit Kunden gestalten
 - Reklamationen entgegennehmen
 - Reklamationen beantworten
- Kunden bedienen
- Kunden beraten
 - Kundenbedürfnisse ermitteln
 - Lösungsvorschläge aufzeigen

8.4.2 Automechaniker/ in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Ordnungsmittel geben kaum Hinweise auf Ausprägungen der sozialen Kommunikation. Eine einzige Präzisierung lässt sich in Bezug auf die sachlichen Bedingungen finden: Beratung beim Pannendienst vs. Beratung in der Werkstatt. Die konkrete Ausgestaltung dieser Beratung wird allerdings nicht erörtert.

Der Modell-Lehrgang nennt an einer Stelle die Rolle des Kunden explizit, ansonsten lassen sich diese in den Ordnungsmitteln nur indirekt aufgrund der dargelegten situativen Faktoren ableiten. So wird bspw. an einigen Stellen semantisch zwischen ‘nach Anleitung’ und ‘unter Anleitung’ unterschieden, womit letzteres auf die Rolle eines Vorgesetzten und/oder Kollegen hinweisen könnte. Ob dies von den Verfassern bewusst beabsichtigt wurde, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Das Wissen und die Fertigkeiten hinsichtlich technischer Inhalte (Fachkompetenz) stehen in den Ordnungsmitteln klar im Vordergrund. Es wäre hilfreich, wenn der Unterschied zwischen Kollegen, Vorgesetzten und Kunden deutlich gemacht und die dazu gehörenden sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen explizit zugeordnet und letztlich auch ausdifferenziert würden. Ferner wären die an gewissen Stellen ansatzweise vorfindbaren Situationstypen zu präzisieren und zu ergänzen. So wäre bspw. der Situationstyp ‘Reklamationssituationen gestalten’ aufzunehmen, da davon ausgegangen werden muss, dass diesem eine hohe Relevanz zugeschrieben werden kann.

Situationstypen

- Kunden betreuen

8.4.3 Bankkaufmann/-frau

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sozialkompetenz ist nach dem Reglement die Fähigkeit, mit sich und der Umwelt verantwortungsvoll umzugehen. Diese Fähigkeit kommt im situationsgerechten Auftreten, in Verantwortungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit usw. zum Ausdruck. In den einleitenden Ausführungen macht das Reglement eine Aufzählung dessen, was unter Sozialkompetenz zu verstehen ist (situationsgerechtes Auftreten, Verantwortungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit usw.). Gleiches Vorgehen wird auch für die Methodenkompetenzen gewählt.

Entscheidend im Hinblick auf die Förderung und Evaluation von Sozialkompetenzen sind jedoch die Umsetzung und Operationalisierung im Rahmen der Curricula. Im vorliegenden Reglement ist dies – mit Ausnahme der Kommunikationsfähigkeit – erst ansatzweise erfolgt,

so dass das Konstrukt und seine Bestandteile insgesamt abstrakt bleiben. Was letztlich Sozialkompetenz im Sinne der Autoren genau sein soll bzw. welche Fähigkeiten Lehrlinge erlangen sollen, bleibt im Reglement weitgehend unklar. Die Konkretisierung von Situationstypen erweist sich deshalb als schwierig.

Es werden die Rollen Kunde, Kollege und der Privatbereich angesprochen, wobei der Kunde dominiert. Teilweise ist die Rollenzuweisung jedoch nicht präzisiert. So werden in den Ordnungsgrundlagen relativ abstrakt als Beziehungstypen „unterschiedliche Personengruppen“, „Anspruchsgruppen“, „interne und externe (Geschäfts-)Partner“ benannt. Im Bereich der Fremdsprachen wird zwischen gleichsprachigen und anderssprachigen Partnern unterschieden. Dadurch lassen sich auch hier die Rollen („Kollegen“, „Mitarbeiter“, „Vorgesetzte“, „Lieferanten“, ...) an vielen Stellen nur indirekt über die Problemstellungen herleiten (z. B. „Personengruppen“, „Aussen“, „Privat“).

Der Text vermittelt weiterhin den Eindruck, dass die Autoren zwar auf genaue und umfassende Beschreibungen Wert gelegt haben, die Präzisierungen im Einzelnen jedoch nicht immer überschneidungsfrei sind (z. B. Sozialkompetenz vs. Methodenkompetenz; Abstraktionsniveau der Problemstellungen im Bereich der ersten Landessprache vs. Abstraktionsniveau der Problemstellungen im Bereich der Fremdsprachen; hinsichtlich Rollen: „Kunden“ vs. „Geschäftspartner“ vs. „Partner“ vs. „Kooperationspartner“).

Weiterhin wird eine breite Palette an Problemstellungen angesprochen, wobei eine Konzentration auf Fertigkeiten mit kommunikativem Schwerpunkt erfolgte (z. B. verhandeln, beraten, verkaufen, präsentieren).

Innerhalb des Leistungszielkatalogs werden die Ausführungen zur Problemstellung oftmals auf zwei Abstraktionsniveaus ausgeführt (i. d. R. Leitidee und dann Dispositionsziele). So werden die Problemstellungen oft mit Oberbegriffen belegt und dann differenziert ausgeführt. Z. B.: „Verhalten gegenüber Kunden“ und „Verkaufsverhalten“ sind als Oberbegriffe zu verstehen, die dann weiter ausdifferenziert werden (z. B. „sich in Kunden einzufühlen“, „deren Bedürfnisse erkennen“ und „sich angemessen verhalten“).

Im Reglement und dem zugehörigen Lehrplan fällt die Unterschiedlichkeit des Abstraktionsniveaus hinsichtlich der Typen von Lernzielen auf. Die Wissensdimension wird vorwiegend über die Stufen „Informationen verstehen und anwenden“ (Sinn erfassen, anwenden) dargelegt. Die Fertigkeiten werden auf einem hohen Anspruchsniveau (komplexe Handlungen wie z. B. „Kunden beraten“, „mit Kunden verhandeln“, „Meinungen kompetent präsentieren und vertreten“) beschrieben. Die Einstellungen werden auf einem mittleren bis hohen Anspruchsniveau formuliert (z. B. „Interesse zeigen“ vs. „Ausrichtung des eigenen Verhaltens nach Werten, Bestimmtsein durch Werte“). Dabei fällt auf, dass häufig in den erläuternden Textabschnitten (vor den Dispositionszielen) die Werthaltungen in globaler Form angesprochen werden.

Davon abweichend wird die Wertausrichtung im Modell-Lehrgang stärker erkennbar, z. B. im Kontext von „Aufmerksamkeit beim Zuhören in Gesprächssituationen“ und bei einer „ruhigen und sachlichen Reklamationsabwicklung“.

Für den Modell-Lehrgang für Banken kann zudem konstatiert werden, dass die Ausgestaltung sich weitgehend an den Vorgaben und der Struktur des Reglements orientiert bzw. diese Aspekte direkt übernommen wurden.

Abweichend zu den Befunden zum Reglement kann für den Modell-Lehrgang der Banken festgestellt werden, dass die Konkretisierung der Situationstypen deutlich stärker erfolgt (z. B. im Kontext der Kreditvergabe einem Privatkunden die notwendigerweise beizubringenden Unterlagen aufzählen können), was sich allerdings auch dadurch ergibt, dass im Gegensatz zu für den gesamten kaufmännischen Bereich gültigen Inhalten des Reglements hier die Spezifizierung auf einen einzelnen Beruf erfolgen kann.

An einigen Stellen scheint der Modell-Lehrgang allerdings das Fachwissen derart in den Vordergrund zu stellen, dass die gleichzeitig benannten Sozialkompetenzen eher als notwendiges

(aber prinzipiell wenig verknüpft) Anhängsel verstanden werden. So wird z. B. dem Leistungsziel 1.7.4.3 („ich kann an einer vorgegebenen Kontoart meines Lehrbetriebes unter Berücksichtigung der notwendigen Formulare einer Fachperson folgende Bearbeitungsschritte erläutern: Eröffnung, Vollmachten, Umwandlung, Aufhebung“) die Sozialkompetenz des situationsgerechten Auftretens zugewiesen. Hier führen das Reglement und die Struktur der anzuführenden Lernzielebenen im Modell-Lehrgang eher zu einem Zwang, denn zu einer sinnvollen Verknüpfung der Fach- mit den Sozialkompetenzen.

Ein Aufbau der Lernziele über die Lehrzeit ist weder im Reglement noch im Modell-Lehrgang zu erkennen. Dies könnte insbesondere daran liegen, dass die Struktur des Ordnungsmittels nicht dem Aufbau der Ausbildung (Lehrjahre), sondern ausschliesslich der Lernbereichsorientierung folgt.

An einer Stelle im Reglement werden reale Situationen als Methode zum Aufbau von Teamfähigkeit angeregt. Weitere methodische Hinweise finden sich im Reglement allerdings nicht. Insgesamt kann festgestellt werden:

Wenn auch nicht in allen Teilen vollständig stringent (insbesondere, wenn von „situationsgerechtem Verhalten“ gesprochen, diese Situation dann aber nicht näher spezifiziert wird), bleibt dennoch hervorzuheben, dass sich in diesem Reglement viele Elemente im Hinblick auf die Sozialkompetenzen ausfindig machen lassen und Sozialkompetenzen verglichen mit anderen Dienstleistungsberufen ausführlicher, ausgewogener und differenzierter beschrieben werden. Das zweistufige Verfahren von Leitidee und Dispositionszielen (insbesondere für den Modell-Lehrgang zusätzlich der branchenspezifischen Konkretisierung über die Leistungsziele) trägt dazu massgeblich bei.

Situationstypen

- Kunden beraten
- Gegenüber Kunden Reklamationssituationen gestalten
- Kunden bedienen
- Kunden betreuen
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
- Mit Mitarbeitern zusammenarbeiten

8.4.4 Coiffeur/Coiffeuse

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Für die Ordnungsmittel (Reglement, Lehrplan, Modell-Lehrgang) kann bezüglich der analysierten Sozialkompetenzen eine weitgehende Übereinstimmung festgestellt werden. Damit werden die hier getroffenen Aussagen allgemein auf alle Dokumente bezogen. Dort wo bedeutsame Unterschiede bestehen, werden diese benannt.

Die Ordnungsgrundlagen betonen explizit ausschliesslich die Rolle des Kunden. Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten oder Lieferanten werden nicht erwähnt. Diese Rollen lassen sich auch nicht implizit aus Situationsbeschreibungen ableiten. Einhergehend fehlen zusätzliche Problemstellungen, welche mit diesen Rollen im Zusammenhang stehen. Hinsichtlich der Rollen würde man sich ein ganzheitlicheres Sozialkompetenz-Konstrukt wünschen, denn es ist zu vermuten, dass ein Lehrling nicht nur mit Kunden, sondern auch mit Vorgesetzten, Kollegen und Lieferanten problemhaltige kommunikative Berührungspunkte hat.

Die sozial-kommunikativen Aufgaben, welche es in Bezug auf die Rolle des Kunden zu bewältigen gilt, werden auf einem mittleren Abstraktionsniveau dargestellt. So lösen sich die Ordnungsmittel grösstenteils von abstrakten Nennungen (wie z. B. teamfähig, kommunikati-

onsfähig) und spezifizieren den Umgang mit dem Kunden. Obschon verschiedene Facetten der Kundenbetreuung benannt werden (z. B. empfangen und platzieren, bedienen, beraten, informieren, Gespräche führen, behandeln), wird nicht ganz klar, *wie* Kunden zu ‘beraten’ bzw. zu ‘bedienen’ sind und wo genau die Unterschiede dieser sozial-kommunikativen Aufgaben liegen. Zudem bleiben Formulierungen im Hinblick auf die Wertausrichtung im Reglement zwar nicht aus, doch Nennungen wie ‘korrekt’ oder ‘in vorteilhafter Weise’ bleiben abstrakt und damit interpretationsbedürftig. Eine Präzisierung wäre auch an dieser Stelle hilfreich.

Ein stringenter Aufbau der sozial-kommunikativen Kompetenzen ist nicht klar erkennbar. Zwar wird im 1. Lehrjahr vom ‘korrekten Umgang mit Kunden’ gesprochen und im 3. Lehrjahr von ‘Kunden beraten und bedienen’, was auf einen Aufbau hinweisen könnte, doch um eine Stringenz zu erkennen, sind die Problemstellungen noch zu abstrakt formuliert bzw. zu wenig ausdifferenziert (siehe oben).

Die Autoren der Ordnungsgrundlagen dürften von einem verständigungs- und stark kundenorientierten Konstrukt von Sozialkompetenz ausgegangen sein. Im Mittelpunkt steht der korrekte Umgang mit dem und die Zufriedenheit des Kunden (‘Der Kunde ist König’). Innerhalb des Curriculums wird dieser Grundgedanke sichtbar, er bleibt aber insgesamt zu wenig konkret, insbesondere wenn es um die Operationalisierung der Handlungsanforderungen (bedienen, beraten usw.) und die Ausgestaltung der Wertausrichtung geht. Zudem wäre auch die Berücksichtigung ‘kritischer Ereignisse’ bzw. ‘kritischer Situationen’ wünschenswert, gerade auch im Hinblick auf die Bewältigung derselben im Alltag.

Im Vergleich zu anderen Berufen der Dienstleistungsbranchen sind die Aussagen detaillierter, wenngleich noch ausbaufähig.

Situationstypen

- Kunden betreuen
 - Empfangen
 - Platzieren
 - Informieren
- Kunden bedienen
 - In Service- und Verkaufsgesprächen
- Kunden beraten

8.4.5 Detailhandelsangestellte/-r

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Ordnungsgrundlagen betonen vier Rollen, mit denen der Detailhandelsangestellte in Kontakt steht: Kunden, Lieferanten, Mitarbeiter und Diebe. Von den genannten sozial-kommunikativen Aufgaben stehen die Verkaufshandlung im engeren Sinn sowie die Beratung im Vordergrund. Daneben werden eine ganze Reihe zusätzlicher sozial-kommunikativer Herausforderungen, wie z. B. „Reklamationen erledigen“, „einfache Instruktionen erteilen“, „Gespräche führen“ oder „Waren bestellen“, aufgeführt. Die Konkretisierung und Präzisierung der Handlungsanforderungen erfolgen primär prozessorientiert und bezogen auf die Kundenrolle. Mit Bezug auf die Mitarbeiterrolle bleiben die Ordnungsgrundlagen abstrakt. In den untersuchten Modell-Lehrgängen (Sportkonfektion und Lebensmittel) werden die Richt- und Informationsziele für das jeweilige Ausbildungsjahr getrennt ausgewiesen, wobei mit zunehmender Ausbildungsdauer der Grad an Selbständigkeit und Komplexität steigt (bspw. „Kunden unter Anleitung bedienen“ im ersten Lehrjahr vs. „Kunden selbständig bedienen“ im 2. und 3. Lehrjahr). Stellenweise werden kritische Ereignisse bzw. besondere Situationen be-

nannt, welche die Auszubildenden bewältigen sollen. Als Beispiel seien der „Umgang mit behinderten Kunden“ oder „Sonderfälle im Verkauf wie Umtausch, Reklamationen und Einwände“ genannt. Im Vergleich zur einfachen Verkaufslehre fällt auf, dass auch sozial-kommunikative „Führungsaufgaben“ und die Erledigung einfacher Korrespondenz gegenüber Kunden angegeben werden. Explizit werden die „Erteilung einfacher Instruktionen“, die „Förderung von Arbeitsklima und Teamgeist“ sowie „Koordinationsaufgaben“ erwähnt. Als korrekt wird ein Verkaufsverhalten bezeichnet, das sich sowohl am Kundennutzen als auch am Betriebserfolg orientiert.

Im untersuchten Modell-Lehrgang „Sportkonfektion“ erfolgt ein expliziter methodischer Hinweis auf „Trocken-Verkaufsgespräche“ (Rollenspiele) sowie auf reale Verkaufsgespräche zur Förderung der entsprechenden Sozialkompetenzen.

Situationstypen

- Kunden betreuen
- Kunden bedienen
 - In Verkaufsgesprächen
 - Am Telefon
- Kunden beraten
 - Einfache Kunden beraten (1. – 3. Lehrjahr) vs. anspruchsvolle Kunden beraten (2. und 3. Lehrjahr)
 - „Face-to-face“ sowie am Telefon
- Reklamationssituationen mit Kunden gestalten
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit Dieben korrekt umgehen
- Mitarbeiter anleiten und führen
 - Einfache Instruktionen erteilen
 - Arbeitsklima und Teamgeist fördern
 - Koordinieren, absprechen
- Gespräche mit Lieferanten führen

8.4.6 Elektromonteur/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sozialkompetenzen haben in den Ordnungsmitteln kaum Relevanz. Die Unterlagen zielen vornehmlich auf fachlich-technisch orientierte Inhalte ab. Im Reglement finden sich überhaupt keine Hinweise auf Sozialkompetenzen. Gegebenenfalls deutet die benannte Rolle des Lehrherrn auf die Idee der klassischen Handwerkerlehre hin, bei der das gemeinsame Arbeiten und Leben mit dem Meister, den Lehrling en passant mit einer umfassenden Sozialkompetenz ausstattet. Der Lehrmeister soll auf diese Weise korrektes Verhalten gegenüber dem Kunden instruieren, fördern und unterstützen.

Abgesehen von den Formulierungen „Instruktionen erteilen/geben“ und „Kundenauftrag ausführen“, die wiederum tendenziell den Fachinhalt betonen, werden lediglich die drei Schlagworte „Korrektes Verhalten zeigen“, „Teamfähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ genannt, die auf soziale Kompetenzen schliessen lassen.

Eine Bewertung in Hinblick auf Sozialkompetenzen kann daher nur sehr begrenzt erfolgen, da zu wenige Interpretationsgrundlagen vorliegen. Bei Teamfähigkeit dürfte der Kontakt mit

Kollegen gemeint sein. Entsprechend liessen sich die folgenden beiden Situationstypen interpretieren:

- Mit Vorgesetzten, Kollegen und anderen Handwerkern zusammenarbeiten
- Dem Kunden gegenüber als Ansprechpartner der Firma auftreten

Zur Verbesserung der Ordnungsgrundlagen wäre eine Konzeption günstig, die von den Rollen „Kunde“, „Kollege“, „Vorgesetzter“ und „andere Handwerker“ ausgeht.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Mitarbeiter anleiten und führen
 - Instruktionen erteilen

8.4.7 Ernährungsberater/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Das Reglement differenziert mehrere Rollen (Patienten, Klienten, Fachpersonal im Verpflegungsbereich, medizinischem Fachpersonal und „Gremien, die sich mit Gesundheit und Ernährung beschäftigen“), mit denen die Ernährungsberaterin in Kontakt steht. Auch die erwähnten sozial-kommunikativen Aufgaben sind vielfältig: Neben der Beratung und Unterstützung, der Information (Aufklärung) und Schulung, dem Zusammenarbeiten und Mitwirken, werden das Therapieren und die Anleitung von Patienten und Klienten genannt. Die Sozialkompetenzen werden auf einem mittleren Abstraktionsniveau beschrieben. Einerseits wird auf Globalkonstrukte wie „Team- oder Kommunikationsfähigkeit“ verzichtet. Andererseits bleibt teilweise unklar, was unter „beraten“, „anleiten“, „zusammenarbeiten“, „informieren“, „konsultieren“ usw. zu verstehen ist bzw. *wie* diese Prozesse zu bewältigen sind. Die geforderten Sozialkompetenzen umfassen eine Vielzahl komplexer Handlungen (z. B. im Rahmen der Beratung, Therapie oder Schulung von Patienten und Klienten). Auffallend ist die Betonung des durch die Ernährungsberaterin anzustrebenden normativen Verhaltens in der Ausübung ihres Berufes (z. B. „Persönlichkeit der Patienten beachten“, „verantwortungsbewusstes Handeln“, „das Vertrauen und das Wohlbefinden der Patienten bzw. Klienten und deren Begleitpersonen fördern“).

Situationstypen

- Patienten und Klienten beraten
- Patienten und Klienten betreuen
 - Therapieren
- Patienten und Klienten informieren (aufklären) und schulen
- Mit externen Fachexperten im Ernährungs- und Gesundheitsbereich zusammenarbeiten
 - Beraten (Fachpersonal im Verpflegungsbereich)
 - Informieren (aufklären) und schulen (Fachpersonal im Verpflegungsbereich)
 - Anleiten (Fachpersonal im Verpflegungsbereich)
 - Koordinieren, abstimmen und konsultieren (medizinisches Fachpersonal)

8.4.8 Florist/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Bezüglich der Verkaufssituationen werden im Modell-Lehrgang durchaus verschiedene Situationen präzisiert, im Reglement erscheinen die Präzisierungen eher willkürlich. Insgesamt wird der Kunde in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, Situationen mit Kollegen und Vorgesetzten werden angedeutet. Insofern ist das Spezifizierungsniveau nicht besonders präzise.

Speziell das Reglement lässt offen, inwieweit tatsächlich nur Fachwissen gefördert werden soll. Vermutlich sind indirekt formulierte Sozialkompetenzen, wie die Verkaufsraumgestaltung, nicht als Sozialkompetenzen, sondern als Fachkompetenzen intendiert. Die Texte vermitteln den Eindruck, dass indirekte Kommunikation mit dem Kunden über den Verkaufsraum oder das Schaufenster als Fach- und nicht als Sozialkompetenzen betrachtet und entsprechend behandelt wird.

Bezüglich Kundenbedienung und -beratung werden differenzierte Ausführungen vorgenommen. So finden sich verschiedene Phasen des Verkaufsprozesses: „Verkaufsanbahnung“, „Einwände erkennen“, „Kaufentscheid herbeiführen“, „Zusatz- und Abschlussverkäufe anbahnen und durchführen“. Dabei werden alle Handlungsdimensionen – Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten – angesprochen. In diesem Lehrgang fällt auf, dass im Reglement und im Ausbildungsprogramm die Wertausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns im Verkauf besonders transparent gemacht wird (insbesondere proaktives Verkaufsverhalten und Entscheidungsunterstützung). Die Formulierungen des Lehrplans deuten hingegen darauf hin, dass im Wesentlichen nicht Einstellungen und Fertigkeiten, sondern Wissen über das Verhalten gegenüber dem Kunden im Vordergrund steht. So finden sich häufig Formulierungen wie „kundenorientiertes Verhalten *beschreiben*“, „Verkaufshandlung *erklären*“ u. ä. Für den Situationstyp „Kunden bedienen“ finden sich relativ konkrete Formulierungen, im Übrigen sind die Formulierungen eher abstrakt.

Methodische Hinweise zur Förderung der Sozialkompetenzen sind nicht zu finden. Das Reglement strukturiert jedoch die einzelnen Lehrjahre. So steht im 1. Lehrjahr der Verkauf unter Anleitung im Vordergrund, im 2. Lehrjahr können einfache Kundenbestellungen ausgeführt werden und im 3. Lehrjahr kann der Beratungsverkauf selbständig ausgeführt werden. Interessant erscheint, dass die Texte des Modell-Lehrganges stärker auf soziale Kompetenzen eingehen als die Ausführungen in Reglement und Lehrplan.

Die Ordnungsgrundlagen könnten in Hinblick auf Sozialkompetenzen geschärft werden, indem kritische Ereignisse verschiedener Verkaufssituationen sowie die Rollen und das soziale Handeln gegenüber Vorgesetzten, Kollegen und Lieferanten konkretisiert würden.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Kunden bedienen
 - Allgemein
 - Am Telefon
- Kunden beraten
- Reklamationssituationen mit Kunden gestalten
 - Reklamationen erledigen/bearbeiten
 - Entgegennehmen

8.4.9 Fotofachangestellte/-r

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Im Zentrum des Sozialkompetenzverständnisses stehen die Rolle des Kunden sowie die Beratung, der Verkauf und die Realisierung von Studioaufnahmen. Darüber hinaus wird auch die Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Atelier, Labor und Verkauf betont. Beziehungen zu Lieferanten oder Vorgesetzten werden nicht explizit ausgewiesen. Im Reglement findet sich zwar eine Präzisierung der geforderten Sozialkompetenzen über die Phasen, insgesamt aber bleibt es eher abstrakt. Der Modell-Lehrgang ist bei der Beschreibung der sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen konkreter, im Besonderen erfolgt eine Differenzierung hinsichtlich der Ausbildungszeit. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass im Verlauf der Ausbildung von den Auszubildenden eine erhöhte Selbständigkeit und -tätigkeit bei der Bewältigung kritischer Ereignisse im Rahmen von Verkaufs- und Beratungssituationen verlangt wird. Auffällig ist, dass die Beziehung zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Vergleich zur Kundenrolle oberflächlicher dargestellt wird. Auf die Verwendung von Globalkonstrukten wie Team- oder Kommunikationsfähigkeit wird verzichtet. Insgesamt präsentieren sich die Ausführungen auf einem mittleren Abstraktionsniveau. Mit Bezug auf die Wertausrichtung steht die Kundenorientierung im Vordergrund, wenngleich nicht näher ausgeführt wird, was genau darunter zu verstehen ist.

Situationstypen

- Kunden beraten
 - Studioaufnahmen durchführen
- Kunden bedienen
 - In Verkaufsgesprächen
- Mit Kollegen zusammenarbeiten

8.4.10 Hauspfleger/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sozialkompetenzen haben beim Beruf des Hauspflegers erwartungsgemäss einen sehr hohen Stellenwert und werden relativ stark präzisiert. Die Präzisierung kristallisiert sich jedoch hauptsächlich an der Verfeinerung von Sachinhalten bzw. situativen Umständen, weniger an sozial-kommunikativen Verhaltensweisen. Auch wenn kein dezidiertes Konzept vorliegt, vermittelt der Text den Eindruck einer relativ reflektierten Formulierung der Ausbildungsinhalte bezüglich sozialer Kompetenzen im weitesten Sinne, dies sowohl auf der Ebene der Wertausrichtungen, Problemstellungen als auch der Bedingungsfaktoren.

Im Fokus von Reglement und Modell-Lehrgang stehen die Leistungsempfänger. Der Umgang mit Mitarbeitern/Kollegen, Vorgesetzten und/oder „Lieferanten“ wird hauptsächlich im Modell-Lehrgang thematisiert. Die Ordnungsgrundlagen sprechen vom Beziehungstypen des „Klienten“, der jedoch eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Formen annehmen kann. Im Prinzip liesse sich der „Klient“ nach Alter (Kleinkinder, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Alte) und/oder nach Gesundheitszustand (gesund, krank, behindert, sterbend) weiter differenzieren. Je nach Bedeutung der einzelnen Untertypen können diese als personale Bedingung, Erscheinungsform oder gar als eigener Situationstyp aufgefasst werden.

Hinsichtlich der Problemstellungen wird grundsätzlich zwischen der „Führung eines Haushaltes“ und der „Gesundheitspflege“ unterschieden, dabei werden jeweils starke Differenzierungen

gen vorgenommen, wenn diese auch selbst keine weiteren die Sozialkompetenzen betreffenden Aspekte aufgreifen, sondern Umstände der Situation präzisieren.

In den Texten werden sowohl Fertigkeiten als auch Einstellungen und Wissen angesprochen. In Bezug auf die Fertigkeiten sind kein einheitliches Niveau und keine Struktur in den einzelnen Handlungsdimensionen festzustellen. Auffällig ist, dass eine Vielzahl von Verben für eine Vielzahl von Situationen verwendet wird. Es werden sowohl einfache Fertigkeiten als auch komplexe Handlungen bzw. Tätigkeiten, die am Ende der Ausbildungszeit überwiegend selbstständig ausgeführt werden müssen, benannt. Die Wissensdimension wird vorwiegend über die Stufen „Informationen erinnern“ sowie „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen sowie Informationen anwenden)“ abgedeckt. Hinsichtlich der Einstellungen werden hohe Anforderungen gestellt. Die Ordnungsgrundlagen beschreiben ein Konstrukt, das auf den Prinzipien des Respekts, der Empathie und der Partnerschaftlichkeit basiert. Vermutlich gehört der Hauspfleger zu jenen Berufen, bei denen die Wertedimension in den betrachteten Ordnungsgrundlagen am stärksten ausgeprägt ist. Im Mittelpunkt stehen der Pflegebedürftige und seine individuelle „Situation“. Dabei sind „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Respekt für Situation und Einstellung des Pflegebedürftigen“, „Förderung von dessen Selbständigkeit“ und die „Einbeziehung der Ressourcen des sozialen Umfeldes“ wesentliche Merkmale.

Der Lehrgang bietet gute Ansatzpunkte, um Sozialkompetenzen im Sinne des zugrunde gelegten Modells zu präzisieren und zu integrieren. Insbesondere die Einstellungen könnten sowohl im Reglement als auch im Modell-Lehrgang weiter präzisiert und operationalisiert werden. Eine Möglichkeit bestünde darin, Werthaltungen für bestimmte Situationen in Spannungsfeldern (z. B. „Durchsetzung von Notwendigkeiten in Bezug auf Pflege vs. Respekt vor der Person“) zu skizzieren (ggf. mittels Werte- und Entwicklungsquadrat). Typische Abläufe, mit denen Hauspfleger konfrontiert sind (in der Betreuung, ...), könnten mit ihren möglichen kritischen Ereignissen genauer präzisiert werden. Im Übrigen werden die zentralen Bestandteile des zugrunde gelegten Modells abgedeckt.

Situationstypen

- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
 - Vorgaben und Weisungen akzeptieren und einhalten
 - Kritik reflektieren und daraus lernen
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
 - Interdisziplinär
- Mit externen Fachexperten im Ernährungs- und Gesundheitsbereich zusammenarbeiten
- Patienten betreuen
 - Personengerechte Haushaltsführung für und mit dem Klienten
 - Besondere Zielgruppen
 - Kleinkinder und Kinder (auch Rehabilitation)
 - Jugendliche und Erwachsene (auch Rehabilitation)
 - Alte (ggf. auch Rehabilitation)
 - Gesunde (Rehabilitation)
 - Kranke (auch Rehabilitation)
 - Behinderte (auch Rehabilitation)
 - Sterbende
- Das soziale Umfeld von Klienten in die Pflege und Haushaltsführung einbeziehen
- Patienten/Klienten beraten
- Patienten und Klienten schulen
 - Kreativität fördern (Kinder)

- Wahrnehmung und Gedächtnis aktivieren (ältere Menschen)
- Selbständigkeit fördern und aktivieren

8.4.11 Hotelfachassistent/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Für die Ordnungsmittel (Reglement, Lehrplan, Modell-Lehrgang) kann bezüglich der analysierten Sozialkompetenzen eine weitgehende Übereinstimmung festgestellt werden. Damit werden die hier getroffenen Aussagen allgemein auf alle Dokumente gemeinsam bezogen. Dort wo bedeutsame Unterschiede bestehen, werden diese benannt.

Im Reglement steht klar die Rolle des Gastes im Vordergrund, wobei diese häufig indirekt über die Situation ableitbar ist. Der Gast bleibt dann auch die einzige Rolle – lediglich an einer Stelle werden Vorgesetzte/Mitarbeiter indirekt über den Begriff des Teams angesprochen (Art. 4, Abs. 1). Im Modell-Lehrgang hingegen werden vier Beziehungstypen (Gäste, Mitarbeiter, die Verantwortliche für den hauswirtschaftlichen Bereich (Vorgesetzte) und der Schnupperlehrling bzw. Lehrlinge aus dem 1. Lehrjahr) erwähnt. Dominiert im Reglement klar die Rolle des Gastes, so zeigt sich der Modell-Lehrgang im Unterschied dazu durch die Nennung vier verschiedener Rollen ausgewogener.

Die Problemstellungen werden klar benannt, wobei sich diese sowohl im Reglement als auch im Modell-Lehrgang primär an beruflichen *Sachkompetenzen* orientieren. Die aus den aufgeführten Problemstellungen ableitbaren sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen werden kaum explizit erwähnt und damit einhergehend auch nicht präzisiert. Die in Art. 4 Abs. 1 aufgeführte Beschreibung dessen, was unter Sozialkompetenz verstanden wird, bleibt sehr abstrakt. Es bleibt bei einer Aufzählung verschiedener erklärungsbedürftiger Konstrukte wie Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit usw. Angesichts dieses hohen Abstraktionsgrades und der fehlenden Konkretisierung in Reglement und Modell-Lehrgang bleibt weitgehend unklar, was sozialkompetentes Handeln sein soll. Für einen Aussenstehenden ist es schwierig abzuschätzen, welche Sozialkompetenzen gefordert und gefördert werden. Neben einer notwendigen Präzisierung müsste auch ein Bezug zu den im Reglement und Modell-Lehrgang beschriebenen Situationstypen hergestellt werden.

Ebenfalls nicht konkretisiert bzw. praktisch nicht erwähnt ist der normative Rahmen, innerhalb dessen sich sozialkompetentes Handeln vollzieht. Dies führt dazu, dass die Vielzahl von (auf einer mitunter sehr detaillierten Ebene) beschriebenen Fertigkeiten ungenau bleibt, weil nicht ganz klar wird, wie bzw. nach welchen Leitlinien die genannten Tätigkeiten genau auszuführen sind. Vieles bleibt somit interpretationsbedürftig. Im Hinblick auf mögliche kritische Ereignisse im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit bleiben sowohl das Reglement als auch der Modell-Lehrgang eher unkonkret.

Es ist zu betonen, dass der Modell-Lehrgang 'Hotelfachassistent/in' der einzige der untersuchten Ordnungsmittel ist, welcher auf den Situationstyp 'Lehrlinge betreuen' explizit hinweist. Dies obschon zu vermuten ist, dass auch in anderen Lehrberufen die Lehrlingsbetreuung ein relevanter Situationstyp sein dürfte.

Situationstypen

- Gäste bedienen
 - Am Buffet, am Tisch, beim Zimmerservice, bei Banketten
- Lehrlinge betreuen
 - Instruieren
 - Einführen

- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
 - Im Team
- Mit Mitarbeitern zusammenarbeiten
 - Im Team

8.4.12 Informatiker/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Soziale Kompetenzen werden in diesem Lehrgang insbesondere in Hinblick auf die Rolle des Kunden/Anwenders/Benutzers betont und in einer sehr differenzierten Art und Weise beschrieben. Das Reglement nimmt noch zusätzlich die Rolle des Vorgesetzten/Mitarbeiters auf – wenn auch nicht explizit. Auffällig ist, dass auch in den Texten des Modell-Lehrganges häufig Allgemeinposten zu finden sind, welche eine Rolle/Beziehung nicht genauer präzisieren.

Sozialkompetenzen werden explizit, jedoch teilweise auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, angesprochen. In Art. 4 Abs. 2 des Reglements erfolgt zwar ein Bekenntnis zur Förderung von Sozialkompetenzen, wobei diese als Persönlichkeitsentwicklung bzw. als globale Fähigkeiten (Teamfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein) definiert werden. Diese Fähigkeiten werden jedoch im Anschluss zu wenig präzisiert, so dass weitgehend unklar bleibt, was sozialkompetentes Verhalten wirklich darstellt. Zudem sind die Ordnungsgrundlagen teilweise inkonsistent. So sieht das Richtziel in Art. 5 Abs. 2 vor, dass der Lehrling bei der Einführung von Anwendern *mitarbeitet*, während die dazugehörigen Informationsziele von der eigentlichen *Durchführung* sprechen. Ob der Lehrling bei einer Einführung lediglich mitarbeitet oder diese Einführung selber gestaltet, wäre hinsichtlich der Problemstellung zu unterscheiden.

Auch der Lehrplan (vgl. S. 19) bleibt relativ abstrakt, wenn er die Auseinandersetzung mit „Grundregeln des Informierens, Modellen der Kommunikation, Grundlagen der Menschenkenntnis, Grundzügen der Konflikttheorie“ fordert. Ein Modell ist demnach nicht zu erkennen, vielmehr orientiert man sich an *der* zentralen Problemstellung, nämlich der Instruktion des Anwenders.

Die Fertigkeiten umfassen komplexe Handlungen (im Team mitarbeiten, instruieren, verständlich und prägnant erklären, sicher auftreten). Der mehrfache Verweis auf „sicheres Auftreten“ bei gleichzeitigem Fehlen von wichtigen Aspekten wie „in die Rolle des Anwenders versetzen“ könnte darauf hindeuten, dass der Informatiker hier (im Kontext der Ausbildung) sehr stark als „technischer Experte“ und weniger als Berater gesehen wird. Auf welchem Komplexitätsniveau sich die Fertigkeiten hinsichtlich Sozialkompetenzen insgesamt bewegen, ist schwer zu sagen, da dies sehr eng mit den Fachinhalten zusammenhängt.

Die Wissensdimension wird über die Stufen „Informationen erinnern“ und „Informationen verarbeiten (Sinn erfassen, anwenden)“ abgedeckt. Neben dem Wissen und den Fertigkeiten wird bezüglich der Problemstellung „instruieren von Anwendern“ auch klar auf Einstellungen eingegangen. So wird deutlich, wie mit einem Kunden in dieser Situation kommuniziert werden sollte, ohne dass diese Einstellungen allerdings im Detail festgehalten wären: Gesprächsregeln, Menschenkenntnis, Gefühl, Körpersprache, Grundzüge der Konflikttheorie.

Die Texte vermitteln den Eindruck, dass aktuelle Schlagworte wie „Teamfähigkeit“ oder „Kommunikationsfähigkeit“ relativ unreflektiert ohne weitere Präzisierung aufgenommen werden. Gleichzeitig werden kommunikative Handlungsanforderungen einzelner Situationen genauer beschrieben. Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden „Arten von Sozialkompetenzen“ ist nicht erkennbar, lässt sich aber auch nicht ausschliessen. Das Konstrukt von Sozialkompetenzen liesse sich als ein undifferenziertes Verständnis der ‘modernen Schlüsselbegriffe’ beschreiben, welches teilweise wenig ausdifferenziert und widersprüchlich umgesetzt

wird.

Bezüglich des Aufbaus sozialer Kompetenzen werden Reflexionsaufgaben mit Leitfragen für einzelne Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit) mittels Simulationen, Arbeitsaufträgen und Reflexionen von Realaufgaben geplant.

Zur Schärfung der Ordnungsgrundlagen in Hinblick auf Sozialkompetenzen könnten weitere Rollen (Mitarbeiter, Vorgesetzter) explizit aufgenommen und mit den einzelnen Rollen verbundene Problemstellungen und kritische Ereignisse (z. B. Reklamationen, Supportsituationen z. B. am Telefon) detaillierter ausgeführt werden.

Situationstypen

- Mitarbeiter anleiten und führen
 - Benutzer instruieren
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
 - Einführung von Anwendern
 - Erstellen von Hilfsmitteln
 - Kooperation im Projektteam
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
 - Einführung von Anwendern
 - Erstellen von Hilfsmitteln
- Konflikte mit Vorgesetzten bewältigen
 - Konfliktgespräch führen
- Konflikte mit Kollegen bewältigen
 - Konfliktgespräch führen

8.4.13 Kosmetiker/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sowohl das Reglement als auch der Modell-Lehrgang stellen die Rolle des Kunden ins Zentrum. Im Reglement ist diese zwar nicht immer explizit ausgewiesen, sie geht aber aus dem Kontext hervor. Der Modell-Lehrgang betont darüber hinaus die Rolle der Mitarbeiter. Die zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgaben werden hauptsächlich im Modell-Lehrgang differenziert und detailliert beschrieben. Dies gilt vor allem für die Bereiche der Schönheits- und Gesundheitspflege, die Beratung und den Verkauf. Die Gestaltung des Umgangs mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird nicht weiter spezifiziert. Auf die Verwendung von Globalkonstrukten wie Team- oder Kommunikationsfähigkeit wird verzichtet. Insgesamt bleiben die geforderten Sozialkompetenzen somit auf einem mittleren Abstraktionsniveau. Die erforderlichen Sozialkompetenzen umfassen sowohl einfache Routinehandlungen (z. B. im Rahmen der Pflege) als auch anspruchsvollere Tätigkeiten (z. B. kundengerechtes Beraten). Hinsichtlich der verlangten Wertausrichtung steht das kundengerechte Verhalten im Mittelpunkt. Ein Aufbau der Sozialkompetenzen über die Ausbildungszeit ist im Modell-Lehrgang gut erkennbar. Die geforderten Fertigkeiten werden mit zunehmender Ausbildungszeit komplexer, die Kontrollfunktion des Vorgesetzten nimmt kontinuierlich ab („unter Kontrolle“ vs. „sporadisch überprüfen“) und die Selbständigkeit in der Aufgabenerfüllung des Lehrlings nimmt zu.

Situationstypen

- Kunden beraten
- Kunden bedienen
 - In Verkaufsgesprächen
- Kunden betreuen
 - Schönheits- und Gesundheitspflege durchführen
- Mit Kollegen zusammenarbeiten

8.4.14 Krankenpfleger/-in (Diplomausbildung Gesundheits- u. Krankenpflege)

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Bedeutung sozialer Kompetenzen spielt in den Ordnungsgrundlagen neben den berufsspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten eine zentrale Rolle. Im Mittelpunkt steht dabei der Bezug zum Pflegebedürftigen. Zum einen findet die Rolle des Pflegebedürftigen in den Curricula in differenzierter Form und in verschiedenen Kontexten Eingang (z. B. Neugeborene, Betagte, Schmerzpatienten), und zum anderen werden die verschiedenen sozial-kommunikativen Aufgaben, wenn auch in verschieden starker Genauigkeit, beschrieben. Das Verständnis für die Belange und die besondere Situation des sich in einer hilfsbedürftigen Lage befindlichen Pflegebedürftigen kommt genauso zum Tragen, wie die Lösungshilfe bei Problemen und Konflikten oder die Hilfestellung beim Akzeptieren der eingetretenen Pflegesituation.

Neben dem Pflegebedürftigen wird zudem die Kooperation mit den Pflegepartnern und dem Fachpersonal herausgestellt.

Besondere Bedeutung wird innerhalb des Reglements (ein Modell-Lehrgang existiert im Kontext dieses SRK-Berufsbildes nicht) auch der Wertausrichtung beigemessen. Hier wird dezidiert auf das Spannungsfeld innerhalb des sozial-kommunikativen Handelns zwischen Offenheit sowie Anteilnahme für die Belange und Befindlichkeiten des Bedürftigen (z. B. religiöse Ausrichtung, Krisensituation, Trauer) einerseits und der notwendigen Distanz des Pflegenden als Selbstschutz andererseits, eingegangen. Mit der Orientierung des Handelns an Werten i. S. des „Bestimmtheits durch Werte“ wird hinsichtlich der Einstellungsdimension ein hohes Anspruchsniveau verfolgt.

Wünschenswert wäre allerdings eine stärkere Ausdifferenzierung der geforderten Wertausrichtung sowie der jeweiligen Problemstellungen im Hinblick auf die gezielte Förderung von Sozialkompetenzen (z. B. Umgang in Schmerzsituationen). Sehr hilfreich wäre auch die stärkere Berücksichtigung der Rollen von Patienten mit Demenz, von Vorgesetzten (insbesondere Ärzten) und der Angehörigen.

Auffällig ist zudem, dass hinsichtlich der Lernziele im Bereich der Sozialkompetenz kein zeitlich gestaffelter Aufbau erkennbar ist. Allerdings bietet die Unterteilung in die Niveaustufen I und II in gewisser Weise eine Differenzierung.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
 - Pflegepartnern

- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Mit externen Fachexperten zusammenarbeiten
 - In Forschungs- u. Entwicklungsprojekten
- Patienten betreuen
 - Pflegebedürftige (Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Betagte, Gesunde, Kranke, Strebende) pflegen
- Patienten beraten
 - Pflegebedürftige beraten
- Patienten und Klienten schulen
 - Förderung von Verhaltens- u. Einstellungsänderungen
- Das soziale Umfeld von Klienten und Patienten in die Pflege und Haushaltsführung einbeziehen
 - Mitwirkung bei Prävention, Diagnose u. Therapie

8.4.15 Landwirt/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Untersuchung der Ordnungsmittel offenbart einen nur sehr geringen explizit feststellbaren Anteil von sozial-kommunikativen Elementen. Im Mittelpunkt der feststellbaren Bezugsrollen stehen der Mitarbeiter im Betrieb und der Berufskollege, mit denen (z. T. unter Anleitung) zusammengearbeitet werden soll. Bei der genaueren Analyse der Rollen fällt auf, dass diese weitgehend nur unspezifisch genannt werden.

So ist in Teilen der Ordnungsvorschriften eine gewisse Beliebigkeit erkennbar. Es werden bspw. bei der Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Kontext der Weiterbildung mit Fachausweis die Rolle der Berufskollegen sowie bei der Weiterbildung mit eidgenössischem Diplom die Rolle der Familie, Angestellten und Berufskollegen genannt. Eine weitere Konkretisierung hinsichtlich einzelner Handlungsdimensionen fehlt jedoch. Zwar werden Begriffe wie „Teamfähigkeit“, „Kritikfähigkeit“ und „Kommunikationsfähigkeit“ angeführt, allerdings erfolgt dies in abstrakter, globaler und somit nicht kontextuierter Form. Gleichfalls scheint die Trennung von Selbst- und Sozialkompetenz nur bedingt zu erfolgen (z. B. im Zusammenhang mit dem Akzeptieren von Schwächen als Element im Modell-Lehrgang).

Methodisch scheint innerhalb des Modell-Lehrgangs dem Unterricht im Fach Sport eine besondere Vermittlungsaufgabe im Kontext von Sozialkompetenzen zugesprochen zu werden. Durch Mannschaftssportarten soll die Teamfähigkeit und die Akzeptanz von Niederlagen eingeübt werden.

Insgesamt wird der Sozialkompetenz i. S. des Konzeptgedankens im Gegensatz zur dominierenden Fachkompetenz explizit nur ein geringer Stellenwert beigemessen.

Implizit wird hingegen in den Ordnungsmitteln durchaus die Relevanz der Sozialkompetenz für den Lehrberuf deutlich. So scheint die Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern/Kollegen in sozial-kommunikativer Hinsicht von grosser Bedeutung zu sein, was vor dem Hintergrund oftmals familiärer und klein- bis mittelbetrieblicher Strukturen wenig verwundert. Allerdings wäre gerade hier eine präzise explizite Ausformulierung hilfreich gewesen (z. B. hinsichtlich des Landwirts mit Familie in der Vorgesetztenrolle). Auch neuere Trends in der Landwirtschaftsbranche wären hier beachtenswert. So wäre eine Einbindung der zunehmend wichtigeren Kundenrolle (z. B. bei Direktvermarktung) im Kontext sozial-kommunikativer Fragestellungen überlegenswert.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
 - Mit Berufskollegen zusammenarbeiten
- Mitarbeiter anleiten und führen

8.4.16 Logistikassistent/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Innerhalb der Ordnungsgrundlagen zum Logistikassistenten/-in fällt besonders der explizite Bezug zu den Sozialkompetenzen im Modell-Lehrgang auf. Hier werden die Sozialkompetenzen eingangs dezidiert, allerdings nicht weiter begründet, ausgeführt und in 8 Unterpunkte aufgegliedert. Diese Unterpunkte sind jedoch nach dem hier vertretenen Verständnis nicht durchgängig der Sozialkompetenz zuzurechnen, sondern mehrfach auch der Selbstkompetenz (z. B. Flexibilität).

Die Darstellung bleibt anfangs auf einem eher abstrakten Niveau verhaftet. Insgesamt betrachtet, tauchen die eingangs im Modell-Lehrgang definierten Sozialkompetenzen allerdings an späterer Stelle bei der Ausgestaltung der Ausbildungsbereiche regelmässig wieder auf. Durch die dabei zur Anwendung kommende klare Struktur ist die Formulierung durchweg prägnant und zielgenau. Allerdings lässt die schlagwortartige Zuweisung der Sozialkompetenz-Begriffe zu einzelnen Ausbildungsbereichen eine weitgehende Interpretationsoffenheit hinsichtlich der Verknüpfung der Sozialkompetenz mit bestimmten Situationen und/oder Fachkompetenzen zu.

Für das Reglement und den Lehrplan kann konstatiert werden, dass die Sozialkompetenzen eher selektiv abgehandelt und dann wiederum exemplarisch konkretisiert werden. Hier ist das Abstraktionsniveau eher tief angesiedelt; vor allem im Lehrplan werden gewisse Aspekte von Sozialkompetenz konkret – wenn auch knapp – erfasst.

Als Situationstypen lassen sich drei verschiedene durchgängige Muster ausmachen. Von zentraler Bedeutung ist die entsprechende Beratung von Kunden. Die Problemstellungen werden in diesem Zusammenhang durch Verben wie „beraten, erklären, erläutern“ skizziert.

Daneben wird die Zusammenarbeit mit Kollegen sowie mit Vorgesetzten, wenn auch stärker implizit, benannt. Dabei kommen auch kritische Ereignisse, wie das Arbeiten unter Zeitdruck und schlechter Witterung sowie die Nacharbeit, zur Geltung.

Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen werden angesprochen, wenn auch nicht immer in derselben Ausführlichkeit. Die Einstellung und das Wissen kommen über die personale Bedingung gegenüber den Fertigkeiten klar zum Ausdruck. Der Lehrplan bewegt sich fast ausschliesslich im Bereich der Informationserinnerung, wobei allerdings der Bezug auf die Selbstreflexion eine darüber hinausgehende Ausnahme bildet. Im Modell-Lehrgang wird dieser Aspekt dann auch folgerichtig aufgenommen und vertieft (z. B. Bewusstsein der Wichtigkeit des Kunden, eigene Bedürfnisse artikulieren, Image des Arbeitgebers).

Ein stringent am Kompetenzzuwachs der Lerner orientierter Aufbau der sozial-kommunikativen Lernziele über die Lehrzeit erfolgt nur eingeschränkt. Einzig wird im Abschnitt über die Richtziele des Lehrplans im 1. und 2. Lehrjahr von „kundengerechtem Auftreten“ gesprochen und im 3. Lehrjahr von „Kunden beraten“. Dies könnte im Kontext eines Kompetenzzuwachses interpretiert werden.

Interessant erscheint der Sachverhalt, dass im Modell-Lehrgang ein methodenrelevanter Appell an den Lehrherren gerichtet wird, der die Bedingungen zum Erlernen der Sozialkompetenz schaffen und Rückmeldungen und Reflexionen ermöglichen soll.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass trotz der insbesondere eingangs im Modell-Lehrgang getroffenen Ausführungen zu Sozialkompetenzen, ein klares Gesamtkonzept nicht erkennbar wird und auch nicht auf ein solches in externer Hinsicht verwiesen wird. Allgemein formuliert vermisst man eine gewisse Konkretisierung besonders im Hinblick auf die intentionalen und sachlichen Bedingungen. Ferner bleibt im Modell-Lehrgang eine deutliche Verknüpfung zwischen den Fach- und Sozialkompetenzen aus, wie auch die Verbindung mit Erscheinungsformen in den konkreten Ausbildungsbereichen unterbleibt.

Möglicherweise gerade aus diesem Grund erscheint die Anordnung der benannten Sozialkompetenzen teilweise als wahllos und nicht an aufbauenden Lernprozessen orientiert. Auch zeigen sich zwischen dem Reglement und dem Lehrplan sowie dem Modell-Lehrgang diverse Unterschiede im Verständnis. Z. B. wird die Rolle des Kollegen explizit nur im Modell-Lehrgang beachtet.

Bezogen auf das nicht direkt kundenbezogene Handlungsspektrum des Logistikassistenten ist insgesamt jedoch beachtenswert, dass der Sozialkompetenz auch in expliziter Form eine wichtige Rolle zugeschrieben wird.

Situationstypen

- Kunden beraten
 - „Face-to-face“
 - Am Telefon
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
 - Unter erschwerten Bedingungen
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten

8.4.17 Maurer/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sozialkompetenzen haben in den Ordnungsmitteln kaum Relevanz. Technische Kenntnisse dominieren die Ordnungsmittel. Ohne Bezugspersonen näher zu präzisieren, werden Begriffe wie „zusammenarbeiten“, „teamfähig sein“, „mit Kritik umgehen“, „zum Betriebsklima beitragen“, „Auftreten, äussere Erscheinung“, „Kommunizieren“ und „Umgangsformen beachten“ genannt. Insofern liessen sich als relevante Rollen „Arbeitskollegen“ (im weitesten Sinne also auch Angestellte anderer Firmen, mit denen zusammengearbeitet wird, und „Vorgesetzte“) interpretieren. Als Wertrausrichtung liesse sich der Begriff „Ehrlichkeit im Umgang“ herauskristallisieren.

Entsprechend findet sich kein curricularer Aufbau sozialer Kompetenzen über die Lehrjahre hinweg.

In Hinblick auf eine stärkere Betonung von Sozialkompetenzen könnten diese Punkte bei einer Überarbeitung der Ordnungsgrundlagen aufgenommen werden. Insbesondere könnte bei unterschiedlichen sozialen Rollen, mit denen ein Lehrling in Kontakt tritt, und den konkreten Situations- und Rollenanforderungen angesetzt werden.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Gespräche mit Lieferanten führen
 - Kommunizieren

8.4.18 Medizinische/-r Praxisassistent/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Für die Ordnungsmittel (Reglement, Lehrplan, Modell-Lehrgang) kann bezüglich der analysierten Sozialkompetenzen eine mehrheitliche Übereinstimmung festgestellt werden. Damit werden die hier getroffenen Aussagen auf alle Dokumente bezogen. Dort wo bedeutsame Unterschiede bestehen, werden diese benannt.

Bei der Analyse der Rollen fällt auf, dass der Patient klar im Mittelpunkt des Geschehens steht. Die meisten sozial-kommunikativen Aufgaben werden dieser Rolle zugeschrieben, wobei die vielfältigen Probestellungen dementsprechend detailliert und differenziert dargestellt werden. Neben dem Patienten werden zusätzlich die Rollen der Kollegen, Vorgesetzten sowie von 'Unbefugten Dritten' erwähnt, wobei sich diese Rollen stellenweise lediglich implizit aus der Problemstellung bzw. aus den erwähnten Situationsbeschreibungen ableiten lassen. Dies betrifft insbesondere die im Reglement erwähnten Rollen (Kollegen, Vorgesetzte, Ärzte etc.) im Bereich der *Praxisadministration und -organisation*. Diese lassen sich nur implizit über den Kontext „erahnen“. Der Detaillierungsgrad ist damit im Vergleich zur Rolle des Patienten viel geringer. Hier wäre eine präzisere Ausgestaltung denkbar.

Wie bereits erwähnt, wird das Konstrukt der Sozialkompetenzen klar auf den Patienten ausgerichtet, wobei insbesondere drei verschiedene Probestellungen zum Tragen kommen. Diese drei Bereiche sind:

- Der Patient in der Praxis (z. B. „Face-to-face“ - Kommunikation, Sprechstunde),
- Am Telefon
- In Notfallsituationen

Diese Bereiche werden teilweise sehr vielschichtig hinsichtlich der sozial-kommunikativen Aufgaben und der weiteren Modellaspekte ausgeformt, wobei sich hier das Reglement vom Modell-Lehrgang teilweise unterscheidet.

Das Reglement bzw. der Lehrplan beschreiben unterschiedliche Abstraktionsniveaus – das Kontinuum reicht von ziemlich abstrakt bis konkret. In Art. 1 des Reglements wird bspw. global von der „Betreuung der Patienten“ gesprochen, während der Lehrplan dasselbe Element konkretisiert, indem dort ausgeführt wird, dass „die Patienten vor, während und nach der Untersuchung situationsgerecht zu betreuen“ seien (Lehrplan, S. 21). Die Sozialkompetenzen werden meist über die personalen und/oder sachlichen Bedingungen in einen Kontext gestellt, welcher zur Präzisierung des Verständnisses beiträgt. Weitgehende Interpretations- oder Verständnisschwierigkeiten bleiben somit aus.

Im Modell-Lehrgang werden die Sozialkompetenzen im Vergleich zum Reglement bzw. Lehrplan tendenziell konkreter, teilweise sehr konkret beschrieben (bspw. wird die Situation der Sprechstunden-Assistenz sehr präzise aufgenommen: Freundliche Begrüßung, dem Patienten entgegenkommen und nach dem Wunsch fragen, Dringlichkeit klären, beim Ausfüllen des Stammblasses helfen, bei Unklarheiten rückfragen etc.).

Obwohl die erwähnten Teilkompetenzen stellenweise recht detailliert beschrieben werden, so kann dieser positive Eindruck nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Sozialkompetenzen im Gesamtverbund der Ausbildung doch einen relativ kleinen Anteil ausmachen. Medizintechnische, medizinische und verwaltungstechnische Aspekte, insbesondere im Bereich des Fachwissens, sind im Vergleich zu den Sozialkompetenzen viel stärker ausdifferenziert.

Die sozial-kommunikativen Handlungsanforderungen werden während der Lehrzeit anspruchsvoller. Ein stringenter Aufbau hinsichtlich der Entwicklung und Förderung dieser sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen ist zu wenig deutlich zu erkennen. Obschon implizit zu vermuten ist, dass ein solcher Aufbau beabsichtigt wurde, könnte hier mehr Transparenz geschaffen werden.

Gesamthaft kann gesagt werden, dass die Unterlagen in Relation zu anderen Lehrberufen im Bereich der Heil- u. Pflegeberufe viele sozial-kommunikative Aspekte aufweisen, auch wenn insgesamt betrachtet einige Redundanzen zu verzeichnen sind.

Situationstypen

- Patienten betreuen
 - Verstehen, informieren und empfangen
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
 - Informieren, alarmieren und delegieren
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
 - Informieren
 - Alarmieren

8.4.19 Polymechaniker/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die nachfolgend angeführten Analyseergebnisse können nur vor dem Hintergrund des Sachverhalts, dass hier ausschliesslich die Untersuchung des Reglements mit dem zugehörigen Lehrplan und des Modell-Lehrgangs erfolgte, korrekt eingeordnet werden. Für die Ausbildung zum Polymechaniker wurden von der zuständigen Vereinigung „Swissmem“ ein ausführliches Konzept zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen entwickelt und entsprechend dokumentiert, welches aber nicht als Teil der regulären Ordnungsmittel fungiert und daher hier nicht berücksichtigt wurde.

Für die benannten Ordnungsmittel kann bezüglich der analysierten Sozialkompetenzen eine weitgehende Identität zwischen dem Reglement, dem Lehrplan und dem Modell-Lehrgang festgestellt werden. Damit können die hier getroffenen Aussagen auf alle Dokumente gemeinsam bezogen werden.

Als Rolle werden „andere Fachleute“ explizit benannt, und es wird zudem auf „Teamsituationen“ bzw. „Gruppen“ verwiesen. Dabei wird allerdings nicht explizit ausgeführt, um wen es sich dabei handelt. Eine kontextbezogene Interpretation lässt allerdings deutlich werden, dass es sich hierbei vornehmlich um Kollegen und wiederum „andere Fachleute“ handelt. Ob die „anderen Fachleute“ auch betriebsfremde Personen darstellen, kann allerdings nicht festgestellt werden.

Die im Kontext der jeweiligen Rollen zu bewältigenden sozial-kommunikativen Aufgabenstellungen werden eher abstrakt dargeboten (z. B. „Lösungen entwickeln“). Die sozial-kommunikative Aufgabenstellung „Kooperation“ wird dabei etwas genauer differenziert („konstruktiv Kritik üben“, „Konflikte wahrnehmen und austragen“ und „getroffene Entscheidung akzeptieren“).

Die häufig verwendete Formulierung „Bereitschaft und Fähigkeit“ lässt eine didaktische Reflexion vermuten. Dadurch, dass die Ausführungen jedoch relativ abstrakt bleiben, kann vermutet werden, dass die Präzisierungen nicht vor dem Hintergrund eines klaren Konstrukts erfolgten. Dies könnte auch ein Grund für den Befund sein, dass kein an der Kompetenzzunahme orientierter Aufbau der Lernziele erfolgt.

Bezüglich der Problemstellungen fällt auf, dass die sonst gängige Problemstellung „Kundenorientierung“ in diesem Lehrgang seltener vertreten ist, dafür aber „Kooperation mit andern Fachleuten und dem Team im Arbeitsprozess“ stärker betont werden.

Insgesamt dominieren in den Ordnungsmitteln technische Kenntnisse sowie Fähigkeiten, und auch die Kommunikationselemente werden inhaltlich vielfach im Kontext technischer Aspekte skizziert. Dennoch wäre es hilfreich, wenn der Unterschied zwischen Kollegen, Vorgesetz-

ten und externen Fachleuten deutlich gemacht und die korrespondierenden sozial-kommunikativen Konsequenzen explizit zugeordnet und ausdifferenziert würden. Das (zumindest explizite) Fehlen der Kundenrolle, die auch im Kontext überwiegend intern abgewickelter Arbeitsprozesse zunehmend an Bedeutung gewinnt, wäre gleichfalls ein berücksichtigenswerter Aspekt.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
 - Mit Fachleuten zusammenarbeiten
- Mit Kollegen Konflikte bewältigen

8.4.20 Schreiner/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Sozialkompetenzen finden sich in den Ordnungsgrundlagen zum Ausbildungsberuf Schreiner nur sehr begrenzt. Im Reglement kann kein Hinweis ausgemacht und im Lehrplan im Kontext des fächerübergreifenden Unterrichts sowie von Gruppenarbeiten ausschliesslich die Problemstellung „teamfähig sein“ aufgenommen werden.

Im Modell-Lehrgang werden drei Rollen ausgewiesen. Als Rolle wird dabei neben dem Vorgesetzten/Betriebsinhaber und anderen Handwerkern insbesondere auf den Kunden rekurriert. Dieser Rolle werden diverse Problemstellungen zugewiesen, die alle unter dem Stichwort „Kundenzufriedenheit“ subsumiert werden können. Damit wird eine mittlere Abstraktionsebene erreicht. Letztlich werden hier Sozialkompetenzen vor dem Hintergrund des allzeit hilfsbereiten und netten Schreiners ausgeführt. Allerdings werden die verwendeten Adjektive nicht weiter durch entsprechende Situationen spezifiziert, was auf eine eher intuitive denn konzeptgeleitete Ausgestaltung schliessen lässt.

Insgesamt machen Sozialkompetenzen in den Ordnungsmitteln nur einen geringen Anteil aus, technische Kenntnisse und Fähigkeiten dominieren die Ordnungsmittel eindeutig.

Neben der Ausweitung und Differenzierung hinsichtlich der ansatzweise vorfindbaren Situationstypen wäre insbesondere die im Handwerk zentrale sozial-kommunikative Beziehung zu den direkten Kollegen (neben den betriebsfremden Handwerkern) stärker zu thematisieren, was dann auch dem abstrakten Anspruch der „Teamfähigkeit“ eine klare Bezugsbasis geben würde.

Situationstypen

- Kunden beraten
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten

8.4.21 Service-/Gastro-Fachangestellte/-r

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen in diesem Lehrberuf wird in den analysierten Texten offensichtlich. Unter Eigen- u. Sozialkompetenz werden Selbständigkeit, Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Zuverlässigkeit, Kreativität, Leistungsbereitschaft und Teamfähig-

keit genannt. Insofern wird allerdings keine eindeutige Trennung zwischen Selbst- und Sozialkompetenzen vorgenommen. Weiterhin werden im Kontext der Methodenkompetenzen auch Sozialkompetenzen genannt (z. B. „mit anderen Personen im Team zu arbeiten ... Konflikte im Team zu bewältigen“). Ein klares Konstrukt über Begriffe wie „Team“ oder „Konfliktfähigkeit“ konnte nicht identifiziert werden. Entsprechend bleiben im Reglement die Situationsspezifizierungen und die Problemstellungen eher abstrakt.

Deutlich wird, dass die Rolle des Gastes dominiert. Diese wird an vielen Stellen explizit aufgenommen und stark präzisiert. So wird bspw. die Problemstellung „Gäste betreuen“ in einzelne Phasen strukturiert („Empfangen, Begrüssen, Platzieren, Bedürfnisse erkennen, Verkaufsgespräche führen, Bestellung entgegennehmen, Bedanken, Verabschieden“). Implizit lassen sich jedoch noch weitere Rollen aus den aufgenommenen Situationen ableiten, insbesondere die Rollen ‘Vorgesetzter’ und ‘Mitarbeiter/Kollege’. Diese Rollen bleiben hingegen wenig ausdifferenziert. Allgemein gilt, dass im Reglement eine stärkere Präzisierung erfolgt als im Modell-Lehrgang.

Sozialkompetenzen werden grundsätzlich explizit formuliert – implizite Formulierungen konnten kaum ausfindig gemacht werden. Die Informationsziele verdeutlichen klar die Richtziele – Verständnisschwierigkeiten entstehen, wenn überhaupt, im Zusammenhang mit unklar definierten Rollen. Die Texte vermitteln insgesamt den Eindruck, dass die Autoren auf genaue Problembeschreibungen in ihren Einzelheiten bedacht waren, wenn dabei auch mehr Wert auf die sachlichen denn auf die kommunikativen Umstände gelegt wurde.

Vornehmlich werden Fertigkeiten und Wissen angesprochen, letzteres insbesondere im Lehrplan. Normative Ausrichtungen finden sich weniger.

Die geschilderten Fertigkeiten umfassen teilweise komplexe Handlungen (z. B. beraten, zusammenarbeiten), wobei nicht klar hervorgeht, wie umfassend der Lehrling dabei agieren soll. Ebenso findet sich eine Reihe von Lernzielen, die zwar vermuten lassen, dass Fertigkeiten angestrebt werden, jedoch auf die Wissensdimension „Verstehen/Sinnerfassen“ abheben. So ist beispielsweise zu vermuten, dass mit Formulierungen wie „Gästereklamationen weiterleiten“ (Modell-Lehrgang, S. 7) oder „korrektes Verhalten beschreiben“ (Lehrplan, S. 12) eigentlich die Bewältigung der Situation selbst (also „Gästereklamationen behandeln“ und „korrektes Verhalten beherrschen“) gemeint ist.

Im Lehrplan erfolgen Zuordnungen bestimmter Lernziele zu einzelnen Lehrjahren, ein ähnlicher Aufbau findet sich im Reglement nicht.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sich um einen relativ personenzentrierten und kommunikationsintensiven Beruf handelt, wäre eine genauere Beschreibung der Werte, die der Kommunikation mit den einzelnen Kontaktpersonen (insbesondere dem Gast) zugrunde liegen, wünschenswert.

Situationstypen

- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit externen Mitarbeitern zusammenarbeiten
- Gespräche mit Lieferanten führen
- Mit Vorgesetzten zusammenarbeiten
- Konflikte mit Kollegen bewältigen
- Konflikte mit Vorgesetzten bewältigen
- Reklamationssituationen mit Kunden gestalten
 - Reklamationen entgegennehmen
 - Reklamationen weiterleiten

- Kunden beraten
- Kunden betreuen
- Kunden bedienen
 - Im Service und in Verkaufsgesprächen
 - Am Buffet/Bankett, am Tisch

8.4.22 Verkäufer/-in

Auswertungsergebnisse und Bewertung

Die Ordnungsgrundlagen erwähnen besonders vier Rollen, mit denen der Verkäufer in Kontakt steht: Kunden, Lieferanten, Mitarbeitern und Dieben. Von den genannten sozial-kommunikativen Aufgaben stehen die Verkaufshandlung im engeren Sinn sowie die Beratung im Vordergrund. Daneben werden eine ganze Reihe zusätzlicher sozial-kommunikativer Herausforderungen, wie z. B. „Reklamationen erledigen“, „Gespräche führen“, „beim Planen und Durchführen von Aktionen mithelfen“ oder „Waren bestellen“, aufgeführt. Die Konkretisierung und Präzisierung der Handlungsanforderungen erfolgen primär prozessorientiert und bezogen auf die Kundenrolle. In Bezug auf die Mitarbeiterrolle bleiben die Ordnungsgrundlagen abstrakt. Im untersuchten Modell-Lehrgang (Lebensmittel) werden die Richt- und Informationsziele für das jeweilige Ausbildungsjahr getrennt ausgewiesen, wobei mit zunehmender Ausbildungsdauer der Grad an Selbständigkeit und Komplexität steigt. Stellenweise werden kritische Ereignisse bzw. besondere Situationen benannt, welche die Auszubildenden bewältigen sollen. Als Beispiel seien der Umgang mit behinderten Kunden oder Sonderfälle im Verkauf wie Umtausch, Reklamationen und Einwände genannt. Im Vergleich zur Ausbildungsordnung von Detailhandelsangestellten fällt auf, dass sozial-kommunikative „Führungsaufgaben“ sowie die Erledigung einfacher Korrespondenz gegenüber Kundinnen und Kunden fehlen. Als korrekt wird ein Verkaufsverhalten bezeichnet, das sich sowohl am Kundennutzen als auch am Betriebserfolg orientiert.

Situationstypen

- Kunden betreuen
- Kunden bedienen
 - In Verkaufsgesprächen
 - Am Telefon
- Kunden beraten
 - Einfache Kunden beraten (1. – 3. Lehrjahr) vs. anspruchsvolle Kunden beraten (2. und 3. Lehrjahr)
 - „Face-to-face“ sowie am Telefon
- Reklamationssituationen mit Kunden gestalten
- Mit Kollegen zusammenarbeiten
- Mit Dieben korrekt umgehen
- Gespräche mit Lieferanten führen