

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

Die «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung» (BzL) sind eine Open-Access-Zeitschrift ohne Embargo-Frist für die einzelnen Artikel.

Die Autorinnen und Autoren sind frei, die in der Zeitschrift «BzL» publizierte Version («version of record», d.h. den hier vorliegenden E-Offprint) unter der Lizenz [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) über weitere Kanäle (z.B. Repositorien, Plattformen, Websites) öffentlich zugänglich zu machen.



Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung
Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)
Erscheint dreimal jährlich

ISSN 2296-9632

Zitiervorschlag: Gebhardt, A., Appius, S., Laupper, E., Fontanellaz, B., Käslin, F. & Fischer, S. (2025).

Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 43 (1), 41–57. <https://doi.org/10.36950/bzl.43.1.2025.10387>

www.bzl-online.ch

Editorial

Markus Weil, Doreen Flick-Holtz, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm	3
Gutachterinnen und Gutachter des 42. BzL-Jahrgangs (2024)	8

Schwerpunkt

Berufliche Bildung

Christof Nägele und Barbara E. Stalder Berufsbildung – Terra incognita? Eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz	9
Nicole Ackermann und Jeannette Wick Zur professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum: «Ich bin in einen Lehrvortrag verfallen und habe den Lernenden zu wenig Zeit zum Überlegen gegeben»	25
Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm	41
Anna Keller und Antje Barabasch Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal	58
Markus Maurer und Karin Hauser Die Rolle der Auszubildenden am dritten Lernort: Zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld	73
Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen?	89
Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig Verändertes Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung – Folgen für die Professionalisierung	106
Pia Schäfer und Leo van Waveren Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen – ein Modell zum gelingenden Transfer	120

Forum

- Ricarda Rübben und Matthias Trautmann** Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit in der universitären Lehrkräftebildung 136

Rubriken

Buchbesprechungen

- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (Hrsg.). (2022). *Kompetent Prüfungen gestalten. 60 Prüfungsformate für die Hochschullehre (2., überarbeitete und ergänzte Auflage)*. Münster: Waxmann UTB (Sabrina Gallner) 151
- Gut, C. & Tardent, J. (Hrsg.). (2023). *Naturwissenschaftlich-Technisches Handeln. Kompetenzmodell und praktische Lernaufgaben für die Sekundarstufe I*. Bern: hep (Peter Labudde) 153
- Alberts, W., Junginger, H., Neef, K. & Wöstemeyer, C. (Hrsg.). (2023). *Handbuch Religionskunde in Deutschland*. Berlin: De Gruyter (Philipp Hetmanczyk) 155
- Berner, N. (2022). *Kernfragen der Kunstdidaktik*. Bern: Haupt UTB (Sarah Lindenberg) 157
- El-Maawi, R., Owzar, M. & Bur, T. (2022). *No to Racism. Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep (Christian Mathis) 159
- Rudow, B. & Fischer, B. (2023). *Gesundheit, Belastung und Arbeitszufriedenheit von frühpädagogischen Fachkräften. Theorie – Diagnostik – Prävention – Gesundheitsförderung*. Münster: Waxmann (Esther Kirchhoff) 161
- Neuerscheinungen** 163
- Zeitschriftenspiegel** 165

Editorial

Lehrer:innenbildung ist ein weites Feld, in dem sich ein Fokus auf die berufliche Bildung aus verschiedenen Gründen lohnt: Dank der grossen gesellschaftlichen Bedeutung wird berufliche Bildung in der Strategie 2021 bis 2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities eingeschlossen (strategisches Ziel «Professionen im Bildungsbereich»). Zudem bieten zahlreiche Hochschulen Studiengänge und Weiterbildungen für die Zielstufen der Berufsbildung an oder es lassen sich konzeptionelle Anknüpfungspunkte in Forschung und Lehre ausmachen. In diesem Heft möchten wir die berufliche Bildung entlang ihrer spezifischen Strukturen betrachten – mit dem Ziel, sowohl ihre Eigenheiten sichtbar zu machen als auch Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte innerhalb der Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten. Damit verbunden ist das Anliegen, die Kontexte der beruflichen Grundbildung und Weiterbildung innerhalb der Lehrer:innenbildung zu verorten und Diskursimpulse zu setzen. Eine Herausforderung liegt dabei auch in den zum Teil abweichenden Bezeichnungen für «Lehrpersonen» in der beruflichen Bildung: Sie werden etwa als Bildungsverantwortliche, Berufsbildner:innen, Ausbilder:innen, Lehrmeister:innen oder Dozent:innen benannt. Des Weiteren zeigen sich im Vergleich mit der Volksschule unterschiedliche Konnotationen: Schüler:innen sind in der beruflichen Grundbildung Lernende; Schule ist nur ein Lernort unter mehreren und der Unterricht findet nicht an jedem Wochentag statt. Ausserdem arbeiten die «Lehrpersonen» an verschiedenen Lernorten mit den Lernenden.

Das Feld der beruflichen Bildung umfasst die berufliche Grundbildung, die neben den Berufsfachschulen auch Lernorte in Betrieben sowie überbetriebliche Kurse der Organisationen der Arbeitswelt einschliesst. An allen drei Lernorten sind Bildungsfachpersonen tätig. Zur beruflichen Bildung zählen darüber hinaus die berufliche Weiterbildung sowie die höhere Berufsbildung an Höheren Fachschulen und Berufsprüfungen bzw. höhere Fachprüfungen (die höhere Berufsbildung wird in dieser Ausgabe der BzL nicht thematisiert). Trotz dieser Nuancierungen lassen sich viele Parallelen zur gesamten Lehrer:innenbildung ziehen, beispielsweise mit Blick auf Kompetenzorientierung, Digitalisierung oder Individualisierung.

In der gesamten beruflichen Bildung existieren unterschiedlich ausgeprägte Formen der Lehrer:innenbildung – teils als Bachelor- und Masterstudiengänge an Hochschulen, teils als vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation anerkannte Diplomstudiengänge. Auch Berufsprüfungen mit eidgenössischem Fachausweis oder Qualifikationen in modularen Weiterbildungssystemen sind je nach Tätigkeitsgebiet möglich. Forschung zur Lehrer:innenbildung mit Bezug zur beruflichen Bildung findet in allen Bereichen der beruflichen Bildung statt.

In der Regel fokussieren die BzL-Beiträge vorwiegend auf die Lehrer:innenbildung für die obligatorische Schule, teilweise auch für Gymnasien. Die berufliche Bildung bzw. Ausbildung und Weiterbildung der dort tätigen «Lehrpersonen» oder Forschung

dazu waren in den BzL in den vergangenen Jahren hingegen kein prominentes Thema. Im Beitrag von Peter Tremp in BzL 2/2024 wird Berufsbildung im Kontext der Flexibilisierung von Studienstrukturen im Hochschulstudium kurz erwähnt. Christian Brühwiler, Lena Hollenstein, Wassilis Kassis und Christine Pauli verweisen in BzL 3/2024 auf die Berufsbildung, um zu betonen, dass es im Bildungsbereich, inklusive der Berufsbildung, viele Veränderungen gegeben habe. In einem Beitrag von Brigitte Kürsteiner und Nathalie Hermann in BzL 3/2022 wird auf die Internationalisierungsstrategie des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und die Berufsbildung verwiesen.

In den älteren Jahrgängen der BzL kam das Thema «Berufliche Bildung» sporadisch vor. Die Stichwortsuche liefert vor allem Beiträge zu beruflichen Aspekten der Lehrer:innenbildung bzw. für Heilpädagog:innen. Das einzige Heft explizit zur beruflichen Bildung, BzL 2/1997, erschien anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP), einer Vorgängerinstitution der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung, mit dem Titel «Lehrer und Lehrerinnen für die Berufsschule – 25 Jahre SIBP/ISPPF». Darin ging es um die Themen «Aus- und Weiterbildung» bzw. «Studium», um Lernorte, Standards, Subjektorientierung, Portfolio und Individualisierung – das heisst um Themen, die für die Lehrer:innenbildung insgesamt relevant sind. Seither fanden sich immer wieder einzelne Beiträge explizit zur beruflichen Bildung mit Bezug zum jeweiligen Themenheft:

- BzL 3/2000: «Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik auf dem Weg zu einem nationalen Kompetenzzentrum der Berufsbildung. Fort-Schritte einer lernenden Weiterbildungs-Institution» (Peter Füglistler und Hans Kuster).
- BzL 3/2001: «Eine gendergerechte LehrerInnenausbildung für die Sekundarstufe 2. Bericht über ein Genderprojekt in der Berufsbildung» (Elisabeth Grünewald-Huber).
- BzL 1/2002: «Modularisierung in der Berufsbildung» (Johannes Flury).
- BzL 3/2003: «Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung» (Michael Fuchs und Michael Zutavern).
- BzL 2/2015: «Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung» (Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger).
- BzL 3/2020: «Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung» (Jürg Arpagaus).

In Heft 1/2025 sollen nun Forschungsergebnisse und konzeptionelle Überlegungen zur beruflichen Bildung, die für die gesamte Lehrer:innenbildung anschlussfähig sind, thematisiert werden. Dies sind zum Beispiel Überlegungen zur Handlungskompetenzorientierung, zur pädagogisch-didaktischen Professionalisierung, zu ausserschulischen Lernorten (Stichwort «Lernortkooperation»), zu Lern- und Arbeitskulturen oder zu Digitalisierung. Die Beiträge greifen einzelne Aspekte innerhalb der Struktur der beruflichen Bildung auf:

- Berufliche Bildung im Verhältnis zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung;
- berufliche Grundbildung an den drei Lernorten: Lehrer:innenbildung für Berufsfachschulen, Berufsbildner:innen in Lehrbetrieben und Bildungsverantwortliche in überbetrieblichen Kursen;
- Lernortkooperation;
- berufliche Weiterbildung: Ausbildung der Auszubildenden, «Train the Trainer».

Der einleitende Beitrag «Berufsbildung – Terra incognita?» dient zur Übersicht. **Christof Nägele und Barbara E. Stalder** bieten eine integrative Übersicht über die Ausbildung von Lehrpersonen und Auszubildenden in der Schweiz. Der Beitrag vergleicht die Lehrpersonenausbildung in der Berufs- und Allgemeinbildung der Schweiz mit Fokus auf den Sekundarstufen I und II. Unterschiedliche Steuerungslogiken – kantonale in der Allgemeinbildung, nationale in der Berufsbildung – prägen Kompetenzverständnisse, Curricula und Bildungsstrukturen. In der Allgemeinbildung dominiert ein fachsystematisches, in der Berufsbildung ein situationsorientiertes Verständnis. Daraus ergeben sich unterschiedliche Logiken der Curriculumsentwicklung, die ihrerseits die Lehrpersonenausbildung beeinflussen. Der Beitrag plädiert für stärkere Zusammenarbeit, um Lehrpersonenausbildung als gemeinsames Gestaltungsfeld weiterzuentwickeln.

Nicole Ackermann und Jeannette Wick beschäftigen sich mit der professionellen Reflexionskompetenz angehender Berufsschullehrer:innen im Praktikum. Reflexion über das Wissen und Handeln in der Unterrichtspraxis gilt in der Lehrer:innenbildung als Schlüssel zur Professionalität. Der Beitrag untersucht die professionelle Reflexionskompetenz angehender Lehrer:innen für berufliche Schulen basierend auf reflektierten «irritierenden» Unterrichtssituationen im Praktikum und mittels eines neu entwickelten Analyseinstruments. In den Situationen dominieren die unteren Stufen der Reflexionskomplexität. Bei den Studierenden lassen sich drei Profile der Reflexionskomplexität charakterisieren, die positiv mit der Unterrichtserfahrung zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund skizzieren die Autorinnen Implikationen für die Professionsforschung und die Lehrer:innenbildung.

Erfahrungen aus einem Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen finden im Beitrag von **Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer** Eingang. Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm zur Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowings sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der Beitrag berichtet auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Anna Keller und Antje Barabasch befassen sich mit Handlungsperspektiven für die Aus- und Weiterbildung von betrieblichem Bildungspersonal. Neue Lernkulturen in der beruflichen Grundbildung in Schweizer Betrieben zeichnen sich dadurch aus, dass Eigenverantwortung, Teamarbeit, individualisierte Lernlaufbahnen, frühe Führungskompetenzförderung und generell der Aufbau transversaler Kompetenzen stärker gefördert werden. Damit einher gehen neue Anforderungen an die Berufsbildenden, die Ausbildung in Lehrbetrieben neu zu gestalten und Lernende vermehrt im Lernprozess zu begleiten, anstatt diese direkt anzuleiten. Mit Ergebnissen aus neun Fallstudien zu neuen Lernkulturen in der berufspraktischen Ausbildung zeigt der Beitrag auf, welche Job- und Kompetenzprofile sich für das betriebliche Bildungspersonal differenzieren lassen und welche Aus- und Weiterbildungsbedarfe aufgrund der Gestaltung neuer Lernkulturen bestehen.

Die Rolle der Ausbildenden am dritten Lernort (überbetriebliche Kurse) steht im Beitrag von **Markus Maurer und Karin Hauser** im Vordergrund, die den Bereich zwischen pädagogischem Professionalisierungsbedarf und dem Anspruch auf Nähe zum Berufsfeld ausloten. Der Beitrag untersucht die Qualifizierung von Kursleitenden überbetrieblicher Kurse in der Schweiz. Aus historisch-institutionalistischer Perspektive werden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse von rechtlichen Bestimmungen sowie 44 Interviews die Entwicklung der Anforderungen und deren Auswirkungen auf Beschäftigungsmodelle analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Qualifizierungsanforderungen über die Zeit gestiegen sind und je nach beruflicher Grundbildung unterschiedlich umgesetzt werden, was auf institutionelle Pfadabhängigkeiten hinweist.

Sabine Seufert, Bernd Gössling, Dirk Ifenthaler und Annette Ostendorf stellen die Frage «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen für die Lernortkooperation im digitalen Wandel?». Die digitale Transformation stellt neue Anforderungen an die Lernortkooperation in der beruflichen Bildung. Dies schlägt sich in bestehenden Modellen zur Lehrpersonenbildung wie dem TPACK-Modell jedoch nicht nieder. Hier steht die Verbindung technologischer, pädagogischer und fachlicher Wissensbereiche im Fokus, um Lehrpersonen zu befähigen, digitale Lehr- und Lernszenarien zu entwickeln. Die Nutzung der digitalen Transformation für die Verbesserung der in der Berufsbildung wichtigen Lernortkooperation wird hingegen zu wenig beachtet. Daher wurde an drei Universitätsstandorten der Wirtschaftspädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam mit 15 Lehrpersonen ein praxisorientiertes Curriculum für einen Massive Open Online Course (MOOC) entwickelt, das Lehrpersonen dabei unterstützt, digitale und zunehmend KI-basierte Technologien gezielt für die Vernetzung von schulischen und betrieblichen Lernorten einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Ansätze zur digitalen Lernortkooperation die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten aus der Perspektive der Lehrpersonen erheblich verbessern können.

Uwe Elsholz, Stefan Klusemann und Sonja Breunig beschäftigen sich mit verändertem Arbeiten und Lernen des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung und

den Folgen für die Professionalisierung. Der Beitrag berichtet über Veränderungen des Arbeitens und Lernens des Bildungspersonals in der beruflichen (Weiter-)Bildung. Dabei wird gezeigt, in welcher Form sich Phänomene, die unter den Stichworten «New Work» und «New Learning» prominent auch populärwissenschaftlich verhandelt werden, für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung darstellen. Grundlage hierfür sind ein Literaturreview sowie darauf aufbauend Interviews mit Expert:innen und Gruppendiskussionen. Die Befunde werden schliesslich im Hinblick auf die Frage diskutiert, welche Folgen sich für die Professionalisierung des lehrenden Personals in der beruflichen Bildung ergeben.

Im Beitrag von **Pia Schäfer und Leo van Waveren** geht es um das Thema «Online- und Präsenzfortbildungen für Lehrpersonen». Die berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen in Form formeller Fortbildungen stellt ein Angebot dar, dessen tatsächliche Wahrnehmung und Nutzung von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Im Beitrag wird ein auf dem erweiterten Angebots- und Nutzungsmodell basierendes Modell vorgestellt, in dem die Einflussfaktoren entlang von externen (veranstaltungsbezogenen), individuellen (die Lehrpersonen betreffenden) und internen (die Schule betreffenden) Faktoren strukturiert werden. Darüber hinaus werden ergänzende Einflussfaktoren für Online- und Präsenzfortbildungen in das Modell aufgenommen, die sich in der Literatur als bedeutsam erweisen.

Ricarda Rübben und Matthias Trautmann stellen in ihrem Forumsbeitrag eine Untersuchung zur Förderung der moralischen Sensibilität und Urteilsfähigkeit von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines universitären Seminars zu moralischen Konflikten im Lehrberuf vor, das auf dem Ansatz der praxisreflexiven Fallarbeit basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden hinsichtlich ihrer moralischen Sensibilität teilweise verbesserten, während sich beim kognitiven Niveau der Urteile nach Kohlberg keine Veränderungen nachweisen liessen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands und der Aufgabe der Entwicklung des Berufsethos im Studium diskutiert.

Neben den Beiträgen findet sich in diesem Heft die Auflistung der Gutachtenden, die die Manuskripte für den 42. Jahrgang der BzL (2024) beurteilt hatten. An dieser Stelle danken wir herzlich für diese wertvolle Arbeit im und für den wissenschaftlichen Publikationsbetrieb.

Markus Weil, Doreen Flick-Holtsch, Dorothee Brovelli, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni und Afra Sturm

Die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen: Erfahrungen aus einem Förderprogramm

Anja Gebhardt, Stephanie Appius, Ellen Laupper, Barbara Fontanellaz, Fabio Käslin und Silke Fischer

Zusammenfassung Die Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, sind facettenreich. Vorgestellt wird ein Förderprogramm für die Stärkung dieses Kompetenzprofils, das aus Job-Shadowngs sowie einer gemeinsamen und einer individuellen Reflexion besteht. Der vorliegende Beitrag intendiert, auf der Basis einer Evaluation zweier Pilotdurchläufe Erfahrungen in Bezug auf die Stärkung des Kompetenzprofils zu berichten. Die Ergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Begleitung der Dozierenden durch eine Person mit Expertise und Netzwerk sowie eine gute Balance zwischen Vorgaben und Freiheiten bei der Programmgestaltung vorteilhaft zu sein scheinen.

Schlagwörter Kompetenzprofil – Dozierende – Berufsbildung – Hochschulen

Strengthening the competency profile of lecturers in the education of vocational education and training professionals: Experiences from a programme

Abstract The demands on the competency profile of lecturers who work in vocational education and training are diverse. This article presents a programme for strengthening this competency profile which consists of job shadowing as well as group and individual reflection. Based on an evaluation of two pilot runs, the article aims to report experiences concerning the strengthening of the competency profile. In this regard, for example, both the support of lecturers by a person with expertise and a network and a good balance between guidelines and freedom in the design of the programme seem to be advantageous.

Keywords competency profile – lecturers – vocational education and training – higher education institutions

1 Einleitung: Zum Kompetenzprofil von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen im Kontext der Berufsbildung

Hochschulen stehen vor vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen, die unter anderem aus Entwicklungen wie der Digitalisierung, der Internationalisierung, zunehmendem Wettbewerb, steigendem finanziellem Druck und einem sich verstärkenden Fachkräftemangel resultieren. Hinzu kommen Ansprüche, die zum Beispiel mit Nachhaltigkeit und Chancengerechtigkeit in Zusammenhang stehen (Becker, 2022; Giesenbauer, 2021). Vor diesem Hintergrund steigen die Erwartungen an Hochschulen und deren Organisations- und Personalentwicklung. Infolgedessen sind auch die Mitarbeitenden mit steigenden Anforderungen an ihre Kompetenzprofile und einer sich stetig wandelnden Arbeitswelt konfrontiert.

Pädagogische Hochschulen und ihre Dozierenden – die im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen – sind dabei einem besonderen Entwicklungsdruck unterworfen, da es sich um einen relativ neuen Hochschultyp in der schweizerischen Bildungslandschaft handelt. Darüber hinaus sind Pädagogische Hochschulen auf Lehrerinnen- und Lehrerbildung fokussierte Institutionen, für die das Praxisfeld und Praxiserfahrungen äusserst relevant sind (Graf, 2018; Tettenborn & Herzog, 2009). Die Ansprüche an die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis sind demgemäss in Pädagogischen Hochschulen besonders hoch (Tettenborn & Elderton, 2020). In Bezug auf die sich daraus ergebenden Anforderungen für die Dozierenden wurde in der Vergangenheit der Begriff des doppelten Kompetenzprofils geprägt. Er signalisiert, dass Dozierende an Pädagogischen Hochschulen sowohl über bildungswissenschaftliche als auch über bildungspraktische Kompetenzen verfügen (sollten) (Arpagaus, 2020).

Mit Blick auf das Kompetenzprofil von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, die in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen¹ tätig sind (nachfolgend «Dozierende»), sind ferner die Besonderheiten des Kontexts der beruflichen Bildung zu berücksichtigen. So ist die Berufsbildung in der Schweiz geprägt durch drei Lernorte (Berufsfachschule, Lehrbetrieb und überbetriebliche Kurse), zahlreiche Unterrichtsfächer und rund 250 Berufe. Es braucht an den Pädagogischen Hochschulen akademisch qualifizierte Dozierende, die gleichzeitig den Berufsalltag an den verschiedenen Lernorten, in den verschiedenen Berufen und in den unterschiedlichen Fächern und die damit verbundenen Herausforderungen verstehen. Caduff und Käslin (2024) schlagen daher vor, im Kontext der Berufsbildung sogar von einem dreifachen Kompetenzprofil zu sprechen.

Die beschriebenen Ansprüche führen dazu, dass das gewünschte Kompetenzprofil der betreffenden Dozierenden facettenreich und anspruchsvoll ist und deren Qualifizierung

¹ Als Berufsbildungsverantwortliche werden in der Schweiz und im vorliegenden Beitrag Lehrpersonen an Berufsfachschulen und höheren Fachschulen sowie Berufsbilderinnen und Berufsbildner in Lehrbetrieben, überbetrieblichen Kursen und Lehrwerkstätten bezeichnet (vgl. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015).

und Weiterentwicklung notwendig sind. Swissuniversities hat in diesem Zusammenhang verschiedene Projekte für Mitarbeitende von Pädagogischen Hochschulen lanciert, darunter auch das Projekt, das im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht. Der Beitrag widmet sich der Umsetzung einer ersten Durchführung eines Förderprogramms (zwei Pilotdurchläufe), bei dem Dozierende im Bereich der Berufsbildung an einer Weiterbildung teilnehmen konnten. Das Förderprogramm intendiert, das Kompetenzprofil von Dozierenden, die (zukünftig) in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind, zu stärken. Mit Blick auf die Etablierung eines solchen Förderprogramms gilt es im Rahmen dieses Beitrags, die Erfahrungen der Teilnehmenden der Pilotdurchläufe systematisch aufzunehmen, zu beschreiben und zu reflektieren. Diesbezüglich werden drei Ebenen berücksichtigt: 1) die *institutionellen* Rahmenbedingungen, 2) die *konzeptionelle* Gestaltung und 3) die *inhaltliche* Ausrichtung des Förderprogramms.

Im nachfolgenden Abschnitt 2 wird eruiert, über welche Kompetenzen Dozierende in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen verfügen sollten. Anschliessend befasst sich Abschnitt 3 mit Hinweisen zur gelingenden Förderung des in Abschnitt 2 beschriebenen Kompetenzprofils bei Dozierenden, indem bestehende Literatur konsultiert wird. In Abschnitt 4 werden die Pilotdurchläufe des Förderprogramms beschrieben, bevor in Abschnitt 5 das Design und das methodische Vorgehen der dazugehörigen Evaluation dargestellt werden. In Abschnitt 6 werden ausgewählte Evaluationsergebnisse berichtet. Der Beitrag endet in Abschnitt 7 mit einer Diskussion der Erfahrungen.

2 Anforderungen an das Kompetenzprofil von Dozierenden im Kontext der Berufsbildung

Die Ausbildung von Lernenden zu handlungskompetenten Fachkräften ist die geteilte Aufgabe von Berufsbildungsverantwortlichen an den drei Lernorten der beruflichen Grundbildung und der höheren Berufsbildung. Genauso wie Lernende für ihre berufliche Tätigkeit ausgebildet werden müssen, ist es notwendig, Berufsbildungsverantwortliche handlungskompetent auszubilden (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2015). Diese Aufgabe wird in der Schweiz unter anderem von Pädagogischen Hochschulen und ihren Dozierenden übernommen.

Die Regelung der berufspädagogischen Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen liegt in der Zuständigkeit des Bundes. Der Bund expliziert jedoch weder im Gesetz noch in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche, welche Anforderungen an die Dozierenden gestellt werden (Arpagaus, 2020). Aus verschiedenen offiziellen Quellen kann jedoch umrissen werden, welche Voraussetzungen die Dozierenden erfüllen sollten. So müssen sie laut dem Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich von 2011 beispielsweise akademischen Anforderungen genügen (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011). Weitere Anforderungen beziehen sich auf die Unterrichtserfahrung mit

der Zielgruppe: «Die Studierenden haben Anspruch darauf, Unterricht von Dozierenden zu erhalten, welche eigene Unterrichts- bzw. Ausbildungserfahrungen mit der Zielgruppe nachweisen können» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2017, S. 1). Diese Indizien sowie die Spezifika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die Pluralität der Berufe und der Lernorte im Kontext der Berufsbildung (vgl. Abschnitt 1) beeinflussen das Profil der erforderlichen Kompetenzen der Dozierenden.

Auf diesen Grundlagen entwarf Arpagaus (2020) ein Referenzmodell, das von den Verfassenden des vorliegenden Beitrags erweitert wurde und in Abbildung 1 dargestellt wird. Das Modell veranschaulicht die Bereiche, aus denen sich das umfassende Kompetenzprofil von Dozierenden im Bereich der Berufsbildung speist. Im Idealfall müssen sie Kompetenzen der Bezugsdisziplinen und Praxen des Lehrberufs sowie Kompetenzen der Bezugsdisziplinen und Praxen der Ausbildungsberufe vereinen. Diese Verschränkung von Fachwissen und Praxiserfahrungen ist zentral für das Kompetenzprofil von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen allgemein und im Kontext der Berufsbildung im Besonderen (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020; Hayoz, 2023). In der Summe ergibt sich ein facettenreiches Kompetenzprofil, über das Dozierende in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen verfügen sollten. Hinzu kommen weitere akademische und hochschuldidaktische Ansprüche.

Referenzmodell für das Kompetenzprofil von Dozierenden im Kontext der Berufsbildung

	Lehrender Beruf	Ausbildungsberuf (z. B. Kauffrau/Kaufmann EFZ)
Wissenschaft	<p>Quadrant I</p> <p>Bezugsdisziplinen / Professionswissen im lehrenden Beruf</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erziehungswissenschaften - Pädagogik 	<p>Quadrant II</p> <p>Bezugsdisziplinen / Professionswissen in einem Ausbildungsberuf</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betriebswirtschaft - Rechnungswesen
Praxis	<p>Quadrant III</p> <p>Berufsfeldbezug / Praxiserfahrungen im lehrenden Beruf</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planen von Unterricht - Durchführen von Modulen 	<p>Quadrant IV</p> <p>Berufsfeldbezug / Praxiserfahrungen in einem Ausbildungsberuf</p> <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konzeption von Marketinginstr. - Führen der Finanzbuchhaltung

Abbildung 1: Adaptiertes Referenzmodell für das Kompetenzprofil von Dozierenden im Bereich der Berufsbildung (eigene Darstellung unter Bezug auf Arpagaus, 2020, S. 444).

Die Qualifizierung von Dozierenden ist jedoch wenig institutionalisiert. Einen einheitlichen Qualifizierungsweg gibt es aufgrund der grossen Anzahl an Zugangsmöglichkeiten nicht. Vielmehr ist es möglich, über verschiedene berufsbiografische Wege an die Pädagogischen Hochschulen zu gelangen. Einige schlagen dabei einen eher akademischen Weg ein. Andere kommen über das Berufsfeld an die Pädagogischen Hochschulen. Da nur wenige Personen Kompetenzen in allen genannten Bereichen aufweisen (Hayoz, 2023), können die Qualifizierung und die Rekrutierung von Dozierenden mit einem entsprechenden Kompetenzprofil für Pädagogische Hochschulen herausfordernd sein.

3 Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden im Kontext der Berufsbildung

Es stellt sich die Frage, wie das umfassende Kompetenzprofil (vgl. Abschnitt 2) erfolgreich gestärkt werden kann. Hierzu werden nachfolgend Hinweise aus bestehenden Arbeiten zusammengetragen.

Institutionelle Ebene

Gemäss Scherrer und Thomann (2020) werden die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und ihre individuellen Kompetenzen trotz einer relativ grossen Autonomie auch durch die Organisationskulturen und die Organisationsstrukturen geprägt. So steht die Förderung des Kompetenzprofils im Spannungsverhältnis der Personalentwicklung mit zwei Polen und unterschiedlichen Interessen, nämlich jenen der Institution und jenen des Individuums (Weisenburger, 2024). Während die Organisation stärker auf Aspekte wie Effizienz und Zielerreichung fokussiert, stehen bei Mitarbeitenden die persönliche Entwicklung und Karrierebedürfnisse im Vordergrund. Bei der Förderung des Kompetenzprofils gilt es demgemäss, ein Förderprogramm auszugestalten, welches zwischen diesen beiden Positionen vermittelt (Weisenburger, 2024). Somit erscheint es förderlich, beispielsweise die strategischen Ziele der Hochschule im Programm zu verankern sowie die Absolvierung des Programms mit den Karrierebedürfnissen der Dozierenden zu verknüpfen.

Konzeptionelle Ebene

Mit Blick auf die konzeptionelle Gestaltung von Förderprogrammen haben verschiedene Projekte zur Förderung von Mitarbeitenden an Hochschulen wie zum Beispiel das Projekt «Lehrideen vernetzen» der Hochschule Mainz und der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz gezeigt, dass es verschiedene Faktoren gibt, welche ein solches Projekt positiv beeinflussen. Förderliche Faktoren können unter anderem eine enge Begleitung des Projekts von aussen, strukturierte Rahmenbedingungen sowie finanzielle Anreize seitens der Institution sein (Rockstroh & Zajontz, 2022).

Inhaltliche Ebene

In Bezug auf ein Förderprogramm, das der Stärkung des Kompetenzprofils dienlich sein soll, gilt es nach Scherrer und Thomann (2020) insbesondere das «Grenzmanagement» zu beachten. Es müssten demnach unter anderem Grenzübergänge und die Kontaktpflege inhaltlich und gegebenenfalls auch konzeptionell definiert werden und der Tätigkeit des Grenzmanagements müsste Raum gegeben werden. Dabei spielen laut Scherrer und Thomann (2020) sogenannte «Grenzspäherinnen» und «Grenzspäher» eine zentrale Rolle, welche unterschiedliche Bereiche wie Bezugsdisziplinen (Wissenschaft) und Berufsfeld (Praxis) verbinden und massgeblich zur Weiterentwicklung der Organisation beitragen.

Von den thematisierten Aspekten abgesehen sind in der bestehenden Literatur kaum konkrete Hinweise hinsichtlich der Stärkung des spezifischen Kompetenzprofils von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen in der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen zu finden. Dieses Desiderat war Ausgangspunkte für die Konzeption, die Umsetzung und die Evaluation eines spezifischen Förderprogramms zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden im Bereich der Berufsbildung.

4 Das Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden im Bereich der Berufsbildung

Unter Bezug auf das in Abschnitt 2 vorgestellte Referenzmodell und bestehende Erkenntnisse zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden (vgl. Abschnitt 3) wurde unter Berücksichtigung der in Abschnitt 1 angesprochenen Besonderheiten des Berufsbildungskontexts ein Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils herausgearbeitet, das nachfolgend beschrieben wird. Das Förderprogramm wurde von der Pädagogischen Hochschule Luzern (Projektleitung), der Pädagogischen Hochschule St.Gallen, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung entwickelt und von swissuniversities von 2021 bis 2024 finanziell gefördert.

Institutionelle Verankerung des Förderprogramms

Die Dozierenden profitieren in der Pilotierung in zweierlei Hinsicht von finanziellen Anreizen, die durch die Förderung von swissuniversities und die Eigenmittel der Hochschulen ermöglicht werden. So kann zum einen ein Teil der Fördergelder direkt in die Teilnahme der Dozierenden am Förderprogramm investiert werden, beispielsweise in Form eines Pensums. Zum anderen erlauben die Fördermittel die Begleitung der Dozierenden durch die Programmverantwortlichen. Bei einem Teil der Hochschulen sind diese Personen auch in der Rolle der Vorgesetzten. Die Einbindung der Programmverantwortlichen und/oder Vorgesetzten gewährleistet, dass die Begleitperson sowohl die Ziele der Institution als auch die individuellen Ziele der Dozierenden kennt und beides beachten und gegebenenfalls in Einklang bringen kann. Bei den Programmverantwort-

lichen handelt es sich um Personen mit grosser Expertise und einem starken Netzwerk in der Berufsbildung. Die Expertise und die bestehenden Kontakte können hilfreich sein bei der Akquise der Job-Shadowings (vgl. nachfolgenden Abschnitt), was die Attraktivität für die teilnehmenden Dozierenden erhöhen dürfte. Ferner können hierdurch Beziehungen zum Berufs- bzw. Praxisfeld gestärkt werden. Zu den weiteren attraktiven Rahmenbedingungen zählt der hochschulübergreifende Austausch. Er ermöglicht einen grösseren Erfahrungsaustausch und stärkt die Beziehungen der Hochschulen untereinander.

Konzeptionelle Gestaltung des Förderprogramms

Das Förderprogramm besteht im Wesentlichen aus drei Elementen: individuell gestaltbaren Job-Shadowings, der gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Förderprogramm und einer individuellen Reflexion in Form eines Portfolios. Abbildung 2 veranschaulicht den Aufbau des Förderprogramms und zeigt die rahmende Begleitung der Dozierenden durch Peers, Vorgesetzte und Programmverantwortliche.

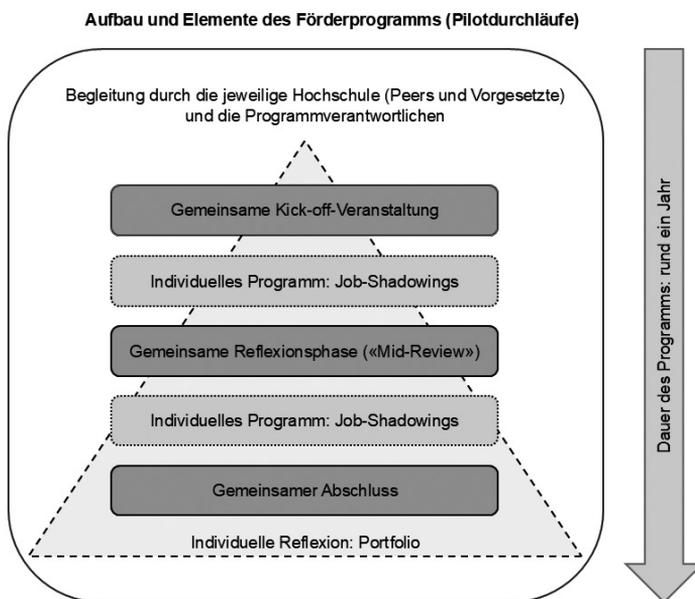


Abbildung 2: Aufbau und Elemente des Förderprogramms in den beiden Pilotdurchläufen (eigene Darstellung).

Im Zentrum des Förderprogramms stehen die individuell gestaltbaren Job-Shadowings der Teilnehmenden. Unter Job-Shadowings werden informelle Beobachtungen von Fachleuten an ihrem Arbeitsplatz in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld verstanden (Deming, Fuller, McKittrick, Epstein & Catalfamo, 2023; Van Wart et al., 2020).

Im Förderprogramm erfolgen diese Beobachtungen an den Lernorten der Berufsbildung. Das Ziel der Job-Shadowings besteht darin, das Umfeld in bestimmten Berufen und die für diese Berufe erforderlichen Kompetenzen zu verstehen sowie durch einen praxisbezogenen Fachaustausch neue Erkenntnisse zu generieren (Van Wart et al., 2020), welche danach im Sinne eines Wissenstransfers in die eigene Tätigkeit an der Hochschule einfließen. Im Förderprogramm organisieren die Dozierenden ihr individuelles Job-Shadowing-Programm selbst. Es umfasst zehn Halbtage. Dabei werden die Lernorte und die inhaltlichen Schwerpunkte von den Dozierenden selbst gewählt. Bei der Gestaltung des Job-Shadowing-Programms werden die Dozierenden von der vorgesetzten Person und/oder der programmverantwortlichen Person der jeweiligen Hochschule begleitet.

Neben den Job-Shadowings sind drei gemeinsame, in den Pilotdurchläufen hochschulübergreifend organisierte Reflexionsphasen essenzielle Elemente des Förderprogramms. Um dem oben angesprochenen Fachaustausch und dem Transfer auf die eigene Tätigkeit Raum zu geben, werden die in den Job-Shadowings gemachten Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen untereinander und mit erfahrenen Dozierenden und Peers ausgetauscht. Ergänzend zu den gemeinsamen Reflexionsphasen wird im Förderprogramm auch der individuellen Reflexion Bedeutung beigemessen. Durch die Erarbeitung eines Portfolios wird eine gewisse Verbindlichkeit hergestellt und Selbstreflexionsprozesse werden angeregt. Im Portfolio werden die gesammelten Eindrücke von den Dozierenden verschriftlicht, reflektiert und in einen wissenschaftlichen Kontext gesetzt. Die Dozierenden erarbeiten das Portfolio in ihrem eigenen Tempo und nach eigenem Ermessen.

Inhaltliche Gestaltung des Förderprogramms

Für die Dozierenden gilt es, Themen- bzw. Beobachtungsschwerpunkte für die Job-Shadowings auszuwählen und dazu passende Zielstellungen zu formulieren. Bezüglich der Auswahl dieser inhaltlichen Fokussierung sind die Dozierenden grundsätzlich frei. Jedoch werden sie dazu angehalten, diese inhaltliche Schwerpunktsetzung sowie die darauf basierenden Ziele mit der programmverantwortlichen Person gemeinsam zu erarbeiten und sie schriftlich festzuhalten.

5 Evaluation des Förderprogramms

Mit dem Ziel, die in den zwei Pilotdurchläufen gemachten Erfahrungen zu systematisieren und Verbesserungspotenzial für eine allfällige Etablierung des Programms zu identifizieren, wurde eine Evaluation durchgeführt.

Datenerhebung

Im Sinne einer Methodentriangulation wurden in der Evaluation des Förderprogramms sowohl quantitative als auch qualitative Methoden der Datenerhebung eingesetzt (Dö-

ring & Bortz, 2016). Dabei wurden die quantitativen und die qualitativen Daten ungefähr zur gleichen Zeit erhoben und gleichwertig in die Ableitung von Erkenntnissen einbezogen. Insofern entspricht das Evaluationsdesign einem «convergent parallel mixed methods design» (Creswell, 2014). Tabelle 1 enthält eine Übersicht hinsichtlich der eingesetzten Methoden zu den verschiedenen Zeitpunkten und den jeweiligen Stichprobenumfängen.

Tabelle 1: Überblick über die Evaluation

Zeitraum Datenerhebung	Mid-Review	Gegen Ende des Förderprogramms	Nach Abschluss des Förderprogramms
Methoden	Kurzfragebogen (online) Gruppeninterview	Online-Fragebogen Einzelinterviews TN Einzelinterviews PV	Analyse Portfolios
Stichprobe Pilotdurchlauf 1 (August 2022 bis September 2023)	Kurzfragebogen: N = 6 Gruppeninterview: N = 6	Online-Fragebogen: N = 10 Einzelinterviews TN: N = 10 Einzelinterviews PV: N = 2	Portfolios: N = 9
Stichprobe Pilotdurchlauf 2 (August 2023 bis April 2024)	Kurzfragebogen: N = 8 Gruppeninterview: N = 8	Online-Fragebogen: N = 13 Einzelinterviews TN: keine Einzelinterviews PV: keine	Portfolios: keine

Anmerkungen: TN = Teilnehmende, PV = Programmverantwortliche.

Teilnehmende Dozierende

Insgesamt nahmen in den beiden Pilotdurchläufen 28 Dozierende (20 Frauen, 8 Männer) am Förderprogramm teil. Die Heterogenität unter den Teilnehmenden ist gross. Lediglich zwei Personen geben an, selbst eine Lehre absolviert zu haben. Während die grosse Mehrheit (24 Teilnehmende) in ihren Hochschulen (auch) in die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen involviert ist, sind vier Personen ausschliesslich in anderen Leistungsbereichen (zum Beispiel Forschung und Entwicklung) tätig. Die Bandbreite an Unterrichtserfahrung im Hochschulkontext variiert ebenfalls stark (0 bis 22 Jahre).

Datenauswertung

Die quantitativen Daten aus den Fragebögen wurden aufgrund der kleinen Stichprobengrösse ausschliesslich deskriptiv ausgewertet (Wirtz & Nachtigall, 2012). Die Gruppen- und Einzelinterviews sowie die Portfolios wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2014; Mayring & Fenzl, 2014).

6 Erfahrungen und Erkenntnisse zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden aus der Evaluation

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Resultate aus der Evaluation der beiden Pilotdurchläufe berichtet, welche Hinweise für die Etablierung des Förderprogramms adressieren. Die Evaluationsergebnisse werden nachfolgend entlang der drei in Abschnitt 3 vorgestellten Ebenen dargestellt. Detaillierte und weitere Ergebnisse sowie die entsprechenden Angaben zu den Datenquellen sind im Schlussbericht der Evaluation zu finden (Laupper, Eicher, Appius & Nägeli, 2024).

6.1 Institutionelle Gestaltung

Im Rahmen der Pilotdurchläufe übernahm an den vier beteiligten Hochschulen jeweils eine Person in einer Leitungsfunktion die Programmverantwortung sowie die Begleitung der Dozierenden. Somit hatte das Programm an jeder Hochschule eine Förderin bzw. einen Förderer, sodass institutionelle Fragen, zum Beispiel in Bezug auf das Zurverfügungstellen der notwendigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Teilnahme, zum Vorteil der Dozierenden geklärt werden konnten. Die Programmverantwortlichen organisierten neben den im Konzept vorgesehenen hochschulübergreifenden auch hochschulinterne Austausche. Diese hochschulinternen Austauschtreffen wurden abgehalten und wertgeschätzt, um organisatorische Fragen zu klären, (erste) Erfahrungen aus den Job-Shadowings auszutauschen und das persönliche Lernen im Förderprogramm zu diskutieren. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass eine programmverantwortliche Person, die den Informationsfluss und den Austausch koordiniert sowie als Ansprechperson für die Teilnehmenden zur Verfügung steht, von den Dozierenden als sehr wichtig erachtet wird.

Wie vom Konzept vorgesehen wurde den Teilnehmenden bei der Zielsetzung, die mit dem Förderprogramm verfolgt werden soll, sowie bei der Organisation und der Ausgestaltung der Job-Shadowings grosse Freiheit gewährt. Diese Ergebnisoffenheit und die Flexibilität trugen zum einen dem Umstand Rechnung, dass die Heterogenität der Teilnehmenden bezüglich ihrer Berufsbiografie, ihrer Lehrererfahrung im Kontext der Berufsbildung (vgl. Abschnitt 5) wie auch ihrer hochschulbezogenen Verpflichtungen gross ist. Zum anderen erlaubt es die Flexibilität den Dozierenden, auch auf Bedürfnisse der potenziellen Lernorte der Job-Shadowings einzugehen. Diese Flexibilität wurde von den Teilnehmenden sehr geschätzt.

Das Verhältnis zwischen den zur Verfügung stehenden Pensen für die Job-Shadowings und dem tatsächlichen Aufwand für die Besuche im Rahmen der Job-Shadowings erachteten die Teilnehmenden als stimmig. Auch die Programmverantwortlichen beschrieben die Ressourcen in den Einzelinterviews als grosszügig. Die Mehrheit der Teilnehmenden äusserte den Wunsch, die Teilnahme am Förderprogramm in ein paar Jahren wiederholen zu können, um an die sich rasch wandelnde Berufswelt und die damit einhergehenden Anforderungen an die (Ausbildung in der) Berufsbildung anknüpfen zu können.

6.2 Konzeptionelle Gestaltung

6.2.1 Job-Shadowings

Laut den Rückmeldungen der Teilnehmenden in den Mid-Reviews und in den Einzelinterviews hatten die Lernorte oft positiv auf Anfragen für Job-Shadowings reagiert. Zwei Teilnehmende führten diesbezüglich weiter aus, dass sie erstaunt gewesen seien, wie einfach sich die Job-Shadowings hätten organisieren lassen. Insbesondere die angefragten Lehrbetriebe schätzten die Absicht der Dozierenden, in der Berufspraxis Erfahrungen sammeln zu wollen. Einige Dozierende betonten, dass sie die Institutionen für die Job-Shadowings hauptsächlich über ihr berufliches und persönliches Netzwerk oder jenes der programmverantwortlichen Person rekrutieren konnten.

Die Ausgestaltung des Job-Shadowing-Programms sowie die Vorbereitung und die Nachbereitung wurden sehr unterschiedlich umgesetzt. Ein Teil der Dozierenden ging bei der Vorbereitung strukturiert vor, zum Beispiel indem sie im Vorfeld Beobachtungsziele, Beobachtungsraster oder Interviewleitfäden ausarbeiteten und Bildungsverordnungen und Bildungspläne der beobachteten Berufe sichteteten. Im Gegensatz dazu absolvierte ein Teil der Dozierenden die Job-Shadowings ohne inhaltliche Vorbereitung. Beide Wege beschrieben die jeweiligen Personen als zielführend.

Insgesamt wurden die Job-Shadowings von den Teilnehmenden des Förderprogramms als grosse Bereicherung bzw. als wirksam erlebt. In den Einzelinterviews berichteten die Teilnehmenden von überraschenden Einsichten. Am häufigsten wurde dabei von einer Veränderung der professionellen Haltung sowie von einem grösseren Verständnis für die Rahmenbedingungen und die Aufgaben der Berufsbildungsverantwortlichen an den drei Lernorten berichtet. Ferner gaben die Dozierenden an, dass sie im Rahmen der Job-Shadowings Praxisbeispiele sammeln konnten, die sie unmittelbar in ihre Lehrtätigkeit einbauen könnten. Die Umsetzung der Job-Shadowings an zehn Halbtagen innerhalb eines Studienjahrs war für einen Grossteil der Teilnehmenden gemäss dem Feedback im Online-Fragebogen und in den Einzelinterviews gut realisierbar.

6.2.2 Gemeinsame Reflexion

Im Mid-Review und gegen Ende des Programms äusserten die Teilnehmenden, dass sie sich gern über ihre Erfahrungen in den Job-Shadowings austauschen und von den anderen Dozierenden inspirieren lassen würden. Ein Problem bezüglich der hochschulübergreifenden Treffen war, dass die Programme an den verschiedenen Hochschulen zeitversetzt begonnen hatten. Wie in Abschnitt 4 erwähnt, organisierten und moderierten die Programmverantwortlichen in den Pilotdurchläufen – neben den hochschulübergreifenden Austauschtreffen – weitere hochschulinterne Zeitgefässe für die gemeinsame Reflexion. In der Evaluation zeigte sich, dass die Teilnehmenden diese sehr schätzten. So beurteilte eine Person den internen Austausch im Interview als «sehr gut, sie [die Dozierenden] haben sich viel ausgetauscht und auch besprochen, wie man den Transfer gut machen kann und wie man es gut für die Lehre nutzen kann» (Inter-

view TN 9). Die an den Pilotdurchläufen teilnehmenden Dozierenden regten an, solche Gefässe bei der Weiterführung des Förderprogramms unbedingt beizubehalten. In der gemeinsamen Reflexion ging es jedoch primär um die Erfahrungen und um praktische Tipps zur Organisation der Job-Shadowings oder zur Arbeit am Portfolio, während die Bedeutung der Beobachtungen und Erfahrungen für den Transfer in die eigene Tätigkeit (als Dozentin oder Dozent) kaum thematisiert wurde.

6.2.3 Individuelle Reflexion (Portfolio)

Die formalen wie auch die inhaltlichen Vorgaben zum Portfolio waren sehr offen formuliert. Diesbezüglich zeigte sich im ersten Pilotdurchlauf, dass die Dozierenden auf der einen Seite die Freiheit in der Gestaltung schätzten, auf der anderen Seite aber mehr formale und inhaltliche Vorgaben wünschten, um sowohl die Vorbereitung als auch die Nachbereitung der Job-Shadowings zielgerichteter angehen zu können. In einem Einzelinterview merkte eine teilnehmende Person Folgendes an: «Es wäre einfacher, wenn man genau weiss, es [das Portfolio] ist so und so, dann könnte man es bei jedem Shadowing direkt so strukturieren» (Interview TN 8). Für den zweiten Pilotdurchlauf wurde diese Rückmeldung aufgenommen. Es wurden detailliertere Vorgaben (zum Beispiel hinsichtlich der zu bearbeitenden Aspekte und des Umfangs) erarbeitet und kommuniziert. Dies hatte den Effekt, dass ein Grossteil der Teilnehmenden frühzeitig eine Struktur für die Portfolioarbeit festlegen konnte, die auch der individuellen Zielsetzung Rechnung trug. Des Weiteren berichteten die Dozierenden, dass die Vorgaben zu einer frühzeitigen Aufbereitung der gesammelten Materialien geführt hätten. Die Teilnehmenden bestätigten am Ende des Förderprogramms, dass eine zielgerichtete Auseinandersetzung mit der Portfolioarbeit eine systematischere Reflexion unterstütze.

6.3 Inhaltliche Gestaltung

Aufgrund der grossen Offenheit, die den Dozierenden gewährt wurde, waren die individuellen Zielsetzungen und die gewählten individuellen Schwerpunkte der Teilnehmenden sehr heterogen (zum Beispiel Heterogenität der Lehrpersonen und der Lernenden, Bedürfnisse der Lernenden bezüglich des Lerncoachings und des selbstgesteuerten Lernens, Reformen und ihre Umsetzung in der Praxis). Eine Gemeinsamkeit aller Themen bzw. Schwerpunkte ist, dass sie sich dem übergeordneten Ziel des Förderprogramms – die praktische Seite sowohl des Lehrberufs als auch der Ausbildungsberufe kennenzulernen, zu vertiefen und zu reflektieren – unterordnen lassen. Wie erwähnt wurde die Offenheit von den Teilnehmenden positiv bewertet.

7 Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden in der Berufsbildung im Rahmen eines Förderprogramms

Im vorliegenden Beitrag wurde eruiert, dass das ideale Kompetenzprofil von Dozierenden, die an Pädagogischen Hochschulen in die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen involviert sind, anspruchsvoll und facettenreich ist. In diesem Zu-

sammenhang kann von einem dreifachen Kompetenzprofil gesprochen werden (vgl. Abschnitt 1). Es ist davon auszugehen, dass viele Dozierende nicht allen Anforderungen des gewünschten Kompetenzprofils entsprechen und von einer Stärkung dieses Kompetenzprofils profitieren würden. Der Beitrag widmet sich deshalb der Beschreibung eines entsprechenden Förderprogramms, das in zwei Pilotdurchläufen umgesetzt und evaluiert wurde. Ausgewählte Erkenntnisse dieser Evaluation wurden im Beitrag zur Reflexion der institutionellen, der konzeptionellen und der inhaltlichen Gestaltung genutzt. Diese Aspekte werden nachfolgend mit Blick auf die Weiterführung des Förderprogramms diskutiert.

Im Hinblick auf die institutionelle Gestaltung deuten die Erfahrungen aus den Pilotdurchläufen darauf hin, dass die Etablierung des Förderprogramms auf die Leitung durch eine programmverantwortliche Person angewiesen ist. Sie wirbt für das Förderprogramm und rekrutiert Teilnehmende, fungiert als Ansprechperson, plant die Umsetzung der Elemente des Förderprogramms, koordiniert Anfragen für die Job-Shadowings und pflegt die Beziehungen zum Praxisfeld. Infolgedessen sollte diese Funktion von einer Person mit grosser Expertise und bestehendem Netzwerk im Berufsbildungskontext sowie einer guten Reputation innerhalb der Hochschule übernommen werden. Es scheint unerlässlich zu sein, die Programmleitung mit den entsprechenden finanziellen Ressourcen (Pensum) auszustatten. In Abschnitt 3 wurde das Spannungsfeld zwischen den institutionellen und den individuellen Zielen thematisiert. Im Idealfall behält die programmverantwortliche Person auch dieses Spannungsfeld im Blick, vermittelt oder findet Kompromisse. Günstig wäre es deshalb, auch vorgesetzte Personen in die Erarbeitung der Zielstellungen für die Teilnahme am Förderprogramm einzubeziehen. Zur Vermeidung möglicher Rollenkonflikte sollte bei der Etablierung des Programms auf eine personale Trennung der beiden Funktionen (Programm- und Personalverantwortung) geachtet werden. Die Setzung von finanziellen Anreizen für die Dozierenden, zum Beispiel in Form von Pensum, könnte die Motivation für die Teilnahme erhöhen. Dies zeigen Erfahrungen aus bestehenden Projekten (vgl. Abschnitt 3) und aus den Pilotdurchläufen (vgl. Abschnitt 6). Die Mehrheit der Teilnehmenden äusserte den Wunsch, die Teilnahme (in regelmässigen Abständen) wiederholen zu können, um der sich rasch wandelnden Berufswelt und den sich entwickelnden Anforderungen an die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen gerecht werden zu können. Insofern scheint die Etablierung des Programms ein Bedürfnis seitens der Dozierenden zu sein.

Die Konzeption des Förderprogramms liess den Programmverantwortlichen wie auch den Teilnehmenden in den Pilotdurchläufen viele Freiheiten in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung. Dies sollte sich in Anbetracht der anspruchsvollen Tätigkeiten der Dozierenden, ihrer Einbindung in die Hochschullehre und andere berufliche Tätigkeiten sowie ihrer Heterogenität auch bei der Weiterführung des Förderprogramms bewähren.

Die Job-Shadowings wurden in den Pilotdurchläufen als sehr wertvoll beschrieben. Sie sind als Kernelement unverzichtbar in der programmatischen Förderung des Kompetenzprofils, die vor allem darauf zielt, den Berufsfeldbezug bzw. den Praxisbezug der Dozierenden zu stärken. Die Organisation in Halbtagen scheint sich sowohl für die Teilnehmenden als auch für die besuchten Institutionen bewährt zu haben. Der Umfang von zehn Halbtagen innerhalb eines Jahres dürfte aus der Sicht der Dozierenden tragbar sein. Dies gilt eventuell auch dann, wenn bei der Weiterführung des Förderprogramms keine Pensen oder Ressourcen für die Teilnahme gesprochen werden sollten. Die Wahl und gegebenenfalls die Kombination der Lernorttypen und konkreten Lernorte sollten weiterhin von den gewählten Themenschwerpunkten geleitet werden. Gemäss der ursprünglichen, eher engen Definition ist das Format der Job-Shadowings auf informelle Beobachtungen beschränkt (vgl. Abschnitt 4). Obwohl auch reine Beobachtungen nützlich sind und diese die Akteurinnen und Akteure in der Berufsbildungspraxis kaum belasten, dürften durch die strikte Einhaltung dieser Konvention Potenziale verloren gehen. Für das Verständnis des Praxisfelds erscheint es sinnvoll, die Beobachtungen zum Beispiel durch Interviews, informelle Gespräche oder Einsicht in Dokumente und Materialien einzuordnen und zu ergänzen. Aus dem gleichen Grund ist davon auszugehen, dass eine strukturierte Vor- und Nachbereitung der Job-Shadowings zu präferieren ist. Das würde überdies das Führen des Portfolios erleichtern. Insofern wäre für die Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden unter konzeptionellen Gesichtspunkten ein breit(er)es Verständnis des Job-Shadowing-Formats zu bevorzugen. Diesbezüglich haben sich in den Pilotdurchläufen Anfragen über bestehende Kontakte bewährt. Dem Aufbau und der Pflege des Netzwerks sollte Sorge getragen werden, weshalb die Koordination der Anfragen, zum Beispiel über eine gut vernetzte programmverantwortliche Person, empfohlen wird.

Den Erfahrungen in den Pilotdurchläufen zufolge ist die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen für die Teilnehmenden von grosser Bedeutung. Gemeinsame Zeitgefässe bieten sich zudem für die Evaluation des Förderprogramms an. Inwieweit bei einer dezentralen Weiterführung des Förderprogramms hochschulübergreifende Austausche realisierbar sind, bleibt offen. Um die gemeinsame Reflexion dennoch zu garantieren, sollte an den hochschulinternen Austauschgefässen festgehalten werden. Die Wahl der Zeitpunkte für den Austausch wird von der grossen Flexibilität des Förderprogramms erschwert, da der Stand der Umsetzung zwischen den Teilnehmenden variieren und unterschiedlich weit gediehen sein kann. Als Kompromiss zwischen der Flexibilität und der notwendigen Planung der gemeinsamen Reflexion wird empfohlen, drei Zeitpunkte für die gemeinsame Reflexion zu fixieren und weitere Treffen gegebenenfalls spontan zu arrangieren. In den Pilotdurchläufen wurden die Austauschtreffen primär für die Klärung organisatorischer Fragen und den Erfahrungsaustausch genutzt. Vermutlich könnten die Teilnehmenden und auch die Qualität der Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen von stärkeren Effekten profitieren, wenn verstärkt auch das Transferpotenzial der Erfahrungen für die Tätigkeiten an der Hochschule thematisiert würde.

Die Erkenntnisse aus der Evaluation der Pilotdurchläufe führen zu der Empfehlung, bei der Stärkung des Kompetenzprofils der Dozierenden auch an der individuellen Reflexion festzuhalten. Zweckdienlich scheinen die Vorgabe von im Portfolio zu bearbeitenden Aspekten und die Angabe eines Richtwerts in Bezug auf den Umfang des Portfolios. Möglicherweise begünstigen diese Orientierungspunkte auch die zielgerichtete Vor- und Nachbereitung der Job-Shadowings sowie die Strukturierung der gemeinsamen Reflexion. Angeregt wird ausserdem – im Einklang mit dem breit(er) gefassten Verständnis der Job-Shadowings –, vielfältige Materialien (zum Beispiel Fotos, Lernmaterialien, Beobachtungs- und Gesprächsnotizen) zu sammeln, die dabei helfen, die Erfahrungen besser zu illustrieren und die Realität im Berufsfeld auf vielfältige Weise abzubilden.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Förderprogramms, das heisst in Bezug auf die Auswahl der Themen- bzw. Beobachtungsschwerpunkte, bestand in den Pilotdurchläufen eine grosse Offenheit für die Dozierenden, die geschätzt wurde. Wenngleich sich die themenspezifischen Beobachtungen in den Job-Shadowings mehrheitlich gut umsetzen liessen, dürfte es Themen geben, die für eine Bearbeitung in den Job-Shadowings weniger geeignet sind. So würde beispielsweise die Beobachtung von beruflichen Sozialisationsprozessen einen (zu) langen Zeithorizont beanspruchen oder die Beobachtung des Umgangs mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten aus der Sicht des Praxisfeldes belastend sein. Insofern ist für ein Förderprogramm zur Stärkung des Kompetenzprofils von Dozierenden unter inhaltlichen Gesichtspunkten eine freie Themenwahl zu bevorzugen, die jedoch durch Besprechung mit der oder dem Programmverantwortlichen abgesichert werden sollte. Ergänzend dazu sollte auch der institutionellen Perspektive Raum gegeben werden. Im Sinne des Grenzmanagements (vgl. Abschnitt 3) könnte die programmverantwortliche Person als Grenzspäherin oder Grenzspäher agieren und Themen eruieren, die für das Praxisfeld von besonderem Interesse oder grosser Aktualität sind. Diese könnten neben den individuellen Themenschwerpunkten im Rahmen der Job-Shadowings bearbeitet werden. Zum einen könnten hiervon die Beziehungen zwischen den Hochschulen und den Akteurinnen und Akteuren der Berufsbildungspraxis profitieren. Zum anderen erhalten die Hochschulen so Hinweise auf aktuelle und relevante Themen, die in der Aus- und Weiterbildung der Berufsbildungsverantwortlichen aufgegriffen werden sollten.

Für die Weiterführung des Förderprogramms nach Abschluss der beiden Pilotdurchläufe zeichnen die einzelnen Hochschulen verantwortlich. Dementsprechend obliegt es den Hochschulen, zu entscheiden, inwiefern sie die diskutierten Empfehlungen ab 2025 umsetzen. Abschliessend sei erwähnt, dass ein solches Förderprogramm lediglich einen Beitrag zur Stärkung des facettenreichen Kompetenzprofils von Dozierenden im Berufsbildungskontext leisten und eine Qualifizierung in den einzelnen Bereichen (zum Beispiel ein Lehrdiplom) keinesfalls ersetzen kann.

Literatur

- Arpagaus, J.** (2020). Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 435–447.
- Becker, A.** (2022). *Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule: Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre*. Berlin: De Gruyter Saur.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M.** (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 326–342.
- Caduff, C. & Käslin, F.** (2024). Lehrreiche Einblicke in die Wirklichkeit der beruflichen Bildung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9 (14).
- Creswell, J.** (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches* (4. Auflage). Los Angeles: Sage.
- Deming, D., Fuller, J. B., Lipson, R., McKittrick, K., Epstein, A. & Catalfamo, E.** (2023). *Delivering on the degree. The college-to-jobs playbook*. Cambridge: Harvard Kennedy School, Malcolm Wiener Center for Social Policy.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Giesenbauer, B.** (2021). Veränderung durch Veränderung: Nachhaltige Entwicklung von Hochschulen im Huckepack der Digitalisierung. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Digitalisierung und Nachhaltigkeit* (S. 45–63). Berlin: Springer Spektrum.
- Graf, S.** (2018). Pädagogische Hochschulen der Schweiz: vom Juniorpartner zum etablierten Hochschultyp. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (3), 17–28.
- Hayoz, C.** (2023). Zum (doppelten) Kompetenzprofil von Dozierenden der Fachdidaktik «Bewegung und Sport». Eine qualitative Untersuchung in der Deutsch- und Westschweiz. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41 (2), 285–298.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S.** (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Laupper, E., Eicher, V., Appius, S. & Nägeli, A.** (2024). *Evaluation eines Projekts im Rahmen des PGB11: Evaluation des Studienprogramms «Nachwuchsförderung Dozierende der Qualifizierung von Berufsbildungsverantwortlichen»*. Zollikofen: EHB.
- Mayring, P. & Fenzl, T.** (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–557). Wiesbaden: Springer VS.
- Rockstroh, M. S. & Zajontz, T.** (2022). Transfer durch Vernetzung: Ideen-Tandems im hochschulübergreifenden Verbundprojekt «Lehrideen vernetzen» der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und der Hochschule Mainz. In U. Schmidt & K. Schönheim (Hrsg.), *Transfer von Innovation und Wissen: Gelingensbedingungen und Herausforderungen* (S. 243–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherrer, C. & Thomann, G.** (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 380–393.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011*. Bern: Bundeskanzlei.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2015). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.** (2017). *Merkblatt. Praxisbezug von berufspädagogischen Ausbildungsinstitutionen und deren Dozierenden*. Bern: SBFI.
- Tettenborn, A. & Elderton, M.** (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 359–379.
- Tettenborn, A. & Herzog, S.** (2009). Qualifizierung von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen: Eine Einleitung mit offenen Fragen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 81–83.

- Van Wart, A., O'Brien, T. C., Varvayanis, S., Alder, J., Greenier, J., Layton, R. L., Stayart, C. A., Wefes, I. & Brady, A. E.** (2020). Applying experiential learning to career development training for biomedical graduate students and postdocs. Perspectives on program development and design. *CBE – Life Sciences Education*, 19 (3), 1–12.
- Weisenburger, N.** (2024). Personalentwicklung als Profession? Zur vermittelnden Funktion von Personalentwicklung in organisationalen Widersprüchen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 55 (3), 380–393.
- Wirtz, M. & Nachtigall, C.** (2012). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 1* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Autorinnen und Autor

- Anja Gebhardt**, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, anja.gebhardt@phsg.ch
Stephanie Appius, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, stephanie.appius@phsg.ch
Ellen Laupper, lic. phil., Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, ellen.laupper@ehb.swiss
Barbara Fontanellaz, Dr., Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung, barbara.fontanellaz@ehb.swiss
Fabio Käslin, B.A., Pädagogische Hochschule Luzern, fabio.kaeslin@phlu.ch
Silke Fischer, Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, silke.fischer@phlu.ch