

Biedermann, Horst; Krattenmacher, Samuel; Graf, Stefanie; Cwik, Mateusz Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 326-342



Quellenangabe/ Reference:

Biedermann, Horst; Krattenmacher, Samuel; Graf, Stefanie; Cwik, Mateusz: Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 38 (2020) 3, S. 326-342 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229143 - DOI: 10.25656/01:22914

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229143>

<https://doi.org/10.25656/01:22914>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Doppeltes Kompetenzprofil

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

Erscheint dreimal jährlich.

Herausgeber und Redaktion

Christian Brühwiler, Pädagogische Hochschule St. Gallen, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Notkerstrasse 27, 9000 St. Gallen, Tel. 071 243 94 86, christian.bruehwiler@phsg.ch

Bruno Leutwyler, Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung & Entwicklung, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 65 85, bruno.leutwyler@phzh.ch

Sandra Moroni, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I, Fabrikstrasse 8, 3012 Bern, Tel. 031 309 24 96, sandra.moroni@phbern.ch

Kurt Reusser, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich, Tel. 044 634 27 68 (27 53), reusser@ife.uzh.ch

Markus Weil, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Weiterbildung und Beratung, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, Tel. 032 628 66 16, markus.weil@fhnw.ch

Markus Wilhelm, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Fachdidaktik Natur-Mensch-Gesellschaft, Sentimatt 1, 6003 Luzern, Tel. 041 203 01 04, markus.wilhelm@phlu.ch

Manuskripte

Manuskripte können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden. Richtlinien für die Gestaltung von Beiträgen sind auf www.bzl-online.ch verfügbar (siehe «Für Autor/innen»→«Manuskriptgestaltung»). Diese Richtlinien sind verbindlich und müssen beim Verfassen von Manuskripten unbedingt eingehalten werden.

Lektorat

Jonna Truniger, bzl-lektorat@bluewin.ch, www.textuell.ch

Externe Mitarbeiter

Buchbesprechungen

Matthias Baer, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, Tel. 043 305 54 48, matthias.baer@phzh.ch

Für nicht eingeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtung.

Neuerscheinungen und Zeitschriftenspiegel

Peter Vetter, Universität Freiburg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe I, Rue Faucigny 2, 1700 Freiburg, Tel. 026 300 75 87, peter.vetter@unifr.ch

Editorial

Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Christian Brühwiler, Kurt Reusser,
Markus Weil, Markus Wilhelm 323

Schwerpunkt

Doppeltes Kompetenzprofil

Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 326

Falk Scheidig Schulpraktische Erfahrung von Dozierenden als Basis praxisbezogener Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Positionen und Anfragen zum Schulpraxiserfordernis 343

Annette Tettenborn und Melanie Elderton Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung 359

Christa Scherrer und Geri Thomann Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche 380

Andreas Hoffmann-Ocon «Im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule» oder «im Dienste der pädagogischen Forschung»? – Historische Spurensuche zu Kontexten der «Vorbildung» von Dozierenden am Beispiel des Kantons Zürich in den 1920er-Jahren 394

Annelies Kreis, Samuel Krattenmacher, Corinne Wyss, Marco Galle, Julia Ha, Anna Locher und Urban Fraefel Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule 407

Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen 422

Jürg Arpagaus Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung 435

Rubriken

Buchbesprechungen

Tuna, M. H. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung (Dominik Helbling) 448

McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtapples, H. G. (Hrsg.). (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (Peter Holzwarth) 450

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke (Jeannine Khan) 452

Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2020). Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich (Regula Grob und Helene Mühlestein) 454

Neuerscheinungen 456

Zeitschriftenspiegel 458

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage (www.bzl-online.ch). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik

Zusammenfassung An Dozierende Pädagogischer Hochschulen wird die explizite Anforderung gestellt, dass sie den Ansprüchen eines Hochschulstudiums mit integrierter Berufsausbildung zu genügen vermögen. Mit dem Begriff des doppelten Kompetenzprofils wird die dazu notwendige Verschränkung von Wissenschaftsbasierung und Praxisorientierung zum Ausdruck gebracht. Bei genauerer Betrachtung des Anforderungsprofils der Dozierenden erweist sich dieses jedoch als vielschichtiger, da nebst den genannten Anforderungen auch disziplinäres und hochschuldidaktisches Wissen und Können, Innovationsfähigkeit und Kreativität sowie die Verbindung von Netzwerken der Scientific Community mit der beruflichen Praxis verlangt sind.

Schlagwörter doppeltes Kompetenzprofil – Dozierende an Pädagogischen Hochschulen – Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen – Nachwuchsförderung

On the relevance of the dual competency profile in teacher education

Abstract Teachers at universities of teacher education are explicitly required to be able to meet the demands of academic study programs with integrated professional training. The term «dual competency profile» is used to express the necessary merging of scientific background and practice orientation. A closer look at the requisite profiles of faculty reveals, however, that it is more complex than that because in addition to the above-mentioned expectations, further requirements include knowledge and skills in both the academic discipline and the pedagogy of higher education, innovation skills, and creativity as well as the ability to connect networks in the scientific community with professional practice.

Keywords dual competency profile – faculty at universities of teacher education – careers at universities of teacher education – promotion of young academics

1 Einleitung

Ein spezifisches Charakteristikum von Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen besteht in der expliziten Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung. So definiert das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG; Schweizerische Eidgenossenschaft, 2011) die Studiengestaltung an Fachhochschulen dahingehend, dass sie durch praxisorientierte Studien und durch anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern. Ferner sind die

Bachelorabschlüsse in der Regel berufsqualifizierend (Art. 26) – was so in den Pädagogischen Hochschulen auch für die Studiengänge für Lehrämter auf der Kindergarten- und der Primarstufe zutrifft, nicht jedoch für Lehramtsstudiengänge für höhere Schulstufen. Die Kammer PH von swissuniversities nennt die Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis als eines der acht Merkmale dieses Hochschultypus (Kammer PH, 2017, S. 3): «Die Pädagogischen Hochschulen verbinden Bildungswissenschaften und Bildungspraxis in ihren Bachelor- und Masterstudiengängen von Anfang an, indem sie mit Praxis- und Kooperationsschulen eng zusammenarbeiten und ein hohes Mass an ausbildungspraktischen Sequenzen pflegen.»

Dieser Anspruch auf die ausdrückliche Verbindung von Hochschulstudium und Berufsausbildung erfordert ein spezifisches Kompetenzprofil der Dozierenden «in Wissenschaft und Praxis» (Sibold, 2017, S. 108). «Das Profil der Fachhochschulen [und der Pädagogischen Hochschulen; Ergänzung H.B. et al.] als wissenschaftsbasierte praxis- und anwendungsorientierte Hochschulen erfordert, dass ihr Personal in Forschung und Lehre über ein sogenannt doppeltes Kompetenzprofil verfügt» (Sibold, 2017, S. 109). Für die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen bedeutet dies beispielsweise, dass sie neben einer fachwissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Qualifikation auch möglichst über einen Praxisbezug und ein «Lehrdiplom der Zielstufe» verfügen sollen (Kammer PH, 2017). Neben der Erwartung, dass Dozierende eine fachwissenschaftliche und eine zielstufenspezifische Ausbildung mitzubringen haben, existieren seitens der Schweizerischen Hochschulkonferenz Bestrebungen, zusätzliche Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich der Fachdidaktik für Dozierende der Pädagogischen Hochschulen zu schaffen (vgl. SHK, 2016a). Damit wird das Ziel verfolgt, die Fachdidaktik als Wissenschaft zu stärken und den Nachwuchs in den Fachdidaktiken sicherzustellen.

Mit den erwähnten Ansprüchen an die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen hat sich in der Schweizer Bildungspolitik in den letzten Jahren der bereits erwähnte Begriff des doppelten Kompetenzprofils etabliert, was insbesondere im Zusammenhang mit der Nachwuchsförderung des akademischen Personals geschehen ist. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa die von swissuniversities unterstützten Projekte zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim Nachwuchs an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (SHK, 2016a), die Projekte zum Aufbau fachdidaktischer Masterstudiengänge (SHK, 2016b) oder das Positionspapier «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung der Kammer PH» (Kammer PH, 2018). In der Literatur findet sich dieser Begriff bis anhin jedoch nur sporadisch (vgl. etwa Graf, 2018), und dies, obwohl beispielsweise die Pädagogischen Hochschulen die Frage nach der wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung und damit verbunden auch nach der wirksamen Lehre und den Anforderungen an Dozierende in den letzten Jahren immer stärker in den Forschungsfokus genommen haben (vgl. Abschnitt 2). So befasste sich Stäuble (2015) explizit mit der Weiterentwicklung der Anforderungen an

das doppelte Kompetenzprofil, indem sie das «Aufgabenspektrum von Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern» (Stäuble, 2015, S. 393) eruierte. Davon ausgehend unternahm sie einen Versuch, ein Anforderungsprofil des akademischen Personals an den Pädagogischen Hochschulen zu entwerfen. Dieses geht allerdings über das klassische doppelte Kompetenzprofil hinaus und umfasst «Fachlichkeit in drei Ausprägungen»: «Die Fachlichkeit des wissenschaftlichen Personals ist ... eine dreifache ...: disziplinäre Fachlichkeit (dokumentiert durch den Studienabschluss in einer Disziplin bzw. in einem Fach), Fachlichkeit der Verwendungsformen (Wissen generieren, vermitteln und anwenden in Forschung, Lehre und Dienstleistungen) und professionsbezogene Fachlichkeit (disziplinäres Wissen generieren, vermitteln und anwenden für die Praxis von Lehrpersonen)» (Stäuble, 2015, S. 397). Der Autorin zufolge soll das akademische Personal der Pädagogischen Hochschulen also neben der «disziplinären Fachlichkeit» auch Methodenkenntnisse der leistungsbereichsbezogenen Verwendungsformen dieser disziplinären Fachlichkeit mitbringen (z.B. Kenntnisse der Forschungsmethoden oder hochschuldidaktische Kompetenzen). Gelten diese beiden genannten «Fachlichkeiten» als Anforderungsprofil des akademischen Personals für alle Hochschultypen, so ist die dritte von Stäuble genannte «professionsbezogene Fachlichkeit» für Dozierende an den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen relevant. Da sich diese beiden Hochschultypen «durch eine enge Vernetzung mit ihren je eigenen Praxisfeldern» (Böckelmann & Erne, 2013, S. 126) auszeichnen, muss deren akademisches Personal zusätzlich einen berufspraktischen Bezug besitzen, an Pädagogischen Hochschulen also zum Schulumfeld (Stäuble, 2015, S. 397). Das Kompetenzprofil des akademischen Personals an diesen Hochschultypen hat gemäss diesem Ansatz nicht eine doppelte, sondern eine dreifache Ausprägung.

Besteht ein Unterschied zwischen den Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der Laufbahnen akademischer Mitarbeitender? Böckelmann (2018, S. 35) hält fest, dass die Laufbahnen der akademischen Mitarbeitenden an Fachhochschulen meist «nicht linear innerhalb des Hochschultypus verlaufen». Gemeint sind damit «vielfältige berufsbiografische Verläufe ..., in denen eine oder mehrere Praxisphasen zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden können» (Böckelmann, 2018, S. 35). Diese «Transitions-Situationen», von denen Böckelmann spricht, sind zweifelsohne auch für das akademische Personal der Pädagogischen Hochschulen charakteristisch, auch wenn der Wechsel zwischen der Tätigkeit als Lehrperson und der Karriere als Dozentin oder Dozent an einer Pädagogischen Hochschule wohl deutlich weniger häufig vorkommt als der Wechsel zwischen Praxisphasen und Hochschultätigkeit innerhalb einer Laufbahn des Fachhochschulpersonals. Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Hochschultypen besteht aber in der Spezifik der Berufspraxis. Anders als bei den Fachhochschulen, welche von der starken Innovationskraft und den anwendungsorientierten Forschungsaktivitäten ihrer Berufsfelder profitieren, wird die Innovation im Bildungssektor insbesondere durch die Pädagogischen Hochschulen sichergestellt: «Die Innovation erfolgt, überspitzt gesagt, an der PH, das Berufsfeld wird durch diese befruchtet und entwickelt» (Graf, 2018, S. 21). Die Attraktivität der

Laufbahnen an den Fachhochschulen und in ihren Berufsfeldern liegt also darin, dass auch in der fachhochschulspezifischen Berufspraxis häufig wissenschaftliche Arbeiten vorangetrieben werden und damit verbunden in beiden Systemen (Hochschule und Berufsfeld) Ansätze von doppelten Kompetenzprofilen zu finden sind. Dies ist im Bildungssektor nur in Ausnahmefällen der Fall: Die Innovation und die Forschung erfolgen (vorwiegend) in den Hochschulen, während die schulische Berufspraxis von den Arbeiten der Hochschulen befruchtet wird.

Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Hochschultypen besteht in den besonders hohen bzw. breiten Anforderungen an das akademische Personal an den Pädagogischen Hochschulen: Die gewünschte Laufbahn von Lehramtsstudium, Unterrichtstätigkeit auf der Zielstufe, Fach- und/oder Fachdidaktikstudium sowie Hochschuldidaktik (EDK, 2019) erweist sich als sehr langer Bildungsweg. Häufig fehlen den Dozierenden daher gewisse Qualifizierungsvorgaben, wobei es vielfach an praktischen Erfahrungen nach Abschluss des Fachstudiums im dritten Zyklus mangelt. Insofern sind der Wechsel und womöglich sogar die Parallelität von Praxisphasen und Hochschultätigkeit oder gar Praxistätigkeiten in unterschiedlichen Phasen der Laufbahn an Pädagogischen Hochschulen nur sehr eingeschränkt vorzufinden und lassen sich Doppelanstellungen auf der Ziel- und auf der Hochschulstufe nur in Einzelfällen finden.

Ausgehend von diesen allgemeinen Reflexionen zum Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» mit Bezug auf die beiden Typen «Fachhochschule» und «Pädagogische Hochschule» wird der Blick im Folgenden spezifisch auf die Pädagogischen Hochschulen gerichtet, wobei die Frage interessiert, wie sich das Konzept des doppelten Kompetenzprofils mit Praxis- und Wissenschaftsorientierung für den Berufsauftrag der Dozierenden differenzieren und inhaltlich fassen lässt. Unseren Reflexionen über die Ansprüche an Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellen wir die Frage voran, was eine wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung charakterisiert.

2 Wirksame Lehrpersonen durch wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung?

Auf eine vordergründig einfache sprachliche Formel heruntergebrochen zeichnet sich eine wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler von deren Absolventinnen und Absolventen nachhaltige Lernzuwächse bzw. generell kognitive, emotional-affektive und soziale Entwicklungen aufzeigen können. Wir gehen also von den Annahmen aus, dass Lehrpersonen mit ihrem Handeln Einfluss auf Entwicklungsprozesse bei Lernenden erwirken können und dass dieses Lehrerinnen- und Lehrerhandeln im Rahmen eines Lehramtsstudiums (zumindest im Sinne einer Befähigung) erworben werden kann. Des Weiteren setzen wir diese Wirkungskette mit der Annahme fort, dass im Prozess des Erwerbs eines wirksamen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns die Dozierenden bedeutsam sind bzw. bedeutsam sein können

(vgl. dazu auch Biedermann, 2012). Datenbasierte Nachweise für diese angenommene äußerst komplexe und lange Wirkungskette liegen bis anhin nicht vor. Im Bemühen um empirische Nachweise werden daher die vermuteten Wirkungsebenen im Folgenden entflochten und Befundlagen zwischen ausgewählten Gliedern der Wirkungskette aneinandergereiht.

Die Frage nach der *Wirksamkeit von Lehrpersonen* bezüglich der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern ist vielschichtig und kann aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. So können beispielsweise verschiedene Faktoren der Lehrperson (z.B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, professionsbezogene Überzeugungen, Unterrichtsenthusiasmus, Selbstwirksamkeitserwartungen, Klassenführung, Unterrichtsstil) hinsichtlich unterschiedlicher Domänen und Kompetenzfacetten (z.B. kognitive Determinanten, konative Determinanten, motivationale Bedingungen) der Schülerinnen und Schüler analysiert werden (vgl. Brühwiler & Helmke, 2018). Hierzu wurden in den letzten Dekaden in verschiedenen Traditionen und mit unterschiedlichen Interessen vielfältige Forschungsarbeiten durchgeführt. Zusammenfassende Einblicke in die Befundlage geben insbesondere Metaanalysen und Überblicksbeiträge, welche zumeist bereichsspezifisch zu einzelnen Determinanten der Schulleistung sortiert vollzogen wurden. Auch wenn die Effektstärken von Studien deutlich variieren, so kann dennoch festgehalten werden, dass es auf die Lehrperson ankommt, d.h. dass Lehrpersonen durch ihr Handeln im Unterricht einen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. z.B. Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013; Lipowsky, 2007; Praetorius, Grünkorn & Klieme, 2020; Schleicher, 2016; Seidel & Shavelson, 2007; Wayne & Youngs, 2003).

Inwieweit sich Lehrpersonen ihr wirksames Unterrichtshandeln im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aneignen konnten, stellt die zentrale Frage der Forschung zur *Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung* dar (vgl. z.B. Oser & Oelkers, 2001). Hierbei handelt es sich um eine noch junge Forschungstradition, die erst in jüngster Vergangenheit stark forciert wurde (vgl. Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020). Die verschiedenen methodischen Herangehensweisen in den vielfältigsten wissenschaftlichen Disziplinen und hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzdimensionen führen jedoch dazu, dass die Befundlage schwer zu fassen ist (vgl. Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1013 f.; dazu auch Cramer et al., 2020), wobei einzelne Ergebnisse nicht nur konform ausfallen (vgl. z.B. Allen, 2003; Blömeke, 2004; Borko, Whitcomb & Byrnes, 2008; Cochran-Smith & Fries, 2008; Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kennedy, Ahn & Choi, 2008; Walsh, 2001; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998; Wilson & Floden, 2003; Wilson Floden & Ferrini-Mundy, 2001). So zeigen sich beispielsweise in Bezug auf die schulpraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen uneinheitliche Resultate. Nach Zeichner und Bier (2012) sind Effektunterschiede auch dadurch erklärbar, dass die Verbindung zwischen den Lehrveranstaltungen und der schulpraktischen Ausbildung unterschiedlich gut gelingen kann.

Dass die Qualität der Schulpraktika, die Häufigkeit und die Qualität der Begleitung wie auch die Intensität der Verbindung zwischen den Praxiserfahrungen und den anderen vermittelten Inhalten in Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsprogrammen sehr unterschiedlich ausfallen, ist zudem ein weiterer wesentlicher Faktor der inkonsistenten Befundlage (vgl. z.B. Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018; König & Rothland, 2018; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014; Zeichner, 2010, 2018). Sowohl die in den letzten Jahren vermehrt durchgeführten nationalen und internationalen Vergleichsstudien wie beispielsweise TEDS-M («Teacher Education and Development Study in Mathematics»); vgl. Oser, Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2015; Tatto et al., 2012) und COACTIV («Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz»); vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) als auch daran anschliessende Längsschnittstudien wie beispielsweise LEK («Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden»); vgl. König & Seifert, 2012) und WIL («Wirkungen der Lehrerausbildung auf professionelle Kompetenzen, Unterricht und Schülerleistung»); vgl. Affolter, Hollenstein & Brühwiler, 2016; Brühwiler, Hollenstein, Affolter, Biedermann & Oser, 2017) vermögen nachzuweisen, dass hinsichtlich verschiedener Kompetenzfacetten bei Lehramtsstudierenden einerseits deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Studieninstitutionen und Studienprogrammen bestehen und andererseits bei entsprechenden Lerngelegenheiten auch Lernentwicklungen stattfinden.

Aufgrund der insgesamt dünnen Forschungslage erscheinen auch Arbeiten im Fokus von «Best Practice» als interessant, die sich mit der Frage nach der Realisierung einer leistungsstarken Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigen. So hat beispielsweise Darling-Hammond (2006; vgl. dazu auch Darling-Hammond & Oakes, 2019) basierend auf Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen zusammenfassend die folgenden charakterisierenden Kriterien von Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen in den USA identifiziert, welche Studierende gut auf ihren Berufseinstieg vorbereiten (Darling-Hammond, 2006):

- eine klare Vision von wirksamem Unterricht mit «shared beliefs» und «shared behaviour» der Dozierenden, Praxislehrpersonen und Forschenden,
- ein stringentes Curriculum im Fokus der Verzahnung von Theorie und Praxis,
- eine Verzahnung von Lehre und Forschung,
- eine Hinführung von Studierenden zu forschendem Lehren,
- eine Ressourcenorientierung (auch in der Anstellungspolitik),
- eine Kultur der Offenheit und der Zumutung (Fehler-, Diskurs- und Reflexionskultur),
- eine enge Zusammenarbeit mit Praxisschulen – geteiltes Wissen und geteilte Überzeugungen zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen sowie
- Forschungsbasierung und Praxisorientierung.

Gerade die Orientierung an «Best Practice» lässt erkennen, dass mit der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen immer auch die Frage nach der Qualität der darin tätigen Personen angesprochen ist. Datenbasierte Arbeiten zur *Wirksamkeit von Dozierenden* an Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sind bis anhin noch kaum vorhanden. Die noch wenigen bestehenden Arbeiten haben fast durchgehend beschreibenden Charakter (z.B. Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014; Steinmann, Krattenmacher & Biedermann, 2015).

In Konklusion obiger Ausführungen kann festgehalten werden, dass sowohl Lehrpersonen als auch Dozierende Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden positiv beeinflussen können. Mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint insbesondere die gelungene Verzahnung von Hochschule und Schule, Lehre und Forschung sowie Theorie und Praxis eine bedeutsame Rolle zu spielen. Im Folgenden wird entsprechend der Frage nachgegangen, über welche Kompetenzprofile Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verfügen sollten, um ihrem Berufsauftrag entsprechen zu können.

3 Über welche Kompetenzprofile sollten Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verfügen?

Werden als Anhaltspunkt die einleitend erwähnten Vorgaben an die Qualifikation von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen der EDK (2019) herangezogen, so sind dies ein Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, hochschuldidaktische Qualifikationen sowie (in der Regel) ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe (Art. 20). Dementsprechend wird es auch von der Kammer PH (2017) in den Beschreibungen der Merkmale des Hochschultyps «Pädagogische Hochschulen» festgehalten, indem auf das gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte (doppelte) Kompetenzprofil verwiesen wird. Dabei soll sich insbesondere die Nachwuchsförderung an diesen beiden Perspektiven orientieren, weshalb dieser auch in der neuen Strategie 2021–2024 der Kammer PH (2020) ein gesonderter Schwerpunkt gewidmet wird.

Lunenberg et al. (2014) wählten zur Beschreibung notwendiger Kompetenzprofile den Zugang der Bestimmung zentraler Rollen von Lehrpersonenbildenden. Im Rahmen einer Metastudie arbeiteten sie sechs Rollen von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung heraus:

- 1) *Lehrende* («teachers of teachers»): Das Lehren auf Hochschulstufe beinhaltet die Reflexion der eigenen Kompetenzen, die Didaktik auf Tertiärstufe, eine evidenzbasierte Arbeitshaltung bis hin zur eigenen Wissensgenerierung – worin sich zentrale Differenzen zum Unterricht auf der Volksschulstufe zeigen. Gleichzeitig stellen Lehrende Vorbilder für die angehenden Lehrpersonen dar. Wichtige Kompetenzen

im Fokus der Lehre sind solides Fachwissen (allenfalls ergänzt durch fachdidaktisches Wissen), Interesse am eigenen Fach, Freude am Lehren und Lernen sowie an der Arbeit mit Studierenden.

- 2) *Forschende* («researchers»): Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich kontinuierlich mit der Weiterentwicklung von Bildung, Schule, Unterricht und Professionalisierung beschäftigen. Hierzu gehört ein Bemühen um kritische Reflexion bestehender Kenntnisse und aktive Wissensgenerierung – wodurch eine Brücke der gegenseitigen Befruchtung von Lehre und Forschung geschlagen wird. Die Wahrnehmung dieser Rolle stellte sich in der Schweiz erst mit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Übergang in die 2000er-Jahre ein. In der in vielen Institutionen noch immer anhaltenden Aufbauphase zeigen sich insbesondere knappe Zeitressourcen, mangelnde Unterstützungsangebote und teilweise noch zu wenig ausgeprägte Forschungskulturen als Hürden.
- 3) *Betreuende/Mentoratspersonen* («coaches»): Hierbei handelt es sich um Fachpersonen, welche Studierende in ihrem Lernprozess in der Praxis begleiten, wodurch sie für die Verbindung von Hochschule und Praxis verantwortlich zeichnen. Neben fundiertem Fachwissen sind dabei personelle Kompetenzen und Berufserfahrung auf der Zielstufe bedeutsam. «Coaches» sollen keine Handlungsanleitungen vermitteln, sondern die Studierenden fragend dazu anleiten, ihre eigenen Lösungen zu entwickeln.
- 4) *Curriculumsentwickelnde* («curriculum developers»): Die Rolle der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Curriculums ist weitgehend undefiniert und kaum untersucht. Sie wird von Dozierenden unterschiedlich wahrgenommen – was sowohl auf institutionellen Vorgaben als auch auf individuellen Faktoren gründen kann. Im Zentrum stehen auch hier die Abstimmung von Theorieanteilen und Praxisphasen sowie die Berücksichtigung von Besonderheiten im jeweiligen Bildungssystem.
- 5) *Prüfende/Wachende* («gatekeepers»): Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben die Aufgabe, zu überwachen und zu überprüfen, ob die Studierenden die anvisierten Lern- und Entwicklungsziele erreichen. Dazu kreieren sie formative und summative Rückmeldeformate in Form von Prüfungen, Leistungsnachweisen, Assessments usw.
- 6) *Vermittelnde* («brokers»): Dozierende und Praxislehrpersonen teilen sich die Verantwortung für die Ausbildung und die Entwicklung von angehenden Lehrpersonen. Dazu braucht es Dozierende, die in der Lage sind, diesen Kooperationsprozess zu gestalten. Mit der verstärkten Verantwortungsübernahme von Praxislehrpersonen in der Ausbildung wurde eine neue Aufgabe der Vermittlung zwischen Hochschule und Schule bzw. zwischen Dozierenden und Lehrpersonen nötig. Im Zentrum dieser Rolle steht die gemeinsame Verantwortung für den Lernprozess der Studierenden in der Praxis. Wichtige Kompetenzen der Vermittlungsrolle sind Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick.

Anhand dieser sechs Aufgabenfelder und der damit verbundenen Rollen werden insbesondere die notwendigen Fähigkeiten von Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrer-

bildung in den Bereichen der Hochschullehre, der Praxisausbildung und der Forschung herausgestrichen. Wenig zum Ausdruck kommt auch hier, welche inhaltlichen Notwendigkeiten das Professionsverständnis anleiten.

Eine diesbezüglich ausgerichtete Arbeit findet sich bei Niemi, Lavonen, Kallioniemi und Toom (2018). Die Autorinnen und Autoren fragten sich in einem ersten Schritt, welche Fähigkeiten zukünftige Generationen zur erfolgreichen Bewältigung des Erwachsenenalters (wohl) beherrschen müssen, wobei sie die von der OECD identifizierten 21st-Century Skills als bedeutsam identifizierten: kritisches Denken, Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität (vgl. Ananiadou & Claro, 2009). Davon ableitend stellten sie sich in einem zweiten Schritt die Frage, welche Ziele die Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreichen muss, damit die Lehrpersonen fähig sind, die Schülerinnen und Schüler auf eine Welt von morgen vorzubereiten. Dabei arbeiteten sie die folgenden drei zentralen Zielsetzungen heraus (Ananiadou & Claro, 2009, S. 54 f.):

1) Breite und solide Basis des Wissens und Könnens:

- Fachkenntnisse, pädagogisch-psychologisches Wissen, Kontextwissen;
- Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten, Fähigkeiten zur Zusammenarbeit in Netzwerken und Partnerschaften;
- Wissen über Lernen und Vielfalt unter den Lernenden;
- Kompetenzen, um als autonome Professionelle oder autonomer Professioneller zu handeln;
- Kompetenzen, um in digitalen und analogen Umfeldern zu agieren;
- professionell geteiltes Verständnis über Werte und Berufsethos;
- Forschungsfähigkeiten (Fähigkeiten zur Nutzung forschungsbasierten Wissens);
- Bewusstsein für die verschiedenen fächerübergreifenden Themenbereiche.

2) Expertise bei der Entwicklung von neuen Ideen und Bildungsinnovationen:

- eine positive Einstellung gegenüber fortdauernden Entwicklungen;
- Toleranz gegenüber Ungewissheit und neues bzw. innovatives Denken;
- Bereitschaft zur Schaffung einer positiven Atmosphäre (im Sinne einer Unterstützung von Neugierde und von neuen Entwicklungen, von Bereitschaft zu Risiken in der Unterrichtsgestaltung, von Schaffung von Bildungsinnovationen);
- Kompetenz für die Umsetzung kreativer Prozesse und die Generierung neuer Ideen;
- Forschungsfähigkeiten (Fähigkeiten zur Herstellung von forschungsbasierten Erkenntnissen).

3) Kompetenz für die Entwicklung der eigenen und der schulischen Expertise:

- eine unterstützende Haltung gegenüber verschiedenen Berufsgruppen;
- Fähigkeiten der Selbstregulation zur Überprüfung der eigenen Arbeit;
- Kompetenzen, um in Netzwerken und multiprofessionellen Teams zusammenzuarbeiten;

Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrpersonenbildung

- Fähigkeiten in der Curriculumsgestaltung und als Innovatorin oder Innovator für pädagogische Ansätze und Lernumgebungen;
- Fähigkeit, andere Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, zu coachen, zu betreuen oder auszubilden;
- Fähigkeiten, die eigenen professionellen Überzeugungen kritisch zu reflektieren;
- Fähigkeiten zur Nutzung von Bewertungsergebnissen für die Schulentwicklung und die Fähigkeit, die Schulkultur in verschiedenen Netzwerken (z.B. mit Eltern) zu entwickeln;
- Fähigkeiten, die eigene Expertise weiterzuentwickeln anhand von reflektierenden Aktivitäten, forschungsbasiertem Wissen, Mentoring, Fortbildung sowie Seminaren und Workshops.

Auch wenn mit diesen Kriterien nicht die notwendigen Fähigkeiten von Dozierenden anvisiert werden, sondern jene von Lehrpersonen, so stellen sie dennoch auch für die Dozierenden eine interessante Diskussionsgrundlage dar. Denn die Dozierenden sind für die Vermittlung dieser Fähigkeiten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verantwortlich, wodurch der Anspruch an das eigene Beherrschen ebendieser Fähigkeiten zugrunde gelegt werden muss. Neben soliden Fachkenntnissen werden dabei insbesondere überfachliche Kompetenzen gefordert, beispielsweise Kommunikation und Kollaboration sowie vernetztes Denken. Zudem werden Selbstkompetenz und Selbstreflexion sowie die Fähigkeit, sich auf der Basis der Reflexion und der Wissensgenerierung kontinuierlich weiterzuentwickeln, verlangt. Damit zusammen hängen auch eine Offenheit und eine Neugier gegenüber Innovation bzw. die Fähigkeit kreativen und innovativen Denkens und Arbeitens. Schliesslich findet sich auch hier die Forderung nach einem geteilten Professionsverständnis und damit verbundener gemeinsamer Schulentwicklung. Deutlich wird, dass den Zielsetzungen jeweils die Vernetzung von Wissenschaftsfundierung und Praxisorientierung bzw. das Verständnis des doppelten Kompetenzprofils zugrunde gelegt wird.

Unter Berücksichtigung der drei dargelegten Ansätze – EDK (2019), Lunenberg et al. (2014) und Niemi et al. (2018) – werden mit Bezug auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Schweizer Pädagogischen Hochschulen holistisch die folgenden zentralen Anforderungen an Dozierende festgehalten:¹

- *Disziplinäres Wissen und Können*: Dozierende haben den Ansprüchen wirksamer Lehr-Lern-Arrangements zu genügen. Hierzu bedarf es einerseits des jeweils fach-

¹ Die im Folgenden aufgeführten Anforderungen sind keine Alleinstellungsmerkmale des Anforderungsprofils des akademischen Personals an den Pädagogischen Hochschulen. So sind beispielsweise «Hochschuldidaktisches Wissen und Können» oder «Innovationsfähigkeit» hochschultypübergreifende Anforderungen, welche auch für das akademische Personal der Fachhochschulen und der Universitäten gelten können. Das Ziel dieser Aufführung besteht nicht darin, charakteristische Anforderungsmerkmale von Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen zu erarbeiten, sondern vielmehr darin, ein möglichst differenziertes (und umfassendes) Anforderungsprofil zu skizzieren.

lich adäquaten Wissens und andererseits eines stufengerechten fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Wissens und Könnens.

- *Wissenschaftsbasierung*: Angesichts des kontinuierlichen Erkenntnisfortschritts ist es Aufgabe von Dozierenden, ihr (fachliches und/oder fachdidaktisches sowie hochschuldidaktisches) Wissen und Können kontinuierlich aktuell zu halten und weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es nicht nur der Wissenschaftsrezeption, sondern auch eigener Erkenntnisprozesse zu Problem- und Fragestellungen – was so auch angehenden Lehrpersonen vorgelebt und vermittelt werden muss (vgl. dazu auch Prenzel, 2020).
- *Hochschuldidaktisches Wissen und Können*: Dozierende müssen ihr fachliches, fachdidaktisches und/oder beraterisches Wissen und Können adäquat vermitteln. Sie begleiten die Studierenden fördernd und fordernd im Studium an der Hochschule wie auch in den Praktika im Berufsfeld, wozu sie hoher diagnostischer Fähigkeiten bedürfen. Sie unterstützen die angehenden Lehrpersonen darin, ihre eigenen Lösungsstrategien für ihre Fragestellungen zu entwickeln. Ihre Aufgabe ist es auch, die Leistungen der Studierenden an der Hochschule sowie im Praxiseinsatz zu bewerten. Sie entscheiden letztlich über die Berufsfähigkeit und Berufszulassung der angehenden Lehrpersonen.
- *Praxisorientierung*: Die Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zielen letztendlich immer auf eine Ausführung erfolgreicher Berufstätigkeit ab, weshalb die Studienprogramme den Ansprüchen eines akademischen Abschlusses und der Berufsausbildung zu genügen haben. Daher ist es Aufgabe von Dozierenden, die Verbindung von Wissenschaft und Praxis herzustellen bzw. theoretische Grundlagen immer wieder auf konkrete Praxissituationen zu transformieren.
- *Verbindung von Scientific Community und beruflicher Praxis*: Dozierende haben nicht nur den Rollen von Lehrenden, Forschenden und Praktikerinnen und Praktikern zu entsprechen, sondern sie nehmen idealerweise auch an den jeweils damit verbundenen Communities aktiv teil. So halten beispielsweise Lunenberg et al. (2014) und Niemi et al. (2018) fest, dass Dozierende als Brokerinnen und Broker zwischen diesen unterschiedlichen Welten fungieren müssen (vgl. dazu auch Shavelson, 2020).
- *Innovationsfähigkeit und Kreativität*: Sowohl der Anspruch an die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung als auch die von Niemi et al. (2018) angesprochenen dynamischen technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen bringen es mit sich, dass Dozierende die Zielerreichung basierend auf den bestehenden Inhalten, Prozessen und eigenen Fähigkeiten immer wieder zu prüfen haben. Hierbei sollen neue Ideen entworfen, geprüft und allenfalls in die eigene Tätigkeit oder sogar in die Weiterentwicklung der Hochschule überführt werden. Diese Offenheit für Kreativität soll den Studierenden vorgelebt und vermittelt werden. Beispielsweise entwickeln Dozierende basierend auf aktuellen Entwicklungen, dem Forschungsstand und den Bedürfnissen der Praxis bestehende Lehrangebote kontinuierlich weiter und erarbeiten neue Angebote.

Insgesamt erweist sich das Kompetenzprofil von Dozierenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung also als vielschichtig. Die wissenschaftsbasierte Fachlichkeit, die Kompetenz der Wissensvermittlung auf Tertiärstufe, die Kompetenz der eigenständigen Wissensgenerierung und die Fachlichkeit des Unterrichts auf der Zielstufe müssen zudem stets mit überfachlichen Kompetenzen wie kritischem Denken, Problemlösen, Kommunikation, Kollaboration, Selbstkompetenz und Selbstreflexion usw. in Verbindung gebracht werden, sollen wirksame Lehr-Lern-Arrangements realisiert werden – wodurch eine Vielfältigkeit entsteht, welche mit dem Leitwort «doppelt» stark zusammenfassend dargestellt wird.

4 Konklusion

Der Begriff des doppelten Kompetenzprofils wurde mit Blick auf die Anforderungen an Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen geprägt, welche im Rahmen der Studiengänge die Verbindung von akademischem Studium mit einer Berufsausbildung zu erbringen haben. In der Ausgestaltung der Laufbahnen ergeben sich jedoch Unterschiede zwischen diesen beiden Hochschultypen, die sich insbesondere im Zeitpunkt und in der Dauer der Praxisphasen der Dozierenden bzw. in der unterschiedlichen beruflichen Verankerung der Dozierenden in den beiden Bereichen «Hochschule» und «Praxis» manifestieren.

Mit Blick auf Dozierende an Pädagogischen Hochschulen greift die zentrale Charakterisierung «doppeltes Kompetenzprofil» im Sinne von Praxis- und Forschungsorientierung jedoch eher kurz. So spricht beispielsweise Stäubli (2015) im Bemühen der Erarbeitung eines Kompetenzprofils der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen von einer «Fachlichkeit in drei Ausprägungen»: einer disziplinären Fachlichkeit, einer Fachlichkeit der Verwendungsformen und einer professionsbezogenen Fachlichkeit. Die Komplexität der Anforderungen an Dozierende noch stärker ausdifferenzierend unterscheiden Lunenberg et al. (2014) sechs Rollen von Lehrpersonenbildenden: «Lehrende», «Forschende», «Coaches», «Curriculumsentwickelnde», «Prüfende» und «Vermittelnde». Niemi et al. (2018) stellten sich demgegenüber nicht die Frage nach den zu erfüllenden Funktionen, sondern die Frage nach den Zielen, die Lehrpersonen und damit verbunden Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erreichen haben, damit nachfolgende Generationen nachhaltig auf eine Welt von morgen vorbereitet werden können. Diese sehen sie in einer breiten und soliden Basis des Wissens und Könnens, in der Expertise bei der Entwicklung von neuen Ideen und Bildungsinnovationen sowie in der Kompetenz für die Entwicklung der eigenen und der schulischen Expertise.

In holistischer Verdichtung dieser Ansätze ergibt sich ein vielschichtiges Profil für Dozierende an Pädagogischen Hochschulen (wobei verschiedene Anforderungen nicht explizit auf die Arbeit an Pädagogischen Hochschulen, sondern durchaus hochschultypübergreifend zu verstehen sind): Dozierende vereinen Wissenschaftsbasierung und

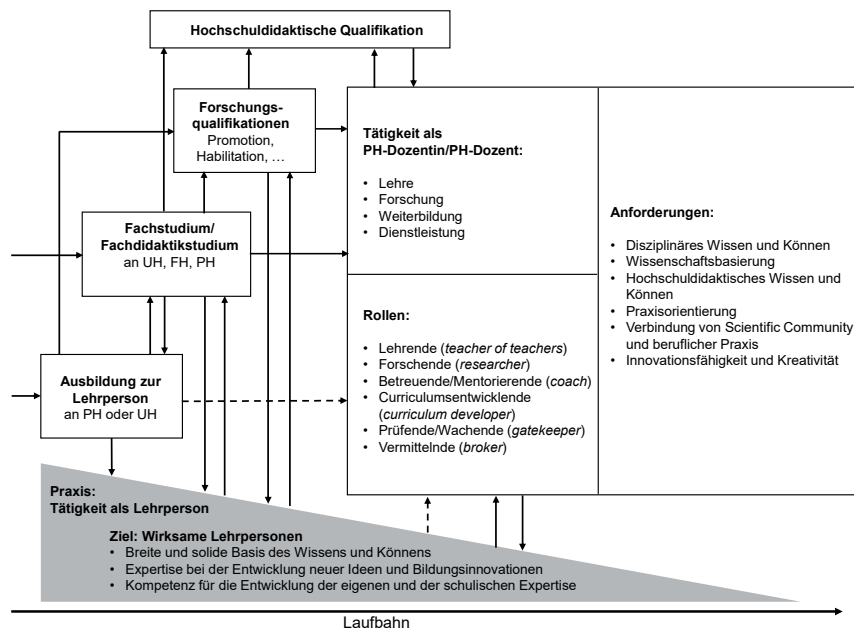


Abbildung 1: Laufbahn zur PH-Dozentin/zum PH-Dozenten (durchgezogene Pfeile: vorgesehene Laufbahn, gestrichelte Pfeile: Laufbahn ohne Fachstudium; PH = Pädagogische Hochschulen, FH = Fachhochschulen, UH = universitäre Hochschulen).

Praxisorientierung, sind hochschuldidaktisch versiert, pflegen und verbinden Netzwerke der Scientific Community und der beruflichen Praxis und verfügen über Innovationsfähigkeit und Kreativität. Ihre benötigten Kompetenzen sind vielschichtig und vielfältig – weshalb es für Institutionen zu entscheiden gilt, inwieweit diese durch einzelne Personen oder in Teams abgedeckt werden sollen.

In Abbildung 1 wurden die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ansprüche an Dozierende der Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst.² Die Bedeutung des doppelten bzw. in differenzierter Betrachtung eines mehrfachen Kompetenzprofils von Dozierenden ist für die professionelle Förderung von Lernprozessen bei Studierenden von hoher Bedeutung. Die Pädagogischen Hochschulen sollten deshalb bei der Rekrutierung sowie bei der Entwicklung ihres Personals diese vielfältigen Anforderungen berücksichtigen. In den nun zu Ende gehenden (2017–2020) und den daran anschließenden strategischen Programmen (2021–2024) zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils von swissuniversities konnten und können wichtige Entwicklungen

² Die Abbildung hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit möglicher Laufbahnen an den Pädagogischen Hochschulen. Ein spezifischer Überblick findet sich im Dokument «Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung» (Kammer PH, 2018).

der diesbezüglichen Nachwuchsförderung angestossen werden. So sind die für Pädagogische Hochschulen spezifischen Projekte der ersten Förderperiode «Berufsfeldbezug PH» (vgl. Scherrer & Fischer, 2018) sowie «Tandems» (vgl. in diesem Heft Kreis et al., 2020) Versuche, die Kompetenzprofile von Dozierenden und weiteren in die Studiengänge involvierten Personen (z.B. Praxislehrpersonen) zu ergänzen. Das erwähnte Projekt «Tandem» leistet beispielsweise einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von wissenschaftlichen Kompetenzen des akademischen Personals an den Pädagogischen Hochschulen, welche laut Böckelmann et al. (2019) gestärkt werden müssen. Ansätze zur Erweiterung des Wissenschaftsbezugs werden darüber hinaus im Rahmen von Programmen wie beispielsweise «Practice-to-Science» des Schweizerischen Nationalfonds angeboten (vgl. SNF, 2019). Aufbauend auf diesen ersten Projekten können und sollen weitere Innovationen zur Weiterentwicklung des akademischen Personals an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen fortgesetzt werden.

Trotz dieser Bemühungen ist die Anzahl von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz, welche den Wunsch haben, in unmittelbarer Zukunft wieder in die Praxis zu gehen, gering (vgl. Böckelmann et al., 2019). Für partielle Doppelanstellungen von Dozierenden an Schulen und Pädagogischen Hochschulen, wie sie beispielsweise an der nationalen Forschungsschule für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Norwegen erfolgreich praktiziert werden (vgl. Østern, Smith & Vattøy, 2019), fehlen in der Schweiz die Strukturen sowie der finanzielle Anreiz. Erfolgversprechender erscheinen diesbezüglich Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen wie es z.B. das Modell der Partnerschulen darstellt (vgl. in diesem Heft Kreis et al., 2020), in deren Rahmen Dozierende und Lehrpersonen in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten – wobei auch in diesen Modellen ein jeweiliges Grundverständnis des «anderen» Kompetenzprofils als bedeutsam zu betrachten ist.

Literatur

- Affolter, B., Hollenstein, L. & Brühwiler, C.** (2016). Entwicklung und Wirkung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (4), 28–34.
- Allen, M.** (2003). *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?* Denver: Education Commission of the States.
- Ananiadou, K. & Claro, M.** (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries* (OECD Education Working Papers, 41). Paris: OECD Publishing.
- Biedermann, H.** (2012). *Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit* (Habilitationsschrift). Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.
- Blömeke, S.** (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–110). Kempten: Westermann.
- Borko, H., Whitcomb, J.A. & Byrnes, K.** (2008). Genres of research in teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. Auflage) (S. 1017–1049). New York: Routledge.
- Böckelmann, C.** (2018). Personalentwicklung für das doppelte Kompetenzprofil an Fachhochschulen. *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, Nr. 2, 33–45.

- Böckelmann, C. & Erne, C.** (2013). Die Situation des Mittelbaus an pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse einer repräsentativen Studie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (1), 112–127.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Luzern: Fachhochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Brühwiler, C. & Helmke, A.** (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 78–91). Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, C., Hollenstein, L., Affolter, B., Biedermann, H. & Oser, F.** (2017). Welches Wissen ist unterrichtsrelevant? Prädiktive Validität dreier Messinstrumente zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7 (3), 209–228.
- Cochran-Smith, M. & Fries, K.** (2008). Research on teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. Auflage) (S. 1050–1093). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M.** (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S.** (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L.** (Hrsg.). (2000). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L.** (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Wiley.
- Darling-Hammond, L. & Oakes, J.** (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Graf, S.** (2018). Pädagogische Hochschulen der Schweiz: vom Juniorpartner zum etablierten Hochschultyp. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (3), 17–28.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M.** (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kammer PH.** (2017). *Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer PH.** (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- Kammer PH.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J.** (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3. Auflage) (S. 1247–1271). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- König, J. & Rothland, M.** (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer.
- König, J. & Seifert, A.** (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudien LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.

Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrpersonenbildung

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss S. & Neubrand, M.** (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A.** (2013). Professional competence of teacher: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820.
- Lipowsky, F.** (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In P. Möller, C. Hanke, A. K. Beinbrech, T. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (Jahrbuch Grundschulforschung 11) (S. 35–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F.** (2014). *The professional teacher educator. Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense.
- Niemi, H., Lavonen, J., Kallioniemi, A. & Toom, A.** (2018). The role of teachers in the Finnish educational System: High professional autonomy and responsibility. In H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi & L. Jari (Hrsg.), *The teacher's Role in the changing globalizing world. Resources and challenges related to the professional work of teaching* (S. 47–61). Leiden: Brill Sense.
- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S.** (Hrsg.). (2015). *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich*. Opladen: Barbara Budrich.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Østern, M.A.-L., Smith, K. & Vattoy, K.-D.** (2019). NAFOL – A research school for Norwegian teacher education. In P. Gray & P. J. Ramberg (Hrsg.), *Servant of the school: Building teacher education in Mid-Norway, 1998–2018* (S. 246–259). Trondheim: NTNU.
- Praetorius, A.-K., Grünkorn, J. & Klieme, E.** (2020). Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66. Beiheft, 9–14.
- Prenzel, M.** (2020). «Nützlich, praktisch, gut»: Erwartungen an die Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 8–20.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E.** (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Scherrer, C. & Fischer, M.** (2018). *Projektbeschreibung: Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug*. Zug: Pädagogische Hochschule Zug.
- Schleicher, A.** (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform*. Paris: OECD Publishing.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (2011). *Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG) vom 30. September 2011* (Stand am 1. Januar 2020). Bern: Bundeskanzlei.
- Seidel, T. & Shavelson, R.** (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Sibold, N.** (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Shavelson, R. J.** (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 37–53.
- SHK.** (2016a). *Programmbeschreibung: Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- SHK.** (2016b). *Programmbeschreibung: Aufbau der wissenschaftlichen Kompetenzen in den Fachdidaktiken*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- SNF.** (2019). *Reglement Practice-to-Science (PtS)*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S.** (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Stäubli, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Steinmann, S., Krattenmacher, S. & Biedermann, H.** (2015). Wer bildet die Lehrpersonen aus? In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (S. 107–143). Opladen: Barbara Budrich.
- Tatto, M. T., Schwille, J., Senk, S. L., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M. & Reckase, M.** (2012). *Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics in 17 countries. Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: IEA.
- Walsh, K.** (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality. A refoinder*. Baltimore: Abell Foundation
- Wayne, A. J. & Youngs, P.** (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89–122.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130–178.
- Wilson, S. M. & Floden, R. E.** (2003). *Creating effective teachers. Concise answers for hard questions. An addendum to the report «Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations»*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J.** (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Zeichner, K.** (2010). *The importance of strong clinical preparation for teachers. Testimony presented at a U.S. congressional briefing organized by the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington: U.S. Senate Office Building.
- Zeichner, K.** (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. & Bier, M.** (2012). Die Wende zu mehr Praxis in der US-amerikanischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 153–170.

Autoren und Autorin

- Horst Biedermann**, Prof. Dr., Rektor, Pädagogische Hochschule St.Gallen, horst.biedermann@phsg.ch
Samuel Krattenmacher, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, Institut für Professionsforschung und Kompetenzentwicklung, samuel.krattenmacher@phsg.ch
Stefanie Graf, lic. phil. EMPA, OST – Ostschweizer Fachhochschule, Departementsstab Architektur, Bau, Landschaft, Raum, stefanie.graf@ost.ch
Mateusz Cwik, Dr., Pädagogische Hochschule St.Gallen, Rektoratsstab, mateusz.cwik@phsg.ch