

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

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

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



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).

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. Stäubli, 2015, S. 394), sowie eine institutionelle Reflexions- und Innovationsfähigkeit (vgl. Schäfer, 2016, S. 121 f.). Das wissenschaftliche Personal erkennt aufgabenbezogen 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-organisationale 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.

Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs

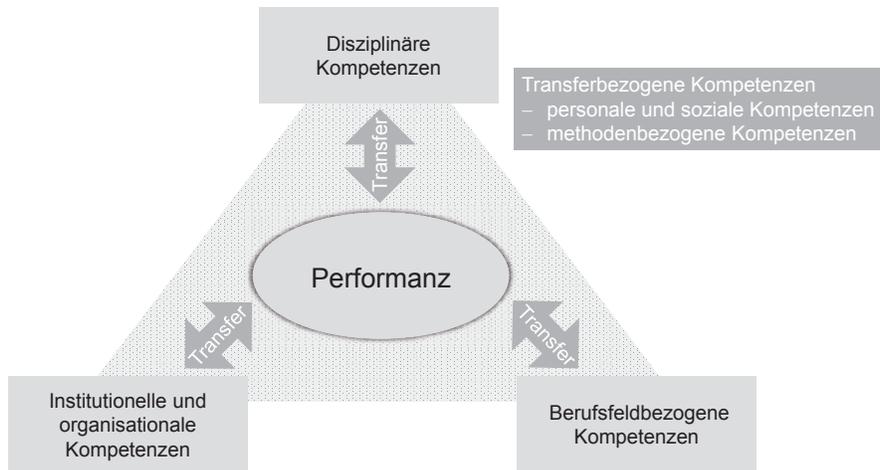


Abbildung 1: Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals an Pädagogischen Hochschulen (in Anlehnung an Stäuble, 2015, S. 398).

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 zwischen 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 Aufgabenbearbeitung 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)kantonale 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 Aufgabenbereiche 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