

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).

Editorial

Der Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» wurde in den letzten Jahren häufig verwendet, um die gleichzeitige Orientierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl an der Wissenschaft als auch am Berufsfeld zu charakterisieren. Das doppelte Kompetenzprofil wird zum einen als konstitutives Merkmal des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» sowie der Fachhochschulen verstanden. Zum anderen führt dies zur Anforderung, dass Dozierende an den Pädagogischen Hochschulen sowohl über Praxiserfahrung als auch über Wissenschaftskompetenzen verfügen sollen, das heisst «doppelt kompetent» sein sollten. Wie dieses doppelte Kompetenzprofil in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wirksam werden soll und welche Qualifikationen damit genau angesprochen werden, bleibt allerdings in mancher Hinsicht klärungsbedürftig. Das Ziel des vorliegenden Themenheftes besteht vor diesem Hintergrund darin, einen weiterführenden Beitrag zur Diskussion der Konzepte zu leisten, die mit dem Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» einhergehen. Zudem gibt das Themenheft Einblicke in verschiedene Projekte, die im Rahmen der projektgebundenen Beiträge des Bundes im Programm «Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs» entwickelt, umgesetzt und evaluiert werden.

Im einleitenden Beitrag reflektieren **Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik** den Begriff «Doppeltes Kompetenzprofil» in Bezug auf Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Darauf aufbauend fokussieren die Autoren und die Autorin auf die Pädagogischen Hochschulen und erörtern, wie sich das Konzept des doppelten Kompetenzprofils mit Praxis- und Wissenschaftsorientierung für den Berufsauftrag der Dozierenden differenzieren und inhaltlich fassen lässt.

Falk Scheidig setzt sich in seinem Beitrag mit der Forderung auseinander, Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten selbst über schulpraktische Erfahrung im Lehrberuf verfügen. Dazu referiert er Positionen und Forschungsbefunde und diskutiert die zentrale Frage zum Schulpraxiserfordernis, welche Wirkung Praxiserfahrung in der Hochschullehre konkret haben kann und soll.

In ihrem Beitrag befassen sich **Annette Tettenborn und Melanie Elderton** mit den Ergebnissen zu den Fragen, ob sich Dozierende mit unterschiedlichen formalen Qualifikationen in ihrer Selbsteinschätzung zum doppelten Kompetenzprofil und weiteren Aspekten einer Verbindung von Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld unterscheiden, ob das Ausmass an Praxiserfahrungen und/oder Erfahrungen im Bereich der Wissenschaft bedeutsam für Einschätzungen zum doppelten Kompetenzprofil und zu weiteren Aspekten einer Verbindung von Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld ist und was Dozierende kennzeichnet, die in der Lehre und in Forschung und Entwicklung arbeiten. Zur Beantwortung dieser Fragestellungen analysierten die Autorinnen Daten

der 2018 schweizweit durchgeführten Befragung der Dozierenden aller Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

Christa Scherrer und Geri Thomann thematisieren organisationale Merkmale und Prämissen, welche Performanz im Sinne des doppelten Kompetenzprofils fördern. Der Beitrag arbeitet mit der These, dass die System- und Kulturkomponenten der Pädagogischen Hochschulen und die Art und Weise, wie sich die individuelle Kompetenz zeigt, interagieren. Unter Berücksichtigung von Herausforderungen in Expertenorganisationen wird argumentiert, dass die «Doppelung» durch ein aktives Grenzmanagement zwischen den Hochschulpraxen sowie der Hochschul- und der Schulfeldpraxis gefördert werden könne. Dies zeige sich zum Beispiel in der Wertschätzung von sogenannten «Grenzspäherinnen» und «Grenzspähern» sowie einer organisationalen Kultur der «einladenden Gesten» und des grenzüberschreitenden Interesses.

In seinem bildungshistorisch ausgerichteten Beitrag spürt **Andreas Hoffmann-Ocon** Diskursen zur Vorbildung von Dozierenden nach. Dabei fokussiert er auf Debatten zum Ausbildungsalltag in der Lehrpersonenbildung in den als krisenhaft wahrgenommenen 1920er-Jahren im vielgestaltigen Ausbildungsraum des Kantons Zürich. Wie verschiedene pädagogische Wissensformen und Forschung neben dem Kind als Referenzpunkte für die Bestimmung einer optimalen Vorbildung von Dozierenden umkämpft waren, wird anhand von Quellenmaterial erschlossen. Dabei zeigt sich, dass nicht nur Spezialisierungen, sondern auch Forschungsdefizite von Dozierenden als problematisch identifiziert wurden.

Annelies Kreis, Samuel Krattenmacher, Corinne Wyss, Marco Galle, Julia Ha, Anna Locher und Urban Fraefel legen dar, wie die Lernorte «Schule» und «Hochschule» im Projekt «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden» durch die Etablierung kooperativer Arbeitsbeziehungen intensiver verzahnt werden, wodurch die Qualität der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen gestärkt werden soll. Das vorgestellte Projekt wird durch swissuniversities im Rahmen des P-11-Programms «Doppeltes Kompetenzprofil» gefördert. Des Weiteren präsentieren die Autorinnen und Autoren Ergebnisse aus der Begleitstudie.

Im Beitrag von **Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer** wird ein Kompetenzprofil präsentiert, das den Berufsfeldbezug des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen konzeptionell fasst. Vor diesem Hintergrund stellen sie einen als CAS angebotenen Studiengang zur Stärkung des Berufsfeldbezugs vor, der im Rahmen der mit projektgebundenen Beiträgen finanzierten Projekte 2017–2020 entwickelt wurde. Der Beitrag beschreibt zudem die Erfahrungen aus den Pilotdurchführungen und diskutiert die Implikationen für die Laufbahngestaltung an Pädagogischen Hochschulen.

Den Thementeil des Hefts abschliessend erweitert **Jürg Arpagaus** die Diskussion um das doppelte Kompetenzprofil an Pädagogischen Hochschulen mit einer Perspektive aus der Berufsbildung bzw. der Bildung von Berufsschullehrpersonen. Er legt dar, wie Hochschuldozierende, die im Bereich der Berufsschullehrpersonenbildung Professionswissen generieren, ordnen und vermitteln, auf der Grundlage ihres eigenen doppelten Kompetenzprofils Wissenschaften (Theorie) und Praxen der lehrenden Berufe und der Ausbildungsberufe verschränken. Der Beitrag stellt ein Referenzmodell vor, das bei der Rekrutierung, der Nachwuchsförderung und der Professionalitätsentwicklung von Dozierenden im Bereich der Berufsbildung Orientierung bieten soll.

Schliesslich noch eine Mitteilung in eigener Sache: Mit dem Abschluss des 38. Jahrgangs (2020) verlässt Markus Wilhelm als langjähriges Mitglied die Redaktion der BzL. Der studierte Biologe, Biochemiker und Umweltnaturwissenschaftler und heutige Leiter des Instituts für Fachdidaktik «Natur, Mensch, Gesellschaft» an der Pädagogischen Hochschule Luzern war 2015 in die Redaktion der BzL eingetreten. Seither hat Markus Wilhelm mit hohem Engagement und grosser Fachkompetenz nicht nur zahlreiche Einzelbeiträge betreut, sondern auch eine Reihe von Themenheften gestaltet und damit das Profil der BzL massgeblich mitgeprägt und weiterentwickelt. Die ehemaligen und gegenwärtigen Kolleginnen und Kollegen der Redaktion haben die Zusammenarbeit mit Markus Wilhelm stets ausserordentlich geschätzt und danken ihm ganz herzlich für seine langjährige, substanzielle Arbeit.

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

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 Ausnahmen 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 Lehndiplom 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;

- 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 Ausföhrung 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 Stäuble (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 hochschul-typübergreifend zu verstehen sind): Dozierende vereinen Wissenschaftsbasierung und

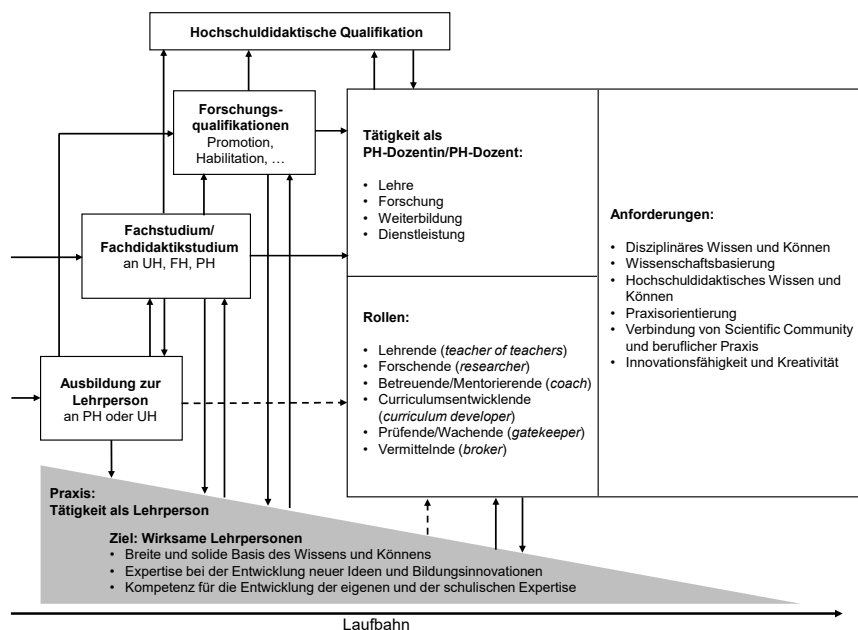


Abbildung 1: Laufbahn zur PH-Dozentin/zum PH-Dozenten (durchgezogene Pfeile: vorgesehene Laufbahn, gestrichelte Pfeile: Laufbahn ohne Fachstudium; PH = Pädagogische Hochschulen, FH = Fachhochschulen, UH = universitäre Hochschulen).

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.

- 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. & Vattøy, 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 refinder*. 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

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

Falk Scheidig

Zusammenfassung Seit Langem wird gefordert, Dozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollten selbst über schulpraktische Erfahrung im Lehrberuf verfügen. Damit verbindet sich die Erwartung einer Gewährleistung des notwendigen Praxisbezugs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Forderungen und Rechtsgrundlagen zur Sicherstellung der Schulpraxiserfahrung von Dozierenden werden von kontroversen Diskussionen begleitet. Der Beitrag führt in diesen Diskurs ein, referiert Positionen und Forschungsbefunde und diskutiert eine zentrale Frage zum Schulpraxiserfordernis, nämlich: Welche Wirkung kann und soll Praxiserfahrung in der Hochschullehre konkret haben?

Schlagwörter doppeltes Kompetenzprofil – Schulpraxiserfordernis – Praxiserfahrung – Praxisbezug

Practical school experience of lecturers as a basis for practice-oriented teacher education? Positions and questions regarding the school-practice requirement

Abstract For a long time, it has been demanded that lecturers in initial teacher education should have experience in teaching at school themselves. This is linked to the expectation of guaranteeing the necessary practical orientation in teacher training. Requirements for ensuring the school experience of lecturers are accompanied by controversial discussions. The article introduces this discourse, presents positions and research findings, and discusses a central question about the school-practice requirement: What concrete contribution can and should a lecturer's experience in teaching at school make to teacher education?

Keywords teacher educators – school-experience requirement – teaching experience – practical orientation

1 Praxiserfahrung als Element des «doppelten Kompetenzprofils»

Hochschuldozierende in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LLB) sollen sowohl wissenschaftlich qualifiziert als auch schulpraktisch erfahren sein. In der Schweiz findet dies seinen Ausdruck im Begriff des «doppelten Kompetenzprofils», das an Pädagogischen Hochschulen und auch an Fachhochschulen Fluchtpunkt verschiedener Bestrebungen ist (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020; Schweizerische Hochschulkonferenz, 2016). In Deutschland wird die Erwartung eigener Erfahrung im Lehrberuf

als «Schulpraxiserfordernis» diskutiert (Lin-Klitzing, 2018a; Plander, 1998; Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b).¹ In Relation zur Verwissenschaftlichung der LLB seit den 1970er-Jahren (Neuweg, 2013) wird die geforderte Schulpraxiserfahrung der an Lehramtsstudiengängen massgeblich Beteiligten als Gegen- oder Ausgleichsbewegung interpretiert (Plander, 1998, S. 18 f.). Begründet wird die Forderung gemeinhin, zuweilen auch implizit, mit einer Gewährleistung des Praxisbezugs in Lehre und Studium, so etwa im Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 21. Februar 1985, mit dem das Schulpraxiserfordernis erstmals in Deutschland verankert wurde (Bundestag-Drs. 10/2883, S. 27).

Die verbindliche Verankerung der Forderung schulpraktischer Erfahrung aufseiten der Dozierenden erfolgte in unterschiedlicher Weise: Im «Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren mit Inkrafttreten am 1. Januar 2020 (EDK, 2019) ist in Art. 20 festgehalten: «Die Dozentinnen und Dozenten verfügen über einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, über hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel über ein Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe.» Dieser Passus unterscheidet weder zwischen Dozierenden der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften noch zwischen Dozierenden im oder ohne Rang einer Professorin oder eines Professors. Eine darüber hinausreichende Forderung wird in Art. 21 für Praxislehrpersonen in den berufspraktischen Studienanteilen postuliert: «Die Praxislehrpersonen verfügen über ein Lehrdiplom der jeweiligen Schulstufe und mehrjährige Unterrichtserfahrung sowie eine entsprechende Weiterbildung.»

Während in der einphasigen LLB der Schweiz die Forderung nach Praxiserfahrung darüber geregelt wird, dass verliehene Lehrdiplome nur dann von der EDK landesweit anerkannt werden, wenn die betreffende Hochschule sicherstellt, dass Dozierende diese Kriterien «in der Regel» erfüllen, wird dies im zweiphasigen System in Deutschland direkt über die Einstellungsvoraussetzungen für Hochschulpersonal geregelt: Mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens statuieren 15 von 16 deutschen Landeshochschulgesetzen ein Schulpraxiserfordernis, allerdings «nur» bezogen auf die Berufung von Professorinnen und Professoren mit fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen Anteilen in der LLB. Der Wortlaut der entsprechenden Gesetzesformulierung ist in fast allen Bundesländern identisch: «Auf eine Stelle, deren Funktionsbeschreibung die Wahrnehmung erziehungswissenschaftlicher oder fachdidaktischer Aufgaben in der Lehrerbildung vorsieht, soll in der Regel nur berufen werden, wer eine dreijährige Schulpraxis nachweist» (für eine Übersicht und vereinzelte Kompensationsmöglichkei-

¹ Der Beitrag zentriert sich auf die Situation und die Diskussion in Deutschland und in der Schweiz. Die Unterschiede beider LLB-Systeme können aus Kapazitätsgründen nicht eingehend referiert werden, besitzen aber – wie der Beitrag zeigt – für die Forderung schulpraktischer Erfahrung von Dozierenden und deren Problematisierung keine übergeordnete Relevanz.

ten vgl. Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 27–29). Die verbindliche² Soll-Formulierung geht auf einen gleichlautenden früheren Passus in Art. 44 des deutschen Hochschulrahmengesetzes zurück, der erstmals 1985 im Zuge einer Novellierung in das Hochschulrahmengesetz (HRG) Eingang gefunden hatte (Bundestag-Drs. 10/2883) und 2004 ersatzlos gestrichen wurde (Bundestag-Drs. 15/4132) – von den Bundesländern aber mit Ausnahme Nordrhein-Westfalens bis heute im Landesrecht beibehalten wird. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) opponierte seit den 1980er-Jahren wiederholt gegen diesen Passus, wandte sich diesbezüglich an die zuständige Bundesministerin (DGfE, 2001) und die Kultusministerkonferenz (KMK), mobilisierte Hochschulen und die Rektorenkonferenz (Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 171 f.) und gab 1995 gar ein Rechtsgutachten bei dem Juristen Harro Plander in Auftrag, der konstatierte, dass der HRG-Passus zum Praxiserfordernis und entsprechend abgeleitete Landesregelungen – zumindest in der konkreten Umsetzung – «wegen Verletzung von Grundrechten von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und solchen der Hochschulen verfassungswidrig seien» (Plander, 1998, S. 16).

In den vergangenen Jahren wurde die Forderung, Dozierende in der LLB sollten selbst als Lehrerin oder Lehrer gearbeitet haben, von verschiedenen Seiten bestärkend aufgegriffen oder vehement zurückgewiesen. Dabei wurde partiell auch auf die Rechtslage rekuriert, bezüglich der Befürwortende des Schulpraxiserfordernisses monieren, dass sie «in der konkreten Anwendung ... häufig aufgeweicht» werde (Lin-Klitzing, 2018b, S. 3); Kritikerinnen und Kritiker sehen hingegen den «Wissenschaftsbezug systematisch untergraben» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 39). Wortmeldungen zum Schulpraxiserfordernis (vgl. Abschnitt 2) geben Zeugnis von der Kontroversität der Frage der Praxiserfahrung, ihren vielfältigen Implikationen und den differentiellen Perspektiven auf Praxisbezug im Lehramtsstudium. In der Diskussion werden gewichtige Kategorien wie einerseits die Identifikation mit der Profession und andererseits die Dignität der Wissenschaft ins Feld geführt, es wird dabei beidseits oftmals im Prinzipiellen entlang einer Theorie-Praxis-Dichotomie argumentiert. Hingegen wird die Frage bemerkenswert selten als eine lehrerinnen- und lehrerbildungs*didaktische* vertieft, nämlich im Hinblick darauf, wie Praxiserfahrung das hochschulische Lehrangebot *konkret* in Lehr- und Lernsituationen im Studium zu bereichern vermag. Mit anderen Worten: Die Diskussion um die Frage der Praxiserfahrung von Hochschullehrenden wird nicht nah genug an der Praxis ihrer Hochschullehre geführt.

Der Beitrag möchte hieran anknüpfen; er gibt zunächst einen konzisen Überblick über Positionen, Befunde und aktuelle Massnahmen hinsichtlich der Schulpraxiserfahrung als Element des Kompetenzprofils von Dozierenden in der LLB (Abschnitt 2) und referiert zentrale Argumente für und wider die Forderung nach Praxiserfahrung

² «Derartige Normen sind im Regelfall für die mit ihrer Durchführung betrauten Behörden, das sind hier die Hochschulen sowie das Wissenschaftsministerium, rechtlich zwingend und verpflichten sie, grundsätzlich so zu verfahren, wie es im Gesetz bestimmt ist» (Landtag von Baden-Württemberg, Drs. 13/3936, S. 3; so auch Plander, 1998, S. 24 f.).

(Abschnitt 3). Anschließend werden zwei Fragenkomplexe herausgeschält (Abschnitt 4), die in der Auseinandersetzung mit dem Praxiserfahrungserfordernis bislang nicht hinreichend erörtert wurden, ohne deren Beantwortung aber die Forderung nach praxiserfahrenen Dozierenden an Überzeugungskraft einbüsst: Welche Wirkung *kann* (Abschnitt 4.1) und *soll* (Abschnitt 4.2) Praxiserfahrung in der Hochschullehre haben? Anspruch des Beitrags ist nicht die Beantwortung dieser Fragen, sondern die Explikation ihres Problemgehalts, die in das Angebot einer alternativen Perspektive auf Praxisbezug in der LLB mündet (Abschnitt 5).

2 Praxiserfahrung im Diskurs: Positionen, Befunde und Massnahmen

Eine den Fach- und bildungspolitischen Diskurs übersteigende Aufmerksamkeit erlangte das Thema, als Ende 2019 der ehemalige Bildungsminister Mecklenburg-Vorpommerns Mathias Brodtkorb, die Pädagogikprofessorin Katja Koch und der Schulpädagogikprofessor Klaus Zierer in der Wochenzeitung «Die Zeit» für die Einrichtung «staatlicher Lehrerbildungsakademien» eintraten und festhielten: «Das Personal müsste ebenso aus hochkarätigen Wissenschaftlern wie aus erfahrenen Lehrern bestehen» (Brodtkorb, Koch & Zierer 2019). Voraus ging dem ein Votum in «Forschung & Lehre» zugunsten eines dualen Studiums für die LLB «mit einem Lehrpersonal, das selbst über deutliche Praxisbezüge verfügt» (Ellinger & Koch, 2019, S. 919).

Neben weiteren jüngeren Positionierungen aus der Erziehungswissenschaft zur Erwartung schulpraktischer Erfahrung (eher zustimmend: Zierer & Lamers, 2016; ablehnend: Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b) haben sich auch Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktiken wiederholt zu Wort gemeldet (zustimmend: Holzweg, 2013; eher ablehnend: GPJE, 2020; KVFF, 1998, S. 15). Die Forderung der Schulpraxiserfahrung wird des Weiteren von Berufsverbänden von Lehrerinnen und Lehrern reartikuliert, etwa vom deutschen Philologenverband (Lin-Klitzing, 2018b) und vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV, 2017), wobei Letztgenannter das Votum für «mehr Dozierende mit *aktiver* Erfahrung als Lehrkräfte» (BLLV, 2017, S. 7, Hervorhebung F.S.) auf fachwissenschaftliche Professuren ausdehnt und eine «Vereinfachung des Wechsels zwischen Dienstort Universität und Schule und umgekehrt» fordert (BLLV, 2017, S. 7). Ferner ist das Schulpraxiserfordernis verschiedentlich Gegenstand der Politik geworden, neben der Gesetzgebung etwa in Form parlamentarischer Anfragen von Abgeordneten zur Einforderung schulpraktischer Erfahrung bei hochschulischen Stellenbesetzungen (für Deutschland z.B. Landtag Baden-Württemberg, Drs. 13/3936; für die Schweiz z.B. Grosser Rat Kanton Aargau, Interpellation GR.17.100-1). Die bildungspolitische Arena wird aber auch – wie die in Abschnitt 1 genannten Bemühungen der DGfE illustrieren – in reziproker Weise genutzt, so u.a. von der Landesrekorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, die im Rahmen des Anhörungsverfahrens zum Landeshochschulgesetz im Wissenschaftsausschuss am

25. November 2004 den Artikel zum Schulpraxiserfordernis abzumildern versuchte (Landtag Baden-Württemberg, Drs. 13/3936, S. 4).

Hinsichtlich der u.a. in parlamentarischen Interpellationen aufgegriffenen Frage, wie viele Dozierende in der LLB tatsächlich schulpraktische Erfahrung vorweisen können, liegen nur wenige aktuelle Befunde vor. Für die Schweiz weisen Böckelmann, Tettenborn, Baumann und Elderton (2019) aus, dass ca. 91 Prozent von 791 befragten PH-Dozierenden (Professorinnen und Professoren inkludiert) im zukünftigen Berufsfeld der Studierenden tätig waren oder sind, und zwar mit durchschnittlich ca. 14 Jahren Praxiserfahrung (zur Studie vgl. in diesem Heft Tettenborn & Elderton, 2020). Ein mit Blick auf die Tertiarisierung der LLB in der Schweiz (Ambühl & Stadelmann, 2010) erwähnenswerter Befund ist, «dass an den Pädagogischen Hochschulen seit 2001 signifikant weniger Dozierende angestellt wurden, die nicht über mindestens zwei Jahre Praxiserfahrung verfügen» (Böckelmann & Baumann, 2020, S. 19). Die Ergebnisse lassen sich zu dem Fazit verdichten, dass keine Überakzentuierung primär wissenschaftlicher Berufsprofile vorliegt und unterschiedliche biografische Muster unter den Dozierenden existieren (Böckelmann et al., 2019). In diesem Lichte wird der «Allrounder-Anspruch» an Dozierende» problematisiert und zugunsten von «Teamkompetenzmodellen» argumentiert (Böckelmann et al., 2019, S. 9; vgl. auch Stäubli, 2015). Für Deutschland analysierten Zierer und Lamers (2016) mittels Internetrecherche die Werdegänge von 391 Hochschullehrenden der Schulpädagogik: «Insgesamt waren 42 Prozent (165 Personen) aller Hochschullehrender an Schulen als Lehrkräfte tätig. Knapp 70 Prozent der Professoren weisen schulpraktische Erfahrungen auf und bei den Mittelbau-Angehörigen waren 35 Prozent als Lehrer tätig» (Zierer & Lamers, 2016, S. 318). Der Median der Dauer der schulpraktischen Unterrichtstätigkeit liegt bei sechs Jahren, bei 31 Prozent umfasst die Praxiserfahrung jedoch lediglich die zweite (zweijährige) Ausbildungsphase.

Fälle, in denen der Forderung nach schulpraktischer Erfahrung in der Stellenbesetzung nicht nachgekommen wurde, lassen sich nicht selten mit der Bewerberinnen- und Bewerberlage erklären. Die Herausforderung, geeignetes Personal sowohl mit einschlägig wissenschaftlichem als auch unterrichtspraktischem Qualifikationsprofil zu gewinnen, begleitet die LLB seit Längerem (Glumpler, 1997, S. 29; KVFF, 1998, S. 15 f.). Zuweilen werden andere Kriterien (insbesondere forschungsbezogene) höher gewichtet als das Vorhandensein berufspraktischer Erfahrung, in anderen Fällen wird Bewerbungsdossiers mit Praxiserfahrung der Vorzug gegeben. Es existieren auch Fälle, in denen das Nachholen einer schulpraktischen Erfahrung zur Einstellungs- bzw. Berufungsaufnahme erklärt wurde (Glumpler, 1997, S. 30; Holzweg, 2013, S. 65) – mitunter bedeutet dies, dass zunächst überhaupt einmal ein Lehrdiplom als Zugang zum Lehrberuf erworben werden muss (Plander, 1998, S. 55). Ebenfalls berichtet wird schliesslich von unbesetzten und später gestrichenen Stellen mangels praxiserfahrener Bewerberinnen und Bewerber (Glumpler, 1997, S. 31).

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Massnahmen lanciert, die neue Wege zur Erlangung der geforderten Bewerbungsprofile in der LLB erproben, z.B. Modelle wie die «Duale Promotion» an der Universität Bremen (vgl. <https://www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion>) oder die Projekte zum «doppelten Kompetenzprofil» im Rahmen der gleichnamigen Förderlinie von swissuniversities (Schweizerische Hochschulkonferenz, 2016). Auch diese Aktivitäten geben Zeugnis vom hohen Stellenwert, der der berufspraktischen Komponente als einem Element des Qualifikationsprofils von Dozierenden in der LLB von verschiedener Seite beigemessen wird. Dabei stehen der argumentativen Unterfütterung dieser Forderung gewichtige Vorbehalte gegenüber, wie die nachfolgende Kontrastierung der Positionen zusammenzufassen versucht.

3 Perspektiven auf Praxiserfahrung als Personalkriterium: Für und Wider

Plädoyers für das Schulpraxiserfordernis bemühen Begründungszusammenhänge auf verschiedenen Ebenen: In eher hochschuldidaktisch orientierten Perspektiven wird schulpraktische Erfahrung mitunter als komplementär zum wissenschaftlichen Wissen positioniert. So würden etwa praxiserfahrene Dozierende «über ihre fachliche Expertise hinaus zum hilfreichen und notwendigen Gesprächspartner und Experten auf dem Weg zur Berufsfindung der Lehramtsstudierenden» (Lin-Klitzing, 2018b, S. 3). Einer Transfervorstellung verpflichtete Perspektiven gehen deutlich weiter und sehen in der eigenen schulischen Unterrichtstätigkeit die zentrale Ressource für LLB, statt doch erst Praxiserfahrung «beginnende LehrerbildnerInnen mit dem Grundwissen und den Fertigkeiten des Unterrichtens aus, das sie für das erfolgreiche Arbeiten im neuen Kontext der Hochschulbildung benötigen» (Swennen & Snoek, 2012, S. 23). Konkret besteht die Erwartung, dass «Erfahrungswissen und Routinen des Schulalltags ... an Lehramtsstudierende weitergegeben werden» (Zierer & Lamers, 2016, S. 314). Andere Debattenbeiträge begründen das Erfordernis eigener Schulerfahrung auch mit dem Schul- und Unterrichtsverständnis der Dozierenden. Bedeutsam sei, «dass ihnen die Erfahrung als Lehrperson das Wissen zur Verfügung stellt, ... das Unterrichten anderer zu verstehen» (Swennen & Snoek, 2012, S. 24); eigene Unterrichtskompetenz und -erfahrung «ermöglichen <den fachdidaktischen Blick> und die Identifizierung fachdidaktischer Kernfragen» (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 194).

Weitere Argumentationsstränge spezifizieren den Beitrag der Praxiserfahrung für die Hochschullehre nicht näher und arbeiten sich vielmehr kritisch am Kontrastbild einer (rein) wissenschaftsorientierten Zuwendung zum Lehrberuf ab. Der Mangel an Praxiserfahrung bei Dozierenden wird mit der Frage nach der «Vergrößerung der Theorie-Praxis-Kluft» (Zierer & Lamers, 2016, S. 314) verknüpft und in einen Zusammenhang mit dem viel zitierten «Praxisschock» von Lehramtsstudierenden gestellt (Zierer & Lamers, 2016, S. 314; vgl. auch Ellinger & Koch, 2019). Ähnlich gelagert sind Appelle, dass in Professionen wie Medizin, Jura und Theologie die Novizinnen und Novizen

ebenfalls von Berufserfahrenen ausgebildet würden (Lin-Klitzing, 2018a). Auch wird daran erinnert, dass die Erziehungswissenschaft ihre disziplinäre Expansion überhaupt erst der LLB zu verdanken habe (Glumpler, 1997, S. 30); für die Fachdidaktiken gilt dies noch mehr. Ebenfalls wird häufig die These vertreten, erst eigene Schulerfahrung verschaffe Dozierenden in der LLB Autorität und Glaubwürdigkeit im Praxisfeld und bei angehenden Lehrkräften (Heitzmann & Pauli, 2015, S. 194; Holzweg, 2013, S. 65; Swennen & Snoek, 2012, S. 23 f.).

Ablehnende Positionen zum Schulpraxiserfordernis kritisieren, dass Praxiserfahrung einerseits subjektive und kontextgebundene Einsicht und nicht systematisch gewonnene, geprüfte und überindividuelle Erkenntnis bedeute und andererseits eine zeitlich und auf wenige Fächer beschränkte Wahrnehmung darstelle und schnell veralte³ (DGfE, 2001; Rothland & Bennewitz, 2018a, 2018b): «Warum eine derart begrenzte Einsichtnahme in besonderer Weise für die über den Einzelfall hinausgehende wissenschaftliche Perspektivübernahme qualifizieren soll, ist nicht ersichtlich» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058 f.). Hascher (2005, S. 44) warnt vor der Idealisierung von Erfahrungswissen, weil dessen Generierung durch Befangenheit geprägt sei: «Der Umstand, dass die beobachtende Lehrperson selbst ein Teil der Beobachtung ist, führt zu spezifischen Verzerrungen und Verschiebungen des Beobachteten.» Neuweg (2002, S. 22) sekundiert, Praxiswissen bedeute stets auch «implizites Vorurteil, implizite Ignoranz und implizite Blindheit». Praxiserfahrung wird nicht nur als Erfordernis infrage gestellt, sondern als Hindernis eingestuft; die LLB verlange nämlich einen «weiten, unbelasteten und unvoreingenommenen wissenschaftlichen Blick auf Praxis» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058).

Hinter der Erwartung schulischer Unterrichtserfahrung von Dozierenden wird die Konzeptualisierung des Lehramtsstudiums als «Simulation und nachahmende Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit» (DGfE, 2001, S. 1), als Weitergabe «rezeptologischen Anwendungswissens» (DGfE, 2001, S. 2) und «Praxisanleitung» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1059) vermutet, ja der Versuch, «die Tradition des pädagogischen Meisters weiterhin abbilden zu wollen» (Trempp, 2015, S. 30). Dem wird erstens entgegengehalten, ein solcher Ansatz sei «zutiefst unwissenschaftlich» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 34), bestünde doch der Anspruch vielmehr darin, «auf der Basis verallgemeinerbaren wissenschaftlichen fach-, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens ... schulpraktisches Handeln im Beruf planen, erklären, begründen und analysieren zu können» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 38). Zweitens sollten im Rahmen des Studiums nicht erfahrungsgesättigte Routinen aus der Praxis vermittelt werden, sondern die Fähigkeiten, eben jene Routinen zu hinterfragen und zu bewerten (Rothland & Bennewitz, 2018a). Drittens «gilt es, Verwechslungen zwischen Hochschullehre und Volksschulunterricht zu verhindern und Lehrveranstal-

³ «Eigene Unterrichtspraxis, die mehr als 10 Jahre zurückliegt, dürfte einen geringen Qualifikationswert für die Ausbildung aufweisen» (Oelkers & Oser, 2000, S. 42).

tungen nicht zu Musterlektionen werden zu lassen» (Treppe, 2015, S. 31). Mit Blick auf den populären «pädagogischen Doppeldecker» (Wahl, 2013, S. 64–68) bleibe das Abstraktionsniveau fragwürdig (Treppe, 2015, S. 31). Zwar seien Dozierende «ein Modell, an dem unvermeidlich gelernt wird» (Neuweg, 2002, S. 23), aber lehrerinnen- und lehrerbildungsdidaktischen Hinweisen wie «teach as you preach» oder «walk your talk» (Dengerink, Lunenberg & Korthagen, 2015, S. 337) wird Problemgehalt attestiert, weil sie nicht nur die Differenz von Schulunterricht und Hochschullehre negieren, sondern auch die Differenz von Wissen und Können (Neuweg, 2015a, 2020).

Stärker disziplinär und hochschulpolitisch akzentuierte Stellungnahmen wenden sich gegen die mit dem Schulpraxiserfordernis verbundene Praxisorientierung und pointieren den Wissenschaftsanspruch: «Eigenes unterrichtspraktisches Können oder erfahrungsbasiertes Handlungswissen qualifiziert nicht für die Lehre und Forschung im Wissenschaftssystem, sondern die in der wissenschaftlichen Praxis erworbenen Qualifikationen» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1059). Befürchtet wird eine (Selbst-) Delegitimierung. Neuweg (2016, S. 251) etwa mahnt, «dass akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Versuch, sich über ihre unmittelbare Praxisrelevanz zu legitimieren, selbst am Ast sägt, auf dem sie sitzt». Mit historischem Blick auf die mühsame Akademisierung der LLB wird die Erwartung schulpraktischer Erfahrung von Dozierenden als «Rückschritt» (KVFF, 1998, S. 15; Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 38) eingeordnet und abgelehnt, schliesslich seien zurückliegende Reformen doch gerade deshalb erfolgt, «weil die Studierenden theoriegeleitet an die Schulpraxis herangeführt werden sollten» (KVFF, 1998, S. 15). Zur Verteidigung disziplinärer Autonomie wird die Differenz von Disziplin und Profession und mithin die Unterscheidung unterschiedlicher Rollen (Wissenschaftlerin/Wissenschaftler vs. Lehrerin/Lehrer), Handlungskontexte (Hochschulforschung und -lehre vs. Schulunterricht) und Zieldimensionen (Produktion gültigen Wissens vs. situativ angemessenes Handeln) hervorgehoben (Rothland, 2019, S. 89 f.). «Erfahrung in einer Domäne (Lehrerarbeit) wird hier fälschlicherweise als Grundlage kompetenten Handelns in einer ganz anderen, nämlich der Domäne Wissenschaft, angelegt» (Rothland & Bennewitz, 2018a, S. 36). Die Erwartung einer Feldkenntnis aus eigener Anschauung sei überhaupt – wie Analogien zeigten – zweifelhaft: «Muss ein Militärgeschichtler selbst bei Austerlitz gekämpft haben, ein Kriminologe zuerst ein Straftäter und ein klinischer Psychologe psychisch beeinträchtigt sein, um die verschiedenen Subjekte und Objekte, denen sich diese Wissenschaftler jeweils in ihrem Fachgebiet widmen, erklären und verstehen zu können?» (Rothland & Bennewitz, 2018b, S. 1058).

Auf den Deutungshof des Praxisbegriffs verweisend wird ferner insistiert, dass auch wissenschaftliche Theoriebildung und Forschung eine anzuerkennende Praxis darstellen – in die im Studium als Element der Habitusformation von Professionellen einzuführen sei (Leonhard, 2018). Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft wird geltend gemacht, dass die hochschwellige Akzentuierung einer praktischen Erfahrung in *einem* spezifischen pädagogischen Handlungsfeld unverhältnismässig anmüde (DGfE,

2001, S. 2), wie auch generell der lehrerinnen- und lehrerbildnerische Praxisanspruch mit instrumentellem Schulbezug als «Irritation» (Wernet, 2018) erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen interpretiert wird. Für die Erziehungswissenschaft erwächst aus dem Schulpraxiserfordernis des Weiteren das Problem, dass eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation von Dozierenden in vielen Fällen über erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge angebahnt wird, diesen Personen aber trotz wissenschaftlicher Eignung mangels Lehrdiplom und schulischer Unterrichtserfahrung häufig Stellen an Hochschulen vorenthalten bleiben, wenn diese Stellen erziehungswissenschaftliche Lehre in der LLB vorsehen (DGfE, 2001, S. 3; Plander, 1998, S. 17 f.). Planders Rechtsgutachten zum Schulpraxiserfordernis in Deutschland sieht darin eine juristisch relevante Einschränkung der Berufswahl für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, die in keinem angemessenen Verhältnis zu den erwartbaren Erträgen der geforderten schulischen Praxiserfahrung erziehungswissenschaftlichen Personals stehe (Plander, 1998, S. 55 f., 61). Er hält zudem fest, dass der Qualifizierungsweg für Professorinnen und Professoren durch das Schulpraxiserfordernis eine unzumutbare Dauer erlange (Plander, 1998, S. 18, 59 f.).

4 Rückfragen zum Schulpraxiserfordernis

Der hier nachgezeichnete Diskurs zum Schulpraxiserfordernis in der LLB drang bislang nur partiell zur operativen Zieldimension der Forderung vor und lässt entscheidende Klärungen vermissen: Welche Wirkung *kann* und *soll* Praxiserfahrung in der Hochschullehre *konkret* haben? Diese Fragestellung ist nicht nur für die Realisierung der geforderten erfahrungsbasierten Hochschullehre von gehobener Relevanz, sondern auch für die Beurteilung der Forderung selbst. Sie soll nachfolgend näher entfaltet werden.

4.1 Wie kann Praxiserfahrung wirksam werden? – Zu impliziten Annahmen in der Wirkungskette

Dem Schulpraxiserfordernis können verschiedene implizite Annahmen in einer Wirkungskette zugeschrieben werden, die einer Explikation und näheren Betrachtung bedürfen: Dozierende sollen als Lehrperson Erfahrung in einer Praxis mit beidseitig lernwirksamem Charakter erworben haben (Annahme 1); damit soll der Aufbau von Expertise verbunden sein (Annahme 2). Diese Expertise soll ihnen introspektiv zugänglich bzw. bewusst (Annahme 3), prinzipiell artikulier- oder gar transferierbar sein (Annahme 4) und dann auch in die Hochschullehre eingebracht werden (Annahme 5). Das durch Praxiserfahrung beeinflusste Lehr- und Lernangebot der Dozierenden soll von den Studierenden als Lerngelegenheit genutzt werden (Annahme 6). Dies soll sich förderlich auf den (wahrgenommenen) Praxisbezug des Studiums und die Professionalitätentwicklung der angehenden Lehrpersonen auswirken (Annahme 7), z.B. den häufig problematisierten Praxisschock lindern (Ellinger & Koch, 2019; Zierer & Lamers, 2016). Diese Annahmen sind mit erheblicher Unsicherheit behaftet; die im

Subtext des Schulpraxiserfordernisses transportierte Erwartung eines Wirksamwerdens schulischer Unterrichtspraxis in hochschulischen Lehr- und Lernprozessen ist keineswegs als linearer Automatismus zu fassen. Drei ausgewählte Aspekte sollen dies verdeutlichen:

- Verschiedene Studien zeigen, z.B. mittels Eye-Tracking (für eine Übersicht: Beach & McConnel, 2019), dass erfahrene Lehrpersonen Unterricht anders wahrnehmen als Novizinnen und Novizen («professional vision»). Es wird auch davon ausgegangen, dass Praktikerinnen und Praktiker einen spezifischen Denkmodus habitualisieren, bei dem Wahrnehmungen nicht wissenschaftlich-sachlogisch, sondern erfahrungsbasiert-narrativ eingeordnet werden (Bruner, 1985; Messmer, 2011). Ungeachtet der Frage, ob ein solcher Denkmodus für die hochschulische LLB wünschenswert ist: Die Expertiseforschung zeigt, dass erstens viele Jahre für den Aufbau von Expertise in der Praxis benötigt werden (Berliner 1988; Ericsson & Charness, 1994) und dass zweitens Praxiserfahrung nicht zwingend in Expertise mündet, sondern auch zu «blosser Rezepten» (Hascher, 2005, S. 45) führen kann. Entscheidend ist, aus Erfahrung zu lernen («deliberate practice»). Die dem beruflichen Handeln immanenten informellen Lerngelegenheiten werden nicht immer im Sinne reflexiver Selbstprofessionalisierung genutzt, was u.a. dem Mangel an klarem, handlungszentriertem Feedback im Lehrberuf zugeschrieben wird: «Es scheint, als würden manche in der Erfahrung nichts erfahren» (Neuweg, 2015b, S. 41). Ob also Dozierende mit Praxiserfahrung, vor allem wenn diese nur wenige Jahre umfasst, überhaupt Expertise im Unterrichtshandeln entwickeln, bleibt ungewiss.
- Praxis ist stets theoriebasiert (Scheidig, 2016, S. 114–119) und schulische Praxiserfahrung ist nie genuin praxeologisch, sondern mehrfach «theorieimprägniert» (Neuweg, 2002, S. 22): Das im Unterricht genutzte und dort wiederum angereicherte Professionswissen stellt ein Amalgam aus wissenschaftlichem Wissen und beruflichem Können dar. Das die Praxiserfahrung bestimmende Denken und Handeln wird in einem wissenschaftlichen Studium grundgelegt und später in der Praxis mit wissenschaftlichen Filtern reflexiv durchdrungen (Patry, 2014). Auch die Retrospektive auf Praxis in der Hochschullehre ist eine Form distanzierter Anschauung («theōria»), «das nachträgliche Angeben von handlungssteuerndem Wissen immer die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, der Versuch einer ex-post-Rationalisierung» (Neuweg, 2002, S. 14). Praxiserfahrung lässt sich folglich nur schwer vom wissenschaftlichen Kontext ihrer Fundierung und Erschließung lösen.
- Selbst wenn Dozierende Expertise in einer mehrjährigen Schulpraxis erwerben und den über wissenschaftliche Ressourcen hinausreichenden Anteil der Praxiserfahrung zu isolieren und für Studierende zugänglich zu machen versuchen, sind die Erträge dieses Vorhabens offen: Könnerschaft beruht auch auf implizitem Wissen, das die Trägerinnen und Träger dieses Wissens nicht hinreichend explizieren können (Neuweg, 2020): «Kaum jemand von uns kann verbalisieren, was genau er macht, wenn er am Rad das Gleichgewicht hält. Gleichwohl: Dieses Können ist formalisierbar: ... Jeder auftretende Neigungswinkel ist zu kompensieren durch eine Lenkbewegung in die Richtung des Ungleichgewichts, die eine die Wirkung der Schwerkraft auf-

hebende Zentrifugalkraft auslöst ... Obwohl die Regel beschreibt, wie es geht, kann man mit ihr nicht lernen, wie es geht» (Neuweg, 2015b, S. 30 f.). Der in der Praxis erworbene Anteil an beruflicher Könnerschaft entzieht sich einer stellvertretenden Aneignung und Weitergabe durch praxiserfahrene Dozierende, sondern ist von den Studierenden in eigener Praxis zu erwerben.

Praxiserfahrung kann demzufolge nicht per se mit Unterrichtsexpertise gleichgesetzt werden, ist theoretisch kontaminiert und der Anteil praxisgenerierten Handlungswissens nicht ohne Weiteres transferierbar – sofern dies überhaupt als Zielbild wissenschaftlicher LLB dienen kann. Ob die schulische Praxiserfahrung in einer Intensität wirksam werden *kann*, die es rechtfertigt, ihr Vorhandensein zum Obligatorium zu erklären, erscheint damit zweifelhaft.

4.2 Wie soll Praxiserfahrung wirksam werden? – Zur mikrodidaktischen Dimension von Praxiserfahrung

Der hochschuldidaktische Ertrag von dozierendenseitiger Praxiserfahrung für die LLB müsste als zentrale Begründungsfigur des Schulpraxiserfordernisses fungieren: Praxiserfahrene Dozierende können Studierenden etwas mehr, besser, anders, anderes oder mit größerer Wahrscheinlichkeit darbieten als Dozierende ohne Praxiserfahrung. Was konkret den mikrodidaktischen Mehrwert von schulischer Praxiserfahrung stiftet, wurde jedoch bislang überraschend selten expliziert. In den rudimentären hochschuldidaktischen Positionierungen (vgl. Abschnitt 3) wird eher nebulös darauf abgehoben, es gehe erstens um den Transfer erfahrungsbasierten Wissens, zweites um die Weitergabe beruflicher Fähigkeiten und drittens um das Gestalten eines praxisnahen Studienangebots (so z.B. Swennen & Snoek, 2012; Zierer & Lamers, 2016). Diese drei Begründungszusammenhänge vermögen näher besehen jeweils ein Schulpraxiserfordernis nicht überzeugend zu legitimieren:

- Hinsichtlich der Weitergabe von praxisgeneriertem Erfahrungswissen ist auf die Unterscheidung verschiedener Wissensquellen mit je eigenen Wahrheitsansprüchen zu verweisen. Wissenschaftliches Wissen, das methodisch gewonnen, publiziert und intersubjektiv geprüft wird, speist seine Relevanz für professionelles Handeln (vgl. hierzu Neuweg, 2013) aus einem Allgemeinheitsanspruch und unterliegt hierbei einer «Allgemeinheits-Konkretheits-Antinomie ...: Je allgemeiner eine Aussage (Theorie) ist, desto weniger konkret kann sie sein» (Patry, 2014, S. 31). Konkretes erfahrungsbasiertes Wissen bemisst sich demgegenüber nicht an Gütekriterien wissenschaftlicher Wissensproduktion, sondern ist personengebunden und folgt Logiken individueller Bearbeitung pädagogischer Aufgaben (Scheidig, 2016, S. 114–119), besitzt jedoch aufgrund der Situationsspezifität pädagogischen Handelns – also der Singularität der Entstehungskontexte der subjektiven Erfahrungen – nur einen eng begrenzten Geltungsanspruch (Patry, 1991). «Die Annahme eines hierarchischen Verhältnisses im Sinne einer prinzipiellen Überlegenheit von subjektiven Erfahrungen gegenüber wissenschaftlich fundierten, überindividuellen Zugängen, Wissens- und Erkenntnisbeständen ist selbst unwissenschaftlich» (Rothland & Ben-

newitz, 2018b, S. 1059). Auch wenn kein Konkurrenz- oder Substitutionsverhältnis angenommen wird, sondern eine komplementäre Erweiterung einer wissenschaftlichen Wissensbasis von Hochschullehre durch Erfahrungswissen von Dozierenden mutet der mit der erwarteten Weitergabe dieses Erfahrungswissens verbundene Anspruch eines überindividuellen Aufklärungspotenzials problematisch an. Nicht intendierte Signale der Dozierenden als «role model» an die Adressierten sind ebenfalls zu bedenken: Wie kann angehenden Lehrpersonen glaubhaft die Relevanz wissenschaftlicher Wissensbestände für den Lehrberuf vermittelt werden, wenn sie in der hochschulischen LLB erfahren, dass persönliche Erfahrung gleichen Ranges ist, ja fallübergreifend generalisierbare Einsichten vermittelt?

- Auch die Weitergabe von Können, Fähigkeiten bzw. Routinen, die immer wieder in Plädoyers für das Schulpraxiserfordernis genannt wird, steht im Zweifel. Es wurde bereits zuvor (vgl. Abschnitt 4.1) darauf hingewiesen, dass sich das dem Unterrichten zugrunde liegende handlungsleitende Wissen einem direkten Zugriff entzieht und, selbst wenn es gelänge, es vollständig in eine akademische Lehrbarkeit zu überführen, die Kommunikation von prozeduralen Anweisungen nicht mit der lernenden Aneignung derselben gleichgesetzt werden könnte und ihnen der notwendige Situationsbezug in einer nicht technisierbaren Tätigkeit fehlte (Neuweg, 2015b, 2020). Für Neuweg sind Darlegungsversuche impliziten Wissens ««poor rules», näherungsweise Abbildungen von Können auf Sprache, die hinter der Flexibilität und Situationsangepasstheit expertenhaften Tuns zurückbleiben und die der Lerner auf dem Weg zur Meisterschaft hinter sich lassen muss» (Neuweg, 2002, S. 18). Können umfasst mehr als das dem Handeln zugrunde liegende und in der Hochschullehre vermittelbare Wissen (Bromme, 1992; Neuweg, 2002). Der Schritt vom Wissen zum Können kann nur durch eigene Praxiserfahrung der Studierenden vollzogen werden, in der implizites Wissen selbst erworben wird (Neuweg, 2015a) – ganz im Sinne einer «doppelten Professionalisierung» (Helsper, 2001; Oevermann, 1996), einerseits in der wissenschaftlichen Erschließung des Lehrberufs, andererseits im praktischen Handeln. Eine wie auch immer gelagerte Weitergabe von Könnerschaft würde notabene nicht allein eine frühere Unterrichtstätigkeit von Dozierenden zur Voraussetzung erklären, sondern eine gewisse Qualität unterrichtlichen Handelns, die über bloße Erfahrung hinausgeht und deren Vorliegen als Dozierendenvoraussetzung nur schwer verbindlich zu regeln wäre.
- Eine dritte Begründungslinie stellt die Erwartung einer praxisnahen Hochschullehre dar, die jenseits eines Transfers von Erfahrungswissen und Können wohl darin gesehen werden dürfte, dass Dozierende mit Schulerfahrung eine praxisbezogene(re) Form der Inhaltsdarbietung und Illustration zu leisten imstande sind, z.B. konkrete Beispiele aus dem Schulalltag einbringen und an ihnen Themen entfalten oder veranschaulichen. Mögliche Einwände, dass Hochschullehre ins Anekdotische abzuweichen droht oder dass Unterrichtsvideos (Scheidig, 2020) höheres Illustrationspotenzial besitzen, sollen hier nicht vertieft werden; vielmehr steht der Anspruch selbst zur Disposition: Studierende kennen die Handlungsarena des Lehrberufs aus ihrer langjährigen Schulzeit aus eigener Anschauung und sammeln in studienintegrierten

Praktika eigene Unterrichtserfahrung: «Ihr Bild von Schule und Unterricht ist durch eine ›Übervertrautheit‹ geprägt» (Trempp, 2015, S. 31). Hedtkes (2007) Interpretation des Lehramtsstudiums als Unterbruch einer in der Regel mehrere Jahrzehnte umfassenden Schulpraxis (zunächst in der Lernenden- und danach in der Lehrendenrolle) ist Substrat für die Forderung, in der vergleichsweise eher kurzen und bereits mit immer längeren Praxisphasen ausgestatteten Etappe des Studiums eher Lerngelegenheiten zu offerieren, die eine distanzierte Anschauung der Praxis profilieren. Neuweg (2013, S. 307) fordert etwa, die aus der Schulzeit stammenden Wahrnehmungsschemata der Studierenden «rational zu durchdringen, um Unterwie Übergeneralisierungen zu vermeiden, zu korrigieren, wo sie falsch sind, und zu ergänzen, wo sie unvollständig sind». Der Schulerfahrung der Studierenden die Schulerfahrung der Dozierenden gegenüberzustellen – im ungünstigsten Fall mit konträrer Erfahrungslage – erscheint weniger professionalisierungsförderlich als Studierende in Lehrveranstaltungen wissenschaftliche Deutungen und Grundlagen zum Lehrberuf mit eigenen Erfahrungen verknüpfen zu lassen.

5 Fazit

Die Forderung, dass Dozierende in der LLB selbst Unterrichtserfahrung in der Schule vorweisen können sollten, ist reich an Implikationen, die eine nähere Betrachtung verlangen. Auf der Basis der hier vorgenommenen Entfaltung einiger zentraler Fragestellungen zum Schulpraxiserfordernis wird deutlich, dass es erstens auf voraussetzungsreichen, zu hinterfragenden Annahmen zum Diffundieren von Praxiserfahrung in die Hochschullehre beruht und zweitens bislang kaum und nur wenig überzeugend hochschuldidaktisch begründet wurde. Als einflussreiche Norm für die hochschulische Personalpolitik scheint das Schulpraxiserfordernis erklärungs- und begründungspflichtig; es müsste überzeugend dargelegt oder empirisch nachgewiesen werden, dass und wie Praxiserfahrung von Dozierenden die Wirksamkeit der LLB positiv beeinflusst.

Wenn das Schulpraxiserfordernis primär den Praxisbezug der Lehramtsstudiengänge erhöhen oder sicherstellen soll, so muss dieser Erwartung mit Vorbehalten begegnet werden. Zudem ist mit dem Schulpraxiserfordernis die entscheidende und kontrovers diskutierte Frage nach der angemessenen Konfiguration von Praxisbezug in der LLB (Scheidig, 2017) keineswegs beantwortet und die vage Aussicht darauf, dass mit der Repräsentanz von «Praxis» in den Berufsbiografien der Dozierenden eine Repräsentanz von «Praxis» im Lehramtsstudium einhergeht, vermag dies nicht zu kompensieren. Praxisbezug im Wege der Personalpolitik arrangieren zu wollen, scheint zu kurz gegriffen; vielmehr ist er als professionalitätstheoretische und konzeptionelle Fragestellung einer Beantwortung zuzuführen. Dass hochschuldidaktische Konkretisierungen des erwarteten Praxisbezugs dann womöglich Praxiserfahrung von Dozierenden zur notwendigen Voraussetzung für das Realisieren der angestrebten Praxisbezugsform erklären, kann nicht ausgeschlossen werden – wenngleich die bisherige Diskussion

wenig Hinweise hierauf hervorbrachte. Bezogen auf das «doppelte Kompetenzprofil» von Dozierenden in der LLB wäre das Pendant zur Forderung wissenschaftlicher Kompetenz in Forschung und Theoriebildung nicht die Forderung von Praxiserfahrung, sondern die Forderung einer hochschulischen Lehrkompetenz, die dem Ansinnen einer akademischen Berufsvorbereitung im Theorie-Praxis-Konnex Rechnung trägt. Bedeutsam ist demgemäss nicht eine Vergangenheit im Schulfeld, sondern die begründete Erwartung einer Gestaltung lernwirksamer Hochschullehre.

Literatur

- Ambühl, H. & Stadelmann, W.** (Hrsg.). (2010). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*. Bern: EDK.
- Beach, P. & McConnel, J.** (2019). Eye tracking methodology for studying teacher learning: A review of the research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42 (5), 485–501.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G. & Horn, K.-P.** (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berliner, D. C.** (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington: AACTE.
- BLLV.** (2017). *Das Flexible Lehrerbildungsmodell*. Verfügbar unter: https://www.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Themen/Lehrerbildung/17Flexible_Lehrerbildung_-_Ausführliches_Konzept_.pdf (07.01.2021).
- Böckelmann, C. & Baumann, S.** (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1–2), 14–21.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz*. Luzern: Hochschule Luzern & PH Luzern.
- Brodkorb, M., Koch, K. & Zierer, K.** (2019). Verbeamtung schon im Studium. *Die Zeit*, 74 (52), 12. Dezember. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/2019/52/lehrer-beamtenstatus-ausbildung-akademieunterricht> (06.12.2020).
- Bromme, R.** (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bruner, J. S.** (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Hrsg.), *Learning and teaching the ways of knowing* (S. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Dengerink, J., Lunenberg, M. & Korthagen, F.** (2015). Berufsbild «Lehrerbildnerin/Lehrerbildner»: Sechs Rollen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 334–344.
- DGfE.** (2001). *Offener Brief an Bundesministerin Edelgard Bulmahn*. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2001.11_Praxis.pdf (07.01.2021).
- 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.
- Ellinger, S. & Koch, K.** (2019). Wider den «Praxischock» – besser duales Lehramtsstudium als getrennte Theorie-Praxis-Phasen? *Forschung & Lehre*, 26 (10), 918–919.
- Ericsson, K.A. & Charness, N.** (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725–747.
- Glumpler, E.** (1997). Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In E. Glumpler & H. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 11–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GPJE.** (2020). *Stellungnahme der GPJE zum Qualifikationsprofil für die Besetzung von Professuren für Didaktik der Politischen Bildung*. Verfügbar unter: http://gpje.de/wp-content/uploads/2020/03/Stellungnahme_GPJE_Qualifikationsprofil_Professuren_aktualisierte-Fassung_200214_final.pdf (07.01.2021).
- Hascher, T.** (2005). Die Erfahrungsfälle. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (1), 40–46.

- Hedtke, R.** (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: LIT.
- Heitzmann, A. & Pauli, C.** (2015). Professionalisierung in den Fachdidaktiken – Überlegungen zu einem zentralen, aber nicht unproblematischen Begriff. Einführung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (2), 183–199.
- Helsper, W.** (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Holzweg, M.** (2013). Die Bedeutung eigener Schulpraxis bei künftigen Lehrstuhlbesetzungen. *Sportunterricht*, 62 (3), 65.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024*. Bern: swissuniversities.
- KVFF.** (1998). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Kiel: IPN.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lin-Klitzing, S.** (2018a). Schulpraxiserfordernis in der Lehrerbildung? – Pro. *Forschung & Lehre*, 25 (12), 1056–1057.
- Lin-Klitzing, S.** (2018b). Stärkung der Schulpraxis am richtigen Ort! *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*, 25 (12), 3.
- Messmer, R.** (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G.H.** (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10–29.
- Neuweg, G.H.** (2013). Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 301–309.
- Neuweg, G.H.** (Hrsg.). (2015a). *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H.** (2015b). Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In G.H. Neuweg (Hrsg.), *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen* (S. 19–43). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H.** (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31–46). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G.H.** (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis* (4. Auflage). Münster: Waxmann.
- Oelkers, J. & Oser, F.** (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Bern: SKBF.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Patry, J.-L.** (1991). Der Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Aussagen: Das Problem der Situations-spezifität. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 223–244.
- Patry, J.-L.** (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–44). Münster: Waxmann.
- Plander, H.** (1998). *Das Schulpraxiserfordernis für Erziehungswissenschaftler (§ 44 Abs. 3 Satz 1 HRG) im Lichte des Grundgesetzes*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rothland, M.** (2019). Was ist Schulpädagogik? Oder: Neue Antworten auf eine alte Frage? *Erziehungswissenschaft*, 30 (58), 81–94.
- Rothland, M. & Bennewitz, H.** (2018a). Praktiker zu Theoretikern!? Das Schulpraxiserfordernis oder warum Ewald Terhart kein Schulpädagoge sein dürfte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 25–41). Münster: Waxmann.

- Rothland, M. & Bennewitz, H.** (2018b). Schulpraxisfordernis in der Lehrerbildung? – Contra. *Forschung & Lehre*, 25 (12), 1058–1059.
- Scheidig, F.** (2016). *Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheidig, F.** (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F.** (2020). Unterrichtsvideos – neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (1), 28–41.
- Schweizerische Hochschulkonferenz.** (2016). *Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG. Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. 221A/15*. Bern: SHK.
- Stäubli, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Swennen, A. & Snoek, M.** (2012). LehrerbildnerInnen – eine neu entstehende Berufsgruppe in Europa. Forschungsbefunde und politische Strategien. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12 (3), 20–30.
- Tettenborn, A. & Elderton, M.** (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 359–379.
- Tremp, P.** (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 19–34). Münster: Waxmann.
- Wahl, D.** (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A.** (2018). Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!?* (S. 47–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zierer, K. & Lamers, D.** (2016). Schulpraktische Erfahrung der deutschen Hochschullehrenden im Bereich der Schulpädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 70 (3), 313–324.

Autor

Falk Scheidig, Dr., Pädagogische Hochschule FHNW, Stabsstelle Lehr- und Curriculumsentwicklung, falk.scheidig@fhnw.ch

Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung

Annette Tettenborn und Melanie Elderton

Zusammenfassung Die Orientierung der Pädagogischen Hochschulen und ihres akademischen Personals an Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld, aber auch Anstellungen in Lehre und Forschung sind Kennzeichen eines doppelten Kompetenzprofils. Sekundäranalysen der Daten zu den Pädagogischen Hochschulen aus der Dozierendenbefragung geben Hinweise zur «doppelten Orientierung» der Dozierenden in Abhängigkeit von Qualifikation, Praxiserfahrung und Wissenschaftsorientierung. Die Ergebnisse zeigen, dass Dozierenden mit Lehrprofil eine Entwicklung in Richtung Wissenschaftsorientierung empfohlen werden könnte und dass eine Stärkung von Mischprofilen oder integrierten Profilen von einem Ausbau des Personalkörpers mit Promotion profitieren dürfte.

Schlagwörter Kompetenzprofile – Dozierende – Wissenschaftsorientierung – Berufsfeldbezug

Reflections on academic staff with dual competency profiles from the strategic perspective of personnel management: Results and insights from a recent survey of lecturers

Abstract An orientation towards both research/science and the professional field is characteristic of universities of teacher education and their academic staff. Positions that combine higher-education teaching and research activities thus require lecturers to possess a dual competency profile. Against this background, secondary analyses of data from a recent survey of lecturers provide in-depth information on this dual professional orientation in terms of qualification, practical experience in school teaching, and research expertise. Our results indicate that lecturers whose focus is primarily on academic teaching are likely to benefit from being encouraged to acquire and develop complementary skills in scientific work. Another way to promote the strategic aim of increasing the proportion of lecturers with mixed or integrated profiles consists in engaging new academic staff with a PhD degree.

Keywords competency profiles – lecturers – research expertise – relation to the professional field

1 Einleitung

Seit ihrer Gründung vor nunmehr 20 Jahren erfüllen die Schweizer Pädagogischen Hochschulen einen vierfachen Leistungsauftrag in Aus- und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistung. Der Leistungsausweis ist beachtlich:

- *Ausbildung*: Die Studierendenzahlen an den verschiedenen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind seit 2010 enorm gewachsen: von 14105 Studierenden im Studienjahr 2010/2011 auf 21586 Studierende im Studienjahr 2019/2020. Die Anzahl der Bachelorabschlüsse stieg in der letzten Dekade (2010 bis 2019) von 2037 auf 3363 an, diejenige der Masterabschlüsse erhöhte sich im gleichen Zeitraum von 801 auf 1454 (BFS, 2020).
- *Forschung*: Der Einsatz der Mittel für Forschung und Entwicklung erreichte 2018 mit insgesamt 89 Mio. einen bisherigen Höchststand (Umfang 2000: rund 35 Mio.). Dies entspricht einem durchschnittlichen Anteil von 14% an den Betriebskosten der Pädagogischen Hochschulen, wobei der Anteil je nach Institution zwischen 8% und 22% stark variiert. 2018 wurden insgesamt 14.7 Mio. Forschungsgelder des Bundes erwirtschaftet, wobei je ein Drittel vom Schweizerischen Nationalfonds bzw. aus Forschungsmandaten des Bundes stammt. Zusammen mit eingeworbenen Mitteln aus dem privaten Sektor machte dies 10% des Betriebserlöses aus (BFS, 2019a).
- *Personal*: Der Anstieg der Studierendenzahlen erforderte neben dem Ausbau des administrativen Personals vor allem auch einen Ausbau des Lehrkörpers. In der Personalkategorie «Dozierende» lag der Anstieg der Vollzeitäquivalente (VZÄ) im Zeitraum von 2013 bis 2018 bei 12%, in der Personalkategorie «Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende» lag er bei 23%. Der Anteil von Dozierenden mit und ohne Führungsverantwortung in der Grundausbildung umfasste 2018 über alle Institutionen der Lehrkräfteausbildung 1337 VZÄ. Der Anteil Dozierender im Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung» war dagegen mit lediglich 207 VZÄ wesentlich kleiner. Bei den Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden verhält es sich gerade umgekehrt. Hier arbeitete 2018 der grössere Anteil mit 249 VZÄ im Leistungsbereich «Forschung und Entwicklung», im Vergleich zu 139 VZÄ in der Grundausbildung (BFS, 2019b).

Blickt man auf die Personalstruktur der Institutionen der Lehrkräfteausbildung, so sind es mit einem Anteil von 54% vor allem die Dozierenden¹, die neben den Assistierenden und den wissenschaftlichen Mitarbeitenden (Anteil 15%) und der Direktion/Administration (Anteil 31%) diese erfolgreiche Entwicklung mitverantworten (BFS, 2019b; Anteil VZÄ).

¹ Das BFS unterscheidet für die Pädagogischen Hochschulen und die Fachhochschulen die Gruppe der Dozierenden mit und die Gruppe ohne Führungsverantwortung, wobei Letztere vom Umfang her deutlich grösser ist (346 zu 1620 VZÄ; BFS, 2019b). Für den Hochschultyp «Universität» unterscheidet das BFS die Kategorien «Professoren» und «übrige Dozierende», wobei hier die erstgenannte Gruppe die grössere ist (4186 zu 2662 VZÄ; BFS, 2019b).

Trotz dieses beachtlichen Leistungsausweises stellen sich für die Pädagogischen Hochschulen nach wie vor Fragen zur Verortung und Charakterisierung des eigenen Hochschultyps in der Hochschullandschaft (vgl. Tettenborn & Tresp, 2020). Für die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen wird mit dem Passus «gleichwertig, aber andersartig» (vgl. Weber, Balthasar, Tremel & Fässler, 2010) insbesondere der starke Berufsfeldbezug von Lehre und Forschung im Sinne eines praxisorientierten, wissenschaftsbasierten Profils als das Andersartige im Vergleich zu den stärker forschungsorientierten Universitäten markiert. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist eine akademische Berufsausbildung (Krammer, 2020), verantwortet und durchgeführt an «Professionshochschulen». Diese müssen wie die universitären Hochschulen die Grundsätze der Einheit und der Freiheit von Lehre und Forschung gewährleisten (Art. 5 Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG). Während die Einheit von Forschung und Lehre an den Universitäten bis heute weitestgehend gegeben zu sein scheint und an den Professuren der eigene wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert werden kann, stehen die Pädagogischen Hochschulen (und auch die Fachhochschulen) aufgrund des fehlenden Promotionsrechts vor deutlich grösseren Herausforderungen (Tresp, Stäuble & Suter, 2014). Für die forschungsorientierte, wissenschaftliche Weiterqualifizierung des eigenen Nachwuchses in Richtung Promotion muss unter den gegenwärtigen politischen Prämissen eine Zusammenarbeit mit Universitäten (vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018) oder mit Pädagogischen Hochschulen mit Promotionsrecht, beispielsweise in Baden-Württemberg, gesucht werden.

Die Orientierung einer Professionshochschule an Wissenschaft *und* Praxis spiegelt sich im Anspruch an ein sogenanntes «doppeltes Kompetenzprofil» des akademischen Personals. Die Herleitung und eine Diskussion dieses Anspruchs folgen in Abschnitt 2. Als eine erste Arbeitsdefinition lässt sich festhalten, dass ein doppeltes Kompetenzprofil bei Dozierenden über eine doppelt vorhandene Qualifikation wie beispielsweise Lehrdiplom *und* Dissertation und/oder Erfahrungen im Berufsfeld zusätzlich zur Tätigkeit an der Hochschule bestimmt werden könnte.

Die Attraktivität der Hochschule als Arbeitsplatz, die Sichtbarkeit von Funktionen und möglichen Laufbahnen sowie die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind für die weitere Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen zweifellos von grosser Bedeutung (vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018). Personal- und Organisationsentwicklung greifen ineinander: Rekrutierungsstrategien, Laufbahnperspektiven in Richtung Führungspositionen, Fachlaufbahnen in der Lehre oder in der Forschung stehen in Zusammenhang mit Anstellungsbedingungen und den Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Über die aktuelle Situation der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen lagen bisher jedoch kaum belastbare Daten vor. Eine 2018 schweizweit durchgeführte Online-Befragung zu Qualifikationsprofilen, Laufbahnwegen und Herausforderungen von Dozierenden (Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019) konnte diese Lücke nun schliessen. Dieser Beitrag nutzt den Datensatz zu den Pädagogischen Hochschulen

und geht folgenden Fragestellungen nach: Zeigen sich in der Orientierung an Wissenschaft *und* Praxis Unterschiede zwischen Dozierenden mit unterschiedlichen Qualifikationen (Lehrdiplom, Dissertation) und unterschiedlich umfangreichen Praxiserfahrungen (zeitliche Dauer und Anstellungsumfang)? Welche Faktoren lassen zudem eine Anstellung im Sinne eines Mischprofils oder «integrierten» Profils, d.h. einer Tätigkeit in Lehre *und* Forschung, wahrscheinlich werden? Der Beitrag schliesst mit möglichen personalstrategischen Überlegungen.²

2 Doppertes Kompetenzprofil – Herleitung des Anspruchs

2017 verabschiedete die Kammer Pädagogische Hochschulen von swissuniversities acht Merkmale des Hochschultyps «Pädagogische Hochschule», wobei sowohl rechtlich-politische als auch konzeptionell-strategische Aspekte formuliert wurden (vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017a). Man beschreibt sich als *Professionshochschulen im Bildungsbereich* mit pädagogischer Expertise in Lehre, Forschung und Dienstleistung (Merkmal 1) mit der zentralen Aufgabe der *Qualifikation von Lehrpersonen und weiteren Fachpersonen im Bereich der Bildung* (Merkmal 2). Als drittes Merkmal wird mit Hinweis auf die *Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis* neben der Zusammenarbeit mit Schulen der Zielstufe explizit das doppelte Kompetenzprofil der Dozierenden angesprochen:

Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen verfügen über einen Hochschulabschluss sowie in der Regel ein Lehrdiplom der Zielstufe. Dieses gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden leistet einen zentralen Beitrag zur engen Verbindung von Bildungswissenschaften und Berufspraxis in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie in der Ausbildung von Fachpersonen für weitere Berufsfelder im Bereich der Bildung. (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2017a, S. 3)

Auf der Ebene des Personals wird von den Dozierenden letztlich eine doppelte Qualifikation mit Lehrdiplom *und* Hochschulabschluss erwartet, ohne dass diese im Dokument von 2017 genauer spezifiziert wird. Die Doppelqualifikation und das daraus ableitbare «Doppelte» im Kompetenzprofil der Dozierenden gewährleisten die Ausrichtung der Hochschule an Wissenschaft und Forschung auf der Basis eines Verständnisses für die Herausforderungen im Berufsfeld. Als Professionshochschulen wollen die Pädagogischen Hochschulen auch auf struktureller Ebene ihrer «doppelten Verantwortung» gerecht werden und zu einer engeren Verbindung zwischen Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld beitragen. Beide Tätigkeitsfelder sind trotz ihrer unterschiedlichen Handlungspraxen (Leonhard, 2018) stärker als bisher wechselseitig aufeinander zu beziehen. Die *Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld* ist denn auch eines der Strategieziele im

² Wir danken der Statistikerin Marianne Müller für ihre wertvolle Unterstützung. Ebenso möchten wir den anonymen Gutachtenden für ihr genaues Lesen und die wertschätzende Begutachtung unseres Beitrags danken.

Bereich der Institutionsentwicklung im Strategiepapier 2017–2020 der Kammer Pädagogische Hochschulen (2017b).

Mit dem *Ausbau der Forschung sowie der Stärkung der Verbindung von Forschung und Lehre an Pädagogischen Hochschulen* (Strategieziel 7) werden weitere wichtige «doppelte» Entwicklungsfelder bestimmt. Eine engere Verbindung von Forschung und Lehre kann beispielsweise von kombinierten Anstellungen mit entsprechenden Aufgabenportfolios, sogenannten «Mischprofilen» oder «integrierten Profilen», erwartet werden. Der Ausbau der Forschung erfordert dagegen vor allem entsprechendes Personal und führt damit zu Fragen der Nachwuchsförderung, d.h. des Auf- und Ausbaus eines wissenschaftlichen Mittelbaus sowie der Erhöhung des Anteils von Mitarbeitenden mit Doktorat. Als Fernziel wird bereits im Strategiepapier 2017–2020 das Promotionsrecht markiert und auch im nachfolgenden Strategiepapier 2021–2024 (Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020) werden die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Etablierung von Laufbahnen als für die Pädagogischen Hochschulen «existenzielle Notwendigkeit für deren Weiterentwicklung» betont (Strategieziel 7).

Während wissenschaftliche Qualifikationen für das akademische Personal einer Hochschule als unbestritten gelten können, wird der Berufsfeldbezug weiterhin intensiv diskutiert (vgl. Böckelmann, 2020; Fontanellaz, 2020; Freisler-Mühlemann, 2020a, 2020b; Scherrer, 2020). Über ein 2017 aufgelegtes Förderprogramm von swissuniversities sollte das institutionelle Verständnis des doppelten Kompetenzprofils weiterentwickelt und die Erprobung von innovativen Qualifizierungsangeboten auf der individuellen Ebene des akademischen Personals unterstützt werden (zweite, mit 10 Mio. finanzierte Projektphase 2021–2024; vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2020). Um «eine ausreichende Anzahl adäquat qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter» zu erhalten, wurden Weiterbildungsprogramme entwickelt, die dazu beitragen sollen, dass die Pädagogischen Hochschulen «ihre spezifischen Profile an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis weiter schärfen und nicht zuletzt ihrem vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistungen) nachkommen können» (SHK, 2016, S. 1). Im Verbund von neun Pädagogischen Hochschulen wurde u.a. eine Weiterqualifikation für Mitarbeitende «ohne Lehrdiplom und Praxiserfahrung» (swissuniversities, 2016) entwickelt, um deren Praxisorientierung bzw. Berufsfeldkenntnisse zu erweitern. Der Begriff des ausgewiesenen Berufsfeldbezugs bzw. der Berufsfeldkenntnisse in Verbindung mit der Qualifikation «Lehrdiplom und Praxiserfahrung» legt die Annahme nahe, dass Dozierende ohne Lehrdiplom und Unterrichtserfahrung auf den Zielstufen der Ausbildungen defizitär seien und entsprechend «nachgerüstet» werden müssten.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass das doppelte Kompetenzprofil sowohl die personale Ebene (Nachwuchsförderprogramme in Richtung Promotion/Stärkung des Berufsfeldbezugs) als auch die strukturelle Ebene (intern: Anstellungsprofile in Lehre und Forschung; extern: Stärkung der Allianz mit dem Berufsfeld) adressiert. Der vor-

liegende Beitrag berücksichtigt beide Ebenen. Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen (Lehrdiplom und/oder Dissertation), einer mehr oder weniger umfangreichen Erfahrung in der Berufspraxis (Berufsfeldbezug) und einer mehr oder weniger starken Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs (Wissenschaftsorientierung) werden in ihren Einstellungen und Einschätzungen zur Verbindung von Wissenschaft und Praxis gegenübergestellt. Auf struktureller Ebene berührt der Beitrag das sogenannte «Mischprofil» oder «integrierte Profil» als Kennzeichen eines Doppelten. Wir fragen danach, was Dozierende kennzeichnet, die an ihrer Hochschule sowohl in der Lehre als auch in der Forschung arbeiten.

3 Fragestellungen

Die Daten der aktuellen Dozierendenbefragung (Böckelmann et al., 2019) ermöglichen verschiedene Zugänge zum Thema «doppeltes Kompetenzprofil»: Angaben zu den formalen Qualifikationen, den Berufslaufbahnen und den aktuellen Arbeitsportfolios bzw. Tätigkeiten in den verschiedenen Leistungsbereichen bieten indirekt Hinweise auf zu vermutende Kompetenzprofile auf personaler und institutioneller Ebene. Im Beitrag berichtet werden Ergebnisse zu den Qualifikationen, den Erfahrungen in der Berufspraxis und der Beteiligung am Wissenschaftsdiskurs. Der Begriff des doppelten Kompetenzprofils bezieht sich hierbei auf eine Orientierung an Wissenschaft und Berufsfeld, sei es über eine Doppelqualifikation oder ein doppeltes Erfahrungsfeld. Des Weiteren geht es um die Kennzeichen von Dozierenden, die in zwei Kompetenzfeldern der Hochschule, in der Lehre und in der Forschung, tätig sind. Das doppelte Kompetenzprofil bezieht sich hier auf ein institutionelles Tätigkeitsprofil sowohl im Bereich der Lehre als auch im Bereich der Forschung. Die Sekundäranalysen betreffen die folgenden drei Fragestellungen:

- 1) *Qualifikation*: Unterscheiden sich Dozierende mit unterschiedlichen formalen Qualifikationen (mit oder ohne Lehrdiplom bzw. Dissertation) in ihrer Selbsteinschätzung zum doppelten Kompetenzprofil und weiteren Aspekten einer Verbindung von Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld?
- 2) *Erfahrung*: Ist das Ausmass an Praxiserfahrungen (Vergleich der Gruppen mit/ohne mindestens zehn Jahre Tätigkeit zu mindestens 50% in der Praxis) und/oder Erfahrungen im Bereich der Wissenschaft (Anteil besuchter Tagungen, Anzahl peer-reviewter Artikel) bedeutsam für die Einschätzungen zum doppelten Kompetenzprofil und zu weiteren Aspekten einer Verbindung von Wissenschaft/Forschung und Berufsfeld?
- 3) *Arbeitsportfolios*: Was kennzeichnet Dozierende, die in der Lehre *und* in Forschung und Entwicklung arbeiten?

4 Die Befragung der Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Ziele, Vorgehen und Beschreibung der Teilstichprobe

In den folgenden beiden Abschnitten werden die Anlage der Dozierendenbefragung sowie einige zentrale Kennzeichen der Teilstichprobe der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen beschrieben.

4.1 Datenerhebung

Der verwendete Datensatz stammt aus der im Jahr 2018 schweizweit durchgeführten Befragung der Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Böckelmann et al., 2019). Die Online-Befragung erfolgte zwischen dem 27. August und dem 30. September 2018. Personal- oder Hochschulentwicklungsstellen leiteten die Umfragelinks an Dozierende weiter. Laut eigenen Angaben der Hochschulen wurde der Link an ungefähr 10025 Personen versandt. Die Festlegung der Zielkategorie «Dozent/Dozentin» erfolgte gemäss der Definition des Bundesamts für Statistik (SHIS-Personalkategorien der Hochschulen). Die Sekundäranalyse nutzt Daten zu den Qualifikationsprofilen, zum Umfang der Praxiserfahrungen und zu Einschätzungen einer Wissenschaftsorientierung sowie Angaben zu den Arbeitsportfolios bzw. Tätigkeiten in den vier Leistungsbereichen. Dank der ideellen Unterstützung von swissuniversities haben alle Pädagogischen Hochschulen der Schweiz, abgesehen von einigen kleineren Institution, an der Befragung teilgenommen. Daher kann von einer Vollerhebung gesprochen werden. Rund 30% der angeschriebenen Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen haben den Fragebogen zu Ende bearbeitet. Insgesamt liegen 814 Datensätze von Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen vor. Dabei berücksichtigt sind Dozierende, die an Pädagogischen Hochschulen, an in Fachhochschulen integrierten Pädagogischen Hochschulen sowie in anderen Institutionen der Lehrkräfteausbildung tätig sind.³

4.2 Beschreibung der Teilstichprobe

Qualifikationen der Dozierenden – Lehrdiplom und Dissertation

Etwa die Hälfte der Dozierenden (48.8%) gab bei der Datenerhebung an, ein Lehrdiplom zu besitzen. Die Daten zeigen, dass 5% der Dozierenden ihren Bachelor- oder Masterabschluss an der Vorgängerinstitution (Pädagogische Hochschule), an der sie jetzt tätig sind, erworben hatten. Wenn angenommen wird, dass alle Dozierenden, die an Pädagogischen Hochschulen tätig sind und einen Bachelor- oder Masterabschluss einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule haben,⁴ diesen Abschluss an einer

³ In Fachhochschulen integrierte Pädagogische Hochschulen: PH FHNW, SUPSI-DFA, PH Zürich; andere Institutionen der Lehrkräfteausbildung: HfH, SHLR, EHP-IFFP-IUFFP.

⁴ Der Datensatz ist insofern eingeschränkt, als nicht differenziert werden kann, ob eine Dozentin oder ein Dozent den Bachelor- oder Masterabschluss an einer Fachhochschule oder an einer Pädagogischen Hochschule erworben hatte.

Pädagogischen Hochschule erworben hatten, dann kann davon ausgegangen werden, dass bis zu 64% der Dozierenden über ein Lehrdiplom verfügen.⁵ Etwa ein Drittel der Dozierenden (34.2%) ist promoviert, lediglich 2.9% sind habilitiert. Über den Masterabschluss einer Fachhochschule verfügen 16.7% der Dozierenden, wesentlich häufiger ist der Masterabschluss einer Universität mit 64.7%.

Umfang der Praxiserfahrungen

Ca. 10% der Dozierenden ($n = 79$) gaben an, bisher über keinerlei Praxiserfahrungen im zukünftigen Berufsfeld ihrer Studierenden zu verfügen. Demgegenüber sind es 44.2% der Dozierenden, die mehr als zehn Jahre im Umfang von mindestens 50% in einem Praxisfeld tätig waren. 37.5% der Dozierenden haben zwischen einem und bis zu zehn Jahren zu mindestens 50% in der Praxis gearbeitet.

Indikatoren einer Wissenschaftsorientierung – Beteiligung am Wissenschaftsdiskurs

Es wurden die Anzahl der besuchten Tagungen/Kongresse und die Anzahl von Publikationen im Zweijahresrückblick erfragt. Ca. 14% der Dozierenden gaben an, an keiner Tagung und an keinem Kongress teilgenommen zu haben. 42.3% der Dozierenden haben in den letzten zwei Jahren nicht publiziert. Insgesamt haben sich 31% der Dozierenden am wissenschaftlichen Diskurs beteiligt. 18.8% haben publiziert (aber ohne Peer-Review) und 38% haben mit Peer-Review publiziert. Die 309 Dozierenden, welche mit Peer-Review publiziert haben, haben 310 Publikationen veröffentlicht.

Selbsteinschätzung zum doppelten Kompetenzprofil

Die Frage zum doppelten Kompetenzprofil («Würden Sie von sich sagen, dass Sie heute sowohl über wissenschaftliche Kompetenzen als auch über Kompetenzen in Berufsfeldern verfügen, für die sich Ihre Studierenden qualifizieren?») beantworteten 90.8% der Dozierenden mit «ja» oder «eher ja» (fünfstufige Antwortskala; $M = 4.4$, $SD = .81$, $N = 82$). Weiterbildungsangebote zur Ausbildung eines doppelten Kompetenzprofils sollten bei dieser Selbsteinschätzung wohl keinen grossen Anreiz ausüben. Es ist allerdings anzunehmen, dass die Angaben teils auch der bekannten Forderung nach einem «Doppelprofil» und somit der sozialen Erwünschtheit geschuldet sind.

(Wahrgenommene) Erwartungen an ein doppeltes Kompetenzprofil – Tätigkeitsprofile

Bei den Fragen zur Zusammensetzung des aktuellen Arbeitsportfolios wurde die Einschätzung der Erwartung der eigenen Hochschule an eine «doppelte» Tätigkeit in Lehre und Forschung erhoben. Die Einschätzungen liegen mehrheitlich im positiven Bereich: Eine Tätigkeit im Bereich «Lehre» (Aus- und Weiterbildung) und im Bereich «For-

⁵ Dies scheint eine relativ genaue Annäherung zu sein. Einerseits besitzen nicht alle Dozierenden mit einem Abschluss einer Fachhochschule oder einer Pädagogischen Hochschule ein Lehrdiplom und andererseits konnten in der Vergangenheit (und teils auch heute noch) auch an Universitäten Lehrdiplome erworben werden.

schung» wird von der eigenen Hochschule häufig erwartet (55.5% «trifft eher zu» bis «trifft voll und ganz zu»; 25.1% «trifft eher nicht zu» bis «trifft überhaupt nicht zu») und auch gefördert (49.9% «trifft eher zu» bis «trifft voll und ganz zu»; 28.1% «trifft eher nicht zu» bis «trifft überhaupt nicht zu»). Etwa die Hälfte der Befragten hält eine Tätigkeit in Lehre und Forschung auch selbst für unbedingt notwendig (52.9% «trifft eher zu» bis «trifft voll und ganz zu»; 27.5% «trifft eher nicht zu» bis «trifft überhaupt nicht zu»). Abbildung 1 zeigt die Antwortverteilung in den drei Einschätzungsdimensionen.

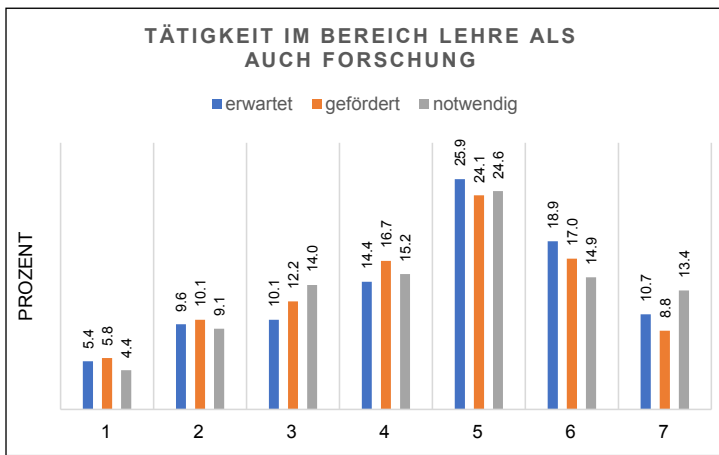


Abbildung 1: Einschätzungen zur Erwartung der Pädagogischen Hochschulen an eine «doppelte» Tätigkeit in Lehre und Forschung (Skala von 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 7 = «trifft voll und ganz zu»).

Alter und Geschlecht

Der Altersdurchschnitt der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen liegt bei 48.76 Jahren ($SD = 8.76$). Etwa ein Fünftel befindet sich in der Altersgruppe bis 40 Jahre, knapp die Hälfte im Alterssegment zwischen 41 und bis 54 Jahren und knapp 30% sind 55 Jahre und älter. Die Geschlechterverteilung an Pädagogischen Hochschulen in den vorliegenden Daten entspricht 55% weiblichen und 42% männlichen Dozierenden (3% keine Angaben). Dies deckt sich mit der Verteilung gemäss BFS (2019b).

5 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung folgt den in Abschnitt 3 formulierten Fragestellungen. In Abschnitt 5.1 steht die formale Doppelqualifikation (Lehrdiplom *und* Dissertation) im Zentrum, in Abschnitt 5.2 der Wissenschafts- und Berufsfeldbezug, d.h. die Erfahrungen. Die Ergebnisse zum institutionellen doppelten Kompetenzprofil, d.h. zu einer

Tätigkeit in Lehre *und* Forschung, werden in Abschnitt 5.3 beschrieben. Berichtet werden jeweils die Ergebnisse von univariaten zwei- und einfaktoriellen Varianzanalysen (SPSS Statistics 27).

5.1 Gruppenvergleich Qualifikation Dissertation und Lehrdiplom

Überprüft wurde, ob das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der Qualifikation «Lehrdiplom und/oder Dissertation» die Einschätzung einiger Aspekte einer Verbindung von Wissenschaft und Praxis beeinflusst (vgl. Tabelle 1). Dozierende mit Lehrdiplom sind etwas älter als Dozierende mit Dissertation. Bei der Selbsteinschätzung zum doppelten Kompetenzprofil zeigt sich ein Interaktionseffekt: Dozierende, die allein über eine Dissertation verfügen, zeigen im Vergleich die niedrigsten Werte. Die Selbsteinschätzung fällt dabei geringer aus als bei der Gruppe der Dozierenden, die weder über ein Lehrdiplom noch über eine Dissertation verfügen. Dozierende mit Dissertation finden im Vergleich zu Dozierenden ohne Dissertation die forschungsbezogenen Aspekte ihrer Tätigkeit interessanter als die praxisbezogenen Aspekte, geben aktuellen Forschungsergebnissen für ihre Vermittlungsarbeit eine höhere Bedeutung und berichten über mehr Freude an der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Aspekten im eigenen Fach. Dozierende mit Lehrdiplom finden im Vergleich zu Dozierenden ohne Lehrdiplom die forschungsbezogenen Aspekte weniger interessant und die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Aspekten ihres Fachs macht ihnen weniger Freude. Sie gewichten dafür den Berufsfeldbezug in der Lehre stärker.

Bei der Einschätzung der Bedeutung eines Berufsfeldbezugs für die eigene Lehrtätigkeit zeigt sich wiederum ein Interaktionseffekt. In Abhängigkeit vom Vorhandensein eines Lehrdiploms ist der Berufsfeldbezug für Dozierende mit Dissertation weniger bedeutsam, dies vor allem dann, wenn sie kein Lehrdiplom aufweisen. Ein weiterer Interaktionseffekt zeigt sich bei der Einschätzung der Pflege des Austauschs mit Personen aus der Praxis. Promovierte Dozierende ohne Lehrdiplom zeigen niedrigere Werte als Dozierende, die weder über ein Lehrdiplom noch über eine Dissertation verfügen. Die berichteten durchwegs statistisch signifikanten Ergebnisse sind allerdings von geringerer praktischer Relevanz (vgl. dazu Lind, 2014). Die Wertedifferenzen zwischen den Gruppen sind gering, die einzelnen Aspekte werden gruppenübergreifend und, wenig überraschend, im Sinne eines vorhandenen doppelten Kompetenzprofils beantwortet. Die Bedeutung einer Verbindung von Wissenschaft und Praxis für die verschiedenen Arbeitsfelder bzw. Leistungsbereiche wird zudem unabhängig von den vorhandenen formalen Qualifikationen übereinstimmend als sehr hoch eingeschätzt. Die Einschätzungen wurden jeweils von denjenigen Dozierenden vorgenommenen, die auch in den entsprechenden Arbeitsfeldern tätig sind (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 1: Gruppenvergleich Qualifikation – Alter und Selbsteinschätzung verschiedener Merkmale

Variable	Lehndiplom und Dissertation	Nur Dissertation	Nur Lehndiplom	Weder Lehr- diplom noch Dissertation	Gesamt	Ergebnis statistische Gruppenvergleiche
Alter (M, SD, n)	51.14 (7.54) 98	47.06 (8.32) 175	50.28 (8.56) 293	47.14 (9.27) 234	48.76 (8.76) 800	$F(3, 796) = 10.585^{***}$ korr. $R^2 = .035^1$
Selbsteinschätzung DKP (5-stufig) ^a (M, SD, n)	4.77 (.49) 100	4.21 (1.0) 178	4.50 (.73) 295	4.38 (.82) 239	4.44 (.81) 812	$F(3, 808) = 11.431^{***}$ korr. $R^2 = .037^2$
Forschungsbezogene Aspekte interessanter als die praxisbezogenen (7-stufig) ^b (M, SD, n)	3.71 (1.39) 100	4.18 (1.77) 176	2.86 (1.31) 293	3.03 (1.37) 237	3.30 (1.52) 806	$F(3, 802) = 37.157^{***}$ Korr. $R^2 = .119^3$
Wichtigkeit, in Lehrfähigkeit Berufs- feldbezug herzustellen (7-stufig) (M, SD, n)	6.55 (.73) 100	6.04 (1.10) 176	6.57 (.70) 296	6.44 (.78) 237	6.41 (.85) 809	$F(3, 808) = 16.330^{***}$ korr. $R^2 = .054^4$
Aktuelle Forschungsergebnisse als Basis für das vermittelte Wissen als Dozentin/Dozent (7-stufig) (M, SD, n)	5.94 (1.26) 99	6.08 (1.12) 177	5.36 (1.26) 294	5.43 (1.23) 238	5.61 (1.26) 808	$F(3, 804) = 16.818^{***}$ korr. $R^2 = 0.056^5$
Freude, mich mit wissenschaftlichen Aspek- ten meines Faches auseinanderzusetzen (7-stufig) (M, SD, n)	6.04 (1.15) 99	6.21 (1.00) 177	5.31 (1.31) 293	5.54 (1.26) 237	5.67 (1.23) 806	$F(3, 802) = 23.983^{***}$ korr. $R^2 = .079^6$
Pflege regelmässigen Austausch mit Personen aus der Praxis (7-stufig) (M, SD, n)	6.08 (1.16) 100	5.56 (1.39) 174	6.27 (.97) 295	6.18 (1.09) 237	6.07 (1.16) 806	$F(3, 802) = 15.628^{***}$ korr. $R^2 = .052^7$

Anmerkungen: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < 0.5$. DKP = Doppelles Kompetenzprofil. ^a Antwortkategorie: 1 = «nein», 2 = «eher nein», 3 = «weiss nicht», 4 = «eher ja», 5 = «ja». ^b Antwortkategorie: 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 7 = «trifft voll und ganz zu».

¹ Haupteffekt Lehndiplom: $F = 29.822^{***}$;

² Interaktionseffekt: $F = 12.768^{***}$;

³ Haupteffekt Dissertation: $F = 84.288^{***}$; Haupteffekt Lehndiplom: $F = 8.560^{**}$;

⁴ Interaktionseffekt: $F = 9.108^{**}$;

⁵ Haupteffekt Dissertation: $F = 42.929^{***}$;

⁶ Haupteffekt Dissertation: $F = 56.446^{***}$; Haupteffekt Lehndiplom: $F = 4.517^{*}$;

⁷ Interaktionseffekt: $F = 6.006^{*}$.

Tabelle 2: Gruppenvergleich Qualifikation – Einschätzung der Bedeutung von Wissenschaft und Praxis

Variable Bedeutung der Verbindung von Wissen- schaft und Praxis (5-stufig) ¹	Lehrdiplom und Dissertation	Nur Dissertation	Nur Lehrdiplom	Weder Lehr- diplom noch Dissertation	Gesamt	Ergebnis statis- tische Gruppen- vergleiche
... für die Lehre in der Ausbildung (M, SD, n)	4.82 (.50) 98	4.71 (.66) 162	4.80 (.51) 277	4.69 (.62) 219	4.75 (.50) 756	F (3, 752) = 2.119 n.s.
... für die Lehre in der Weiterbildung (M, SD, n)	4.73 (.58) 91	4.61 (.67) 140	4.67 (.62) 263	4.61 (.68) 196	4.65 (.64) 690	F (3, 686) = .923 n.s.
... für Forschung und Entwicklung (M, SD, n)	4.52 (.84) 92	4.57 (.77) 159	4.56 (.75) 222	4.48 (.74) 188	4.54 (.77) 661	F (3, 657) = .508 n.s.
... für Dienstleistungsaufträge (M, SD, n)	4.40 (.77) 86	4.42 (.86) 145	4.47 (.79) 239	4.28 (.93) 187	4.40 (.85) 657	F (3, 653) = 1.894 n.s.

Anmerkung: ¹ Antwortkategorie: 1 = «unwichtig», 2 = «eher unwichtig», 3 = «weder wichtig noch unwichtig», 4 = «eher wichtig», 5 = «wichtig».

5.2 Gruppenvergleiche Wissenschaftsorientierung und Praxiserfahrung

Mit diesem Gruppenvergleich wurde geprüft, ob das Ausmass an Praxiserfahrungen (Vergleich der Gruppen mit/ohne mindestens zehn Jahre Tätigkeit zu mindestens 50% in der Praxis) und/oder Erfahrungen im Bereich der Wissenschaft (Anteil besuchter Tagungen, Anzahl peer-reviewter Artikel) bedeutsam für die Einschätzungen zum doppelten Kompetenzprofil und zu weiteren Aspekten einer Verbindung von Wissenschaft und Praxis sind (vgl. Tabelle 3). Die Vergleiche zeigen wieder eine hohe statistische Signifikanz. Die beobachteten Wertedifferenzen sind allerdings gering; die Effektstärken (Cohens d) liegen mit Ausnahme der Altersvariable im unteren Bereich ($d < 0.5$). Dozierende mit umfangreicheren Praxiserfahrungen sind im Durchschnitt älter ($d = 0.553$) und eher der Ansicht, einem doppelten Kompetenzprofil zu entsprechen, als Dozierende mit weniger umfangreichen Praxiserfahrungen. Forschung interessiert die Gruppe mit umfangreicherer Praxiserfahrung im Vergleich zu den praxisbezogenen Aspekten ihrer Tätigkeit eher weniger, aktuelle Forschungsergebnisse sind für ihre Vermittlungsarbeit weniger von Bedeutung und die Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Aspekten des eigenen Fachs macht ihnen weniger Freude. Anders als die Gruppe der Dozierenden mit weniger Praxiserfahrung pflegen sie in stärkerem Ausmass den Austausch mit Personen aus der Praxis. Das Ausmass der Praxiserfahrung spielt für die Einschätzung der Bedeutung der Verbindung von Wissenschaft und Praxis in den Leistungsbereichen keine Rolle.

Als Indikator für die Wissenschaftsorientierung wurde eine Variable aus Items zur Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs gebildet. Dozierende, die in den letzten zwei Jahren keine Tagungen oder Kongresse besucht und keine Publikationen veröffentlicht hatten, wurden der Gruppe «Wissenschaftsorientierung nicht vorhanden» zugeordnet (vgl. Tabelle 4). Wie zu erwarten war, ist die Gruppe der Wissenschaftsorientierten stärker an den forschungsbezogenen Aspekten ihrer Tätigkeit interessiert ($d = .53$), hat mehr Freude an den wissenschaftlichen Aspekten des eigenen Fachs ($d = .43$) und nutzt aktuelle Forschungsergebnisse als Basis für das zu vermittelnde Wissen in höherem Masse ($d = .48$). Mit Blick auf die Aspekte des Berufsfeldbezuges (Wichtigkeit, in der Lehre einen Berufsfeldbezug herzustellen; Austausch mit Personen aus der Praxis) unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Im Gruppenvergleich wird die Bedeutung einer Verbindung von Wissenschaft und Praxis für Forschung und Entwicklung (und in geringerem Masse auch für die Dienstleistungen) von der Gruppe der Wissenschaftsorientierten stärker gewichtet ($d = .03$; vgl. Tabelle 5).

Tabelle 3: Gruppenvergleich Praxiserfahrung (mindestens 10 Jahre mit mehr als 50% Praxis) – Alter und Selbsteinschätzung verschiedener Merkmale

Variable	Praxiserfahrung vorhanden	Praxiserfahrung nicht vorhanden	Gesamt	Ergebnis statistischer Gruppenvergleich
Alter (M, SD, n)	51.38 (7.7) 351	46.72 (9.1) 449	48.76 (8.76) 800	F(1, 798) = 60.012*** d = .553
Selbsteinschätzung DKP (5-stufig) ¹ (M, SD, n)	4.61 (.65) 359	4.29 (.90) 453	4.44 (.815) 812	F(1, 810) = 30.362*** d = .39
Forschungsbezogene Aspekte interessanter als die praxisbezogenen (7-stufig) ² (M, SD, n)	2.96 (1.38) 356	3.57 (1.58) 450	3.30 (1.53) 806	F(1, 804) = 33.584*** d = .411
Wichtigkeit, in Lehrtätigkeit Berufsfeldbezug herzustellen (7-stufig) (M, SD, n)	6.53 (.80) 358	6.32 (.88) 451	6.41 (.85) 809	F(1, 807) = 11.304* d = .238
Aktuelle Forschungsergebnisse als Basis für das vermittelte Wissen als DozentIn/Dozent (7-stufig) (M, SD, n)	5.35 (1.29) 359	5.81 (1.20) 449	5.61 (1.26) 808	F(1, 806) = 27.242*** d = .37
Freude, mich mit wissenschaftlichen Aspekten meines Faches auseinanderzusetzen (7-stufig) (M, SD, n)	5.36 (1.32) 357	5.91 (1.16) 449	5.67 (1.27) 449	F(1, 804) = 38.210*** d = .439
Pflege regelmässigen Austausch mit Personen aus der Praxis (7-stufig) (M, SD, n)	6.34 (.96) 358	5.85 (1.26) 448	6.07 (1.16) 806	F(1, 804) = 36.696*** d = .43

Anmerkungen: *** p < .001, ** p < .01, * p < 0.5. DKP = Doppeltes Kompetenzprofil.

¹ Antwortkategorie: 1 = «nein», 2 = «eher nein», 3 = «weiss nicht», 4 = «eher ja», 5 = «ja».

² Antwortkategorie: 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 7 = «trifft voll und ganz zu».

Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils

Tabelle 4: Gruppenvergleich Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs (Besuch von Tagungen, Publikationen im Zweijahresrückblick) – Alter und Selbsteinschätzung verschiedener Merkmale

Variable	Wissenschafts-orientierung vorhanden	Wissenschafts-orientierung nicht vorhanden	Gesamt	Ergebnis statistischer Gruppenvergleich
Alter (<i>M, SD, n</i>)	48.99 (8.54) 552	48.25 (9.22) 248	48.76 (8.76) 800	$F(1, 798) = 1.242$ n.s.
Selbsteinschätzung DKP (5-stufig) ¹ (<i>M, SD, n</i>)	4.45 (.81) 560	4.40 (.82) 252	4.44 (.81) 812	$F(1, 810) = .679$ n.s.
Forschungsbezogene Aspekte interessanter als die praxisbe- zogenen (7-stufig) (<i>M, SD, n</i>)	3.54 (1.58) 558	2.76 (1.25) 248	3.30 (1.53) 806	$F(1, 804) = 47.999^{***}$ $d = .529$
Wichtigkeit, in Lehrtätigkeit Berufsfeldbezug herzustellen (7-stufig) ² (<i>M, SD, n</i>)	6.38 (.86) 560	6.48 (.83) 249	6.41 (.85) 809	$F(1, 807) = 2.370$ n.s.
Aktuelle Forschungsergebnisse als Basis für das vermittelte Wissen als Dozentin/Dozent (7-stufig) (<i>M, SD, n</i>)	5.78 (1.20) 559	5.22 (1.32) 219	5.61 (1.26) 808	$F(1, 806) = 36.217^{***}$ $d = .48$
Freude, mich mit wissen- schaftlichen Aspekten meines Faches auseinanderzusetzen (7-stufig) (<i>M, SD, n</i>)	5.85 (1.19) 560	5.24 (1.33) 246	5.67 (1.27) 806	$F(1, 804) = 41.416^{***}$ $d = .429$
Pflege regelmässigen Austausch mit Personen aus der Praxis (7-stufig) (<i>M, SD, n</i>)	6.02 (1.17) 557	6.19 (1.13) 249	6.07 (1.16) 804	$F(1, 804) = 3.813$ n.s.

Anmerkungen: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < 0.5$. DKP = Doppeltes Kompetenzprofil.

¹ Antwortkategorie: 1 = «nein», 2 = «eher nein», 3 = «weiss nicht», 4 = «eher ja», 5 = «ja».

² Antwortkategorie: 1 = «trifft überhaupt nicht zu» bis 7 = «trifft voll und ganz zu».

Tabelle 5: Gruppenvergleich Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs (Besuch von Tagungen, Publikationen im Zweijahresrückblick) – Einschätzung der Bedeutung von Wissenschaft und Praxis

Variable	Wissenschaftsorientierung vorhanden	Wissenschaftsorientierung nicht vorhanden	Gesamt	Ergebnis statistischer Gruppenvergleich
Bedeutung der Verbindung von Wissenschaft und Praxis (5-stufig) ¹				
... für die Lehre in der Ausbildung (M, SD, n)	4.78 (.52) 525	4.69 (.69) 231	4.75 (.58) 756	$F(1, 754) = 3.266$ n.s.
... für die Lehre in der Weiterbildung (M, SD, n)	4.60 (.73) 481	4.60 (.65) 209	4.65 (.64) 690	$F(1, 688) = 1.464$ n.s.
... für Forschung und Entwicklung (M, SD, n)	4.60 (.73) 476	4.37 (.82) 185	4.54 (.77) 661	$F(1, 659) = 11.951^*$ $d = .03$
... für Dienstleistungsaufträge (M, SD, n)	4.44 (.82) 463	4.29 (.92) 194	4.40 (.85) 657	$F(1, 655) = 4.38^*$ $d = .179$

Anmerkungen: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < 0.5$.

¹ Antwortkategorie: 1 = «unwichtig», 2 = «eher unwichtig», 3 = «weder wichtig noch unwichtig», 4 = «eher wichtig», 5 = «wichtig».

5.3 Arbeitsportfolio Lehre und Forschung

Das doppelte Kompetenzprofil kann auf institutioneller Ebene als Mischprofil oder integriertes Profil konzeptualisiert werden (vgl. Abschnitt 2): Was kennzeichnet Dozierende, die in der Lehre *und* in Forschung und Entwicklung arbeiten? Nahezu alle Dozierenden (ca. 95%) haben ein Pensum im Bereich der Lehre in Aus- und Weiterbildung (inklusive Betreuung von Praktika), ein Viertel davon im Umfang von bis zu 30%, mehr als die Hälfte (55.7%) sogar mit 40 und mehr Stellenprozenten. 35.3% der Dozierenden sind ausschliesslich in der Lehre tätig, d.h. die sie haben weder ein Pensum in Forschung und Entwicklung noch ein Pensum im Bereich der Dienstleistungen. Eine Anstellung im Bereich «Forschung und Entwicklung» haben mit 45.6% weniger als die Hälfte der Dozierenden. Der Anstellungsumfang ist zudem meist gering: Ca. ein Fünftel der Dozierenden (21.6%) hat ein Pensum unter 20%, lediglich knapp 10% arbeiten im Arbeitsbereich «Forschung und Entwicklung» in einem Umfang von 40 Stellenprozenten und mehr. Eine Führungsfunktion mit Personalverantwortung haben 146 der 814 Dozierenden (17.9%). Bei je einem Drittel der Dozierenden mit Führungsfunktion umfasst das Pensum in diesem Bereich bis zu 20 Stellenprozent bzw. 40 und mehr Stellenprozent.

Mittels einer binär logistischen Regressionsanalyse wurde geprüft, welche Faktoren eine Anstellung im Sinne des Mischprofils oder integrierten Profils vorhersagen (vgl. Tabelle 6). Angesichts durchwegs geringer Stellenprozent im Bereich «Forschung und Entwicklung» wurde ein Mischprofil oder integriertes Profil dann als gegeben angenommen, wenn die Dozierenden sowohl im Bereich der Lehre als auch im Bereich

Tabelle 6: Einflussfaktoren auf eine Anstellung im Bereich «Forschung und Lehre» (jeweils Umfang > 20 Stellenprozent)

Variable	Odds-Ratio	95%-Konfidenzintervall	
		unterer Wert	oberer Wert
Abschluss Dissertation	3.648	2.294	5.799
Abschluss Lehrdiplom	.754	.493	1.153
Ehemalige akademische Anstellung Universität	1.902	1.196	3.024
Anzahl Jahre mit zumindest 50% Tätigkeit in der Praxis	.984	.959	1.009
Geschlecht	1.180	.764	1.775
Alter (gruppiert)	.897	.653	1.233
Konstante	.167		
Nagelkerkes R^2	.208		

von Forschung und Entwicklung mit mindestens 20 Stellenprozenten angestellt waren. Die konkretisierte Fragestellung lautete: Kann diese Gruppe mittels verschiedener Prädiktoren (Qualifikation, frühere Anstellung an der Universität, Praxiserfahrung, Alter und Geschlecht) vorhergesagt werden und, wenn ja, welche der Faktoren sind hier ausschlaggebend? Die Modellanpassung kann als gerade noch zufriedenstellend bezeichnet werden. Für eine Anstellung im Sinne eines Mischprofils oder eines integrierten Profils sind weder der Umfang der Praxiserfahrung noch die Qualifikation «Lehrdiplom», das Alter oder das Geschlecht bedeutsam. Entscheidend ist vielmehr das Vorhandensein einer Dissertation und – damit im Zusammenhang stehend – eine ehemalige akademische Anstellung an der Universität.

6 Diskussion und Ausblick

Die zwei gewählten Perspektiven eines doppelten Kompetenzprofils, einerseits die personale Ebene mit Ergebnissen zu (Doppel-)Qualifikation, Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung und andererseits die institutionelle Ebene mit Ergebnissen zu Anstellungs- bzw. Tätigkeitsprofilen in Lehre und Forschung, führen zu jeweils unterschiedlichen personalstrategischen Überlegungen.

Die Dozierenden gehen insbesondere bei vorhandener Doppelqualifikation mit Lehrdiplom und Dissertation mehrheitlich davon aus, dass sie bereits über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügen. «Nur» eine Dissertation zu haben, führt zur geringsten Selbsteinschätzung, wengleich diese immer noch deutlich positiv ausfällt. Vermutlich ist die positive Selbstzuschreibung eines doppelten Kompetenzprofils auch Folge einer vorgenommenen Passung zu institutionellen Erwartungen. Aus den Ergebnissen zur Wissenschaftsorientierung der Dozierenden lässt sich allerdings ein Entwicklungsbedarf in Richtung «Profilerweiterung» ableiten: Wer sich selten bis gar nicht am wissenschaftlichen Diskurs beteiligt, dem ist die wissenschafts- und forschungsbasierte Lehre

weniger wichtig und der präferiert deutlich die auf die Praxis bezogenen Tätigkeiten. Auf personaler Ebene besteht demnach ein Bedarf an einer Kompetenzerweiterung in Richtung einer stärkeren Wissenschaftsorientierung. Insofern ist es zu begrüssen, dass die Zielsetzungen des Folgeprojekts P-11 von swissuniversities zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils neu auch den «fehlenden, geringen oder zu erneuernden Wissenschaftsbezug» adressieren (swissuniversities, 2020, S. 2).

Vergleichbar mit der Diskussion darüber, was genau den notwendigen Berufsfeldbezug ausmacht (vorhandenes Lehrdiplom, umfangreiche Praxiserfahrung und/oder solide Fachkenntnisse über das Berufsfeld?) müsste eine Diskussion hinsichtlich der geforderten Wissenschaftsorientierung angestossen werden. Können Dozierende diese Komponente ihres doppelten Kompetenzprofils abdecken, auch wenn sie nicht selbst aktiv an Forschungsprojekten beteiligt sind? Besteht die Funktion von Wissenschaft und Forschung in der Lehre an einer Professionshochschule vor allem in der Ausbildung einer analytischen Haltung für die Reflexion und die Entwicklung beruflicher Praxis, wie dies Herzog (2020) in seinem Vortrag an der SGL-Jahrestagung 2020 formulierte? Entwickelt man als Dozentin oder Dozent diese Haltung vor allem durch eigene Forschungstätigkeit bzw. wie entsteht überhaupt eine Kontextsensibilität für die beiden Handlungsfelder «Wissenschaft/Forschung» und «Praxis» als Ausgangspunkt für eine «berufsorientierte Lehrerbildungsdidaktik» des akademischen Personals, das sich früher auch als «Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner» bezeichnete (Treppe, 2015)? Erwartungen an ein doppeltes Kompetenzprofil des akademischen Personals mit der Ausrichtung an Wissenschaft und Berufsfeld müssen solche und weitere Fragen beantworten und entsprechende Möglichkeiten zur Personalentwicklung schaffen.

Die Ergebnisse zur institutionellen Ebene zeigen, dass für eine Anstellung im Sinne eines Mischprofils oder integrierten Profils, d.h. im Bereich von Lehre *und* Forschung, die wissenschaftliche Qualifikation (Dissertation, ehemalige Anstellung an der Universität) und nicht der Berufsbezug (Lehrdiplom, Praxiserfahrung) ausschlaggebend ist. Der Aufbau eines Personalkörpers mit doppeltem Kompetenzprofil erfordert vermehrte Anstrengungen in der Förderung des akademischen Nachwuchses: Das Vorhandensein einer Dissertation ist der wichtigste Prädiktor für eine Anstellung mit einem Mischprofil oder integrierten Profil. Auffallend ist zudem, dass mehr als ein Drittel der Dozierenden ausschliesslich im Bereich der Lehre angestellt sind. Diese Gruppe ($n = 278$), publiziert deutlich seltener als Dozierende mit einem mehrfachen Leistungsauftrag ($\chi^2 = 78.916, p < .001$). Der Gruppenvergleich zwischen Dozierenden mit und ohne Wissenschaftsorientierung – operationalisiert über die Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs im Zweijahresrückblick – lässt vermuten, dass die Intensität und das Engagement der Auseinandersetzung mit Forschungs- und Wissenschaftsaspekten der eigenen Tätigkeit an der Hochschule in der Gruppe mit einem sogenannten «Lehrprofil» geringer ausfallen dürften.

45.6% der Dozierenden sind in der Forschung tätig, hiervon 47.1% allerdings mit einem Pensum unter 20%. Von einem «Forschungsprofil», d.h. einer Anstellung mit mindestens 40%, kann man lediglich bei etwa einem Fünftel (21.8%) der in Forschung und Entwicklung arbeitenden Dozierenden sprechen. Gerade einmal 1% der Dozierenden ist ausschliesslich im Leistungsbereich «Forschung» tätig. Diese Zahlen führen zu der Vermutung, dass ein grösserer Anteil der Arbeit in Forschungsprojekten von wissenschaftlichen Mitarbeitenden getätigt wird, was mit dem vorliegenden Datensatz jedoch nicht geprüft werden kann. Folgt man dieser Vermutung, dann stellt sich die Frage, ob es innerhalb von Pädagogischen Hochschulen nicht einen Karriereweg geben sollte, der wissenschaftliche Mitarbeitende zur Dozentur (Auftrag in Lehre und Forschung) führt. Des Weiteren wären auf institutionell-struktureller Ebene vermehrt Stellenausschreibungen mit Anstellungsprofilen zu gestalten, die deutlich ein Mischprofil, d.h. Kompetenzen sowohl in der Lehre als auch in der Forschung, erfordern.

Insgesamt braucht es in den Tätigkeitsfeldern «Forschung» und «Lehre», und darüber hinaus auch für die Bereiche «Beratung» und «Entwicklung» und den Bereich «Management/Führung», eine Schärfung des Profils notwendiger Kompetenzen (vgl. Stäuble, 2015; Tremp et al., 2014). Für die Gruppe der Dozierenden wären etwa Laufbahnmodelle in Richtung strategischer und/oder operativer Führungsaufgaben zu entwickeln (vgl. Kammer Pädagogische Hochschulen, 2018), dies auch vor dem Hintergrund bereits vorhandener Kompetenzprofile in den Teamstrukturen. Das heisst, Überlegungen zur Kompetenzentwicklung auf personaler und institutioneller Ebene sollten die «Zwischenebene» von Fach- oder Teamstrukturen einschliessen. Die Erwartungen in Bezug auf ein doppeltes Kompetenzprofil wären demnach durchaus ausbaufähig und in jedem Fall differenzierter zu diskutieren.

Literatur

- BFS.** (2019a). *Finanzen der Pädagogischen Hochschulen 2018: Basisdaten*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2019b). *Personal der Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- BFS.** (2020). *Studierende an den Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Böckelmann, C.** (2020). Die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals der pädagogischen Hochschulen: Fragestellungen im Hinblick auf ein hochschultypen-spezifisches Konzept. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 67–76). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Fontanellaz, B.** (2020). Die Brücke zwischen Praxis und Hochschule. Oder: Was geschieht im Raum dazwischen? In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 83–88). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

- Freisler-Mühlemann, D.** (2020a). Doppeltes Kompetenzprofil – Leitvorstellung an das Personal von Pädagogischen Hochschulen? Einleitung. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 65–66). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Freisler-Mühlemann, D.** (2020b). Diskussion und weiterführende Überlegungen mit Zitaten der Teilnehmenden. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 89–92). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Herzog, W.** (2020). *Welche Zukunft für Pädagogische Hochschulen? Theorie – Forschung – Praxis – Profession*. Referat anlässlich der SGL-Tagung 2020.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2017a). *Merkmale des Hochschultyps Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2017b). *Strategie 2017–2020 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities.
- Kammer Pädagogische Hochschulen.** (2020). *Strategie 2021–2024 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities.
- Krammer, K.** (2020). Wie weit soll Profilbildung gehen? Zentral sind förderliche Rahmenbedingungen für relevante und wissenschaftliche Leistungen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 139–143). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Lind, G.** (2014). *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit empirischer Befunde*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Scherrer, C.** (2020). Der Berufsfeldbezug als Teil der Aufgabenkultur und Laufbahngestaltung an Pädagogischen Hochschulen. In A. Tettenborn & P. Tremp (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug* (S. 77–82). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- SHK.** (2016). *Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG. Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (Projektantrag)*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- Stäuble, 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.
- swissuniversities.** (2016). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil: Berufsfeldbezug PH*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> (14.01.2021).
- swissuniversities.** (2020). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs (projektgebundene Beiträge 2021–24). Anleitung für die Eingabe von Gesuchen*. Bern: swissuniversities.
- Tettenborn, A. & Tremp, P.** (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Tremp, P.** (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen. Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung* (S. 19–34). Münster: Waxmann.
- Tremp, P., Stäuble, E. & Suter, A.** (2014). Personal und Personalentwicklung in (berufsorientierten) Hochschulen – Ein Diskussionsbeitrag. *fh-ch/hes-ch/sup-ch*, Nr. 3, 9–11.

Weber, K., Balthasar, A., Tremel, P. & Fässler, S. (2010). *Gleichwertig, aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Basel: Gebert Rüt Stiftung.

Autorinnen

Annette Tettenborn, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), annette.tettenborn@phlu.ch

Melanie Elderton, MA, Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU), melanie.elderton@phlu.ch

Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche

Christa Scherrer und Geri Thomann

Zusammenfassung Der Beitrag thematisiert organisationale Merkmale und Prämissen, die Performanz im Sinne des doppelten Kompetenzprofils fördern. Es wird mit der These gearbeitet, dass die System- und Kulturkomponenten der Pädagogischen Hochschulen und die Art und Weise, wie sich die individuelle Kompetenz zeigt, interagieren. Herausforderungen an Expertenorganisationen berücksichtigend, wird für Bedingungen argumentiert, welche die «Doppelung» durch ein aktives Grenzmanagement zwischen den Hochschulpraxen sowie der Hochschul- und der Schulfeldpraxis fördern. Dies zeigt sich zum Beispiel in der Wertschätzung von sogenannten «Grenzspäherinnen» und «Grenzspähern», das heisst in einer organisationalen Kultur der «einladenden Gesten» und des grenzüberschreitenden Interesses.

Schlagwörter Organisationsgestaltung – Grenzmanagement – Rollen

Competence between individuum and organisation – A search for traces

Abstract This article focuses on organisational structures and conditions that promote performance in the enactment of the so-called «dual competency profile». The argumentation is based on the thesis that the structure as well as the culture of universities of teacher education have a significant impact on how individual competence manifests itself. Given the challenges that expert organisations are confronted with, it is active boundary management between the practice of higher education and professional practice that provides the basic condition for the development of such an academic profile. This boundary management can be performed by academics in the role of «boundary scouts», who are of great value to their institution, or through «inviting gestures» as part of an organisational culture that is interested in activities that go beyond its institutional boundaries.

Keywords organisational structure and culture – boundary management – roles

1 Einleitung

Mitarbeitende Pädagogischer Hochschulen gestalten eine Hochschulpraxis, an die der Anspruch gestellt wird, zum doppelten Kompetenzprofil ihrer Institution beizutragen, das heisst wissenschaftlich anschlussfähig und für die Zielstufe bzw. das Schul- und Berufsfeld bedeutsam zu sein (vgl. swissuniversities, 2017). Sie arbeiten dafür in unterschiedlichen Rollen mit und an den organisationalen Strukturen sowie an der jeweiligen Organisationskultur. Hier setzt der vorliegende Beitrag an: Er verfolgt die Frage

nach organisationalen Merkmalen und Prämissen, welche eine im Sinne des doppelten Kompetenzprofils erwünschte Performanz begünstigen. Als Hauptargument wird ausgeführt, dass die System- und Kulturkomponenten der Pädagogischen Hochschulen als Organisation und die Art und Weise, wie sich die individuelle Kompetenz der Mitarbeitenden in der Aufgabenbearbeitung zeigt, interagieren.

Orientiert an den Anforderungen an eine Hochschulpraxis im Sinne des doppelten Kompetenzprofils geht der Beitrag von zwei Herausforderungen bzw. Problemfeldern aus: Einerseits wird basierend auf einem strukturfunktionalistisch geprägten Zugang zur Aufgabendefinition und Aufgabenbearbeitung vorausgesetzt, dass zur Aufgabebearbeitung Kenntnisse der Rollengestaltung und der Kooperation in institutionellen Zusammenhängen erforderlich sind (vgl. Esser, 2000, S. 10; Spieß, 2004, S. 210; Thomann, 2019, S. 439–447). Andererseits wird aufgenommen, dass Kompetenzkonzepte der Personalentwicklung häufig individuelle, relativ statische Profile abbilden und dabei das Potenzial der System- und Kulturkomponenten für Performanz und Entwicklung ausgeblendet wird, was sich wiederum als erschwerend für die erste Herausforderung erweist.

Das erste Problemfeld wird im vorliegenden Heft im Beitrag von Scherrer, Heller-Andrist, Suter und Fischer (2020) näher beschrieben. Dort wird deutlich, dass ein dynamisches Organisationsverständnis zentrale Voraussetzung dafür ist, um den gesellschaftlichen Leistungsauftrag von Pädagogischen Hochschulen in einem demokratischen Gemeinwesen zusammen mit den Auftraggebenden und den Verbundpartnerinnen und Verbundpartnern immer wieder neu zu interpretieren und umzusetzen. Der vorliegende Beitrag legt den zweiten Problembereich zum Verhältnis von Kompetenz und Performanz in organisationalen Umgebungen vertiefter dar und beschreibt darauf Bezug nehmend organisationale Möglichkeiten, um Kompetenz organisational zu denken (Abschnitt 2). Von einem Zwischenfazit ausgehend, welches aufzeigt, dass es zu kurz gegriffen wäre, das doppelte Kompetenzprofil allein auf die Team- statt auf die Individualebene zu transferieren, werden mit einem kritischen Blick auf die Hochschulen als Expertenorganisationen spannungsauslösende Bedingungen an Pädagogischen Hochschulen beschrieben (Abschnitt 3). Die darin als Herausforderung beschriebenen mehrfachen Bezüge des wissenschaftlichen Personals über die Organisationsgrenzen hinaus führen zur Fokussierung auf Prozesse an der Organisationsgrenze (Abschnitt 4). Es wird dargelegt, dass das «doppelte Kompetenzprofil» der Hochschulen ein aktives Grenzmanagement und eine Auseinandersetzung mit entsprechenden spezifischen und dynamisch gestalteten Rollen erfordert. Im letzten Abschnitt wird bilanziert, inwiefern die Spurensuche nach Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung die Anforderungen an das doppelte Kompetenzprofil erfüllt und zur Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrags der Pädagogischen Hochschulen beitragen kann (Abschnitt 5).

2 Organisationale Umfeldbedingungen für individuelle Performanz

2.1 Kompetenz und die Mobilisierung von Ressourcen

Was für Studierende an Hochschulen spätestens seit Bologna in Bezug auf angestrebte und zu überprüfende Kompetenzen gilt, wird in Personalentwicklungskonzepten, ohne dies gründlich zu hinterfragen, auf das Personal von Hochschulen übertragen. Auch beim Kompetenzbegriff für das Personal sind daher durchwegs individuelle, relativ statische personifizierte Profile im Fokus, häufig im Zusammenhang mit Laufbahnkonzepten, Anforderungsprofilen und Portfolioprozessen (vgl. Erpenbeck & von Rosentiel, 2007; North, Reinhardt & Sieber-Suter, 2013; Sieber-Suter, 2014; Stelzer-Rothe, 2005). Individuelle und personifizierte Kompetenzen, wozu in einer verbreiteten Lesart auch das sogenannte «doppelte Kompetenzprofil» gezählt wird, unterschlagen jedoch tendenziell System- und Kulturkomponenten von Organisationen, so zum Beispiel das Potenzial von unterstützender Kultur, von kooperativen Teams sowie von förderlichen organisationalen Rahmenbedingungen, mittels dessen sich die individuellen Kompetenzen situativ entfalten oder entwickeln können.

Demgegenüber steht das in frankofoner arbeitspsychologischer Tradition von Le Boterf (2000) entwickelte Konzept der «Ressourcen», womit die *Umfeldbedingungen* von «Kompetenzen» in den Fokus rücken. Mit anderen Worten: Ressourcen stellen das Potenzial einer Person dar, das heisst individuellen Kenntnisse, Fertigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Erfahrungen, Vorwissen *und* geeignete Kontextbedingungen (vgl. dazu auch Calchera & Weber, 1990, S. 5–6). Kompetenzen entstehen nach Le Boterf in der Mobilisierung und der Kombination von Ressourcen «am Ort» im Verhältnis zur Erwartung von Leistungen. Kompetenzen werden demnach nur im situierten Arbeitsprozess sichtbar und können auch nur dort evaluiert werden. Die ausgewiesene und sichtbar gewordene Kompetenz nennt Le Boterf in Anlehnung an Chomsky «Performanz», in welcher sich keine künstliche Aufteilung etwa in Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz mehr erkennen lässt. Erst diese situative Performanz würde dann «qualifizierbar»; überprüft wird dabei immer auch der entsprechende Kontext. Der Transfer von Wissen oder Kompetenzen in Performanz ist somit immer kontextabhängig: Wissen wird nicht importiert und verarbeitet wie ein industrieller Rohstoff, sondern als Transferwissen in problemhaltigen, komplexen und sozialen Lernkontexten – zum Beispiel im organisationalen Praxisalltag – aufgebaut.

Wie kann der Anspruch des doppelten Kompetenzprofils vor diesem Verständnis des Verhältnisses von Kompetenz und Performanz verstanden werden? Ein «doppeltes Kompetenzprofil» könnte man demnach verkürzt als intendierte doppelte Performanz von Individuen in zwei verschiedenen Praxisfeldern und organisationalen Umgebungen (Hochschulpraxis und Schulpraxis) deuten. Wird allerdings der Anspruch erhoben, dass das doppelte Kompetenzprofil ausschliesslich zur Hochschulpraxis beiträgt, ist das «doppelt» aus systematischer Sicht synthetisierend auf die Anforderungen der Aufgabe an der Hochschule und die Erwartungen an deren Bearbeitung bezogen und

nicht arithmetisch als zweifache Performanz zu verstehen. Die Ausrichtung der doppelten Kompetenz auf den je spezifischen Organisationszweck hin ermöglicht es deshalb einerseits, die mit dem Anspruch an das doppelte Kompetenzprofil verbundenen Erwartungen nicht personifiziert, sondern organisational zu denken, und andererseits, die für die Synthese erforderliche systemische Verbundenheit der angesprochenen Praxisfelder (Hochschulpraxis und Schulpraxis) zu fokussieren. Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt 4 noch vertieft eingegangen.

2.2 Kompetenz in Teams – eine kritische Analyse

Im Folgenden wird versucht, herzuleiten, dass die «Kompetenz» an Hochschulen organisationaler gedacht werden kann, diese sich nicht in jedem Individuum «doppelt» oder «mehrfach» zeigen muss und sie sich dynamisch durch Kontextbedingungen beeinflusst entwickelt. Dazu ist es zentral, die in Abschnitt 2.1 bereits erwähnte Ressource «(organisational) Umfeldbedingungen» im Sinne von Le Boterf in ihrer Wechselwirkung mit Mitgliedern der Organisation, ihre Fähigkeiten und ihre Aufgaben näher zu beleuchten.

Es ist zwar in der Literatur hin und wieder die Rede vom «Systemzusammenhang zwischen individueller Kompetenz und Organisation» (Staudt et al., 2002, S. 38), vom Prinzip der «gegenseitigen funktionalen Ergänzung» (Staudt et al., 2002, S. 39) und davon, dass das Zusammenspiel einzelner Kompetenzbausteine sozusagen «das Gebäude organisatorischer Kompetenz» ergebe (Staudt et al., 2002, S. 39). Die meisten Aussagen entsprechen jedoch einem statischen, berechenbaren «Puzzle-Prinzip»: Einzelne klar geschnittene (Kompetenz-)Teile ergeben in dieser Logik ein Ganzes – wenn dieses denn nur richtig zusammengesetzt wird. Diese Vorgehensweise erzeugt die Paradoxie, dass eine Qualifizierung als Anpassung an Gegebenes bei vorausgesetztem stetem Wandel nie reicht und Kompetenzen immer auf eine nicht begrenzbare Qualifikationsdimension zielen. Die Puzzle-Teile passen dann nie zusammen.

Diese Einschränkung erinnert auch an erste gut gemeinte Konzepte der Erweiterung der individuellen Perspektive durch die Teamdimension: Meredith Belbin untersuchte in den 1970er-Jahren des letzten Jahrhunderts Teams von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern am Henley Management College im englischen Oxfordshire, an welchem er unterrichtete. Dabei konzentrierte er sich auf den Einfluss der Zusammensetzung der Teams aus verschiedenen Persönlichkeitstypen auf die Effektivität der Teamarbeit. Er identifizierte neun verschiedene Rollen, die in dem als «Belbin Team Roles» bekannt gewordenen Modell zusammengefasst sind (etwa «Erfinder», «Kordinator», «Macher», «Perfektionist», «Umsetzer» etc., vgl. Belbin Associates, 2020). Der Belbin-Test und viele Nachfolgemodelle prägen nach wie vor die meisten teamorientierten Rekrutierungsverfahren (vgl. van Dick & West, 2013). Nach Belbin sollte das ideale Team aus acht (oder neun) Mitgliedern bestehen, von denen jedes eine Teamrolle einnimmt. In dieser Kombination sollten sich die Teammitglieder durch ihre verschiedenen Fähigkeiten optimal gegenseitig unterstützen. Jedes Teammitglied weiss, in welcher

Situation es besonders zur Teamleistung beitragen kann und wann es auf die Stärken der anderen aufbauen kann (Belbin, 2003).

Aus der Sicht eines dynamischen Organisationsverständnisses wirkt dieses idealisierte «Teamkonstrukt» statisch und personenzentriert. Belbins Modell legt den Schluss nahe, dass die entscheidende Voraussetzung zur Bildung effektiver Teams in der Auswahl der Mitglieder liege. Diese Ansicht vernachlässigt aus heutiger Sicht tendenziell Faktoren wie die Gruppendynamik zwischen den Teammitgliedern (persönliche Aversionen, Karrieredenken, andere Prioritäten), die Bedeutung von organisationalen Teamprozessen (Kommunikation, Informationsaustausch, Vorgehensweisen, Abstimmung, Führung, Schnittstellenmanagement), Statusunterschiede sowie die Interaktion zwischen verschiedenen Teams. Zudem wird unterschätzt, dass sich einzelne Mitglieder durch eine produktive Teamdynamik in ihren Kompetenzen und Rollenprofilen weiter und anders entwickeln können – dies vor allem bei günstigen organisationalen Bedingungen (vgl. van Dick & West, 2013). Le Boterfs Ressource «Umfeldbedingungen» weist weit über einzelne Teams und ihre isolierte Performanz hinaus; Rollenprofile verändern und entwickeln sich aufgrund von sich verändernden Kontextsituationen und Kontext-erwartungen ständig.

Im Sinne eines Zwischenfazit kann hinsichtlich der Frage nach den organisationalen Umfeldbedingungen zur Performanz des doppelten Kompetenzprofils Folgendes festgehalten werden: Es reicht im Zuge der Umsetzung von Konzepten des doppelten Kompetenzprofils nicht, Teams mit unterschiedlichen Kompetenzen und Feldbezügen (Praxis, Forschung etc.) zusammenzustellen. Ohne die Berücksichtigung weiterer Kontextbedingungen bleiben die hohe Individualisierung und die Personifizierung von Kompetenzen bestehen. Es stellt sich eine Reihe weiterer Fragen, zum Beispiel: Weshalb scheint es insbesondere an Hochschulen so schwierig zu sein, das akademische Personal als flexible Rollenträgerinnen und Rollenträger in einem dynamischen organisationalen Kontext wahrzunehmen? Was ist die Ursache dafür, dass an Hochschulen das individuelle Anforderungsprofil, die planbare Rollenlaufbahn und die personifizierte Kompetenz weitgehend unabhängig von der organisationalen Umgebung und deren Dynamik thematisiert werden? Für eine Erklärung lohnt es sich, einen Blick auf Überlegungen zur Hochschule als Expertenorganisation zu werfen.

3 Die Hochschule als Expertenorganisation

3.1 Organisationale Spannungen

Die folgenden beispielhaft genannten organisationalen Spannungen an Hochschulen als Expertenorganisationen dienen einer Erhellung (Thomann, 2019, S. 427 ff.):

- Hochschulen als Expertenorganisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass Expertinnen und Experten sich eher ihrer jeweiligen Profession (disziplinäre Fachcommunity) gegenüber verpflichtet sehen als der organisatorischen Einheit, zu der sie

gehören, oder der Gesamtorganisation. Karriere und Laufbahnen werden eher in der Logik der Profession und damit weniger abhängig von der Organisation definiert. Dies schafft eine Ambivalenz zwischen inhaltlicher Profilierung in der Fachcommunity (oder im spezifischen Leistungsbereich) und dem organisationalen Commitment (vgl. Laske, Meister-Scheytt & Küpers, 2006, S. 207).

- Hochschulen sind als Expertenorganisationen dadurch charakterisiert, dass die Mitarbeitenden gut qualifiziert sind, autonom arbeiten (wollen) und über die Fähigkeit verfügen, ihre Interessen durchzusetzen (vgl. Mintzberg, 1979); flache Hierarchien und Konzepte der Intrapreneurship, das heisst Druck in Richtung unternehmerischen und eigenverantwortlichen Handelns aller Mitarbeitenden, führen zu Konkurrenz und zu Machtkämpfen.
- Inhaltliche Expertise verfügt an Hochschulen traditionsgemäss über einen höheren Status als Führungs- oder Managementexpertise. Führungsentscheidungen nehmen Expertinnen und Experten deshalb ambivalent bis skeptisch wahr. Dieser Umstand schafft beispielsweise paradoxe Verhaltensweisen bei Expertinnen und Experten, die selbst Managementfunktionen übernehmen.
- Im Bildungsbereich – auch an Hochschulen – gehört Partizipation an Entscheidungen zur organisationalen Kultur. Gleichzeitig ist latent eine subtile Konkurrenz allgegenwärtig.

Es ist wahrlich eine grosse Herausforderung, unter solchen Prämissen sinnvolle unterstützende «Umgebungen» für Performanzen – bereits eines «einfachen» Kompetenzprofils – zu schaffen. Besonders der Hang zur Autonomie, die starke Identifizierung mit der eigenen Profession, die Priorisierung der inhaltlichen Expertise gegenüber der Managementexpertise, die mehr oder weniger latente Konkurrenz sowie die Unterschiedlichkeit der Aufgaben schaffen für organisationale Entwicklungen hinderliche «lose Koppelungen» (Laske et al., 2006, S. 107). Der hohe Partizipationsanspruch vor allem seitens des akademischen Hochschulpersonals führt im Führungshandeln nicht selten entweder zur vermeidenden Vernachlässigung der Steuerung produktiver organisationaler Dynamik oder aber zu (bürokratischer) Übersteuerung.

Die vereinfachende organisationale Antwort auf die beschriebenen Spannungen ist häufig additiver Natur: Voneinander unabhängige (Stabs-)Stellen, Einheiten und (Kompetenz-)Profile vermehren sich unkoordiniert und bewirken einen stetig wachsenden Integrationsbedarf auf der Ebene der Gesamtorganisation, welcher nur scheitern kann. Im Folgenden wird vor diesem Hintergrund dafür argumentiert, die Organisation von ihrer Grenzgestaltung und deren innovativer Kraft her zu denken, statt auf eine hohe Individualisierung von Aufgaben im Sinne des in Abschnitt 2.2 genannten «Puzzle-Spiels» zu setzen. Dadurch wird es auch möglich, über die zur Gestaltung des doppelten Kompetenzprofils erforderlichen Rollen, Strukturen und Laufbahnen zwischen den Pädagogischen Hochschulen und ihren Verbundpartnerinnen und Verbundpartnern nachzudenken.

3.2 Verbindungen und Grenzübergänge an Pädagogischen Hochschulen

Die thematisierte «Doppeltheit» der Kompetenz von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen und deren Notwendigkeit wird in der organisationalen Praxis und ihren Konzepten häufig umschrieben mit «Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis», «handlungsfeldübergreifende Aktivitäten (boundary crossing)» (vgl. swissuniversities, 2020), «innovative Verzahnung auf personaler und institutioneller Ebene: connectivity-Aktivitäten» (vgl. FHNW, 2020), «Verbindung von Lernorten» (vgl. Wildt, 1997) oder «Komplementarität der an Hochschulen geforderten und geförderten Kompetenzen» (vgl. Nationale Koordination C2SW, 2018, S. 3). Einzelne Pädagogische Hochschulen gestalten ihr Praxisausbildung über die Systemgrenze hinweg auf der Basis eines organisationalen Verständnisses von «hybriden Räumen» (Fraefel, 2011; Reusser & Fraefel, 2017). In all diesen Metaphern und Begriffen scheinen sowohl eine innerorganisational als auch eine organisationale «Grenzüberschreitung» von Bedeutung zu sein: Grenzen und Verbindungen zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Person und Institution, zwischen verschiedenen Lernorten, zwischen unterschiedlichen Aufgaben- und Funktionsträgerinnen und -trägern. Dabei bezieht sich die Grenzüberschreitung nicht auf etwas Einmaliges oder Unidirektionales, sondern sie ist eher Zeichen einer Dynamik von Verbindungen im Sinne «offener» Grenzen.

Es kann deshalb angenommen werden, dass die Handhabung und die Gestaltung von organisationalen Grenzen und deren Übergängen im Sinne Le Boterfs (vgl. Abschnitt 2) eine zentrale «Umfeldbedingung» für eine produktive «doppelte» Performanz des Hochschulpersonals repräsentieren, welche sich schliesslich nicht mehr an Individuen und ihren Kompetenzen, sondern an einer flexiblen Rollenstruktur einer Organisation festmachen lässt.

4 Grenzmanagement in Organisationen

Ein zentrales Merkmal von Organisationen sind deren Grenzen – innerorganisational sowie zur Umwelt (vgl. Schröer, 2004, S. 68): Wo «beginnt» eine Organisation, wo «endet» sie? Sind wir schon Teil der Hochschule, wenn wir mit dem Passwort auf das innerorganisationale virtuelle Netz gelangen, oder erst dann, wenn wir uns in ihren architektonischen Räumlichkeiten bewegen? Inwiefern sind wir im «Hoheitsgebiet» unserer Arbeitsorganisation, wenn wir – wie zum Beispiel während der Covid-19-Krise – im Homeoffice arbeiten? Die Grenzmarkierung schafft Orientierung, ermöglicht Klarheit, Stabilität und Identifikation mit dem «Innen»; die Unterscheidung zwischen «Wir» und «Nicht-Wir» stiftet Sinn, die Etablierung von Grenzen dient sogar gelegentlich der eigentlichen Existenzsicherung von Organisationen. Sie schliessen das System gegen aussen ab und sichern die Ressourcen gegen innen. Die Organisation wird jedoch gleichzeitig auch durch die moderate Durchlässigkeit dieser Grenzen am Leben erhalten (Thomann, 2020).

Bei der Definition und der Koordination von wirtschaftlichen Tätigkeiten spielen laut vielen Berichten regionale, nationale oder organisationale Grenzen eine immer geringere Rolle (vgl. Picot, Reichwald & Wigand, 2020); zugunsten höherer Flexibilität und Fokussierung auf die Produktorientierung «verflüssigen» sie sich, werden «temporal» (vgl. Baecker, 2014). Dies gilt auch für Hochschulen: Die Digitalisierung führt nicht erst seit der Corona-Krise zunehmend zu didaktischen Konzepten (z.B. «Flipped Classroom»), welche Ortsunabhängigkeit ermöglichen; internationale Online-Hochschulen haben mit ihren MOOCs einen steigenden Zulauf. Hochschulen im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich derzeit mit stärkerer «Kundenorientierung» (Stichwort «Student Relationship Management»), mit Konzepten von Life-Long Learning, mit höherer Durchlässigkeit zwischen Studiengängen, mit Zugängen von neuen Zielgruppen sowie mit veränderten Personalverordnungen. Nicht zuletzt erfordert die Verbindung der beiden Systeme «Hochschule» und «Praxis» eine adäquate Handhabung von durchlässigen Grenzen.

Unter Grenzmanagement kann die bewusste aktive Gestaltung der Organisation mit Fokus auf das Organisationsmerkmal «Grenze» unter der oben genannten Bedingung der «Temporalisierung» verstanden werden. Picot et al. (2020, S. 291) beschrieben für eine solche Aufgabe die Notwendigkeit von «Peripheriekompetenzen»:

- aktive Aufrechterhaltung der Balance zwischen Organisationsmitgliedern, Organisationsnetzwerk und sogenannten «Kundensystemen» (Austauschprozesse);
- offene Gestaltung innerer Identitätsbildungsprozesse bei Grenzverschiebungen;
- flexible Handhabung organisationaler Mitgliedschaft.

4.1 Der Typus «Hochschule» in Bezug auf seine grenzüberschreitende Leistungserstellung

Besonders Bildungsorganisationen wie Hochschulen sind insofern als «dünnhäutig» oder tendenziell permeabel zu bezeichnen (Kühl, 2008), weil sie auf Übergänge und Transferorientierungen spezialisiert sind und ihre Ressourcen temporär für «Grenzgängerinnen» und «Grenzgänger» wie Studierende und Aus- oder Weiterzubildende und damit für die Realität ausserhalb der Organisation zur Verfügung stellen. Professionshochschulen wie die Pädagogischen Hochschulen qualifizieren sogar das Personal für ein spezifisches Arbeitsfeld und benötigen während dieser Qualifikationsphase Praxisfelder zur Erprobung. Gleichzeitig pflegen sie mit anderen Hochschulen existenzielle Partnerschaften und Diskurse.

Wenn wir zurück zum «doppelten Kompetenzprofil» kommen, könnte das bedeuten, dass die «Doppelung» durch ein aktives Grenzmanagement zwischen Theorie und Praxis und zwischen Hochschule und Praxisssystem getragen wird und dass dafür spezifische Rollen und Aufgaben definiert bzw. (anders) gewertet werden. Das hiesse aber auch, dass nicht alle Hochschulangehörigen über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügen müssten, dass dieses «doppelt» sozusagen in der Kultur einer Pädagogischen Hochschule verankert und das «doppelte Wissen» allen zugänglich wäre.

4.2 Organisationale Mitgliedschaft

Tore und Grenzpassagen der Organisation sind auch jenseits der Virtualität nicht nur «architektonische»: Rituale der Anstellung, der Aufgabendefinierung, der Einführung und der Pensionierung von Mitarbeitenden, der Organisation von Praktika, der Einführung von Studierenden, der Qualifikation von Absolventinnen und Absolventen durch Zertifizierung oder der Pflege von (Alumni-)Netzwerken regeln insbesondere an Hochschulen den rituellen Fluss der Grenzübergänge in Bezug auf die Zugehörigkeit (Thomann, 2020).

Über bestimmte Rechtsverhältnisse (Arbeitsvertrag) und über die Einrichtung von «Stellen» und «Funktionen» mit Aufgabenprofilen wurden und werden traditionellerweise Personen als Organisationsmitglieder definiert (Mayrhofer & Meyer, 2008, S. 5). Diese Mitgliedschaften alten Stils sind einer deutlichen Erosion unterworfen; wir bewegen uns in die Richtung einer chronischen Flexibilisierung der Beschäftigung. Der Leistungsvertrag ersetzt tendenziell den Arbeitsvertrag, befristete Anstellungen nehmen zu. Die Diversität der Leistungsaufträge wird auch an Pädagogischen Hochschulen grösser, nicht zuletzt auch aufgrund einer weiteren Ausdifferenzierung von Funktionen in der Zusammenarbeit mit der Schulpraxis, wo zwischen schulischen Ausbilderinnen und Ausbildnern mit einem Grundauftrag (Praxislehrpersonen) und Ausbilderinnen und Ausbildnern mit einem erweiterten Aufgabenportfolio (Praxisdozierenden) unterschieden wird (vgl. in diesem Heft Kreis et al., 2020). Praxislehrpersonen bilden die Studierenden im Mandat der Pädagogischen Hochschule aus, sind von ihr dafür aber nicht angestellt. Bei ihrer Arbeit beziehen sie sich – wie bei einer organisationalen Mitgliedschaft – auf die Ziele und Instrumente der Pädagogischen Hochschule (vgl. Scherrer, 2020). Das konstituierende Merkmal der organisationalen Mitgliedschaft wirft angesichts der gleichzeitigen Mitarbeit der Praxislehrpersonen in der Einzelschule wie auch in der Pädagogischen Hochschule Fragen zur Gestaltung der organisationalen Grenzen und der Erwartungen auf. Erstreckt sich die Pädagogische Hochschule mit der Praxisausbildung in die Einzelschule hinein – oder wird die Pädagogische Hochschule Teil der Einzelschule? Welche Denkräume eröffnen sich, wenn die je andere Organisation nicht als Umwelt der eigenen verstanden wird und stattdessen das Zusammengehen der beiden Organisationen anhand von Konzepten der Hybridität reflektiert wird?

Es stellt sich deshalb die Frage, welche Grenzübergänge oder Tore an einer Pädagogischen Hochschule existieren, das heisst, welche grenzüberschreitenden Funktionen für Überlegungen in Bezug auf ein organisationales «doppeltes Kompetenzprofil» relevant sind. Nachfolgend wird deutlich, dass Mitglieder einer Pädagogischen Hochschule die Organisationsgrenzen in vielfältigen Funktionen sowie hinsichtlich verschiedener Bezugswelten überschreiten. Übergänge zwischen der Hochschule und der Zielstufenpraxis (bzw. vice versa) passieren zum Beispiel Studierende in der berufspraktischen Ausbildung oder Weiterbildungsteilnehmende, Praxislehrpersonen und Praxisdozierende wie auch Beraterinnen und Berater für Schulen und Bildungsfachleute sowie

Forscherinnen und Forscher, beispielsweise bei Feldbeobachtungen und Interviews. Absolventinnen und Absolventen universitärer Hochschulen, Promovendinnen und Promovenden sowie Habilitierende bewegen sich über die Organisationsgrenzen zu den universitären Hochschulen; Mitarbeitende in Projekten, die über projektgebundene Beiträge (PgB) finanziert werden, folgen einem interinstitutionell erteilten Entwicklungsauftrag; HR-Fachpersonen pflegen interinstitutionelle Grenzbegehungen zur Förderung der Personenmobilität zwischen den Hochschulen und zahlreiche Mitarbeitende von Pädagogischen Hochschulen kommen mit Personen aus anderen beruflichen Kontexten in einen Fachaustausch, wenn sie in Arbeitsgruppen, Netzwerken und Beiräten Einsitz nehmen. So werden zahlreiche Gremien zu Orten organisationaler Grenzübergänge, beispielsweise Doktorandenkolloquien, Methodenschulen oder interinstitutionelle Forschungsgruppen, Gruppen von Mentoratspersonen und Praxislehrpersonen als Orte im Übergang zwischen den Pädagogischen Hochschulen und den Zielstufen, Ernennungskommissionen der Pädagogischen Hochschulen als Gremien zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Studienberatende und Studieninteressierte als Kontakte, in denen Erwartungen und Fragen an die Hochschule und Angebote aufeinandertreffen, Alumni-Netzwerke als Grenzorte zwischen den Absolventinnen und Absolventen in diversen Schul- und Berufspraxen und ihrer Ausbildungsstätte.

Die offene Frage ist, ob das mit diesen Funktionen, Rollen und Aufgaben verbundene Potenzial an den Pädagogischen Hochschulen wahrgenommen wird. Die spezifische Rolle dieser «Grenzgängerinnen» und «Grenzgänger» für die Organisation kann mit Aldrich und Herker (1977) konkreter gefasst werden, wodurch sich die Wahrnehmung schärfen lässt. Sie weisen auf die zentralen «boundary spanning roles» («boundary spanner», auf Deutsch «Grenzspäherinnen» und «Grenzspäher») hin, auf janusartige Grenzspäherinnen und Grenzspäher als organisationale Rollenträgerinnen und Rollenträger, die Grenzübergänge ermöglichen, an den Grenzen mit dem einen Gesicht nach innen, mit dem anderen nach aussen schauen (vgl. Littmann, Jansen & Kohler, 2000) und damit wertvolles Wissen über die Grenzen hinweg tragen.

4.3 Die vielfältigen Rollen von Grenzspäherinnen und Grenzspähern

Ein aktives Grenzmanagement macht Grenzen disponierbar, lässt der Temporalisierung von Grenzen zwischen Organisationsmitgliedern und Nichtmitgliedern oder zwischen Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartnern und Konkurrentinnen und Konkurrenten einen Gestaltungsraum. Es ermöglicht Aussenkontakte und «Ein-Ladungen», jedoch genauso Rückzugsmöglichkeit und Abgrenzung. «Peripheriekompetente Grenzmanager» (Thomann 2020, S. 3) verfügen über die Kunst des Perspektivenwechsels; sie dehnen sozusagen Grenzen, spannen diese weiter oder enger und ermöglichen so weichere und flexiblere Übergänge, im Fall der Pädagogischen Hochschulen vor allem erweiterte Zugänge.

Die Grenzspäherinnen und Grenzspäher der Pädagogischen Hochschulen sind Mitglieder mit grenzüberschreitenden Aufgaben, welche sich inhaltlich oder orga-

nisatorisch mit der Schulpraxis, mit der Pflege von Kundinnen und Kunden, mit Personalentwicklungsprozessen (z.B. Rekrutierung von Personal), mit Kooperationen, Innovationsprojekten und Alumni-Pflege beschäftigen; sie können aber auch organisationsintern grenzüberschreitende Rollen einnehmen (z.B. Forschungspersonal lateral in Lehreinheiten situiert, Dozierende mit einem Portfolio in diversen Leistungsbereichen etc.). Sind Grenzspäherinnen und Grenzspäher deshalb die eigentlichen Trägerinnen und Träger und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eines organisational gedachten «doppelten Kompetenzprofils»?

Wahrscheinlich sind «peripheriekompetente» und «janusköpfige» Grenzspäherinnen und Grenzspäher mit Blick auf die Praxis der Zielstufen, auf andere Hochschulen, auf die Bildungspolitik und auf die Gesellschaft unabdingbar für eine entwicklungsorientierte Organisation. Sie verfügen über die Kunst des Perspektivenwechsels, sind Trägerinnen und Träger von Wissen und Kompetenzen, gewährleisten den Kontakt zum «Kern» der Organisation und ermöglichen dieser Beweglichkeit und Weiterentwicklung. Sie würden dem in Abschnitt 3.1 kritisch beschriebenen Profil der autonomen, lose gekoppelten Mitgliedschaft in einer Expertenorganisation nicht entsprechen. Es wäre somit zentral, an den Hochschulen interne und externe Grenzübergänge und die Art der «Grenzenpflege» zu definieren, eine solche Tätigkeit zur organisationalen Nutzung zu fördern und der Arbeit des sogenannten «Grenzmanagements» genügend Freiraum, Status, Wertschätzung für die mit der eigenen Rolle und Aufgabe verbundenen Kompetenzen sowie Legitimierung und Verpflichtung zukommen zu lassen.

5 Fazit in Bezug auf organisationale «Umfeldbedingungen» für systemische Performanz

Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag zur eingangs formulierten Frage nach den organisationalen Merkmalen und Prämissen zur Gestaltung des doppelten Kompetenzprofils an Pädagogischen Hochschulen führen zu drei Thesen: Ein doppeltes Kompetenzprofil im dargelegten synthetisierenden Sinn erfordert den Einbezug organisationaler Gestaltungsprozesse, die

- a) die internen und externen Grenzübergänge bewusst pflegen und nutzen, den grenzüberschreitenden Dialog fördern, sodass ein Austausch zu institutionellen Erkenntnissen, Normen und Werten im Hinblick auf eine gegenseitige Stärkung der Hochschulpraxis und der Zielstufenpraxis in ihrer je eigentlichen Funktion und Aufgabe möglich ist;
- b) das «Grenzspäherium» als Teil der Pädagogischen Hochschule im Sinne einer lernenden Organisationen verstehen, Peripheriekompetenzen fördern und unterstützen, sodass dieses Potenzial seine innovative Kraft auf der institutionellen Ebene entfalten kann;
- c) eine flexible und dynamische Rollenstruktur in Teams fördern, in welcher «Grenzspäherinnen» und «Grenzspäher» aufgabenbezogen wahrgenommen werden, das

heisst, bei welcher das «doppelt» weder einzelnen Rollenträgerinnen und Rollenträgern vorbehalten ist, noch starr verschiedenen Rollenträgerinnen und Rollenträgern zugeschrieben wird.

Ein aktives «Grenzmanagement» öffnet den Blick für die aufgrund der Aufgabenprofile und der berufsbioграфischen Prozesse des wissenschaftlichen Personals vielfältigen Kompetenzprofile. Gleichzeitig wird deutlich, dass die für die Performanz erforderlichen Kompetenzen je nach Tätigkeit im reichhaltigen Aufgabenportfolio unterschiedlich ausgeprägt sind und dass sich das Kompetenzprofil auch mit neuen Aufgaben und rasch wechselnden Leistungsverträgen und Teamkonstellationen ständig verändert.

Mit einem ernsthaften Interesse an den Erkenntnissen der «Grenzgängerinnen» und «Grenzgänger» lassen sich deren Sichtweisen systematisch in Gefässe und Prozesse der Organisation aufnehmen und als Potenzial für Entwicklungsimpulse nutzen. Gleichzeitig bedeutet eine strukturelle Verankerung des Einbezugs der verschiedenen Sichtweisen eine nachhaltige Nutzung der personellen Ressourcen (vgl. Hochschulrat, 2015). Die organisationale Nutzung des Wissens von peripheriekompetentem Personal wie auch die Nutzung der Daten aus Arbeiten von «Grenzgängerinnen» und «Grenzgängern» erfordern eine Stärkung des Bewusstseins für Prozesse der Innovation als Teil des Arbeitsprozesses und eine Beschreibung und Definierung von Grenzübergängen. Engagement führt dann zu Entwicklung und nicht zur Kompensation struktureller Defizite (vgl. Krainz-Dürr, 2000, S. 135–138). Der Anspruch des doppelten Kompetenzprofils erfordert damit im Sinne des Ressourcenansatzes von Le Boterf (2000) nicht nur eine Überprüfung von Kompetenzen, sondern auch eine Überprüfung von Strukturen. Wird die Personalentwicklung als «strategisch bedeutsame Aufgabe und zentrales Handlungsfeld für die Hochschulentwicklung» (Stäuble, 2015, S. 393) verstanden, stellt sich zudem auch die Frage nach den Implikationen des aktiven Grenzmanagements für die Personalentwicklung.

Dies allein reicht jedoch nicht aus; die Hochschule benötigt als Organisation geeignete Bilder, Strukturen sowie einen kulturellen Boden für produktive Performanz. Im Sinne der organisationalen Stringenz sind hierzu auch adäquate Führungsmodelle erforderlich, welche Grenzspäherinnen und Grenzspäher in ihrer Rolle, eine dynamische Kompetenzentwicklung in Teams und damit eine organisationale Kultur der «einladenden Gesten» sowie des grenzüberschreitenden Interesses unterstützen.

Literatur

Aldrich, H. E. & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organizational structure. *Academy of Management Review*, 2 (2), 217–230.

Baecker, D. (2014). Organisation als temporale Form: Ein Ausblick. In R. Wimmer, J. O. Meissner & P. Wolf (Hrsg.), *Praktische Organisationswissenschaft* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 318–357). Heidelberg: Auer.

- Belbin, R. M.** (2003). *Management teams: Why they succeed or fail*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Belbin Associates.** (2020). *The Nine Belbin Team Roles*. Verfügbar unter: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/> (09.01.2021).
- Calchera, F. & Weber, J. C.** (1990). *Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Erpenbeck, I. & von Rosenstiel, L.** (2007). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Esser, H.** (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen*. Frankfurt: Campus.
- FHNW.** (2020). «Connect-Pilotprogramm» – Förderung doppelter Kompetenzprofile. Verfügbar unter: https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/soziale-arbeit/news/pilotprogramm_connect (09.01.2021).
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–33.
- Hochschulrat.** (2015). *Verordnung des Hochschulrates über die Akkreditierung im Hochschulbereich (Akkreditierungsverordnung HFKG) vom 28. Mai 2015* (Stand am 1. Januar 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- Krainz-Dürr, M.** (2000). Wie Schulen lernen. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 125–140). Opladen: Leske + Budrich.
- 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.
- Kühl, St.** (2008). *Coaching und Supervision: Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W.** (2006). *Organisation und Führung*. Münster: Waxmann.
- Le Boterf, G.** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Littmann, P., Jansen, S. A. & Kohler, D.** (2000). *Oszillodex. Virtualisierung – die permanente Neuentdeckung der Organisation*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Mayrhofer, M. & Meyer, M.** (2008). *He's a real nowhere man? Der Umgang von Organisationen mit ihren Grenzen – das Beispiel «Neue Selbständige»*. Workshoppaper Kommission Organisation, Verband Hochschullehrer Betriebswirtschaft, Zürich, 3./4. April.
- Mintzberg, H.** (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Nationale Koordination C2SW.** (2018). *Career2SocialWork (C2SW): Doppertes Kompetenzprofil an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit* (Arbeitsdokument; Version 1 vom 12.06. 2018). Verfügbar unter: <https://career2socialwork.hes-so.ch/data/documents/Arbeitspapier-vs-18.06.12-9367.pdf> (09.01.2020).
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B.** (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Praxisbeispielen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T.** (2020). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–39). Münster: Waxmann.
- Scherrer, C.** (2020). *Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen – Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter C. & Fischer, M.** (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 422–434.
- Schröer, A.** (2004). *Change Management pädagogischer Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieber-Suter, B.** (2014). *Kompetenzmanagement*. Bern: hep.

- Spieß, E.** (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie III, Band 4* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- 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.
- Staudt, E., Kailer, N., Kottmann, M., Kriegesmann, B., Meier, A.J., Muschik, C., Stephan, H. & Ziegler, A.** (2002). *Kompetenzentwicklung und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Stelzer-Rothe, T.** (2005). *Kompetenzen in der Hochschullehre*. Rinteln: Merkur.
- swissuniversities.** (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.
- swissuniversities.** (2020). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> (09.01.2021).
- Thomann, G.** (2019). *Ausbildung der Auszubildenden* (5. Auflage). Bern: hep.
- Thomann, G.** (2020). Boundary Spanning Roles – Peripheriekompetenzen und deren Funktion für Innovation in Expertenorganisationen. *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, 4 (3), 65–81.
- van Dick, R. & West, M.A.** (2013). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J.** (1997). Das «Integrierte Eingangssemester Primarstufe» (IEP). Ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 319–338). Opladen: Leske + Budrich.

Autorin und Autor

Christa Scherrer, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zug, christa.scherrer@phzg.ch

Geri Thomann, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, geri.thomann@phzh.ch

«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

Andreas Hoffmann-Ocon

Zusammenfassung Anlässlich der aktuellen Rede über doppelte Kompetenz an Pädagogischen Hochschulen spürt dieser Beitrag bildungshistorisch Debatten zur Vorbildung von Dozierenden und Zukunftsentwürfen zum Ausbildungsalltag in der Lehrpersonenbildung in den als krisenhaft wahrgenommenen 1920er-Jahren am Beispiel des vielgestaltigen Ausbildungsraumes im Kanton Zürich nach. Wie verschiedene pädagogische Wissensformen und Forschung neben dem Kind als Referenzpunkte für die Bestimmung einer optimalen Vorbildung von Dozierenden umkämpft waren, wird anhand von Quellenmaterial erschlossen. Dabei zeigt sich, dass nicht nur Spezialisierungen, sondern auch Forschungsdefizite von Dozierenden als problematisch identifiziert wurden.

Schlagwörter Vorbildung von Dozierenden – pädagogisches Wissen – Forschung – 1920er-Jahre

«In close touch with the practice of primary schools» or «in the service of educational research»? – A historical investigation into contexts of teacher educators' «educational backgrounds», using the example of the canton of Zurich in the 1920s

Abstract Inspired by the current rhetoric about «dual competence» at universities of teacher education, this contribution traces debates on the educational backgrounds of teacher educators as well as concepts for daily routines in teacher training from a historical-educational perspective, using the example of the multifaceted educational landscape of the canton of Zurich in the 1920s, a decade which is usually perceived as a crisis-ridden one. The ways in which various educational forms of knowledge and research on children were heavily disputed over as being landmarks that define a teacher educator's ideal educational background are extrapolated from source materials. It becomes apparent that not only teacher educators' specialisations but also their shortcomings in research were identified as being problematic.

Keywords educational background of teachers – educational knowledge – research – the 1920s

1 «Vorbildung von Dozierenden» – ein Zeitstrangthema?

«Der künftige Primarlehrer muss, wenn er nicht Routinier sein will, in das Wesen der Erziehungswissenschaften eingedrungen sein. ... Die Gesamtheit aller Voraussetzungen

geht zweifellos über den Rahmen dessen hinaus, was eine isolierte Seminarbildung zu leisten vermag. ... Die wissenschaftliche Pflege und die Kultur pädagogischen Geistes kann nur die Hochschule mit ... ihren wissenschaftlich gründlich vorgebildeten Lehrkörpern vermitteln» (Huber, 1926, S. 76). Diese bald hundertjährige Aussage trug der Sekundarlehrer Karl Huber an der zürcherischen Schulsynode vor – einem 1831 im Kanton Zürich eingerichteten Gremium, das die Lehrpersonen bildungs- sowie standespolitisch vertrat und deren Jahresversammlung «den Charakter einer Landsgemeinde» (Felder, 2019, S. 142) aufweisen konnte. Die Stellungnahme war in eine Debatte über die, in heutigen Worten, *Qualifikation des Personals* eingeflochten. Hubers Plädoyer für *wissenschaftlich vorgebildete* Hochschullehrer als Lehrerbildner schliesst an den Vortrag seines politisch weit einflussreicheren Vorredners an: Heinrich Mousson. Als Erziehungsdirektor sprach dieser Hochschullehrern der Philosophie, Psychologie und Pädagogik ab, angehende Primarlehrpersonen an den Beruf heranzuführen zu können. Moussons (1926, S. 58) Vorbehalten nach drohte mit der Hochschulausbildung eine «unerfreuliche[] Zersplitterung» des Lehrerwissens. Während der Schulsynode kritisierte Primarlehrer Rudolf Leuthold (1926, S. 93) ebenfalls «akademische Lehrerbildner», die «sich mehr und mehr in ... kleinste[n] Schonreviere[n] für Spezialwissen» bewegten, ohne ihre «Arbeit in engste harmonische Verbindung mit der Praxis des Kollegen von der Volksschule zu bringen».

Zwar stellt sich die in diesem *ersten Quellenhinweis* ersichtliche umstrittene Frage nach der Vorbildung der Lehrerbildner je nach historischen Phasen und bildungspolitischen Hintergründen immer etwas anders dar, aber es scheint, als ob tradierte Argumente zu zentralen Anforderungen an Dozierende als eine Art Verfügung zwischen den Bildungsreformepochen dienen. Auch gegenwärtig werden *Theoretikerinnen und Theoretiker* oder *nur akademische* Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner teilweise als Problem thematisiert. Begleitet eine Skepsis gegenüber der Qualifikation von Dozierenden die Lehrpersonenbildung wie ein Schatten? Mit dem vor wenigen Jahren im Sinne der Personalförderung an schweizerischen Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen eingeführten Konzept des doppelten Kompetenzprofils wird beabsichtigt, Mitarbeitende so zu qualifizieren, dass diese «ihre spezifischen Profile an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis weiter schärfen und ... ihrem vierfachen Leistungsauftrag (Lehre, Forschung, Weiterbildung, Dienstleistungen) ... nachkommen» (swissuniversities, 2016, S. 1) können. Hochschultypenspezifisch warb bereits ein Pilotprogramm für die Stärkung von «Praxiserfahrung und wissenschaftliche[r] resp. künstlerische[r] Qualifikation» (swissuniversities, 2016, S. 1).

Doppelte Kompetenz als Konzept treibt *einerseits* intellektuelle Bewegungen u.a. an Pädagogischen Hochschulen an und hat durch erste empirische Studien zur «Praxiserfahrung von Dozierenden» (z.B. Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019) Anteil an der akademischen Wissensproduktion. Fast in einer Dialektik begünstigt *andererseits* die Forderung nach doppelter Kompetenz ein spezifisches bildungspolitisches Klima, in dem sich Pädagogische Hochschulen immer wieder kritisch thematisieren:

Als Selbstverständigungsversuch fördert sie womöglich die Wahrnehmung, nach der es «mit dem Praxisbezug von Dozierenden an ... Pädagogischen Hochschulen nicht zum Besten bestellt sei» (Böckelmann & Baumann, 2020, S. 14). Jüngst richtet sich Kritik an den Topos der Praxisferne von Dozierenden: Förderprogramme zur doppelten Kompetenz verschleierte, dass in den traditionell ohnehin ausbildungsorientierten Pädagogischen Hochschulen «vergleichsweise sehr geringe Ressourcen für die Forschung zur Verfügung stünden» (Wilhelm, 2020, S. 35). So stellt sich die Frage, ob es zu der von Mousson und Leuthold in den 1920er-Jahren skizzierten Figur des das Lehrwissen zersplitternden Hochschullehrers gegenwärtig ein funktionales Äquivalent gibt. Aktuelle empirischen Studienresultaten zufolge sei die Rede über den geringen Praxisbezug von Dozierenden in der Lehrpersonenbildung ein gepflegter Mythos: Praxiserfahrungen sind generell im hohen Masse vorhanden (Böckelmann & Baumann, 2019, S. 19).

Beabsichtigt ist also hier eine historische Spurensuche nach Debatten zur Vorbildung von Seminarlehrpersonen und Dozierenden aus einer kulturhistorischen Perspektive. Dabei sollen nicht nur die Umschlagplätze dieser Debatten auf der Quellenbasis von Vorträgen, Konzeptpapieren und Fachartikeln vor knapp hundert Jahren in den Blick geraten, sondern es soll auch unter einer moderat praxeologischen Perspektive danach gefragt werden, welche Alltagsroutinen für Dozierende in der Ausbildung von Lehrpersonen imaginiert und für die Zukunft entworfen wurden. Stellvertretend für weitere Diskussionsorte in der (deutschsprachigen) Schweiz, an denen die erwarteten Wissensformen von Lehrpersonen und damit indirekt auch die Vorbildung von Dozierenden verhandelt wurden, soll in diesem Beitrag (der Kanton) Zürich ins Auge gefasst werden. Zu diesem Blickwinkel gehört ebenfalls, sensibel für Hinweise einer «Zirkulation von [pädagogischem] Wissen» (Sarasin, 2011, S. 164) im Sinne von pluralen Wissenstraditionen (Burke, 2014, S. 14) zu sein, zumal aus den Reihen der Kollegien heraus eine teilweise erstaunliche Produktion pädagogischer Literatur erfolgte, oftmals in Form von Studienbüchern (Grunder, 1993, S. 69; Hoffmann-Ocon, De Vincenti & Grube, 2017). Die Vorbildung von Dozierenden liesse sich auch in einem kulturellen Zusammenhang von Praktiken, geteilten Überzeugungen sowie Lebens- und Wissensformen betrachten, so wie es John Furlong (2013, S. 10) in historischer Perspektive beschreibt: «Teacher educators are doing more than «educating» them in an intellectual sense; they are also helping them to find «the right way» to act – right for them and right as a member of a moral community.» Diese Bemerkung verweist darauf, wer über die (Bildungs-)Hintergründe der Dozierenden in der Lehrpersonenbildung mehr erfahren möchte, die «communities of practice» (Schmidt, 2012, S. 12) in einem breiten Rahmen kontextualisieren und analysieren müsste.

Ein allfälliges Abhandenkommen des Praxisbezugs bei Dozierenden, so ein *zweiter Quellenhinweis*, zieht sich thematisch weniger durch die historischen Dokumente; vielmehr wurde der Praxisbegriff anders als heute konnotiert. Die Ideen des «Lehrtums als Lebensform» (Tuggener, 1962, S. 214 f.) verorteten die Praxis der Unterrichtenden

neben dem Schulhaus auch in Heimatpflege und -forschung, damit Lehrpersonen nahe am Gemeindeleben konstruktive Beiträge angesichts der im schnellen Tempo voranschreitenden Rationalisierung, Technisierung und Verstärkung leisten können. Allein die Verschiebung dieses Praxiskontextes begrenzt die Frage nach Parallelen von Zeiten – etwa die Frage nach einem Konnex der 1920er-Jahre und der heutigen Zeit. Als äusserst strittig galt jedoch seinerzeit das Verhältnis der Dozierenden in der Lehrpersonenbildung zur Forschung und zu verschiedenen pädagogischen Wissensformen, also zu Themen, denen man heute immer noch begegnen kann und die – trotz Kontextveränderungen – zu «Perspektive[n] langer Dauer» (Füssel, 2017, S. 30) einladen.

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags zielt weniger auf organisatorische Kippmomente – wie etwa auf das Lehrerbildungsgesetz von 1938 im Kanton Zürich und die darauffolgende Einrichtung des Oberseminars 1942. Vielmehr interessieren in einer Ablösungs- und Übergangphase in den 1920er-Jahren Konflikte, Debatten und Deutungen zur Vorbildung von Seminarlehrpersonen und Dozierenden vor allem in den Ausbildungsgängen für ein Primarlehrpatent. Dahinter steckt die Annahme, dass sich gerade in den Zeiten des Übergangs kein «alles verschlingende[r] Paradigmenwechsel» vollzieht, sondern vielmehr neue Formen und Optionen auftreten, verschiedene Wissensformen zu gewinnen, welche dann «parallel zueinander in unterschiedlichen Bereichen ... weitergeführt worden sind» (Rheinberger, 2018, S. 48). Ein solcher Zugriff geht eher von *Kontinuitäten* reich strukturierter Prozesse mit sich immer wieder überschneidenden Linien im Alltagshandeln aus, während *Brüche* demgegenüber mehr in pädagogischen Selbstverständigungsdiskursen angenommen werden (Depaepe, 2006, S. 247). Somit will der Beitrag mit einer dokumentennahen historischen Annäherung an den Begriff «doppelte Kompetenz», der in der Quellsprache nicht zu finden ist, zugleich über die mögliche Persistenz von Argumentationsfiguren und Topoi *orientieren* und mit einer «Beihilfe zur Ernüchterung» (Koselleck, 2006, S. 56) gegenüber neuen Konzepten konstruktiv *irritieren*. Im Anschluss an die Einleitung wird als kontextualisierende Annäherung die Situierung der Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich in groben Pinselstrichen skizziert (Abschnitt 2), damit die Auseinandersetzungen um neues experimentell-pädagogisches Wissen und damit zusammenhängende Forschungspostulate eingeordnet werden können (Abschnitt 3). Danach wird auf die Erschliessung sowie die historische Einbettung von Studiengangsentwürfen und pädagogischen Überlegungen fokussiert, die Ansprüche an die Vorbildung von Dozierenden auf je unterschiedliche Weise teils implizierten, teils explizit formulierten und Studierende u.a. als Forschende adressierten (Abschnitt 4 und Abschnitt 5). In den Schlussbemerkungen wird der Beitrag einer historischen Spurensuche zur Überwindung von «Schablonismus» identifiziert (Abschnitt 6).

2 Zweifel – Lehrpersonenbildung im Kanton Zürich in den 1920er-Jahren ohne Einheit und Zentrum?

Mit der Wende zum 20. Jahrhundert wurde in der Zürcher Schulsynode immer wieder eine Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenbildung gefordert (Rosenmund & Diethelm Werder, 2008, S. 150), auch mit Blick auf die Vorbildung von Dozierenden. Die Suche nach einem neuen Anfang galt in den 1920er-Jahren als ein Signum der Zeit – dazu gehörten etwa das «teilweise wirre Nebeneinander von Ideen und Konzepten, eine aufgeregte Suche nach Sinn und Bedeutung» (Martynekewicz, 2019, S. 15): Die «fast krampfhaften und doch vergeblichen Versuche, eine geistige Einheit wieder herzustellen», vor allem mithilfe der Geisteswissenschaften, scheiterten und ein «Übergang zur Pluralität und Vereinzelung und damit zur Verunsicherung allüberall» zeichnete sich ab – so formulierte es der spätere Gründungsdirektor des Zürcher Kantonalen Oberseminars Walter Guyer für den Beginn der 1920er-Jahre in seinen biografischen Notizen (Guyer, 1955, S. 1) und deutete damit bereits eine «Erschöpfung der Moderne» von dem an, das neu versucht und bedacht wurde (Knott, 2017, S. 11).

Das schulische Feld war im Kanton Zürich durch eine «widersprüchliche Modernisierung» geprägt: Durch anhaltende Landflucht sowie die soziale und kulturelle Herkunft der Lehrpersonen mehrheitlich aus städtischen Kreisen zeichneten sich ein Bildungsgelände zwischen Stadt und Land und der Eindruck einer «Entfremdung» ab, sodass sich der Ruf nach Reformen verstärkte (Lengwiler, Rothenbühler & Ivedi, 2007, S. 177–179; Zima, 2014, S. 7). Das im Kanton Basel-Stadt 1926 eingerichtete Lehrerseminar – von Zürcher Bildungsinteressierten genau observiert – umfasste die Ausbildung aller Lehrämter, trug den «Charakter einer pädagogischen Akademie» (Brenner, 1930, S. 305) und geriet zu einem argumentativen Anknüpfungspunkt für die Umstellung auf eine nachmaturitäre Ausbildung (Felder, 2019, S. 140; Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 260). Zuvor wurden künftige baselstädtische Primarlehrpersonen bereits seit 1892 in maturitätsgebundenen dreisemestrigen Fachkursen von Universitätsdozierenden ausserhalb der Universität ausgebildet (Felder, 2019, S. 139; Lussi Borer & Criblez, 2011, S. 259). Im Kanton Genf gab es ebenfalls – teilweise sich konkurrenzierende – Bestrebungen des Erziehungsdepartements, der Universität und des Instituts Rousseau, Primarlehrpersonen unter Einbezug der experimentellen Pädagogik und Kinderforschung durch Hochschullehrende auszubilden (Hofstetter, 2011, S. 127–132). Dass im Kanton Zürich vier Orte der Primarlehrpersonenausbildung existierten (Kantonales Seminar Küsnacht; Evangelisches Seminar Unterstrass; städtisches Lehrerinnenseminar; Universität), wurde in den 1920er-Jahren häufig als uneinheitlich, ineffizient, nicht fokussiert und teuer für den Staat dargestellt (Stettbacher, 1924, S. 4–6), hatte aber auch zur Folge, dass sich ein *Markt der Lehrpersonenbildung* mit unterschiedlichen *Communities of Practice* und Bezugnahmen zu Wissenschaft und Religion etablierte (De Vincenti, Grube & Hoffmann-Ocon, 2017, S. 192).

3 Auseinandersetzungen um wissenschaftliches Wissen und (Forschungs-)Praxis

Die in der Schulsynode ausgetragene Debatte über die *richtige* Vorbildung der Dozierenden war mit den in den 1920er-Jahren typischen ideologischen Auseinandersetzungen zu Fragen über Berufs- und Wissenschaftsbilder verflochten. Der Erziehungsdirektor Mousson und Primarlehrer Leuthold gaben einem Selbstrekrutierungsgedanken den Vorzug, nach dem erfahrene Lehrpersonen angehende Unterrichtende ausbilden sollten. Beide setzten mit polemischen Begriffen («Spezialwisse(r)») zu einer Wissenschaftskritik an und suggerierten, dass Wissenschaftler in ihren Fächern aufgingen, sodass sie die eigentlichen Probleme schulischer Lebenswelten aus dem Blick verlor(en) (Zima, 2014, S. 23). Derartige in die Bildungspolitik eingelagerte Perspektiven lassen sich auch als Teil eines Macht- und Wissenskampfes um die Rekrutierungskriterien an und zwischen den jeweiligen Ausbildungsinstitutionen für Primarlehrpersonen deuten. Die gleichzeitig mitlaufenden kulturkritischen Töne waren in Zürcher Debatten zur Lehrerbildungsreform an verschiedenen Stellen zu vernehmen: Vor der Krisen- und Kriegszeit äusserte sich mit Jakob Gut der Direktor des Evangelischen Seminars Unterstrass dahingehend, dass «[m]an sich nicht dem Eindruck verschliessen [könne], dass in unserer Gegenwart die Erziehungswissenschaft mit all ihren Nachbarprovinzen zum Tummelplatz gelehrter Sportsfreunde und Spezialisten zu werden beginnt, denen die enge und persönliche Föhlung mit dem Innersten und Heiligsten der Kinderseele fehlt» (Gut, 1907, S. 5). Zum engen Kontext dieser Positionierung gehört, dass man aus einer religiös-pietistischen Perspektive das staatliche Monopol der Lehrpersonenbildung bekämpfen wollte (Schoch, 2015, S. 117–121). Zum erweiterten Kontext zählen die Auseinandersetzungen um verschiedene (wissenschaftliche) Wissensformen. Guts Äusserungen richteten sich gegen die experimentelle Pädagogik, welche an der Schwelle zum 20. Jahrhundert u.a. mit Ernst Meumann an der Universität Zürich einen wichtigen Exponenten hatte (Criblez, 2013, S. 14). Meumann stellte an die Vorbildung von Lehrpersonen sehr umfassende neue Ansprüche. Mit den Mitteln exakter Forschung arbeitend sollte durch Beobachtung, Experiment und Statistik das Schulkind empirisch erfasst werden. «Nicht Kinderseelenkunde, sondern Jugendforschung», lautete die programmatische Forderung von Meumann (1914, S. 28): mit Einblicken in die «sozialen Lebensumstände», die das jeweilige Kind zum «Produkt seiner Umgebung» machen (Meumann, 1914, S. 30).

Dem geringen Wissen der Lehrpersonen über die bisher (im proletarischen Milieu) verborgenen privaten Verhältnisse der Schülerinnen und Schüler wurde etwa durch Schulstatistik begegnet, auch um mit Datenerhebungen jugendfürsorgerische Entscheidungen zu legitimieren (Ruoss, 2018, S. 188–189). Als Meumann (1900, S. 70) diesen wissenschaftlichen Ansatz an der Zürcher Schulsynode vorstellte, plädierte im Anschluss daran der Lehrer Jakob Winteler dafür, dass «die Seminarier ihre Zöglinge mit den neuen Untersuchungsmethoden theoretisch und praktisch bekannt machen» (Winteler, 1900, S. 117) – nicht ohne darauf hinzuweisen, dass «der eine oder andere

der angehenden Lehrer die Lust in sich spüren [wird], selber zu forschen» (Winteler, 1900, S. 116).

Im Zuge einer oberflächlichen Betrachtung könnte Guts (1907, S. 5) Anspielung auf den «Tummelplatz gelehrter Sportsfreunde» als eine Form des «akademischen Antiakademismus» (Füssel, 2017, S. 34) oder des «Antiintellektualismus» (Götz, 2008) verstanden werden. Die Kritik zielte aber eher darauf, dass Seminarlehrpersonen den Praxisbezug in der Lehrpersonenbildung mit experimenteller Forschungspraxis *verwechselten*. Nicht allein gegen diese Anklänge einer wissenschaftlichen Habitusbildung stellte sich Gut, sondern vielmehr ging es ihm auch um die Anschlussfähigkeit an ein geisteswissenschaftlich geprägtes Verständnis des Kindes im Sinne einer christlich-humanistisch gewendeten «seelischen Liebe» (Hoffmann-Ocon, 2017, S. 306; Zeller, 1948, S. 193).

4 Forschung im Blickpunkt von Dozierenden und Studierenden?

In der Debatte darüber, mit welchem wissenschaftlichen Wissen der Seminarlehrer ausgestattet sein sollte, nahm in den 1920er-Jahren Hans Schälchlin «als verhältnismässig junger Seminardirektor» (Schmid, 1982, S. 60) des kantonalen Lehrerseminars Küssnacht mit seinem schmalen pädagogischen Œuvre eine Art Mittelstellung zwischen geisteswissenschaftlich-individualpädagogischen und empirischen Verständnisformen ein. Zwar taxierte Schälchlin die Kenntnis der psychologischen Forschungsmethode für angehende Lehrpersonen als wertvoll, da die wissenschaftliche Psychologie auf Probleme aufmerksam mache und den Blick schärfe. «Aber jedesmal, wenn wir dann am lebendigen Menschen herantreten, um ihn zu verstehen, ... müssen wir die durch Wissenschaft gewonnenen Erfahrungen gleichsam in den Hintergrund treten lassen können. Die Wirkung, die von den jungen Menschen ausgeht, soll einen vollständig unbefangenen Beobachter finden» (Schälchlin, 1927, S. 2). In diesem Verständnis scheint der intuitive Lehrer «jenseits seiner Rolle» zu existieren, der ohne sein (forschendes) Verhalten die «Ganzheit» des Heranwachsenden mit all seinen Eigenschaften erfassen könne (Jaeggi, 2016, S. 111). Die Ausbildung der Primarlehrpersonen sollte daher in Schälchlins Augen nicht Teil der Universität sein. Aufgrund der «verhältnismässig kurzen Ausbildungszeit [kann] Studienfreiheit ... nur in beschränktem Masse gewährt werden» (Schälchlin, 1928, S. 3), führte der Seminardirektor, den Handlungsspielraum der Studierenden weiter einschränkend, in einem Entwurf für ein Pädagogisches Institut aus, den er 1928 Regierungsrat Mousson vorzulegen hatte. Das Studienprogramm sah dennoch vor, Studierende mit der breiten Palette pädagogischen, psychologischen und didaktischen Wissens vertraut zu machen, allerdings in komprimierter Form (Schälchlin, 1928, S. 4–7). Zum Aufgabenfeld der Dozierenden sollte hingegen die Beteiligung an der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion gehören (Labaree, 2008, S. 290), ohne die Studierenden in Forschungspraktiken miteinzubeziehen: Der «Lehrkörper, der im engen Kontakt mit der Praxis der Volksschule stehen muss, wird

schwebende Probleme wissenschaftlich durcharbeiten und sich für Uebermittlung und Anwendung der Ergebnisse in der Praxis bemühen» (Schälchlin, 1928, S. 2). Mit dieser Konzeption sollten angehende Lehrpersonen sich zwar in wissenschaftlichen Ausagesystemen orientieren können, aber nicht in den «wissenschaftlichen Kampf der Ansichten hineingezogen» werden – ein Gedankengang, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine hohe Popularität genoss (Martig, 1901, S. X).

5 Freiheit der Forschung – Freiheit der Studierenden?

Sucht man für die Phase der 1920er-Jahre im deutschschweizerischen Bildungsraum nach Fundierungen einer deutlich akademisch-forschend orientierten Primarlehrpersonenbildung, die Hochschuldozierende als Lehrpersonenbildende impliziert, so fallen die Schriften und Äusserungen von Hans Stettbacher auf. Der spätere Pädagogikprofessor an der Universität Zürich nutzte Ende des 19. Jahrhunderts das Seminar Künsnacht und die Ausbildung zum Primarlehrer mit dem Anschluss eines Sekundarlehrerstudiums an der Universität (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 535) als sozialen Aufstiegskanal. Stettbacher, der als Student Veranstaltungen von Meumann besucht und später die Entwicklungen am Genfer Institut Rousseau verfolgt hatte, bestimmte 1913 als Methodikdozent für die Lehramtskandidaten an der Universität Zürich (Juen, 2019) in seinem Vortrag an der Schulsynode «Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung» die Verflechtungszusammenhänge zwischen dem Forscher, der das Kind beobachtet, und dem «praktischen Pädagogen» (Stettbacher, 2013, S. 112). Er bekräftigte, dass das ganze Tun des Erziehers auf Forschungsergebnissen beruhen solle, um von der bloss instinktiv geleiteten pädagogischen Routine loszukommen (Stettbacher, 1913, S. 113). Die für das Lehrpersonenhandeln massgeblichen Normen der Pädagogik müssten an tatsächlichen Verhältnissen gründlich durchforscht sein. Allerdings lassen sich Stettbachers Aussagen rückblickend als ein dem Zeitgeist geschuldeter Ausdruck einer pädagogisch-technologisch orientierten Wissenschaftsbegeisterung deuten (Pleger, 2003, S. 60–61): «So bedeutet eigene Forschertätigkeit ... doch eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit auch auf dem Gebiet der praktischen Pädagogik, eine Vertiefung der Lehrtätigkeit; sie bewahrt vor Fehlern und gibt uns Zuversicht und Vertrauen» (Stettbacher, 1913, S. 120).

Mit solchen Einsparungen stützte Stettbacher die Vorstellung eines forschenden Dozenten. Anhand dieser, an Aktionsforschung erinnernden Vorschläge beabsichtigte der Methodikdozent eine «Kultivierung von Forschung», die den Unterricht «ordnet, kommentiert und kontextualisiert» (Winkler, 2003, S. 77). Stettbachers Markierung eines Defizits an unterrichtsoptimierender Forschung wurde aus Reihen der Lehrerschaft in der Schweizerischen Lehrerzeitung bekräftigt: Um «handwerksmässiges Arbeiten nach bewährter Methode», «Schablonismus» und die bloss «Übertragung von dem, was im Lehrbuch steht ... in unsere pädagogische Praxis» (Brandenberger, 1918, S. 148), zu bekämpfen, wurde 1918 in dem Fachorgan vorgeschlagen, nicht nur die Ausbildung

aller Lehrämter an die Universität zu verlegen – ein Anspruch, der bereits unter der Ägide des Erziehungsdirektors Sieber gestellt und in ein (1872 verworfenes) Unterrichtsgesetz gegossen worden war (Grube & Hoffmann-Ocon, 2015, S. 31). Vor allem sollten die Lehrpersonen ihre Berufsbildung produktiv forschend begleiten, was zu nicht immer gleichen Ergebnissen führen werde (Brandenberger, 1918, S. 148). Doch nicht nur in den einschlägigen Periodika wurde ein Wissensdefizit benannt, sondern auch in den Protokollen der Schulkapitel, den selbstverwalteten Fortbildungsgremien der Volksschullehrpersonen im Kanton Zürich, finden sich diesbezügliche Stimmen: So wurde in dem Schulkapitel Affoltern am 11. Mai 1918 gefordert, dass Primarlehrpersonen ihre Berufsbildung in einem «4 semestrigen Hochschulstudium» mit einer Vertiefung «in Psychologie und Pädagogik als den grundlegenden Wissenschaften des Lehrerberufs» absolvieren sollten (Schulkapitel Affoltern, 1918).

Das erwachte Interesse an der Lehrerbildungsreform in den 1920er-Jahren versuchte Stettbacher (1924) derart zu nutzen, dass er in seinen Vorschlägen zur «Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität» Hochschuldozierende als diejenige Personengruppe präsentierte, die den Anliegen der Studierenden nach Auseinandersetzung mit und Aneignung von «*verschiedenen Auffassungsweisen der Pädagogik*» (Stettbacher, 1924, S. 119) am ehesten entspricht und eine zeitlich auszuweitende und mit Wahlfächern strukturierte Ausbildung von Unterrichtenden gewährleistet. Damit machte Stettbacher auf das seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert dominierende Prinzip aufmerksam, der Ausdifferenzierung der Wissenschaft gegenüber den Studierenden durch zugestandene Freiheitsspielräume Rechnung zu tragen (Füssel, 2011, S. 327). Insgesamt war Stettbacher als Hochschullehrer und Lehrerbildner in ein erziehungswissenschaftliches Kräftefeld eingebunden, in dem sich verschiedene Ansprüche eigentümlich kreuzen konnten, etwa nach einem eher kanonisierten und für das Berufsfeld nützlichen Lehrpersonenwissen oder nach einer Pluralität betonenden Wissenschaftssystem. Stettbacher bezog in die bewusste Umgestaltung des pädagogischen Wissensraums neben verschiedenen Wissensfeldern der tradierten geisteswissenschaftlichen Pädagogik neue Elemente der experimentellen Pädagogik sowie der Psychologie und der Arbeitsschulpädagogik mit ein.

Das gleiche Anregungspotenzial in den beiden neuen miteinander zusammenhängenden pädagogischen Strömungen sah ebenfalls zu Beginn der 1920er-Jahre Carlo Sganzi, Direktor des Lehrerseminars in Locarno (Hofstetter & Schneuwly, 2011, S. 534), der mit Bezugnahmen zu Edouard Claparède auf die Paradoxie hinwies, dass die «Schule, die zur Förderung des menschlichen Geisteslebens gegründet war, ... zugleich Verhältnisse schafft, die es bedrohen» (Sganzi, 1920, S. 467). Die damaligen Versuche, Wissensdispositive an Seminaren produktiv zu verändern, sodass sich Elemente der individuellen Identität der Lehrerbildner resp. Dozierenden mit derjenigen der «institutionellen Identität» des Seminars oder der Hochschule miteinander verflochten konnten, weisen als Vorformulierungen Nähe zu heutigen hochschuldidaktischen Studien im

Rahmen der Diskussionen zu «Scholarship of Teaching and Learning» auf (z.B. Ceglie & Settlage, 2019, S. 5).

6 Zur Überwindung von «Schablonismus» – Schlussbemerkungen

Die Spurensuche zur Frage nach der Vorbildung von Dozierenden vor dem aktuellen Hintergrund der Diskussion über doppelte Kompetenz vermag das heutige Selbstverständnis der Lehrpersonenbildung in seinem Wandel etwas weiter zu erhellen. Dazu einige thesehafte Schlussbemerkungen in schlanken Linien mit knapper Auswahl: Konzepte zur *richtigen* Vorbildung von Dozierenden entstanden nicht von selbst; sie wurden hergestellt und waren umkämpft, z.B. in bildungspolitischen Foren (*Schulsynode*). Die Entwürfe gingen aus zirkulierenden sowie sich neu zusammenfügenden pädagogischen Wissens- und Wissenschaftsvorstellungen und aus sich voneinander abgrenzenden *Communities of Practice* nicht in einander ablösenden Perioden hervor, sondern standen *in Konkurrenz zueinander* und griffen auf unterschiedliche Hintergrundannahmen (Stichwörter: Geisteswissenschaft, experimentelle Pädagogik, Forschungsbezüge, Religion) zurück. Mit der Fokussierung auf historische Übergangsphasen in der Lehrpersonenbildung wird sichtbar, dass die Auseinandersetzungen über eine Behandlung von *Pluralität* und *Diversität* in der Pädagogik, in den Forschungsansätzen (Wilholt, 2012, S. 87), aber vor allem auch in den wissenschaftskulturellen Herkünften des Kollegiums erst nach und nach als *nicht intendierter Kollektivprozess* eine Richtung genommen haben hin zu einer höheren forschungsbasierten Vermittlungsrolle der Dozierenden. Zu diesem von den Zeitgenossen zukunftssoffen wahrgenommenen Wandel gehörten auch – in Seitengassen und abgebrochenen Wegen – verschiedene Referenzmarken, wie etwa das ästhetisierte individuelle Kind oder das wissenschaftsoptimistische Fortschrittsdenken, welches in ein überspanntes Verständnis dessen mündete, was *Forschung*, poetisch gesprochen, als *Wunschmaschine der Lehrpersonenbildung* alles bezwecken und leisten könnte. Der gemeinsame unstrittige Kern in der Vielfalt der Vorstellungen über die richtige Vorbildung von Dozierenden war in den 1920er-Jahren, dass *Schablonismus* in der Ausbildung von Lehrpersonen überwunden werden müsste.

Aktuelle empirischen Studien zur vorhandenen Praxiserfahrung von Dozierenden in Verflechtung mit bildungshistorischer Spurensuche und quellenbasierter kritischer Kontextualisierung könnten ein Ausgangspunkt für *Entmystifizierungsarbeit* und *konstruktiven Skeptizismus* sein. Voraussetzung wäre jedoch, dass weitere Forschungsbewegungen populäre und vertraute Formeln eines angenommenen Praxisdefizits zu ihren eigenen Gegenständen machen und unausgesprochene Implikationen in Erscheinung treten lassen sowie erkenntnistiftende Verfremdungen auslösen. Wenn das Konzept der doppelten Kompetenz lediglich als Instrument gebraucht werden sollte, Hochschullehrenden ohne Lehrdiplom in einer Krisenstimmung und verfallsgeschichtlichen Perspektive die Zersplitterung des Lehrpersonenwissens vorzuwerfen, wäre dies die Reduktion auf einen Einheitsbegriff von Praxis. Neues pädagogisches Wissen kann

nicht durch einen bestimmten Dozierendentyp erzwungen werden, es kann sich lediglich ereignen (Rheinberger, 2018, S. 52) Wenn doppelte Kompetenzorientierung zur Entwicklung des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» genutzt werden soll, müsste gefragt werden, wie die akademischen Räume zu gestalten sind, in denen das Wissen entsteht, welches sich nicht unmittelbar aus aktuellen Praxisbezügen erschliessen lässt.

Quellen

- Brandenberger, K.** (1918). Lehrer und pädagogische Wissenschaften. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 63 (18), 147–148.
- Brenner, W.** (1930). Die Lehrerbildungsanstalten. In Erziehungsdepartement Basel-Stadt (Hrsg.), *Das Basler Schulwesen 1880–1930* (S. 286–306). Basel: Lehrmittelverlag.
- Gut, J.** (1907). Unsere Eigenart. *Bericht über das Evangelische Lehrerseminar Zürich*, 32, 3–8.
- Guyer, W.** (1955). *Beitrag zu meinem Leben, besonders zur geistigen Situation*. [Forschungsbibliothek Pestalozzianum: Nachlass Walter Guyer, Artikel, Notizen V; handschriftlich; 13 S.]
- Huber, K.** (1926). Die Neugestaltung der Primarlehrerbildung im Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 64–80.
- Leuthold, R.** (1926). Die Neugestaltung der Primarlehrerbildung im Kanton Zürich. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 81–97.
- Martig, E.** (1901). *Anschauungs-Psychologie mit Anwendung auf die Erziehung. Für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare* (5. Auflage). Bern: Schmid & Francke.
- Meumann, E.** (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 67, 70–105.
- Meumann, E.** (1914). *Abriss der experimentellen Pädagogik*. Leipzig: Engelmann.
- Mousson, H.** (1926). Richtlinien zur praktischen Lösung der Lehrerbildungsfrage. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 91, 51–63.
- Schälchlin, H.** (1927). Ueber die seelische Eigenart des Kindes im schulpflichtigen Alter. *Separatabdruck aus der Schweizerischen Zeitschrift für Gesundheitspflege*, 7, 1–12.
- Schälchlin, H.** (1928). *Pädagogisches Institut des Kantons Zürich. Weisungen zum Organisationsentwurf* [Typoskript, 28 S.]. Zürich: Pädagogisches Institut des Kantons Zürich.
- Schulkapitel Affoltern.** (1918). *Protokoll, 11. Mai 1918 vormittags 9 Uhr im Schulhaus Hedingen*. Affoltern.
- Sganzi, C.** (1920). Die Schule und der geistige Schutz der Jugend. *Pro Juventute*, 1 (1), 466–474.
- Stettbacher, H.** (1913). Die Lehrerschaft im Dienste der pädagogischen Forschung. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 80, 112–125.
- Stettbacher, H.** (1924). *Die Ausbildung der zürcherischen Primarlehrer an der Universität. Vorschläge, der tit. Erziehungsdirektion unterbreitet*. Zürich.
- swissuniversities.** (2016). *Ausschreibung für Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs*. Bern: swissuniversities, Steuerungsausschuss P-11.
- Tuggener, H.** (1962). *Der Lehrer: Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers*. Zürich: EVZ-Verlag.
- Winteler, J.** (1900). Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik. *Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode*, 67, 106–117.
- Zeller, K.** (1948). *Bildungslehre*. Zürich: Zwingli-Verlag.

Literatur

- Böckelmann, C. & Baumann, S.** (2020). Praxiserfahrung von Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1+2), 14–21.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern.
- Burke, P.** (2014) *Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia*. Berlin: Wagenbach.
- Ceglie, R. J. & Settlege, J.** (2019). Developing as a college science teacher: Using identity to examine transformation. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 13 (2), 1–8.
- Criblez, L.** (2013). Die experimentelle «Avantgarde» der Pädagogik in der Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 19, 13–34.
- Depaape, M.** (2006.). Jenseits der Grenzen einer «neuen» Kulturgeschichte der Erziehung? In R. Casale, D. Tröhler & J. Oelkers (Hrsg.), *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung* (S. 241–261). Göttingen: Wallstein.
- De Vincenti, A., Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A.** (2017). Das Religiöse in der Zürcher Lehrpersonenbildung. Wissen und Akteure unter Anpassungsdruck 1920–1950. *Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte*, 111, 179–194.
- Felder, P.** (2019). *Für alle! Die Basler Volksschule seit ihren Anfängen*. Basel: Schwabe.
- Furlong, J.** (2013). *Education – An anatomy of the discipline. Rescuing the university project*. London: Routledge.
- Füssel, M.** (2011). Akademische Frei-Räume – ein historischer Rückblick. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 29 (3), 325–332.
- Füssel, M.** (2017). Schulfüchse, Streithähne und gelehrte Affen. Topoi des Antiakademismus seit der Frühen Neuzeit. *Mittelweg* 36, 26 (4–5), 30–46.
- Götz, M.** (2008). Antiintellektualismus in der deutschen Volksschullehrerbildung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14 (2), 91–93.
- Grube, N. & Hoffmann-Ocon, A.** (2015). Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich. Überblick auf Dynamiken, Kontroversen und eine spannungsgeladene Vielfalt. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 25–95). Bern: hep.
- Grunder, H.-U.** (1993). *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Lang
- Hoffmann-Ocon, A.** (2017). Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung? Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher Volksschullehrpersonen um 1900. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (3), 299–316.
- Hoffmann-Ocon, A., De Vincenti, A. & Grube N.** (2017). Geschichte als Dispositionsspielraum? Pädagogische Lehrbücher und Schriften für die Ausbildung von Primarlehrpersonen im Kanton Zürich, 1900–1950. *Pedagogika*, 67 (4), 395–411.
- Hofstetter, R.** (2011). Genf: Von der Pädagogik als Teil der Geisteswissenschaften zu den Erziehungswissenschaften. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 113–143). Bern: hep.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B.** (2011). Biografische Daten. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 517–538). Bern: hep.
- Jaeggi, R.** (2016). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Berlin: Suhrkamp.
- Juen, A.** (2019). *Hans Stettbacher (1878–1966)* [Geschichte der Pädagogik an der Universität Zürich]. Verfügbar unter: <https://www.paedagogik-feiert.uzh.ch/de/personenbiographien/stettbacherhans.html> (14.01.2021).
- Labaree, D. F.** (2008). An uneasy relationship. The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 290–306). New York: Routledge.
- Koselleck, R.** (2006). *Begriffsgeschichten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lengwiler, M., Rothenbühler, V. & Ivedi, C.** (2007). *Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich 1832–2007*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Knott, M. L.** (2017). *1930. Wege in der Erschöpfung der Moderne*. Berlin: Matthes & Seitz.

- Lussi Borer, V. & Criblez, L.** (2011). Die Formierung der Erziehungswissenschaften und die akademische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Hrsg.), *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz* (S. 237–270). Bern: hep.
- Martynkewicz, W.** (2019). *1920: Am Nullpunkt des Sinns*. Berlin: Aufbau.
- Pleger, W. H.** (2003). Wissenschaft und Ethik – Bemerkungen zur Geschichte des Verhältnisses von Theorie und Praxis. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 51–66). Münster: LIT.
- Rheinberger, H.-J.** (2018). *Experimentalität. Im Gespräch über Labor, Atelier und Archiv*. Berlin: Kadmos.
- Rosenmund, M. & Diethelm Werder, B.** (2008). Historische Streiflichter auf die Berufspolitik der Volksschullehrer. In D. Tröhler & U. Hardegger (Hrsg.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (S. 142–155). Zürich: NZZ Libro.
- Ruoss, T.** (2018). *Zahlen, Zählen und Erzählen in der Bildungspolitik. Lokale Statistik, politische Praxis und die Entwicklung städtischer Schulen zwischen 1890 und 1930*. Zürich: Chronos.
- Sarasin, P.** (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36 (1), 159–172.
- Schmid, C.** (1982). *Das Seminar Küsnacht. Seine Geschichte von 1832–1982*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Schmidt, R.** (2012). *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schoch, J.** (2015). Freiheit in der Bildung – Freundschaft in der Freiheit. Der Kampf des Seminars Unterstrass gegen ein staatliches Monopol in der (Lehrer-)Bildung. In A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *Orte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Zürich* (S. 115–129). Bern: hep.
- Wilhelm, E.** (2020). Zehn Thesen zur Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. *Das Hochschulwesen*, 68 (1+2), 31–39.
- Wilholt, T.** (2012). *Die Freiheit der Forschung. Begründungen und Begrenzungen*. Berlin: Suhrkamp.
- Winkler, M.** (2003). Von Demut und Hochmut – Zum Anspruch pädagogischer Forschung und Theorie. In N. Hoffmann & B. Kalter (Hrsg.), *Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen* (S. 67–86). Münster: LIT.
- Zima, P. V.** (2014). *Entfremdung. Pathologien der postmodernen Gesellschaft*. Tübingen: Francke.

Autor

Andreas Hoffmann-Ocon, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Schulgeschichte, a.hoffmann-ocon@phzh.ch

Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule

Annelies Kreis, Samuel Krattenmacher, Corinne Wyss, Marco Galle, Julia Ha, Anna Locher und Urban Fraefel

Zusammenfassung Für die Ausbildung von Lehrpersonen stellen die Sicherung einer ausreichenden Anzahl geeigneter Praxisplätze und die Integration wissenschafts- und praxisbasierter Erfahrungs- und Wissensbestände zentrale Probleme dar. Drei Pädagogische Hochschulen lancierten ein Projekt, das dies adressiert: Je eine PH-Dozentin oder ein PH-Dozent und eine schulbasierte Fachperson (Praxisdozierende) unterstützen im Tandem Professionalisierungsprozesse von Studierenden. 51 Praxisdozierende erweitern ihre Kompetenzen für eine wissenschaftsbasierte Lehrpersonenbildung in einer neu geschaffenen Weiterbildung (CAS). Das neue Konzept, die Weiterbildung und die Umsetzung je PH werden vorgestellt. Ergebnisse der Begleitstudie geben Einblick in das Wirken der Tandems.

Schlagwörter berufspraktische Studien – dritter Raum – Praktikum – Partnerschule

School-based teacher education as a shared responsibility of schools and universities – Bridging the gap with collaborative tandems

Abstract Relating academic and practical knowledge and ensuring sufficient and suitable opportunities for practice placements are key problems in teacher training. Against this background, three universities of teacher education have launched a project to meet these challenges: a university lecturer and a newly implemented school-based practice lecturer collaboratively support professionalization processes of student teachers. 51 school-based practice lecturers extended their skills in teacher training in a specifically devised professional-development program (CAS). The article gives an overview of the new concept, the CAS, and the implementation at the three universities of teacher education. Results of the accompanying study provide an insight into the activities and the collaboration culture of the tandems.

Keywords school-based teacher education – third space – practice – partner schools

1 Ausgangslage

1.1 Bedeutung berufspraktischer Ausbildungselemente

Die praxisbasierte Ausbildung gilt als hochrelevante Lerngelegenheit für zukünftige Lehrpersonen. Im Schulfeld angesiedelte Ausbildungselemente geniessen bei Studierenden wie auch Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortlichen in der Schweiz tradi-

tionell hohe Akzeptanz. Praktika bieten Gelegenheiten, um zu beobachten, Erfahrungen zu sammeln und an der Hochschule Gelerntes in der Praxis anzuwenden, ohne dass Studierende unter dem Druck der alleinigen Verantwortung für eine Klasse stehen. Diese Bedeutungszuschreibung schlägt sich in den Anerkennungsreglementen der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) nieder: Für die berufspraktische Ausbildung der Volksschullehrpersonen ist ein Anteil von 20 bis 30 Prozent der Studienleistungen einzuplanen (EDK, 2015). Dieser hohe Anteil an Berufspraxis kann als gewagt bezeichnet werden, denn es gibt erst wenige Studien, die über hohe Bedeutungszumessung direkt Involvierter hinaus Lerngewinn aus berufspraktischen Ausbildungselementen zeigen (König & Rothland, 2018; Kreis & Staub, 2011). Eine Schwierigkeit stellt dabei die Integration praxis- und wissenschaftsbasierter Wissens- und Erfahrungsbestände dar, wie sie für die Ausbildung von Expertise als erforderlich erachtet wird (Neuweg, 2015). Einigkeit besteht dabei bezüglich der *Bedeutung einer hohen Qualität der Betreuung* für Lernprozesse in Praktika nicht nur aus theoretischer (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005; Niggli, 2005; Staub, 2004; Tillema, van der Westhuizen & van der Merwe, 2015), sondern auch aus empirischer Sicht (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013; Rothland & Boecker, 2015). Die berufspraktische Ausbildung stösst allerdings aufgrund von strukturellen Gegebenheiten und Qualitätsaspekten seit Jahren an Grenzen.

1.2 Strukturelle Problemfelder

Im vielfach belasteten Schulfeld ist es zunehmend schwierig, eine ausreichende Anzahl von Ausbildungsplätzen mit qualifizierter Begleitung bereitzustellen. Trotz Einigkeit darüber, dass berufspraktische Erfahrungen während des Studiums für eine gelingende spätere Berufsausübung unabdingbar sind, ist in den derzeitigen Strukturen der Schulen die Ausbildung von Nachwuchs kaum explizit – z.B. als Bestandteil des Berufsauftrags von Lehrpersonen oder der Verantwortlichkeiten von Schulleitenden – eingeplant. Anders als etwa in medizinischen Berufen fehlen an den Schulen bisher systematische Strukturen für die berufspraktische Ausbildung. Die Lernbegleitung von Studierenden wird zwar entgolten, aber meist zu einer ohnehin schon hohen Auslastung der Lehrpersonen durch ihre Unterrichts- und Schultätigkeit addiert. Unter diesen Voraussetzungen eine qualitativ hochstehende Lernunterstützung von Studierenden durch Praxislehrpersonen einzufordern, ist anspruchsvoll. Damit stellt sich die Frage nach neuen Organisationsformen der Zusammenarbeit zwischen Praxisfeldern und Ausbildungsinstitutionen.

1.3 Interventionen zur Steigerung der Qualität der berufspraktischen Ausbildung

Mit dem Ziel der Steigerung der Betreuungsqualität in Praktika sowie der Kohärenz zwischen berufspraktischen und hochschulischen Lernumgebungen wurden in den letzten zwanzig Jahren in der Schweiz umfangreiche Anstrengungen unternommen. Erstens betrifft dies die *Aus- und Weiterbildung von Praxislehrpersonen*. Interventionsstudien zeigen denn auch eine veränderte Betreuungspraxis von Praxislehrpersonen

durch Trainings wie etwa zum fachspezifischen Unterrichtscoaching (Becker, Waldis & Staub, 2019; Kreis & Staub, 2012). Zweitens erfolgte die *Einführung von Schulpartnerschaften mit Partnerschulen* (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017), *Kooperationsschulen oder Praxiszentren* (Kreis, 2017; Kreis & Hürlimann, 2019). Diese Konzepte greifen oftmals auf die von Zeichner (2010) für den Bildungsbereich postulierte Idee eines sogenannten *hybriden dritten Raumes* zurück. Die schulsituierte Lehrpersonenbildung wird als gemeinsamer Entwicklungsraum für in Ausbildung stehende und erfahrene Lehrpersonen konzipiert. In Schulpartnerschaften soll die Erweiterung unterrichtsrelevanter Kompetenzen in gleichberechtigter und intensiver Kooperation zwischen schulischen und hochschulischen Akteurinnen und Akteuren angeregt werden. Über Unterricht hinaus wird die Schule als gesamte Organisation als Lernraum betrachtet. Ziel sind dabei die Weiterentwicklung und die qualitative Steigerung der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch eine *intensivere und partnerschaftlichere Kooperation und Verzahnung der Lernorte «Schule» und «Hochschule»*, wie sie etwa das US-amerikanische National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2001) oder van Velzen (2012) modellieren.

Entsprechende Entwicklungen stehen allerdings im deutschsprachigen Raum noch am Anfang und Konkretisierungen der einigermaßen vagen Metapher eines hybriden dritten Raums sind erst wenig untersucht. Als kritisch eingeschätzt wird, inwiefern sich die Akteurinnen und Akteure mit Ausbildungsfunktion an den Partnerschulen über administrativ-koordinative Aufgaben hinaus auch *inhaltlich* in die Ausbildung einzubringen vermögen (Lillejord & Børte, 2016). Dies legt nahe, dass rein strukturelle Massnahmen wie die Schaffung einer neuen Funktion oder vertraglich geregelte Kooperationsbeziehungen noch nicht ausreichen, um die Qualität der berufspraktischen Ausbildung nachhaltig zu steigern. Ausbildungspartnerschaften für die tertiäre Lehrpersonenbildung erfordern *qualifiziertes Personal* mit spezifischen *Anforderungs- und Tätigkeitsprofilen*. Die Nutzung der Potenziale von Schulpartnerschaften ist zudem abhängig von *gemeinsamen Zielen* (z.B. Sennett, 2012), den *Rahmenbedingungen* (z.B. Miller & Hafner, 2008) und der *Bereitschaft und Offenheit, wertschätzende und dialogisch-konstruktive Arbeitsbeziehungen einzugehen* (z.B. Burroughs, Lewis, Battey, Curran, Hyland & Ryan, 2020).

2 Das Konzept «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden»

2.1 Hochschulübergreifende Konzeption

Um solche Partnerschaften zu konkretisieren und erfolgreich zu gestalten, lancierten die Pädagogischen Hochschulen FHNW (PH FHNW), Zürich (PHZH) und St. Gallen (PHSG) gemeinsam das Projekt «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen

Ausbildung von Lehrpersonen».¹ Durch die Etablierung stabiler kooperativer Arbeitsbeziehungen zwischen je einer Fachperson der Schule und der Hochschule (Tandems) sowie eine zusätzliche Qualifizierungsmassnahme (CAS, vgl. Abschnitt 4) sollen die beiden Lernorte und ihre Kulturen intensiver verzahnt werden. Zudem soll die Qualität der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen weiterentwickelt und gestärkt werden. Der Fokus liegt somit auf zwei zentralen Gruppen von Akteurinnen und Akteuren an der Systemgrenze zwischen Schule und Hochschule: Eine Fachperson der PH (*PH-Dozierende*, Mentorin oder Mentor) und eine schulbasierte Fachperson (*Praxisdozierende*) bilden zusammen ein *Tandem*, das gemeinsam die Professionalisierungsprozesse der Studierenden in praxisbasierten Ausbildungselementen unterstützt. Deren Zusammenarbeit orientiert sich an der Idee des von Zeichner (2010) postulierten dritten Raums: Die Integration schulischer und hochschulischer Wissensbestände soll durch die gleichberechtigte kooperative Bearbeitung von Aufgaben der Ausbildung im Tandem unterstützt werden.

Praxisdozierende wurden für das Projekt aus dem Kollegium der Partnerschule oder dem erweiterten Schulfeld rekrutiert. Sie verfügen über mehrjährige Erfahrung als Praxislehrperson, sind engagiert und offen für eine intensiviert und verantwortungsvolle Kooperation mit der PH. Mit einem Pensum von mindestens fünf Prozent sind sie im Auftrag der PH tätig und können in Partnerschulen sowohl koordinierende als auch Ausbildungs- und Coachingfunktionen für die Lehrpersonen- und Praxislehrpersonenbildung wahrnehmen. Teilweise sind sie auch in Lehrveranstaltungen integriert. Dieses Tandem konstruiert eine Brücke und den Kern eines partnerschaftlich geprägten Kooperationsystems verschiedener Akteurinnen und Akteure der kooperierenden Schule und der Ausbildungsinstitution (vgl. Abbildung 1).

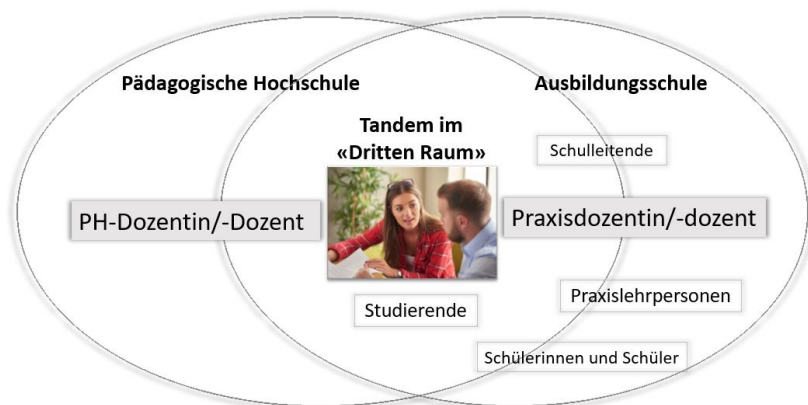


Abbildung 1: Tandems von PH- und Praxisdozierenden.

¹ Das Projekt wird im Rahmen des Programms P11 «Doppeltes Kompetenzprofil» von swissuniversities gefördert (Laufzeit 07/2017–06/2021).

Gemäss dem Konzept unterstützen die Tandems in enger Zusammenarbeit berufsfeldbezogene Professionalisierungsprozesse von Studierenden; beide sollen ihre Expertise in die kooperative Aufgabenbearbeitung einbringen können. Eine Voraussetzung für die Aufgabenbearbeitung auf Augenhöhe ist ein vertieftes Verständnis in Bezug auf Lernprozesse der in der Praxis situierten Ausbildung von Lehrpersonen und die Arbeitsfelder der jeweils anderen. Die diesbezügliche *Qualifizierung der Beteiligten* erfolgt dreifach: 1) «*on the job*» durch die kooperative Bearbeitung von Aufgaben und die gegenseitige Wissens- und Erfahrungsintegration zwischen den jeweiligen Tandempartnerinnen und Tandempartnern, 2) durch *Begleitung in den hochschulspezifischen Entwicklungsprojekten* und 3) durch ein neu entwickeltes *Weiterbildungsangebot (CAS) für Praxisdozierende*, mit dem diese ihre wissenschaftsbasierten Kompetenzen erweitern (vgl. Abschnitt 4). Formalisierte Qualifizierungsmassnahmen für die im Tandem tätigen PH-Dozierenden werden nicht im Kooperationsprojekt, sondern in unterschiedlichen eigenen Weiterbildungen und Entwicklungsprojekten der Partnerhochschulen durchgeführt. Die Mehrheit der PH-Dozierenden verfügt über eine Doppelqualifikation mit Lehrbefähigung und Lehrerfahrung und universitärem Masterabschluss. Dieses grundlegende Konzept mit den neu geschaffenen Praxisdozierenden und Tandems rekontextualisieren die drei Hochschulen mit je unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Zielen, Ausprägungen, Aufgaben und Ressourcen.

2.2 Variante PH FHNW

An der PH FHNW kooperieren Praxisdozierende an *Partnerschulen* (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017) mit PH-Dozierenden. Die Aufgaben der Tandems bestehen insbesondere in der Entwicklung, Organisation und Sicherstellung der Lernbegleitung der Studierenden in den Praktikumsphasen und in der Durchführung von Reflexionsseminaren. Die Praxisdozierenden begleiten zusätzlich die ausserunterrichtlichen Projektpraktika der Studierenden. Dies sind Arbeiten, in deren Rahmen die Studierenden während der Praxisphase ein Projekt an der Partnerschule eigenständig umsetzen (z.B. Tanzabend für die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, Schwimmunterricht für geflüchtete Kinder). Zudem sind die Praxisdozierenden in der Kommunikation und der Vermittlung zwischen PH und Partnerschule aktiv. Praxisdozierende werden über einen Honorarvertrag angestellt, der die Vergütung ihrer Arbeit auf Stundenbasis nach den vierkantonalen Vorgaben regelt. Voraussetzung für die Tätigkeit sind die Anstellung an einer Partnerschule und Erfahrungen als Praxislehrperson. Die Aufgaben der Praxisdozierenden sind in einem Funktionsbeschreibung festgehalten, der während der Projektlaufzeit erstellt wurde.

2.3 Variante PHZH

An der PHZH sind die Tandems für die Lernbegleitung von Studierenden während Praktika an sogenannten *Praxiszentren* (Kreis & Hürlimann, 2019) zuständig. Gemeinsam unterrichten sie Studierende in Begleitseminaren zu Allgemeiner Didaktik und zur Reflexion von Praxiserfahrungen, tätigen Unterrichtsbesuche während Praktika und verantworten die Eignungsbeurteilung von Studierenden mit. Praxisdozierende leiten

das Team der Praxislehrpersonen am Praxiszentrum und sind für die Sicherung und die Entwicklung der Lerngelegenheiten für Praxislehrpersonen und Studierende verantwortlich. Zudem koordinieren und vermitteln sie zwischen Praxiszentrum, Schulleitung und PH (z.B. Jahresplanung, Entschädigungen).

Praxisdozierende durchlaufen den regulären Bewerbungsprozess der PHZH und werden je nach Anzahl Studierender am Praxiszentrum mit einem Pensum von 20 bis 25 Prozent angestellt. Das Minimum von 20 Prozent ermöglicht es, sie für einen Wochentag von ihrer Unterrichtsverpflichtung zu entlasten, damit sie an diesem Tag während Praktika Unterrichtsbesuche und Unterrichtsbesprechungen durchführen und in Begleitseminaren mitwirken können. Die Aufgaben der PH-Dozierenden und Praxisdozierenden sind in einem Stellenbeschrieb festgehalten, der während der Projektlaufzeit angepasst wird. Das Salär richtet sich nach kantonalen Vorgaben.

2.4 Variante PHSG

An der PHSG arbeiten die Tandems in bestehenden curricularen Konzepten und Ausbildungsanlässen zusammen. Ziel ist, die Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Handlungsfeldbezug im Bereich der berufspraktischen Ausbildung und der Lehre zu gewährleisten und neue Formate weiterzuentwickeln. Praxisdozierende nehmen wichtige Schnittstellenfunktionen an Partnerschulen wahr, beispielsweise die Organisation der Praktika, die Einführung der Praxislehrpersonen vor Ort sowie die Begleitung der Studierenden. Im Tandem mit den PH-Dozierenden gestalten sie Lernanlässe, z.B. Lehrveranstaltungen, Mentoratsveranstaltungen oder Reflexionsseminare. Neben dem Einsatz in der berufspraktischen Ausbildung kommen Tandems auch in Modulen zu Erziehungswissenschaft oder Fachdidaktik zum Einsatz (Widorski, Ha & Krattenmacher, 2019).

An der PHSG wurden die Praxisdozierenden aus dem Schulfeld und dem Umfeld der Partnerschulen rekrutiert. Sie müssen über mehrjährige Erfahrungen als Praxislehrperson verfügen. Die Aufgaben der PH-Dozierenden und Praxisdozierenden sind in einem Funktionsbeschrieb sowie definierten Rahmenbedingungen zur Umsetzung festgehalten, die während der Projektlaufzeit angepasst werden. Die Anstellung der Praxisdozierenden an der PHSG umfasst fünf Prozent, die Entlohnung richtet sich nach kantonalen Vorgaben.

3 Projektorganisation

Leading House für das Gesamtprojekt gegenüber swissuniversities ist die PH FHNW, für die Begleitforschung die PHZH. Die drei Projektleitenden der PHs – Corinne Wyss, ehemals Urban Fraefel (PH FHNW), Annelies Kreis (PHZH) und Samuel Krattenmacher (PHSG) – bilden paritätisch die *Projektleitungsgruppe*. Diese trägt gemeinsam die strategische und die operative Verantwortung für die Entwicklung und die

Umsetzung der Projektziele, die Budgetkontrolle, die Begleitforschung und die Berichterstattung und stellt die Abstimmung innerhalb und zwischen den beteiligten PHs sicher. Pro PH sind verschiedene Personen mit Pensen von 30 bis 80 Prozent für die Begleitforschung und Projektaufgaben zuständig. Alle Belange des CAS werden in einer *parallelen Steuergruppe* geregelt, die sich aus der Leitung des CAS der PH FHNW und der Projektleitungsgruppe zusammensetzt. Zudem wurde an jeder PH eine *Steuergruppe zur Koordination der PH-internen Prozesse* eingesetzt. Eine *Resonanzgruppe mit externen Expertinnen und Experten* traf sich dreimal mit der Projektgruppe, um den Projektverlauf, den CAS und die Zwischenergebnisse der Begleitforschung zu diskutieren und Impulse einzubringen.

4 CAS «Praxisdozentin/-dozent»

Der Zertifikatslehrgang CAS «Praxisdozentin/-dozent» (Scheidegger, Hug, Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2017) initiiert und begleitet den schrittweisen Aufbau grundlegender lehrpersonenbildnerischer und wissenschaftlicher Kompetenzen zur Ausübung von Ausbildungs-, Coaching- und Leitungsaufgaben an den Partnerschulen bzw. Praxiszentren. Der CAS erfordert eine Arbeitsleistung von zehn ECTS-Kreditpunkten (300 Stunden: 15 Tage Präsenzveranstaltungen, 180 Stunden Selbststudium). Das Programm wurde im Rahmen des Projekts zweimal durchgeführt. Es besteht aus zwei Pflicht- und zwei Vertiefungsmodulen (vgl. Abbildung 2). Modul 1 und Modul 4 absolvieren alle Teilnehmenden, von Modul 2 und Modul 3 wird eines belegt. Welches dies ist, wurde basierend auf den Teilkonzepten und Zielen der jeweiligen PH sowie in St. Gallen auch mit Blick auf die Präferenzen der Teilnehmenden entschieden.

<p>Modul 1: Praxis-situier-te Lehrpersonenbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Einführung zum CAS, Konzept der Praxistandems und Funktion als Praxisdozentin/Praxisdozent – Unterricht beobachten, analysieren und entwickeln – Funktion und Rolle der Praxisdozierenden in der Schule, Zusammenarbeit mit der Schulleitung – Einführung zu Praxisforschung und in das Praxisprojekt – Grundlagen von Mentoring und Coaching in Professionalisierungsprozessen 	
<p>Wahlmodul 2: Mentoring und Coaching</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vertiefung und Training aktueller Ansätze zu Coaching und Mentoring – Unterrichtsentwicklung im Team – Durchführung eines Praxisprojekts 	<p>Wahlmodul 3: Fachdidaktische Vertiefung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erweiterung fachdidaktischer Wissensbestände und unterrichtlicher Handlungsmöglichkeiten in einem der Studienfächer (z.B. Deutsch, Englisch, Mathematik) – Durchführung eines Praxisprojekts
<p>Modul 4: Hochschuldidaktik und Abschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> – Seminarveranstaltungen leiten – Einblick in die Praxisprojekte 	

Abbildung 2: Inhalte der CAS-Module.

Der Aufbau der Kompetenzen und deren Umsetzung in professionelles Handeln erfordern neben den Inputs, Lerngelegenheiten und Feedbacks im CAS auch eine explizite Verknüpfung mit Handlungsanlässen. Dies erfolgte u.a. über ein Praxisprojekt, das thematisch in Vertiefungsmodul 2 oder 3 angesiedelt ist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erbringen zudem zwei Leistungsnachweise mit einer thematischen, fachlichen oder fachdidaktischen Vertiefung und meist mit direktem Bezug zu Aufgaben und Fragestellungen, mit denen sie sich in ihrer Funktion konfrontiert sehen. Das Programm wird mit einer Zertifikatsarbeit abgeschlossen, in der die Teilnehmenden das Praxisprojekt dokumentieren und dieses vor dem Hintergrund insbesondere der im CAS vermittelten wissenschaftsbasierten Inhalte reflektieren. Die Teilnehmenden erhalten ein Zertifikat als «Praxisdozentin/-dozent». Die Dozierenden des CAS sind anerkannte Expertinnen und Experten aus den drei beteiligten Hochschulen. Die Gebühren für den CAS betragen CHF 8500 und sind marktüblich und kostendeckend. Finanziert wurden sie durch a) swissuniversities als Teil des Projekts, b) einen Beitrag der Kantone und/oder der PHs sowie c) die Teilnehmenden bzw. deren Schulgemeinden.

Seit Sommer 2018 nahmen 51 Praxisdozierende am neu konzipierten CAS-Lehrgang teil. Die erste Durchführung (05/2018–09/2019, 27 Teilnehmende) ist abgeschlossen, die zweite läuft seit Juni 2019 mit 24 Teilnehmenden. Der Abschluss der zweiten Durchführung erfolgt aufgrund der COVID-19-bedingten Ausnahmesituation (Frühjahr 2020) verzögert im Dezember 2020. Die bereits vorliegenden Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beider Kohorten fallen mehrheitlich ausgesprochen positiv aus. Die etwas kritischeren Rückmeldungen zu Modul 3 wurden in Anpassungen für die zweite Durchführung berücksichtigt.

5 Begleitforschung und ausgewählte Ergebnisse

5.1 Untersuchungsziele und Forschungsdesign

Das Entwicklungsprojekt wird forschend begleitet. Ziel ist der beschreibende und erklärende Erkenntnisgewinn im Hinblick auf während der Projektlaufzeit anstehende Entscheidungen wie auch hinsichtlich der Verstetigung. Im Fokus stehen die folgenden Untersuchungsdimensionen:

1. *Rahmenbedingungen* (Anstellungsbedingungen, Konzepte, Modelle, Instrumente);
2. *Aufgaben und Funktionen der Dozierenden-Tandems* (Funktionen, Aufgaben, Anforderungen und Erwartungen, Einbindung in die Partnerschulen/Praxiszentren bzw. in die Lehre);
3. *Kooperation im Dozierenden-Tandem* (Interaktionen und Kooperation der Tandems in einem «hybriden dritten Raum», Aufgabeverteilung, durch Zusammenarbeit angestossene Lernprozesse bei den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren);
4. *Einschätzung der Wirksamkeit der Elemente des CAS* durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die Komplexität eines Entwicklungsprojekts mit drei Teilprojekten zur Personal- und Organisationsentwicklung der beteiligten Hochschulen stellt hohe Anforderungen an das Forschungsdesign. Methodologien, die auf linearen Ursache-Wirkungs-Annahmen beruhen, stossen angesichts der Vielzahl von Parametern an Grenzen. Deshalb wurde eine Untersuchungsanlage gewählt, die sich an Design-Based Research (Anderson & Shattuck, 2012; McKenney & Reeves, 2018) orientiert. Ergebnisse werden den Beteiligten auf der Steuerungs- und der Umsetzungsebene direkt zurückkommuniziert. Sie fliessen in fortlaufende Anpassungen der Teilprojekte der PHs, das Handeln der Beteiligten und die Konzeption und die Durchführung des CAS ein. In der mixed-methodisch konzipierten Begleitforschung gelangen qualitative und quantitative Instrumente (Fragebogen, Einzel- und Gruppeninterviews) zum Einsatz. Die Datenerhebungen umfassen einen Längsschnitt mit je zwei Erhebungswellen für die zwei Kohorten.

Untersuchungsteilnehmende sind 51 Praxisdozierende, die den CAS absolvierten, und 39 PH-Dozierende, die mit diesen Praxisdozierenden zusammenarbeiten (51 Tandems; Durchschnittsalter 46.1 Jahre, $SD = 9.4$ Jahre; 57% Frauen, 43% Männer).² Alle Tandems der PH FHNW und der PHZH arbeiteten während des CAS und der Datenerhebungen bereits an Partnerschulen/Praxiszentren bzw. nahmen diese Tätigkeit im Herbstsemester 2020 auf. Neun Praxisdozierende der PHSG arbeiteten während des CAS und der Datenerhebungen bereits im Rahmen des Modells «Partnerschulen» und elf Tandems wirkten in Lehrveranstaltungen an der PH mit. 93% der Praxisdozierenden sind als Klassen- oder Fachlehrperson in der Volksschule tätig, viele engagieren sich darüber hinaus: 57% arbeiten in einer Arbeits-, Entwicklungs- oder Projektgruppe mit, 43% leiten eine solche. 10% sind Mitglied der Schulleitung. Die folgenden Ergebnisse geben einen Einblick mit Fokus auf die zentrale Fragestellung nach der Kooperation im Tandem.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse: Erreichung der Projektziele und Herausforderungen in der Zusammenarbeit der Tandems im dritten Raum

Insgesamt wurde das Projekt von allen Beteiligten sehr positiv aufgenommen: In der Fragebogenerhebung am Ende des ersten Projektjahres wurden die Tandems beider Kohorten (K1, K2) gefragt, *wie sie die Einführung des Pilotprogramms «Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden» erlebt haben* (Skala «Erfolgserleben in der Einführung des Tandem-Konzepts»; 4 Items, z.B. «Es ist uns bisher fast alles gelungen»; Antwortformat von 1 = «trifft nicht zu» bis 4 = «trifft voll und ganz zu»; Cronbachs $\alpha = .82$). Die Einschätzung fiel mit einem Mittelwert von 3.2 ($N_{K1+K2} = 81$; vierstufiges Antwortformat; $SD = .68$) positiv aus und es finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kohorten, Hochschulen und Funktionen.

² Die Differenz zwischen der Anzahl der Praxisdozierenden und der Anzahl der PH-Dozierenden kam aufgrund des geringeren Rücklaufs bei den PH-Dozierenden zustande oder lässt sich darauf zurückführen, dass die Praxisdozierenden ihre Tätigkeit erst nach den für diese Publikation durchgeführten Erhebungen aufnehmen oder zwei Praxisdozierende mit einer oder einem PH-Dozierenden zusammenarbeiteten.

Die folgenden Ergebnisse stammen aus teilstrukturierten Leitfadeninterviews, die mit den Praxisdozierenden (PDZ) und den PH-Dozierenden (PHD) aus Kohorte 1 ein halbes Jahr nach der Aufnahme ihrer Tätigkeit im ersten Quartal 2019 geführt wurden. Die Interviewaufnahmen wurden transkribiert und qualitativ-inhaltsanalytisch strukturierend ausgewertet (Mayring, 2015). Die Ergebnisse wurden pro Standort zusammenfassend für Themen zusammengeführt, die an allen Standorten berichtet worden waren.³ Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse geben Einblick in die für das Projekt zentrale Untersuchungsdimension der *Kooperation im Dozierenden-Tandem*. Im Fokus steht die Frage, inwiefern in dieser Interaktion das Konzept eines dritten Raums sichtbar wird und was sich dabei insbesondere als herausfordernd erweist.

5.2.1 Kooperation im Dozierenden-Tandem im «dritten Raum»

Die Aussagen deuten darauf hin, dass in den Praxistandems eine zunehmende Verknüpfung des wissenschaftsbasierten Wissens und des berufspraktischen Erfahrungswissens stattfindet. Dies ist ein Indiz dafür, dass die Tandems das Konzept des «dritten Raums» in ihrer Ausbildungstätigkeit konkretisieren. Insbesondere betrifft dies die zwei nachfolgend ausgeführten Aspekte.

A) In den die Unterrichtspraxis begleitenden Lehrveranstaltungen wurde eine *grössere inhaltliche Kohärenz zwischen wissenschaftsbasierten Lerninhalten und Praxiserfahrung* berichtet: «[Ein] positiver Punkt [...] ist die Nähe zwischen Praxislehrpersonen und PH-Dozentin/PH-Dozent und damit die optimalere Verzahnung von Theorie und Praxis: Man weiss, welche Inhalte man theoretisch mit den Studierenden erarbeitet hat, und was dann auch tatsächlich im Unterricht sichtbar wird» (PHD4B). «[...] Und ich denke, wir sind schon ein bisschen nähergekommen. Also die beiden Bereiche sind schon näher. Das finde ich gut» (PDZ9C). Diese unterschiedlichen Perspektiven von Praxis und Theorie würden die Professionalisierung der Studierenden verstärken: «[...] dass der Dialog zwischen Theorie und Praxis bereichernd ist. Und dass dies etwas ist, wo, da sind wir wieder bei der Professionalisierung, wo man eben das Ganze in eine höhere Bewusstseinsstufe bringt, was man tut» (PHD3A).

B) *Durch die Zusammenarbeit erhalten praxisbasierte Wissens- und Erfahrungsbestände ein grösseres Gewicht in der Ausbildung* der Studierenden: «Also, dass es eigentlich ein Anliegen ist, dass wir versuchen, die Erfahrung aus der Praxis höher zu gewichten. Das ist ein positives Signal in die Teams der Praxislehrpersonen» (PDZ8C) und «Also das Positive ist wirklich, dass die PH-Dozierenden interessiert sind, an unserer Schule, dass wir wirklich quasi unser Schuldenken und unsere Funktion als Schule mehr berücksichtigen können» (PDZ12B). Die PH-Dozierenden wie auch die Praxisdozierenden berichteten mehrheitlich von veränderten und verbesserten Lehrveranstaltungen: «[...] Praxisdozentin X hat ihre Klassen [in die Lehrveranstaltung] mitbringen können

³ Die Analysen wurden von Marco Galle (PHZH), Julia Ha (PHSG) und Anna Locher (PH FHNW) durchgeführt.

und wir haben einen Krimimorgen durchgeführt. Und das ist natürlich etwas, das ich alleine den Studierenden nicht bieten kann, weil ich ja nicht noch parallel an einer Schule unterrichte» (PHD4A). Die Praxisdozierenden nahmen eine hohe Wirksamkeit des Einbringens ihrer Expertise für die Studierenden wahr: «[...] sie haben einen Bedarf, sie kommen und <darf ich fragen, ich habe hier (...)>, und sie sind dankbar und das ist wirklich schön zu spüren, wie sie das suchen, und dann auch etwas mitnehmen können und man etwas dazu beitragen kann» (PDZ13A).

5.2.2 Herausforderungen in der Umsetzung des Tandemkonzepts

Als herausfordernd zeigt sich an allen drei Standorten das *Aushandeln von Tätigkeits- und Verantwortungsbereichen zwischen Praxisdozierenden und PH-Dozierenden, d.h. ihre Rollenfindung*. Die *Aufteilung von Kompetenzbereichen* wurde als sehr wichtig und gleichzeitig herausfordernd beschrieben. An zwei der drei PHs gab es keine Funktionsbeschreibungen, diejenige der dritten PH wurde als noch nicht ausreichend für die Klärung der Zuständigkeiten eingeschätzt. Im Zentrum steht u.a. die Frage, welchen Mehrwert das Wissen und Können der Praxisdozierenden vor allem für Lehrveranstaltungen bedeutet und wie dieses eingebunden werden kann. Die Rollen der PH-Dozierenden und der Praxisdozierenden müssten sich unterscheiden und ergänzen und den Studierenden transparent gemacht werden. Ansonsten sei der Gewinn durch eine weitere Person in der Lehrveranstaltung nicht nachvollziehbar. Es bestehe die Gefahr, dass die Praxisdozierenden als Assistenz betrachtet werden. Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse die Bedeutsamkeit und die Schwierigkeit bezüglich der Rollenfindung sowohl der neuen Praxisdozierenden als auch der in einer neuen Konstellation tätigen PH-Dozierenden. Zu beachten ist jedoch, dass die Aussagen aller drei Standorte aus einer sehr frühen Phase dieses Entwicklungsprojekts stammen.

6 Diskussion und Ausblick

Im Rahmen des vorgestellten Projektes wurden sogenannte «Praxisdozierende» qualifiziert, wodurch eine neue Funktion für die berufspraktische Ausbildung etabliert wurde. Durch Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden, die gemeinsam Ausbildungsaufgaben wahrnehmen, sollen eine partnerschaftlich-gleichberechtigte Kooperation zwischen den Systemen «Schulfeld» und «Hochschule» in einem «dritten Raum» und eine stärkere Kohärenz zwischen den Anforderungen des Lehrberufs und der Ausbildung erreicht werden. Das Projekt geht über die bisher an den beteiligten wie auch an weiteren Schweizer Hochschulen (z.B. PH Bern und PH Luzern) umgesetzten Projekte der partnerschaftlichen Ausbildung von Lehrpersonen zwischen Schule und Hochschule hinaus, indem die Praxisdozierenden fundiert für ihre neue Funktion qualifiziert werden und die Kooperation der Tandems Gegenstand von Begleitforschung ist, welche die Umsetzung einer Kultur im Sinne eines dritten Raums gemäss Zeichner (2010) untersucht und dahingehend vertiefte Einblicke erlaubt. Das beschriebene Konzept und die neue Funktion bieten erfahrenen Lehrpersonen eine formalisierte Pers-

pektive für eine mögliche Laufbahnentwicklung und tragen somit zur Attraktivität des Lehrberufs bei.

Ergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass die neu geschaffene Funktion der Praxisdozierenden an allen drei Hochschulen (PH FHNW, PHZH, PHSG) als vielversprechend eingeschätzt wird. Es entstehen spezifisch geschulte Fachpersonen mit erweiterten didaktischen und fachlichen Kompetenzen für die berufspraktische Lehrpersonenbildung. Das Ideal einer partnerschaftlichen Kooperation «auf Augenhöhe» im «hybriden dritten Raum» stellt einen ideellen Zielhorizont dar, der kontinuierliche und langfristige Aushandlungsprozesse auf institutioneller und individueller Ebene erfordert. Dabei spielen strukturelle Voraussetzungen wie Anstellungsbedingungen und das Vorhandensein von Stellenbeschrieben, aber auch eine grundsätzliche Offenheit und Akzeptanz der Beteiligten gegenüber den jeweiligen Systempartnerinnen und Systempartnern eine entscheidende Rolle. Das Konzept bietet Chancen zur Integration von praxis- und wissenschaftsbasierten Erfahrungs- und Wissensbeständen, einem alten Problem der Lehrpersonenbildung. Ist die Funktion der Tandems mit Partnerschulen oder Praxiszentren gekoppelt, zeigt sich eine verbindlichere Bereitschaft der Schulen, Praxisplätze zur Verfügung zu stellen. Dies wirkt regulierend auf die an den meisten lehrpersonenbildenden Hochschulen diesbezüglich bestehenden Engpässe. Abklärungen zur Überführung der neuen Funktion von Praxisdozierenden in die regulären Ausbildungskonzepte der beteiligten PHs sind in Diskussion. Kritisch sind dabei die erforderlichen finanziellen Ressourcen für die Qualifizierung und die Entlohnung der neuen Funktion.

Der zweimal durchgeführte CAS stösst bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf hohe Akzeptanz. Die Praxisdozierenden nähern sich durch den CAS und ihre Tätigkeit dem an PHs erwünschten doppelten Kompetenzprofil an. Bisher war dies formal nur über ein das Lehrdiplom ergänzendes Hochschulstudium möglich. Dass der CAS in Kooperation zwischen den drei PHs durchgeführt wurde, hat zu einem breit abgestützten und als effektiv eingeschätzten inhaltlichen Programm beigetragen. Derzeit werden die Konzeption und die Planung einer adaptierten Version als Modulbaukasten mit weiteren Partnerinstitutionen angedacht. Dabei werden auch Qualifizierungen für PH-Dozierende, die in der berufspraktischen Ausbildung tätig sind, mitgedacht, was im bisherigen Projekt nicht der Fall war.

Herausforderungen bestehen 1) im Umgang mit den unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Interessen und Handlungsfeldern der PHs, 2) in der Koordination zwischen den spezifischen Entwicklungsprojekten der beteiligten PHs und 3) in den teilweise unterschiedlichen theoretischen und konzeptuellen Referenzrahmen. Die Komplexität des Gesamtprojekts hinsichtlich der zahlreichen Bezugsgruppen aus drei kantonalen bzw. regionalen Hochschulen und Schulfeldern wie auch personelle Fluktuation im Projektteam haben hohe Anforderungen an das Wissensmanagement, Prozesse der Entscheidungsfindung und die Organisation ge-

stellt. Insgesamt beurteilen die Beteiligten die Kooperation jedoch nicht nur als aufwendig, sondern vor allem als produktiv und gewinnbringend. Differenziertere erste Ergebnisse aus der Begleitforschung wurden bereits präsentiert (z.B. Fraefel, Hundehege, Kreis, Galle, Krattenmacher & Ha, 2019; Fraefel, Kreis & Krattenmacher, 2018; Kreis, Fraefel & Krattenmacher, 2019). Dieser Beitrag gibt einen Überblick über das Gesamtprojekt; weitere Publikationen sind in Vorbereitung. An allen drei PHs werden die Projekte weiterverfolgt, und die Kooperation soll über die Projektdauer hinaus aufrechterhalten werden. Sichtbar wird dies in einer neu aufgebauten Website (praxisnetzwerke-llb.ch), auf der innovative Konzepte und Projekte der Zusammenarbeit zwischen Schulfeld und Hochschulen für die gesamte Schweiz sichtbar werden.⁴

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J.** (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Becker, E.S., Waldis, M. & Staub, F.C.** (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12–26.
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N.E. & Ryan, S.** (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school–university Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 122–134.
- EDK.** (2015). *Anleitung für die Erstellung eines Anerkennungsgesuches für die Hochschuldiplome für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K.** (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U., Hundehege, M., Kreis, A., Galle, M., Krattenmacher, S. & Ha, J.** (2019). *Tandems von Dozierenden der PH und der Praxis: Ein Konzept zur Verknüpfung akademischer und berufspraktischer Wissensbestände in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen*. Roundtable anlässlich des SGBF-Kongresses 2019, Basel, 28.06.2019.
- Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S.** (2018). *Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen*. Präsentation am 22. Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung «Praxisbezüge in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung», Schloss Au, Wädenswil, 08.05.2018.
- 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.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F.A.J. & Wubbels, T.** (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 157–176.

⁴ Dieses Projekt liess sich nur dank des hohen Engagements zahlreicher Kolleginnen und Kollegen umsetzen. Unser verbundenster Dank gilt deshalb den beteiligten Praxisdozierenden und PH-Dozierenden, Schulleiterinnen und Schulleitern, Leitungspersonen der PHs, Verantwortlichen von swissuniversities, Barbara Scheidegger und Margot Hug als Zuständigen für den CAS an der PH FHNW und den an dieser Publikation nicht beteiligten wissenschaftlichen Mitarbeitenden Lena Hollenstein, Nina Hüslar, Magdalena Hundehege, Liana Pirovino und Dagmar Widorski.

- Kreis, A.** (2017). Kollegiale Unterrichtsentwicklung in Partnerschulen – Professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im hybriden Raum zwischen Schule und Hochschule. *Schulverwaltung Spezial*, 19 (5), 228–229.
- Kreis, A., Fraefel, U. & Krattenmacher, S.** (2019). *Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden als Brücke in der Kooperation zwischen Hochschule und Partnerschulen*. Symposium anlässlich der IGSP-Konferenz 2019, Graz, 26.04.2019.
- Kreis, A. & Hürlimann, M.** (2019). *Projekt «Praxiszentren» der PHZH – Factsheet*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Kreis, A. & Staub, F. C.** (2012). Lernen zukünftiger Lehrpersonen im Kontext von Unterrichtsbesprechungen im Praktikum – multiple Indikatoren für ein schwer zu fassendes Phänomen. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Lillejord, S. & Borte, K.** (2016). Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39 (5), 550–563.
- Mayring, P.** (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, T. C.** (2018). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Miller, P. M. & Hafner, M. M.** (2008). Moving toward dialogical collaboration: A critical examination of a university–school–community partnership. *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 66–110.
- NCATE.** (2001). *Standards for Professional Development Schools*. Washington DC: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Neuweg, G. H.** (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.
- Niggli, A.** (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J.** (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36 (1), 166–177.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Scheidegger, B., Hug, M., Fraefel, U., Kreis, A. & Krattenmacher, S.** (2017). *Konzept Certificate of Advanced Studies Praxisdozentin/Praxisdozent*. Solothurn: PH FHNW.
- Sennett, R.** (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Staub, F. C.** (2004). Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 113–141.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J. & van der Merwe, M. P.** (2015). Knowledge building through conversation. In H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Hrsg.), *Mentoring for learning* (S. 1–19). Rotterdam: Sense.
- van Velzen, C.** (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 171–184.
- Widorski, D., Ha, J. & Krattenmacher, S.** (2019). *Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden. Brückenschlag zwischen Hochschule und Zielstufe in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen: Zwischenbericht zum Projekt*. St. Gallen: PHSG, Institut für Professionsforschung und Kompetenzentwicklung.
- Zeichner, K. M.** (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

Autorinnen und Autoren

Annelies Kreis, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, annelies.kreis@phzh.ch

Samuel Krattenmacher, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen,
samuel.krattenmacher@phsg.ch

Corinne Wyss, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
corinne.wyss@fhnw.ch

Marco Galle, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, marco.galle@phzh.ch

Julia Ha, Dr., Pädagogische Hochschule St. Gallen, julia.ha@phsg.ch

Anna Locher, M.A., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
anna.locher@fhnw.ch

Urban Fraefel, Prof. lic. phil., Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
urban.fraefel@fhnw.ch

Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen

Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer

Zusammenfassung Der Beitrag präsentiert ein «Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen», in dem der Berufsfeldbezug des wissenschaftlichen Personals konzeptionell gefasst ist. Das Profil ist Reflexionsfolie für die Auseinandersetzung mit der Laufbahngestaltung und zugleich Referenz für einen zweifach pilotierten, im Herbst 2021 erstmals als CAS angebotenen Studiengang zur Stärkung des Berufsfeldbezugs. Dieser Studiengang wird anhand seines Konzepts, der Gruppe von Teilnehmenden und ihrer in einer Evaluation der Pilotdurchführungen erhobenen Erfahrungen beschrieben. Es werden formale und inhaltliche Aspekte des Berufsfeldbezugs in der Laufbahngestaltung an Pädagogischen Hochschulen besprochen.

Schlagwörter Berufsfeldbezug – Laufbahnen – Personalentwicklung – Hochschulentwicklung

The significance of understanding professional practice in tasks and for careers in teacher education

Abstract This article presents a newly devised profile of professional competence of academic staff at Swiss universities of teacher education that focuses on a specific understanding of their orientation towards professional practice in school. In order to enable academic staff to deepen their understanding of current professional practice, a continuing-education programme was designed, piloted, and evaluated and will be offered on a regular basis as of autumn 2021. With this outlook, the article investigates the potential contribution of the programme to the advancement of academic careers at universities of teacher education.

Keywords orientation towards professional practice – careers – human-resources development – higher-education development

1 Aufgaben im institutionellen Kontext

Dem Selbstverständnis der Pädagogischen Hochschulen, wonach ihre Kernaufgaben wissenschaftlich fundiert und für die Schul- und Berufspraxis der Zielstufen bedeutsam bearbeitet werden (vgl. swissuniversities, 2017), wird im vorliegenden Beitrag mit dem

Fokus auf den Aufgaben des wissenschaftlichen Personals¹ nachgegangen. Es wird dafür argumentiert, die Bezugnahme auf das Schul- und Berufsfeld der Zielstufen («Berufsfeldbezug») systemisch und je nach Aufgabenportfolio unterschiedlich ausgeprägt und relationiert zu verstehen. Das in diesem Verständnis neu entwickelte Kompetenzprofil für das wissenschaftliche Personal stützt sich auf eine Verhältnisbestimmung von Kompetenz und Performanz als in Wechselwirkung zu den situativen Umfeldbedingungen der Aufgabenrealisierung stehend (vgl. zur Wechselwirkung in diesem Heft Scherrer & Thomann, 2020). Die Fokussierung der Aufgabe knüpft daran an, dass sich in den Aufgaben – aus strukturfunktionalistischer Sicht – eine zeit-, kultur- und situationsbedingte Konkretisierung und Realisierung der Grundfunktionen einer Institution zeigen (vgl. Wiater, 2009, S. 66). Der Beschaffenheit des Berufsfeldbezugs in der Aufgabenbearbeitung wird deshalb zunächst in der Konkretisierung der Aufgabendifferenzierung, der institutionellen Bezüge und der Merkmale der Hochschulpraxis nachgegangen.

Pädagogische Hochschulen als umfassende Kompetenzzentren für Lehre, Lernen, Bildung und Erziehung (vgl. swissuniversities, 2020) verfügen für eine zeitgemässe Umsetzung ihres Auftrags über Organisationsformen, in denen Lehrende, Forschende, Lernende, Verwaltungs- und Leistungspersonal in unterschiedlichen Funktionen und Konstellationen arbeitsteilig miteinander kooperieren (vgl. Stäuble, 2015, S. 394), sowie eine institutionelle Reflexions- und Innovationsfähigkeit (vgl. Schäfer, 2016, S. 121 f.). Das wissenschaftliche Personal erkennt aufgabenbezogenen Entwicklungsbedarfe und erbringt in individuell unterschiedlich akzentuierten und sich dynamisch verändernden Arbeitsportfolios sowie in vielfältigen Rollen Leistungen für Lehrpersonen, Dozierende sowie Fach- und Führungspersonen aller Stufen des Bildungssystems, sämtlicher (Hoch-)Schultypen und aller therapeutischen Bereiche im Bildungsbereich. Dazu sind institutionell und individuell vielfältige Vernetzungen und Einbindungen erforderlich: national mittels Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) und EDK-Verordnungen, (inter)kantonal mit den Trägerschaften und den daraus erfolgenden Verbindungen zu den kantonal und kommunal gesteuerten Schulen. Weitere Referenzen bilden die Entwicklungen in den (inter)nationalen Fachdiskursen der Disziplinen, an den Hochschulinstitutionen sowie im Berufsfeld der Zielstufen. Diese vielschichtigen, mehrdimensionalen Ein- und Anbindungen wirken sich insofern auf die Aufgabenanforderungen aus, als bei der Bearbeitung institutioneller Fragestellungen die systemischen Bezugsdimensionen immer wieder austariert und priorisiert werden müssen. So ergeben sich individuelle Herausforderungen, deren Bearbeitung ein vertieftes Verständnis der aufgabenspezifisch relevanten Bezugssysteme sowie ihrer Logiken und Ansprüche erfordert.

¹ Der vorliegende Beitrag verwendet die verbreiteten Bezeichnungen «Dozent»/«Dozentin»/«Dozierende» und «wissenschaftliche Mitarbeiterin»/«wissenschaftlicher Mitarbeiter» und dafür den Oberbegriff «wissenschaftliches Personal» ausser an explizit bezeichneten Stellen ohne Anspruch auf Trennschärfe bezüglich der Funktion.

Eine systematische Differenzierung zwischen der Praxis des wissenschaftlichen Personals an Hochschulen und jener des Berufsfelds der Zielstufen erlaubt, in Abhängigkeit von je spezifischen Zielsetzungen, eine weitere Konkretisierung des Berufsfeldbezugs in der Aufgabenbearbeitung. Für die Hochschulpraxis massgebend sind beispielsweise die Studienziele eines Studiengangs, Forschungsziele oder der Kontrakt in der Beratung. Für die Zielerreichungen in der Lehre sind heterogene Facetten des Berufsfeldbezugs in exemplarisch aufbereiteten Praxissituationen oder reflexiv genutzte Eigenerfahrungen der Lernenden erforderlich (vgl. Scheidig, 2017), wobei sie in Synthese mit Fach-, Kontext- und Methodenwissen zu sehen sind (vgl. Wildt, 2012, S. 274–276). Hinsichtlich der Innovationsfähigkeit der Pädagogischen Hochschulen ist mit dem Berufsfeldbezug in der Hochschulpraxis der Anspruch verbunden, Entwicklungen in der Zielstufenpraxis zu erkennen und zu antizipieren (vgl. Schäfer, 2016, S. 122). Konkret zeigt sich dies, wenn sich Pädagogische Hochschulen beispielsweise vor die Aufgabe gestellt sehen, «zu klären, wie sie in der Gestaltung der Studiengänge den Veränderungen in der Berufswelt ... und damit einhergehenden veränderten Bedingungen im Verhältnis von Studium und Beruf begegnen können» (Schubarth, Speck, Ulbricht, Dudziak & Zylla, 2014, S. 15). Inhaltlich sind diese Bezugnahmen auf das Berufsfeld der Zielstufen unter anderem auf Fragen des schulischen Unterrichts, der Schulentwicklung und der gesellschaftlichen Funktion von Schule (vgl. Tremp & Weil, 2015, S. 315) hin ausgerichtet. In besonderen Fällen, beispielsweise in der Ausbildung von Praxislehrpersonen oder in Weiterbildungsstudiengängen für das wissenschaftliche Personal von Pädagogischen Hochschulen, sind Bereiche der Pädagogischen Hochschulen selbst Bezugsfeld der Hochschulpraxis.

2 Kompetenzen zur Aufgabenbearbeitung

Das nachfolgend dargestellte, neu entwickelte Kompetenzprofil für das wissenschaftliche Personal bezieht sich auf die in Abschnitt 1 analysierten Aufgabenmerkmale und Aufgabenanforderungen, das heisst auf die aufgabenbezogene Performanz in der Hochschulpraxis. Dazu sind disziplinäre, berufsfeldbezogene, institutionell-organisatorische sowie transferbezogene Kompetenzen erforderlich (vgl. Abbildung 1). Sie werden als Dispositionen verstanden, welche in Abhängigkeit von personalen Voraussetzungen sowie von System- und Kulturkomponenten von Organisationen (vgl. dazu in diesem Heft Scherrer & Thomann, 2020) dazu befähigen, konkrete Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. Klieme et al., 2003, S. 72).

Disziplinäre Kompetenzen: Sie werden in akademischen Fachstudien oder Weiterqualifikationen auf Hochschulstufe erworben und vertieft, umfassen fachdisziplinäre Methoden, Werte und Logiken und weisen einen engen Bezug zu überfachlichen Kompetenzen auf, zum Beispiel die Fähigkeit, Wissen, Verstehen und Problemlösefähigkeiten innerhalb breiterer Kontexte im Studienbereich anzuwenden (vgl. CRUS, KFH & COHEP, 2011). Ein Verständnis von disziplinären Kompetenzen im Sinne von rein fachlichem Wissen greift somit zu kurz.

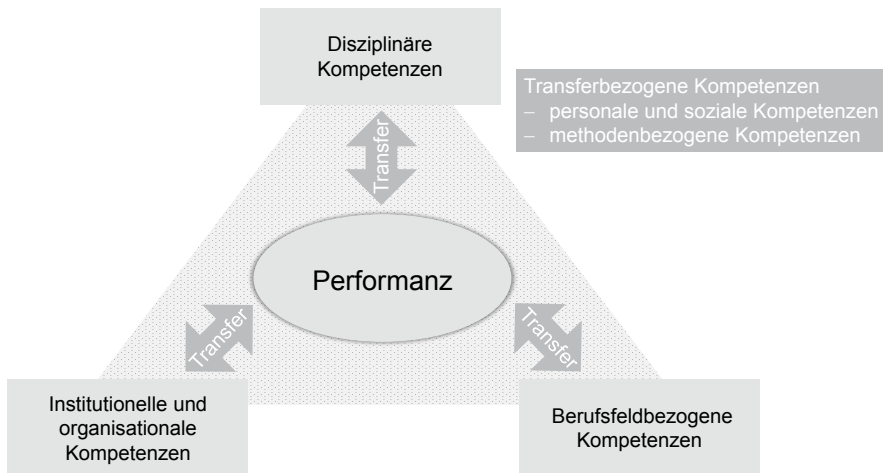


Abbildung 1: Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen (in Anlehnung an Stäuble, 2015, S. 398).

Berufsfeldbezogene Kompetenzen: Bei der Konstituierung des Berufsfeldbezugs interessiert, was aufgabenspezifisch als Berufsfeld gilt und wie dessen Komplexität und Dynamik wahrgenommen, antizipiert und reflektiert werden können. Das hierfür erforderliche profunde Verständnis des Berufsfelds umfasst Personen, Situationen oder Sachverhalte der Zielstufenpraxis, deren Kontexte und Rahmenbedingungen sowie Fragen des Berufsethos. Dabei wird von Verstehen als einem mehrperspektivischen, mehrdeutigen und nicht abschliessbaren Vorgang ausgegangen (vgl. Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994, S. 15 ff.), für den auch fachdisziplinäre und institutionell-organisatorische Kompetenzen wie das Wissen zum Bildungssystem und zu aufgabenspezifischen Rollen gefordert sind. Die im Anhang aufgeführten Kompetenzen zur Gestaltung des Berufsfeldbezugs konkretisieren dieses Verständnis generisch.

Institutionell-organisatorische Kompetenzen: Wer über institutionell-organisatorische Kompetenzen verfügt, ist in der Lage, die mit der organisationalen Dynamik und Arbeitsteilung an der Pädagogischen Hochschule verbundenen sozialen Beziehungen und Rollen und die ihnen zugrunde liegenden Erwartungen, Werte, Normen, Dilemmata und Konflikte zu interpretieren, diese zielorientiert und dynamisch zu gestalten und zu reflektieren. Dies kommt beispielsweise bei der Beantragung und der Durchführung von Projekten, in der Reflexion der Rollengestaltung von Mentoratspersonen in der gleichzeitigen Ausrichtung auf das Lernen der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler wie auch bei der Laufbahngestaltung in der der Organisation eigenen Logik (vgl. Stäuble, 2015, S. 395–397, 399–401) zur Anwendung.

Transferbezogene Kompetenzen: Im Verständnis von Kompetenzen als Disposition interessieren die Bedingungsfaktoren für die Nutzung der Kompetenzen in der Performanz: Welche Prozesse sind erforderlich, damit beispielsweise ein in der Unterrichtspraxis auf der Zielstufe erworbenes und in Bezug zum Fachwissen stehendes Verständnis von Schulpraxis in einer Lehrveranstaltung lernförderlich genutzt werden kann? Die Transferforschung zeigt, dass für eine Anwendung erworbenen Wissens in neuen Anforderungen bei unterschiedlichen Wissensdomänen wie auch bei sozialen und funktionalen Unterschieden dem Erwerbs- und dem Anwendungskontext eine Übertragungsleistung erforderlich ist (vgl. Mähler & Stern, 2018, S. 844). Das wissenschaftliche Personal benötigt hierfür Analysefähigkeiten und vielfältige Methoden, um Wissen aus dem und zum Berufsfeld in seinen Aufgaben adäquat umzusetzen, wie zum Beispiel hochschuldidaktische Formate, Forschungsmethoden, Beratungstools und Projektmanagementelemente. Im Sinne Le Boterfs (2000) ist zudem davon auszugehen, dass für eine gelingende Anwendung von Wissen nebst Kompetenzen auch geeignete Kontextbedingungen, zum Beispiel aufgabenspezifisch passende Teamkonstellationen, erforderlich sind (in Abbildung 1 mit der grau gepunkteten Fläche symbolisiert). Die die Aufgabebearbeitung begleitenden reflexiven Prozesse tragen dabei zur weiteren Kompetenzentwicklung und Profilbildung bei, was in Abbildung 1 mit den wechselseitigen Pfeilen angezeigt ist.

Als «Berufsfeldbezug» bezeichnen wir zusammenfassend somit eine aufgabenspezifische Bezugnahme des wissenschaftlichen Personals auf die für die Aufgabendefinition, Aufgabenumsetzung und Aufgabenauswertung relevanten Aspekte der (Hoch-) Schulpraxis und der Berufspraxis. Das wissenschaftliche Personal der Pädagogischen Hochschulen schafft mit der Bearbeitung der Aufgaben für sich und/oder andere Zugänge zum Berufsfeld und/oder es bearbeitet gemeinsame Projekte mit Personen aus dem Berufsfeld. Zentral für einen aktuellen Berufsfeldbezug sind das Verstehen und das wissenschaftlich begründete sowie transformative Übertragen von kontextualisierbaren Erkenntnissen zur Berufspraxis in das eigene Arbeitsfeld, das heisst in die Situationen der Hochschulpraxis. Die Performanz speist sich aus einem aktualisierten Set berufsfeldbezogener Kompetenzen (vgl. Kompetenzbeschreibungen im Anhang), welche zu den weiteren profilbildenden fachlichen, organisational-institutionellen und transferbezogenen Kompetenzen in Relation stehen. Für die Performanzleistung ist der Berufsfeldbezug zudem auf personale und soziale Kompetenzen sowie geeignete Kontextbedingungen angewiesen.

3 Der Berufsfeldbezug in Laufbahnen

Als formale Bedingungen sind für das wissenschaftliche Personal in der Lehre das EDK-Anerkennungsreglement für die Studiengänge sowie die (inter)kantonalen Verordnungen massgebend, welche «einen Hochschulabschluss im zu unterrichtenden Fachgebiet, ... hochschuldidaktische Qualifikationen sowie in der Regel ... ein Lehr-

diplom und Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe» (EDK, 2019, Art. 20) verlangen. Bezogen auf alle Leistungsbereiche werden die Anforderungen des Berufsfeldbezugs kantonal und institutionell referenziert und auch weiter gefasst, beispielweise folgendermassen: «Die Dozierenden verfügen über ... ein Lehrdiplom oder einen äquivalenten Bezug zum Schulfeld sowie mindestens zwei Jahre Berufserfahrung im tertiären oder quartären Bildungsbereich» (PH Zürich, 2017, § 24.2). Für die Laufbahngestaltung ist bedeutend, für welche Qualitäten die verschiedenen formalen Anforderungen stehen, wie sie zueinander stehen, welche Bedeutung ihnen für die Aufgabenbearbeitung an der Pädagogischen Hochschule zukommt und welche Möglichkeiten für den Erwerb und die Weiterentwicklung der gemeinten Qualitäten vorgesehen sind.

Die formalen Anforderungen bilden sich derzeit in den Profilen der Dozierenden weitgehend ab; allerdings sind auch Herausforderungen auszumachen: Ca. 60% der Dozierenden sagen, dass sie über ein doppeltes Kompetenzprofil verfügen, gut 30% stimmen dieser Aussage eher zu (vgl. Böckelmann, Tettenborn, Baumann & Elderton, 2019, S. 26). Zwischen gut 40% und 60% der Befragten nutzen verschiedene Formate zur Professionalisierung im Bereich der Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, 20% verfügen über einen CAS «Hochschuldidaktik».² 10% der Studienteilnehmenden haben jedoch keine Praxiserfahrung, weitere 5% eine Unterrichtserfahrung von lediglich 1 bis 2 Jahren, meist bei einer Anstellung von unter 50%. Zudem dürfte «nur ein Teil der Dozierenden ... allein aufgrund ihrer formalen Qualifikation für das wissenschaftsgestützte Arbeiten und die selbstständige Durchführung von Forschungsprojekten befähigt» sein (Böckelmann et al., 2019, S. 28).

Ausgehend von der deutlichen Mehrheit, die sich ein doppeltes Kompetenzprofil zuschreibt, und dem Umstand, dass 60% der Befragten aus einem für den Praxisbezug relevanten Berufsfeld heraus an die Pädagogische Hochschule wechselten und lediglich 16% von einer Tätigkeit an der Universität an die Pädagogische Hochschule kommen (vgl. Böckelmann et al., 2019, S. 32), stellt sich die Frage, inwiefern Laufbahnen, die aus dem Berufsfeld der Zielstufe an die Pädagogische Hochschule führen, einer impliziten Norm für berufsbiografische Entwicklungen an Pädagogischen Hochschulen folgen. Gilt die berufliche Entwicklung aus dem Berufsfeld der Zielstufe heraus als erfolgreiche Laufbahn im Bildungswesen? Die Vermutung liegt nahe, dass mit einer solchen Wertung nicht nur Laufbahnen innerhalb des Berufsfelds der Zielstufen abgewertet würden, sondern auch wissenschaftliche Laufbahnen, in denen kein Zielstufendiplom erworben wurde.

Die Auseinandersetzung mit dem Berufsfeldbezug in Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen hat personelle Wechsel aus den Berufsfeldern der Zielstufen oder aus anderen Hochschulen an die Pädagogischen Hochschulen wie auch die Übernahme spe-

² Die Angaben für den Bereich «Hochschuldidaktik» sind nicht aufgeschlüsselt nach Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

zifischer Funktionen und Aufgaben in Fach- oder Führungslaufbahnen innerhalb von Pädagogischen Hochschulen zu berücksichtigen (vgl. auch swissuniversities, 2018). Die daraus resultierenden unterschiedlichen wissenschaftlichen, methodischen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen des wissenschaftlichen Personals stehen den aufgabenspezifischen Anforderungen an den Berufsfeldbezug gegenüber und führen zu individuell unterschiedlichen Weiterbildungsinteressen. Während für die akademischen Kompetenzen sowie die Methodenkompetenzen (z.B. CAS «Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung» oder CAS «Hochschuldidaktik») bereits Angebote und Strukturen etabliert sind, war ein Angebot zur Stärkung des Berufsfeldbezugs bisher ein Desiderat.

Aus den bisherigen Ausführungen resultiert, dass ein solches Angebot auf die Entwicklung und die Profilierung des individuellen Berufsfeldbezugs ausgerichtet und auf das Gesamtprofil des wissenschaftlichen Personals und sein Aufgabenportfolio bezogen sein muss und damit auch zur Stärkung des wissenschaftsgestützten Arbeitens beitragen soll. Um die vielfältigen Berufsbiografien und Aufgabenportfolios zu berücksichtigen, profiliert es sich mit Möglichkeiten der Individualisierung. Dabei soll es auf die Hochschulpraxis von Personen ausgerichtet sein, die keine oder eine weit zurückliegende Zielstufenerfahrung haben, und ihnen einen Weg zur Erlangung und Entwicklung eines professionellen Berufsfeldbezugs eröffnen, der alternativ oder komplementär zu den Anforderungen an ein Zielstufendiplom und Erfahrungen auf der Zielstufe ist. Für die Passung zur Situation an der Hochschule, das heisst die Ausrichtung des Berufsfeldbezugs auf eine aktuelle oder zukünftige Aufgabenrealisierung, ist die Unterstützung durch die Personalverantwortlichen unabdingbar.

4 Das Studienangebot «Den Berufsfeldbezug stärken!» als Laufbahnelement

Das Studienangebot³ zur Stärkung des Berufsfeldbezugs wurde im Rahmen des Projekts «Doppeltes Kompetenzprofil der Pädagogischen Hochschulen: Institutionelle und individuelle Anforderungen an den Berufsfeldbezug» aus dem Programm P-11 von swissuniversities entwickelt.⁴ Die Teilnehmenden orientieren sich für die Ausgestaltung ihres Berufsfeldbezugs an ihrer Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule: Ausgehend davon, mit welchen Aufgaben sie gegenwärtig oder künftig betraut sind, erörtern sie, welche der zu den Aufgaben gehörigen Berufsfeldbezüge sie im Rahmen

³ Der Begriff «Studienangebot» bezeichnet nachfolgend das bereits durchgeführte pilotierte Angebot, während sich «Studiengang» auf den künftigen CAS-Studiengang bezieht.

⁴ Auch der vorliegende Beitrag entstand im Kontext dieses mit projektgebundenen Beiträgen finanzierten Projekts (www.dkp-ph.ch). Kerngruppe: Pädagogische Hochschule Zürich und Pädagogische Hochschule Zug (Co-Leading-Houses), Pädagogische Hochschule Luzern, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik; Begleitgruppe: Pädagogische Hochschule FHNW, Pädagogische Hochschule Graubünden, Pädagogische Hochschule Schwyz, Pädagogische Hochschule St. Gallen und Pädagogische Hochschule Thurgau.

einer Feldarbeit, das heisst einer Projektarbeit im Berufsfeld, herstellen oder stärken wollen. Diese Abstimmung wird von der personalverantwortlichen Person begleitet. Im Rahmen der Feldarbeit besuchen die Teilnehmenden immersiv und geleitet durch eine (Forschungs-)Frage das Berufsfeld, welches meistens dem erweiterten Schulfeld entspricht (Volksschule, Sekundarstufe II, Berufsbildung, Schulbehörden, Schulverwaltung, Schulführung, Bildungspolitik, Einrichtungen zur Unterstützung von Schulen etc.). Die vertiefte Auseinandersetzung folgt einem Prozess in mehreren Schritten, der gemäss der Fragestellung Methoden und Zugänge zum Berufsfeld definiert und den wissenschaftlich fundierten Transfer der Erkenntnisse sichert. Dieser Prozess wird von einem Coaching in Lerngruppen begleitet. Während der Feldarbeit erfahren die Teilnehmenden den Berufsalltag explorativ, etablieren persönliche Kontakte zu Personen und Institutionen in ihrem Tätigkeitsumfeld und stellen Bezüge zu ihren Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule her. Führt ein Dozent bei seinen Studierenden beispielsweise Merkmale guten Unterrichts ein, bietet ihm die Feldarbeit die Möglichkeit, Aspekte wie die kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern im Gesamtzusammenhang verschiedener Unterrichtssituationen zu vertiefen und seine Erkenntnisse für die eigene Lehre zu nutzen.

Hierzu bedarf es nicht nur einer spezifischen Fragestellung, sondern auch grundlegenden Wissens, beispielsweise zum Unterricht auf der Zielstufe, und der Reflexion im Nachgang von Interventionen im Berufsfeld. Der Wissenserwerb erfolgt in Pflicht- und Wahlmodulen sowie in individuellen Fachberatungen (Wissenschaftspraxis, vgl. Leonhard, 2018). Das Angebot kommt in seiner Ausgestaltung somit der Anforderung der Individualisierung in Erwachsenenbildungsangeboten nach (vgl. Seitter, 2015, S. 91) und variiert gleichzeitig Lernformen und Lernkontexte gemäss didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung. Dabei kommt der Selbststeuerung ein besonderes Gewicht zu (vgl. Gerstenmaier & Mandl, 2010, S. 171 f.).

Die Frage des Transfers, das heisst die Frage danach, wie die eigene Tätigkeit auf der Basis neu gewonnener Erkenntnisse weiterentwickelt werden kann, wird in Abstimmung mit den direkten Vorgesetzten bearbeitet. Die im Rahmen des Studienangebots etablierten Schritte der Orientierung, des Zugangs zum Berufsfeld und des Transfers der Erkenntnisse in die eigene Tätigkeit machen den aufgabenspezifischen Berufsfeldbezug aus. Sie sollten über die Dauer des Studienangebots hinaus wiederholt durchlaufen werden, um bestehende Berufsfeldbezüge zu pflegen und neue herzustellen.

Die zweifache Pilotierung des Studienangebots wurde von einer projektinternen, qualitativ und quantitativ angelegten Evaluation begleitet. Von den 43 Teilnehmenden waren mehr Personen Dozierende (58%) als wissenschaftliche Mitarbeitende/Assistierende (42%), wobei der Anteil der wissenschaftlichen Mitarbeitenden deutlich höher war als ihr ausgewiesener Anteil an den Pädagogischen Hochschulen gemäss Bundesamt für Statistik (2019) (75% Dozierende, 25% wissenschaftliche Mitarbeitende/Assistierende). Ca. zwei Drittel der Teilnehmenden brachten einen universitären Hochschul-

abschluss mit (davon ca. zwei Drittel mit Promotion). Ca. 20% der Teilnehmenden besaßen ein Lehrdiplom der Zielstufe und 30% hatten zudem im Durchschnitt 4.5 Jahre auf der Zielstufe unterrichtet, wobei diese Tätigkeit zwischen 0 und 30 Jahren zurücklag (Median = 7 Jahre, $N = 13$). Die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden wurde auch in der Ausgestaltung der Feldarbeiten sichtbar, die bewusst in vielfältiger Form möglich sein sollte. Die zwei nachfolgend skizzierten Feldarbeiten zeigen exemplarisch auf, dass das Angebot individuelle Wege der einzelnen Teilnehmenden je nach fachlichem Hintergrund und ihrer Aufgabe an der Pädagogischen Hochschule ermöglicht und der Anspruch der Individualisierung zwingend erforderlich ist.

Eine Teilnehmerin nutzte das Angebot für die (Weiter-)Entwicklung eines Lehrmittels für die Primarstufe, indem sie in ihrer Feldarbeit einen Aufgabenkomplex zur Förderung der räumlichen Vorstellungskraft in Form einer «Knotenschule» im Fachbereich «Mathematik» in einer Primarschulklasse erprobte und die gewonnenen Erkenntnisse in die weitere Entwicklung des Lehrmittels sowie des Weiterbildungsangebots für Lehrpersonen einfließen liess. Eine weitere Teilnehmerin nutzte für ihre Feldarbeit verschiedene Zugänge im Berufsfeld wie beispielsweise Hospitationen, Shadowings und Interviews mit Lernenden und Lehrpersonen der Berufsfachschule. Ihre Erkenntnisse dienten der Weiterentwicklung von Angeboten ihrer Institution für die Berufsbildung mit spezifischem Fokus auf Chancen und Möglichkeiten der individuellen Unterstützung von Lernenden.

2020 erfolgte die Überführung des Angebots in einen überinstitutionellen, in einer Kooperationsvereinbarung der neun am Projekt beteiligten Pädagogischen Hochschulen verankerten CAS-Studiengang, der 2021 erstmals durchgeführt wird. Für diese Überführung war die Einschätzung der Chancen und Herausforderungen in Bezug auf die Gestaltung des Berufsfeldbezugs der Teilnehmenden essenziell. Diese sehen die Chancen insbesondere in der Erarbeitung und der Erweiterung des Wissens und Verstehens des Berufsfelds, welches sie beispielsweise für eigene oder studentische Forschungs- und Entwicklungsprojekte nutzen. Die Aufarbeitung von Praxisbeispielen für die eigene Lehre ermöglicht eine differenzierte Besprechung der Zielstufenpraxis und stärkt das berufliche Selbstkonzept. Die Fortsetzung der Beziehung mit Partnerinnen und Partnern im Praxisfeld verweist bei einigen Teilnehmenden auf eine angebahnte Etablierung des Austauschs als Ressource. Die hohe Individualisierung manifestierte sich unter anderem in einer grossen Methodenvielfalt bei den Feldarbeiten, womit wissenschaftspraktische Fragen in den Fokus rücken. Als herausfordernd sahen die Teilnehmenden die Rahmenbedingungen an Pädagogischen Hochschulen, insbesondere die fehlenden zeitlichen Ressourcen neben der allgemein hohen Belastung im Arbeitsalltag. Zudem wünschten sie sich weitere Programme und Strukturen, welche Kooperationen mit Personen des Berufsfelds zum Teil des Arbeitsportfolios machen könnten.

5 Diskussion zur Stärkung des aufgabenbezogenen Berufsfeldbezugs

Im beschriebenen systemischen Verständnis von Professionalität kann der mit dem Lehrdiplom bezeichnete Berufsfeldbezug aus definitorischer Sicht als eine wesentliche, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Professionalität des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen bezeichnet werden. Für die Laufbahnmöglichkeiten an Pädagogischen Hochschulen ist es bedeutend, dass das Wissen und das Verstehen der Zielstufenpraxis auf die hochschulische Aufgabe bezogene elaborierte Übertragungsleistung und reflexive (Re-)Kontextualisierung erfordern. Die Evaluationsdaten aus dem erwähnten mit projektgebundenen Beiträgen (PgB) geförderten Projekt legen den Schluss nahe, dass der ab Herbst 2021 angebotene CAS-Studiengang in diesem inhaltlichen Sinne zur Personalförderung und zu formalen Indikatoren beitragen kann. Für etwa die Hälfte der bisherigen Teilnehmenden war die Absolvierung des Angebots beispielsweise mit der Chance verbunden, erweiterte Aufgabebereiche zu übernehmen, zum Beispiel in Verbindung mit der Erlangung des Dozentinnen- bzw. Dozentenstatus. Mit dem Studienangebot kommt es somit zu einer Kopplung von individueller und struktureller Professionalisierung und damit zur Eröffnung von Laufbahnperspektiven (vgl. Kraus, 2018). Die Diskussion der formalen Bedeutung des Abschlusses für die Laufbahn des wissenschaftlichen Personals erfolgt derzeit institutionsspezifisch. Mit Blick auf die interinstitutionelle Zusammenarbeit unter den Pädagogischen Hochschulen steht damit zur Diskussion, inwiefern im Verbund eine Verständigung voranzubringen ist hinsichtlich des formalen Werts des CAS-Studiengangs in der Laufbahn und damit hinsichtlich der Förderung der Mobilität des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen.

Weiterführend interessiert, inwiefern die skizzierte Professionalität als personale oder als eine im Team aufgehobene zu verstehen ist (vgl. Senge, 2011) und wie die individuellen Kompetenzprofile ausgeprägt wären, wenn sich die Kompetenzen der Teammitglieder aufgabenbezogen ergänzten. Dazu stellt sich die Frage, ob das beschriebene neue Kompetenzprofil auch eine aufgabenbezogene Orientierung für die Nutzung der «Team-Kompetenzen» sein kann und welche Implikationen für die Laufbahngestaltung und die Innovationskraft bzw. für die Hochschulentwicklung im Sinne des PgB-P11-Programms aus diesem Fokus resultieren würden. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Bedeutung der berufsfeldbezogenen Kompetenzen im Kontext der Teamarbeit sollte nicht zuletzt auch im Hinblick auf Bedenken erfolgen, gemäss welchen das dargelegte Kompetenzprofil zu einem «Bandbreiten-Fidelitäts-Dilemma» aus Überforderungen auf der personalen Ebene führt und aufgrund dessen ein «impression management» befördert werden könnte. Der Anspruch an ein vertieftes Verstehen und eine elaborierte Performanz müsste die Standardanforderung sein.

Anhang: Kompetenzen zur berufsfeldbezogenen Aufgabenbearbeitung

Die im Folgenden aufgelisteten Kompetenzen beschreiben die aufgabenspezifische Bezugnahme des wissenschaftlichen Personals auf das Berufsfeld (vgl. Abschnitt 2). Die Kompetenzen sind in Bezug auf die individuelle Arbeitssituation und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Laufbahngestaltung zu interpretieren und zu konkretisieren.

Der Reihenfolge der zehn Kompetenzen liegt ein Dreischritt zugrunde, der den sich wiederholenden Prozess der Bezugnahme zum Berufsfeld beschreibt:

1. Schritt: Aufgaben und Berufsfelder (a/b/c);
2. Schritt: Erfahrungen und Erkenntnisse (d/e/f/g);
3. Schritt: Transfer und Performanz (h/i/j).

Die Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden an Pädagogischen Hochschulen (PH)

- a) verorten ihre Tätigkeit sowie ihre berufsbiografische Entwicklung (Laufbahn) im Systemzusammenhang der PH.
- b) erkennen in ihren aktuellen oder zukünftigen Aufgaben den Bedarf, die Möglichkeiten und den Fokus des Berufsfeldbezugs.
- c) beziehen ihre berufsbiografischen Ressourcen in die Bedarfsanalyse zur Herstellung des Berufsfeldbezugs ein.
- d) verfügen über Zugänge und Methoden, um ausgewählte Aspekte des Berufsfelds zu verstehen.
- e) erkennen Zusammenhänge im schweizerischen Bildungssystem und die daraus resultierende Komplexität und Dynamik im Berufsfeld.
- f) verstehen die Rollen und Aufgaben von Akteuren und Akteurinnen des Berufsfelds, die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte, die ihre Profession erfordert, und ihre Gestaltungsräume und -bedingungen im Berufsfeld.
- g) erfahren und erkennen, wie Akteurinnen und Akteure des Berufsfelds (Lehrpersonen, Praktikantinnen und Praktikanten, Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitende, ...) Schule und Unterricht erleben, beurteilen und darin handeln.
- h) können die Aufgaben- und Fragestellungen sowie die Herausforderungen im Berufsfeld auf den Leistungsauftrag der PH beziehen.
- i) erkennen Innovationen und Entwicklungen im Berufsfeld und setzen diese Kenntnisse in Bezug zu ihrem Arbeitsfeld an der PH.
- j) können Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Berufsfeld auf wissenschaftlicher Basis für ihre Tätigkeit an der PH aufarbeiten.

Literatur

- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulender Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bundesamt für Statistik.** (2019). *Personal der Pädagogischen Hochschulen: Basistabellen*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- RUS, KFH & COHEP.** (2011). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS)*. Bern: Leitungsausschuss der drei Rektorenkonferenzen.
- EDK.** (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H.** (2010). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 169–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al.** (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kraus, K.** (2018). *Laufbahnoptionen für Lehrpersonen: Eine professionsbezogene Perspektive*. Referat gehalten an der Arbeitstagung «Laufbahnoptionen für Lehrpersonen», Campus Brugg-Windisch der PH FHNW, 07.06.2018.
- Le Boterf, G.** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leonhard, T.** (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Mähler, C. & Stern, E.** (2018). Transfer. In D. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 842–852). Weinheim: Beltz.
- PH Zürich.** (2017). *Hochschulordnung der Pädagogischen Hochschule Zürich (vom 22. November 2017)*. Zürich: PH Zürich.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M.** (1994). Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 9–35). Bern: Huber.
- Schäfer, M.** (2016). Herausforderungen und Entwicklungslinien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Zukunft. In E. Wannack & H. Rhyn (Hrsg.), *Reflexionen zum Auftrag Pädagogischer Hochschulen* (S. 118–138). Bern: hep.
- Scheidig, F.** (2017). Zur Differenzlogik der Praxisbezüge in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), 331–342.
- Scherrer, C. & Thomann, G.** (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 380–393.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J., Dudziak, I. & Zylla, B.** (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK Fachgutachten*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Seitter, W.** (2015). Profession und Professionalität. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 87–92). Stuttgart: Kohlhammer.
- Senge, P.** (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stäuble, 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.
- swissuniversities.** (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.

- swissuniversities.** (2018). *Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen: Personalstrategische Leitlinien zur Nachwuchsförderung*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.
- swissuniversities.** (2020). *Strategie 2020–2024 der Kammer PH*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.
- Tremp, P. & Weil, M.** (2015). Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner: Ansprüche und Kontexte. Einleitung ins Themenheft. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 309–318.
- Wiater, W.** (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 65–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildt, J.** (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 61–278). Wiesbaden: Springer.

Autorinnen und Autoren

- Christa Scherrer**, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zug, christa.scherrer@phzg.ch
Simone Heller-Andrist, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, simone.heller@phzh.ch
Christoph Suter, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Thurgau, christoph.suter@phtg.ch
Markus Fischer, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zug, markus.fischer@phzg.ch

Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung

Jürg Arpagaus

Zusammenfassung Der Beitrag knüpft an der jüngsten Diskussion um das sogenannte «doppelte Kompetenzprofil» von Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz an und erweitert diese mit der Perspektive der Berufsbildung. Es wird dargestellt, dass Hochschuldozierende im Bereich der Berufsbildung, die Professionswissen generieren, ordnen und vermitteln, mit ihrem doppelten Kompetenzprofil Wissenschaften und Praxen der lehrenden Berufe und der Ausbildungsberufe verschränken. Ein neu entwickeltes und im Beitrag dargestelltes Referenzmodell bietet Orientierung bei der Rekrutierung, der Nachwuchsförderung und der Professionalitätsentwicklung der PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung.

Schlagwörter doppeltes Kompetenzprofil – Berufsbildung – Pädagogische Hochschule

The dual competency profile of lecturers in teacher education for vocational education and training

Abstract This article extends the most recent discussion about the so-called «dual competency profile» of lecturers at universities of teacher education in Switzerland with the perspective of vocational education and training. It shows that the dual competency profile of lecturers who generate, organize, and impart professional knowledge combines sciences and practices of both teaching professions and training professions. A newly devised model provides orientation in recruiting, promoting young talent, and developing the professionalism of lecturers in the field of vocational education and training.

Keywords dual competency profile – vocational education and training – universities of teacher education

1 Einleitung

Das sogenannte «doppelte Kompetenzprofil» der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen (nachfolgend «PH-Dozierende») soll die Qualität der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen durch die Verschränkung von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis gewährleisten (Kammer PH, 2017). Im Bereich der Berufsbildung qualifizieren Pädagogische Hochschulen Berufsbildungsverantwortliche, deren Bildungspraxis sowohl von den Lernorten «Berufsfachschule», «überbetriebliche Kurse» und «Betrieb» als auch von den Ausbildungsberufen der Lernenden (z.B. Elektronikerin/Elektroniker EFZ, Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ) abhängig ist. Der Beitrag

wirft erstmals einen systematischen Blick auf das doppelte Kompetenzprofil von PH-Dozierenden, die Berufsfachschullehrpersonen aus- und weiterbilden. Damit erweitert der Beitrag den 2016 begonnenen Diskurs um das doppelte Kompetenzprofil von PH-Dozierenden um den Bereich der Berufsbildung (vgl. Kammer PH, 2017; SHK, 2016).

Mit der Darstellung zentraler Merkmale der beruflichen Grundbildung und der relevanten gesetzlichen Rahmenbedingungen wird zuerst der Kontext für die Betrachtung der PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung mit ihren Aufgaben und Kompetenzen gegeben. Anschliessend werden die formalen und professionsbezogenen Anforderungen an die Dozierenden betrachtet. Der Beitrag mündet in der Beschreibung eines normativen Referenzmodells für PH-Dozierende im Bereich der Berufsbildung, das eine differenziertere Orientierung für die Rekrutierung, die Nachwuchsförderung und die Professionalitätsentwicklung gibt. Dieses Referenzmodell integriert erstmalig die Berufs- und Bildungspraxis der Ausbildungsberufe der Lernenden der Zielstufe in ein Kompetenzmodell von PH-Dozierenden.

2 Berufsbildungskontext

Die Berufsbildungsverantwortlichen¹ praktizieren als Professionelle in der beruflichen Grundbildung in einem Bildungsumfeld, das stark durch praktische Anforderungen aus der Wirtschaft geprägt ist. Sie bilden gemäss Art. 15, Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes junge Menschen nach der obligatorischen Schule oder nach einer gleichwertigen Qualifikation so aus, dass sie nach der Qualifizierung in einem von rund 230 Berufen als Berufsleute in den Arbeitsmarkt eintreten können. Die berufliche Grundbildung dient gemäss Berufsbildungsgesetz «der Vermittlung und dem Erwerb der Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten (nachfolgend Qualifikationen), die zur Ausübung einer Tätigkeit in einem Beruf oder in einem Berufs- oder Tätigkeitsfeld (nachfolgend Berufstätigkeit) erforderlich sind» (BBG Art. 15, Abs. 1).

Die Ausbildung in der beruflichen Grundbildung findet in der Regel an drei verschiedenen Lernorten statt: in den Berufsfachschulen, in den überbetrieblichen Kursen und in den Betrieben. Diese drei Lernorte folgen hinsichtlich ihres primären Zwecks, ihrer Organisation und in Bezug auf die Qualifizierung der Berufsleute unterschiedlichen Logiken (Euler, 2004; Stratenwerth, 1959). Aus einer Humankapitalperspektive (Becker, 1993) steht bei den Betrieben der Erwerb des «betrieblichen Humankapitals», bei den überbetrieblichen Kursen der Erwerb des «branchenspezifischen Humankapitals» und an den Berufsfachschulen der Erwerb des «allgemeinen Humankapitals» im Zentrum.

¹ Der Überbegriff «Berufsbildungsverantwortliche» umfasst auf der Sekundarstufe II die Berufsfachschullehrpersonen für den berufskundlichen Unterricht, für den allgemeinbildenden Unterricht sowie für die Fächer der Berufsmaturität, die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner in den Betrieben wie auch die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner der überbetrieblichen Kurse und Lehrwerkstätten. Berufsbildungsverantwortliche auf der Tertiärstufe sind die Dozierenden der höheren Fachschule (HF).

An den Berufsfachschulen wird zudem zwischen dem allgemeinbildenden Unterricht, dem berufskundlichen Unterricht und der Berufsmaturität unterschieden. Der Inhalt des berufskundlichen Unterrichts ist jeweils auf einen spezifischen Beruf oder eine Berufsgruppe ausgerichtet und inhaltlich stark von den entsprechenden Berufsverbänden und ihren Bezugsdisziplinen geprägt (vgl. SBFI, 2017a). Aus der Perspektive des Lernens findet in den Betrieben vorwiegend das «Learning-by-doing» statt, in den überbetrieblichen Kursen wird handlungsorientiert Theorie und Praxis verknüpft und an den Berufsfachschulen steht das «schulische Lernen» im Vordergrund. Das Lernen «on the job» nimmt in der Regel den grössten zeitlichen Umfang der Ausbildung ein. Das Berufsbildungsgesetz hält in Art. 16 fest, dass die berufliche Grundbildung ihre Ziele nur durch Lernortkooperationen unter den drei Lernorten erreichen könne, wodurch auch die Verschränkung von «Theorie und Praxis» und die soziale Schliessung zur Festigung der berufsspezifischen sozialen Normen sichergestellt werden sollen. So unterschiedlich die Logiken der drei Lernorte sind, so verschieden sind gemäss den Rahmenlehrplänen auch die Anforderungen an die Berufsbildungsverantwortlichen (SBFI, 2015).

3 Berufsbildungsverantwortliche

Die Berufsfachschullehrpersonen des berufskundlichen Unterrichts (BKU) unterscheiden sich von den Lehrpersonen des allgemeinbildenden Unterrichts primär in ihrer beruflichen Fachlichkeit. Von den Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern in den Betrieben unterscheiden sie sich in der Art der Kompetenzvermittlung. Es sind die Rahmenlehrpläne für Berufsfachschullehrpersonen (vgl. SBFI, 2015), welche die gesetzlichen Bestimmungen (BBV Art. 44–49; MiVo-HF Art. 13) ihrer Ausbildung konkretisieren und die zentralen Ziele und Inhalte der «berufspädagogischen Bildung» festlegen (vgl. SBFI, 2015). Das «pädagogische Berufsprofil» beschreibt die Berufsfachschullehrpersonen BKU als Fachspezialistinnen und Fachspezialisten mit hoher fachlicher Kompetenz, die in der Lage sind, im Unterricht der Berufskunde Theorie und Berufspraxis zu verknüpfen, die Inhalte der Berufskunde didaktisch aufzubereiten, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen sowie Gelerntes zu überprüfen (SBFI, 2015). Zentrale formale Zulassungsvoraussetzungen zur Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson BKU an einer Pädagogischen Hochschule sind entsprechend eine abgeschlossene Fachausbildung auf Tertiärstufe im Bereich der Unterrichtstätigkeit (z.B. Elektrotechnik), betriebliche Erfahrung sowie eine bestätigte Unterrichtstätigkeit ab Studienbeginn an einer Berufsfachschule für die Dauer des Studiums im Umfang von beispielsweise mindestens 75 Stunden pro Jahr (BBV; PH Luzern, 2016; SBFI, 2015). Die betriebliche Erfahrung, d.h. die Berufserfahrung im Lernort «Betrieb», soll sicherstellen, dass die angehenden Berufsfachschullehrpersonen BKU die Berufs- und Bildungspraxis der Lernenden aus eigener Erfahrung kennen (vgl. BBV Art. 46, Abs. 1; SBFI, 2015).

Die Ausbildung der Berufsfachschullehrpersonen BKU im Hauptberuf an Pädagogischen Hochschulen erfolgt im Rahmen eines Studiums im Umfang von 60 ECTS-

Punkten. Der vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) erlassene Rahmenlehrplan regelt gemäss Art. 49 der Verordnung über die Berufsbildung «die zeitlichen Anteile, die inhaltliche Zusammensetzung und die vertiefende Praxis nach den jeweiligen Anforderungen an die Berufsbildungsverantwortlichen». Der Rahmenlehrplan für Lehrpersonen BKU umfasst sieben Bildungsziele, die neben den methodischen und allgemeindidaktischen Kompetenzen auch berufs(feld)spezifische Normen, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie den Transfer zwischen «Theorie» und «Praxis» beschreiben. Die fachlichen und berufspädagogischen Kompetenzen à jour zu halten ist ebenso ein Ziel wie die Reflexion über das eigene Handeln im Sinne der eigenen Professionalitätsentwicklung. Es wird von den Berufsfachschullehrpersonen BKU zudem verlangt, dass sie die Spannungsfelder «Theorie und Praxis», «Pädagogik und Andragogik», «Arbeiten und Lernen», «Erwartungen der Wirtschaft und persönliche Entwicklung» sowie «Kompetenzlernen und Bildungskanon» aushalten und im Gleichgewicht halten können (SBFI, 2015). Es ist hingegen kein explizites Bildungsziel, die Berufsfachschullehrpersonen BKU zu befähigen, berufs(feld)spezifisches theoretisches und praktisches Professionswissen des Lehrberufs weiterzuentwickeln oder zu vermitteln. Im Sinne einer Spezialisierung oder Arbeitsteilung scheinen diese Aufgaben den Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen zugeschrieben zu werden.

4 Praktikerinnen und Praktiker der gleichen Profession

Mit der Tertiarisierung der Ausbildung der Berufsfachschullehrpersonen BKU wurde ein wichtiger Schritt in deren Professionalisierung vollzogen. Damit wird der Erkenntnis, dass insbesondere die wissenschaftsbasierte Wissensbasis und das professionelle Handeln der Lehrpersonen für den Lernerfolg der Lernenden wichtig sind (vgl. z.B. Hattie, 2009) ebenso Rechnung getragen wie der Forderung nach der Weiterentwicklung des berufsbildungsspezifischen Professionswissens von Berufsfachschullehrpersonen (vgl. Abbott, 1988). Der Beruf der Berufsfachschullehrpersonen BKU kann, wie auch der Beruf der PH-Dozierenden, als Profession betrachtet werden (vgl. für eine spezifische Diskussion zur «Pädagogischen Professionalität» im deutschsprachigen Raum Helsper & Tippelt, 2011), die bestimmte «Familienähnlichkeiten» (Wittgenstein, 2003) mit anderen Professionen wie der Profession von Ärztinnen und Ärzten oder der Profession von Anwältinnen und Anwälten aufweist (vgl. Downie, 1990). Die vier sich teilweise überschneidenden Ähnlichkeiten bei Professionen sind gemäss Susskind und Susskind (2015) ihr spezialisiertes Wissen, die Abhängigkeit der Zulassung zum Arbeitsmarkt von einem staatlichen Diplom, die Regulierung ihrer Aktivitäten sowie gemeinsame Werte, d.h. ein eigenes Berufs- bzw. Professionsethos.

Die Profession von PH-Dozierenden wie auch die Profession von Berufsfachschullehrpersonen sind als Professionen wissensbasierte Berufe, die sich auch über ihr spezialisiertes Wissen (und Können) definieren. In der Professionsliteratur ist allgemein aner-

kennt, dass das Professionswissen wissenschaftlich fundiert sein und an Hochschulen erworben werden muss (vgl. Abbott, 1988; Freidson, 2001, Goode, 1969; Larson, 2013; Lungreen, 2011; Macdonald, 1995; Rueschemeyer, 1964; Weber, 1972). Für Abbott (1988) ist das abstrakte Wissen sogar die Grundlage der Definition von Professionen. Die Beglaubigung des Wissens mit einem Hochschuldiplom unterstreicht gemäss Weber (1972) die Professionalität. Denn nur mithilfe eines Wissenssystems, das durch Abstraktion gesteuert wird, können Probleme umgedeutet und neue Probleme erkannt, angegangen und letztlich gelöst werden (Macdonald, 1995). Scribner (1986) hebt dabei das praktische Denken der Professionellen hervor. Es ermöglicht das Finden von Lösungen sowie das professionelle Handeln in überkomplexen Situationen (vgl. Sternberg & Wagner, 1986) bzw. in Krisen (Oevermann, 1996, 2002).

Professionelle wie Berufsfachschullehrpersonen oder PH-Dozierende sind «Praktikerinnen» und «Praktiker» (Macdonald, 1995). Ihr Praktizieren findet an unterschiedlichen Orten, und zwar an den Berufsfachschulen bzw. an den Pädagogischen Hochschulen statt. Ihre praktische Arbeit basiert auf einer diskretionären Anwendung des Professionswissens. Das Professionswissen umfasst sowohl abstraktes Wissen, wie es an Universitäten organisiert wird, als auch praktisches Wissen, das nicht standardisiert, rationalisiert oder kommodifiziert werden kann (Abbott, 1991). Beim Praktizieren ist es den Professionen eigen, dass sie zwischen «Abstraktion» und «Konkretheit» (vgl. Abbott, 1988) bzw. «Unbestimmtheit» und «technischer Einzelheit» (vgl. Jamous & Peloille, 1970) ausbalancieren, um bei sich verändernden Routinen und individuellen Situationen zu diagnostizieren, Schlüsse zu ziehen und letztlich zu handeln (Freidson, 2001; Macdonald, 1995). Das Professionswissen ermöglicht es, konkrete Aufgaben in konkreten und sich ständig ändernden Situationen nach eigenem Ermessen zu lösen, und ist somit instrumental (z.B. Freidson, 2001; Scribner, 1986).

Es ist gesetzlich vorgeschrieben und gesellschaftlich anerkannt, dass die Arbeit von Professionellen wie Berufsfachschullehrpersonen und PH-Dozierenden nicht von Laiinnen und Laien ohne entsprechende formale Ausbildung ausgeführt werden kann (BBG; Freidson, 2001). Entsprechend geniessen beispielsweise Berufsfachschullehrpersonen nicht nur das Privileg eines staatlich gesicherten Zugangs zu einem quasimonopolisierten Arbeitsmarkt, sondern auch das Vertrauen, dass sie Lernende – hier für einen Beruf – qualifizieren können. Die Professionellen des Lehrberufs stehen jedoch auch in der Pflicht, ihre Expertise zur Verfügung zu stellen, diese weiterzuentwickeln und unter Einhaltung bestimmter professioneller Werte zu handeln. Da professionelles Handeln immer auch ethisches Handeln ist, ist die Wertfrage von entscheidender Bedeutung in der professionellen Praxis (z.B. Macdonald, 1995; Zutavern, 2001).

Nebst dem Generieren und Organisieren von Professionswissen ist es gemäss Goode (1969) auch Aufgabe der Professionellen, das Professionswissen in der Aus- und Weiterbildung zu vermitteln. PH-Dozierende, die Professionswissen des Lehrberufs generieren, ordnen und vermitteln, können somit auch als Teil der Profession der leh-

renden Berufe verstanden werden (Stichweh, 2013), zumal die Dozierenden auch das Professionsethos mit den Lehrpersonen teilen (vgl. LCH, 2008). Die PH-Dozierenden haben sich auf die Forschung und die Lehre im Professionsfeld der lehrenden Berufe spezialisiert und das Praktizieren im Berufsfeld der Lehrpersonen durch das Praktizieren an der Hochschule ersetzt. Die Dozierenden in PH-Ausbildungsstudiengängen tauschen dabei auch «einen erheblichen Teil der akademischen Freiheit gegen Formen institutioneller Inklusion» (Stichweh, 2013, S. 310) ein. Die Ausbildung von Berufsbildungsverantwortlichen an Pädagogischen Hochschulen ist also nicht darauf ausgerichtet, den eigenen Nachwuchs zu Peers in der Forschung und Lehre auszubilden, sondern auf das Vermitteln von Professionswissen, auf die Unterstützung und Begleitung der Anwendung des Professionswissens im Berufsfeld sowie auf die Sozialisierung in der Profession des lehrenden Berufs. Entsprechend steht die Befähigung des Generierens von neuem Wissen nicht im Zentrum der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen; im Vordergrund steht vielmehr die Vorbereitung auf das professionelle Handeln in ihrem Berufsfeld der Berufsfachschulen (vgl. SBFI, 2015). Letztlich soll am Ende der Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson die Übernahme der Berufsrolle als Berufsbildungsverantwortliche vollzogen sein (Stichweh, 2013).

5 PH-Dozierende der Berufsbildung

Das Generieren und das Vermitteln von Professionswissen sind genuine Aufgaben von Professionen bzw. Professionellen. Die Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen sind gemäss Böckelmann, Tettenborn, Baumann und Elderton (2019) zunehmend auch für die Forschung qualifiziert. Die Forschung an Pädagogischen Hochschulen ist primär berufsfeldbezogen und im Falle der PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung auf das professionelle Handeln der Berufsbildungsverantwortlichen in ihrer Bildungspraxis ausgerichtet. Dies gilt insbesondere in der Weiterentwicklung der Berufsfelddidaktik, wo die Generierung von neuem Wissen im Sinne der neuen Wissensgenerierung gemäss Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott und Trow (1994) transdisziplinär und zusammen mit der Arbeits- und Bildungspraxis in den Betrieben der entsprechenden Ausbildungsberufe erfolgt (vgl. Degen, Arpagaus, Martins & Gut, 2019; Degen, Leumann, Keller & Gut, 2019; Fegebank, 1998; Schubiger & Rosen, 2013). Bei der Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen ist es zudem wesentlich, neuste Erkenntnisse und Innovationen aus den entsprechenden Berufsfeldern (z.B. Bau) und ihren Bezugsdisziplinen (z.B. Statik) zu berücksichtigen. Der berufskundliche Unterricht muss entsprechend Teil eines Berufsfelds sein und kann nicht isoliert ausserhalb der Berufsfelder der Lernenden stattfinden. Die Bezugsdisziplinen, die Berufspraktiken und Berufsnormen wie auch die Veränderungen in den verschiedenen Berufsfeldern unterscheiden sich sehr stark voneinander, sodass sich auch die Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen auf die einzelnen Berufsfelder ausgerichtet hat. Dies gilt insbesondere für die Berufsfelddidaktik (vgl. Degen, Arpagaus et al., 2019; Degen, Leumann et al., 2019). Entsprechend müssen die

PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung auch in der Lage sein, in der Aus- und Weiterbildung der Berufsbildungsverantwortlichen die Verbindung zu den Berufsfeldern und Bezugsdisziplinen ihrer Studierenden und den Lernenden der beruflichen Grundbildung herzustellen.

6 Die institutionelle Verankerung des «doppelten Kompetenzprofils»

Im Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) wird festgehalten, dass «Lehre, Forschung und Dienstleistungen an Hochschulen von hoher Qualität sind und das Personal entsprechend qualifiziert ist» (HFKG Art. 30, Abs. 1, Lit. a1.), wobei dies eine Voraussetzung für die institutionelle Akkreditierung einer Hochschule ist. Spezifischere Anforderung an das Hochschulpersonal in den Bereichen «Lehre», «Forschung» und «Dienstleistung» sind keine formuliert. Die kantonalen gesetzlichen Grundlagen der Pädagogischen Hochschulen stellen oft keine expliziten Anforderungen an die formalen Qualifikationen von Dozierenden. Die Vorgängerorganisationen von swissuniversities, die Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS), die Rektorenkonferenz der Fachhochschulen der Schweiz (KFH) und die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (COHEP), haben im Jahr 2009 im Rahmen der Verabschiedung des «Qualifikationsrahmens für den schweizerischen Hochschulbereich» eine Orientierungshilfe in Bezug auf die Anforderungen an die Qualifikationen von Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen gegeben: «Die Professorinnen und Professoren und die Dozierenden haben einen Hochschulabschluss auf Stufe Doktorat bzw. Habilitation oder Master, sind umfassend hochschuldidaktisch ausgebildet und verfügen über Unterrichts- und/oder Forschungserfahrung. Für die Tätigkeit in der *berufsbezogenen Lehre* [Hervorhebung J.A.] wird zwingend ein Lehrdiplom auf der Zielstufe verlangt» (CRUS, KFH & COHEP, 2009, S. 23 f.). Darin spiegelt sich erstens die Kompetenz, neues Professionswissen zu generieren, zu ordnen und zu vermitteln, zweitens die Kompetenz des Praktizierens in der Hochschullehre und drittens der Bezug zum Berufsfeld der Studierenden in der Ausbildung bzw. der praktizierenden Lehrpersonen in den Weiterbildungen wider.

Das Diplomanerkennungsreglement der EDK für die Lehrpersonen der Volksschule hält die Anforderungen an die Dozierenden in diesen Studiengängen fest (vgl. EDK, 2019). Für die berufspädagogischen Ausbildungen der Berufsbildungsverantwortlichen ist der Bund zuständig (vgl. Schweizerischer Bundesrat, 2000). Er legt weder im Gesetz noch in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche explizite Anforderungen an die Dozierenden der ausbildenden Institutionen fest (vgl. BBG; BBV; SBFI, 2015). Im Berufsbildungsgesetz, Art. 49, Abs. 2, heisst es jedoch: «Die zuständige Institution organisiert die Bildungsgänge. Diese verbinden Fachkompetenz mit berufspädagogischer Handlungskompetenz». Im vom SBFI erlassenen Merkblatt «Praxisbezug von berufspädagogischen Ausbildungsinstitutionen und deren Dozierenden» ist vermerkt,

dass die Studierenden in den berufspädagogischen Ausbildungen einen Anspruch darauf haben, «Unterricht von Dozierenden zu erhalten, welche eigene Unterrichts- bzw. Ausbildungserfahrungen mit der Zielgruppe nachweisen können» (SBFI, 2017b, S. 1). In der «Hilfestellung zur Berichterstattung», einer Beilage zum «Aufsichtskonzept über anerkannte berufspädagogische Bildungsgänge – Version 2019» (SBFI, 2019), findet sich ein weiterer Hinweis zur Qualifikation der Berufsbildungsdozierenden: «Die Lehrpersonen² verfügen über einen Hochschulabschluss, den Abschluss einer höheren Fachschule oder eine gleichwertige Qualifikation in denjenigen Bildungsbereichen, in denen sie unterrichten» (SBFI, 2019, S. 2).

Obwohl die Anforderung der Verbindung von Theorie und Praxis bei pädagogischen Professionen nicht neu ist (vgl. Lundgreen, 2011), wurde der Begriff des doppelten Kompetenzprofils erstmals im Kontext von PH-Dozierenden in der Schweiz im Projektantrag an die Schweizerische Hochschulkonferenz für Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG verwendet, um die Beziehungen zwischen der praxisbezogenen und der wissenschaftlichen Qualifizierung der Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschulen zu veranschaulichen (SHK, 2016). Der Begriff «doppeltes Kompetenzprofil» wurde von der Kammer PH von swissuniversities in der Beschreibung der Merkmale des Hochschultypus «Pädagogische Hochschule» erstmals institutionalisiert (Kammer PH, 2017) und hat sich in den letzten vier Jahren weiter ausdifferenziert (vgl. Tettenborn & Tremp, 2020). Dabei ist zu beobachten, dass die berufliche Grundbildung der Sekundarstufe II und die höhere Berufsbildung (vgl. BBG; BBV) mit den Dozierenden, die Berufsbildungsverantwortliche an den Pädagogischen Hochschulen aus- und weiterbilden, weder explizit noch implizit mit ihrer Spezifität angesprochen sind. Mit dem im folgenden Abschnitt vorgestellten Referenzmodell soll diesem Desiderat ein Stück weit Rechnung getragen werden.

7 Referenzmodell für PH-Dozierende im Bereich der Berufsbildung

Ausgehend von den professionssoziologischen Überlegungen, den primären Aufgaben von PH-Dozierenden und der Darstellung des Berufsbildungskontexts wird im Folgenden ein Referenzmodell für PH-Dozierende im Bereich der Berufsbildung dargestellt, das im Sinne des doppelten Kompetenzprofils Wissenschaften und Praxen verbindet. Das Referenzmodell ist per se normativ und kann als Orientierungsrahmen für die Rekrutierung, die Nachwuchsförderung und die Professionalitätsentwicklung der PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung dienen.

Das Referenzmodell verweist erstens auf die Disziplinen, die für das Generieren, Ordnen, Weiterentwickeln und Vermitteln von akademischem Professionswissen des lehrenden Berufs notwendig sind (vgl. 1. Quadrant in Abbildung 1). Das akademische

² In Anbetracht des Kontexts der Dokumente kann angenommen werden, dass mit «Lehrpersonen» die Hochschuldozierenden gemeint sind.

Professionswissen der Lehrpersonen schöpft aus Disziplinen wie Pädagogik, Andragogik, Didaktik, Erziehungswissenschaften, Soziologie usw. Es ist genuine Aufgabe der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen, dieses Professionswissen weiterzuentwickeln, zu vermitteln und die Verbindung zwischen den Bildungswissenschaften und der Berufspraxis der Lehrpersonen bzw. der Berufsbildungsverantwortlichen herzustellen (vgl. Kammer PH, 2017).

Zweitens schliesst das Modell auch die Fachwissenschaften bzw. die Bezugsdisziplinen eines Berufs bzw. Berufsfeldes mit ein, also das für den Beruf der Lernenden in der beruflichen Grundbildung relevante Fachwissen (2. Quadrant). Diese Bezugswissenschaften unterscheiden sich je nach Ausbildungsberuf der Lernenden und können beispielsweise beim Beruf der Elektroinstallateurinnen und Elektroinstallateure die Elektrotechnik oder beim Beruf der Pflegefachfrauen und Pflegefachmänner die Medizin sein. Es ist das Fachwissen, das für die Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson BKU als Zugangsvoraussetzung notwendig ist. Es ist jedoch auch das Fachwissen, das für das Generieren und Vermitteln der berufs- bzw. berufsfeldspezifischen Didaktik notwendig ist (vgl. Degen, Arpagaus et al., 2019; Degen, Leumann et al., 2019).

Das Modell verweist im 3. Quadranten auf das Berufsfeld, in dem die Berufsbildungsverantwortlichen tätig sind. Bei Berufsfachschullehrpersonen ist das der Unterricht an den Berufsfachschulen. Hier üben sie ihre Praxis aus und wenden das Professionswissen diskretionär an. Es ist der kantonale Berufsauftrag, der die praktischen Tätigkeiten, wie beispielsweise den Unterricht zu planen, vorzubereiten und durchzuführen oder bei der Qualitätsentwicklung mitzuwirken, im Berufsfeld beschreibt (z.B. DBW, 2017). Der eine primäre Berufsfeldbezug der PH-Dozierenden gilt insbesondere in der Aus- und Weiterbildung dieses Berufsfeldes.

Da die Ausbildungsziele in der beruflichen Grundbildung nur durch Kooperation unter den drei Lernorten erreicht werden können, wird viertens der Lernort «Betrieb» als sekundäres Berufsfeld der Berufsfachschullehrpersonen betrachtet (4. Quadrant). Dieses Berufsfeld ist in der Regel auch der primäre Lernort und das primäre Berufsfeld der Lernenden. Die praktische Tätigkeit in diesem Berufsfeld gilt auch als Zugangsvoraussetzung für die Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson BKU. PH-Dozierende sind auf diesen (sekundären) Berufsfeldbezug angewiesen, um einerseits die Fachkompetenz des Ausbildungsberufs mit berufspädagogischer Handlungskompetenz verbinden zu können (vgl. BBV Art. 49, Abs. 2) und andererseits neues Wissen im Bereich der Berufsfelddidaktik zu generieren (vgl. Degen, Arpagaus et al., 2019; Degen, Leumann et al., 2019).

Mit der Trennung zwischen dem lehrenden Beruf der Berufsfachschullehrpersonen und dem Ausbildungsberuf der Lernenden der Berufsbildung verweist das Modell auch implizit auf die unterschiedlichen Werte und Normen. Für die PH-Dozierenden ist dies insofern relevant, als die angehenden Berufsfachschullehrpersonen ihre primäre beruf-

liche Identität vom Ausbildungsberuf zum lehrenden Beruf wechseln. Schliesslich werden im Modell die vier Quadranten durch das Feld «Hochschuldidaktik» verbunden. Unter «Hochschuldidaktik» wird hier auch die Kompetenz der diskretionären Anwendung ihres Professionswissens, das sich aus Teilen aller vier Quadranten zusammensetzt, verstanden.

Das Ordnen und Integrieren verschiedener Kompetenzbereiche für PH-Dozierende in Studiengängen für Berufsbildungsverantwortliche schafft nun die Möglichkeit einer strukturierten Rekrutierung, Nachwuchsförderung und Professionalitätsentwicklung der PH-Dozierenden, um dieses «gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientierte doppelte Kompetenzprofil von Dozierenden» (Kammer PH, 2017, S. 3) zu gewährleisten.



Abbildung 1: Referenzmodell für PH-Dozierende im Bereich der Berufsbildung.

8 Ausblick

Das neu entwickelte Referenzmodell für PH-Dozierende, die Berufsfachschullehrpersonen BKU aus- und weiterbilden, kann als generelles Modell für alle PH-Dozierenden in der Berufsbildung verstanden werden. Die Gewichtung der Kompetenzen in den einzelnen Quadranten hängt dabei vom Lernort (Betrieb, überbetriebliche Kurse, Schule), der Ausbildungsstufe (berufliche Grundbildung, Berufsmittelschulbildung, höhere Berufsbildung, Weiterbildung) und der primären Tätigkeiten der PH-Dozierenden (For-

schung, Lehre oder Dienstleistungen) ab. So muss bei der Ausbildung der Berufsbildungsverantwortlichen für die Betriebe der Berufsfeldbezug zum Ausbildungsberuf und zu den Unternehmen beispielsweise grösser sein als bei Lehrpersonen in den Fächern der Berufsmaturität, deren Bezüge zum Berufsfeld der Lehrperson in der Schule und in den allgemeinbildenden Fachdisziplinen wie Sprache und Kommunikation wichtiger sind. Oder der Berufsfeldbezug der PH-Dozierenden in der Weiterbildung von Dozierenden der höheren Berufsbildung muss sich stärker auf das Berufsfeld der Ausbildungsberufe ausrichten als die Ausbildung der PH-Dozierenden, die Berufsfachschullehrpersonen für den allgemeinbildenden Unterricht ausbilden. Oder PH-Dozierende, die neues Wissen im Bereich der Berufsfelddidaktik generieren, müssen in der Lage sein, kollaborativ mit Vertreterinnen und Vertretern aller vier Quadranten zusammenzuarbeiten.

Der Beitrag bringt die Anforderungen aus der Berufsbildung neu in die Diskussion um das doppelte Kompetenzprofil der Dozierenden an Pädagogischen Hochschulen ein und eröffnet damit auch die Möglichkeit, auf theoretischer und empirischer Ebene das Verständnis eines doppelten Kompetenzprofils zu erweitern. So wären beispielsweise eine empirische Erfassung und die Konstruktion idealtypischer Profile der Kompetenzen praktizierender PH-Dozierender im Bereich der Berufsbildung ein wichtiger Schritt im Hinblick auf die wissenschaftliche Fundierung und die Weiterentwicklung des Referenzmodells, damit auch das forschungsbasierte Verständnis der Professionsentwicklung der PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung erhöht werden kann.

Literatur

- Abbott, A.** (1988). *The system of professions. An essay on the division of labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abbott, A.** (1991). The future of occupations: Occupations and expertise in the age of organization. *Research in the Sociology of Organizations*, 8, 17–42.
- Becker, G. S.** (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (3rd edition). Chicago: The University of Chicago Press.
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S. & Elderton, M.** (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Luzern: Hochschule Luzern Wirtschaft & Pädagogische Hochschule Luzern.
- CRUS, KFH & COHEP.** (2009). *Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich nqf.ch-HS mit Zustimmung aller drei Rektorenkonferenzen vom gemeinsamen Leitungsausschuss (la-rkh.ch) verabschiedet am 23. November 2009* (aktualisierte Version vom 20. September 2011). Bern: CRUS, KFH & COHEP.
- DBW.** (2017). *Beruflicher Auftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen der Berufsbildung Luzern*. Luzern: Dienststelle Berufs- und Weiterbildung.
- Degen, D., Arpagaus, J., Martins, R. & Gut, J.** (2019). Handlungskompetenzorientierung – Anforderungen aus methodisch-didaktischer Perspektive und Implikationen für die Berufsfelddidaktik am Beispiel der Informatikausbildung. *bwp@Spezial*, 19 (16), 1–20.

- Degen, D., Leumann, S., Keller, A. & Gut, J.** (2019a). Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und Unterschiede. *bwp@Spezial*, 19 (16), 1–24.
- Downie, R.** (1990). Professions and professionalism. *Journal of Philosophy of Education*, 24 (2), 147–159.
- 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: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Euler, D.** (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierung* (S. 12–24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fegebank, B.** (1998). Berufsfelddidaktik «Ernährung und Hauswirtschaft» – ein universitäres Lehr- und Forschungsgebiet. In B. Bonz & B. Ott (Hrsg.), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens* (S. 151–173). Stuttgart: Steiner.
- Freidson, E.** (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M.** (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Goode, W.J.** (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Hrsg.), *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers* (S. 266–313). New York: The Free Press.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helsper, W. & Tippelt, R.** (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57). Weinheim: Beltz.
- Jamous, H. & Peloille, B.** (1970). Changes in the French university hospital system. In J.A. Jackson (Hrsg.), *Profession and professionalization* (S. 111–152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kammer PH.** (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen vom 1. Februar 2017*. Bern: swissuniversities.
- Larson, M.S.** (2013). *The rise of professionalism. Monopolies of competence and sheltered markets*. London: Transaction Publishers.
- LCH.** (2008). *LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Lundgreen, P.** (2011). Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 9–39). Weinheim: Beltz.
- Macdonald, K.M.** (1995). *The sociology of the profession*. London: Sage.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U.** (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- PH Luzern.** (2016). *Studienprogramm. Dipl. Berufsfachschullehrer/in Berufskunde im Hauptberuf*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Rueschemeyer, D.** (1964). Doctors and lawyers: A comment on the theory of the professions. *Canadian Review of Sociology*, 1 (1), 17–30.
- SBFI.** (2015). *Rahmenlehrpläne. Berufsbildungsverantwortliche vom 01.02.2011 – Stand 1.1.2015*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI.** (2017a). *Handbuch. Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung vom 28. März 2017*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI.** (2017b). *Merkmale – Praxisbezug von berufspädagogischen Ausbildungsinstitutionen und deren Dozierenden*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- SBFI.** (2019). *Aufsichtskonzept über anerkannte berufspädagogische Bildungsgänge – Version 2019*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schubiger, A. & Rosen, S.** (2013). *Berufsfelddidaktik der höheren Berufsbildung. Ein generischer Ansatz zur Entwicklung spezifischer Berufsfelddidaktiken*. Bern: hep.

- Schweizerischer Bundesrat.** (2000). *Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 6. September 2000*. Bern: Bundeskanzlei.
- Scribner, S.** (1986). Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Hrsg.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world* (S. 13–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHK.** (2016). *Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG. Projektantrag. Titel des Projektes: Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K.** (1986). *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stichweh, R.** (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Bielefeld: Transcript.
- Stratenwerth, W.** (1959). «Betriebsgebundene» und «schulgebundene» Berufserziehung. Eine Analyse der Begriffe. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 11 (10), 810–822.
- Susskind, R. & Susskind, D.** (2015). *The future of the professions. How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.
- Tettenborn, A. & Tremp, P.** (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Weber, M.** (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wittgenstein, L.** (2003). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zutavern, M.** (2001). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.

Rechtserlasse

- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002, Stand am 1. Januar 2019 (SR 412.1).
- 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 (SR 414.20).
- Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (MiVo-HF) vom 11. September 2017, Stand am 1. Januar 2020 (SR 412.101.61).
- Verordnung über die Berufsbildung (Berufsbildungsverordnung, BBV) vom 19. November 2003, Stand am 1. Februar 2019 (SR 412.101).

Autor

Jürg Arpagaus, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Luzern, juerg.arpagaus@phlu.ch

Buchbesprechungen

Tuna, M. H. (2019). Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung. Münster: Waxmann, 316 Seiten.

Seit 1982/1983 kann an den öffentlichen Schulen Österreichs islamischer Religionsunterricht belegt werden, jedoch erst 15 Jahre später wurde dafür eine Ausbildungsmöglichkeit geschaffen. Mit der qualitativ-empirisch ausgerichteten Dissertation von Mehmet H. Tuna wird nun erstmals eine Art Professionalitätsstatus der Lehrpersonen des islamischen Religionsunterrichts Österreichs erhoben, was angesichts der wenigen wissenschaftlichen Studien zum islamischen Religionsunterricht und zur Professionalisierung von islamischen Religionslehrpersonen ein dringlicher Beitrag ist. Den Kern der explorativen Studie bilden die mittels problemzentrierter Interviews erhobenen subjektiven Konzepte von einem Dutzend islamischen Religionslehrpersonen im Hinblick auf Professionsverständnis, Kompetenzen einer Lehrperson, Qualität des Unterrichts und Herausforderungen des Berufs. Diese Konzepte werden durch Professions-theorien aus Soziologie und Lehrpersonenbildung gerahmt.

Dargestellt werden die Ergebnisse in vier Perspektiven:

- 1) Die *Kontextperspektive* zeigt mannigfaltige Spannungsfelder auf, in denen die Lehrpersonen für islamischen Religionsunterricht stehen. Der geringe Organisationsgrad von Ausbildung, Qualifizierung, Lehrbefähigung und Aufsicht steht in einem eigentümlichen Kontrast zu den hohen, aber überaus disparaten Erwartungen, die von ganz unterschiedlichen Seiten an die Lehrpersonen gestellt werden. Die teilweise geringe Akzeptanz von Fach und Fachlehrkräften in der Schule marginalisiert häufig den Unterricht in räumlicher und stundenplanerischer Hinsicht; gleichzeitig werden die Lehrpersonen mit allerlei Ansprüchen der Schulen überfrachtet.
- 2) In *biografischer Hinsicht* wird das Sicheinfinden in eine sichere und professionelle Berufsrolle als ein vielschichtiger Prozess beschrieben, der anfänglich durch Unsicherheiten und Selbstzweifel geprägt ist und nach und nach über die Aneignung von Handlungsroutinen und Rollensicherheit zu einem reflektierteren Berufsverständnis führt. Parallelen zu anderen Fächern sind dabei augenscheinlich. Das Gefühl, «ins kalte Wasser» geworfen zu werden, der hohe Anfangsaufwand im Berufseinstieg und die Unvorhersehbarkeit des Berufs sind Merkmale, die anderen Lehrpersonen durchaus vertraut sind. Der Mangel an struktureller Inklusion ist hingegen fachbezogen. Die Befragten unterstreichen die Notwendigkeit einer guten Ausbildung in fachlicher wie auch pädagogischer Hinsicht.
- 3) In *berufsgemeinschaftlicher Hinsicht* werden insbesondere die oft organisatorisch bedingte Marginalisierung und die teilweise mangelnde Anerkennung offenbar. Die fehlende Vernetzung verhindert die Ausbildung einer Berufsidentität.
- 4) Bezüglich der *sachlich-inhaltlichen Perspektive* wird deutlich, dass ein übereinstimmendes implizites Wissen zu Qualitätsmerkmalen von Unterricht und Begleitung von Lernprozessen vorhanden ist, sich die Aussagen zu den Zielen des Unter-

richts und zur Rolle der Lehrperson jedoch erheblich voneinander unterscheiden. Hier macht sich bemerkbar, dass sich eine spezifische Fachdidaktik erst allmählich bildet.

Tuna fasst die Ergebnisse in Thesenform zusammen und stellt sie in den Kontext bildungspolitischer, pädagogischer und fachdidaktischer Diskurse. So werden die erhobenen Professionalisierungshemmnisse nicht nur dargestellt, sondern auch erklärt, wodurch Handlungsperspektiven für Lehrpersonenbildung und Lehrpersonen entstehen. Spätestens hier wird deutlich, wie sehr der islamische Religionsunterricht und die Ausbildung von dafür qualifizierten Lehrpersonen ein grosses Politikum sind, das stark mit der öffentlichen Wahrnehmung des Islams zusammenhängt. Die Erwartungen stehen in erheblichem Kontrast zu den Ressourcen und zum Institutionalisierungsgrad. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich eine Fachdidaktik, wie sie andere Fächer kennen, noch nicht hinreichend etablieren konnte. Dass der islamische Religionsunterricht in Österreich eine «res mixta» ist, also ein von Staat und Religionsgemeinschaft gemeinsam verantwortetes Fach, macht die Lage nicht einfacher. Die Asymmetrien verhindern eine vollwertige Partizipation am Bildungsauftrag der Schule und es wird deutlich, dass das Ungleichgewicht von Erwartungen und Beteiligung eine gesellschaftliche Integration erschwert und dass eine solche eben nicht ein einseitiger, sondern ein gegenseitiger Akt sein müsste. Tuna spricht hierbei gar von «Beheimatung», was angesichts des vor wenigen Jahren durch die FPÖ in Österreich verbreiteten Slogans «Daham statt Islam» eine gesellschaftskritische Spitze hat.

Die der rekonstruktiven Sozialforschung verpflichtete Studie stellt den erkenntnisleitenden Standpunkt, den methodologischen Rahmen, das Sampling, das methodische Verfahren der Erhebung und der Auswertung usw. sorgfältig dar. Warum das TZI-Dreieck («Themenzentrierte Interaktion») als heuristisches Instrument dient und nicht das Handlungsparadigma der Grounded Theory, mit der gearbeitet wird, bleibt unbegründet. Auch schüfe ein Zugriff auf die Interviews angemessene Transparenz, die dem Schutz der Interviewten untergeordnet werden musste. Erhellend ist der Miteinbezug der islamischen Tradition in die europäische Wissenschaftssprache.

Die Schweiz unterscheidet sich in mehrerlei Hinsicht vom österreichischen Kontext, in dem die Studie von Tuna entstanden ist. Mit dem Lehrplan 21 existiert ein bekenntnisunabhängig und religionskundlich ausgerichteter Lehrplan über Religion für alle Lernenden. Und dennoch findet man zahlreiche Parallelen und man hofft, dass die Bildungsdirektionen der Kantone das Fach so ernst nehmen, dass es ein wenig schneller geht mit der Professionalisierung. Und mit Blick auf die Frage, ob Imame und Lehrpersonen für islamischen Religionsunterricht in der Schweiz eine Ausbildung erhalten sollen, bietet die Studie von Tuna wesentliche Einblicke in den österreichischen Kontext, die zur Versachlichung der Debatte beitragen könnten.

Dominik Helbling, Prof. Dr. theol., Pädagogische Hochschule Luzern, dominik.helbling@phlu.ch

McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtapples, H.G. (Hrsg.). (2018). Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster: Waxmann, 120 Seiten.

Durch die globale Corona-Pandemie und die mit ihr verbundene Schliessung von Schulen und Bildungsinstitutionen hat die Digitalisierung in Form von «Distance Learning» einen erheblichen Schub erfahren. Auch die Publikation «Digitalisierung in der schulischen Bildung» hat in diesem Kontext an Bedeutung gewonnen. Der Sammelband vereint Beiträge von zwölf Autorinnen und Autoren und repräsentiert Perspektiven aus Bildungsforschung, Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Es ist positiv hervorzuheben, dass sowohl klassische mediendidaktische Themen (Medien und digitale Phänomene als Werkzeug bzw. Lernen *mit* Medien) als auch Medienbildungsthemen (Medien und digitale Phänomene als Lerngegenstand bzw. Lernen *über* Medien) behandelt werden. Wie der Untertitel bereits deutlich macht, sind die Autorinnen und Autoren an einer ausgewogenen Perspektive interessiert: Chancen und Risiken der Digitalisierung werden in den Blick genommen – einseitige Medieneuphorie und einseitiger Medienpessimismus werden vermieden.

Digitale Medien sind immer wieder mit der Hoffnung auf verbesserte Lehr-Lern-Prozesse verbunden, wie beispielsweise Anschaulichkeit (z.B. Lernvideos), Kooperation und Vernetzung (z.B. Texte gemeinsam online schreiben), Handlungsorientierung, individuelle Lernförderung, Wiederholbarkeit (z.B. Filme oder Animationen so oft anschauen, wie man will), Steigerung der Lernmotivation, Ausgleich von sozialer und bildungsmässiger Benachteiligung. Im Zusammenhang mit der Frage nach den Vorteilen von digitalen Medien im schulischen Lernprozess wirbt Heike Schaumburg in ihrem Beitrag für eine differenzierte Sichtweise, die der Komplexität der Unterrichtswirklichkeit gerecht wird: Es kommt nicht nur auf die Technologie bzw. das Medium an sich an (z.B. Tablets, Smartphones, Interactive Whiteboards, Educational Games/Game-based Learning), sondern auch auf die Art der schulischen Einbettung (Sozialformen, Methoden, didaktisches Setting), die Haltung der Lehrperson zu digitalen Medien und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Nele McElvany ergänzt für diesen Kontext noch die Aspekte «Medienkonzept des Schulhauses», «mediale Ausstattung» und «Bildungssystem». Auch in Bezug auf Kompetenzerwerb ist eine differenzierte Sichtweise gefragt. Susanne Schneider weist darauf hin, dass nach wie vor die Vorstellung verbreitet sei, junge Menschen würden den Umgang mit Medien nebenbei und von allein lernen («Digital Natives»). Wichtig ist auch ihr Hinweis auf soziale Ungleichheiten im Bereich des Medienkompetenzerwerbs («digitale Spaltung»).

In einem Beitrag über Medienabhängigkeit/Internetsucht referiert Michael Knothe den aktuellen Stand des Diskurses und benennt konkrete Diagnosekriterien. Neben Online-Games werden leider keine weiteren Internetinhalte spezifiziert. Auf die Rolle der Schule wird nicht näher eingegangen, dafür weist der Autor auf den Methodenreader «Let's Play – Methoden zur Prävention von Medienabhängigkeit» des Bundesministeriums

für Gesundheit hin. In einem Text über das Phänomen «Cyberbullying» von Jan Pfetsch und Anja Schultze-Krumbholz wird die wichtige Rolle der sogenannten «Bystander» thematisiert – Menschen, die die Interaktion zwischen Täterin bzw. Täter und Opfer wahrnehmen. Diese können den Prozess je nach Entscheidung aufrechterhalten und verstärken, aber auch abschwächen oder beenden. Hier spielen Empathie sowie Werte, die Aggression nicht gutheissen, eine Rolle.

In den Beiträgen wie auch im Grusswort der Ministerin für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalens werden verschiedene Begrifflichkeiten und Konzepte im Kontext von Digitalisierung verwendet, z.B. «Online Skills» (Knothe), «digitale Kompetenzen» (Müller-Eiselt & Behrens), «Computational Thinking» (Eickelmann) oder «digitale Medienkompetenzen» (Gebauer). In anderen Kontexten ist auch von «Digital Skills» die Rede. Eine Auslegeordnung im Sinne einer kritischen Diskussion der verschiedenen Begriffe wäre hilfreich gewesen. Es stellt sich beispielsweise die Frage, ob das bereits etablierte Konzept «Medienkompetenz», das auf Dieter Baacke zurückgeht, für neue digitale Phänomene erweitert werden sollte oder ob es Sinn ergäbe, neue Begrifflichkeiten zu benutzen. Für zukünftige Diskurse wäre es zudem wichtig, neben Cyberbullying und Medienabhängigkeit weitere negative Auswirkungen bestimmter Mediennutzungsweisen zu untersuchen, z.B. Stress und Belastung durch die potenzielle Omnipräsenz der Arbeit in Form von mobilen Geräten, Frustration und andere negative Emotionen bei sozialen Vergleichen auf Social Media oder Druck durch permanente Erreichbarkeit und durch das Gefühl, etwas zu verpassen («Fear of missing out» – FOMO). Im Beitrag von Heike Schaumburg wird beiläufig das Thema «Ablenkung durch digitale Geräte» erwähnt, Susanne Schneider weist auf das Thema «Disziplinprobleme» hin. Junge Menschen könnten im Rahmen schulischer Medienbildungskonzepte auf Herausforderungen dieser Art vorbereitet werden. Auch der Umgang mit digitalen Daten im Umfeld «Schule» ist ein wichtiges Thema.

Ein Desiderat für die Zukunft könnte darin bestehen, die im Buch eröffneten Perspektiven (Lernen mit Medien und Lernen über Medien) zu verbinden, etwa indem die folgende Frage gestellt würde: Wie kann mit digitalen Werkzeugen das Lernen intensiviert werden und wie können sich Schülerinnen und Schüler einen verantwortungsvollen ethischen Umgang aneignen, der Stress und Belastung im Sinne von Resilienz minimiert? Es ist wichtig in der Diskussion um Digitalisierung in der schulischen Bildung klassische Themen der Medienpädagogik wie aktive Medienarbeit (Gestalten mit Film, Foto und Audio), Filmbildung und Medienkritik im Blick zu behalten. In diesem Kontext ist auch der Begriff «ethische Medienkompetenz» aus dem Beitrag von Jan Pfetsch und Anja Schultze-Krumbholz von Bedeutung. Insgesamt empfehle ich die Publikation Leserinnen und Lesern, die sich einen soliden Überblick zum aktuellen bildungsbezogenen Digitalisierungsdiskurs verschaffen wollen und dabei auf Ausgewogenheit und Breite des Themenspektrums Wert legen.

Peter Holzwarth, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, peter.holzwarth@phzh.ch

Edelmann, D. (2018). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS, 353 Seiten.

In den letzten Jahren stellte sich zunehmend die Frage, wie die Bildungs- und Familienpolitik anhaltende soziale Bildungsungleichheiten verringern kann. Dabei sind wir mit immer höheren kompensatorischen Erwartungen an Bildungsprozesse konfrontiert. Die frühe Förderung wird hierbei als vielversprechende Massnahme angesehen. Vor allem Kinder aus sozial wenig privilegierten Familien und solche mit Migrationshintergrund sollen in der lokalen Sprache gefördert werden, da bildungssprachliche Kompetenzen eine Schlüsselrolle für schulischen Erfolg und Integration darstellen. Auch die vorliegende Monografie beschäftigt sich mit der Frage, wie Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung erreicht werden können.

Während vorwiegend Studien aus den USA und Grossbritannien vorliegen, ist die europäische Bildungsforschung zur frühen Kindheit eine relativ junge Forschungsrichtung. In der Schweiz gibt es zu null- bis achtjährigen Kindern vor allem kleinere regionale Förderprojekte. Zum Bildungsort der Familien, zu Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern und zur Qualität frühkindlicher Bildung fehlen empirische Daten oder Evaluationen ebenfalls. Das dem Buch zugrunde liegende Projekt «CANDELA» schliesst einen Teil dieser Forschungslücke. Erfasst wurden Erfahrungen, Einschätzungen und Wünsche von Eltern, deren Kinder an einem von drei Spielgruppenprojekten teilnehmen, welche u.a. eine Deutschförderung anstreben. In einer mehrheitlich qualitativen Längsschnittstudie wurden zu drei Messzeitpunkten 130 problemzentrierte Interviews mit Eltern (21 Familien mit und 9 Familien ohne Migrationshintergrund), Spielgruppenleiterinnen und Kindergartenlehrpersonen durchgeführt. Erhoben wurden auch die sprachlichen und kognitiven Leistungen der Kinder und die Anregungsqualität in den Familien. Im Zentrum der Arbeit stehen empirische Erkenntnisse über die subjektiven Perspektiven dieser Familien.

Das Buch gliedert sich in zwölf Kapitel. In der Einleitung werden herkunftsbedingte Bildungschancen, die frühe Kindheit und das Ziel von mehr Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung thematisiert. Kapitel 2 befasst sich mit der Bedeutung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Die Autorin unterstreicht dabei die gesellschaftliche Relevanz des Themas und erläutert, warum die frühkindliche Bildung als Investition in die Zukunft und zur Verwirklichung individueller Entwicklungschancen zu sehen ist. Lebensläufe werden nämlich durch das aktive Gestalten von Bildungsprozessen beeinflusst. Nach einer Klärung der Begriffe «Integration» und «Anerkennung» in Kapitel 3 werden in Kapitel 4 die Strukturen und die Nutzung der frühkindlichen Bildung erläutert. Die Autorin gibt einen interessanten Überblick über bestehende Betreuungs- und Bildungsangebote und diskutiert vorhandene Schwierigkeiten, wie beispielsweise heterogene Bedingungen der Familienpolitik und Herausforderungen aufgrund der Trennung des vorschulischen und schulischen Bereichs. Das umfassende

Kapitel 5 widmet sich der (Sprach-)Förderung in der frühen Kindheit, indem Spielgruppenprojekte, Angebote der Eltern- und Familienbildung und die frühe Sprachförderung vorgestellt werden. Auch Kapitel 6 zum Bildungsort der Familien ist lesenswert. Die Autorin legt dar, dass Familien als Türöffner für den Zugang zu ausserfamilialen Bildungsangeboten gesehen werden, und kritisiert, dass Familien mit Migrationshintergrund pauschalisierend als Risikogruppe dargestellt werden (defizitorientierter Ansatz). Anschliessend gibt sie in Kapitel 7 einen umfassenden Überblick zum Forschungsstand im Bereich der frühen Kindheit. Sie betont die Wirksamkeit qualitativ guter ausser-schulischer Förderangebote und die Wichtigkeit einer qualitativ guten Ausbildung der Fachpersonen. Im zweiten Teil des Buches widmen sich Kapitel 9 und Kapitel 10 schliesslich dem CANDELA-Projekt samt Datenerhebungen und Auswertung anhand der empirischen Typenbildung und ihrer Beschreibung. Der Abschluss erfolgt mit einer spannenden Diskussion in Kapitel 11 und dem Resümee in Kapitel 12.

Die Ergebnisse des CANDELA-Projekts illustrieren, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache erwartungsgemäss nach zwei Jahren höhere Kompetenzen aufweisen, während Kinder mit Deutsch als Zweitsprache über die Zeit hinweg grössere Fortschritte erzielen. Die Autorin sieht eine weiterführende Sprachförderung in den nachfolgenden Bildungsstufen als unerlässlich und stellt die Ergebnisse in Bezug zu anderen Schweizer Studien. Die Familiensprachen sollten zudem mehr Anerkennung erfahren. Des Weiteren zeigen sich klare Integrationserwartungen der Eltern, die sich für ihre Kinder Gelegenheiten zum Deutschlernen und soziale Kontakte wünschen. Abschliessend werden zwei Forschungsdesiderate formuliert: erstens weiterführende Untersuchungen zu bildungsbezogenen Praktiken und Sichtweisen von Familien in verschiedenen sozialen Lebenslagen und zweitens die Untersuchung der Wirksamkeit von Projekten, die auf eine stärkere Verbindung zwischen dem Bildungsort der Familie und den (vor)schulischen Bildungsangeboten abzielen.

Insgesamt liegt ein beeindruckendes, interessantes und lesenswertes Buch vor, das sich durch eine klare Leseführung auszeichnet. In verständlicher Sprache und klar gegliedert gibt es aktuelle Einblicke in die Thematik. Für Studierende, Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wie auch Spielgruppenleitende gibt es einen interessanten Überblick, vermittelt neue Einsichten zu Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung und zeigt auf, inwiefern das CANDELA-Projekt einen Beitrag zum frühkindlichen (Bildungs-)Bereich geleistet hat, der derzeit und zukünftig sowohl national als auch international von hoher gesellschaftlicher und bildungspolitischer Relevanz ist.

Jeannine Khan, Dr. phil., Berner Fachhochschule, Departement Gesundheit, Angewandte Forschung & Entwicklung Geburtshilfe, jeanninekhan@hotmail.com

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. Münster: Waxmann, 598 Seiten.

Auch der zweite Band der Reihe «Allgemeine Fachdidaktik» widmet sich dem Versuch, eine fachdidaktische Metatheorie zu entwickeln. Im Zentrum stehen 17 verschiedene Fachdidaktiken und ihre Forschungsperspektiven. Sie werden entlang von jeweils drei Schwerpunkten vorgestellt, die von Vertreterinnen und Vertretern der jeweiligen Fachdidaktiken verfasst wurden: «Geschichtliche Entwicklung der Fachdidaktik und des Unterrichtsfachs», «Lernen im Fach und seine fachdidaktische Erforschung» und «Lernen und Forschung über das Fach hinaus». Das eigentliche Ziel des Bandes ist, eine Basis für die Weiterentwicklung der Allgemeinen Fachdidaktik zu schaffen, aber auch den Dialog zwischen den einzelnen Fachdidaktiken und der Allgemeinen Didaktik zu fördern. Zu diesem Zweck werden die einzelnen Disziplinen im Anschluss an ihre Vorstellung miteinander verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht.

Bereits die 17 Kapitel, in denen die einzelnen fachdidaktischen Disziplinen vorgestellt werden, sind äusserst lesenswert. Geschrieben wurden sie von hochkarätigen Vertreterinnen und Vertretern ihrer jeweiligen Zunft. So waren beispielweise für die Chemie-didaktik Ilka Parchmann und Bernd Ralle, für die Geografiedidaktik Michael Hemmer und für die Geschichtsdidaktik Waltraud Schreiber und Wolfgang Hasberg zuständig. Die Kapitel beinhalten eine Fülle von Ansätzen und Betrachtungsweisen, die auch versierte Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker neue Informationen entdecken lassen. Insbesondere die Überlegungen zu interdisziplinärer und fachübergreifender Zusammenarbeit werfen Schlaglichter auf neue und interessante Forschungsmöglichkeiten, die gerade im schweizerischen Kontext bezüglich der Diskussion um die neuen Integrationsfächer im Lehrplan 21 und die damit verbundenen theoretischen Fundierungen spannend sind. Die immer gleiche Struktur der einzelnen Kapitel ermöglicht es zudem, sich in Disziplinen zu orientieren, die dem eigenen Erfahrungshorizont etwas ferner liegen, was wiederum interessante Vergleiche zulässt.

Im zweiten Hauptteil des Buches werden die 17 dargestellten Fachdidaktiken von Mitherausgeber Martin Rothgangel mittels Grounded Theory auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht. Die Vergleiche der geschichtlichen Entwicklungen erscheinen im Gesamtkontext des Buches etwas weniger bedeutsam. Gerade bei den allgemein bekannten Aspekten wie der Bedeutung von Comenius für die Fachdidaktiken oder bei der Thematisierung von spezifischen Entwicklungen in Deutschland, die für die schweizerischen Leserinnen und Leser von geringerem Interesse sind, kommt es zu Redundanzen. Die Vergleiche zum zweiten Schwerpunkt hingegen («Lernen im Fach und seine fachdidaktische Erforschung») sind überaus lesenswert: Es geht um Globalziele der einzelnen Fächer und um die Bedeutung von Kompetenzmodellen, um

fachliche Inhalte und um fachspezifische Erkenntnismethoden. Darüber hinaus werden die Bedeutung und Zugänge fachdidaktischer Forschung in den einzelnen Fächern verglichen. Der Teil lädt die Leserinnen und Leser zur Reflexion der eigenen Einschätzungen und zur Positionierung der Fachdidaktiken in der Schweiz im Vergleich zum gesamten deutschsprachigen Raum ein. Dasselbe gilt auch für den dritten Schwerpunkt («Lernen und Forschen über das Fach hinaus»). Thematisiert wird in diesem Teil, auf welche Vorkenntnisse aus anderen Fächern bei der fachdidaktischen Forschung zurückgegriffen wird und für welche Fächer im Gegenzug Vorkenntnisse geschaffen werden. Die Ambivalenzen des Überschreitens der eigenen Fachgrenzen und der Suche nach sinnhaften Verknüpfungen treten dabei immer wieder deutlich hervor. In Bezug auf «Forschen über das Fach hinaus» wird herausgearbeitet, welche interdisziplinären Dialogpartnerinnen und Dialogpartner (wie Fachwissenschaften, andere Fachdidaktiken, Bildungs- und Erziehungswissenschaften) für die einzelnen Fächer relevant sind.

Das Buch schliesst mit einem Resümee und der Perspektive zur Allgemeinen Fachdidaktik als Theorie der Fachdidaktiken. Darin werden Forschungsdesiderate herausgearbeitet, die Allgemeine Fachdidaktik wird als Metatheorie dargestellt und es erfolgt ein Ausblick mit der spannenden Überschrift «Ohne Ballettschritte, aber mit Ei». Inhaltlich sei hier nichts vorweggenommen – lesen Sie selbst! Dem Buch bzw. der insgesamt dreiteiligen Reihe kommt eine wegweisende Rolle zu: erstens in der Diskussion um eine Allgemeine Fachdidaktik, die ja in der Deutschschweiz beispielsweise auch auf der Basis der Reihe «Wirksamer Fachunterricht» und in der Westschweiz unter dem Stichwort «didactique comparée» geführt wird, zweitens in der Frage, welche Rolle die Allgemeine Didaktik im 21. Jahrhundert spielen soll, und drittens im Dialog zwischen den Fachdidaktiken, der für eine Stärkung der Fachdidaktiken in der Schweiz und im ganzen deutschsprachigen Raum unbedingt notwendig ist. Man darf auf Band 3 gespannt sein, in dem die fachliche Bildung im Zentrum stehen soll.

Regula Grob, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule St. Gallen, Geographie und Geographiedidaktik, regula.grob@phlu.ch

Helene Mühlestein, Dr. phil., Pädagogische Hochschule St. Gallen, Geschichte und Geschichtsdidaktik, helene.muehlestein@phsg.ch

Neuerscheinungen

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

- Gudjons, H. & Traub, S.** (Hrsg.). (2020). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (11., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. et al.** (Hrsg.). (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Tenorth, H.-E.** (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Heidelberg: Metzler.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

- Chong, S. W.** (2020). *Metacognitive mindscapes. Understanding secondary EFL writing students' systems of knowledge*. Oxford: Routledge.
- Fabian, P.** (2020). *Leistungskonsolidierung, Leistungssteigerung – oder etwas ganz anderes? Die Effekte einer Klassenwiederholung auf die Leistungsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Harris, J.** (2020). *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. Oxford: Routledge.
- Reimer, M.** (2020). *Ohne Energie wäre alles weg vom Fenster. Vorstellungen von Grundschulkindern zu Energie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schadl, C.** (2020). *Individuelle Lernvoraussetzungen für den Erwerb des Bruchzahlkonzepts. Strukturanalysen und Untersuchung der längsschnittlichen Prädiktivität*. Münster: Waxmann.
- Schubarth, W.** (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seiffge-Krenke, I.** (2020). *Die Jugendlichen und ihre Suche nach dem neuen Ich. Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sommer, T.** (2020). *Schreibbezogenes metakognitives Wissen von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N. et al.** (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen*. Münster: Waxmann.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Adamina, M., Aebersold, U., Bietenhard, S., Eichelberger, E., Huber, V., Junger, S. et al.** (2020). *Kompetenzorientierte fachspezifische Unterrichtsentwicklung. Professionalisierung von Lehrpersonen durch fachdidaktische Fallarbeit*. Bern: hep.
- Ammann-Tinguely, C. & Sahli Lozano, C.** (2020). *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I. Grundlagen und Umsetzung*. Bern: hep.
- Barnes, N. & Fives, H.** (2020). *Managing classroom assessment to enhance student learning*. Oxford: Routledge.
- Breitenmoser, P., Mathis, C. & Tempelmann, S.** (2020). *Natur, MensCH, GesellsCHAft (NMG). Standortbestimmungen zu den sachunterrichtsdidaktischen Studiengängen der Schweiz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brück-Hübner, A.** (2020). *ePortfolio und neue Lernkultur. Theoretische und empirische Studien zur Entwicklung von Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gessner, S. & Klingler, P.** (2020). *Politische Bildung: Fachunterricht planen und gestalten*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Hülsmann, C., Ollivier, C. & Strasser, M.** (Hrsg.). (2020). *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*. Münster: Waxmann.

- Koerrenz, R.** (Hrsg.). (2020). *Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kranefeld, U. & Voit, J.** (Hrsg.). (2020). *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Kübler, M., Buhl, G. & Rüdüsili, C.** (2020). *Spielen und Lernen verbinden – mit spielbasierten Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Praxis*. Bern: hep.
- Lübeck, M.** (2020). *«Basiskonzepte» der Erkenntnisgewinnung im Biologieunterricht. Ein Nachschlagewerk mit Aufgabenbeispielen*. Münster: Waxmann.
- Manno, G., Egli Cuenat, M., Le Pape Racine, C. & Brühwiler, C.** (Hrsg.). (2020). *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Schicker, S.** (2020). *Förderung der Textbeurteilungskompetenz von Lernenden. Eine Interventionsstudie in sprachlich heterogenen Klassen*. Münster: Waxmann.
- Schützenmeister, J.** (2020). *Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität. Studien zur fachlichen Abgrenzung und fächerübergreifenden Ausrichtung*. Münster: Waxmann.
- Sorg, P.** (2020). *Religionsunterricht im globalisierten Klassenzimmer. Positionierungen von Lernenden im multireligiösen Kontext beruflicher Schulen*. Münster: Waxmann.
- Thurnherr, G.** (2020). *Handlungskompetenzen prüfen. Leistungsbewertung in der Berufsbildung*. Bern: hep.
- Ziernwald, L., Holzberger, D., Hillmayr, D. & Reiss, K.** (2020). *Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler fördern. Einblicke in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Carinci, J. E., Meyer, S. J. & Jackson, C.** (Hrsg.). (2020). *Linking teacher preparation program design and implementation to outcomes for teachers and students*. Charlotte: IAP.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S.** (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Stuttgart: utb.
- Heer, M. & Heinen, U.** (Hrsg.). (2020). *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Paderborn: Schöningh.
- Tettenborn, A. & Tremp, P.** (Hrsg.). (2020). *Pädagogische Hochschulen in ihrer Entwicklung. Hochschulkultur im Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung und Berufsbezug. Dokumentation der Tagung vom 15. November 2019*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Wiernik, A.** (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung

- Croce, K.-A. & Firestone, J.** (2020). *Developing science literacy in the 21st Century*. Charlotte: IAP.
- Hanft, A., Kretschmer, S. & Maschwitz, A.** (2020). *Organisation und Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Neuber, N., Solzbacher, C. & Zwitterlood, P.** (Hrsg.). (2020). *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Greving, H. & Schäper, S.** (Hrsg.). (2020). *Heilpädagogische Konzepte und Methoden. Orientierungswissen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A.** (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zeitschriftenspiegel

Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik

Anderegg, N. & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 302–309.

Wild, E. (2020). Hausarbeiten – ein überkommenes oder hoch aktuelles Konzept? Ein Diskussionsbeitrag. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (4), 314–325.

Wohlkinger, F. & Bayer, M. (2020). Typologie des Schülerhabitus in der Sekundarstufe I: Ein quantitativer Operationalisierungsansatz mit Daten des Nationalen Bildungspanels. *Journal for Educational Research Online*, 12 (2), 67–88.

Pädagogische Psychologie / Entwicklungspsychologie

Alexander, C., Wyatt-Smith, C. & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1–12.

Baten, E., Vansteenkiste, M., De Muynck, G.-J., De Poortere, E. & Desoete, A. (2020). How can the blow of math difficulty on elementary school children's motivational, cognitive, and affective experiences be dampened? The critical role of autonomy-supportive instructions. *Journal of Educational Psychology*, 112 (8), 1490–1505.

Brisson, B. M. & Theis, D. (2020). Traditionelle Hausaufgaben oder integrierte Lernzeiten? Ein Vergleich der Erfahrungen und Leistungsentwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Übungsformaten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (4), 294–312.

Brühwiler, C. & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency: Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 119–142.

Craig, K., Hale, D., Grainger, C. & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 15 (2), 155–213.

Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E. & Sander, D. (2020). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69 (5), 1–8.

Eichhorn, C. (2020). Negative Emotionen bei Schülerinnen und Schülern. *Pädagogik*, 72 (11), 40–43.

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. *Journal for Educational Research Online*, 12 (2), 166–189.

Glutsch, N., König, J. & Rothland, M. (2020). Zielorientierungen und Leistungsmotivation angehender Lehrkräfte zu Studienbeginn – eine Profilanalyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (4), 793–822.

Kleinkorres, R., Stang, J. & McElvany, N. (2020). Eine Längsschnittanalyse der wechselseitigen Beziehungen zwischen schulischem Wohlbefinden und akademischer Leistung. *Journal for Educational Research Online*, 12 (2), 114–165.

Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G. & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (4), 709–738.

Moroni, S. & Dumont, H. (2020). «Mensch, jetzt begreif es doch endlich mal!». Anlässe für Streit wegen Hausaufgaben aus Kind- und aus Elternperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (4), 262–278.

Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 303–318.

Thacker, I., Sinatra, G. M., Muis, K., Danielson, R., Pekrun, R., Winne, P. et al. (2020). Using persuasive refutation texts to prompt attitudinal and conceptual change. *Journal of Educational Psychology*, 112 (6), 1085–1099.

Allgemeine Didaktik / Fachdidaktik / Mediendidaktik

- Busch, M., Dittgen, M. W. & Mönter, L. O.** (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10 (2), 54–71.
- Gansewig, A. & Walsh, M.** (2020). Zeitzegen in der schulischen Bildungsarbeit und deren Potenzial zur Wertevermittlung – Einsatz und empirische Befundlage. *Pädagogische Rundschau*, 74 (5), 513–524.
- Gaubitz, S.** (2020). Kann man globale Kernprobleme mit Kindern diskutieren? Förderung der moralischen Entwicklung im Kontext von BNE. *Pädagogik*, 72 (11), 35–38.
- Reinfried, S. & Künzle, R.** (2020). Application of a knowledge-in-pieces perspective to students' explanations of water springs: A complex phenomenon pertaining to the field of physical geography. *Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 3 (1), 1–29.
- Thyroff, J., Scheller, J., Schneider, C. & Waldis, M.** (2020). Politische Bildung auf Sekundarstufe I. Erscheinungsformen und Herausforderungen am Beispiel von Unterrichtssequenzen zu «Europa – EU – Schweiz». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42 (1), 127–147.
- Tudoziecki, G.** (2020). Künstliche Intelligenz und Didaktik. *Pädagogische Rundschau*, 74 (4), 363–378.
- Zenke, C. T.** (2020). «Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft»? Über eine Expedition ins Ungewisse. *Die Deutsche Schule*, 112 (3), 338–353.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Weiterbildung von Lehrpersonen

- Böttcher, W.** (2020). Lehrkräftebildung und Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 60 (1), 13–27.
- Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S. & Seidel, T.** (2020). Between authenticity and cognitive demand: Finding a balance in designing a video-based simulation in the context of mathematics teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 95, 1–12.
- Lazarides, R., Watt, H. & Richardson, P. W.** (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69 (5), 1–14.
- Lipowsky, F. & Bleck, V.** (2020). Lehrpersonen zur gemeinsamen Reflexion über Unterricht anregen – Das Projekt POLKA. *Pädagogik*, 72 (12), 18–23.
- Trempler, K. & Hartmann, U.** (2020). Wie setzen sich angehende Lehrkräfte mit pädagogischen Situationen auseinander? Eine Analyse von Argumentationsstrukturen und genutzten Informationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 1053–1077.
- van Steen, T. & Wilson, C.** (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 1–13.

Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik

- Ackermann, N. & Weingartner, E.** (2020). «Es ist wichtig zu wissen, was überhaupt erforscht werden soll, bevor man es erforscht». *Die Hochschullehre*, 6 (16), 280–287.
- Kreuzer, T. F.** (2020). Studierende können mit Hilfe selbstreflexiver Prozesse zu professionell Lehrenden werden. *Pädagogische Rundschau*, 74 (4), 415–426.

Sonder- und Integrationspädagogik / Hochbegabung

- Böing, U. & Köpfer, A.** (2020). Rekonstruktionen von Schüler/innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/ Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89 (4), 266–277.
- Luder, R., Kunz, A. & Pastore, G.** (2020). Fachbeitrag: Beteiligung der Eltern an der Inklusion und ihre Sichtweise auf die integrative Förderung ihrer Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89 (4), 278–290.

Impressum

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

www.bzl-online.ch

Redaktion

Vgl. Umschlagseite vorn.

Inserate und Büro

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,
bzl-schreibbuero@gmx.ch

Layout

Büro CLIP, Bern

Druck

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

Abdruckerlaubnis

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

Abonnementspreise

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: sgl@goffice.ch.

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

www.sgl-online.ch

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

Horst Biedermann, Samuel Krattenmacher, Stefanie Graf und Mateusz Cwik

Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

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

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

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

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

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

Christa Scherrer, Simone Heller-Andrist, Christoph Suter und Markus Fischer

Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen

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