

## Berichte aus Lehre und Forschung

Herausgeber: Fachhochschule Bielefeld  
Fachbereich Pflege und Gesundheit  
Redaktion: Simone Scheidner  
Copyright: Ursula Walkenhorst, 2005  
ISSN: 1433-4461

Nr. 16  
Dokumentation des Arbeitskreises  
Entwicklung einer Fachdidaktik  
Ergotherapie

Ursula Walkenhorst



### Teilnehmende des Arbeitskreises

Ulrike Dünwald	-	ETOS Osnabrück
Ilka Langer	-	ETOS Osnabrück
Christine Döderlein	-	Ausbildungsausschuss DVE
Cornelia Eßer	-	DAA-Schule Siegen
Ines Groenert	-	Studentin Fachhochschule Bielefeld
Gabriele Heinrichs	-	Fachhochschule Bielefeld
Rainer Külker	-	von Bodelschwingschen Anstalten Bielefeld
Mieke Le Granse	-	Hogeschool Zuyd, Heerlen, NL
Prof'in Dr. Annette Nauerth	-	Fachhochschule Bielefeld
Joachim Rottenecker	-	Wannseeschule Berlin
Ursula Walkenhorst	-	Fachhochschule Bielefeld
Jürgen Wöber	-	Vorsitzender VDES

### Redaktionsteam

Christine Döderlein	-	Ausbildungsausschuss DVE
Cornelia Eßer	-	DAA-Schule Siegen
Gabriele Heinrichs	-	Fachhochschule Bielefeld
Joachim Rottenecker	-	Wannseeschule Berlin
Simone Scheidner	-	Fachhochschule Bielefeld
Ursula Walkenhorst	-	Fachhochschule Bielefeld
Jürgen Wöber	-	Vorsitzender VDES



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>A.</b>	<b>Einführung</b>	
0.	Vorwort.....	1
1.	Einleitung.....	2
<b>B.</b>	<b>Didaktische Grundlagen und Sozialisationsbedingungen</b>	
2.	Grundlagen der Fachdidaktikdiskussion.....	4
2.1	Grundbegriffe.....	4
2.1.1	Fachdidaktik.....	5
2.1.2	Berufsfeld- und Bereichsdidaktik.....	6
2.1.3	Leitziele der beruflichen Bildung.....	7
2.1.4	Fachdidaktik in der internationalen Diskussion.....	9
2.2	Bildungs- und Sozialisationsbedingungen.....	10
2.2.1	Verändertes Lern- und Bildungsverständnis.....	10
2.2.2	Sozialisierungstheoretische Diskussionen.....	11
2.2.3	Lernvoraussetzungen der SchülerInnen.....	13
<b>C.</b>	<b>Fachdidaktik Ergotherapie</b>	
3.	Grundlagen der Ergotherapie.....	15
3.1	Kompetenzdiskussionen in der Ergotherapie.....	15
3.2	Systematiken zur Strukturierung pädagogischer Prozesse.....	16
3.3	Erkenntnisse aus der Expertise- und Kompetenzforschung.....	17
3.4	Konsequenzen für eine Fachdidaktik Ergotherapie.....	23
3.5	Berufspädagogische Konzepte und Ansätze.....	24
3.5.1	Lernfeldkonzept – Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen	24
3.5.2	Der situations- und qualifikationsorientierte Ansatz in der Fachdi- daktik Pflege.....	26
3.5.3	Berufspädagogische Ansätze und Konzepte im Überblick.....	28
<b>D.</b>	<b>Perspektiven einer Fachdidaktik Ergotherapie</b>	
4.	Zukünftige Aufgaben.....	30
4.1	Empfehlungen an die Verbände.....	30
4.2	Ausblick.....	32
	Literaturverzeichnis.....	33
	Weiterführende Literatur.....	38
	Anhang.....	41



## A. Einführung

### 0. Vorwort

Am 06. November 2003 fand an der Fachhochschule Bielefeld ein Workshop zu der Thematik „Fachdidaktik Ergo- und Physiotherapie“ statt. Eingeladen waren Lehrende aus Ergo- und Physiotherapieschulen aus der gesamten Bundesrepublik. Eine Arbeitsgruppe beschäftigte sich innerhalb des Workshops mit der Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie. Aufbauend auf Diskussionsergebnissen einer Workshop-Arbeitsgruppe im Herbst 2002, die die Merkmale therapeutischen Handelns und die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen an Ergotherapeutinnen<sup>1</sup> in den Blick genommen hatte, wurde in der Arbeitsgruppe im November 2003 konkreter die Frage nach den relevanten beruflichen Situationen gestellt. Die Kürze der Diskussionszeit bot begrenzte Möglichkeiten tiefer in die Thematik einzusteigen. Das Angebot, innerhalb eines eigenständigen Arbeitskreises weiter daran zu arbeiten, wurde von einigen Teilnehmenden aufgegriffen und es entwickelte sich daraus der Arbeitskreis „Fachdidaktik Ergotherapie“.

An vier Terminen trafen sich die Teilnehmenden in der Fachhochschule Bielefeld. Es wurden einzelne Themenbereiche, die direkt oder indirekt mit der Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie in Beziehung stehen, gemeinsam entwickelt, diskutiert und erste Ergebnisse dazu zusammengetragen. Diese liegen nunmehr in Form dieser Dokumentation vor. Zielsetzung der Veröffentlichung ist es einerseits, eine Diskussionsgrundlage für Kollegien an Ergotherapieschulen zu schaffen, die an einer Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Fachdidaktik Ergotherapie‘ interessiert sind. Andererseits wird durch die abschließenden Empfehlungen der Dokumentation an den Berufsverband ‚Deutscher Verband der Ergotherapeuten e.V. (DVE)‘ und den Schulverband ‚Verband Deutscher Ergotherapieschulen e.V. (VDES)‘ eine Förderung weiterer Projekte zu der Thematik angestrebt. Die Fortführung der Arbeit soll einen gezielten Beitrag zur Aktualisierung der Ausbildung und zur Ausbildungsforschung darstellen.

---

<sup>1</sup> In dieser Dokumentation wird ausschließlich die weibliche Form verwendet, da es sich bei den Berufsangehörigen in der Ergotherapie zu ca. 85% um Frauen handelt.

## 1. Einleitung

Das Thema ‚Fachdidaktik‘ gehört zu den grundlegenden pädagogischen Themen im Rahmen eines Lehramtsstudiums. Die Ausbildungssituation und die Positionierung der Berufsfachschulen im Gesundheitswesen haben bisher dazu beigetragen, dass eine intensive Diskussion einer Fachdidaktik Ergotherapie nicht stattgefunden hat. Da fachdidaktische Überlegungen grundlegend für die Planung und Durchführung von Unterricht sind, ist der Beginn einer Thematisierung überfällig. Die Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie kann dabei aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und bearbeitet werden:

1. berufspolitische Perspektive  
(u.a. Welche Möglichkeiten bietet eine eigenständige Fachdidaktik Ergotherapie für die Konkretisierung und Präsentation des Berufsbildes?)
2. wissenschaftliche Perspektive  
(u.a. Welche Elemente gehören zu einer Fachdidaktik Ergotherapie?)
3. berufspraktische Perspektive  
(u.a. Wie sehen die zentralen beruflichen Situationen in der Ergotherapie aus?)
4. Ausbildungsperspektive  
(u.a. Wie lässt sich eine Kompetenz für die Bewältigung der beruflichen Situationen aufbauen?)

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Dokumentation wurden vor dem Hintergrund der genannten Perspektiven entwickelt. Die Dokumentation gibt einen Einblick in ausgewählte Diskussionsaspekte und in die Ergebnisse der ersten Rechercharbeiten. Die Ergebnisse aus den Arbeitskreissitzungen stellen damit nur einen Ausschnitt einer umfassenden Materie dar und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die inhaltlichen Kernthemen waren:

- a) Grundlagenbegriffe aus der allgemeinen Didaktik
- b) Sozialisationsaspekte aus der Pädagogik / Andragogik
- c) Definitionen von Begrifflichkeiten aus dem Bereich der Expertise- und Kompetenzforschung (z.B. Qualifikationen, Fähigkeiten)
- d) Ergotherapeutische Grundlagen aus fachdidaktischer Perspektive

Um dem Anspruch an die Entwicklung einer Fachdidaktik gerecht zu werden, bedarf es einer grundsätzlichen Klärung verschiedener Aspekte, deren Diskussion den Beginn der gemeinsamen Arbeit bildete:



1. Definition einer Fachdidaktik Therapie sowie deren Elemente und Aufgaben,
2. Begründung des Standortes der Fachdidaktik Therapie in der wissenschaftlichen Diskussion,
3. Konstituierung einer eigenen Fachwissenschaft bzw. die Benennung und Definition der Bezugswissenschaften oder –disziplinen,
4. Formulierung übergeordneter Bildungsziele sowie konkreter Leitziele für die berufliche Bildung, die an der Berufssituation und dem Berufs- und Therapieverständnis der Therapeuten und an den Anforderungen der Arbeitswelt und der Gesellschaft orientiert sind,
5. Identifizierung und Definition angestrebter Kompetenzen bzw. Qualifikationen sowie Entwicklung adäquater Unterrichtskonzeptionen,
6. Entscheidung der Zuordnung: Fachdidaktik, Bereichs- oder Berufsfeld-didaktik.

Diese Aspekte wurden in die ersten Überlegungen und Rechercheaufgaben einbezogen, konnten allerdings erst in Ansätzen verwirklicht werden. Im Folgenden werden die recherchierten Ergebnisse in komprimierter Form dargestellt<sup>2</sup> und abschließend werden Empfehlungen an die Verbände entwickelt, die die notwendige Fortsetzung der Arbeit verdeutlichen.

---

<sup>2</sup> Es wird ggf. auf weiterführende Quellen verwiesen.

## B. Didaktische Grundlagen und Sozialisationsbedingungen

### 2. Grundlagen der Fachdidaktikdiskussion

Das Berufsbild der Ergotherapie befindet sich in einer Entwicklungsphase, die durch Veränderungen im Gesundheitswesen, gesellschaftliche Reformen, einem veränderten beruflichen Selbstverständnis und neuen Qualifikationsanforderungen gekennzeichnet ist (vgl. Walkenhorst & Stüve, 2004, S. 201ff.). Hinzu kommen der Einfluss angelsächsischer Theorien und Modelle und die Auseinandersetzung mit den ersten Schritten der Akademisierung. Dies alles gilt es aufzuarbeiten und in neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu überführen.

Die Entwicklung einer Fachdidaktik kann grundsätzlich aus unterschiedlichen Motiven und zu unterschiedlichen Zeitpunkten geschehen. „Eine Fachdidaktik entsteht, wenn das Lehren und Lernen eines bestimmten Inhaltsbereiches (Faches) systematisch untersucht und zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht wird“ (Köhnlein, 1990, S. 41 zit. in Möllenkamp -Thien, 1998, S. 193).

Die Ausbildung an Ergotherapieschulen erfolgt unter den genannten Veränderungen und es ist erforderlich, die fachwissenschaftlichen Grundlagen systematisch zu entwickeln und über neue Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte nachzudenken (vgl. Beyermann, 2001, Götsch, 2001). Eine Fachdidaktik Ergotherapie bietet dabei einen relevanten Rahmen.

#### 2.1 Grundbegriffe

Im Folgenden werden zentrale Aspekte einer Fachdidaktik wissenschaftlich verortet und der Begriff Fachdidaktik zur Bereichs- und Berufsfelddidaktik abgegrenzt. Die Allgemeine Didaktik zielt zunächst darauf ab, „möglichst alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts und ihrer Beziehungen zur Sprache zu bringen“ (Klafki, 1985, S. 29). Die Allgemeine Didaktik will die wichtigsten, die wesentlichen, typischen und notwendigen Aspekte von Unterricht thematisieren und „die Komplexität des Unterrichtsgeschehen auf seine Grundstruktur“ (Heimann, 1976, S. 121) reduzieren.

In der didaktischen Diskussion lassen sich drei große Schlüssel- oder Leitbegriffe unterscheiden, mit denen auch die unterschiedlichen didaktischen Theorien und Modelle systematisiert werden können:

- Bildungsorientierung,
- Lernorientierung,
- Interaktionsorientierung.

Stellt die bildungsorientierte Didaktik die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund, rückt die lernorientierte Didaktik die zweckrationale Organisation und die interaktionsorientierte Didaktik das sinnverstehende, aufeinander bezogene Handeln im jeweiligen Umfeld in den Mittelpunkt der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht (vgl. Kron 1994, S.117f.).

Trotz aller Unterschiede der paradigmatischen Annahmen stehen in der Praxis die großen didaktischen Modelle nicht gegeneinander, sondern ergänzen und entwickeln sich im Rahmen der Diskussion um guten Unterricht.

### 2.1.1 Fachdidaktik

Es gibt keine einheitliche Definition, was unter dem Begriff Fachdidaktik zu verstehen ist. So positionieren und definieren sich die verschiedenen Fachdidaktiken u.a. des beruflichen Lernens zum Teil sehr unterschiedlich. Aber es gibt gemeinsame Merkmale einer Fachdidaktik, die hier benannt werden sollen.

So wird Fachdidaktik als die „Berufswissenschaft des Lehrers“ beschrieben (Schanz, 1998, S. 31). Ihr wird traditionell die Aufgabe zugewiesen, die beruflich-fachlichen Aspekte mit pädagogischen Aspekten zu verknüpfen - damit ist sie eher anwendungsbezogen. Eine Fachdidaktik bildet außerdem den Rahmen für die Entwicklung, Umsetzung und Diskussion von Lernzielen, die die Qualifizierung und die individuelle Entfaltung der Lernenden ermöglichen und gleichzeitig die Lehr-Lern-Prozesse am Lernort Schule und am Lernort Arbeitsfeld oder Betrieb legitimieren (vgl. Ott, 1998, S.9 ff).

Dabei nutzt die Fachdidaktik die allgemeinen didaktischen Kenntnisse aus den Bereichen der Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen und wendet diese in schulischen und betrieblichen bzw. praktischen Ausbildungssituationen an. Fachdidaktik kann dabei sowohl als die „Didaktik eines Faches“ als auch als die „Didaktik einer beruflichen Fachrichtung“ verstanden werden (wie z.B. der Fachrichtung Gesundheit). Die Fachdidaktik steht dabei in einem engen Zusammenhang mit der Fachwissenschaft, denn ohne diese können die pädagogischen Aufgaben der Fachdidaktik nicht erfüllt werden. Die Leitidee einer Fachwissenschaft ist es, eine Systematisierung des Fachwissens in Erkenntnis- und Erklärungsmodellen vorzunehmen. Die Fachdidaktik ist daher einerseits auf fachwissenschaftliche Forschung angewiesen, da sie daraus ihr

Fachwissen und die (fach-)methodologische Ausrichtung bezieht, und andererseits muss sie die vorgegebene Systematisierung überprüfen und in den Ausbildungskontext transformieren.

In den meisten pädagogischen Abhandlungen stellt die Fachdidaktik eine Brücke zwischen Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Unterrichtspraxis dar. Der deutsche Bildungsrat hat 1972 als Aufgaben der Fachdidaktik beschrieben:

1. festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden sollen;
3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er den Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht, (...);
4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Fachs (...) zu kennzeichnen

(Deutscher Bildungsrat, 1972, S. 225f. zitiert nach Ott, 1998, S. 10).

Die in dieser Aufgabenbeschreibung noch deutliche Orientierung an den Fachwissenschaften wird in den aktuellen fachdidaktischen Diskussionen in Frage gestellt. Die Definition der Fachdidaktik als „Brücke“ zwischen zwei Tätigkeitsfeldern, Wissenschaft und Schule, brachte es mit sich, dass ein übergreifender Diskurs der einzelnen Fachdidaktiken nicht stattfand und insbesondere in der Berufsbildung die komplexe, nicht nach Fächern zu strukturierende (berufliche) Verwendungssituation aus dem Auge geriet.

Zukünftig muss es deshalb in der beruflichen Bildung darum gehen, „das komplexe Verhältnis von fachwissenschaftlichen Systemstrukturen, arbeitsprozessbezogenem Wissen und Erfahrungen sowie die Bedeutung und Bewertung der Facharbeit in einem dynamisch veränderten Bedingungsgefüge von Arbeit, Technik und Bildung (zu Anm. d. V.) klären und unterrichts- bzw. ausbildungspraktisch umzusetzen“ (Ott, 1998, S. 12).

Konkret wird Unterricht jedoch erst durch seinen jeweiligen Inhalt. Aufgabe einer Fachdidaktik ist es damit, schlüssige Entscheidungshilfen für Unterrichtshandlungen bereitzustellen und diese im theoretischen Zusammenhang zu begründen.

## 2.1.2 Berufsfeld- und Bereichsdidaktik

In Anbetracht der Vielzahl der Fächer und Bezugswissenschaften in der Ausbildung zur Ergotherapeutin ergibt sich analog der Diskussion in den anderen Bereichen der beruflichen Bildung die Frage nach einer möglichen Berufsfeld- oder Bereichsdidaktik. Innerhalb einer Berufsfelddidaktik geht es im Kern um die

wissenschaftliche Aufarbeitung des konkreten Berufs, der notwendigen Qualifikationen / Kompetenzen, der Berufstheorie und der Umsetzung in der konkreten Berufsbildung. Berufsfelddidaktiken sind nicht als Schnittmenge aus Allgemeiner Didaktik und einer Anzahl von Fachdidaktiken gewonnen, sondern sie tragen eigenständig der Vielgestaltigkeit der Realität Rechnung und nehmen dabei die Prinzipien und Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik auf. Das kann verhindern, dass die verstärkte Orientierung an der Berufspraxis nicht zu einer Abbilddidaktik wird. Berufliche Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung müssen Ziele der Berufsfelddidaktik sein. Der Begriff der Berufsfelddidaktik geht dabei weniger von einer schulischen Fächerstruktur aus, sondern stellt die beruflichen Handlungsfelder in den Vordergrund. Zentral sind die entsprechenden Qualifikationen, die für ein Berufsfeld insgesamt relevant sind.

Mit einem Berufsfeld sind Bereiche in der Berufsausbildung gemeint, in denen mehrere verwandte Berufe zusammengefasst sind (vgl. Bonz, 1998, 269f). So ließe sich hier überlegen, inwieweit sich die Berufsgruppen in der Ergo- und Physiotherapie dem Berufsfeld Gesundheit gemeinsam zuordnen lassen und eine gemeinsame Berufsfelddidaktik, evtl. auch mit der Pflege, entwickelt werden könnte. Jedoch lässt die Tradition der Fachdidaktik Pflege und die derzeitige Notwendigkeit einer Positionierung der therapeutischen Berufe in den pädagogischen Diskussionen dies zum jetzigen Zeitpunkt wenig sinnvoll erscheinen.

Der Begriff der Bereichsdidaktik wird zumeist benutzt, wenn sich der didaktische Ansatz eher auf einen Bereich als auf ein einzelnes Fach bezieht (Bsp.: statt Englisch oder Sport gibt es die Bereiche Sprache oder Naturwissenschaften). Die Bereiche weisen dann mehrere Fächer mit verwandten Merkmalen auf. Die entsprechende Qualifizierung von Personal für mehr als ein Fach führt eher zur Forderung einer fächerübergreifenden Bereichsdidaktik. Dies hätte allerdings zur Konsequenz, dass sich eine curriculare Auseinandersetzung anschließen müsste, um dies zu gewährleisten (vgl. Knigge-Demal, 1998, S. 1).

### 2.1.3 Leitziele der beruflichen Bildung

Eine Fachdidaktik Therapie muss neben der Betrachtung der Aspekte, die für die konkrete Unterrichtssituation relevant sind und aus den spezifischen Problem- und Sachbereichen der therapeutischen Berufe resultieren, auch übergeordnete Ziele und Zwecke formulieren. Die berufliche Bildung in der Ergotherapie ist auch der Allgemeinbildung verpflichtet und hat demgemäß entsprechende Bildungsziele zu formulieren.

„Wenn Berufsausbildung mehr erfordert als die Verfügung über funktionale Qualifikationen, ist eine Verständigung über allgemeine Berufs- und Bildungsziele unabdingbar. Sie bestimmen die Auswahl und die Interpretation beruflicher

Situationen, zu deren Bewältigung der Ausbildungsprozess befähigen soll. Und sie bilden das Bezugssystem und Integrationsprinzip, auf das sich die Fachwissenschaften im Sinne einer gemeinsamen Verpflichtetheit auszurichten haben“ (Knigge-Demal, 1999, S. 34).

Ob sich eine Fachdidaktik Ergotherapie den Bildungszielen von Klafki verpflichtet fühlt, gilt es in der Entwicklung weiter zu diskutieren<sup>3</sup>. Klafki (1996) sieht Bildung grundsätzlich als Persönlichkeitsbildung an, welche mit drei Zielen verbunden ist:

1. Anbahnung von Fähigkeiten zur Selbstbestimmung (z.B. persönliche Lebensbeziehungen und Sinndeutungen selbstbestimmt zu gestalten)
2. Anbahnung von Fähigkeiten zur Mitbestimmung (z.B. Teilhabe und Verantwortung für gesellschaftliche Prozesse)
3. Anbahnung von Fähigkeiten zur Solidarität (z.B. für diejenigen, die aus gesellschaftlichen Gründen die o. g. Fähigkeiten nicht wahrnehmen können).

Es gibt eine Vielzahl denkbarer Positionen, auf welche sich eine ergotherapeutische Fachdidaktik beziehen kann. Drei wesentliche Positionen markieren das Spektrum berufspädagogischer Theoriebildung:

1. der emanzipatorische Ansatz (berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung),
2. der antizipatorische Ansatz (berufliche Bildung als Qualifikationsvermittlung für künftige Handlungssituationen),
3. der subjektorientierte Ansatz (berufliche Bildung als Chance zur kritischen Persönlichkeitsentwicklung).

Ergänzend zu den genannten Ansätzen entwickelt Ott modellhaft einen ganzheitlichen Ansatz, in welchem er berufliche Bildung als Symbiose von Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung zusammenführt (Ott, 1998).

Humanistische und ethische Bildungsziele, die insbesondere in Zeiten ökonomischen Denkens im Gesundheitswesen von Bedeutung sind, könnten ebenfalls handlungsleitend sein. Die Ergotherapie kann sich dabei bereits auf die Ethikrichtlinien des Weltverbandes der Ergotherapeuten beziehen (vgl. DVE, 2003; COTEC, 1989; Hack, 2004).

Die Formulierung von Bildungszielen, aber auch von Leitzielen für die berufliche Bildung muss grundsätzlich die Veränderungen in der therapeutischen Arbeit (Mikroebene), die Strukturveränderungen im Gesundheitswesen (Mesoebene) sowie die berufs- und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen in einer sich verändernden Arbeitswelt (Makroebene) in den Blick nehmen. Hieraus

---

<sup>3</sup> In der pflegerischen Fachdidaktikdiskussion wird dem Didaktischen Konzept von Klafki meist der Vorzug gegeben (vgl. Wittneben, 2003)

müssen sowohl das berufliche Selbstverständnis als auch das Therapieverständnis hervorgehen.

Berufliche Bildung muss letztendlich zur Bewältigung von Berufssituationen führen und damit zum zielgerichteten, effektiven und selbstständigen Arbeiten. Dazu benötigen Therapeutinnen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, die sie im Rahmen der Ausbildung erwerben. Diese umfassen die Kompetenzbereiche der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz, der Sach- bzw. Fachkompetenz und der Personalkompetenz sind im Rahmen einer Fachdidaktikentwicklung konkret zu formulieren (vgl. 3.3).

In ihrem Beschluss zum Bildungsauftrag hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 1991 für die duale Berufsausbildung u.a. das Ziel festgelegt, dass in der Vermittlung von Berufsfähigkeit die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbunden werden soll. Zum Erreichen dieses und der anderen von der KMK festgelegten Ziele fordert die Konferenz für den Unterricht an Berufsschulen ebenfalls, dass dieser sich „an einer für ihre Aufgaben spezifischen Pädagogik ausrichtet, die „Handlungsorientierung betont“ und „unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermittelt“ (KMK, 2000, S. 8).

#### 2.1.4 Fachdidaktik in der internationalen Diskussion

Eine Recherche zu internationalen Fachdidaktikentwicklungen hat nur zu wenigen Ergebnissen geführt. Didaktik als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Zielen, Inhalten, Werten sowie Grundsätzen von Unterricht erweist sich als ein deutsches Phänomen, das seine Wurzeln in der historischen Entwicklung bereits im 19. und 20. Jahrhundert hat (vgl. Kron, 2000, S. 41; Kahl, 2004, S. 118).

In anderen Ländern, wie z. B. in den angelsächsischen Ländern, ist der Begriff Didaktik so nicht gebräuchlich. „Wenn der gleiche Phänomen- und Begriffszusammenhang gemeint ist, wird dieser eher mit den Begriffen „methodology“, „education“, „teaching“ oder „curriculum“ belegt, d. h. an den Akteuren und deren Interaktionen orientiert, verstanden“ (Kron, 2000, S.42). In den skandinavischen Ländern wird die Diskussion über Ziele und Inhalte von Unterricht eher pragmatisch entschieden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Schulen bezogen auf die Fragen der inhaltlichen Gestaltung und der Zielsetzung von Unterricht ein hohes Maß an Selbstständigkeit haben.

In der Folge scheint auch die Fachdidaktik, die sich in weiteren didaktischen Auseinandersetzungen herausgebildet hat, ein deutsches Phänomen zu sein. Dies zeigte auch die Diskussion mit der anwesenden niederländischen Kollegin. An dieser Stelle konnte die Recherche allerdings nicht erschöpfend bearbeitet werden und bedürfte einer möglichen Fortführung.

## 2.2 Bildungs- und Sozialisationsbedingungen

Die Rahmenbedingungen einer Fachdidaktik Ergotherapie werden durch aktuelle Bildungs- und Sozialisationsbedingungen beeinflusst. Diese werden im Folgenden kurz skizziert. Für die Ausbildung in der Ergotherapie sind hierbei die veränderten Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen<sup>4</sup> von Bedeutung.

### 2.2.1 Verändertes Lern- und Bildungsverständnis

Bildung und Lernen erfahren in der Postmoderne eine große Veränderung. So wird eine „Wissens- und Informationsgesellschaft“ postuliert, in der Menschen ein lebenslanges Lernen zeigen sollen (vgl. Kübler, 2005). Berufliche Qualifizierungen haben eine geringe Halbwertszeit und bedürfen einer kontinuierlichen Erneuerung. Der bisherige Erwerb einer Berufsqualifizierung für einen Beruf, der ein Leben lang ausgeführt wird (und ggf. noch in einem Betrieb), weicht einer Vielfalt an Einzelqualifizierungen, die zum Teil mit mehreren Berufsabschlüssen einhergehen und unter der Perspektive der Mobilität und Flexibilität stehen. Die Globalisierung trägt zu neuen Möglichkeiten des Austausches bei und stellt gleichzeitig neue Anforderungen an die Qualifizierungen von Berufsangehörigen. Lernen stellt sich als ein in hohem Maße selbst zu organisierender Prozess dar, Lernprozesse orientieren sich immer stärker an individuellen Lernvoraussetzungen und einem möglichst optimalen Angebot an lernförderlichen Umgebungen (vgl. Siebert, 1999).

Das Ausbildungswesen (und damit der Lernort) in der Ergotherapie wie auch in den anderen therapeutischen und pflegerischen Berufen, wird insbesondere durch die internationalen Entwicklungen beeinflusst. Während die Ausbildungen international allerdings auf Hochschulebene angesiedelt sind, werden sie in Deutschland auf der Ebene der Berufsfachschulen angeboten. Der deutsche Ausbildungsabschluss liegt damit von seinem Status hinter dem internationalen Standard. Weitere Merkmale der deutschen Ausbildungssituation stellen die unterschiedlichen Zuständigkeiten der Behörden sowie eine zum größten Teil privatisierte Ausbildungslandschaft, die einen geringen Einfluss an die personelle und inhaltliche Ausgestaltung von außen zulässt, dar (vgl. Miesen, 2004, Beyer mann, 2001). Inwieweit der Standort und die Rahmenbedingungen in Deutschland für die Umsetzung eines veränderten Bildungs- und Lernverständnisses förderlich oder hinderlich sind, ist noch nicht überprüft worden.

---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung für die Lernenden in den Ausbildungseinrichtungen ist sehr unterschiedlich, von dem Begriff des ‚Schülers‘ über den Begriff ‚Studierende‘ bis zu ‚Teilnehmern‘ lassen sich alle Bezeichnungen finden. Im Folgenden wird der Begriff des Lernenden verwendet.



An dieser Stelle treten prinzipiell neue Ausbildungsüberlegungen auf, wie sie insbesondere durch die ‚Arbeitsgemeinschaft der Medizinalfachberufe in Therapie und Geburtshilfe‘ (AG MTG, 2003) vorgeschlagen werden. Diese wurden innerhalb des Arbeitskreises jedoch nicht weiter thematisiert. Eine Aufgabe, die sich für die Entwicklung einer Fachdidaktik stellt, ist vor dem Hintergrund des veränderten Bildungsverständnisses u.a. dem Anspruch zur Qualifizierung einer Haltung zu lebenslangem Lernen gerecht zu werden. Des Weiteren müssen neue Unterrichtskonzeptionen, die ein modernes Lern- und Bildungsverständnis unterstützen, diskutiert werden. Hier wurde in dem Arbeitskreis neben dem derzeit favorisierten Lernfeldkonzept auch die Diskussion weiterer Konzeptionen gefordert.

### 2.2.2 Sozialisationstheoretische Diskussionen

Während Erkenntnisse aus der Berufsbildungsforschung und der Lernforschung auf der einen Seite ein verändertes Lern- und Bildungsverständnis deutlich machen, lassen sich auf der anderen Seite veränderte Sozialisationsbedingungen für Kinder und Jugendliche konstatieren. Diese spiegeln sich in den Erkenntnissen der Sozialisationsforschung wieder, die insbesondere innerhalb der Shell-Studien auf veränderte Einstellungen, Haltungen etc. der nachfolgenden Generationen aufmerksam machen (vgl. Shell Studie, 2002).

Mögliche Fragen, die sich in diesem Zusammenhang für die Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie stellen, sind:

- Welche Ergebnisse zur aktuellen und zukünftigen Sozialisation liefert die Sozialisationsforschung?
- Wie unterscheiden sich Lernbedingungen bei Lernenden aus verschiedenen sozialen, kulturellen und ethischen Milieus? Und welche Auswirkungen hat diese Situation auf Lehr-Lernprozesse in der Ausbildung?
- Welche Lernvoraussetzungen bringen die heutigen Auszubildenden mit?
- Welche unterschiedlichen Kompetenzen bringen die heutigen Auszubildenden mit?
- Wie gehen Lehrende mit den heterogenen Lernvoraussetzungen in Lerngruppen um?
- Welchen Einfluss haben die heterogenen kulturellen Werte und Normensysteme unserer Gesellschaft auf die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden?
- Welche Interaktionen / Konflikte entstehen zwischen Lehrenden / Lernenden aufgrund zu beschreibender gesellschaftlicher Hintergründe?

Im Folgenden werden als Einstieg in die Thematik einige theoretische Aspekte der Sozialisationsdiskussion skizziert.

1980 definierten Geulen und Hurrelmann Sozialisation als „einen Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisiert ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann, 1980, S.176). Wiswede dagegen bezeichnete Sozialisation als „sozialen Lernprozess“, wobei sich soziales Lernen seines Erachtens nach mindestens auf drei unterschiedliche Aspekte bezog:

- auf soziale Inhalte  
(z.B. das Lernen von Normen, Wertvorstellungen, sozialen Rollen, Kooperationsbereitschaft, sozialer Kompetenz)
- auf soziale Vermittlung  
(z.B. durch den Einfluss sozialisierender Instanzen, wie Elternhaus, gleichaltrige Bezugspersonen, Modellpersonen und Leitbilder)
- auf soziale Orientierungen  
(d.h., in Lernprozessen werden positive und negative Sanktionen ausgetauscht und damit entsprechende Erwartungen an das Verhalten entwickelt werden) (vgl. Wiswede 1998, S. 137 f).

Sozialisationstheoretische Ansätze beschreiben den Prozess der Sozialisation mit verschiedenen Schwerpunkten:

- Sozialisation als Vergesellschaftungsprozess
  - Erziehung als soziale Tatsache (Dürkheim)
  - Sozialisation als Rollenlernen (Parsons -Struktur-Funktionalismus)
- Sozialisation als Individualisierungsprozess
  - Sozialisation als Identitäts- und Ich-Entwicklung (Mead – Symbolischer Interaktionismus)
- Sozialisation als Zuschreibungs- und Erwerbsprozess
  - Austauschbeziehungen, soziale Netzwerke (Kohn)
  - Sozialisation als Erwerb und Vermittlung von Humankapital (Coleman)
- Sozialisation als Konstruktionsprozess
  - Individuelle und soziale Handlungsstrukturen (Berger/Lucas)
  - Strukturgenese und Sozialisation (Habermas)

Die hier angedeuteten Dimensionen und Prozesse geben der Fachdidaktik Ergotherapie einen möglichen Rahmen, der Berücksichtigung finden sollte. Eine ergotherapeutische Fachdidaktik könnte zusammenfassend folgende Dimensionen beachten:

- Verhältnis Gesellschaft - Individuum (ökonomische, soziale, politische Strukturen)
- Verhältnis Gesellschaft - Institutionen (z.B. Arbeitswelt)

- Bildungsauftrag der Ausbildungsstätten (als ergänzender und konkretisierender Aspekt)
- Subjekt / Individuum in der beruflichen und sozialen Orientierung (Interaktionen und Tätigkeiten)
- Subjekt / Individuum in der Persönlichkeitsentwicklung (Einstellungen, Haltungen, Interessen)

Eine grundlegende Reflexion der Begriffe Lernen / Entwicklung / Persönlichkeit / Bedürfnisse / Motivation im Zusammenhang mit derzeitigen Sozialisationsprozessen und deren Erkenntnissen ist hier erforderlich. In einer weiterführenden zu leistenden Arbeit sollten Auswirkungen der gesamtgesellschaftlichen Strukturen und Werte der Sozialisationsinstanzen auf Lehr-Lern-Prozesse und die zu entwickelnden Handlungskompetenzen der Schüler herausgearbeitet werden.

### 2.2.3 Lernvoraussetzungen der Schüler/innen

Die Lernvoraussetzungen sind bei jedem Lernenden individuell ausgeprägt. Sie geben prinzipiell Informationen zu den Ausgangsvoraussetzungen für einen zukünftigen Lernprozess. Zu Lernvoraussetzungen gehören in der Sozialisationsforschung u.a. Kenntnisse, Begriffe, Einstellungen, Motive, Verhaltensstrategien und Verhaltensdispositionen. Diese als Grundlage einer Unterrichtsplanung zu analysieren, ist eine zentrale didaktische Aufgabe (vgl. Becker, 1993, S. 15 ff). Vor dem Hintergrund, dass sich die Lernvoraussetzungen durch veränderte Sozialisationsbedingungen ebenfalls verändert haben, kommt diesem Bereich eine wichtige Funktion in der Ausbildungsforschung zu.

Grundsätzlich lassen sich die Lernvoraussetzungen in verschiedenen Teilbereichen analysieren (ebd.):

- familiäre Voraussetzungen
- emotionale Voraussetzungen
- soziale Voraussetzungen
- kulturelle Voraussetzungen
- kognitive Voraussetzungen
- Verhaltensdispositionen / Motivation
- Erworbene Handlungsstrategien / Erfahrungen

Zusammenfassend geht es bei dem Thema Lernvoraussetzungen der Schüler/innen aus didaktischer Perspektive um die Erfassung vorhandener Qualifikationen und individueller Lernchancen. Diese stellen sich in der Ergotherapieausbildung in der Regel heterogen bzgl. der schulischen Vorbildung sowie der

Lebens- und Berufserfahrung dar. Eine systematische Bedingungsanalyse der Lernenden durchzuführen, setzt Kenntnisse aus diesem Bereich voraus.

Bei der Entwicklung einer Fachdidaktik ist zu berücksichtigen, inwieweit sich die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden mit den angestrebten Kompetenzen bzw. Qualifikationen in ein effektives Verhältnis bringen lassen. Die heutigen Lernvoraussetzungen müssen dazu zunächst in allgemeiner Form identifiziert werden.

Im Rahmen des Arbeitskreises wurden erste Einschätzungen und Erfahrungen zu den veränderten Lernvoraussetzungen zusammengetragen. Da es sich ausschließlich um subjektive Wahrnehmungen handelte, können diese hier nicht repräsentativ dargestellt werden. Es wurde jedoch ein Bedarf formuliert, gezielte Forschungsaktivitäten in diesem Bereich durchzuführen.

## C. Fachdidaktik Ergotherapie

### 3. Grundlagen der Ergotherapie

Die Beschäftigung mit den Grundlagen der Ergotherapie hat mittlerweile begonnen (AG ETS, 2003; Csontos Blaser, 2004; DVE, 2004; Hagedorn, 2000), dennoch gibt es hier einen großen Forschungsbedarf, um das Ergotherapiespezifische zu erkennen und zu benennen. In der Arbeitsgruppe wurden dazu internationale Diskussionen aufgegriffen und kurz skizziert (vgl. ENOTHE-Curriculum, 2000; CAIPE, 2001). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungskompetenzen bzw. erforderlichen Schlüsselqualifikationen finden sich hier vielfältige Ergebnisse.

Von besonderer Relevanz für eine Fachdidaktikentwicklung sind:

- a) der Gegenstandsbereich der Ergotherapie in der Ausbildung
- b) Theorien und konzeptionelle Modelle als mögliche Strukturelemente zur Beschreibung beruflicher Situationen
- c) Sammlung von nationalen und internationalen Kompetenzbeschreibungen.

#### 3.1 Kompetenzdiskussionen in der Ergotherapie

Eine wichtige Rechercharbeit im Arbeitskreis stellte die Zusammenstellung von und die Auseinandersetzung mit vorhandenen Systematiken zu Qualifikationen bzw. Kompetenzen in der Ergotherapie dar. Nach einer ersten Zusammenstellung wurden diese miteinander verglichen. Hier wurde Bezug genommen auf:

- a) Europäisches Curriculum der Ergotherapie von ENOTHE
- b) die Diskussionen der Peer-Review-Gruppe von ENOTHE
- c) Ergebnisse von CAIPE
- d) Niederländisches Kompetenzorientiertes Curriculum
- e) eine interne Befragung an den Schulen anhand einer kleinen nicht-repräsentativen Stichprobe

Die Kompetenzmodelle in der Ergotherapie mit „Learning Outcomes“ (ENOTHE-Curriculum, 2000), „Kernfähigkeiten“ (Hagedorn, 2000), und „Kompetenzen“ und „Fähigkeiten“ (CAIPE, 2001) zeigen Ergebnisse verschiedener Autoren und Gruppen auf. Sie stellen den Versuch dar, Qualifikationen für Ergotherapeuten theoretisch zu kategorisieren und zu beschreiben<sup>5</sup>. Übereinstimmungen ließen sich in einigen berufstypischen Feldern finden, in denen (Schlüssel-) Qualifikatio-

---

<sup>5</sup> Im Anhang sind die Ergebnisse zusammengestellt.

nen für die Ergotherapieausbildung gefordert werden. Diese Felder lassen sich beschreiben als:

- Entwicklung einer Therapeutenpersönlichkeit
- Entwicklung von berufsspezifischem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Entwicklung von Interaktions- und Kommunikationskompetenzen im Kontakt mit Klienten(-systemen) und anderen Berufsgruppen (Team) unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextfaktoren und institutionellen Bedingungen
- Entwicklung des Berufsbildes

Die Anforderungen an die Ausbildungsinstitutionen bzw. die Lehrenden besteht nun darin, in den genannten Feldern berufstypische Realität so abzubilden, dass Lernende auf die bestehende Realität hin ausgebildet und befähigt werden in dem Berufsalltag zu bestehen. Andererseits gilt es Innovationen des Berufsbildes aufzunehmen, zu vermitteln und Entwicklungen in die berufliche Praxis hineinzutragen. Eine abschließende Diskussion muss innerhalb einer weiteren Arbeitsgruppe vorgenommen werden. Die zusammengetragenen Ergebnisse können eine gute Ausgangsbasis für zukünftige Projekte darstellen.

### 3.2 Systematiken zur Strukturierung pädagogischer Prozesse

Die Strukturierung pädagogischer Prozesse kann in der Ergotherapieausbildung unter Zuhilfenahme vorhandener Systematiken etc. aus der Ergotherapie vorgenommen werden. Hier lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt eine Vielzahl an Strukturierungsmöglichkeiten erfassen, die allerdings verschiedene Ebenen ergotherapeutischen Handelns und Denkens betreffen (vgl. Reichel, 2003; Berding und Winkelmann, 2004). Für die Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie ist es sinnvoll, die derzeitigen Erkenntnisse und Diskussionen in der Ergotherapie zu nutzen. Auch wenn es derzeit keine verbindliche Systematik gibt, sondern es sich um zunächst nebeneinander stehende Denkansätze handelt..

Die konkrete Umsetzung in eine pädagogische Situation und die Entscheidung für eine Art der Strukturierung bedarf der umfassenden Kenntnisse der verschiedenen Systematiken und nach der Umsetzung einer Evaluationsforschung.

In der folgenden Tabelle sind mögliche Systematiken zusammengestellt, die sowohl zur Gestaltung der pädagogischen Situation als auch zur Beschreibung beruflicher Situationen in der Ergotherapie Strukturelemente bieten können.

Def. ET in Berufsprofil	AOTA-Framework	ICF	Ergotherapeutischer Prozess	Konzeptionelle Modelle
a. Aktivität b. Betätigung c. bedeutungsvolle Betätigung d. Betätigungsperformanz e. Fertigkeiten f. Freizeit g. Klient h. klientenzent. Ansatz i. Mensch j. Paradigma k. Partizipation l. Performanzbereiche m. Performanzkomponenten n. Produktivität o. Selbstversorgung p. Umwelt	1. Performanz in Betätigungsbereichen 2. Performanzfertigkeiten 3. Performanzmuster	a. Aktivitäten b. Partizipation/ Teilhabe c. Schädigungen d. Körperfktn. e. Körperstrukturen f. Umweltfaktoren g. Barrieren h. Personenbezogene Faktoren i. Förderfaktoren j. Beeinträchtigung der Partizipation k. Beeinträchtigung der Aktivität	1. AOTA Framework (2003) 2. Reed and Sanderson (1992) 3. CAOT (1997) 4. Christian & Baum (1997) 5. Harth, Wolf (1999) 6. Hagedorn (2000) 7. Kielhofner (2002)	1. Bieler Modell 2. OPMA 3. MOHO 4. CMOP 5. Model of Personal Adaptation through Occupation (Reed) 6. Model of the Profession and the Concept of Adaptive Skills (Mosey)

Tabelle 1: Ergotherapeutische Systematiken

In dem Arbeitskreis wurde zunächst die Zusammenstellung der Systematiken vorgenommen. Weiterführende Diskussionen und Entscheidungen sollten Bestandteil zukünftiger Projekte sein.

### 3.3 Erkenntnisse aus der Expertise- und Kompetenzforschung

Die Identifizierung relevanter Qualifikationen bzw. Kompetenzen in der Berufspraxis gehört zu den zentralen Forschungsanliegen im Ausbildungsbereich. Sie stellt gleichzeitig eine primäre Aufgabe in der Entwicklung einer Fachdidaktik

dar (vgl. 1.). Erst die Benennung der anzustrebenden Qualifikationen / Kompetenzen ermöglicht eine gezielte Unterrichtsplanung. Vor dem Hintergrund der bisher entwickelten Aspekte lassen sich die beeinflussenden Faktoren auf die Qualifikationen noch einmal in folgendem Schema verdeutlichen:

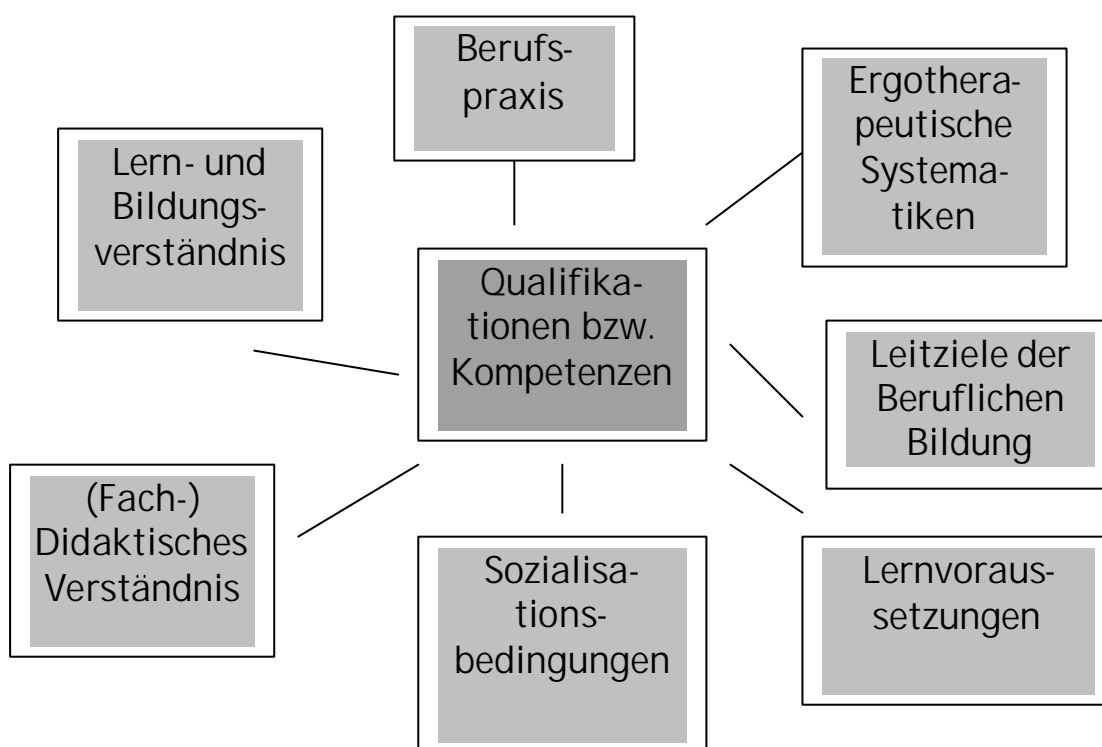


Abb. 1: Einflussfaktoren auf die Definition von Qualifikationen

Die Identifizierung der Qualifikationen in der Berufspraxis beinhaltet sowohl eine Analyse der Anforderungen an die derzeitigen und zukünftigen Arbeitsfelder als auch eine Analyse der Anforderungen, die die gezielte Patientenarbeit in einem sich verändernden Gesundheitswesen mit sich bringen. Beide Analyseergebnisse gilt es in eine wissenschaftliche Systematik zu bringen, die den Rahmen der Fachdidaktik bildet.

Hier stellen die Ergebnisse aus den Niederlanden, die im Rahmen eines ‚Kompetenzorientierten Curriculums‘ zusammengefasst sind, eine modellhafte Vorgehensweise für die deutsche Ergotherapie dar.



## Diskussionen zu den Definitionen

Im Folgenden findet sich eine Zusammenfassung der Diskussionen zu den verschiedenen Begriffen aus der Expertise- und Kompetenzforschung. Wie aus anderen Veröffentlichungen mittlerweile bekannt, stellen sich die Definitionsversuche zu den Begriffen Qualifikation, Kompetenz, Fertigkeiten etc. sehr heterogen dar. Für die Entwicklung einer Fachdidaktik ist die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Begriffe unerlässlich. In der gemeinsamen Diskussion in dem Arbeitskreis überwog die Verwendung der Begriffe Qualifikation und Kompetenz. Um einen Einblick in diese Diskussionen in der Fachliteratur zu geben, werden zentrale Aspekte im Folgenden skizziert und die Facetten der wissenschaftlichen Betrachtung aufgezeigt. Die Perspektiven auf die Begriffe geschehen aus den Disziplinen: Arbeits- und Betriebspsychologie, Erwachsenenpädagogik, Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik. Wo es notwendig erscheint, werden exemplarische Definitionen vorgestellt<sup>6</sup>.

### a) Fertigkeiten und Fähigkeiten

Beide Begriffe sind für die Ergotherapie relevant und werden seit langem diskutiert. Hier kann mittlerweile von einem Konsens in der Unterscheidung der Begriffe ausgegangen werden. Während sich die Fertigkeiten als durch Übung und Wiederholung erlerntes Verhalten zeigen, bilden Fähigkeiten die Basis dazu, diese zu erlernen (vgl. Hacker, 1998, Rosenstiel, 2000, Hentze, 1990, Erpenbeck & Rosenstiel von, 2003). Die Fähigkeiten stellen damit die Gesamtheit der Bedingungen dar, die notwendig sind, um ein bestimmtes Verhalten bzw. eine Leistung zu zeigen. Sie bedürfen jedoch der Übung und des Trainings, um sich zu entsprechenden Fertigkeiten auszubilden.

### b) Qualifikation

Der Qualifikationsbegriff hat in der modernen deutschen pädagogischen Diskussion einen zentralen Stellenwert eingenommen und soll hier etwas ausführlicher dargestellt werden.

„Der Begriff Qualifikation ist ein Produkt der realistischen Wende der Erwachsenenpädagogik der 60er und 70er Jahre. Er löste den eher auf das Subjekt und seine Potenzialentwicklung gerichteten Begriff Bildung ab und drückt demgegenüber eine verstärkte Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf aus.“ (Baethge, 1974, S. 479)

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle werden die Ergebnisse einer Recherchearbeit zu den Begriffen von Thomas Evers (Fachhochschule Bielefeld) genutzt.

Der Begriff Qualifikation ist vielschichtig, vieldeutig und oftmals uneinheitlich definiert (Beck, 2001, Ott, 1998). Die Suche nach einer einheitlichen Definition kann aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Definitionen nicht gelingen und hier sei zunächst auf wichtige Autor/inn/en verwiesen (u.a. Deutscher Bildungsrat, 1974; Baethge, 1989; Teichler, 1995; Lenzen, 1997; Hundenborn & Knigge-Demal, 1998, Arnold et al, 2001).

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Definitionen ergibt sich als gemeinsamer Ausdruck, dass Qualifikation an der Nahtstelle zwischen Bildung und Beschäftigung liegen. Zusammenhänge von Bildung und Beschäftigung werden von der Bildungsökonomie untersucht, einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Qualifikation muss deshalb immer auch als bildungsökonomische Kategorie betrachtet werden.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich eine dualistische Sichtweise im Hinblick auf den Qualifikationsbegriff.

- Qualifikationen beziehen sich auf der einen Seite auf Anforderungen aus dem Arbeits- und Berufsfeld. Die Qualifikationen werden in diesen Bereichen definiert.
- Auf der anderen Seite haben Qualifikationen immer auch die Voraussetzungen des Individuums im Blick. Diese Voraussetzungen ermöglichen es ihm, die gestellten Anforderungen zu erfüllen. Dazu muss sich das Individuum den jeweiligen Anforderungen anpassen.

Der Blick der Qualifikationsforschung war bislang vorrangig auf das Ziel gerichtet, die beruflichen Anforderungen sowie den Qualifikationsbedarf des Beschäftigtensystems zu analysieren und prognostizieren. Die subjektiv-individuelle Seite wurde stark vernachlässigt. Deswegen ist es sinnvoll, den Blick der Forschung in diesem Bereich auf die Fragestellung zu richten, wie die betroffenen Subjekte die jeweils konkreten Anforderungen verarbeiten und mit welchen Persönlichkeitsstrukturen es ihnen gelingt, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen (Faulstich, 1996).

Der Begriff Qualifikation löste den eher auf das Subjekt und seine Potenzialentwicklung gerichteten Begriff Bildung ab und drückt demgegenüber eine verstärkte Orientierung auf den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf aus. Qualifikation orientiert sich dadurch deutlich an den tatsächlichen beruflichen Handlungsanforderungen. Qualifikation stellt sich dabei als eine zukunfts- und anforderungsorientierte Kategorie dar (Arnold et al., 2001).

### c) Schlüsselqualifikationen

Die Diskussion um den Schlüsselqualifikationsbegriff stellt sich ähnlich differenziert dar. Generell versteht man unter dem Begriff grundlegende Wissenselemente, Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen angenommen wird, sie seien zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen geeignet und garantieren damit breite Verwendungsmöglichkeiten (ebd.)

Bei Schlüsselqualifikationen liegt der Schwerpunkt der Qualifikation nicht mehr in der konkreten spezialisierten situativen Anforderung, sondern verlagert sich hin zur Person, als personengebundene Eigenschaft / Erfahrung bzw. Personengebundenen Wissen (im Sinne einer Kompetenz). Dieser Begriff wurde anfangs ausschließlich im berufspädagogischen Zusammenhang verwendet, ab Ende der 80er Jahre auch in der allgemeinen Pädagogik (Landesinstitut für Schule, 2004).

Es gibt verschiedene Modelle bzw. Konzepte zu Schlüsselqualifikationen. Das bekannteste Modell ist das Modell von Mertens, weitere folgten in der Diskussion von und um Mertens herum (vgl. Mertens, 1974; Reetz, 1989). Die berufspädagogische Debatte um die Schlüsselqualifikationen befindet sich offenbar in der letzten Phase ihres Verlaufes. Die Konjunktur der Schlüsselqualifikationen ist „erlahmt“ und diese didaktische Begrifflichkeit wird heute durch neuere Konzepte und Begriffe (u.a. Kompetenzen) abgelöst.

Eine mögliche Erklärung für den Rückgang des Schlüsselqualifikationsbegriffes ist das Forschungsdefizit in Bezug auf theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu dem Begriff. Damit fehlt ein gutes Stück weit die wissenschaftliche Legitimierung für das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Beck, 2001).

### d) Kompetenz

Allgemeinsprachig wird der Begriff unterschiedlich belegt. Kompetenz wird in zweifacher Bedeutung verstanden, im Sinne von Recht / Befugnis und Wissen / Können.

Obwohl eine einheitliche Definition auch aus wissenschaftlicher Perspektive nicht möglich erscheint, soll der Versuch unternommen werden, die Gemeinsamkeiten aus den verschiedenen Disziplinen zusammenzufassen:

Beim Kompetenzbegriff handelt es sich um einen Dispositionsbegriff. Begriffsinhaltlich geht es um das im Individuum vorhandene Potenzial an Wahrnehmung, Wertung, Erkenntnisverarbeitung und Motivation sowie dessen Genese und ständige Veränderung. Die Entwicklung dieses kognitiven und emotionalen Potentials geschieht als sich selbst organisierende kognitive Tätigkeit, die durch das

soziale Handeln in der Alltagspraxis in Gang gehalten wird. Genese und Wandel dieses Potentials geschehen ein Leben lang. Man kann daher auch sagen, Kompetenzen werden in der Lebenspraxis selbstorganisiert gelernt und stellen das Stärkepotential dar, das es dem individuellen Menschen ermöglicht, sein Leben auch bewusst, nämlich selbstgesteuert zu gestalten. Dieses geschieht in Anpassung an die gesellschaftlichen Veränderungen und in Auseinandersetzung mit ihnen zum Zweck der Selbstbehauptung (Weinberg, 2003).

Kompetenz bezeichnet somit das Handlungsvermögen einer Person. Im Gegensatz zur Qualifikation, die verwendungsorientiert ist, ist der Kompetenzbegriff subjektorientiert und ganzheitlich ausgerichtet. Somit umfasst Kompetenz nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche und überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz.

Seit Beginn der achtziger Jahre findet eine Differenzierung des Begriffes mit zum Teil inflationärem Ausmaß statt. Dabei droht allerdings das verbindende Muster verloren zu gehen. Gemeinsam haben alle Kompetenzüberlegungen die Entwicklung eines subjektiven Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen.

### e) Kompetenzentwicklung

Im Rahmen einer Fachdidaktikentwicklung stellt sich auch die Frage, wie Kompetenzen entwickelt werden und welche Möglichkeiten der Förderung es innerhalb der Ausbildung gibt. Die Kompetenzentwicklung umfasst grundsätzlich die implizite Entwicklung und Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen, eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung von tätigkeitsspezifischem Wissen und Können sowie aufgabenübergreifender, persönlichkeitsförderlicher Schlüsselqualifikationen, die die betreffende Person befähigen, effektiv und effizient mit ihrer Umwelt zu interagieren (vgl. White 1959 zit. in Olbrich, 1999). So verstanden, beschreibt Lernen bzw. Kompetenzentwicklung die Entwicklung optimaler kognitiver, emotionaler und motivationaler Strukturen, wie sie für die erfolgreiche Lösung aktueller, bekannter wie zukünftiger, neuartiger Probleme unverzichtbar ist und die sich in einer zielführenden Handlungsregulation manifestieren.

Als Kompetenzentwicklung bezeichnet man dementsprechend den individuellen oder kollektiven Erwerb von spezifischen Kompetenzen (methodischen, sozialen, kommunikativen, technischen, personalen, handlungsleitenden) im Zeitablauf, z. B. Berufsbiografien (subjektzentriert) oder Bewältigungsmuster in Teams, um

neue Aufgabenstellungen handhabbar zu machen (zielzentriert) (Erpenbeck, 2003).

Als Modelle für eine stufenförmige Kompetenzentwicklung sei auf Dreyfuss & Dreyfuss sowie Benner verwiesen (Dreyfus & Dreyfus, 1986, Benner, 1994). Hier können in der Ergotherapie auch die Erkenntnisse und Abläufe innerhalb des Clinical Reasoning leitend sein (vgl. Feiler, 2003).

## f) Berufliche Handlungskompetenz

Einen weiteren wichtigen Begriff stellt der Begriff Berufliche Handlungskompetenz dar. Hurrelmann definiert Handlungskompetenz als einen Zustand der inneren Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien, die ein angemessenes Agieren in konkreten Situationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung sind (Hurrelmann, 1986).

Berufliche Handlungskompetenz meint nach Bader „die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln sowie seine Handlungsmöglichkeiten ständig weiter zu entwickeln“ (Beck S. 2001, S. 138).

Berufliche Handlungskompetenz kann also nicht mit der Summe der in der Ausbildung zu vermittelnden Schlüsselqualifikationen gleichgesetzt werden, sondern verbindet die qualifikatorischen und funktionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. motivationalen Dispositionen auf einer persönlichen Ebene (ebd.).

Pätzold (1999) beschreibt die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz als Ziel einer modernen beruflichen Bildung. Dementsprechend soll der Mensch über ein Handlungsrepertoire verfügen, das ihn befähigt, die zunehmende Komplexität und Unbestimmtheit seiner beruflichen Umwelt zu begreifen und durch ziel- und selbstbewusstes, flexibles, rationales, kritisch-reflektorisches und verantwortliches Handeln zu gestalten.

Heute scheint der Begriff berufliche Handlungskompetenz das Konzept der Schlüsselqualifikationen abzulösen (Beck, 2001, S. 137).

## 3.4 Konsequenzen für eine Fachdidaktik Ergotherapie

Für die ergotherapeutische Fachdidaktikentwicklung sind die vorgenannten Diskussionen und Erkenntnisse relevant, da sie den wissenschaftlichen Begründungsrahmen bilden. Die Ergebnisse des Arbeitskreises verweisen auf weitere Systematiken in der Beschreibung von Kompetenzen etc., die aus einer ergotherapeutischen Perspektive entwickelt wurden. Hier kann es einerseits für die Entwicklung einer Fachdidaktik sinnvoll sein, eine an wissenschaftlichen Disziplinen

orientierte Einteilung vorzunehmen und andererseits kann hier die ergotherapeutische Perspektive den Fokus der Qualifikations- und Kompetenzformulierung bilden wie dies z.B. in den Niederlanden geschehen ist. Die genannten Disziplinen, die den Rahmen für die Diskussionen der Begriffe bieten, stellen auch die Bezugswissenschaften für grundsätzliche Überlegungen der ergotherapeutischen Ausbildung dar.

Neben diesen Aspekten gibt der Blick auf aktuelle berufspädagogische Konzepte und Ansätze wichtige Hinweise für eine fachdidaktische Entwicklung.

### 3.5 Berufspädagogische Konzepte und Ansätze

Für die Entwicklung und Beschreibung berufstypischer Situationen, die für Lernende zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen führen soll, wurden in dem Arbeitskreis zwei Ansätze diskutiert:

- a) Lernfeldkonzept,
- b) Situationsorientierter Ansatz.

Für beide Ansätze ist es erforderlich eine Matrix zu entwickeln, die eine Struktur für die Beschreibung beruflicher Situationen bietet. Diese Aufgabe ist noch nicht erfüllt, sondern stellt sich als eine fachdidaktische Anforderung dar, die zukünftig zu bewältigen ist.

Das Lernfeldkonzept, als das in der Ergotherapie bereits bekanntere Modell, wirft Fragen auf, wenn es um die Verwendung und Unterscheidung von Begrifflichkeiten geht. An dieser Stelle wird im Folgenden zunächst differenzierter auf die Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit dem Thema Lernfeldkonzept verwendet werden, eingegangen (s. 3.5.1). Der qualifikations- und situationsorientierte Ansatz ist in der Ergotherapie noch wenig bekannt und bedarf der Skizzierung einiger grundlegender Aspekte (s. 3.5.2).

#### 3.5.1 Lernfeldkonzept - Handlungsfelder, Lernfelder und Lernsituationen

Die Entwicklung von Handlungskompetenz soll das Ergebnis der Ausbildungs- und Bildungsbemühungen sein. Handlungskompetenz entfaltet sich dann in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz, wobei diese wiederum die Voraussetzung für Methoden- und Lernkompetenz sind (vgl. KMK 2000, S. 9). Der didaktische Grundsatz für ein derartiges Konzept ist die Handlungsorientierung, d.h. Lernen durch eigenes Handeln im Sinne eines kompletten Handlungsvollzuges und dessen Reflexion. Einbezogen ist darin auch das gedankliche Nachvollziehen der Handlungen anderer. Didaktische Bezugs-

punkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind. Das bedeutet für einen Rahmenlehrplan, dass die Beschreibung der Ziele und die Auswahl der Inhalte berufsbezogen (pragmatisch) erfolgt (vgl. KMK 2000, S.10 ff).

Wittwer (1992) hält das im Kontext von Lernfeldern gebrauchte Wort ‚Lernsituation‘ für eine sprachliche Verkürzung zweier Bezugspunkte, nämlich der Lernhandlung und der Lehrsituation. Der erste Bezugspunkt betont das handelnde Subjekt, während der zweite, die durch die Lehre organisierte Umgebung für solche Lernhandlungen meint. Beide Bezugspunkte bilden ein Handlungsfeld. Mit Handlungen werden dabei Probleme und Reflexivität verbunden, die über und in entsprechenden Situationen gelöst bzw. evoziert werden.

Der strukturelle und curriculare Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen wird von Schneider (2003) in einem überschaubaren konstruktiven Zusammenhang dargestellt. Der Begriff „berufliche Situation“ in der Praxis ist vergleichbar mit Therapieprozess und überspringt in der Ausbildung den Übungsprozess. Schneider verwendet in diesem Fall den Begriff Handlungsfelder (ebd.). Nach Bader stellen Handlungsfelder „komplexe Aufgabenbereiche dar, die entweder Problemstellungen aus dem Beruf, aus der Gesellschaft oder dem privaten Bereich aufgreifen“ (Bader und Schäfer, 1998, S. 211).

Sie sind nicht deckungsgleich mit betrieblichen Handlungsfeldern, „Arbeitsprozessen“, weil sie nicht nur gegenwärtige, sondern auch zukünftige Aspekte eines Berufes berücksichtigen. Darüber hinaus bestimmen die Ziele der beruflichen Bildung die Ausrichtung und den Bildungsgehalt eines Handlungsfeldes für ein Lernfeld. Handlungsfelder bilden somit die Grundlage für die Analyse, Reflexion und Rekonstruktion von Lernfeldern.

Lernfelder sind didaktisch begründete schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt (vgl. Bader u. Schäfer, 1998, S. 229). Die Grundlage für die didaktisch konstruierten Lernfelder stellen komplexe Lebensräume der Lernenden in Betrieb und Gesellschaft dar. Charakteristisch ist Ihre interdisziplinäre und mehrdimensionale Ausrichtung. Fächerinhalte unterliegen in diesen Lernfeldern einem „Anwendungszwang“, sodass es möglich wird, Wissen situiert zu erwerben (vgl. Bader und Sloane, 2000). Somit knüpfen sie einerseits an berufliche Handlungssituationen an und andererseits berücksichtigen sie den Bildungsauftrag der Schule. Hiermit leisten sie einen Beitrag zur Bewältigung der Handlungsfelder. Ebenso können lerngruppenspezifische und regionale Besonderheiten problemlos berücksichtigt werden (vgl. Muster-Wäbs u. Schneider 2001a).

Lernsituationen stellen die konkretisierten kleinsten didaktisch aufbereiteten Einheiten von Lernfeldern dar. Da Lernsituationen am Ende des Entwicklungsprozesses stehen, ist es wichtig, dass sie die relevanten und wichtigen Prozesse des jeweiligen Berufes widerspiegeln. Es sollen Handlungen simulativ oder kognitiv erschlossen werden. Dabei wird das Fachwissen in den jeweiligen Lernsituationen reorganisiert.

Muster-Wäbs und Schneider (2001b, S. 201) kennen drei Arten von Lernsituationen:

- a) handlungssystematische,
- b) lernsubjektsystematische und
- c) fachsystematische Lernsituationen.

Die handlungssystematisch ausgerichtete Lernsituation spiegelt den Handlungszyklus wider und geht davon aus, dass jede Aufgabenbewältigung durch ein Ziel bestimmt ist und geplant durchgeführt wird. Diese vollständige Handlung als bewusst gemachte Lernstruktur deckt Handlungszusammenhänge auf und fördert vernetztes Denken.

In lernsubjektsystematischen Lernsituationen bestimmen die Lernenden den Lernweg, um sich berufliche Handlungen zu Eigen machen. Die Aneignung der Kompetenzen orientiert sich an den subjektiven Aneignungsstrukturen der Lernenden (ebd., S. 201). Bader und Sloane (2000) weisen darauf hin, dass bei der Gestaltung der komplexen Lehr – und Lernarrangements auf die Individualisierung zu achten ist, denn der Lernende ist derjenige, der, aufgrund seines subjektiven Wissens, den Suchprozess in Gang setzt.

Eine fachsystematische Lernsituation spiegelt die jeweilige Fachwissenschaft, d.h. die Inhalte unterliegen den systemimmanenten Strukturen der jeweiligen Fachdisziplin.

### **3.5.2 Der situationsorientierte und qualifikationsorientierte Ansatz in der Fachdidaktik Pflege**

Grundlagen der fächerübergreifenden situations- und qualifikationsorientierten Didaktik sind die Curriculumentwicklung nach Robinsohn und die Situationsanalyse nach Kaiser. Nach einer grundsätzlichen Einigung über das Berufs- und Bildungsverständnis können durch eine didaktische Analyse von Berufssituationen Qualifikationen gewonnen werden, die sowohl der Berufstüchtigkeit als auch der Berufsmündigkeit verpflichtet sind (Knigge-Demal 1999, S. 32).



Nach Kaiser (1985, zitiert nach Knigge-Demal 1999) steht menschliches Handeln immer unter den Anforderungen von Situationen, berufliches Handeln entsprechend immer unter den Anforderungen von Berufssituationen. Berufssituationen sind soziale Situationen, die nach Gerhard (1971, zitiert nach Knigge-Demal, 1999) räumlich-zeitlich strukturiert, von komplexen objektiven Bedingungen mitbestimmt und durch ein soziales Beziehungsgefüge gekennzeichnet sind, in denen das Individuum sein Verhalten und seine Handlungen vollzieht. Jeweils spezifische Berufssituationen fordern über ihre Strukturmerkmale spezifische Handlungsfähigkeiten ein.

Situationen sind durch folgende konstitutive Merkmale gekennzeichnet durch:

1. Rollenstruktur (Welche Personen gehören zur Situation, was wird von Ihnen erwartet?)
2. Handlungsmuster (Mit welchen Handlungsabläufen ist für diese Situation zu rechnen?)
3. Situationszweck (Welche Handlungsziele oder Intentionen sind mit der Situation verbunden?) und
4. Situationsausstattung (In welchen Kontext ist die Situation eingebunden?) (ebd. S. 35)

Hundenborn und Knigge-Demal (1995) haben diese konstitutiven Merkmale von sozialen Situationen für die Pflege bearbeitet und gelangen zu Kriterien zur didaktischen Analyse von Pflegesituationen.

Der Situationszweck wird bestimmt durch den objektiven Pflegebedarf. Gleichzeitig ist aber auch das Verhalten und Erleben des Patienten von Bedeutung für die Ziele, die sich aus der Situation ergeben. Das subjektive Krankheitserleben und die Verarbeitung des Patienten sind ebenfalls von Bedeutung für die Rollenstruktur in der Situation. In Pflegesituationen sind die Interaktionsstrukturen in der beruflichen Situation konstituierend für die Analyse der Handlungsmuster. In Bezug auf die Situationsausstattung muss die didaktische Analyse die Tätigkeitsfelder und deren Einbettung sowie den gesellschaftlichen Kontext in dem die Pflegehandlungen stehen, berücksichtigen.

Die Kriterien der Merkmalsanalyse weisen auf einen gemeinsamen didaktischen Bezug hin. Die grundsätzlichen Überlegungen zur fächerübergreifenden didaktischen Analyse von Berufssituationen, die für die Pflege formuliert wurden, können auch für berufliche Situationen in der Ergotherapie gültig sein, eine Übertragung wäre zu prüfen.

In der beruflichen Situation der Ergotherapie spielen die Zusammenhänge zwischen menschlicher Betätigung und Gesundheit sowie die Zusammenhänge zur therapeutischen und gesundheitsförderlichen Wirksamkeit von Betätigungen eine entscheidende Rolle. An dieser Stelle ist eine Auseinandersetzung mit diesem Modell unter spezifischen ergotherapeutischen Fragestellungen notwendig.

Auch die erforderlichen Qualifikationen bzw. Kompetenzen für das berufliche Handeln in der Pflege bzw. in der Ergotherapie weisen Unterschiede auf.

### 3.5.3 Berufspädagogische Ansätze und Konzepte im Überblick

Sowohl das Lernfeldkonzept als auch der situations- und qualifikationsorientierte Ansatz nach Knigge-Demal / Hundeborn bilden grundsätzliche Vorgehensweisen für die Analyse beruflicher Situationen und die Entwicklung von Unterrichtssituationen. Beide Ansätze seien hier in ihren grundlegenden Aspekten noch einmal nebeneinander gestellt.

Qualifikations- und situationsorientierter Ansatz (Kaiser u. Knigge-Demal / Hundeborn)	Lernfeldkonzept (in verschiedenen Bundesländern)
<p><b>1. Kaiser</b>                      a) Situationszweck                      b) Rollenstruktur                      c) Handlungsmuster                      d) Ausstattung</p> <p><b>2. Knigge-Demal / Hundeborn</b>                      a) Situationsanlass / -zweck                      b) Interaktionsstruktur (Rollenstruktur Kaiser)                      c) Handlungsmuster (Rollenstruktur Kaiser)                      d) Tätigkeitsfeld (Ausstattung Kaiser)                      e) Gesellschaftssystem (Ergänzung KD/H)</p>	<p><b>Berlin</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. professionelle Beziehungen im ergotherapeutischen Handlungsfeld aufbauen und gestalten</li> <li>2. Handlungsanalysen erstellen</li> <li>3. ergotherapeutische Befunde erheben</li> <li>4. ergotherapeutische Behandlungsziele festlegen</li> <li>5. ergotherapeutische Behandlungspläne erstellen und geeignete Behandlungsverfahren und Therapiemittel auswählen</li> <li>6. ergotherapeutische Behandlungen durchführen</li> <li>7. beraten und unterstützen – Krankheit und soziales Umfeld</li> <li>8. ergotherapeutische Behandlungen dokumentieren u. evaluieren</li> </ol>

<p><b>3. Klemme (Entwurf)</b> therapeutische Situationen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) objektiver / subjektiver Therapieanlass</li><li>b) subjektives Erleben des Patienten/ Klienten</li><li>c) Interaktionsstrukturen</li><li>d) therapeutischer Prozess</li><li>e) Tätigkeitsfeld</li><li>f) Gesellschaftssystem</li></ul> <p>außertherapeutische Situationen</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Situationsanlass</li><li>b) Interaktionsstruktur</li><li>c) Handlungsmuster</li><li>d) Tätigkeitsfeld</li><li>e) Gesellschaftssystem</li></ul>	<p><b>Niedersachsen</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>1. ergotherapeutische Mittel analysieren, bewerten und personen- und situationsbezogen auswählen</li><li>2. ergotherapeutische Maßnahmen planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren</li><li>3. Kommunikations- und Beziehungsprozesse in der Ergotherapie verstehen und gestalten</li><li>4. Berufsidentität entwickeln und qualitätssichernde Maßnahmen planen, durchführen und evaluieren</li><li>5. Wahlpflicht</li></ul>
---	---

Tab. 2: Aktuelle berufspädagogische Konzepte / Ansätze

## D. Perspektiven einer Fachdidaktik Ergotherapie

### 4. Zukünftige Aufgaben

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie“ wurde von dem Arbeitskreis auf mehreren Ebenen als relevant für das Berufsbild Ergotherapie bewertet. Neben der offensichtlichen Bedeutung für die Ausbildung kommt dem Thema auch eine bedeutende berufspolitische Relevanz zu, die den Stellenwert der Ergotherapie in der Gesellschaft und die Qualitätssicherung der Gesamtausbildung betrifft. Gleichfalls ist es bedeutsam, dass die deutsche Ergotherapie den Anschluss an die internationalen Entwicklungen nicht verliert. Um dies zu gewährleisten, stellen sich Aufgaben an alle Beteiligten im Ausbildungsprozess. Hiermit sind sowohl Ausbildungsinstitutionen als auch Hochschulen und Verbände angesprochen.

#### 4.1 Empfehlungen an die Verbände

Um der berufspolitischen Bedeutung dieser Thematik Ausdruck zu geben, werden im Folgenden Empfehlungen an den Deutschen Verband der Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen (DVE) e.V. und den Verband Deutscher Ergotherapie-schulen (VDES) formuliert. Sie umfassen Inhalte und Aufgaben, die in unterschiedlichen Arbeitsformen und -projekten ausgestaltet werden können:

1. Den Verbänden wird empfohlen, den Bereich der Ausbildungsforschung stärker in den Blick zu nehmen und konkrete Projekte dazu zu initiieren. Die Verbände sollten die Bildung solcher Projekte und Arbeitsgruppen nicht nur ideell, sondern auch materiell unterstützen.
2. Das Thema „Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie“ sollte als relevant aufgegriffen und strategisch geplant fortgeführt werden. Damit kann Einfluss genommen werden auf die inhaltliche und methodisch-didaktische Qualität von Ausbildung unter Berücksichtigung neuer und internationaler Forschungsergebnisse.
3. Ausbildungsforschung respektive die Entwicklung einer Fachdidaktik sollte aus der Perspektiven der Wissenschaft, der Berufspraxis, der Berufspolitik und unter Berücksichtigung aktueller und zukünftiger Ausbildungsbedingungen erfolgen.

4. Die Grundlage für die Staffelung sollte die Benennung von Kompetenzen bilden. Die Kompetenzen, die aus deutscher Sicht das Berufsprofil eines Ergotherapeuten / Ergotherapeutin kennzeichnen, bedürfen einer Konkretisierung vor dem Hintergrund der derzeitigen Praxis und zukünftiger Anforderungen. Dabei sollten internationale Erkenntnisse berücksichtigt werden.
5. Den Anfang bildet eine Identifizierung und Zusammenstellung relevanter beruflicher Situationen. Die im Rahmen der Lernfeldkonzeptentwicklung benannten Situationen sollten dabei Berücksichtigung finden. Es bedarf der Entwicklung einer konkreten Matrix, um eine systematische Zusammenstellung vorzunehmen.
6. Nach Entwicklung einer Matrix und deren inhaltlicher Ausgestaltung sollten weiterhin Überlegungen zu möglichen Staffelungen innerhalb der Ausbildung vorgenommen werden.
7. Die Ermittlung und Konkretisierung berufsrelevanter Kompetenzen bedürfen in einem zweiten Schritt der Vermittlungsüberlegungen im Rahmen der Ausbildung. Eine Fachdidaktik Ergotherapie hat die Aufgabe, Erkenntnisse zum optimalen Aufbau der Kompetenzen zu liefern. Dazu bedarf es der Konstituierung von Arbeitsgruppen, die sich konkret mit Formen der Kompetenzanalyse und des gezielten Aufbaues von Kompetenzen beschäftigen.
8. Für eine optimale Ausbildung im Hinblick auf die relevanten Kompetenzen sollten verschiedene Formen der Unterrichtskonzeption diskutiert und verglichen werden. Dazu bedarf es einer umfangreichen Bestandsaufnahme. Das Konzept der Lernfelddidaktik stellt dabei eines dar.
9. Die Implementierung neuer pädagogischer Konzepte in bestehende Ausbildungsstrukturen bedarf einer Thematisierung organisationspsychologischer Themen. Hierzu sollten Arbeitsgruppen gebildet werden, die diesen Aspekt stärker erforschen und Empfehlungen für die Schulen entwickeln.
10. Mit der Zielsetzung einer optimalen Ausbildung sind weitere konkrete Forschungsaktivitäten in der Berufspraxis verbunden, da hier der Ausgangspunkt möglicher Impulse und Zielsetzungen für die Ausbildung zu sehen ist.

## 4.2 Ausblick

Die gemeinsame Arbeit in einem begrenzten Zeitfenster hat die zukünftig noch zu bewältigenden Aufgaben in der Entwicklung einer Fachdidaktik Ergotherapie offensichtlich werden lassen. Hier bedürfen die nächsten Schritte und Projekte einer konkreten Unterstützung durch die Verbände und Hochschulen. Der Arbeitskreis richtet damit den Appell an den Berufs- und den Schulverband der Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen, diese notwendigen Projekte finanziell und ideell zu unterstützen. Die entsprechenden Arbeitsformen können sich auf die verschiedenen Institutionen und Gremien verteilen und es besteht die Möglichkeit, eine breitere Öffentlichkeit an interessierten Lehrenden im Ausbildungsbereich zu beteiligen. Einen Ausgangspunkt für den Aufbau einer entsprechenden Ausbildungsforschung kann u.a. die Fachhochschule Bielefeld darstellen, die über entsprechende Kompetenzen in der Ausbildung von Berufspädagogen für Gesundheitsberufe verfügt und deren Schwerpunkt die Entwicklung und Bearbeitung ausbildungsrelevanter Themenstellungen ist. Die Ergebnisse bieten den Ausbildungseinrichtungen und den Ergotherapeutinnen in der Berufspraxis neue Impulse und wissenschaftlich fundierte Ergebnisse, die im Berufs- und Schulalltag genutzt werden können. Ein wissenschaftlicher Anspruch kann sich nicht ausschließlich auf die Berufspraxis beziehen, sondern muss den Ausbildungsbereich gleichermaßen in den Blick nehmen.

## Literaturverzeichnis

AG ETS (2003). Grundlagen der Ergotherapie. Idstein. Schulz-Kirchner.

AG MTG (2003). Positionspapier der AG MTG zur Akademisierung der Medizinalfachberufe in der Therapie und Geburtshilfe.

[www.agmtg.de/\\_pdf/Positionspapier.pdf](http://www.agmtg.de/_pdf/Positionspapier.pdf) Letzte Aktualisierung: 2004. Ab ruf: 21.10.2004.

Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (2001). Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.

Bader, R., Schäfer, B. (1998). Lernfelder gestalten. In: Die Berufsbildende Schule 50, S. 7-8.

Bader, R., Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000.

Baethge, M. (1974). Qualifikation – Qualifikationsmuster. In: Wulf, Ch. (Hrsg.). Wörterbuch der Erziehung. München. Piper.

Baethge, M. (1989). Die Herausforderung der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung für die politische Bildung. Aus: Hess. Blätter für Volksbildung /2.

Beck, S. (2001). Schlüsselqualifikation im Spannungsfeld von Bildung und Qualifikation – Leerformel oder Integrationskonzept. Stuttgart. ibw Hohenheim.

Becker, G. E. (1993). Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I. Weinheim Basel. Beltz.

Berding, J., Winkelmann, I. (2004). Der ergotherapeutische Prozess. In: DVE und Miesen, M. (Hrsg.) (2004). Berufsprofil Ergotherapie. Idstein. Schulz Kirchner. S. 189-199.

Benner, P. (1994). Stufen der Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Göttingen. Hans Huber.

- Beyermann, G. (2001). Woher – Wohin? Didaktischer Leitfaden zur Ausbildungsplanung in den Gesundheitsberufen – am Beispiel der Ergotherapie. Idstein. Schulz-Kirchner.
- Bonz, B. (1998). Didaktik der Berufsbildung, Fachdidaktik und Berufsfelddidaktik – Stand und Entwicklungstendenzen. In: Bonz, B., Ott, B. Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. Steiner.
- CAIPE (Centre for the Advancement of Interprofessional Education) (1999 – 2001). Bericht zur europäischen interprofessionellen Umfrage "Auf dem Weg zu einer europäischen Weiterentwicklung der Ausbildung in den Gesundheitsberufen im 21. Jahrhundert", London.
- COTEC (1989). Code of Ethics and Practice.
- Csontos Blaser, M. (2004). Handlungsfähigkeit in der Ergotherapie. Berlin. Springer.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. (1986). Mind over machine. Oxford.
- DVE und Miesen, M. (Hrsg.) (2004). Berufsprofil Ergotherapie. Idstein. Schulz-Kirchner.
- DVE (2003). Berufsethik und Praxis der Ergotherapie. In: ders. (Hrsg.). Satzung und Ethik, S. 14-19.
- ENOTHE. (2000). Occupational Therapy Education in Europe: Curriculum Guidelines. Amsterdam. ENOTHE.
- Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J. (2003). Schlüssel zur Zukunft. In: QUEM (Hrsg.). Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Berlin. QUEM.
- Faulstich, P. (1996). Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 4, S. 366 – 379.
- Feiler, M. (2003). Klinisches Reasoning in der Ergotherapie. Berlin. Springer.



- Geulen, D. / Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D. (Hrsg.) (1986) . Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim Basel. Beltz.
- Götsch, K. (2001). Frankfurter Curriculum. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Hack, B. (2004). Ethik in der Ergotherapie. Berlin: Springer Verlag.
- Hacker, W. (1998). Allgemeine Arbeitspsychologie. Göttingen. Hans Huber.
- Hagedorn, R. (2000). Ergotherapie – Theorien und Modelle. Dt. Übersetzung von B. und J. Dehnhardt. Stuttgart. Thieme.
- Heimann, P. (1976). Didaktische Grundbegriffe. In: Reich, K., Thomas, H. (Hrsg.). Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart. Klett-Cotta.
- Hentze, J. (1990). Personalführungslehre. Bern. Paul Haupt.
- Hundenborn, G., Knigge-Demal, B. (1998). Curriculare Rahmenkonzeption. In: Ministerium für Frauen, Familie, Jugend und Gesundheit NRW. Arbeitsauftrag und Zwischenbericht. Düsseldorf.
- Hundenborn, G., Knigge-Demal, B. (1995): Zum Begriff von Berufssituationen und ihren konstitutiven Merkmalen, Ausdifferenzierung von Berufssituationen und Generierung von Qualifikationen. In: Gutachten für die Landeskommision zur Erstellung eines landeseinheitlichen Curriculums als empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die Kranken- und Kinderkrankenpflegeausbildung, im Auftrag des Landes Nordrhein Westfalen, vertreten durch das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Düsseldorf.
- Hurrelmann, K. (1986). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim. Beltz.
- Kahl, R. (2004). Treibhäuser der Zukunft. Weinheim. Beltz.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritischen Didaktik. Weinheim. Beltz.
- Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim. Beltz.
- KMK (1991). Rahmenvereinbarung über die Berufsschule - Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn.

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK. Bonn
- Knigge-Demal, B. (1998). Strukturen pflegerischen Wissens – Überlegungen zu einer möglichen Fachdidaktik Pflege. Workshop-Reader, Nr. 2, 2. Auflage, Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Pflege und Gesundheit.
- Knigge-Demal, B. (1999). Grundsätzliche Fragen an eine fächerübergreifende Didaktik der Pflegeberufe. In: Koch, V. (Hrsg.). Bildung und Pflege. Bern. Hans Huber.
- Kron, F. W. (1994). Grundwissen Didaktik. München. Reinhardt.
- Kron, F. W. (2000). Grundwissen Didaktik. Stuttgart. UTB
- Kübler, H.-D. von (2005). Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftliches Handeln zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landesinstitut für Schule. (2004). <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/paedagogischefb/>. Letzte Aktualisierung: 09.2004. Abruf: 11. September 2004.
- Lenzen, D. (1997). Pädagogische Grundbegriffe. Band 2 Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB, 7 (1974) 1, S. 36 – 43.
- Möllenkamp-Thien, G. (1998). Fachdidaktik Gesundheitswissenschaften. In: Bonz, B., Ott, B. Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. Steiner.
- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (2001a). Theoretische Grundlagen und ausgewählte Methoden eines handlungstheoretischen Konzeptes zur Umsetzung des Lernfeldkonzeptes. Unterricht Pflege, 6 (1), S. 16-36.
- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (2001b). Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes mit der Strukturierungshilfe – eine Herausforderung an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern. Die berufsbildende Schule, 53 (6), s. 199 – 206.

- Olbrich, Ch. (1999). Pflegekompetenz. Göttingen. Hans Huber.
- Ott, B. (1998). Ganzheitliche Berufsbildung als Leitziel beruflicher Fachdidaktik. In: Bonz, B., Ott, B. Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. Steiner.
- Pätzold, G. (1999). Berufliche Handlungskompetenz. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hrsg.). Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. Teil I und II, in BWP 18 81989) 5+ 6.
- Reichel, K. (2003). Das AOTA Framework als Beitrag zur Systematisierung der deutschen Ergotherapie. Bachelorarbeit an der Fachhochschule Hildesheim / Holzminden / Göttingen.
- Rosenstiel, L. (2000). Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart. Schäffer-Poeschel.
- Schanz, H. (1998). Lehre und Forschung der beruflichen Fachdidaktiken an deutschen Universitäten. In: Bonz, B., Ott, B. Fachdidaktik des beruflichen Lernens. Stuttgart. Steiner.
- Schneider, K. (2003). Pflegepädagogik. Berlin. Springer-Verlag.
- Shell-Studie 2002. <http://www.shell-jeugend2002.de> . Deutsche Shell AG, Hamburg.
- Siebert, H. (1999). Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz zur Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Teichler, X. (1995). Qualifikationsforschung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier. Handbuch der Berufsbildung. Opladen. Leske & Budrich
- Walkenhorst, U. / Stüve; B. (2004). Qualifikationsanforderungen an die Ergotherapie. In: DVE und Miesen, M. (Hrsg.) (2004). Berufsprofil Ergotherapie. Idstein: Schulz-Kirchner. S. 201 – 216

- Weinberg, J. (2003). Zur Kompetenzdebatte in der Erwachsenenpädagogik und die politische Bildung. Vortrag auf der Evaluationsfachtagung des BMBF vom 22. – 23. September 2003 in Berlin. Verfügbar unter: <http://www.epb-tu.de/fachtagung.html> , Abruf: 10.03.05.
- Wiswede, G. (1998). Soziologie. Grundlagen und Perspektiven für den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bereich. Landsberg. verlag moderne industrie.
- Wittneben, K. (2003). Handlungsfelder – Lernfelder – Bildungsinhalte. In: Pflege Pädagogik, PR-INTERNET, 4/03, S. 124 - 136.
- Wittwer, W. (1992) [www.informationstechnikadam.de KLAFFKI.htm](http://www.informationstechnikadam.de/KLAFKI.htm) Abruf: 14.03.05

### Weiterführende Literatur

- Arnold, R., Gieseke, W. (1999). Die Weiterbildungsgesellschaft – Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied. Luchterhand.
- Arnold, R., Krämer-Stürzel, A., Siebert, H. (1999). Dozentenleitfaden. Berlin. Cornelsen.
- Arnold, R., Müller, H.J. (2002). Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren. Schneider Verlag.
- Bader, R., Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002.
- Bals, T. (1993). Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe. Einordnung – Strukturwandel – Reformansätze. Alsbach. Leuchtturm-Verlag.
- Becker, F. et al. (2001). Berufliche Kompetenzentwicklung in formellen und informellen Strukturen. QUEM-Report 69. Berlin. QUEM.
- Becker, M., Rother, G. (1998). Pendelschlag von Qualifikation zur Kompetenz. In: QUEM-Bulletin (1998) 2/3.

- Bergmann, G., Daub, J., Meurer, G. (2003). Die relationale Kompetenzentwicklung – Theoretische und empirische Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung. Berlin. QUEM.
- Elsholz, U. (2002). Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, P., Elsholz, U., Meister, J., Meyer-Menk, J. (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. Ed. Sigma.
- Habermas, J. (1987). Theorie des kommunikativen Handelns, 2. Baden-Baden. Prodos.
- Heyse, V., Erpenbeck, J. (1997). Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Bielefeld. W. Bertelsmann.
- Heyse, V., Erpenbeck, J., Michel, N. (2002). Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. Berlin. QUEM.
- Hurrelmann, K. (2000). Gesundheitssoziologie. Weinheim. Juventa.
- Hüter-Becker, A. (2003). Das neue Denkmodell. Stuttgart. Thieme.
- Lang, R.W. (2000). Schlüsselqualifikationen. München. dtv-Beck.
- Olbrich, J. (2001). Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ott B. (2000). Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Berlin. Cornelsen.
- Peterßen, W. H. (1992). Lehrbuch Allgemeine Didaktik. München. Ehrenwirth
- Renker, G. (2000). Neues Lernen. Eine subjektwissenschaftlich orientierte Studie zu aktuellen Fragen der beruflichen Beratung von Jugendlichen. Dissertation. Gesamthochschule Siegen.
- Richter, Ch. (1995). Schlüsselqualifikationen. Alling. Sandmann.
- Walkenhorst, U. (2002). Auf dem Weg zu einer Fachdidaktik Therapie. In: Nau-erth, A., Walkenhorst, U., Klemme, B. Die Zukunft der therapeutischen Berufe. Workshop-Reader, Nr. 14, Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Pflege und Gesundheit.

Wollersheim, H.W. (1993). Kompetenzerziehung. Habilitationsschrift. Bonn.

# Anhang 1

## Ergebnisse einer Kurzbefragung zu erforderlichen Kompetenzen von ErgotherapeutInnen bei Lehrenden und PraktikerInnen

### KURZBEFRAGUNG ZUR BENENNUNG RELEVANTER KOMPETENZEN

In einer kleinen Befragung, die keine repräsentativen bzw. wissenschaftlichen Ansprüche hatte, wurden Lehrende und BerufspraktikerInnen nach den ihrer Meinung nach erforderlichen Kompetenzen für ErgotherapeutInnen befragt.

Mit folgender Fragestellung wurden Ergebnisse der beteiligten Ausbildungsstätten gesammelt:

„Welche Kompetenzanforderungen müssen praktizierende ErgotherapeutInnen erfüllen? bzw. werden aus den verschiedenen Perspektiven (Berufspraktiker und Lehrende) als Anforderungen an die Ergotherapieausbildung formuliert?“

Die Kurzbefragung, die lediglich den Anspruch eines ersten Eindruckes hatte, wurde an vier Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse sind kurz skizziert.

	Wannseeschule	ETOS	Hoogeschol Zuyd	Braunschweig
Berufspraktiker	Selbständigkeit; Flexibilität; Leistungsbereitschaft; Teamfähigkeit; Zuverlässigkeit; Soziale Kompetenz	Praktische Kompetenzen  Soziale Kompetenzen  Personal-kompetenzen	Arbeiten mit und für Klienten  Arbeiten in einer Arbeitsorganisation und von einer Arbeitsorganisation heraus  Arbeiten an der Entwicklung des Berufes	Flexibilität; Kommunikation; Verantwortung; Kritikfähigkeit; Probleme lösen; Einfühlungsvermögen
Lehrende	Fachkompetenz;  Planungs-; Problemlösungs-; Anleitungs-; Kommunikations-; Team- Fähigkeit;  Reflexivität	Kognitive Kompetenzen		Fach-, Personal- und Sozialkompetenz

Tab. 2: Kurzbefragungsergebnisse



## Anhang 2

### Vergleich von Qualifikationen und deren Beschreibungen



# Anhang 3

## Ergebnisse der Recherche zu CAIPE Kompetenzentwicklung