

Forum Hochschuldidaktik und
Erwachsenenbildung Band 12

Dagmar Bach, Erik Haberzeth,
Stefan Osbahr (Hrsg.)

Höhere Fachschulen in der Schweiz

Herausforderungen und Perspektiven



Bach, Haberzeth, Osbahr (Hrsg.)
Höhere Fachschulen in der Schweiz

Dagmar Bach, Erik Haberzeth, Stefan Osbahr (Hrsg.)

Höhere Fachschulen in der Schweiz

Herausforderungen und Perspektiven

**Forum Hochschuldidaktik
und Erwachsenenbildung, Band 12**

Eine Publikation der Abteilung
Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung
der Pädagogischen Hochschule Zürich

In Zusammenarbeit mit Agogis



Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
3011 Bern
hep-verlag.ch

ISBN (Print): 978-3-0355-2184-9

DOI: <https://doi.org/10.36933/9783035521849>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons
Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
EINLEITUNG	
Dagmar Bach, Erik Haberzeth und Stefan Osbahr	
Einleitung	10
SYSTEM UND STRUKTUR	
Stefan Osbahr	
Verbesserte Positionierung der Höheren Fachschulen aus Sicht der Anbietenden	14
Katrin Kraus und Lucien Criblez	
Zur Positionierung der Höheren Fachschulen: Eine bildungssystematische Analyse	28
Lucien Criblez und Katrin Kraus	
Zur Positionierung der Höheren Fachschulen: Eine historische Analyse	41
Barbara Getto	
Die Rolle von Strategien für die Digitalisierung an Höheren Fachschulen ...	55
SCHULENTWICKLUNG UND DIDAKTIK	
Dagmar Bach und Franziska Zellweger	
Entwicklung berufsorientierter Curricula	70
Petra Hämmerle	
Handlungskompetenzorientierung an Höheren Fachschulen: Ein radikaler Ansatz der Unterrichtsgestaltung?	93
Dominic Hassler	
Blended Learning, hybride Lehrformate und HyFlex	109
Sylvia Kaap-Fröhlich und Daniel Ammann	
Interprofessionelle Ausbildung der Gesundheitsberufe an Höheren Fachschulen – Best Practice und Übertragbarkeit auf andere HF-Bildungsgänge	124

Erik Haberzeth	
Bildungsgänge gestalten im digitalen Wandel der Arbeitswelt – drei Einblicke in die Bildungspraxis	145
Andrea Käppeli und Stephan Schärer	
Digitalisierung in der stationären Gesundheitsversorgung: Wandel des Berufsbildes Pflege und Konsequenzen für die Ausbildung	149
Kurt Rubeli	
Wandel der Arbeit und die digitale Bildungsrevolution – Herausforderungen für die Höheren Fachschulen Technik	159
Thomas Kölliker und Daniel Rigotti	
Neue Kompetenzanforderungen an Kaufleute – veränderte Ansprüche an die Höheren Fachschulen für Wirtschaft	165
Lucretia Staudinger	
Profession und Professionalisierung von Dozierenden an Höheren Fachschulen	175
Helmut Bremer	
Selbstlernen: Zwischen Verheissung und Bedrohung	192
Autor*innenverzeichnis	207

Vorwort

Lehren, prüfen, beraten, forschen, organisieren: Diese Themen sind Bestandteil des Aufgabenfelds von Dozierenden an Hochschulen oder Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Sie sind die Akteur*innen im Wissens- und Technologietransfer durch Weiterbildung und Dienstleistungen, betreiben Projektmanagement und engagieren sich in der Qualitätsentwicklung der eigenen Bildungsorganisation.

Lehre und Unterricht sind dabei herausgefordert: So gestalten Dozierende etwa gemeinsam ganze Curricula oder einzelne Module, planen Leistungsnachweise, integrieren Phasen von selbstorganisiertem Lernen oder implementieren Konzepte von Blended Learning in ihre Lehrveranstaltungen.

Die Abteilung für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PH Zürich) unterstützt seit 2009 Hochschulen, Berufsfachschulen sowie Organisationen der Erwachsenenbildung und ihr Lehr- und Führungspersonal durch Weiterbildung und Beratung.

Themenschwerpunkte sind dabei Studierenden-/Lernendenorientierung, Rollenvielfalt bei Lehrenden, kompetenzorientierte Lehre, erwachsenenbildnerisches Handeln, Beratung, Schreib-, Denk- und Lernförderung in der Lehre an Hochschulen und Bildungsorganisationen der Erwachsenenbildung, Organisations- und Führungsentwicklung sowie Digitalisierung und ihre Folgen für die Weiterbildung.

Seit 2020 wendet sich die Abteilung für Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung mit ihren Leistungen auch explizit an die Höhere Berufsbildung, die zusammen mit den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen die Tertiärstufe des schweizerischen Bildungssystems bildet. Entsprechend wurde das Programmsegment «Höhere Berufsbildung und Erwachsenenbildung» aufgebaut, das verschiedene Bildungsangebote und Dienstleistungen für diese Bildungsbereiche umfasst. Eine wissenschaftliche Fundierung erfährt dieses Segment durch eigene Forschung der Abteilung zu Fragen der Berufs- und Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang entstand der Wunsch, der Höheren Berufsbildung eine eigene grössere Publikation zu widmen, um sie sichtbarer zu machen und gleichzeitig systematisch zu diskutieren. Diese liegt nun vor und wir meinen, dass es eine vergleichbare Publikation mit einer angemessenen inhaltlichen Breite und wissenschaftlichen Basis bislang nicht gibt. Um das Vorhaben insbesondere auch in der Praxis zu verankern, wurde dieser Band in Kooperation mit Agogis erstellt.

Die Reihe «Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung» regt Diskussionen über und Auseinandersetzungen mit aktuellen und praxisrelevanten hochschuldidaktischen und erwachsenenpädagogischen Fragen an. Sie stellt Dozierenden an Fachhochschulen, in der Höheren Berufsbildung sowie Aus- und Weiterbildungsverantwortlichen in weiteren Institutionen der Erwachsenenbildung nützliche Reflexions- und Handlungsinstrumente zur Verfügung. Üblicherweise erscheint ein Band jährlich.

Geplant ist folgender nächste Band:

Band 13 (2023)

Kreativ-literarisches Schreiben (Hrsg. Daniel Ammann, Gisela Bürki, Erik Altorfer und Alex Rickert)

Zu den bereits publizierten Bänden:

phzh.ch/w-he-publikationen

Bitte kontaktieren Sie uns, wenn Sie Rückmeldungen oder Ideen haben. Wir wünschen Ihnen viele Anregungen.

Das Editorialboard der Reihe:

Markus Weil, Monique Honegger, Daniel Ammann, Dagmar Bach, Erik Haberzeth und Tobias Zimmermann

Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung PH Zürich

monique.honegger@phzh.ch

phzh.ch/w-he

EINLEITUNG

Dagmar Bach, Erik Haberzeth und Stefan Osbahr

Einleitung

Höhere Fachschulen bieten Personen mit Lehrabschluss die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten so zu erweitern, dass sie Führungs- und Fachverantwortung übernehmen können. Das gelingt. Aktuell studieren etwa 35 000 Studierende mit Berufserfahrung und Lehrabschluss direkt auf der Tertiärstufe. Das sind viermal so viele Personen wie im Jahr 2000, ein weiterer leichter Anstieg ist prognostiziert (BFS 2021). Abschlüsse der Höheren Fachschulen sind nach wie vor eine attraktive Grundlage für eine berufliche Karriere – attraktiv für den Arbeitsmarkt, der die Absolvierenden sehr gut aufnimmt, und attraktiv für die Absolvierenden, die auf flexible Studienbedingungen treffen und im Anschluss ein deutlich höheres Einkommen erzielen (SBFI 2021, S. 13).

Und doch ist die «Positionierung der Höheren Fachschulen», wie auch das seit 2021 laufende Projekt des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) heisst, ein anspruchsvolles und kontroverses Thema (vgl. Econcept 2020). Es wird im ersten Teil des Buches aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Stefan Osbahr stellt zu Beginn nicht nur die Höheren Fachschulen in ihren verschiedenen Ausprägungen vor, sondern hält auch fest, welche Fragen sich bezüglich ihrer Struktur, Finanzierung sowie der nationalen und internationalen Anerkennung der Abschlüsse stellen. Daran anschliessend belegen Katrin Kraus und Lucien Criblez, wie stark sich eine zentrale Besonderheit der Höheren Fachschulen aus der Bildungsgesetzgebung ableitet. Es handelt sich um die Kombination der starken, systemisch angelegten Arbeitsmarktorientierung (MiVo-HF, Art. 8) mit einer gelungenen persönlichen Entwicklung der Studierenden. In ihrem zweiten Beitrag betonen Lucien Criblez und Katrin Kraus, dass mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen im Gegensatz zu den 1990er-Jahren heute ein Instrument zur Verfügung steht, das die internationale Anerkennung der Abschlüsse unabhängig von nationalen Systematiken möglich macht. Barbara Getto leitet danach mit dem Thema der Digitalisierung über zu Strategien der Schulentwicklung. Sie sieht in den didaktischen Möglichkeiten des Digitalen eine Chance für die Höheren Fachschulen, ihr Profil zu schärfen und Entwicklungsziele zu definieren. Dem Beitrag liegen Interviews mit Leitungspersonen von Höheren Fachschulen zugrunde.

In ihrer engen Verknüpfung von beruflichem Alltag und fachlichem Überblick stehen die Höheren Fachschulen auch exemplarisch für aktuelle didak-

tische und andragogische Diskussionen in der Berufsbildung. Damit befasst sich der zweite Teil des Bandes.

Er beginnt mit dem Text von Franziska Zellweger und Dagmar Bach. Sie empfehlen methodische Vorgehensweisen und didaktische Konzepte, mit denen sich berufsorientierte Curricula gezielt weiterentwickeln lassen. Petra Hämmerles Beitrag knüpft daran an: Aus wissenschaftlichen, betrieblichen und regulatorischen Gründen ist es heute unabdingbar, dass die berufliche Aus- und Weiterbildung bis in die einzelne Unterrichtssequenz und Prüfungsfrage hinein handlungskompetenzorientiert erfolgt. Dominic Hassler erweitert dem entsprechend die Überlegungen von Barbara Getto, bezieht diese auf den konkreten Unterricht und gibt Empfehlungen für die Einbettung von digitalen Lehrformaten in der Höheren Berufs- und Erwachsenenbildung.

Der anschliessende Beitrag von Sylvia Kaap-Fröhlich und Daniel Ammann tritt wieder etwas hinter das Unterrichtsgeschehen zurück und befasst sich mit dem Stellenwert von interprofessionellen Kompetenzen in den Weiterbildungskonzepten der Gesundheitsberufe. Dieser Ansatz hat sich zurzeit in den Curricula noch nicht durchgesetzt. Interprofessionalität wird allerdings in verschiedenen Berufsfeldern laufend wichtiger und wohl bald von der Arbeitswelt und damit der Weiterbildung in der Höheren Berufsbildung erwartet. Mit einer Einleitung von Erik Haberzeth folgen weitere Einblicke in die neuen Anforderungen des Berufsalltags und damit auch in die Anforderungen für die Bildungsgänge der Höheren Fachschulen. Der Wandel ist stark durch die Digitalisierung geprägt. Andrea Käppeli und Stephan Schärer legen ihn für die Pflegeberufe dar, Kurt Rubeli für den Maschinen- und Anlagenbau, Thomas Kölliker und Daniel Rigotti für die Kaufleute.

All diese Veränderungen und Anforderungen belegen, wie wichtig erfahrene und engagierte Dozierende aus der Berufspraxis für die Höheren Fachschulen sind. Lucretia Staudinger befasst sich auf der Basis von Interviews mit den Qualifikationen dieser Dozierenden und mit ihrer didaktischen Professionalisierung.

Ganz am Schluss stellt Helmut Bremer die Studierenden ins Zentrum. In seiner Darstellung des «Selbst-Lernens» betont er, dass je nach sozialem Kontext ein anderes «Selbst» lernt, und dass differenzierte pädagogische Strategien dieses Selbstlernen begleiten müssen.

Wir hoffen, der vorliegende Band unterstützt dabei, die Höheren Fachschulen sichtbarer zu machen. Sie tragen zu einer prosperierenden Wirtschaft bei, indem sie dringend benötigte Fachkräfte weiterbilden. Sie unterstützen individuelle Bildungsanstrengungen mit Blick auf ihr besonderes Publikum. Sie

gehen die anstehenden digitalen und didaktischen Transformationen mit Engagement an. Dies alles wäre leichter zu bewältigen mit einem konsolidierten Platz im Bildungssystem der Schweiz.

Literatur

Bundesamt für Statistik BFS (2021). Szenarien für die höheren Fachschulen: Studierende und Abschlüsse. Bern: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/szenarien-bildungssystem/hoehere-berufsbildung-studierende.html [16.05.2022].

Econcept (2020). Auslegeordnung zur Positionierung der höheren Fachschulen. Schlussbericht vom 31. Juli 2020, verfasst im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Auslegeordnung_HF_Zusammenfassung_DEdocx.pdf [16.05.2022].

Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017). Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen. www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2017/586/de [12.04.2022].

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2021). «Positionierung Höhere Fachschulen» – Zwischenbericht vom 15. November 2021. www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2021/11/zwischenbericht-hbb.pdf.download.pdf/2021-11-15_Zwischenbericht_Pos%20HF_Spitzentreffen%20BB_DE.pdf [13.05.2022].

SYSTEM UND STRUKTUR

Stefan Osbahr

Verbesserte Positionierung der Höheren Fachschulen aus Sicht der Anbietenden

Abstract

Die Höheren Fachschulen (HF) sind der arbeitsmarkt- und praxisorientierteste Zweig der Tertiärstufe. Aktuell bieten über 170 Schulen HF-Bildungsgänge an. Diese Schulen sind sehr heterogen in ihrer Grösse, Rechtsform und Ausrichtung. Die Höheren Fachschulen sehen sich heute gegenüber dem Hochschulsystem benachteiligt und fordern strukturelle Verbesserungen. Im Vordergrund stehen die Anerkennung der Schulen durch den Bund, die Vergabe werthaltiger Titel und eine stärkere finanzielle Beteiligung der öffentlichen Hand an den Studienkosten. Der Beitrag beleuchtet diese Reformforderungen.

1. Ausgangssituation

Die Höheren Fachschulen (HF) wurden im Berufsbildungsgesetz 2004 als Teil der Höheren Berufsbildung auf der Tertiärstufe neu positioniert, als arbeitsmarkt- und praxisorientierte höhere Bildungsstufe (vgl. SBFJ 2021b, S. 11 f.). Sie zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: Praxisnähe des Bildungsgangs bei gleichzeitigem Wissenschaftsbezug der Inhalte, starke Einbindung der Betriebe, expliziter Arbeitsmarktbezug der Studiengänge, didaktisch-curriculare Verschränkung von Theorie und Praxis, Einbindung der Wirtschaft in die Verantwortung für die Inhalte und Kompetenzen.

Die Höheren Fachschulen sind seit 2004 stärker reguliert, und es hat ein «Standardisierungsschub» (Gonon 2016, S. 45) eingesetzt. Der Bund ist zuständig für die Reglementierung, Qualitätssicherung und Anerkennung der Bildungsgänge, die Kantone ihrerseits für die Beauftragung («Bestellung»), für die öffentliche Mitfinanzierung¹ und für die Aufsicht über die anerkannten Bildungsgänge. Die HF-Bildungsgänge werden von den Organisationen der

1 Beiträge pro Student*in, i. d. R. 50 % der anrechenbaren Studierendenkosten, über die Interkantonale Höhere Fachschulvereinbarung (HFSV), der alle Kantone beigetreten sind.

Arbeitswelt Oda² und den Bildungsanbietenden über die Rahmenlehrpläne gesteuert. HF-Bildungsgänge werden vom Bund in aufwändigen Anerkennungsverfahren daraufhin geprüft, ob sie die Anforderungen erfüllen und anerkannte Diplome ausstellen dürfen. Anerkannt werden die einzelnen HF-Bildungsgänge, nicht aber die Höheren Fachschulen als Institutionen.

172 Höhere Fachschulen bieten heute 561 HF-Bildungsgänge in 55 Fachrichtungen an 232 Schulstandorten an (SBFI 2021b, S. 21 f.³). Im Jahr 2020 wurden 9908 HF-Diplome ausgestellt (2015: 8451; 2010: 7337). Die Bildungsgänge mit den häufigsten HF-Diplomen im Jahr 2020 sind in Tabelle 1 dargestellt.

Bildungsgang	Diplome
Technik HF, verschiedene Fachrichtungen	2715
Pflege HF	1964
Betriebswirtschaft HF	1099
Sozialpädagogik HF	791
Wirtschaftsinformatik HF	417
Kindererziehung HF	411

Tabelle 1: Die häufigsten HF-Abschlüsse 2020 (BFS 2021b)

Die Anbieter*innenlandschaft der Höheren Fachschulen ist historisch gewachsen und wird bis heute als unübersichtlich wahrgenommen.⁴ Neben acht grossen HF-Anbietenden, die über 200 Diplome pro Jahr vergeben, gibt es aktuell 93 Kleinschulen mit weniger als 25 Diplomen pro Jahr. Von den 172 Anbietenden hat die Hälfte weniger als 100 Studierende (SBFI 2021b, S. 22). Seit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 2004 ist eine Verdoppelung der Anzahl Höherer Fachschulen zu verzeichnen – im Gegensatz zum Konzentrationsprozess der Fachhochschulen. Mit Blick auf die vielen Klein(st)schulen, die HF-Bildungsgänge anbieten, könnte man von einer Atomisierung der HF-Anbieter*innenlandschaft sprechen.

2 Arbeitgebenden- und Arbeitnehmendenverbände einer Branche.

3 Datenerhebung: BSS 2021.

4 «Die Analyse der Anbieterstruktur zeigt, dass das Angebot der höheren Fachschulen sehr heterogen und fragmentiert ist» (SBFI 2021b, S. 22).

Es wird deutlich: «DIE höhere Fachschule existiert nicht» (SBFI 2021b, S. 43).

	Schulen, Diplome, Studierende HF nach Schulgrösse 2020			
	Total	bis 25 Studierende	26–200 Studierende	über 200 Studierende
Schulen	172 ⁵	93	71	8
Diplome	9908 ⁶	1348	5521	2385
Studierende	35 074 ⁷			

Tabelle 2: Höhere Fachschulen, Diplome, Studierende 2020 (Quelle: unveröffentlichte Statistik der Konferenz HF 03.08.2021)

Mit dem Berufsbildungsgesetz soll seit 2004 eine Aufwertung und Qualitätsverbesserung der Höheren Fachschulen erreicht werden. Wieweit dies heute – 17 Jahre später – gelungen ist, darüber gehen die Meinungen auseinander. Die HF-Schulen jedenfalls sind mit dem Status quo nicht zufrieden. Sie sehen sich von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik nicht in dem Masse wertgeschätzt, wie sie es sich wünschen. Die HF-Schulen monieren, benachteiligt zu werden (Konferenz HF 2020) und machen dies an Nachteilen fest, die sie und ihre Absolvierenden – verglichen mit den Fachhochschulen – heute erfahren. Dazu gehören international unverständliche Titel und wenig werthaltig gestaltete Diplome, schlechtere finanzielle Unterstützung der Studierenden durch die öffentliche Hand, fehlende institutionelle Anerkennung der Schulen und fehlender Schutz für die Bezeichnung Höhere Fachschule, zudem eine ungenügende Sichtbarkeit in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik (ebd.).

Seitens des Bundes wird die Entwicklung der Höheren Fachschulen deutlich positiver beurteilt (SBFI 2021b). Die Höheren Fachschulen seien ein gut

5 SBFI 2021b, S. 21. Datengrundlagen: BSS 2021. Bei der angegebenen Zahl handelt es sich um eine Momentaufnahme. In der gegenwärtigen HF-Landschaft ist viel Bewegung zu beobachten. «Aufgrund der vielen Mikro-Schulen und der regelmässigen Übernahmen von Schulen variiert die Zahl praktisch monatlich. Zudem gibt es gelegentlich Messprobleme, weil anerkannte Bildungsgänge und HF vermischt und damit nicht sauber erfasst werden» (persönliche Mitteilung, Geschäftsführer der Konferenz HF, 09.08.2021).

6 BFS 2021b. Bei den Teilzahlen «Diplome nach Schulgrösse» sind nur die Angaben aus der veröffentlichten Statistik der Konferenz HF (03.08.2021) berücksichtigt. Letztere basieren auf Selbsterklärungen der HF-Schulen.

7 BFS 2021c.

funktionierendes System, das sich durch folgende Stärken auszeichne (ebd., S. 12 f.):

- ▶ Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts (HF-Diplome sind von der Wirtschaft getragen und auf dem Arbeitsmarkt gefragt),
- ▶ HF-Studium als lohnende Investition (hohe Bildungsrendite des HF-Diploms; dieses begünstigt einen Einkommenszuwachs und bildet die optimale Vorbereitung auf anspruchsvolle Fach- und Führungsfunktionen),
- ▶ überdurchschnittliche Erwerbsquote der HF-Absolvierenden,
- ▶ Zugang zur Tertiärstufe mit einem Berufslehraabschluss, das heisst ohne (Berufs-)Maturität,
- ▶ flexible Studienformen (z.B. parallel zur weitergeführten Berufstätigkeit),
- ▶ hohe Zufriedenheit der Absolvierenden.

Einigkeit besteht darin, dass die Höheren Fachschulen für die Schweiz ein sehr wichtiges Bildungsgefäss mit einer hervorragenden Arbeitsmarktorientierung sind, das es gezielt weiterzuentwickeln gilt. Ziel ist innerhalb der Tertiärstufe eine Gleichwertigkeit gegenüber dem Hochschulbereich.

Der gesellschaftliche Trend scheint eine Akademisierung des Bildungssystems zu stützen (vgl. Gonon 2016, S. 49 ff.) und die Vormacht der Hochschulen zu begünstigen. Indikatoren dafür sind etwa der steigende Anteil an Hochschul- und hochschulqualifizierenden Abschlüssen in der Schweiz.⁸ Die meritokratische Logik suggeriert, dass berufliche Bildung gegenüber der akademischen minderwertig bleiben muss und für die Absolvierenden mit Nachteilen (Status, Laufbahnperspektiven) verbunden bleibt (Deißinger 2019, S. 52). Es sei heute deutlich attraktiver, akademische Bildungswege zu belegen, «bei denen sich die Zuweisung von gesellschaftlichen Positionen und sozialem Status zunehmend an den Zertifikaten des allgemeinen Bildungswesens und immer weniger am Nachweis fachlicher Kompetenzen ausrichtet» (ebd., S. 54).

8 2000 verfügten 10,5 % der ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz (25–64-Jährige) über einen Hochschulabschluss. 2010 waren es 20,5 % und 2020 30,1 % (BFS 2021a).

2. Positionierung und Anerkennung der Höheren Fachschulen

Seit einigen Jahren wird auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Schweiz festgestellt, dass «die Stellung der Höheren Fachschulen [...] noch nicht befriedigend» sei (Schmid & Gonon 2013, S. 154). Vor dem Hintergrund, dass ihre «Bedeutung [...] in den letzten Jahren stark zugenommen» habe (ebd., S. 155), sei es angebracht, den Höheren Fachschulen «mehr Aufmerksamkeit und Wertschätzung zu widmen» (ebd., S. 167).

In der Zwischenzeit sehen sich die Höheren Fachschulen weiter benachteiligt (Alabor 2019). Sie machen dies etwa daran fest, dass sie in den letzten Jahren im Vergleich zu den Fachhochschulen an Boden verloren haben. So sei etwa ihr Studierendenzuwachs seit 2010 viel bescheidener ausgefallen als derjenige der Fachhochschulen (Zuwachs 2010–2020: HF + 35 %; FH-Bachelor + 63 %).

Die Debatte um die Benachteiligung der Höheren Fachschulen hat mittlerweile die eidgenössische Politik erreicht: In zwei angenommenen Vorstössen aus dem Jahr 2018 fordert das Parlament eine bessere nationale und internationale Positionierung der Höheren Fachschulen. Zur Umsetzung dieses Auftrags hat das zuständige Bundesamt, das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI, als erstes eine Auslegeordnung zu den Stärken und Schwächen der Höheren Fachschulen in Auftrag gegeben – breit mit den Anspruchsgruppen abgestützt, wie in der korporatistisch⁹ angelegten Berufsbildung hierzulande üblich. Der Schlussbericht dazu, 2020 publiziert, nennt zahlreiche Handlungsfelder, die aus Sicht der relevanten Akteur*innen anzugehen sind (Econcept 2020). Zusammenfassend stellt der Bericht fest:

«Die drängendsten Handlungsfelder zur Positionierung der HF in Bildungssystem, Arbeitsmarkt und Gesellschaft finden sich einerseits bei der Bekanntheit und beim Ansehen der HF, andererseits bei der Anschlussfähigkeit für andere Abschlüsse und Weiterbildungen [...].

National stehen die fehlende Bekanntheit und das fehlende Ansehen in Öffentlichkeit und Gesellschaft im Zentrum, die auf das Profil der HF zurück-

9 Esther Berner nennt drei Grundregeln schweizerischer Berufsbildungspolitik (2013, S. 40 f.): (1) Föderalismus und Subsidiarität als politisches Ordnungs- und Vollzugsprinzip; (2) Korporatismus im Sinne einer traditionell starken Einbindung parastaatlicher Organisationen, auch: einer starken Verflechtung zwischen staatlichem und privatem Sektor; (3) Konkordanzprinzip und Konsensdemokratie: «Ziel ist die möglichst breite Abstützung politischer Entscheide durch Herbeiführung eines Konsenses und damit der Einbezug einer Vielzahl von Akteuren (Parteien, Verbände, gesellschaftliche Gruppierungen usw.)» (ebd., S. 41). Damit einher gehen eine gewisse Schwerfälligkeit von Entscheidungsprozessen und eine «eher geringe Innovationsfähigkeit» (ebd.).

geführt werden, welches seinerseits in Abgrenzung zu anderen Bildungsglässern auf Tertiärstufe (insbesondere Fachhochschulen, Berufs- und Höhere Fachprüfungen) als wenig fassbar wahrgenommen wird. Ebenfalls als kritisch angesehen werden die fehlende Bekanntheit bei den Arbeitgebenden und die mangelhafte Anschlussfähigkeit für andere Ausbildungen.

International manifestiert sich der grösste Handlungsbedarf mit Blick auf diverse Aspekte der Bekanntheit der HF im ausländischen Arbeitsmarkt sowie hinsichtlich Zulassung und Anschlussfähigkeit in ausländischen Bildungssystemen» (Econcept 2020, S. 84).

Der Bericht präsentiert 19 Massnahmen, mit denen die genannten Herausforderungen aus der Sicht zentraler Anspruchsgruppen¹⁰ angegangen werden könnten, ordnet ihnen Chancen und Risiken zu und beleuchtet ihre Umsetzbarkeit. Eine Übersicht ist in Abbildung 1 dargestellt.

10 OdA, Schulen, Unternehmen, Absolvierende, Studierende, Bund, Kantone (vgl. Econcept 2020, S. if.)

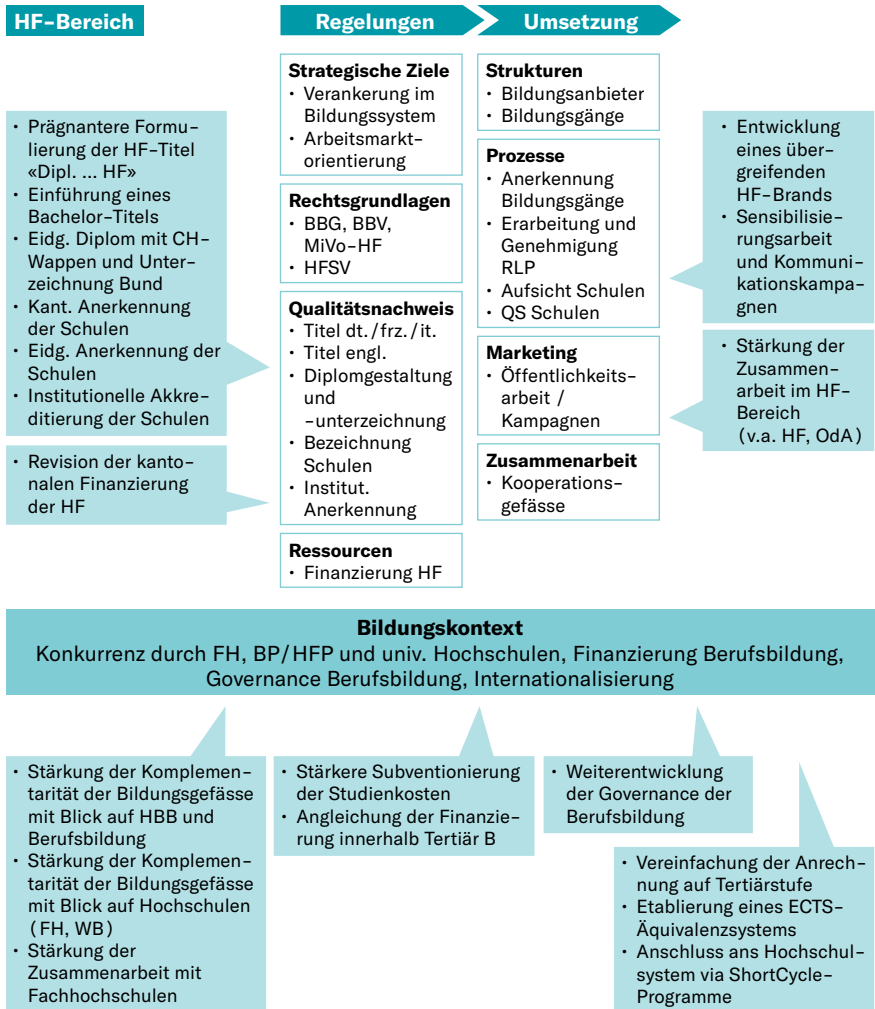


Abbildung 1: Synopse möglicher Massnahmen zur Verbesserung der Positionierung der HF gemäss Econcept-Bericht (Econcept 2020, S. iv, 86)

Die drei wichtigsten Handlungsfelder und die ihnen zugeordneten Massnahmen werden im Folgenden diskutiert: die Vergabe werthaltiger Titel, die Anerkennung der Schulen durch den Bund und die stärkere finanzielle Beteiligung der öffentlichen Hand an den Studienkosten.

Das an den Situationsbericht anschliessende Positionierungsprojekt des Bundes läuft seit dem Frühjahr 2021 und ist eingebettet in die «Strategie Berufsbildung 2030» (SBFI 2021a). Projektziel ist laut dem federführenden SBFI «die weitere Stärkung der Höheren Fachschulen in ihrer Funktion als arbeitsmarktorientiertes Bildungsgefäss auf Tertiärstufe» (SBFI 2021b, S. 46). Der Zwischenbericht ist im November 2021 publiziert worden (SBFI 2021b), mitsamt der Agenda für die Weiterarbeit; abschliessende Ergebnisse liegen noch nicht vor. Im Gegenteil habe sich gezeigt, dass verschiedene Grundsatfragen zu klären seien, bevor Verbesserungsmassnahmen konkretisiert würden (ebd., 46).

3. National und international werthaltige Titel der HF-Diplomierten

Wer mit einem Diplom einer Höheren Fachschule im Ausland tätig sein möchte oder in der Schweiz in einem grossen Unternehmen den nächsten Laufbahnschritt avisiert, steht oftmals vor demselben Problem: Das HF-Diplom wird von den Unternehmen und ihren HR-Abteilungen nicht verstanden und folglich nicht gemäss seiner Werthaltigkeit eingestuft. Zwar verfügen HF-Absolvierende mit dem Diploma Supplement über ein Dokument, das ihren HF-Titel im Nationalen und Europäischen Qualifikationsrahmen einordnet – auf Stufe 6 – und das eine englische Titelübersetzung enthält. Letztere lautet «Advanced Federal Diploma of Higher Education in [Titelbezeichnung, z. B. Hospitality Management]». Und doch machen HF-Diplomierte im Ausland immer wieder die Erfahrung, dass ihre englische Titelübersetzung und die Einstufung ihres Diploms im Europäischen Qualifikationsrahmen nicht verstanden werden.

Da es zur Bildungsstufe Höhere Fachschulen in den meisten europäischen Ländern keine Entsprechung gibt, sind verständliche, werthaltige Titel, ihre englische Übersetzung sowie eine adäquate Einstufung des Bildungstyps für internationale Laufbahnperspektiven besonders wichtig.

Die Höheren Fachschulen streben zur Lösung der genannten Probleme zwei Verbesserungen an: Erstens möchten die HF-Anbietenden ebenfalls Bachelor-Titel vergeben können, mit dem Additiv «Professional Bachelor».

Der Schweizer Dachverband der Höheren Fachschulen, die Konferenz HF, weist darauf hin, dass Deutschland diesen Titel im Jahr 2020 erfolgreich eingeführt habe (dort als «Bachelor Professional»). Ein Bachelor sei attraktiver, weil dieser Titel breit bekannt sei (Berger 2021).

Diese Forderung wird kontrovers diskutiert und derzeit vom Bund im Positionierungsprojekt des SBFi erneut geprüft. Ein parlamentarischer Vorstoss, der eine Titeläquivalenz im Sinne des Professional Bachelors forderte, wurde 2012 ein erstes Mal eingereicht und damals vom Parlament abgelehnt. Die Neuauflage des Anliegens, 2020 vom selben Parlamentarier lanciert, wurde vom Nationalrat (Erstrat) am 08.03.2022 angenommen.¹¹

Die Schweizer Fachhochschulen lehnen den Professional Bachelor HF ab, da sie eine Verwässerung ihres Profils und eine Wertminderung ihrer eigenen Bachelor-Titel befürchten. Sie postulieren, das Profil der Höheren Fachschulen dürfe nicht dem ihren angenähert werden (Konvergenz). Es müsse im Gegenteil als berufs- und arbeitsmarktorientiert deutlicher unterscheidbar werden – deutlicher, als dies heute der Fall sei (Profilierung). Mit dem Aufwertungsstreben der Höheren Fachschulen gefährdeten diese – wenn zwei dasselbe tun – letztlich ihre eigene Existenz (vgl. auch Euler 2013).

Auch seitens des Bundes wird «die Forderung nach einem Bachelor-Titel [...] eher im Sinne des von den HF-Akteur[*inn]en gewünschten verbesserten Ansehens im nationalen Arbeitsmarkt» gesehen, der «dem Wunsch nach einem gleichwertigen Ansehen zu den FH-Abschlüssen» entspringe (SBFI 2021b, S. 37). Aus Sicht des SBFi sind HF-Abschlüsse als Teil des Berufsbildungssystems «in erster Linie auf die Bedürfnisse des inländischen Arbeitsmarktes abgestimmt» (ebd., S. 34).

Die Kontroverse um den Professional Bachelor dauert an und erreichte mittlerweile auch die nationalen Medien (vgl. Pastega 2021, Vonplon 2021, Strahm 2021, Berger 2021).

Als zweiten Punkt schlagen die Höheren Fachschulen vor, in ihren Diplomen den Zusatz «eidgenössisch» nutzen zu dürfen. Diese Lösung sei bei den Abschlüssen der Höheren Fachprüfungen seit Jahren bewährt («Bäuerin mit eidgenössischem Diplom»). Das SBFi weist darauf hin, dass dafür ein grösseres Engagement des Bundes bei der Steuerung beziehungsweise Qualitätssiche-

11 Motion von Nationalrat Matthias Aebischer und 79 Mitunterzeichnenden: «Der Bundesrat wird beauftragt, die Abschlüsse der höheren Berufsbildung gemäss den Artikeln 26 bis 29 BBG aufzuwerten, indem jene modernen Titelbezeichnungen gesetzlich verankert werden, welche die Titel- und Niveauäquivalenz mit anderen Titelbezeichnungen im In- und Ausland herstellen («Professional Bachelor», «Professional Master»)» (www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista#k=20203050; Zugriff 06.08.2022).

rung der abschliessenden Diplomprüfungen sowie bei der Diplomausstellung erforderlich wäre. Solche Massnahmen würden allerdings die heutigen agilen Prozesse der Diplomierung¹² verkomplizieren, indem sie einheitliche – gar zentrale? – Qualifikationsverfahren nötig machten (SBFI 2021b).

4. Verbesserte Finanzierung der Höheren Fachschulen

Die öffentliche Mitfinanzierung eines HF-Studiums ist aus historischen Gründen viel tiefer als diejenige des vergleichbaren Fachhochschul-Studiengangs. Das System der Höheren Fachschulen basiert auf einer starken Verankerung in der Arbeitswelt und ihren Organisationen. Dementsprechend sind die Höheren Fachschulen geprägt durch ein höheres finanzielles Engagement von Studierenden und Arbeitgebenden.

Die öffentliche Finanzierung der Bildungsgänge an Höheren Fachschulen erfolgt durch die Kantone über die Interkantonale Höhere Fachschulvereinbarung (HFSV). Die Kantone zahlen den Schulen pro Student*in Pauschalbeiträge in der Höhe von 50 Prozent der Durchschnittskosten der Bildungsgänge. Für Bildungsgänge mit einem erhöhten öffentlichen Interesse (wie etwa Gesundheit, Soziales) können die kantonalen Beiträge bis zu 90 Prozent der Durchschnittskosten erreichen. Die restlichen Kosten werden mehrheitlich durch die Studiengebühren gedeckt.

Aus Sicht der Höheren Fachschulen ist die öffentliche Beteiligung an den Studienkosten unzureichend, intransparent und benachteiligt die HF-Studierenden, verglichen mit denjenigen an Fachhochschulen.¹³ Die Höheren Fachschulen fordern eine höhere finanzielle Beteiligung der öffentlichen Hand an den Studienkosten sowie eine Vereinfachung und Harmonisierung des Finanzierungssystems. Damit würden Anreize geschaffen, um Arbeitgebenden ihren Mitarbeitenden den Besuch eines HF-Bildungsganges zu ermöglichen. Eine solche stärkere Subventionierung der HF-Studienkosten könnte

12 Heute stellt die HF-Schule für den anerkannten HF-Bildungsgang die Diplome selbstständig aus und hat vorgängig die Diplomprüfungsprozesse durch den Bund anerkennen lassen.

13 Als Beispiel seien zwei Abschlüsse FH / HF im Bereich Soziale Arbeit / Sozialpädagogik betrachtet. Die Studiengebühren für den Bachelor FH in Sozialer Arbeit / Sozialpädagogik betragen an der FH Ostschweiz CHF 1000 pro Semester. Im Vollzeitstudium, das 6 Semester dauert, macht dies total CHF 6000. Die Studiengebühren in Sozialpädagogik HF betragen bei Agogis CHF 4700 pro Jahr. Im vergleichbaren Vollzeitstudium mit integrierter Praxisausbildung, das 6 Semester dauert, macht dies total CHF 14 100.

die Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit der HF-Bildungsgänge erhöhen und denjenigen der Fachhochschulen annähern.

5. Institutionelle Aufwertung der Höheren Fachschulen

Die Landschaft der Anbietenden von HF-Bildungsgängen ist heterogen und unübersichtlich. Das hat einerseits mit der historischen Entwicklung zu tun, andererseits aber auch mit der fehlenden Anerkennung der Höheren Fachschulen als Bildungsinstitution durch die Behörden. Nicht die HF-Anbietenden werden heute anerkannt oder akkreditiert, sondern – nach bestandenen Verfahren beim Bund – jeder ihrer HF-Bildungsgänge.

Auch der Begriff «Höhere Fachschule» geniesst keinerlei Bezeichnungsschutz, was für den Auftritt und die Reputation der Angebote sowie für die sie führenden Institutionen mit erheblichen Nachteilen verbunden ist. Diese werden im Vergleich mit den Fachhochschulen, die als Institutionen anerkannt sind und deren Bezeichnung gesetzlich geschützt ist, klar sichtbar.

Der Schweizer Dachverband der Höheren Fachschulen, die Konferenz HF, sieht diese beiden Handlungsfelder als zentral, um eine bessere Positionierung der Höheren Fachschulen in Gesellschaft und Wirtschaft zu erreichen. Institutionelle Anerkennung und die geschützte Bezeichnung «Höhere Fachschule» erhöhten die Vertrauenswürdigkeit, Transparenz und Glaubwürdigkeit der Höheren Fachschulen deutlich, so argumentiert die Konferenz HF. Diese beiden Massnahmen ermöglichten den HF-Anbietenden, sich «im Bildungsmarkt klar als Qualitätsanbieter [zu] positionieren» (Konferenz HF 2020, S. 8).

Auch diese Forderungen werden im laufenden Positionierungsprojekt des SBFI geprüft (SBFI 2021b). Vor dem Hintergrund der heterogenen und atomisierten HF-Anbieter*innenlandschaft macht das SBFI darauf aufmerksam, dass insbesondere eine institutionelle Akkreditierung¹⁴ der Höheren Fachschulen durch Kleinstschulen kaum zu meistern wäre (ebd., S. 31). Das SBFI vermutet, dass die institutionelle Aufwertung der Höheren Fachschulen nur mit einem Konsolidierungsprozess zu erreichen ist. Aus Sicht des SBFI wären

14 *Akkreditierung* bedeutet hier die formale Anerkennung einer Höheren Fachschule zur eigenständigen Entwicklung und Erbringung eines HF-Bildungsangebots in der geforderten Qualität. Die Steuerungslogik für neue Angebote würde dann bei der akkreditierten HF liegen. Die Akkreditierung kann durch den Bund oder eine Agentur erfolgen. Im Unterschied dazu ist *Anerkennung* ein niederschwelligerer Prozess, in dem die anerkennende Instanz (z. B. der Bund) bescheinigt, dass die anerkannte HF bestimmte Mindeststandards einhält (z. B. hinsichtlich Grösse und Qualität).

mit einer Konsolidierung wertvolle Stärken der heutigen Schulen gefährdet, wie regionale Arbeitsmarktorientierung, Branchennähe und Ausrichtung auf den Wettbewerb (SBFI 2021b, S. 43).

6. Fazit und Ausblick

Die Höheren Fachschulen sind in der bildungspolitischen Diskussion heute viel präsenter als noch vor wenigen Jahren. Demgegenüber steht, dass sie gesellschaftlich weiterhin wenig bekannt sind und ihr Profil als diffus wahrgenommen wird.

Die Höheren Fachschulen verfolgen die aktuellen Diskussionen zur Weiterentwicklung ihrer Positionierung in Politik und Verwaltung mit zunehmendem Unverständnis. Aus ihrer Sicht sind die gewichtigen Problemfelder breit und gut dokumentiert, während es an politischem Willen zu fehlen scheint, die begründeten Verbesserungsmaßnahmen anzugehen. Derzeit prüft der Verband der Höheren Fachschulen, die Konferenz HF, eine bildungspolitische Offensive, in der die nötigen Verbesserungen mit einem ganzheitlichen Ansatz angegangen werden sollen. Dazu gehören bessere rechtliche Grundlagen und eine gestärkte Positionierung der Höheren Fachschulen im Tertiärbereich, was auch ein geklärtes Verhältnis zum Hochschulsystem einschliesst (Konferenz HF 2022).

Die Höheren Fachschulen sehen sich als systemrelevant und als wertvolle, arbeitsmarktorientierte höhere Bildungsstufe, die auch künftig einen wesentlichen und einzigartigen Beitrag zur Erfolgsgeschichte der Schweizer Wirtschaft leisten wird. Damit die Höheren Fachschulen diesen Beitrag zum Wohle ihrer Absolvierenden, der Betriebe, der Volkswirtschaft und der gesamten Gesellschaft bestmöglich erbringen können, sind aus Sicht der Schulen strukturelle Verbesserungen nötig. Insbesondere sind dies die Vergabe werthaltiger Titel, die Anerkennung der Schulen durch den Bund und eine stärkere finanzielle Beteiligung der öffentlichen Hand an den Studienkosten.

Literatur

- Alabor, C. (2019). Höhere Fachschulen in Bedrängnis. In: NZZ am Sonntag, 14. April 2019, 13.
- Berger, P. (2021). «Ein Bachelor ist attraktiver, weil man den Titel kennt.» In: Tages-Anzeiger, 21. Juli 2021, Beilage Alpha, 1.

- Berner, E. (2013). Verbundpartnerschaft – Schlagwort oder Erfolgsrezept. Zur Steuerung der schweizerischen Berufsbildung. In: Maurer, M. & Gonon, Ph. (Hrsg.), Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahmen und Perspektiven (37–60). Bern: hep.
- BSS Volkswirtschaftliche Beratung (2021). Strukturelle Merkmale des HF-Systems. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Basel: BSS. www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2021/08/merkmale-hf-system.pdf.download.pdf/strukturelle-merkmale-hf-system.pdf [25.01.2022].
- Bundesamt für Statistik BFS (2021a). Bildungsindikatoren der Schweiz. Bildungsstand der Bevölkerung 1996–2020. Indikator 406–101. Bern: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-fraumann/bildung/bildungsstand.assetdetail.16324563.html [25.01.2022].
- Bundesamt für Statistik BFS (2021b). Diplome Höhere Fachschule: Entwicklung seit 2000. Bern: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung/hoehere-fachschulen.html [07.08.2022].
- Bundesamt für Statistik BFS (2021c). Studierende der höheren Fachschulen: Entwicklung seit 2000/01. Bern: BFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung/hoehere-fachschulen.html> [25.01.2022].
- Bundesamt für Statistik BFS (2021d). Szenarien für die höheren Fachschulen: Studierende und Abschlüsse. Bern: BFS. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/szenarien-bildungssystem/hoehere-berufsbildung-studierende.html [25.01.2022].
- Deißinger, T. (2019). Beruflichkeit und «meritokratische Logik»: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht. In: Seifried, J. et al. (Hrsg.), Beruf, Beruflichkeit, Employability (S. 47–68). Bielefeld: WBV.
- Econcept (2020). Auslegeordnung zur Positionierung der höheren Fachschulen. Schlussbericht vom 31. Juli 2020, verfasst im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI. https://berufsbildung2030.ch/images/pdf_de_en/Schlussbericht_Auslegeordnung_HF_DE.pdf [07.08.2022].
- Euler, D. (2013). Wenn zwei dasselbe tun: Wird die höhere Berufsbildung verschwinden? In: Folio, Zeitschrift für Lehrpersonen in der Berufsbildung, Oktober 2013, 17.
- Euler, D. & Collenberg, M. (2016). Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Höhere Fachschulen. Universität St. Gallen.
- Gonon, Ph. (2016). Zunehmende Steuerungsdiskrepanzen in der Berufsbildung. In: Gonon, Ph. et al. (Hrsg.), Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus (39–51). Bern: hep.

- Konferenz HF (Hrsg.) (2020). Die Höheren Fachschulen. Kaderausbildungen für Berufspraktiker. www.k-hf.ch/assets/Uploads/2020/11/Broschuere_die-hoeheren-Fachschulen_201106-v2.pdf [25.01.2022].
- Konferenz HF (Hrsg.) (2022). Vision 2030. Die HF im schweizerischen Tertiärbereich der Zukunft. www.k-hf.ch/assets/Uploads/2022/05/vision2030_k-hf_220520-v2.pdf [07.08.2022].
- Maurer, M. & Gonon, Ph. (Hrsg.) (2013). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahmen und Perspektiven. Bern: hep.
- Pastega, N. (2021). Bachelor und Master für Nichtstudierte. Diskriminierung von Schweizern soll aufhören. In: SonntagsZeitung, 20. Juni 2021. www.tagesanzeiger.ch/auslaender-zeigen-uns-den-master-559833387936 [25.01.2022].
- Schmid, E. & Gonon, Ph. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: Maurer, M. & Gonon, Ph. (Hrsg.), Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahmen und Perspektiven (147–170). Bern: hep.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2021a). Positionierung Höhere Fachschulen. www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/hbb/hoehere-fachschulen/positionierung-hf.html [25.01.2022].
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2021b). «Positionierung Höhere Fachschulen» – Zwischenbericht vom 15. November 2021. www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2021/11/zwischenbericht-hbb.pdf.download.pdf/2021-11-15_Zwischenbericht_Pos%20HF_Spitzentreffen%20BB_DE.pdf [09.05.2022].
- Strahm, R. (2021). Die Aufwertung und Anerkennung der höheren Berufsbildung ist überfällig. In: NZZ, 9. Juli 2021, S. 19. www.nzz.ch/meinung/die-aufwertung-und-erkennung-der-hoeheren-berufsbildung-ist-ueberfaellig-ld.1634162 [25.01.2022].
- Vonplon, D. (2021). Auch Nichtstudierte sollen Bachelor- und Mastertitel erhalten. In: NZZ am Sonntag, 20. Juni 2021. www.nzz.ch/schweiz/bachelor-und-master-titel-sollen-auch-nichtstudierte-erhalten-ld.1631382 [25.01.2022].

Katrin Kraus und Lucien Criblez

Zur Positionierung der Höheren Fachschulen: Eine bildungssystematische Analyse

Abstract

Höhere Fachschulen haben eine besondere Position im Berufsbildungssystem. Der Beitrag zeigt, wie diese Positionierung bildungssystematisch hergestellt wird, und untersucht, wie die Höheren Fachschulen die permanent notwendige Balance zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt realisieren. Als schulische Institution stehen sie dabei im Vergleich zu anderen Bereichen der Berufsbildung vor einer besonderen Herausforderung. Der Beitrag erkundet daher mit einem empirischen Zugang über gesetzliche Regelungen und Lehrpläne, wie diese Herausforderung aktuell gelöst wird. Das Ergebnis dieser Analyse wird im Fazit als funktionsfähiger, aber riskanter Kippmechanismus interpretiert.

1. Einleitung – die Höheren Fachschulen im Bildungssystem

Die Gründung der Fachhochschulen (FH) und die in diesem Zusammenhang 2004 erfolgte neue Positionierung der Höheren Fachschulen (HF) im Bildungssystem war eine wichtige Weichenstellung für die Berufsbildung. Denn mit diesen Reformen wurde ein von Institutionen des Bildungssystems getragenes tertiäres Segment innerhalb der Berufsbildung geschaffen, in dem sich Fachhochschulen und Höhere Fachschulen nun profilieren und positionieren mussten (siehe dazu auch den Beitrag von Criblez & Kraus in diesem Band, S. 41¹). Die Höheren Fachschulen begegneten dieser Herausforderung sowohl auf der Angebotsebene wie auf der Ebene der Verortung im Bildungssystem mit einem Prozess der Neuorientierung. Im Zuge dieser Neuorientierung erhielten die Angebote der Höheren Fachschulen, die vorher eher als Weiter-

1 Die Institution Höhere Fachschule im schweizerischen Bildungssystem ist nur zu verstehen, wenn man sie einerseits in ihrer Entwicklung anschaut, also historisch, und andererseits bildungssystematisch als eine spezifische Form der Bearbeitung der Schnittstelle von Bildungssystem und Arbeitswelt betrachtet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit ist dieser Zusammenhang auf zwei eigenständige Beiträge aufgeteilt worden, die untereinander enge Bezüge haben und diese an wichtigen Stellen über Querverweise kenntlich machen.

bildung verstanden wurden, zunehmend den Charakter von Ausbildungen, die die durch das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) erworbene berufliche Qualifikation systematisch auf eine höhere Stufe anheben (vgl. Suter, Criblez, Spilimbergo & Lutz 2021). Im Prozess der Suche nach einer eigenen Position im Bildungssystem sind die Höheren Fachschulen noch in Bewegung. Darauf weisen nicht nur markante Veränderungen jüngerer Datums hin, wie etwa die Verordnung zu den Mindestanforderungen von 2017, sondern auch das laufende Projekt zur strategischen Positionierung der Höheren Fachschulen des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen des Gesamtvorhabens «Berufsbildung 2030». In diesem Rahmen wurden verschiedene Berichte veröffentlicht und Grundlagen erarbeitet, die auch Anliegen zweier Motionen zur Positionierung der Höheren Fachschulen aufnehmen (vgl. Beitrag Criblez & Kraus in diesem Band, S. 41). Ausgehend von diesem Status quo analysiert der vorliegende Beitrag, wie sich die Höheren Fachschulen aus bildungssystematischer Sicht präsentieren.

2. Berufsbildung als Verbindung von Bildungsanspruch und Qualifizierungsanforderung

Die Berufsbildung muss sich gleichzeitig an einem allgemeinen Bildungsanspruch und an Qualifizierungsanforderungen des Arbeitsmarkts ausrichten. Dies zeigt sich in der praktischen Organisation beruflicher Bildung ebenso wie in Fragen der Steuerung dieses Bildungsbereichs oder in bildungstheoretischen Auseinandersetzungen zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. grundlegend Blankertz 1963/1985). Berufsbildung folgt damit einerseits einem *funktionalen Regulativ* mit Blick auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit und andererseits einem *ideellen Regulativ* als notwendige Bezugnahme auf eine anerkannte pädagogische Leitidee gelungener persönlicher Entwicklung (vgl. Kraus 2009, S. 190 ff.). Das kann als *doppeltes Regulativ* der Berufsbildung bezeichnet werden, die mit ihren Konzepten und Strukturen gleichzeitig den funktionalen wie den ideellen Ansprüchen gerecht werden muss.

In Ländern, die wie die Schweiz über ein duales oder kollektives Berufsbildungssystem verfügen (vgl. Emmenegger, Graf & Trampusch 2018), wird dieses doppelte Regulativ konzeptionell über den Beruf eingelöst. Das Berufskonzept verbindet die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt mit Fragen beruflicher Identität und einem allgemeinen Bildungsanspruch. Es liegt den Strukturen der Berufsbildung zugrunde und bildet auch die Grundlage für die Ver-

bindung zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt über beruflich geprägte Strukturen (vgl. Kraus 2007). Die Berufsbildung hat dabei sowohl direkte Bezüge zur beruflich-fachlichen Arbeitsorganisation in den Unternehmen und am Arbeitsmarkt als auch zu anderen Elementen des Bildungssystems. Sie ist also strukturell in einer systematischen Verbindung zu Bildungssystem und Arbeitsmarkt verortet, was sich auf der Ebene der Systemsteuerung ebenso zeigt wie auf der didaktischen Ebene des Lehrens und Lernens (vgl. Deißinger 1995). Daher ist in den Ländern mit einer dualen Berufsbildung auch die Lernortkooperation von besonderer Bedeutung, weil sie nicht nur besagt, dass an verschiedenen Orten gelernt wird, sondern Lernortkooperation auch als Ausdruck einer gelingenden systematischen Verbindung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt gilt (Kraus 2005).

Das Berufsbildungssystem der Schweiz realisiert den Bezug auf das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt in mehrfacher Weise: Auf den verschiedenen Ebenen der Steuerung sind Akteur*innen aus beiden Bereichen systematisch und mit voneinander abhängigen Entscheidungskompetenzen eingebunden (Bürgi & Gonon 2021). In didaktischer Hinsicht finden Lehren und Lernen sowie Prüfungen sowohl im schulischen Setting wie im betrieblichen Kontext statt und das Personal hat – je nach Funktion in unterschiedlicher Ausprägung – ebenfalls Qualifizierungsanforderungen aus beiden Bereichen zu erfüllen (Wettstein, Schmid & Gonon 2014, S. 268). Das Zusammenspiel des funktionalen und des ideellen Regulativs im Berufskonzept bildet somit in der Schweiz die Grundlage für die Gestaltung von System, Organisationen und Prozessen in der Berufsbildung, die jeweils gleichzeitig Bezüge zum Bildungssystem und zum Arbeitsmarkt realisieren.

Als Element der Berufsbildung unterliegen auch die Höheren Fachschulen den Anforderungen des «doppelten Regulativs». Sie bilden aber in diesem Kontext – ähnlich wie die Fachmittelschulen – insofern eine Besonderheit, als berufliche Bildung hier über die äussere Form der Schule institutionalisiert ist, die eigentlich die Kerninstitution des allgemeinen Bildungssystems repräsentiert. Zwar sind Berufsfachschulen ebenfalls Teil der Berufsbildung, sie treten aber in der Grundbildung in Verbindung mit dem Lehrbetrieb in Erscheinung. Auch die schulisch organisierte berufliche Grundbildung, die «hauptsächlich in einer schulischen Institution stattfindet» (BBV 2003, Art. 6), führt mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis für den jeweiligen Beruf zum selben Abschluss und hat darüber direkte Bezüge zur Arbeitswelt (vgl. Wettstein et al. 2014, S. 32). Im Bereich der Höheren Berufsbildung gibt es hingegen einerseits mit den Berufs- und Fachprüfungen ein Element ohne verbindlichen schulischen Anteil und andererseits mit den Höheren Fach-

schulen ein schulisches Element. Die Höheren Fachschulen stehen damit als eigenständige schulische Institutionalisierungsform der Berufsbildung vor der spezifischen institutionellen Herausforderung, sich als Schulform sowohl innerhalb der Bildungssystematik zu positionieren, als auch auf die Seite des Arbeitsmarkts enge Bezüge herzustellen.² Es stellt sich somit die Frage, wie die Höheren Fachschulen als schulisches Element innerhalb des Berufsbildungssystems diese spezifische Herausforderung konkret lösen.

3. Höhere Fachschulen in der Balance von Bildungssystem und Arbeitsmarkt

Die folgende Analyse untersucht, wie die Höheren Fachschulen mit Bezug zu Bildungssystem und Arbeitsmarkt strukturell positioniert sind und wie sie die Anforderungen von beiden Seiten konkret verbinden. Dazu bezieht sie Daten auf zwei Ebenen mit einem je spezifischen Erkenntnisinteresse aufeinander:

- a. Auf der Systemebene werden Regelungen auf Bundesebene³ zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie ergänzend eine interkantonale Vereinbarung einbezogen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich hierbei vor allem auf die strukturelle Positionierung der Höheren Fachschulen in Bezug auf das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt.
- b. Auf der curricularen Ebene werden Rahmenlehrpläne (RLP) von HF-Bildungsgängen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.⁴ Das Erkenntnisinteresse richtet sich hier auf die Inhalte und Ziele von HF-Bildungsgängen in Verbindung der Anforderungen von Bildungssystem und Arbeitsmarkt.

2 Bildungssystematisch stehen sie damit vor einer ähnlichen Herausforderung wie die Fachhochschulen, die als Hochschulen als Element des Bildungssystems positioniert sind, aber nicht nur innerhalb des Bildungssystems, sondern auch auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sind, wenngleich der Arbeitsmarktbezug hier weniger eng ist, da Studiengänge grundsätzlich offener und unspezifischer angelegt sind als andere Abschlüsse.

3 Obwohl das Berufsbildungssystem durch das Bundesgesetz geregelt ist, ist die kantonale Systemebene ergänzend zur Bundesebene nicht nur für den Vollzug, sondern auch für die Steuerung der Berufsbildung relevant und bringt eigene, kantonale Systeme hervor (vgl. Bürgi & Gonon 2021).

4 Für die Analyse erfolgte ein exemplarisches Zufallssampling mit einer Zielgrösse von vier Dokumenten, bei dem zunächst die Nachdiplomstudiengänge (NDS) ausgeschlossen wurden und in einem zweiten Schritt von den beim SBFJ vorliegenden genehmigten Rahmenlehrplänen (RLP) für Bildungsgänge an HF (Stichtag 15.11.2021) eine zufällige Auswahl aus den insgesamt 41 Bildungsgängen getroffen wurde. In alphabetischer Reihenfolge wurde jeder zehnte RLP ausgewählt (vgl. Quellenverzeichnis). Es wäre für weiterführende Forschung sinnvoll, die kantonale Ebene und alle RLP einzubeziehen.

3.1 Die strukturelle Positionierung der Höheren Fachschulen durch die gesetzlichen Rahmenbedingungen

In dem rechtssystematisch höchsten Dokument des Samples, dem *BBG*⁵, werden die Höheren Fachschulen wie alle anderen Elemente der Berufsbildung in gleicher Art und Weise und in vergleichbarem Umfang thematisiert (Art. 2). Sie sind damit in den strukturellen Rahmen einbezogen, mit dem das *BBG* dem doppelten Regulativ der Berufsbildung Rechnung trägt. Dies kommt etwa bei der Nennung der Akteur*innen mit Entscheidungskompetenzen zum Ausdruck, wenn in Artikel 1 die Berufsbildung – inklusive die Höheren Fachschulen – als «eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Sozialpartner, Berufsverbände, andere zuständige Organisationen und andere Anbieter der Berufsbildung)» gefasst wird. Die Orientierung am doppelten Regulativ zeigt sich aber auch in dem in Artikel 3 formulierten Ziel, dass diese Akteur*innenkonstellation «ein Berufsbildungssystem, das den Einzelnen die berufliche und persönliche Entfaltung und die Integration in die Gesellschaft, insbesondere in die Arbeitswelt, ermöglicht», gewährleisten soll. Die Höheren Fachschulen werden im *BBG* als ein Element der Berufsbildung unter anderen Elementen positioniert, die in ihrer gesamten Gestaltung funktionalen und ideellen Ansprüchen folgt.

Die entscheidende Gabelung, die die besondere Position der Höheren Fachschulen und deren Einlösung des doppelten Regulativs zeigt, erfolgt auf der nächsten Stufe der Rechtssystematik, der *BBV*. Zum einen konzentriert die Verordnung das Ziel der Zusammenarbeit der Akteur*innen (Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt [OdA]) nun darauf, dass sie «einer hohen, landesweit vergleichbaren und arbeitsmarkt-bezogenen Qualifikation der Lernenden» dient (Art. 1). Zum anderen bezieht sie die Bestimmungen in Kapitel 3 zur Höheren Berufsbildung ausschliesslich auf die Berufs- und Fachprüfungen und verweist lediglich in den beiden Artikeln 28 (Bildungsgänge) und 41 (Mindestanforderungen an Lehrkräfte) darauf, dass Regelungen zu den Höheren Fachschulen an anderer Stelle durch das Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) erlassen werden. Eine materielle Regelung zu den Höheren Fachschulen findet sich lediglich im vierten Abschnitt zu den finanziellen Beiträgen. Hier wird festgelegt, dass Bundesbeiträge maximal 25 Prozent der Kosten eines Bildungsgangs decken können, sofern dieser Bildungsgang von einer landesweit tätigen Organisation

5 Die Abkürzungen der analysierten Dokumente sind im Quellenverzeichnis innerhalb des Literaturverzeichnisses erläutert.

der Arbeitswelt angeboten wird und keine kantonalen Beiträge gezahlt werden (Art. 65a). Bundesmittel werden also explizit mit einer Anforderung an die Träger*innenschaft verknüpft, die derjenigen an die OdA in ihren Funktionen in der beruflichen Grundbildung entspricht und die eine Anbindung der beruflichen Qualifikation an den nationalen Arbeitsmarkt sicherstellen soll. In der *BBV* werden die Höheren Fachschulen – mit übergeordneter Sicherung des Arbeitsmarktbezugs – somit als Spezialfall der Berufsbildung positioniert, für den es eigene Regelungen braucht.

Mit der *MiVo-HF* wurden diese eigenen Regelungen erlassen. Dort fällt zunächst auf, dass im Unterschied zu den bisherigen Dokumenten die Lernenden als «Studierende» bezeichnet werden. Damit wird zum einen der Positionierung auf der Tertiärstufe innerhalb des Bildungssystems Rechnung getragen. Da bei den Berufs- und Fachprüfungen, die im selben Segment des Bildungssystems angesiedelt sind, nicht von Studierenden, sondern von Teilnehmenden oder Absolvent*innen von Kursen gesprochen wird, erfolgt dadurch zusätzlich eine klare Zuordnung der Höheren Fachschulen zum Bildungssystem, wo diese Bezeichnung geläufig ist. Dies wird bestärkt durch die Zielformulierung, dass es sowohl um anspruchsvolle analytisch-methodeische Kompetenzen und ihre praktische Umsetzung geht als auch um eine Erweiterung und Vertiefung von «allgemeinbildenden Kompetenzen» (Art. 1). Bei den Zugangsvoraussetzungen (Art. 10) positionieren sich die Höheren Fachschulen mit einem umfassenden Anspruch, da als Zugang sowohl ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) als auch ein anderer Abschluss auf Sekundarstufe II möglich ist.⁶ Aber ohne einschlägiges EFZ umfasst derselbe Bildungsgang 150 Prozent der Lernstunden, die bei Vorliegen eines einschlägigen EFZ notwendig sind. Die Höheren Fachschulen sind also einerseits anschlussfähig für alle Abschlüsse auf der Sekundarstufe II ohne die sonst an einer Kreuzung zwischen allgemein- und berufsbildenden Wegen übliche Passerelle, aber der Bildungsgang dauert in Abhängigkeit von der Vorbildung unterschiedlich lang. Die Höheren Fachschulen präsentieren sich somit in der *MiVo-HF* über die Bezeichnung der Lernenden, die Ziele und den Zugang als Teil der Bildungssystematik im Anschluss an die Sekundarstufe II, markieren aber gleichzeitig über die unterschiedliche Länge des Bildungsgangs eine Zugehörigkeit zur Berufsbildung.

In der *MiVo-FH* wird zudem für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne eine Akteur*innenkonstellation festgelegt, die wie in der Berufsbildung üblich den OdA einen hohen Stellenwert bei der Erarbeitung der Inhalte zuweist und

6 Siehe dazu in historischer Perspektive den Beitrag von Criblez und Kraus in diesem Band, S. 41.

dem SBFi die abschliessende Genehmigung vorbehält. Zusätzlich kommen hier die Bildungsanbietenden in der Erarbeitung der Inhalte und als Gestellende für die eidgenössische Anerkennung mit einer wichtigen Rolle dazu, wobei die Anbietenden zu rund 50 Prozent in kantonaler oder privater Träger*innenschaft sind (vgl. Frey, Maras & Meier 2021). Bei den kantonalen Anbieter*innen handelt es sich häufig um Berufsfachschulen oder spezifische Bildungszentren, die HF-Bildungsgänge anbieten, und bei den privaten Anbieter*innen sind sowohl private Bildungsunternehmen wie auch Verbände der Wirtschaft des jeweiligen Berufsfelds vertreten. Die OdA und die Anbietenden bilden gemeinsam die Träger*innenschaft des HF-Bildungsgangs. Die Träger*innenschaft ist also eine modifizierte Form der Verbundpartnerschaft, die die Anbieter einbezieht.

Ein Kernelement der Berufsbildung ist die Einbindung der praktischen Anteile der Ausbildung, die auch bei den Höheren Fachschulen als Tätigkeit in einem entsprechenden Betrieb konzipiert sind. Sie kann über eine begleitende Berufstätigkeit von mindestens 50 Prozent sichergestellt werden oder über Praktika, wobei der*die Bildungsanbieter*in die Aufsicht hat und sicherstellen muss, dass die im Rahmenlehrplan festgelegten Kompetenzen von den Studierenden auch erworben werden können. Den Bildungsanbietenden wird damit die Funktion zugewiesen, die Bildungssystem-Anforderung des Kompetenzerwerbs in den Betrieben, in denen die Studierenden tätig sind, zu sichern. Damit ist die Bildungslogik zwar mit Nachdruck auf Systemebene verankert, dürfte sich aber im Verhältnis von Bildungsanbietenden und Betrieben im Konkreten als nicht immer einfach zu realisierende Aufgabe erweisen. Davon unabhängig ist diese Positionierung der Bildungsanbietenden gegenüber den Betrieben auf der Systemebene ein klares Zeichen der Realisierung des Bildungssystem-Bezugs unter Beibehaltung eines starken Arbeitsmarkt- und Betriebsbezugs.

Aufbauend auf der MiVo-HF hat das SBFi zuhanden der Träger*innenschaft (OdA und Anbietende) einen Leitfaden für die Erarbeitung und Revision der Rahmenlehrpläne für die HF-Bildungsgänge erarbeitet. Dieser *LF RLP HF* führt den Prozess in der Erarbeitung der Rahmenlehrpläne aus und verdeutlicht die Anforderungen und Ziele. Dabei werden unter anderem die beiden Hauptaufgaben der Rahmenlehrpläne festgelegt, nämlich eine Abbildung der Anforderungen des Arbeitsmarktes und eine Positionierung innerhalb des Bildungssystems (LF RLP HF, S.6). Zudem konkretisiert der Leitfaden die Aufgaben der beiden Beteiligten in der Träger*innenschaft: Die OdA sind für die Erarbeitung der Inhalte der Rahmenlehrpläne zuständig und die Bildungsanbietenden für die Sicherstellung der Umsetzbarkeit in einem

schulischen Umfeld (ebd.). Zusätzlich betont er die Aufgabe des SBFI, die Einhaltung der Bildungssystematik zu prüfen (ebd., S. 7). Darüber hinaus ist für den hier verfolgten Analysefokus die Festlegung interessant, dass die schulischen Anteile des Bildungsgangs sowohl dem Lernort Schule wie dem Lernort Betrieb zugewiesen werden können, was aber im Gegenzug nicht für die praktischen Anteile gilt (ebd., S. 10). Insgesamt bestätigt und konkretisiert der Leitfaden damit die in der MiVo-HF angelegte Struktur einer gleichzeitigen Berücksichtigung von Bildungssystem- und Arbeitsmarktanforderungen und ihrer Verankerung in den Vorgaben auf Systemebene über den Einbezug der Anbietenden, die auf die Sicherung der Bildungsziele verpflichtet werden.

Das SBFI hat für die Qualifizierung aller Berufsbildungsverantwortlichen eigene Rahmenlehrpläne erstellt (SBFI 2015). Beim *RLP Lehrpersonen HF* wird dabei explizit darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen HF ihre Lehrtätigkeit häufig nebenberuflich bis zu maximal 50 Prozent ausüben und daher neben dem Rahmenlehrplan für Lehrpersonen HF mit 1800 Lernstunden ein eigener Rahmenlehrplan mit verkürztem Umfang von 300 Lernstunden vorliegt, was ansonsten nur für den Berufskundeunterricht und das Unterrichten an überbetrieblichen Lernorten vorgesehen ist. Die Anforderungen an das betriebliche Personal, das in den HF-Bildungsgängen zum Einsatz kommt, werden nicht vom Bund festgelegt, sondern von der jeweiligen Bildungsanbieterin. Über den Hinweis der häufig nebenberuflichen Lehrtätigkeit der Lehrpersonen HF bei gleichzeitiger aktiver Ausübung ihres Fachberufs wird auf dieser Rechtsgrundlage also die besondere Position der Höheren Fachschulen mit ihrer Nähe zum Arbeitsmarkt bekräftigt. Die Tatsache, dass es einen vom SBFI verabschiedeten Rahmenlehrplan gibt, weist die Lehrpersonen HF als Personal des Bildungssystems aus, das entsprechenden staatlichen Regulierungen in der Qualifizierung für die jeweilige Unterrichtstätigkeit unterliegt. Der Rahmenlehrplan repräsentiert somit die Zugehörigkeit der Höheren Fachschulen zum Bildungssystem, relativiert sie aber zugleich wieder über die Zuständigkeit der Anbietenden für die Festlegung der Anforderungen an das betriebliche Personal und verankert die Höheren Fachschulen über die Möglichkeit der nebenberuflichen Ausübung der Unterrichtsfunktion gleichzeitig in der Arbeitswelt.

Die interkantonale Vereinbarung über finanzielle Beiträge an die Bildungsgänge der Höheren Fachschulen *HFSV* gewährleistet für alle Interessierten, die die Voraussetzungen erfüllen, einen Zugang zu den Höheren Fachschulen und einen finanziellen Ausgleich zwischen den Kantonen. Vergleichbare Regelungen existieren auch für die Berufsfachschulen und die Hochschulen sowie für Angebote im Bereich der Begabungsförderung zwischen den Kantonen über die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirek-

toren (EDK). Da die Nachdiplomstudiengänge als Angebote der Höheren Fachschulen hiervon explizit ausgeklammert werden, erfolgt über die HFSV indirekt die Bestätigung des Status der HF-Bildungsgänge als Ausbildung innerhalb des Bildungssystems, da ausschliesslich für dieses Segment solche Abkommen vorliegen und zusätzlich eine Leistungsvereinbarung zwischen Bildungsanbietenden und Kanton eine Voraussetzung für die Beitragsberechtigung darstellt.

Als *Zwischenfazit* der Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen auf Systemebene kann somit formuliert werden, dass die Höheren Fachschulen auf dieser Ebene zwar eindeutig innerhalb der Bildungssystematik positioniert werden, aber dennoch als «Spezialfall» mit eigenem Regelungsbedarf erscheinen. Dies zeigt sich unter anderem deutlich in der besonderen Funktion der Anbietenden, denen die Aufgabe zukommt, auf einer allgemeinen Ebene den Bildungssystembezug zu sichern, während in den konkreten Bestimmungen immer wieder klare Elemente des Arbeitsmarktes aufgenommen wurden. Die strukturelle Positionierung der Höheren Fachschulen erfolgt also innerhalb des Bildungssystems, ist aber im Konkreten systematisch mit Bezügen zum Arbeitsmarkt durchsetzt.

3.2 Zum Verhältnis von Bildungssystem- und Arbeitsmarktbezug auf der curricularen Ebene

Die Analyse der ausgewählten Rahmenlehrpläne von HF-Bildungsgängen zeigt zwei Formen, mit denen das doppelte Regulativ der Berufsbildung für die Höheren Fachschulen auf der curricularen Ebene gelöst wird.

a) Das Bildungssystem als Rahmen für den Arbeitsmarktbezug

Die *formale Einordnung* der untersuchten HF-Bildungsgänge erfolgt in den Rahmenlehrplänen innerhalb des Bildungssystems: Häufig wird einleitend auf die Grafik des SBFI zum Schweizer Bildungssystem Bezug genommen. Die Zulassung setzt einen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II voraus, die Bezeichnung «Studierende» oder «Promotion» für den Übergang von einem Schuljahr in das nächste wird verwendet und es erfolgt eine Einordnung in den Nationalen Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQF BB). Die *inhaltliche Zuordnung* erfolgt hingegen in den Arbeitsmarktanforderungen, wie an verschiedenen Aspekten deutlich wird: Bei der codierten Textmenge entfallen knapp drei Viertel auf direkte Bezüge zur Arbeitswelt in Form von Tätigkeits- oder Arbeitsprozessbeschreibungen oder direkt darauf bezogene Kompetenz-

formulierungen.⁷ Alle anderen Codes bewegen sich jeweils bei einem Textanteil von deutlich unter 5 Prozent. Neben dem Umfang fällt in diesem Zusammenhang zudem die Formulierung auf, mit der die gemäss MiVo-HF geforderte Allgemeinbildung integriert wird, denn sie wird als Ressource für die zu erwerbende berufliche Kompetenz erwähnt. Auch über die hohe Bedeutung einer begleitenden Berufstätigkeit zeigt sich die inhaltliche Zuordnung der HF-Bildungsgänge zur Arbeitswelt, da nicht nur der Umfang der Lernstunden ohne einschlägiges Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis als Eingangsqualifikation um das 1,5-fache höher liegt als mit einem entsprechenden EFZ, sondern im Falle einer berufsbegleitenden Qualifizierung der Ausbildungsanteil praktischer Bildung zudem vollständig durch die Berufstätigkeit ersetzt wird. Auch die Inhalte der Qualifizierungsverfahren werden – obschon die Grundlagen für die Durchführung der Verfahren von den Bildungsanbietenden bestimmt werden – aufgrund ihrer Relevanz für die Arbeitswelt festgelegt.

Über die formale Einordnung der Höheren Fachschulen ins Bildungssystem einerseits und die inhaltliche Zuordnung zur Arbeitswelt andererseits bietet sich auf curricularer Ebene – je nach Lesart – eine Positionierung der Höheren Fachschulen im Bildungssystem oder in der Arbeitswelt an. Je konkreter die Aussagen werden, desto stärker sind sie auf den Arbeitsmarkt bezogen, während die Verortung im Bildungssystem eher einen allgemeinen Rahmen bildet.

b) Ein Kreislauf zwischen Arbeitswelt und Bildungssystem

Zwischen Arbeitswelt und Bildungssystem zeigt sich in der Analyse der Curricula ein Kreislauf: Die Inhalte für den Bildungsgang wie für die Prüfung werden aus den Anforderungen der Arbeitstätigkeit hergeleitet. Die Verfahrenshoheit und die Prozessverantwortung für die Ausbildung wie für das Qualifikationsverfahren wird allerdings den Bildungsanbietenden übertragen. Die Bildungsanbietenden legen im Rahmen der verbindlichen Ziele der Ausbildung die Regularien für die Prüfungen fest, delegieren die Prüfungsexpert*innen, tragen die «Gesamtverantwortung für die Ausbildung», weisen Inhalte den Lernorten zu und formulieren die Anforderungen für die Praktikumsbetriebe. Dieser Kreislauf legt sich um das traditionelle Prinzip der zwei Lernorte in der Berufsbildung, das auch für die Ausbildung an den Höheren Fachschulen gilt, wobei in diesem Fall allerdings die Bildungsanbieterin im

⁷ Es wurde mit 10 Codes gearbeitet. Über die gesamte Textmenge blieben 24 % des Textes uncodiert. Durch Doppelcodierungen hat sich ein Überschuss an codiertem Textmaterial von 14 % ergeben.

Rahmen ihrer Gesamtverantwortung für die Ausbildung explizit auch für die Koordination der beiden Lernorte verantwortlich ist.

Der Kreislauf bedeutet somit, dass einerseits das Bildungssystem die Definierung der Inhalte der HF-Ausbildung an die Arbeitswelt delegiert, und andererseits die Arbeitswelt die Sicherstellung der Qualifizierung für diese Inhalte durch die Höheren Fachschulen an das Bildungssystem. In diesem Kreislauf zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt zeigt sich, dass die konkreten Inhalte auf den Arbeitsmarkt bezogen sind, während die allgemeine Rahmung im Bildungssystem erfolgt und den Anbietenden wiederum die Funktion zugewiesen wird, den Bezug zur Bildungssystematik zu sichern.

4. Fazit: Ein funktionsfähiger, aber riskanter Kippmechanismus

Die Analyse auf der Ebene von System und Curriculum verdeutlicht zunächst, dass die Höheren Fachschulen über die gesetzlichen Rahmenbedingungen eindeutig im Berufsbildungssystem verortet sind und damit dem charakteristischen doppelten Regulativ der Berufsbildung unterliegen. Dieses wird für die Höheren Fachschulen in besonderer Weise gelöst: Sie weisen auf der Strukturebene sowohl Elemente des Bildungssystem- als auch des Arbeitsmarktbezugs auf, wobei der Arbeitsmarktbezug bei den konkreten, inhaltlichen Aspekten verstärkt zum Tragen kommt und der Bezug zum Bildungssystem eher bei den allgemeinen Regelungen. Dies müssen die Anbietenden berücksichtigen.

In den Ergebnissen präsentieren sich die Höheren Fachschulen damit als eine Art Kippfigur zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Die strukturelle Positionierung der Höheren Fachschulen erfolgt in der Berufsbildung. Die Zugehörigkeit zum Bildungssystem wird über die Form der Schule als Bildungsinstitution und dazugehörige Elemente gelöst, wobei diese Elemente bei den Höheren Fachschulen im Konkreten systematisch gegenüber der Arbeitswelt geöffnet sind. Gleichzeitig dominiert bei Inhalten der Arbeitsmarktbezug, der wiederum mit Elementen des Bildungssystems durchsetzt ist, die von den Anbietenden zu gewährleisten sind. Den Anbietenden kommt im Bild der Kippfigur somit die Aufgabe zu, dieses einerseits zu stabilisieren und andererseits nach beiden Seiten anschlussfähig und beweglich zu halten.

Die Höheren Fachschulen weisen somit eine spezifische Ausrichtung auf ein Sowohl-als-auch auf: Sie sind einerseits ein Element des Bildungssystems mit starken Arbeitsmarktbezügen, andererseits zeigen sie einen starken Arbeitsmarktbezug, der im Bildungssystem eingebunden ist. Das erlaubt es,

die Zugehörigkeit der Höheren Fachschulen entweder über die Systemgrafik, die Prozessverantwortung der Bildungsanbietenden, die Einordnung in den Nationalen Qualifikationsrahmen und Verankerung der Allgemeinbildung als eine Zugehörigkeit zum Bildungssystem zu zeichnen, oder gerade umgekehrt über den hohen Stellenwert der Arbeitswelt bei der Träger*innenschaft der Bildungsgänge sowie die Setzung der Inhalte und Ziele der Qualifikationsverfahren als eine Zugehörigkeit zur Arbeitswelt. Die Höheren Fachschulen sind damit den Anforderungen aus beiden Bereichen ausgesetzt, und die Austarierung erfolgt vor allem auf der organisationalen Ebene der Anbietenden. Ihnen kommt die Aufgabe zu, im Konkreten immer wieder neu austarierte Lösungen zu finden und bei der Berücksichtigung von Bildungssystem- respektive Arbeitsmarktanforderungen den jeweils anderen Bezug nicht aus dem Blick zu verlieren.

Der Kippmechanismus gestattet den Höheren Fachschulen gleichzeitig sowohl eine Zugehörigkeit zum Bildungssystem als auch zur Arbeitswelt und hat ihnen im Zuge der Reformen des Berufsbildungssystems ihre Integration in das Bildungssystem ermöglicht, ohne dass sie den starken Arbeitsmarktbezug aufgeben mussten. Ein solcher Kippmechanismus birgt in systematischer Hinsicht aber auch die Gefahr einer institutionellen Instabilität und einer Verkürzung in der Wahrnehmung der Leistungen auf einer der beiden Seiten. Zudem exponiert er die Anbietenden und bindet einen Teil ihrer Kapazitäten mit der Aufgabe der Stabilisierung des Kippmechanismus.

Literatur

Quellenverzeichnis

BBG: Bundesgesetz über die Berufsbildung (2002)

BBV: Verordnung über die Berufsbildung (2003)

HFSV: Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an die Bildungsgänge der höheren Fachschulen (2012)

LF RLP HF: Leitfaden. Erarbeitung und Revision von Rahmenlehrplänen für Bildungsgänge und Nachdiplomstudien an Höheren Fachschulen, SBFI (2021)

RLP für Bildungsgänge der höheren Fachschulen «Dentalhygiene» (2021)

RLP Gestaltung und Kunst für Bildungsgänge der höheren Fachschulen «bildende Kunst», «Kommunikationsdesign», «Produktdesign» (2017)

RLP Lehrpersonen HF Hauptamt / RLP LP HF Nebenamt: Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche, SBFI (2015)

- RLP für Bildungsgänge der höheren Fachschulen HF «Medizinisch-Technische Radiologie» (2021)
- RLP für Bildungsgänge der höheren Fachschulen mit dem geschützten Titel Wirtschaftsinformatikerin HF / Wirtschaftsinformatiker HF (2021)
- MiVo-HF: Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (2017)

Literaturverzeichnis

- Blankertz, H. (1963/1985). *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Bürgi, R. & Gonon, Ph. (2021). Varieties within a collective skill formation system. How VET governance in Switzerland is shaped by associations. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8 (1), 46–64.
- Deißinger, T. (1995). Das Konzept der «Qualifizierungsstile» als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von «Berufsbildungssystemen». In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91 (4), 367–387.
- Emmenegger, P., Graf, L. & Trampusch, Ch. (2018). The governance of decentralised cooperation in collective training systems. A review and conceptualization. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 71 (1), 21–45. DOI: 10.1080/13636820.2018.1498906.
- Frey, M., Maras, V. & Meier, H. (2021). Strukturelle Merkmale des HF-Systems. Bericht von BSS Volkswirtschaftliche Beratung AG im Auftrag des SBFI. Basel.
- Kraus, K. (2005). Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: Warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 9, 1–11. www.bwpat.de/ausgabe9/kraus_bwpat9.shtml [23.12.2021].
- Kraus, K. (2007). Die «berufliche Ordnung» im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 382–398.
- Kraus, K. (2009). *Bildung, Erwerb, Beruflichkeit – Thesen zur Berufsbildungstheorie aus der Perspektive einer «Pädagogik des Erwerbs»*. In: Lisop, I. & Schlüter, A. (Hrsg.), *Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (185–206)*. Frankfurt am Main: G. A. F. B.-Verlag.
- Suter, C., Criblez, L., Spilimbergo, D. & Lutz, N. (2020). Dynamisierung von innen und außen: Zur Neupositionierung der höheren Fachschulen in der Schweiz seit 1990. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 39, 1–22. www.bwpat.de/ausgabe39/suter_etal_bwpat39.pdf [24.03.2021].
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, Ph. (Hrsg.) (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure (2., überarbeitete Auflage)*. Bern: hep.

Lucien Criblez und Katrin Kraus

Zur Positionierung der Höheren Fachschulen: Eine historische Analyse

Abstract

Die Neupositionierung und Stärkung der Höheren Fachschulen ist seit der Fachhochschulgründung in der Schweiz immer wieder thematisiert worden. Um die aktuellen Entwicklungen und Problemlagen verorten zu können, gibt der Beitrag einen kurzen Überblick über die Geschichte der Höheren Fachschulen in der Schweiz. Zunächst wird auf die längerfristige Entwicklung von der Gründung des ersten Technikums über die Bildungsexpansionsphase bis zur Fachhochschulgründung fokussiert, anschliessend auf die Folgen der Fachhochschulgründung eingegangen und es werden die bisherigen Massnahmen zur Neupositionierung der Höheren Fachschulen dargestellt. In einem Fazit werden Fragen der Harmonisierung, der Systematisierung und der Neupositionierung thematisiert, insbesondere in Abgrenzung zu den Fachhochschulen.

Im Juni 2011 und im Juni 2012 verlangten zwei Motionen, zunächst von Andy Tschümperlin, dann von Matthias Aebischer, im Schweizer Nationalrat die Einführung neuer Titel beziehungsweise Diplombezeichnungen in der Höheren Berufsbildung.¹ Die entsprechenden Ausbildungsgänge im nicht-hochschulförmigen tertiären Bildungsbereich sollten bessere Anerkennung und mit dem Ausland vergleichbare Titel erhalten. Der Bundesrat empfahl dem Nationalrat in seinen Stellungnahmen, die Motionen abzulehnen und argumentierte gegen die Einführung von Titeln wie dem «Professional Bachelor», dass dies «eine Vermischung der Titelstrukturen der Berufsbildung und der Hochschulen zur Folge» habe und einer unerwünschten «Akademisierung» der höheren Berufsbildung Vorschub» leiste. Der Nationalrat folgte dem Bundesrat. 2018 verlangten zwei Motionen im Nationalrat umfassender

1 Motion Aebischer vom 13.06.2012: Titeläquivalenz für die höhere Berufsbildung (www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20123511); Motion Tschümperlin vom 16.16.2011: Berufstitel eines Professional Bachelor einführen (11.3618; vgl. www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20113618).

die «bessere Positionierung der höheren Fachschulen».² Die Räte nahmen die Motionen an, die eine davon in verändertem Wortlaut. Im März 2020 reichte Aebischer wiederum eine Motion ein mit der gleichen Forderung, die der Bundesrat wiederum zur Ablehnung empfahl.³

Die politischen Vorstösse verweisen für die Höheren Fachschulen (HF) sowohl auf ein Status- und Anerkennungsproblem (Wertigkeit der Ausbildung) als auch auf ein Problem der systematischen Verortung im Schweizer (Berufs-)Bildungssystem. Der Bund hat deshalb im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030» ein Teilprojekt zur «Positionierung der höheren Fachschulen» lanciert.⁴ Seit ein wesentlicher Teil der Höheren Fachschulen nach 1995 zu Fachhochschulen weiterentwickelt wurde, stellt sich die Frage nach der Funktion und der systematischen Verortung der Höheren Fachschulen als Vollzeitschulen im sonst weitgehend dualen Berufsbildungssystem (siehe dazu auch den Beitrag von Kraus & Criblez in diesem Band, S. 28). Um die aktuellen Entwicklungen und Problemlagen verorten zu können, gibt der vorliegende Beitrag einen kurzen Überblick über die Geschichte der Höheren Fachschulen in der Schweiz, wobei zunächst (1) die längerfristige Entwicklung von der Gründung des ersten Technikums über die Bildungsexpansion bis zur Fachhochschulgründung fokussiert wird, anschliessend auf die Folgen der Fachhochschulgründung eingegangen wird und die bisherigen Massnahmen zur Neupositionierung der Höheren Fachschulen (2) dargestellt werden. Im Fazit werden Fragen der Harmonisierung, der Systematisierung und der Neupositionierung thematisiert, insbesondere in Abgrenzung zu den Fachhochschulen (FH).

2 Motion der nationalrätlichen Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur WBK-N vom 25.05.2018: Höhere Fachschulen. Profil stärken, Qualität sichern, Attraktivität steigern (18.3392; vgl. www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20183392) und Motion Fetz vom 15.03.2018 im Ständerat: Höhere Fachschulen stärken (18.3240; vgl. www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20183392).

3 Motion Aebischer vom 05.03.2020: Titelläquivalenz für die höhere Berufsbildung (20.3050; vgl. www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20203050).

4 Vgl. <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte> und den Bericht dazu: ecoconcept 2020.

1. Die Tradition der Höheren Fachschulen in der Schweiz

Der «Prototyp» für die Entwicklung der Höheren Fachschulen in der Schweiz war das Technikum. Die erste Gründung erfolgte 1874 in Winterthur (Genoud 1911; Blättler 1999). Nachdem eine weitgehende Neuregelung des Bildungsbereichs durch die im Kanton Zürich an die Macht gelangten Demokraten in der Volksabstimmung 1872 gescheitert war, ergriff die Stadt Winterthur als wichtiger Industriestandort während der Krise in der Textilindustrie die Initiative und nach einer erfolgreichen Volksabstimmung konnte bereits 1874 das erste Technikum der Schweiz mit einer Bauschule, einer elektrotechnischen Schule, einer Chemieschule, einer Schule für Kunstgewerbe, einer Schule für Geometer und Feldmesser, einer Handelsschule sowie einer Eisenbahnschule eröffnet werden. «Diese Anstalt hat zur Aufgabe, durch wissenschaftlichen Unterricht und durch praktische Uebungen die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, welche dem Techniker mittlerer Stufe in Handwerk und Industrie unentbehrlich sind» (Gesetz, 1873, § 3). Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgten weitere Gründungen in Biel (1890), Burgdorf (1892), Genf (1901), Freiburg (1903) und Le Locle (1903) (Genoud 1911). Zumindest drei dieser Standorte weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen Technikums-Gründungen und technisch-industrieller Entwicklung hin.

Die Gründungen können als Teil der Formierung der Berufsbildung in der Schweiz interpretiert werden, die in der Historiografie der Schweizer Berufsbildung allerdings bislang vor allem mit der bottom-up-Entstehung der Berufslehren im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und deren Förderung durch Bundessubventionen ab den 1880er-Jahren (vgl. Kübler, 1986) in Verbindung gebracht wurde (vgl. u. a. Wettstein 1987, Berner & Ritter 2011, Wettstein 2020). Obwohl die Ausbildung noch nicht dem tertiären Bildungsbereich zuzurechnen war – Eintrittsbedingung in Winterthur war zunächst die abgeschlossene Sekundarschule (Sekundarstufe I) und die Schulen wurden auch als «technische Mittelschulen» bezeichnet (Genoud 1911) –, zeigten sich doch schon einige wichtige Merkmale, die bis heute diesen Bildungstyp charakterisieren: der Anspruch einer wissenschaftlichen Fundierung des Unterrichts, ohne selbst Wissenschaft zu betreiben, die Praxis- beziehungsweise Berufsfeldorientierung sowie die Fokussierung auf mittlere Kader. Anders als die Berufslehren, die sich zu einem dualen beziehungsweise tripartiten Berufsbildungsmodell entwickelten, wurde das Technikum – wie später auch die Höheren Fachschulen in anderen Bereichen – als Vollzeitschule konzipiert.

Der technische Bereich war lange Zeit – formal gesehen – der einzige, der mit den Technika über eigentliche Höhere Fachschulen im heutigen Sinne verfügte. Und als die Höheren Fachschulen im Berufsbildungsgesetz von 1963 erstmals Erwähnung fanden, betraf der entsprechende Gesetzesteil wiederum nur den technischen Bereich. Es ist aber auf weitere Berufsbereiche hinzuweisen, in denen ähnliche Schulformen entstanden, die allerdings nicht der Regelungskompetenz des Bundes unterlagen und deshalb in der Bundesgesetzgebung keine Berücksichtigung fanden. Sowohl im Sozialbereich (Matter, 2011) als auch im Gesundheitsbereich (Fritschi 2006; SRK/Abteilung Berufsbildung 1997) entwickelten sich Ausbildungskonzeptionen, die zwar nicht systematisch an einen Abschluss auf der Sekundarstufe II anschlossen, aber oftmals ein Minimalalter von meist 18 Jahren voraussetzten – und damit bildungssystematisch aus heutiger Sicht einer «Grauzone» zwischen Sekundarstufe II und tertiärem Bildungsbereich zuzuordnen sind.

Bereits in den 1940- und 1950er-Jahren war im technischen Bereich die alternative Ausbildungsmöglichkeit des Abendtechnikums geschaffen worden, etwa in Luzern, St. Gallen, Genf oder Bern (Gieré 2013). Die Ausbildungsgänge wurden Schritt für Schritt klarer im tertiären Bildungsbereich verortet, indem für die Zulassung zunehmend ein Abschluss auf der Sekundarstufe II vorausgesetzt wurde. Wesentliche Anstösse zur Weiterentwicklung der Höheren Fachschulen erfolgten dann während der Bildungsexpansionsphase in den 1960er- und den 1970er-Jahren. Zwar betrafen die wichtigsten Diskussionen im Kontext von Nachwuchsmangel auf dem Arbeitsmarkt und Chancengleichheitspostulaten die Öffnung der höheren Bildung und damit die Gymnasien und die Universitäten (Criblez, 2001; 2002). Aber bereits im «Bericht Hummler» (Arbeitsausschuss, 1959) wurden Möglichkeiten, mehr gut qualifiziertes Personal für die boomende Wirtschaft auszubilden, in der Erweiterung der Höheren Berufsbildung gesehen. Um mehr Auszubildende zu erreichen, ergänzten die Höheren Fachschulen das bislang ausschliesslich vollzeitschulische Ausbildungsmodell mit berufsbegleitenden Modellen. Neben dem Abendtechnikum wurden nun auch in anderen Branchen berufsbegleitende Modelle eingeführt, so etwa in der Heimerziehung (Criblez, Deplazes & Haymoz, i. V.). Diese berufsbegleitenden Ausbildungskonzepte waren aber nur eine Massnahme zur Förderung des qualifizierten Nachwuchses. Im Rahmen der Bildungsexpansion kam es zur Schaffung von immer mehr Standorten von Höheren Fachschulen für immer mehr Branchen, insgesamt zu einem raschen und unkoordinierten Ausbauprozess und zu einem immer differenzierteren Ausbildungsangebot im tertiären, nicht-hochschul-

förmigen Ausbildungsbereich.⁵ Am deutlichsten zeigte sich dies im kaufmännischen Bereich, in dem in den 1970er-Jahren in schneller Abfolge Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV; vgl. Maienfisch 2016) gegründet wurden.

Dass dieser Expansionsprozess unkoordiniert verlief, ist auf das damalige Fehlen einer nationalen und alle Branchen umfassenden Berufsbildungspolitik zurückzuführen: Die Berufsbildung wird zwar seit dem nationalen Berufsbildungsgesetz von 1930 (Bauder & Osterwalder 2008) tripartit gesteuert: durch den Bund, durch die Kantone sowie durch die Berufs- und Wirtschaftsverbände (heute Organisationen der Arbeitswelt OaA). Der Bund war aber für Teile der Berufsbildung vorerst gar nicht zuständig. Er hatte – zunächst als Subventionsgeber, dann als Rahmengesetzgeber – den Bereich der Höheren Fachschulen im Berufsbildungsgesetz von 1963 (BBG 1963, Art. 45f.) zunächst nur für die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) geregelt und ab den 1970er-Jahren Schritt für Schritt andere Höhere Fachschulen in seiner Regelungskompetenz äquivalent behandelt. Bis zur Verfassungsrevision von 1999 beschränkte sich diese Regelungskompetenz auf «die Ausbildung und Weiterbildung in den Berufen der Industrie, des Handwerks, des Handels, des Banken-, Versicherungs-, Transport- und Gastgewerbes und anderer Dienstleistungsgewerbe sowie der Hauswirtschaft» (BBG 1963, Art. 1). Daneben führte der Bund die Turn- und Sportlehrausbildung in Magglingen und das Schweizerische Institut für Berufspädagogik in Zollikofen, Lausanne und Locarno, unterstützte Höhere Fachschulen im Bereich der Landwirtschaft über die Landwirtschaftsgesetzgebung und subventionierte die Höheren Fachschulen im Sozialbereich (BIGA 1991). Die Kantone wie auch die Berufs- und Wirtschaftsverbände waren in dieser Zeit mit Schulgründungen initiativ geworden, beide kümmerten sich aber kaum um die regionale oder gesamtschweizerische Koordination. Die Berufs- und Wirtschaftsverbände beförderten die Expansion der Höheren Fachschulen massgeblich. Sie waren an ihnen besonders interessiert, weil sie sich im Kontext des damaligen Fachkräftemangels von attraktiveren Ausbildungsangeboten – vermehrt eben auch im tertiären Bildungsbereich – erhofften, Personal für das mittlere Kader weiterbilden und von der Abwanderung in andere Branchen abhalten zu können.

Auf diese unkoordinierte Entwicklung wiesen auch Bilanzierungen des BIGA (1991) und des Bundesamts für Statistik (1994) im Vorfeld der Fach-

5 Zu diesem als Teil der Bildungsexpansion einzuordnenden Prozesses liegen leider bislang kaum umfassendere historische Analysen vor; für den Kanton Luzern vgl. Büchel 2016, für die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) vgl. Maienfisch 2016.

hochschulgründung zu Beginn der 1990er-Jahre hin. Die darin geäußerte Kritik bezog sich insbesondere auf die geringe Vergleichbarkeit der Abschlüsse angesichts sehr unterschiedlicher Merkmale in den Bereichen Zulassungsvoraussetzungen, Ausbildungsdauer, Status der Ausbildungsinstitution, Ausbildungsinhalten sowie im Berechtigungswesen. Zwar existierten seit Anfang der 1970er-Jahre die Berufsmittelschule (BMS) als Vorbereitung im Kompetenzbereich des Bundes und die Diplommittelschule (DMS) als solche im Regelungsbereich der Kantone, aber die Diplome dieser beiden damals für die Ausbildung des mittleren Kadern (Nyikos 1967) eingeführten neuen Mittelschultypen waren nicht systematisch mit einer Berechtigung zum Eintritt in entsprechende Ausbildungsgänge im Bereich der Höheren Fachschulen verbunden (Criblez 2001; 2002). Die Kopplung zwischen der Vorbildung auf der Sekundarstufe II und der Ausbildung im Bereich der Höheren Fachschulen war vorderhand – um es mit dem Neoinstitutionalisten Karl E. Weick (1976) auszudrücken – noch lose. Trotzdem stieg mit der Schaffung dieser neuen Mittelschultypen die Nachfrage nach Ausbildungsmöglichkeiten im tertiären Bildungsbereich weiter an: Deren Absolvent*innen waren an einer «Verwertung» ihrer Diplome im tertiären Bildungsbereich interessiert und zu den Universitäten waren sie nicht zugelassen. Anders als in anderen westlichen Ländern war mit der Expansion vorerst aber kein «academic drift» im Sinne einer Verlagerung von Ausbildungsgängen in Hochschulen verbunden. «Parallel zu den akademischen Hochschulen wurde seit den sechziger Jahren auch das Angebot an höherer Berufsbildung in der Form von Fachschulen und höheren Fachschulen stark ausgebaut. Die Schweiz hat [...] in der höheren Berufsbildung auf eine Akademisierung der Ausbildungsgänge verzichtet. Trotz hohem Ausbildungsniveau gelten die Ausbildungsstätten nicht als Hochschulen» (EDK 1990, S. 92). Insbesondere im Kompetenzbereich des Bundes zeichnete sich mit der Unterscheidung zwischen Technikerschulen (zweijährig) und Höheren Lehranstalten (dreijährig) eine Zweistufigkeit ab. Insgesamt waren Höhere Fachschulen vor allem in folgenden Bereichen entstanden (BfS 1994): Technik, Wirtschaft und Verwaltung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Primar, Sport, Logopädie), Sozialbereich und Beratung, Kunst, Gestaltung und Musik, Gesundheit, Gastgewerbe, Hotellerie, Tourismus, Hauswirtschaft sowie Übersetzung, Bibliothek, Journalismus.

Die Situation der Höheren Berufsbildung lässt sich zu Beginn der 1990er-Jahre so zusammenfassen: Als Folge der Bildungsexpansion war eine Vielzahl von Höheren Fachschulen entstanden, insbesondere durch die Initiativen von Berufsverbänden, Privaten, aber auch der Kantone. Diese Höheren Fachschulen zeichneten sich durch sehr grosse Unterschiede hinsichtlich der

Konzepte, Anforderungen und Zulassungsbedingungen aus. Insgesamt fehlte eine systematische Integration ins Bildungssystem. Ein Teil der Ausbildungsgänge in kantonaler Regelungskompetenz war noch nicht klar dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, sondern im Bereich zwischen Sekundarstufe II und tertiärem Bildungsbereich angesiedelt.

2. Die Fachhochschulgründung und die Folgen für die Höheren Fachschulen

Vor dem Hintergrund dieser vielgestaltigen Landschaft der Höheren Fachschulen, aber auch entgegen dem zunächst postulierten Verzicht auf eine Akademisierung der Berufsbildung, setzten zu Beginn der 1990er-Jahre Diskussionen um die Gründung von Fachhochschulen ein. Aus standespolitischen Gründen und aus Gründen der Diplomanerkennung (siehe unten) sollten Ausbildungsgänge neu nicht nur generell im tertiären Bildungsbereich, sondern spezifisch im Hochschulbereich positioniert werden.

Für die Fachhochschulgründung sind unterschiedliche Argumente vorgebracht worden (BIGA 1991; Botschaft FHSG 1994; Dubs 2005; von Matt, 2022; Weber et al., 2010, S. 32 ff.): gestiegene Ansprüche in den Berufen (Innovationsbedarf, zunehmende Komplexität, beschleunigte Umsetzung wissenschaftlicher und technologischer Erkenntnisse), Mangel an hochqualifiziertem Personal (zu geringe Maturitäts- und Hochschulquote im internationalen Vergleich), Verbesserung des Wissenstransfers und der Diffusion von Forschungsergebnissen (insbesondere zugunsten von kleinen und mittleren Unternehmen, KMU), Wettbewerbsfähigkeit (Globalisierung und Liberalisierung, Zunahme der internationalen Konkurrenz), zu grosse kantonale und regionale Unterschiede beziehungsweise zu grosse Heterogenität bei den Höheren Fachschulen, fehlende Kompatibilität mit dem europäischen Bildungswesen und damit Probleme der Diplomanerkennung im Ausland und zwischen den Kantonen (sog. Inländerdiskriminierung).

Über diese Argumente wurde bildungspolitisch ein Handlungsdruck erzeugt, der in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre und zu Beginn der 2000er-Jahre dazu führte, dass ein wesentlicher Teil der Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen transformiert wurde. Als wichtigster Grund für die Innovation wurde dabei die fehlende Diplomanerkennung in Europa und – für die Fachhochschulen in kantonaler Regelungskompetenz – zwischen den Kantonen innerhalb der Schweiz angesehen.

«Es liegt auf der Hand, dass auch das Bildungssystem in die zunehmende internationale Verflechtung einbezogen wird. [...] Vor allem der entstehende Binnenmarkt der EG [...] setzt auch unser Ausbildungssystem unter Druck des Wettbewerbs, und zwar quantitativ und qualitativ. [...] Wenn wir mit den EG-Ländern die berufliche Freizügigkeit für unsere Ingenieure, Architekten, Rechtsanwälte, Ärzte usw. wollen, dann werden wir die entsprechenden Normen respektieren müssen. Eine mögliche Folge wird sein, dass wir unsere höheren Fachschulen, mindestens im Aussenbereich, zu Fachhochschulen deklarieren müssen.» (Arnet 1989)

Auch wenn die Dauer der Ausbildungsgänge ein wesentliches Triagekriterium zwischen den neuen Fachhochschulstudiengängen (drei Jahre) und den an den Höheren Fachschulen verbleibenden Ausbildungsgängen (zwei Jahre) war, verlief die Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Höheren Fachschulen unsystematisch und nicht nach einheitlichen Kriterien. Dies führte in einigen Branchen zur Entwicklung von Parallelstrukturen, also zu parallelen Angeboten auf zwei unterschiedlichen Ausbildungsniveaus, etwa im Gesundheitsbereich oder in der Sozialpädagogik, damit aber auch zu Abgrenzungsproblemen. Die verbliebenen Höheren Fachschulen gerieten in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre in eine Art «Identitätskrise», präziser vielleicht: in eine Positionierungskrise innerhalb der Bildungssystematik. Während die bildungssystematischen Eckwerte für die Fachhochschulen im Gründungsprozess neu definiert wurden, wurden die oben dargelegten Probleme, die zur Fachhochschulgründung geführt hatten, für die verbleibenden Höheren Fachschulen nicht gelöst, weshalb der Handlungsdruck für die Berufsbildungspolitik bestehen blieb.

Nachdem mit der Revision der Bundesverfassung 1999 die Bundeskompetenzen im Bereich der Berufsbildung erweitert worden waren, musste das nationale Berufsbildungsgesetz den neuen Gegebenheiten angepasst werden. Diese Revision hatte zum Ziel, das duale Berufsbildungssystem und auch die Höheren Fachschulen zu stärken. Es war nun national einfacher und gesamtgesellschaftlicher steuerbar (Emmenegger, Graf & Trampusch 2018) und auch für den tertiären Bildungsbereich wurden einheitlichere Rahmenvorgaben hinsichtlich der formalen Strukturen der Bildungsprogramme geschaffen. Mit der Einführung der Kategorie «Höhere Berufsbildung» für den nicht-hochschulförmigen tertiären Bildungsbereich wurde auch die Schnittstelle zwischen der Sekundarstufe II und der Höheren Berufsbildung klarer definiert und sowohl die eidgenössischen Berufs- und Fachprüfungen als auch die Höheren Fachschulen wurden neu positioniert (Baumeler, Trede & Dannecker 2014).

Mit der Revision des Berufsbildungsgesetzes wurde die duale Tradition tendenziell verstärkt und auf die Berufe in bisher kantonaler Regelungskompetenz ausgeweitet. Die Einflussmöglichkeiten der Berufsverbände wurden deutlich erhöht: Nach neuem Berufsbildungsgesetz sind Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt (Oda) im Sinne einer Verbundpartnerschaft verpflichtet zusammenzuarbeiten und sich gemeinsam für eine qualitativ hochstehende Berufsbildung einzusetzen (BBG 2002; Feller et al. 2016; Schweizerischer Bundesrat 2010). Obschon die Höhere Berufsbildung neu nun stark durch den Bund gesteuert wird, wurde der Einfluss des Berufsfeldes auf die Ausbildung durch die Formalisierung der Mitwirkung der Oda (Berufsverbände, Sozialpartner und andere Organisationen) gestärkt (Strebel, Emmenegger & Graf, 2019): Für die Rahmenlehrpläne der Bildungsgänge an den Höheren Fachschulen tragen die Oda wesentliche Verantwortung. Durch diesen stärkeren und formalisierteren Einbezug der Praxis sollen der enge Bezug zur Arbeitswelt aufrechterhalten und die Innovationsfähigkeit garantiert werden (siehe dazu auch den Beitrag von Kraus & Criblez in diesem Band, S. 28). Aber auch hier wird die tripartite Steuerung deutlich: Der Bund genehmigt die Rahmenlehrpläne und anerkennt die Bildungsgänge, die Kantone übernehmen die Aufsichtsfunktion und treten teilweise selbst als Anbieter auf.

Die direkten Umsetzungsbestrebungen des neuen Berufsbildungsgesetzes begannen für den Bereich der Höheren Fachschulen mit der 2005 in Kraft getretenen «Verordnung über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien NDS der höheren Fachschulen» (Verordnung Mindestvorschriften 2005). In den Mindestvorschriften werden neben den Zulassungsbedingungen die formalen Strukturen der Höheren Fachschulen, die Ausbildungsziele sowie die Angebotsformen und deren Umfang, die Qualifikationsverfahren sowie die Vergabe von Diplomen und Titeln geregelt. Das neue Berufsbildungsgesetz und die Mindestvorschriften schaffen für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Branchen aber auch Handlungsspielräume: Die Organisationen der Arbeitswelt können innerhalb ihres Handlungsrahmens berufs- oder branchenspezifische Besonderheiten berücksichtigen und die Bildungskonzeptionen den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts anpassen. Hierzu gehören das Berufsprofil mit den in der Ausbildung zu erreichenden Kompetenzen und die zeitlichen Anteile unterschiedlicher Ausbildungsbereiche (Wettstein, Schmid & Gonon 2014).

Insgesamt wurden die Höheren Fachschulen damit strukturell harmonisiert und klarer positioniert. Die von den Studierenden erreichten Kompetenzen werden durch die einheitlichere formale Struktur und die klarere Verortung in der Bildungssystematik besser sichtbar. Das duale Berufsbildungssystem

wurde durch die Reformen – auch und gerade im Bereich der Höheren Fachschulen – gestärkt. Die Höheren Fachschulen sind im Selbstverständnis seit der Reform nun nicht mehr Teil der beruflichen Weiterbildung, sondern Teil des nichthochschulförmigen Tertiärbereichs, der als Höhere Berufsbildung neu formiert wurde. Die Probleme der internationalen Diplomanerkennung und der Parallelstrukturen sind allerdings nach wie vor ungelöst.

3. Ausblick

Die Neupositionierung der Höheren Fachschulen ist bei Weitem nicht abgeschlossen, wie die eingangs zitierten politischen Vorstösse im nationalen Parlament zur Positionierung der Höheren Fachschulen und zur Diplomfrage zeigen. Im Hinblick auf die Abgrenzung gegenüber den Fachhochschulen zeigen sich aufgrund der gemeinsamen Entstehungsgeschichte und der wenig systematischen und nur teilweise an Funktionen im Berufsfeld orientierten Aufteilung der Studiengänge auf zwei verschiedene Ausbildungsniveaus (HF und FH) bis heute Schnittstellen- und Abgrenzungsprobleme. Dies hat zum Teil aber auch (scheinbare?) Konkurrenz zwischen Anbietenden auf unterschiedlichen Niveaus der Bildungssystematik und Fragen zur Durchlässigkeit zur Folge, obwohl die beiden Schulformen insbesondere durch die unterschiedlichen Zulassungsvoraussetzungen voneinander abgegrenzt sind.⁶ Neuere Entwicklungen zielen darauf ab, die Durchlässigkeit zu erhöhen, indem Bildungsleistungen, die an der Höheren Fachschule erbracht wurden, an ein Fachhochschulstudium angerechnet werden.

Euler und Collenberg (2016) stellen zudem fest, dass die Höheren Fachschulen ihre Identität trotz neuer Bildungssystematik noch nicht gefunden haben. Die Ausgangslage hat sich in dieser Hinsicht durch die Reformen der letzten Jahre nur teilweise verändert: Das neue Berufsbildungsgesetz und die Mindestvorschriften haben zwar harmonisierende Wirkungen erzielt, die Heterogenität zwischen den Bildungsangeboten der Höheren Fachschulen der einzelnen Branchen bleibt aber dennoch gross (Schmidt & Gonon 2013). In dieser Hinsicht stellt sich somit die Frage, wie weit Harmonisierungsbemühungen zwischen den Höheren Fachschulen der unterschiedlichen Branchen gehen können, wenn gleichzeitig garantiert werden soll, dass die unterschiedlichen Ausbildungsbedürfnisse der Branchen berücksichtigt werden.

6 Zum Problem der Grenzziehungen zwischen den unterschiedlichen Ausbildungstypen derselben Schulstufe vgl. Kiener 2007.

Wie schon zu Beginn der 1990er-Jahre zielen die Versuche einer klareren Positionierung auch heute nicht nur auf eine national einheitliche Bildungssystematik und Diplom-beziehungsweise Titelregelung, sondern auch auf die internationale Diplomanerkennung (Euler & Collenberg 2016; Feller-Länzlinger et al. 2016; Schmid & Gonon 2013). Damit ergibt sich nach der Reform mit den Hauptzielen der Harmonisierung und Systematisierung für die in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre nicht zu Fachhochschulen umgewandelten Höheren Fachschulen eine ähnliche Situation wie zu Beginn der 1990er-Jahre: Sie sollen klarer positioniert werden, damit sie national und international sichtbar werden und die verliehenen Titel und Diplome auch international anerkannt werden können. Dass mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)⁷ im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses⁸ und den darauf bezogenen nationalen Qualifikationsrahmen ein Instrument zur Verfügung steht, das die internationale Diplomanerkennung kompetenzorientiert und unabhängig von den jeweiligen nationalen Bildungssystematiken erlaubt, hat die Ausgangslage jedoch verändert. Der «Profilierungsdruck» (Schmid & Gonon 2013) dürfte für die Höheren Fachschulen in der Schweiz jedenfalls weiter anhalten und der EQR bietet für weitere Diskussionen einen guten Argumentationsrahmen.

7 Vgl. www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/mobilitaet/nqr/europaeischer-qualifikationsrahmen.html [11.01.2022]; zum Schweizer Qualifikationsrahmen: SBFI 2016.

8 Zum Kopenhagen-Prozess allgemein: Stalder 2006.

Literatur

Quellenverzeichnis

- Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (1959). Schlussbericht. Bern: s. n. (=Bericht «Hummler»).
- Arnet, M. (1989). Schweizerische Bildungspolitik – wohin? Eine Standortbestimmung mit Blick auf zukünftige Aufgaben. In: Neue Zürcher Zeitung, 23. November 1989, S. 85.
- BBG (1963): Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 20. September 1963. In: Sammlung der eidgenössischen Gesetze, 1965 (16), S. 321–344.
- BBG (2002): Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2016). <https://compilation/20001860/index.html> [10.01.2022].
- BfS [Bundesamt für Statistik] (1994). Die höhere Berufsbildung in der Schweiz. Das Berufsbildungsangebot auf der ausseruniversitären Tertiärstufe. Bern: BfS.
- BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] (1991). Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot. Bern: BIGA.
- Botschaft FHSG (1994). Botschaft zu einem Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) vom 30. Mai 1994. Bern: EDMZ.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1990). OECD Länderexamen Bildungspolitik Schweiz 1. Bern: EDK.
- Genoud, L. (1911). Technische Mittelschulen. In Reichesberg, N. (Hrsg.), Handwörterbuch der Schweizerischen Volkswirtschaft und Verwaltung, Bd. 3 (S. 996–1017). Bern: Encyklopädie.
- Gesetz betreffend das Technikum vom 18. Mai 1873. In: Offizielle Sammlung der Gesetze ..., 17, S. 155–159.
- SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation] (2015). Schweizer EQR-Zuordnungsbericht. Bern: SBFI. www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/schweizer_eqr-zuordnungsbericht.pdf.download.pdf/schweizer_eqr-zuordnungsbericht.pdf [11.01.2022].
- Verordnung Mindestvorschriften (2005). Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (MiVo-HF) vom 11.03.2005. Bern: WBF.

Literaturverzeichnis

- Bauder, T. & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2008). 75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven. Bern: hep.

- Baumeler, C., Trede, I. & Dannecker, K. (2014). Tertiäre Bildung mit hohem Arbeitsmarktbezug – die höhere Berufsbildung in der Schweiz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, (4), 10–13.
- Berner, E. & Ritter, H.-J. (2011). Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880–1930 – Föderalismus als «Reformlabor» für die Berufsbildung. In: Fasshauer U., Aff, J., Fürstenau, B. & Wuttke, E. (Hrsg.), Lehr-Lernforschung und Professionalisierung (S. 187–197). Opladen & Farmington Hill, MI: Barbara Budrich.
- Bieber, T. (2016). Soft governance, international organizations and education policy convergence: Comparing PISA and the Bologna and Copenhagen processes. London. DOI: 10.1057/978-1-137-47695-1_7.
- Blättler, E. W. (1999). Von der Lehranstalt zur Fachhochschule. 125 Jahre Technikum Winterthur, 1874–1999. Winterthur: Zürcher Hochschule.
- Büchel, K. (2016). Duale Berufsbildung als Teil der «Bildungsexpansion». Der Kanton Luzern als Beispiel für die expansive Entwicklung der dualen Berufsbildung von 1954 bis 1980. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Zürich: s. n.
- econcept (2020). Auslegeordnung zur Positionierung der höheren Fachschulen. Schlussbericht. Zürich: econcept.
- Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23 (1), 95–118.
- Criblez, L. (2002). Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse*, 9 (3), 29–40.
- Criblez, L. (2008). Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In: Criblez L. (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz* (S. 9–32). Bern: Haupt.
- Criblez, L., Deplazes, D. & Haymoz, N. (i. V.). Von der Erziehungsgehilfin zur Sozialpädagogin: Zur Veränderung der Ausbildung des Heimpersonals. In: Bühler, P., Criblez, L. & Moser Opitz, E. (Hrsg.), *Grammatik der stationären Erziehung im 20. Jahrhundert – am Beispiel des Landerziehungsheims Albisbrunn*. Zürich: Chronos.
- Dubs, R. (2005). Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung. Bern: hep.
- Emmenegger, P., Graf, L. & Trampusch, Ch. (2018). La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée. L'exemple de la Suisse. In: Bonoli, L., Berger, J.L. & Lamamra, N. (Hrsg.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse* (S. 79–101). Zürich: Seismo.
- Euler, D. & Collenberg, M. (2016). Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Höhere Fachschulen. St. Gallen: s. n. www.alexandria.unisg.ch/250427/1/HBB-Abschlussbericht_final.pdf [11.01.2022].
- Feller-Länzlinger, R., Hanimann, A., Schwenkel, Ch. & Elmer, M. (2016). Studie zur eidgenössischen Anerkennung von höheren Fachschulen, deren Bildungsgänge und Nachdiplomstudien. Luzern: Interface.

- Fritschi, A. (2006). *Schwesterntum. Zur Sozialgeschichte der weiblichen Berufskrankenflege in der Schweiz 1850–1930*. Zürich: Chronos
- Gieré, A. (2013). Technikum. In: *Historisches Lexikon der Schweiz*, Bd. 12 (S. 219–221). Basel: Schwabe.
- Kiener, U. (2007). Anders? Gleich? Grenzziehungen (in) der Berufsbildung. In: Chapponière, M. et al. (Hrsg.), *Bildung und Beschäftigung* (S. 487–501). Zürich: Rüegger.
- Kübler, M. (1986). *Berufsbildung in der Schweiz: 100 Jahre Bundessubventionen (1884–1994)*. Bern: BIGA.
- Maienfisch, E. (2016). *Die Kunst, sich im Sattel zu halten. Statuskämpfe und soziale Mobilität im Zuge der Schweizer Fachhochschulentwicklung im Bereich Wirtschaft seit Mitte des 20. Jahrhunderts*. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich.
- Matter, S. (2011). «Der Armut auf den Leib rücken». *Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900–1960)*. Zürich: Chronos.
- Nykos, L. (1967). Eine Schule für mittlere Kader? In: *gymnasium helveticum*, 22, 32–46.
- Schmid, E. & Gonon, Ph. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: Maurer, M. & Gonon, Ph. (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 147–170). Bern.
- Schweizerischer Bundesrat (2010). *Sechs Jahre neues Berufsbildungsgesetz. Eine Bilanz*. Bern. www.news.admin.ch/news/message/attachments/20586.pdf [11.01.2022].
- SRK/Abteilung Berufsbildung (1997). *Das Schweizerische Rote Kreuz und die Berufsbildung im Gesundheitswesen. Geschichte, Politik und Recht*. Wabern: SRK.
- Stalder, M. (2006). Der Kopenhagen-Prozess und die Schweiz. In: *Die Volkswirtschaft*, 79 (3), 59–62.
- Strebel, A., Emmenegger, P. & Graf, L. (2019). Die vielen Motoren der Berufsbildung. In: *Newsletter Transfer*, H. 1. www.sgab-srfp.ch/de/newsletter/die-vielen-motoren-der-berufsbildung [11.01.2022].
- von Matt, H.-K. (2022). *Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biographie*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Weber, K. et al. (2010). *Programmatisierung und Entwicklung der Schweizer Fachhochschulen*. Bern: ZUW. <https://edudoc.ch/record/36789?ln=de> [09.05.2022].
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Wettstein, E. (2020). *Berufsbildung. Entwicklung des Schweizer Systems*. Bern: hep.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, Ph. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2. Auflage). Bern: hep.

Barbara Getto

Die Rolle von Strategien für die Digitalisierung an Höheren Fachschulen

Abstract

In einer zunehmend durch Digitalisierung geprägten Welt stehen Bildungseinrichtungen heute vor vielfältigen Herausforderungen. Insbesondere in der beruflichen Bildung sind es auch neue Anforderungen der digitalisierten Arbeitswelt, die diese Diskussion prägen. Mit dem Beitrag soll die Rolle von Strategien als Instrument für die (Weiter-)Entwicklung der Digitalisierung an Höheren Fachschulen aufgezeigt werden. Dafür wurden Interviews mit Leitungspersonen an Höheren Fachschulen geführt. Ausgehend von einer Digitalstrategie, die Ziele benennt, wie die Digitalisierung zur Schulentwicklung beitragen kann, werden Strukturen und Prozesse skizziert, die den Veränderungsprozess gestalten und damit einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten können.

1. Einleitung

Im Rahmen des Strategieprozesses «Berufsbildung 2030»¹ wird Bildungseinrichtungen empfohlen, die Digitalisierung voranzutreiben; dies beispielsweise im Bereich der Administration, aber auch im Sinne innovativer Lehr- und Lernformen sowie durch die Etablierung neuer Prüfungsformen. Damit besteht für die Höheren Fachschulen (HF) die Chance, sich neu zu positionieren und eine Strategie zu entwickeln, um ein Profil im Kontext der Digitalisierung herauszuarbeiten. Digitalisierung im Kontext der Bildung bedeutet daher weniger, Bewährtes aus der «analogen Welt» eins zu eins in das Digitale zu übersetzen. Um die Potenziale auszuschöpfen, gilt es vielmehr, Entwicklungsziele zu definieren und die didaktischen Möglichkeiten des Digitalen in den Blick zu nehmen.

Im Zuge der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen mussten auch die Höheren Fachschulen ihre Angebote in den Distanzmodus transferieren. Digitale Medien wurden verbreitet genutzt. Im Hinblick auf Nachhaltigkeit ist

1 Vgl. <https://berufsbildung2030.ch>.

die Digitalisierung in Bildungseinrichtungen aber als ein umfassenderer Veränderungsprozess zu verstehen, der Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen und die Einrichtungen als Ganzes betrifft. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Massnahmen zur Bewältigung der Coronakrise langfristig einen Einfluss auf die Entwicklung der Bildungsangebote im Kontext der Digitalität haben werden.

Vor diesem Hintergrund wurden im Herbst 2021 Interviews mit Leitungspersonen an Höheren Fachschulen in der Schweiz zur Rolle von Digitalisierungsstrategien geführt und systematisch ausgewertet.

2. Digitalisierung in Höheren Fachschulen und die Rolle von Strategien

Höhere Fachschulen bieten praxisorientierte Bildungsgänge mit hoher Arbeitsmarktorientierung. Sie sollen insbesondere Berufsleuten einen Abschluss auf Tertiärstufe ermöglichen und dabei konsequent auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet sein (Euler & Collenberg 2016, S. 10). Die fortschreitende Digitalisierung verändert die Arbeitswelt und führt zu neuen Qualifikationsanforderungen. Sie führt zu veränderten Arbeitsprozessen und Arbeitsaufgaben, die zusätzliche oder andere fachliche Kompetenzen verlangen und beispielsweise Fragen der IT-Sicherheit und der Fähigkeit zur Vernetzung und berufsübergreifenden Zusammenarbeit betreffen (Conein & Zinke 2019, S. 40).

Verschiedene Untersuchungen haben in den vergangenen Jahren in den Blick genommen, welche Veränderungen sich an Höheren Fachschulen im Kontext der Digitalisierung abzeichnen. Dabei werden neben der Digitalisierung in administrativen Prozessen vor allem (medien-)didaktische Aspekte, neue Prüfungsformate sowie konzeptionelle Anpassungen von Bildungsgängen betrachtet (z. B. Engelage & Haberzeth 2020; Conein & Zinke 2019). Die Digitalisierung in der Bildung ist als Thema in den Höheren Fachschulen angekommen.

Im gesellschaftlichen Diskurs wird häufig von sogenannten Wirkungen der Digitalisierung auf die Bildung gesprochen. Oftmals in der Hoffnung (oder Befürchtung), Digitalisierung würde «an sich» zu einer Veränderung führen. Doch gibt es dafür wenig Belege. Vielmehr bieten digitale Technologien neue Rahmenbedingungen für didaktisches Handeln und Potenziale zur besseren Erreichung pädagogischer Ziele.

In der Praxis hat es sich inzwischen aufgrund zahlreicher Projekterfahrungen gezeigt, dass die Implementierung digitaler Elemente in der Bildung nicht durch die bloße Bereitstellung einer entsprechenden Technik erfolgt. Digitalisierung in Bildungseinrichtungen umfasst mehr als die Einführung bestimmter Technologien und neuer Unterrichtsverfahren – «more than tools», wie Castañeda und Selwyn (2018) ausführen. Sie betrifft die Organisation als Ganzes und damit bedarf es Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen, wie der Verankerung von digitalen Angeboten und Plattformen, der Entwicklung der Lehrinhalte und -methoden sowie dem Schaffen von passenden Rahmenbedingungen, damit Dozierende und Lernende digitale Medien nutzen und gestalten können.

Chancen eröffnen sich, wenn die Digitalisierung als ein Gestaltungsfeld für Veränderungsprozesse verstanden wird, das einer Verständigung von Akteur*innen darüber bedarf, welche Perspektiven angestrebt und wie Potenziale der Digitalisierung für die Bildung eingelöst werden sollen. Daher wird Bildungseinrichtungen seit einigen Jahren geraten, die Digitalisierung strategisch zu betreiben, um diese Massnahmen zur Veränderung in ein abgestimmtes Konzept zu giessen.

Im Hinblick auf die Zielrichtung dieser Strategien kann gezeigt werden, dass Bildungseinrichtungen die Digitalisierung tendenziell als einen allgemeinen Modernisierungstrend betreiben oder in ihr die Chance einer Profilierung sehen (Getto & Kerres 2017). Der Profilbegriff wird im Hinblick auf einen Wettbewerb zwischen den Einrichtungen im Kontext von Modernisierungskonzepten diskutiert (Neidhardt 2002; Nickel 1998). Dabei steht im Fokus, besondere Ausprägungen der Organisation und ihrer Besonderheiten herauszustellen und Differenzen zu anderen (konkurrierenden) Einrichtungen sichtbar zu machen (Teichler 2001). Eine auf Modernisierung ausgerichtete Digitalisierungsstrategie fokussiert darauf, Prozesse mittels digitaler Medien zu optimieren. Es geht im Wesentlichen darum, Abläufe mittels digitaler Medien zu automatisieren und damit zu vereinfachen beziehungsweise sie effizienter zu gestalten.

Strategien der Digitalisierung betreffen also immer die Einrichtung im Ganzen. Es werden vorhandene Aktivitäten im Bereich der Digitalisierung sichtbar gemacht, gebündelt und an die übergeordneten Ziele der Einrichtung angebunden.

3. Ergebnisse aus der Befragung

Im Herbst 2021, inmitten der Pandemie, wurden sechs leitfadengestützte Expert*inneninterviews mit Schulleitungen von Höheren Fachschulen in der Schweiz geführt. Im Sample sind die Bereiche Technik, Gesundheit, Pflege, Wirtschaft, Tourismus und Kunst & Gestaltung vertreten. Die Interviews wurden thematisch in zwei Teilen geführt. Das erste Fragenset bezieht sich auf den Status quo der Digitalisierung und die Rolle von Strategien. Der zweite Teil widmete sich Fragen zum Themenbereich der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.

Die Interviewfragen fokussierten folgende Themen:

- ▶ Stand der Digitalisierung in der Einrichtung,
- ▶ aktuelle Chancen,
- ▶ Strategien für die Digitalisierung und strategische Ziele im Kontext der Digitalisierung,
- ▶ aktuelle Herausforderungen.

Auf diese Themen soll im Folgenden eingegangen werden. Dabei werden Ausschnitte aus den Interviews beispielhaft aufgeführt und kontextualisiert.

3.1 Zum Stand der Digitalisierung

Die Statements aus den Interviews zum Stand der Digitalisierung an den Höheren Fachschulen bestätigen die Ergebnisse der vorangegangenen Studien. Die Digitalisierung ist als Thema angekommen. Das gilt in allen Fällen für die Administration und Organisation. Spätestens seit der Pandemie ist bei allen eine entsprechende technische Infrastruktur vorhanden. Es wurde beispielsweise in Tools für Videokonferenzen investiert, WLAN ausgebaut, Plattformen wurden selbst entwickelt oder entsprechende Lizenzen für MS Teams, Zoom oder Ähnliches beschafft oder BYOD-Modelle etabliert. Hier scheint jede Schule ihren individuellen Weg gefunden zu haben. Hinsichtlich der Entwicklung mediendidaktischer Szenarien ist das Bild differenziert. Eine Höhere Fachschule hat ihren Stand systematisch erhoben:

«Mit einem auf uns adaptierten Reifegradmodell haben wir in 24 verschiedenen Dimensionen so den digitalen Reifegrad unserer Organisation ein erstes Mal so erhoben. So versuchen wir diese Komplexität ein stückweit fassbar zu machen.» (IP 5)²

2 Die direkten Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit gekürzt, ohne den Inhalt zu verändern.

An dieser Schule wird die Digitalisierung strategisch in einem geplanten Gesamtkonzept gesehen.

«Wir haben gemerkt, dass eine, ich nenne es jetzt mal strategische Verortung, oder auch eine Landkarte aus organisationaler Sicht zwingend ist. Die Fülle von einzelnen, in sich schlüssigen Initiativen, Projekten, Umsetzungen, sei es im medienpädagogischen Bereich, sei es im Bereich der Geschäftsprozesse, der Umwandlung von Prozessen, sei es im Bereich von Infrastrukturen. Das merken wir mehr und mehr, da gibt es Rückkopplungen, Abhängigkeiten, Voraussetzungen zueinander und das ist eine anspruchsvolle Übung, das im Sinne eines strategischen Managements auch zu steuern.» (IP 5)

Um eine Strategie für die Digitalisierung zu planen und zu entwickeln, ist die Erhebung des Ist-Zustands ein wichtiger erster Schritt. Entsprechend können Massnahmen bei den vorhandenen Strukturen und den bereits laufenden Projekten ansetzen.

An anderen Stellen wird ersichtlich, dass dort, wo der Einsatz digitaler Lehrszenarien bereits vor der Pandemie üblich war, die Umstellung auf digitales Distanzlehren während der Pandemie einfacher umgesetzt werden konnte. Das zeigt beispielhaft folgende Aussage:

«Wir haben sehr früh schon ein Social Intranet für unsere Schule entwickelt, lange, bevor alle auf Teams gingen, und konnten eigentlich am 13. März, als der Lockdown kam, einfach am Samstag darauf digital den Unterricht weiterführen. Das war nicht so ein grosser Schritt.» (IP 3)

Der digitale Wandel in der Bildung war auch schon vor der Coronakrise ein wesentliches Thema an den Höheren Fachschulen (Engelage & Haberzeth 2020, 8). Im März 2020 war schlagartig ortsunabhängiges Lehren und Lernen mit digitaler Technik gefordert. Ein solches «Emergency Remote Teaching» (Hodges et al. 2020) als Folge der Pandemie musste sehr kurzfristig umgesetzt werden. Es gab keine Zeit für strategisch-konzeptionelle Überlegungen, keinen Masterplan und wenig Raum für ein sensibles Veränderungsmanagement. Zumeist fehlte die Chance, ein überlegtes didaktisches Konzept zu entwickeln, dies in einem angemessenen Rahmen zu besprechen und gegebenenfalls externe Beratung in der Planung und Entwicklung einzuholen.

Die Schulen hatten keine Chance, Richtungen zu definieren, die für die Digitalisierung in ihrer Organisation relevant sein könnten, und in eine kollegial abgestimmte Digitalstrategie zu giessen, die mit entsprechenden Massnah-

men einhergehen würde. Auch gilt es zu differenzieren, ob digitale Angebote im Rahmen der Präsenzlehre vorgehalten werden, oder ein kompletter Fernunterricht zu realisieren ist. Der Begriff des «Emergency Remote Teaching» verweist darauf, dass hier eine Reaktion auf eine Notlage erfolgte, aber keine mediendidaktisch begründete Alternative realisiert werden konnte.

3.2 Chancen digitaler Medien

Befragt nach den Chancen digitaler Medien für die Bildungsangebote, werden vor allem zwei Bereiche prominent genannt: zum einen der Einsatz digitaler Medien für effizientere Lernorganisation, also dort, wo digitale Medien für eine leichtere Kommunikation und Koordination genutzt werden; zum anderen die grössere Flexibilität für die Teilnehmenden, zum Beispiel durch zeit- und ortsunabhängiges Lernen, die durch den Einsatz digitaler Medien geschaffen wird. Hier stehen auch zielgruppenspezifische Bedürfnisse im Fokus. Lernende an Höheren Fachschulen sind vielfach Berufstätige oder teilweise Berufstätige, die (beispielsweise im Bereich Tourismus) saisonweise arbeiten und dann wieder an die Schule kommen. Hier bieten hybride Szenarien mit Distance-Learning-Phasen gute Optionen:

«Der Online-Unterricht ist meines Erachtens ein Game-Changer. Er bietet den Studierenden, die unter Druck sind, den Berufstätigen, massiv neue Optionen. Sie sparen Weg, sie sparen Zeit.» (IP 1)

Gleichwohl scheint auch die Heterogenität in den Lebenssituationen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden durch. Was die Teilnehmenden wollen, was ihre Bedürfnisse und Erwartungen sind, wird als sehr unterschiedlich erlebt. Beispielsweise berichtet eine Person von Umfrageergebnissen, die ein wenig einheitliches Bild zeichnen:

«Wir haben auch Umfragen gemacht aktuell zum Präsenzunterricht. Machen wir das wieder? Machen wir es nicht? Und die Klassen sind zum Teil in zwei Lager geteilt. Die einen wollen unbedingt wieder zurück zum Präsenzunterricht, endlich wieder ein Gesicht vor sich. Und die anderen unbedingt weitermachen mit Fernunterricht, weil die haben den Vorteil erkannt, weniger lange Reisezeit und die bekannten Gründe natürlich davor.» (IP 1)

3.3 Strategische Ziele im Kontext des spezifischen Profils der Höheren Fachschulen

Mit Blick auf die Aussagen zu den Zielgruppen scheinen auch spezifische Profilmerekmale der Höheren Fachschulen auf und die Frage, für welche Art von Aus- beziehungsweise Weiterbildung sie stehen und welche Form von (digitalen) Lehrangeboten dazu passen.

«Unsere Studierenden, das sind Menschen, die haben sich mehrmals nicht für einen akademischen Weg entschieden. Sie haben ursprünglich keine Matura gemacht, haben keine Berufsmatura nachher gewählt in den meisten Fällen, wollen sich aber praxisbezogen weiterbilden. Das ist unsere Klientel. Und meines Erachtens brauchen diese Menschen eine starke Führung.» (IP 2)

Es werden auch kulturelle Aspekte thematisiert, wie eine gute Vernetzung von Lernenden und Dozierenden sowie ein enges Betreuungsverhältnis:

«Also es ist eben nicht eine Fachhochschule und es ist auch nicht ein Weiterbildungskurs. Wir fokussieren uns wirklich auf diese individuelle Betreuung und diesen Kontakt mit den Studierenden, um ihnen diesen Mut zu geben, von dort, wo sie kommen, den Weg in den Tertiärbereich zu wagen, und sie auf diesem Weg einfach zu begleiten. Und ich denke, der persönliche Kontakt, der direkte Austausch und vielleicht auch ein bisschen dieses ‹Ich fühle mich sehr wohl bei euch›, das ist das, was wir immer wieder hören, was es auch ausmacht.» (IP 3)

Im Hinblick auf die Strategieentwicklung stellt sich hier die Frage, wie sich das Profil der Einrichtung im Kontext der Digitalität weiterentwickeln lässt. In Kapitel 2 wurde auf die Bedeutung der Profilierung als strategisches Merkmal verwiesen. Sehr konkret gilt es zu reflektieren, wie die profilgebenden Merkmale der Einrichtung (Nähe, enge Betreuung, Vernetzung) gestärkt und mittels digitaler Medien sogar ausgebaut und unterstützt werden können.

3.4 Herausforderungen

Im Hinblick auf die genannten Profilmerekmale werden auch Aspekte ebendieses Selbstverständnisses zur Herausforderung. Schulen, die einen hohen Wert auf Identifikation mit der Einrichtung und institutionelle Anbindung der

Teilnehmenden legen, fragen sich, wie sie diese im Kontext der Digitalität herstellen können:

«Die Faktoren, die wir früher schon als Handicap angesehen haben, die sind immer noch da. Und die grosse Fragestellung ist eigentlich für uns, wie schaffen wir es in der gleichen Zeit, Menschen an uns zu binden, wenn sich die Leute nicht mehr gut kennen im Online-Setting und wenn sie nicht immer neue Tools haben wollen, wie schaffen wir es, die anzubinden, damit das funktioniert?» (IP 2)

Als grösste Herausforderung und nächster wichtiger Schritt zeigt sich in allen Gesprächen das Thema der Kompetenzentwicklung der Dozierenden. Die Dozierenden sind vor allem als ausgewiesene Fachpersonen ausgewählt und verfügen nicht zwingend über (medien-)didaktisches Wissen und Können, wie in diesem Statement beispielhaft ausgeführt wird:

«Wir haben aber ganz unterschiedliche Altersstufen unserer Dozierenden, auch unterschiedliche Affinitäten zum Bezug der Digitalisierung und auch unterschiedliche Einsatz-Umfänge. Manche sind nur wenige Tage bei uns, weil sie gerade aus der Praxis dazu kommen. Andere sind länger bei uns. Das gibt auch ein bisschen ein Gefälle in Bezug darauf, wie fit jemand dann jeweils ist mit den jeweiligen Anwendungsmöglichkeiten.» (IP 4)

Die Dozierenden im digitalen Bereich weiterzubilden, wird damit zur zentralen Aufgabe:

«Wir mussten da natürlich unsere Dozierenden auch in der digitalen Didaktik schulen. Und dort bieten wir immer wieder Weiterbildungen an, weil ich ausschliesslich mit freischaffenden Dozierenden arbeite. Das sind schon grosse Anstrengungen.» (IP 3)

Es stellt sich auch die Frage, wo die Vernetzung unter den Akteur*innen stattfindet und wo die Schulen (und ihre Leitungspersonen) entsprechenden Support erhalten. Aus den Gesprächen ergibt sich ein recht einheitliches Bild, das auf die sehr gute Vernetzung der Leitungspersonen der Schulen hinweist.

*«Aber der Erfahrungsaustausch der funktioniert massiv. Also es gehört zu meinem Beruf, dass ich regelmässig mit anderen Direktor[*inn]en mich austausche.» (IP 2)*

Das Feld ist zwar kompetitiv, aber dennoch gibt es viele (persönliche) Verbindungen und ein stabiles Netzwerk. Gerade auch im Bereich der Digitalisierung werden hier Chancen gesehen:

«Digitalisierung jetzt im Bildungskontext, die erfordert zwingend Kooperation, da bin ich überzeugt. Hat etwas mit einer systemischen Sicht auch zu tun. Die Höheren Fachschulen in der Schweiz sind äusserst fragmentiert.»
(IP 5)

Die Einschätzungen der Befragten stimmen in vielen Punkten überein. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass grundsätzlich viele Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Medien in den Lehrangeboten vorhanden sind. Die technische Infrastruktur und die Fähigkeiten der Dozierenden, damit umzugehen, sind vorhanden. Ein Distanzunterricht mit digitalen Medien konnte während der Pandemie von allen bewerkstelligt werden. Unsicherheiten scheinen bei der Frage zu bestehen, welche Art von Bildungsangeboten im Kontext der Digitalisierung entwickelt werden soll und wie diese zum Ziel und zum Profil der Einrichtung passen könnten.

4. Strategien für die Digitalisierung entwickeln und umsetzen

Über viele Jahre wurde die Entwicklung und Implementierung digitaler Lehre in Bildungseinrichtungen über einzelne Projektmassnahmen vorangetrieben. Auch in der Hoffnung, dass diese eine gewisse Strahlkraft entwickeln würden, die zu einer weiteren Verbreitung führt. Diese Initiativen blieben häufig hinter den Erwartungen zurück. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass Projekte als Einzelmassnahmen nicht hinreichend zur Entwicklung beitragen, wenn sie nicht in eine übergreifende Strategie eingebunden sind, die in den Zielen der Einrichtung fest verankert ist (Kerres & Getto 2015).

Die Digitalisierung in Bildungseinrichtungen ist ein Prozess, der Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen betrifft. Es müssen komplexe Austausch- und Abstimmungsprozesse innerhalb der Einrichtung mitgedacht werden, auf die wiederum unterschiedliche Einflussfaktoren einwirken. Chancen bestehen darin, die strategische Planung im Kontext der Digitalisierung mit Profilmerkmalen zu verbinden und die Organisationsentwicklung im Kontext der Digitalität zu betreiben (vgl. Getto 2021).

Hier können auch Erkenntnisse aus anderen Bildungsbereichen Impulse geben. Im Hochschulbereich konnte herausgearbeitet werden, dass die Stra-

tegieentwicklung für die Digitalisierung unter Berücksichtigung organisationaler, technischer, kultureller und ökonomischer Dimensionen erfolgt, die in enger Verbindung zu didaktischen Fragen stehen (Seufert & Euler 2004, S. 6).

Im Zentrum steht dabei die Entwicklung einer Zielvorstellung für die Strategieentwicklung, die nicht die Digitalisierung «an sich» adressiert, sondern Ziele der Organisation beziehungsweise eben didaktische Ziele. Es stellt sich die Frage, was im Kontext der Digitalisierung erreicht werden soll. Hier müsste zunächst geklärt werden, welche übergeordneten (organisationalen) Ziele im Fokus stehen. Darauf folgt die Überlegung, welchen Beitrag Digitalisierung zur Profilbildung für das Bildungsangebot leisten kann. Erst dann stellt sich die Frage, welche Massnahmen die genannten Ziele erreichen können. Wo und wie können digitale Medien ein Instrument sein, mit dem sich die genannten Ziele erreichen lassen?

Für die Umsetzung einer Digitalisierungsstrategie sollten Massnahmen so entwickelt werden, dass die Teilhabe und Mitwirkung entscheidender Stakeholder*innen gefördert wird. Hierbei gilt es, die spezifische Kultur der Organisation zu berücksichtigen. Dabei kommt die Rolle der Lehrpersonen zum Tragen. Ein integrierender Weg der Akzeptanzsicherung verlangsamt zwar das Tempo des Prozesses, vermeidet aber gravierende Konflikte und schafft darüber hinaus ein Gefühl von Verantwortlichkeit und Mitbestimmung unter den Akteur*innen. Ansatzpunkte für eine Förderung der Veränderungsbereitschaft und die Gestaltung eines motivierenden Umfelds für den Veränderungsprozess sind:

- ▶ Die Wahrnehmung der Wichtigkeit dieses Veränderungsprozesses kann beispielsweise durch die Erwartungshaltung von Teilnehmenden an ein innovatives Bildungsangebot erzeugt werden.
- ▶ Innovative mediendidaktische Settings bieten das Potenzial, Mehrwerte zu schaffen: Für die Lehrpersonen beispielsweise eine Erleichterung in der Organisation des Angebots, für die Teilnehmenden beispielsweise mehr zeitliche und räumliche Flexibilität. Diese Potenziale gilt es sichtbar zu machen.
- ▶ Innovationsvorhaben werden in Bildungseinrichtungen häufig von einer «Koalition der Willigen» umgesetzt. Diesen Akteur*innen sollte die Möglichkeit gegeben werden, im Prozess aktiv mitzuwirken.
- ▶ Die Planung und Umsetzung der Vorhaben sollte durch entsprechende Unterstützungsangebote erleichtert werden.

Eine explizite (und verschriftlichte) Digitalisierungsstrategie steht genau zwischen den Aushandlungs- und Zielsetzungsprozessen auf der einen Seite und

der Umsetzung konkreter Massnahmen auf der anderen (Seufert & Euler 2004, S. 6). Sie fasst den ganzheitlichen Entwicklungsprozess im Kontext der Digitalisierung und damit einhergehende Veränderungsprozesse zusammen. Sie stellt ausserdem ein wichtiges Kommunikationsinstrument dar, das den Prozess für Akteur*innen und Adressat*innen transparent macht. Für die Akzeptanz ist es ausserdem vorteilhaft, wenn erste «schnelle Erfolge» kommuniziert werden können. Dafür sind Pilotierungen und eine reflektierte Darstellung der gemachten Erfahrungen von Bedeutung.

Die Bereitstellung der technischen Infrastruktur und eine entsprechende Kompetenzentwicklung und Schulung der Akteur*innen sind ebenfalls zentral für die Umsetzung der Massnahmen. Es muss geklärt werden, welche infrastrukturellen Voraussetzungen und Unterstützungsangebote dafür nötig sind.

Zur Sicherung der Akzeptanz sollte ein bedarfsgerechtes Schulungs- und Weiterbildungsangebot und eine entsprechende Infrastruktur entwickelt und implementiert werden. Zu den Supportmassnahmen für die Umsetzung der Digitalisierungsstrategie gehören beispielsweise:

- ▶ Die Entwicklung und Durchführung eines Schulungskonzepts für Dozierende, das sie befähigt, digitale Lehrangebote umzusetzen.
- ▶ Die Bereitstellung entsprechender Hard- und Software für die Umsetzung digitaler Lehrangebote.
- ▶ Die Etablierung einer Anlaufstelle für technische Fragen.
- ▶ Die Durchführung von Weiterbildungen zu spezifischen Themen im Kontext digitaler Lehre.
- ▶ Die Kommunikation und Darstellung von Good-Practice-Beispielen und Erfahrungsberichten von «Pionier*innen».

5. Zusammenfassung und Ausblick

Veränderungsprozesse im Kontext von Bildung und Digitalisierung wurden lange Zeit projektartig vorangetrieben. Vereinzelt wurden mittels digitaler Medien neue Einsatzszenarien erprobt. Wenn die Digitalisierung als integraler Bestandteil (methodisch und inhaltlich) in Bildungseinrichtungen verankert werden soll, setzt dies allerdings einen ganzheitlichen Ansatz voraus.

Die Gespräche zur Rolle von Strategien als Motor für die Digitalisierung an Höheren Fachschulen fanden vor dem Hintergrund der Eindrücke aus der Coronapandemie statt. Während dieser Zeit haben die Schulen auf Distanz-

modus umgestellt und im Zuge dessen wurde der Einsatz digitaler Medien vorangetrieben.

Tatsächlich ist es offen, ob dieser «Digitalisierungsschub» langfristig zu einer Veränderung führt oder ob zu alten Mustern zurückgekehrt wird. Die Situation während der Pandemie kann beschrieben werden als eine, in der Menschen durch externe Gegebenheiten zu einem bestimmten Verhalten «gezwungen» worden sind. Es gab kaum Alternativen, als auf den digitalen Modus auszuweichen. Die Forschung zur Digitalisierung in der Bildung hat aber deutlich gemacht, dass diese einen organisationalen Veränderungsprozess bedeutet, der eine Reihe von Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen erforderlich macht. Ausgehend von der Erarbeitung einer Digitalstrategie, die Ziele benennt, wie die Digitalisierung zur Schulentwicklung beitragen kann, sind daher Strukturen und Prozesse zu schaffen, die den Veränderungsprozess begleiten und gestalten. Dazu gehört auch, wie die Digitalisierung in den Bildungsangeboten neu gedacht werden kann: nämlich nicht additiv als zusätzliche Module, sondern integrativ als Bestandteil des Angebots.

Die Skizze relevanter Massnahmen für das Veränderungsmanagement zeigt, wie sich das Augenmerk der Diskussion auf die organisationale Ebene und die damit zusammenhängenden Prozesse verlagert hat. Insofern gilt es, auf die Wahrnehmung und Einschätzungen der Organisationsmitglieder zu schauen, und auch Tendenzen zu beachten, die sich letztlich im Handeln der Einrichtung manifestieren, auch wenn sie zentralen Vorgaben oder Richtungsentscheidungen der Leitung entgegenlaufen. Strategien für die Digitalisierung, die an den spezifischen Profilmerkmalen ansetzen und diese stützen, können ein Instrument sein, diese an den Höheren Fachschulen weiter zu befördern.

Es wird deutlich, dass mehr Akteur*innen von Höheren Fachschulen bewusst geworden ist, dass an der Digitalisierung wesentlich engagierter gearbeitet werden sollte – nicht nur in Zeiten der Pandemie, sondern als ein Charakteristikum der weiteren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung im Übergang zu einer digitalen Epoche.

Literatur

Castañeda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1), 22. DOI: 10.1186/s41239-018-0109-y.

- Conein, S. & Zinke, G. (2019). Berufsbildung und Digitalisierung – Optionen zur flexiblen Anpassung von Ausbildungsberufen. BWB 5/2019. urn:nbn:de:0035-bwp-19540-5
- Engelage, S. & Haberszeth, E. (2020). Studie zum Umgang mit digitalen Lehr- und Lernformen bei der Anerkennung von Bildungsgängen an höheren Fachschulen und berufspädagogischen Bildungsgängen. Bericht zuhanden der Abteilung Berufs- und Weiterbildung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Zollikofen und Zürich: EHB und PHZH. DOI:10.5281/zenodo.4291835.
- Euler, D. & Collenberg, M. (2016). Positionierung der Höheren Berufsbildung im internationalen Vergleich. Eine vergleichende Analyse mit Fokus auf Höhere Fachschulen.
- Getto, B. (2021). Strategien der Digitalisierung an Hochschulen. In: Wilbers, K. (Hrsg.), Handbuch E-Learning (S. 2–11). München: Wolters Kluwer.
- Getto, B., & Kerres, M. (2015). Vom E-Learning Projekt zur nachhaltigen Hochschulentwicklung: Strategisches Alignment im Kernprozess «Studium und Lehre». In: Mai, A. (Hrsg.): Hochschulwege 2015. Wie verändern Projekte die Hochschulen? (S. 147–157). Weimar: tredition. https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3826/file/Mai_Andreas_Hochschulwege.pdf [11.05.2023]
- Getto, B. & Kerres, M. (2017). Akteure der Digitalisierung im Hochschulsystem: Modernisierung oder Profilierung? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 12 (1), 123–142.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [11.04.2022].
- Neidhardt, F. (2002). Leitbild und Profilbildung der Deutschen Sporthochschule aus der Sicht eines Beobachters. Universitätsreden, 7. www.dshs-koeln.de/fileadmin/redaktion/Aktuelles/Publikationen_und_Berichte/Publikationen/Universitaetsreden/DSHS_Unirede_Nr.7.pdf [11.04.2022].
- Nickel, S. (1998). Profilbildung oder Profilneurose? Ein Erfahrungsbericht über die Leitbild- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. In: Roloff, C. (Hrsg.), Reformpotential an Hochschulen (S. 193–213). Berlin: Edition Sigma.
- Seufert, S. & Euler, D. (2004). Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen. Ergebnisse einer Delphi-Studie. SCIL-Arbeitsbericht 2. <https://ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2004-01-seufert-euler-nachhaltigkeit-elearning.pdf> [11.03.2022].
- Teichler, U. (2001). Profilbildung. In: Hanft, A. (Hrsg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements (S. 369–373). Neuwied: Luchterhand.

SCHULENTWICKLUNG UND DIDAKTIK

Dagmar Bach und Franziska Zellweger

Entwicklung berufsorientierter Curricula

Abstract

Der Beitrag diskutiert Curriculumentwicklung aus einer kompetenzorientierten Perspektive, bezogen auf Bildungsgänge an Höheren Fachschulen und Fachhochschulen, die zur Ausübung eines Berufs befähigen. Im Zentrum steht ein Set von Fragen, mit denen sich ein Curriculum analysieren lässt, sowie Vorschläge für die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das die Anforderungen aus Rahmenlehrplänen konkretisiert. Das Kompetenzprofil sowie die Verständigung über didaktische Leitlinien bilden wichtige Referenzpunkte in der Entwicklung eines Curriculums.

1. Anlässe für Curriculumentwicklung

Die Gründe, um einen berufsorientierten Bildungsgang zu überarbeiten oder – seltener – völlig neu zu konzipieren, liegen häufig in der beruflichen Praxis. Aber es bestehen auch reglementierte Vorgaben für Überarbeitungen. So verlangen die Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der Höheren Fachschulen (HF), dass Rahmenlehrpläne alle sieben Jahre neu bewilligt werden müssen (MiVo-HF Art. 9). Weitere Gründe sind Standardisierungsbestrebungen auf internationaler, nationaler oder institutioneller Ebene. Stichworte hierzu sind die Überarbeitung von nationalen Bildungsverordnungen, der Bologna-Prozess oder die Qualitätsvorgaben der Institution, die einen Bildungsgang anbietet.

Wir beobachten aktuell folgende Auslöser von Curriculumentwicklungen:

- ▶ Veränderte Bedürfnisse von Studierenden, von Arbeitgebenden und meist etwas hinter vorgehaltener Hand auch der Bildungsorganisationen selbst. Aktuelles Beispiel ist die Reduktion des Präsenzunterrichts mittels Blended Learning und Formen des selbstorganisierten Lernens. Diese kommt den vielfältigen Lebensentwürfen der Studierenden entgegen, ist aber auch ein Mittel, um der Raumknappheit zu begegnen: Die Studierendenzahlen der Höheren Fachschulen und der Fachhochschulen sind

in den letzten Jahrzehnten markant gestiegen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2018, S. 274, 218).

- ▶ In berufsorientierten Studiengängen ist die Kompetenzorientierung, und eng darauf bezogen das Zusammenspiel von Theorie und Praxis über die verschiedenen Lernorte hinweg, eine ständige curriculare Herausforderung.
- ▶ Neue berufliche Anforderungen oder ein weiter ausdifferenziertes Berufsbild. Die Reduktion der Stoffmenge ist dabei eine grosse Herausforderung.
- ▶ Vorgaben der Bildungsverwaltung oder des Qualitätsmanagements.

Im Folgenden definieren wir den Begriff des Curriculums und beschreiben eine zentrale Aufgabe, die sich bei der Curriculumentwicklung stellt (Kapitel 2). Anschliessend steht die Frage im Zentrum, wie sich Kompetenzorientierung im Zusammenspiel von Theorie und Praxis curricular erfassen lässt (Kapitel 3). Den Kern des Beitrags bildet ein Analyseleitfaden (Kapitel 4). Wir schliessen mit methodischen Ausblicken und mit Hinweisen auf den institutionellen Prozess der Curriculumentwicklung (Kapitel 5).

2. Curriculumentwicklung – welche Aufgabe stellt sich?

Mit dem Begriff des Curriculums ist die didaktische Beschreibung von Lehr- und Studiengängen oder von Modulen der Aus- und Weiterbildung gemeint. Damit diese Beschreibung eine gute Grundlage für den Unterricht bilden kann, müssen folgende Bedingungen erfüllt sein (Gmelch & Steinhorst 1983, S. 91):

- ▶ Die Inhalte des Curriculums sind kriterienorientiert diskutier- und verhandelbar.
- ▶ Das Curriculum enthält Beschreibungen und Strukturen, anhand derer sich die vorgesehenen Inhalte vermitteln und prüfen lassen. Das betrifft insbesondere Kompetenzprofile und die Ausrichtung von Unterrichts- und Prüfungsformen an den Lehrzielen, das sogenannte didaktische Alignment (Biggs 2014).
- ▶ Das Curriculum enthält Prozesse und Bedingungen, mittels derer es sich durch Dozierende, Studierende und die Administration umsetzen lässt.

Ein Curriculum verändert sich zwischen Planung und Umsetzung. Pearson und Hubball (2012) beschreiben dies so: Das Curriculum repräsentiert die Absichten der Personen, die es planen («intended curriculum»). Diese sind

nicht deckungsgleich mit der Art, wie die Dozierenden lehren und prüfen («espoused curriculum»). Schliesslich lernen auch die Studierenden anders als im Curriculum vorgesehen («experienced curriculum»). Es stellt sich daher die Aufgabe, Kompetenzprofile, Lerngelegenheiten und Prüfungsformen so zu beschreiben, dass einerseits Freiheiten in der Umsetzung möglich sind und andererseits die Hauptabsichten der Planung realisiert werden.

3. Kompetenzorientierte Curriculumentwicklung

In heutigen Bildungsplanungen bilden die folgenden drei Konzeptionen die Grundlage, um Kompetenzorientierung nach didaktischen Überlegungen umzusetzen (Schaper et al. 2012, S. 28):

1. Das Curriculum beschreibt komplexe Anforderungen, die als Ergebnis eines Lernprozesses zu erbringen sind. Diese Kompetenzen werden nach Abschluss eines Bildungsangebotes summativ gemessen beziehungsweise geprüft. Der Fokus liegt auf dem Erbringen von definierten Leistungen.
2. Das Curriculum orientiert sich am Modell der übergreifenden Schlüsselkompetenzen (entwickelt auf der Basis von Mertens 1974). Der Fokus liegt auf den Fachkompetenzen, und oft eher summarisch auch auf den Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen, mit denen sich Studierende in komplexen Anforderungen bewähren können.
3. Das Curriculum ist handlungsorientiert ausgelegt. Kompetenz wird in dieser Auffassung als die Fähigkeit verstanden, in exemplarischen beruflichen Situationen angemessen zu handeln. Diese Situationen werden im Curriculum didaktisch so aufbereitet, dass die Handlungskompetenz in Stufen erworben werden kann.

Diese drei Konzeptionen finden sich auch kombiniert in berufsorientierten Curricula. Die handlungsorientierte dritte Konzeption von Kompetenz ist in der beruflichen Grund- und Weiterbildung eidgenössisch reglementiert vorgegeben und bildet gemäss dem Leitfaden für die Rahmenlehrpläne HF 2021 die Grundlage für die Bildungsgänge der Höheren Fachschulen.

Im Zentrum eines kompetenzorientierten Curriculums steht ein Kompetenzprofil. Dieses muss Inhalte und Ziele eines Bildungsangebots so konkretisieren, dass sich das didaktische Alignment – die Abstimmung von Unterrichtszielen, -methoden und Kompetenzüberprüfungen – daraus begründen lässt. Eine grosse Herausforderung ist dabei die Beschreibung von Handlungskompetenzen. Dies kann auf verschiedene Arten geschehen – wir geben dazu einen sehr

knappen Überblick, basierend auf der grundlegenden Definition von Weinert (2014, S. 27 f.), die vom SBFi folgendermassen zusammengefasst wird: «Kompetenzen beschreiben ein konkretes, beobachtbares Verhalten in einer bestimmten Arbeitssituation, welches von den HF-Absolvierenden bei ihrer künftigen Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt erwartet wird.» (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFi 2021, S. 9).

Ein ideales Handlungskompetenzprofil beschreibe demnach exemplarische Arbeitssituationen so, dass sie sich nachvollziehbar didaktisieren beziehungsweise in Unterricht umsetzen lassen. Dieser Anspruch wurde von den älteren Schweizer Lehrziel-Modellen (Triplex und CoRe, vgl. Ghisla 2008, S. 31) nicht zufriedenstellend eingelöst. In den aktuellen Bildungsplänen der beruflichen Grundbildung werden Handlungskompetenzbereiche direkt sogenannten Leistungszielen zugeordnet. Die Verbindung zwischen beruflichen Situationen und kompetentem Handeln könnte – und sollte unseres Erachtens – zusätzlich über lernpsychologische Modelle von Wissensformen geschehen, wie sie Kaiser (2005a) sowie Achtenhagen und Baethge (2007, S. 56) vorschlagen. Die Stichworte hierzu sind: deklaratives, prozedurales und sensomotorisches Wissen sowie als umfassende Kompetenz das situative (Kaiser) beziehungsweise strategische (Achtenhagen) Wissen. Diese Wissensformen fassen Kompetenzen auf individueller Ebene. Mit ihrer Hilfe könnte man die arbeitsmarktorientierte Beschreibung beruflicher Kompetenzen in den aktuellen Curricula und den individuellen Erwerb dieser Kompetenzen didaktisch zueinander in Beziehung setzen. Ein weiterer Aspekt, der in Kompetenzprofilen zum Tragen kommen könnte, ist der stufenweise Erwerb von Kompetenzen im Lauf der Ausbildung und des Berufslebens, etwa mithilfe von Benners Modell (1994) der fünf Stufen auf dem Weg vom Novizen zur Expertin, das für die Gesundheitsberufe entwickelt wurde. Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist wohl das bekannteste dieser Stufenmodelle. Auf der individuellen Ebene könnte man das Lehren und Lernen weiter mit der Definition von Minimal- und Maximalzielen unterstützen (Eigenmann 2017, S. 60).

4. Leitfaden zur Analyse von Curricula

Der folgende Planungsleitfaden für kompetenzorientierte Curricula unterstützt bei der Analyse und Entwicklung von Bildungsgängen. Dabei bauen wir auf einem Konzept auf, das aus der Weiterbildung stammt (Fröhlich Luini & Thierstein 2004) und das sich auch in der Analyse von Curricula der Höhe-

ren Fachschulen und Fachhochschulen als wertvoll erwiesen hat (Thomann 2019, S. 134 ff.).

4.1 Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden strukturiert die Arbeit in verschiedene Schritte:

- ▶ Startpunkt ist die Analyse der strategischen Grundlagen und Rahmenbedingungen, aus denen die Zielgruppe und deren Bedarf konkretisiert werden und sich in der Folge ein Kompetenzprofil ableiten lässt.
- ▶ Parallel dazu empfehlen wir, didaktische Leitlinien festzulegen. Sie sind, wie auch das Kompetenzprofil, ein wichtiger Referenzpunkt in der konkreten Ausarbeitung von Lehr- und Lernarrangements oder Formen der Kompetenzüberprüfung.
- ▶ Die in Abbildung 1 genannten und im Leitfaden präzisierten Aspekte bilden das didaktische Zentrum. Bedingungen und Prozesse der Umsetzung wie die Ausarbeitung von Studienreglementen, Raum- und Stundenplanung, Dozierendenweiterbildung, Marketing und Studienberatung sind ebenso zentral, werden aber unter dem didaktischen Gesichtspunkt hier nicht weiter thematisiert.

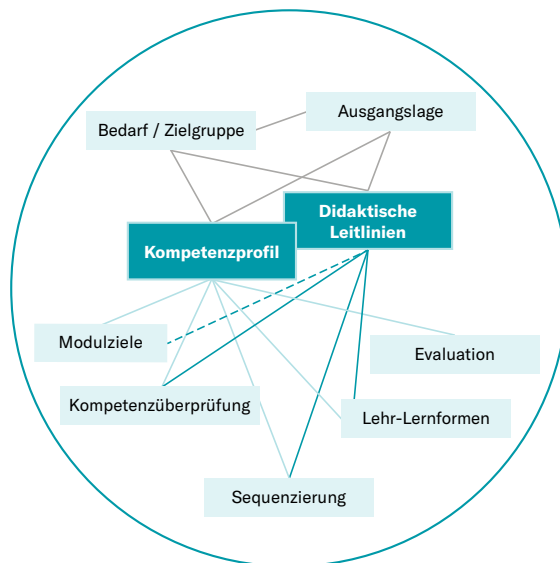


Abbildung 1: Modell zur didaktischen Analyse und Planung von Curricula (eigene Darstellung)

Die vielfältigen Abhängigkeiten zwischen den Aspekten sind in Abbildung 1 angedeutet. Wir empfehlen im zirkulären Prozess der Curriculumentwicklung besonders, die Kohärenz zwischen folgenden Dimensionen im Blick zu behalten:

- ▶ Die Modulziele und die damit verbundenen Wissensformen, die Kompetenzüberprüfung sowie der Aufbau des Bildungsangebots (Sequenzierung) sind immer direkt auf das Kompetenzprofil auszurichten.
- ▶ Didaktische Prinzipien müssen die Sequenzierung, die Entwicklung der Kompetenzüberprüfung und die methodische Ausgestaltung des Bildungsgangs leiten.

4.2 Fragen zur Analyse von Curricula

Entlang der Aspekte in Abbildung 1 werden nun Fragen formuliert, die bei der Analyse und Planung zu bedenken sind. Je nach Ausgangssituation stehen andere Bereiche im Vordergrund.

Ausgangslage und Analyse:

- ▶ Was ist der Anlass für die Überarbeitung (z. B. Veränderungen im Umfeld, Handlungsdruck durch Konkurrenz, Fokussierung des Angebots)? Welche Vorgeschichte geht dem Anliegen der Programmentwicklung voraus?
- ▶ Wer ist Auftraggeberin und wie lautet der konkrete Auftrag?
- ▶ Welche strategischen Grundlagen sind verfügbar? Sind sie widerspruchsfrei?
- ▶ Mit welchen Begründungen führt die Institution den Bildungsgang durch (z. B. Regionale Versorgung, Profilierung, Qualität)?
- ▶ In welchem strukturellen und kulturellen Umfeld ist der Bildungsgang situiert (Vorgaben und Erwartungen der Profession, Arbeitgebende)? Welche Fachdiskurse sind relevant?
- ▶ Welche Mitbewerbenden positionieren sich mit welchen Angeboten (Konkurrenzanalyse)?
- ▶ Welche organisationalen Rahmenbedingungen bestehen (finanzielle und zeitliche Ressourcen, Personal)?

Bildungsbedarf und Zielgruppe:

- ▶ Welchen Bedarf identifiziert eine externe Marktanalyse?
- ▶ Für welche Zielgruppe wird der Bildungsgang geplant (Vorbildung, soziale Herkunft, Bildungsbedarf)?

- ▶ Welche beruflichen Situationen und Tätigkeiten stehen im Zentrum? Sind die Vorgaben von Rahmenlehrplänen zu ergänzen oder zu präzisieren? Was muss neu entwickelt werden?

Didaktische Leitlinien:

- ▶ An welchem Bildungsverständnis orientiert sich der Bildungsgang? Welche lerntheoretischen Annahmen werden getroffen?
- ▶ In welchem Verhältnis stehen Berufspraxis und theoretische Fundierung zueinander und was bedeutet dies für den Lernprozess der Studierenden?
- ▶ Nach welchen Kriterien werden die Wissensformen und exemplarischen Situationen ausgewählt?
- ▶ Welche Rollen werden Studierenden und Dozierenden zugeschrieben? Wie werden diese Rollen geklärt? Wer verantwortet was im Lernprozess?

Kompetenzprofil (siehe weiterführende Hinweise in Unterkapitel 5.1):

- ▶ Wie wird Kompetenzorientierung im Bildungsgang gefasst?
- ▶ Welche Form und welcher Abstraktionsgrad des Kompetenzprofils sind zielführend?
- ▶ Auf welche typischen beruflichen Situationen soll der Bildungsgang vorbereiten und auf welche nicht?
- ▶ Auf welchen beruflichen und theoretischen Eingangskompetenzen baut der Bildungsgang auf?
- ▶ Welche Kompetenzen sollen die Teilnehmenden bis zum Schluss des Bildungsgangs erworben haben?
- ▶ Welche Wissensformen und welche Haltungen benötigen die Lernenden zu einer angemessenen Bewältigung bestimmter Situationen?

Modulziele:

- ▶ Sind die Ziele kompetenzorientiert formuliert?
- ▶ Sind die Ziele mit Blick auf die Modulgröße realistisch erreichbar, hinreichend präzisiert und gleichzeitig orientierungsstiftend?
- ▶ Sind die Ziele eines Moduls geeignet, um die übergeordneten Kompetenzen des Bildungsgangs zu erreichen? Wo besteht der Zusammenhang?
- ▶ Welche Schnittstellen und Gemeinsamkeiten bestehen zu benachbarten Modulen? Wo knüpfen sie an, wo führen sie hin? (Siehe auch die Fragen zur Sequenzierung.)

Kompetenzüberprüfung (siehe weiterführende Hinweise in Unterkapitel 5.3):

- ▶ Welche formativen und summativen Lernerfolgskontrollen sind wann vorgesehen?
- ▶ Sind die Art, Vielfalt und die Anzahl der Leistungsnachweise geeignet, um summative Aussagen über das Erreichen des angestrebten Kompetenzprofils im Bildungsgang zu machen?
- ▶ Sind geeignete und ausreichende formative Lernkontrollen vorgesehen, um den Lernprozess der Studierenden zu unterstützen?
- ▶ Wie wirken sich die Formen der Leistungsüberprüfung auf das Lernverhalten der Studierenden aus? Fördern die Leistungsnachweise erwünschtes Lernverhalten?

Sequenzierung (siehe weiterführende Hinweise in Unterkapitel 5.2):

- ▶ Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem didaktischen Verständnis und den weiteren Rahmenbedingungen für die Bestimmung und die Gliederung von Kompetenzlinien?
- ▶ Wann findet Lernen an welchen Lernorten statt und wie werden Übergänge unterstützt?
- ▶ Wie sieht die grobe Sequenzierung des Studienjahres aus (Quartale/Semester, Praktika, Unterricht, Prüfungsvorbereitung, Mobilitätsfenster)?
- ▶ Welches Verständnis und welche Form von Modularisierung ist zielführend (Umfang, Anzahl, inhaltliche Abgrenzung)?
- ▶ Wie wird die Einführungsphase in den Bildungsgang gestaltet und welche Ziele stehen dabei im Vordergrund?
- ▶ Wie erfolgt die Integration des Lernens zwischen Modulen eines Semesters (horizontal) und im Zeitverlauf und über die Module hinweg (vertikal)?
- ▶ Welche Möglichkeiten zur Individualisierung sind vorgesehen (z. B. Vertiefungen, Umfang von Wahl- und Wahlpflichtbereichen, Mobilität, Vollzeit-/ Teilzeitstudien)? Ist der Bildungsgang mit vertretbarem Aufwand zu administrieren?
- ▶ Ist der Bildungsgang in der vorgesehenen Studienzeit zu bewältigen? Ist das Modell geeignet, um zeitliche Belastungsspitzen in einem realistischen Rahmen zu halten?
- ▶ Ist die Architektur des Bildungsgangs geeignet, möglichst hohe Kohärenz zwischen Zielformulierung und Zielüberprüfung im Bildungsgang sicherzustellen?

Lehr- und Lernformen:

- ▶ Der Erwerb welcher Wissensformen soll mit welchen Methoden unterstützt werden (problembasiertes Lernen, begleitetes Selbststudium, forschendes Lernen, Auswendiglernen, Trainingssettings)?
- ▶ Wie werden die eher theoretischen und die eher praxisorientierten Vermittlungsphasen aufeinander bezogen?
- ▶ Wie werden Studierende in ihrem Lernprozess unterstützt? Mit welchen Formen der individuellen Begleitung?
- ▶ Welche Methoden sind vorgesehen, um vielfältige Lernwege zu unterstützen?
- ▶ Wie werden Module verknüpft (Einbezug des Vorwissens, Sichern des Basiswissens)?

Evaluation des Curriculums:

- ▶ Welche Informationen werden für die Weiterentwicklung des Bildungsgangs benötigt?
- ▶ Welche Instrumente sind geeignet, um die benötigten Informationen aus unterschiedlicher Perspektive zu beschaffen?
- ▶ Wer ist bei der Entwicklung und Umsetzung von Evaluationsprozessen zu beteiligen?
- ▶ Wie und wann soll evaluiert werden? Wie lange soll das Curriculum gültig bleiben?

5. Methodisch–didaktische Vertiefungen

5.1 Auf dem Weg zum Kompetenzprofil

Die Erarbeitung oder Überprüfung eines Kompetenzprofils muss als partizipativer Prozess angelegt sein, damit ein breit abgestütztes Verständnis des Zielhorizonts entstehen kann. Im Folgenden geben wir Hinweise für die Identifikation, die Auswahl und die Konkretisierung von Kompetenzanforderungen.

Situationsbezug

Kompetenzen werden in berufsorientierten Curricula der Höheren Fachschulen ausgehend von Anforderungssituationen in der Praxis bestimmt. Es wird dabei häufig mit dem DACUM-Ansatz («Developing a Curriculum») aus den

USA gearbeitet (Kaiser 2005b, S. 19; Norton 1997). Es handelt sich um ein systematisches Verfahren, in dem erfahrene Berufsleute, unterstützt durch eine professionelle Moderation, zukunftsgerichtet ihr Arbeitsfeld analysieren und die beruflichen Anforderungen in Kompetenzen übersetzen. Implizit verweist auch das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Leitfaden RLP-HF (SBFI 2021, S. 8f.) darauf. Die Ergebnisse solcher Workshops laufen allerdings Gefahr, subjektiv von den Teilnehmenden geprägt zu sein (Edelmann & Tippelt 2008). Deshalb sollten Ergebnisse durch weitere Analysen des entsprechenden Berufs geprüft werden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Tov, Kunz & Stämpfli (2016, S. 169 ff.) zu Schlüsselsituationen, die über DACUM erhoben und anschliessend in einer Community of Practice weiterdiskutiert wurden. Die Autor*innen realisierten für das Wissensmanagement und die Identitätsbildung in der Profession der Sozialen Arbeit einen Austausch zwischen Berufspraktiker*innen und Hochschulangehörigen. Themen sind beispielsweise generalisierbare Merkmale von konkreten Situationen und typische Handlungssequenzen (ebd., S. 40 ff.). Die detaillierte Ausarbeitung der Schlüsselsituationen ist anregend, aber im Rahmen einer Curriculumreform eher nicht leistbar.

Einen weiteren systematischen Zugang zur Bestimmung von Situationstypen schlägt Euler im Kontext der Förderung von sozialen Kompetenzen vor (siehe Abbildung 2). Eine Anforderungssituation aus der Praxis, auf die Studierende vorbereitet werden sollen (Euler 2004, S. 25), wird über vier Aspekte bestimmt:

1. Zunächst wird bewusst gemacht, worin die *Aufgaben* der Akteur*innen in dem Situationstyp bestehen. Welche *Rollenerwartungen* werden in einem Situationstyp an sie herangetragen? Welche Herausforderungen haben sie in ihren Rollen zu bewältigen?
2. *Kernmerkmale des Situationstyps* werden beschrieben. Beispielsweise wären dies für Kooperation in Teams ein gemeinsames Ziel oder die Dauer der Zusammenarbeit.
3. Mit dem *Ablauf* wird die Prozessstruktur erfasst und modelliert, welche Phasen oder Schritte den Ablauf der Tätigkeit strukturieren und
4. welche (*kritischen*) *Ereignisse* dabei auftreten könnten.



Abbildung 2: Merkmale von Situationstypen (in enger Anlehnung an Euler 2004, S. 25)

Zusammenfassend empfehlen wir, berufliche Schüsselsituationen als Ausgangspunkt für die Bestimmung von Kompetenzanforderungen in berufsorientierten Curricula zu verstehen. Es ist essenziell, sie systematisch zu identifizieren und die Perspektiven von Expert*innen aus der Praxis mit jener der Wissenschaft zu verbinden.

Auswahl und Präzisierung von Kompetenzen

Während eine Auslegeordnung von Anforderungen beispielsweise mittels des DACUM-Verfahrens häufig ein inspirierender Prozess ist, fällt die Übersetzung der Ergebnisse in ein Kompetenzprofil in der Regel deutlich schwerer. Die Auswahl von Inhalten erleben die Beteiligten als Verteilungskampf. Entsprechend wichtig ist es, diese Diskussion innerhalb geklärter Rahmenbedingungen zu führen. Dazu gehört

- ▶ die Klärung der Ausgangslage. Manchmal ist Präzision gefragt, um das Alignment zwischen Kompetenz und Kompetenzüberprüfung nachzuweisen. Wenn hingegen ein überfrachtetes Curriculum entlastet werden soll, ist Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden. Entsprechend sind passende Vorgehensweisen zu wählen, um das Kompetenzprofil zu entwickeln und darzustellen.
- ▶ die Klärung der Konzepte und Instrumente. Ohne ein geklärtes Verständnis des Kompetenzbegriffs und des Kompetenzprofils fällt es schwer, eine zielgerichtete Diskussion zu führen.
- ▶ die Klärung der Entscheidungsprozesse. Im Bildungskontext ist der Partizipationsanspruch hoch, die zeitliche Verfügbarkeit zur Mitwirkung

jedoch knapp. Es bewährt sich, die Entwicklung von Curriculum-Entwürfen einer gut legitimierten Arbeitsgruppe zu übertragen und für Gefässe der Mitwirkung zu sorgen. Die Transparenz über Entscheidungswege und Möglichkeiten zur Mitwirkung ist frühzeitig herzustellen.

5.2 Sequenzierung

Ausgehend von einem Kompetenzprofil wird ein Curriculum in inhaltliche Elemente sequenziert, auf Lernorte verteilt und in einen zeitlichen Ablauf übersetzt. Aktuell steht dabei das Prinzip der Modularisierung im Zentrum, mit dem Modul als eine durch Ziele beschreibbare inhaltliche Sinneinheit. Die Zielerreichung ist auf Ebene der Module überprüfbar. Im Schritt der Modularisierung sollen prozessorientiert Lernwege beschrieben, Lernergebnisse systematisiert und einzelne Lernschritte in eine Ordnung gebracht werden. Dies dient der Transparenz und Flexibilität (Pietzonka 2014).

Manchmal wird die Operationalisierung sehr ausführlich und mithilfe von Matrizen über Module hinweg koordiniert. Dabei sollten zwei Dinge bedacht werden: Wenn Lernende fragmentiert eine Vielzahl von Teilkompetenzen erwerben, resultiert daraus in der Summe nicht zwingend kompetentes Handeln. Weiter kann eine engmaschige Koordination den Spielraum von Dozierenden und Administration einschränken und Teilreformen erschweren.

Wie in Abbildung 3 dargestellt, geht es bei der Sequenzierung sowohl um den Aufbau von Kompetenzlinien über die Zeit (vertikale Integration), als auch über Kompetenzlinien hinweg (horizontale Integration). In beruflichen Curricula ist dabei die Integration der Lernorte von zentraler Bedeutung. Fallarbeit oder Projekte sind typische Formate zur Verbindung von Wissen aus disziplinär orientierten Modulen mit komplexen beruflichen Anforderungssituationen. Es gibt aber auch projekt- oder problemorientierte Curricula, die in ihrer Grundlogik anders aufgebaut sind. Sie verlassen das Primat eines disziplinerorientierten Wissensaufbaus zugunsten einer an Schlüssel-situationen orientierten Sequenzierung.

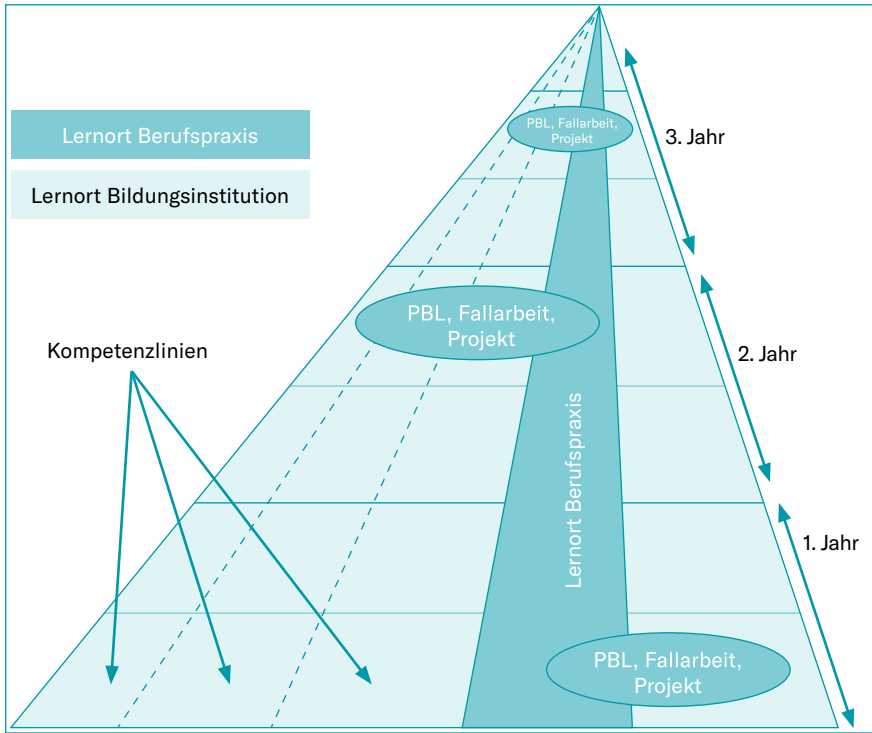


Abbildung 3: Sequenzierung des Curriculums (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden zielführende Leitgedanken für die Sequenzierung beschrieben.

Theorie-Praxis-Relationierung

Besonders in berufsorientierten Curricula gilt es, die Lernenden dabei zu unterstützen, deklarative und prozedurale Wissensformen mit situativem beziehungsweise strategischem Wissen zu verbinden. Dabei ist zu klären, wann, wie lange und mit welchem Ziel die Studierenden an welchem Ort lernen. Wichtig ist diesbezüglich insbesondere, den Wechsel von Lernorten gut vor- und nachzubereiten und Anknüpfungspunkte sichtbar zu machen. Problembasiertes Lernen, Fallstudienarbeit oder Projekte unterstützen die Integration verschiedener Wissensformen. Besonders gilt es auch die transferorientierte Reflexion von Praxissituationen zu stärken, etwa durch Formate wie Supervision oder Expert*innen-Sprechstunden.

Studierende bewegen sich in der Ausbildungsinstitution und in der beruflichen Institution in unterschiedlichen sozialen Systemen mit divergierenden Routinen und Normen. Es gehört zur Aufgabe der Begleitpersonen vor Ort diese «Welten» für ein produktives Lernen explizit zu verbinden. Dabei ist es wichtig, dass die beteiligten Lehrenden im Rahmen von Curriculumsentwicklungsprozessen über ihren je spezifischen Auftrag hinweg ein gemeinsames Verständnis der anzustrebenden Kompetenzen und der didaktischen Leitlinien entwickeln.

Vertikale Integration im Zeitverlauf

Wenn ein Curriculum in Kompetenzlinien (bzw. in Kompetenzbereichen, gemäss Leitfaden RLP-HF 9) gedacht wird, gelingt es besser, den Zusammenhang verschiedener Module im Hinblick auf eine Kompetenz im Auge zu haben. Damit wird auch ein systematischer Blick auf Kompetenzen möglich, die im Curriculum weniger klar verortet sind, wie etwa Kommunikation oder kritisches Denken. Auch die Klärung der Eingangs- und Abschlusskompetenzen von Studienphasen bleibt präziser, gerade wenn ein Curriculum stark modularisiert ist. Die an einer Kompetenzlinie beteiligten Dozierenden sollten regelmässig im Gespräch sein, um die Qualität der Lehre weiterzuentwickeln.

Horizontale Integration – Knotenpunkte im Curriculum

Kompetenzorientierung bedeutet nicht, ausschliesslich Lehr-Lern-Settings zu gestalten, die auf komplexe Handlungskompetenz in der Praxis ausgerichtet sind. Es ist legitim und effizient, deklaratives Wissen fokussiert zu vermitteln oder Fertigkeitstrainings für prozedurales und sensomotorisches Wissen anzubieten. Allerdings sind Knotenpunkte vorzusehen, die im Curriculum die horizontale Integration unterstützen. Wo diese Knotenpunkte liegen, ist je nach Bildungsgang unterschiedlich. Folgenden Elementen sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden:

- ▶ *Eingangsphase*: Der Studienstart steht als Modell für die Lernkultur, die eine Institution im Lauf des Studiums mit den Studierenden erreichen will. Diese sollte daher bereits zu Beginn inhaltlich und methodisch deutlich sichtbar werden. In vielen Curricula werden in der ersten Studienphase fachliche Grundlagen in Form von deklarativem Wissen gelegt. Damit dabei träges Wissen (Renkl 1994) möglichst vermieden wird, können bereits an dieser Stelle Fallstudien oder problembasierte

Zugänge auf das Lernen im gesamten Studium vorbereiten und auch die soziale und fachliche Integration stärken (vgl. Müller & Henning 2019).

- ▶ *Knotenpunkte im Studienverlauf*: In berufsorientierten Studiengängen liegen wichtige Knotenpunkte zwischen der Basisausbildung und einer individuellen Profilwahl oder vor dem Übergang in eine längere Praxisphase. Es ist wichtig, an diesen Stellen den Blick auf die übergeordnete Zielsetzung zu richten und eine Standortbestimmung zu ermöglichen.
- ▶ *Abschlussphase*: In modularisierten Curricula haben Schlussprüfungen etwas an Bedeutung verloren, da Teilleistungen nach jedem Modul zertifiziert werden. Der Fragmentierung wirken Formate entgegen, die im Englischen als Capstone-Aktivitäten bezeichnet werden, das heisst als Metapher den Schlussstein beim Bau eines Bogens verwenden. Capstone-Aktivitäten integrieren eine Reihe von wichtigen Lernprozessen und -ergebnissen. Sie führen nicht nur Elemente eines längeren Lernprozesses zusammen, sondern bereiten auch den Übergang in den Beruf vor (Kinzie 2013). Integrative Schlussmodule, übergreifende Projekte und Abschlussarbeiten oder Schlusspraktika sind unter diesem Blickwinkel interessante Formen.

5.3 Kompetenzüberprüfung

Prüfungsanforderungen sind das «hidden curriculum» und haben einen grossen Einfluss auf die Lernkultur in einem Bildungsgang. Deshalb empfehlen wir parallel oder unmittelbar anschliessend an die Entwicklung eines Kompetenzprofils, auf curricularer Ebene Ansätze der Kompetenzüberprüfung zu klären.

An dieser Stelle blicken wir auf diesen Gesamteffekt, zudem wird Prüfen nicht nur in der summativ bilanzierenden, sondern auch in der formativen, lernprozessunterstützenden Funktion thematisiert.

Backward Design – Curriculumentwicklung von der Kompetenzüberprüfung her gedacht

Woschnack, Schatz und Eugster (2008) empfehlen in ihrem «Lernziel-Leistungskontroll-orientierten» Curriculum-Modell, nach der Präzisierung von Kompetenzen zuerst die Prüfungen als Schlüsselemente zu definieren, bevor konkrete Lehr-Lern-Settings festgelegt werden. Damit nehmen sie die Idee des «Backward Designs» auf (Wiggins & McThige 2005). Auf das Festlegen von Kompetenzen folgt nicht wie üblich die methodische Konkretisierung

von Lernwegen, sondern zuerst die Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir wissen können, ob Studierende die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erreichen.

Dieser Zugang wirkt einer Fragmentierung der Lernprozesse entgegen und unterstützt das Alignment über das ganze Curriculum hinweg. Er verhindert auch eine Überfrachtung des Curriculums, denn es bleibt im Blick, was Studierende im Rahmen der verfügbaren Zeit realistischer Weise leisten können. Dabei müssen Fragen zu den nachfolgenden Themen beachtet werden.

Studierbarkeit:

- ▶ Sind die geplanten Beurteilungsanlässe durch die Studierenden, Dozierenden und die Administration leistbar (Menge, zeitliche Verteilung, benötigte Infrastruktur)?
- ▶ Assessment bindet aufseiten der Studierenden und der Dozierenden viel Energie und Aufmerksamkeit. Ist das vorhandene Konzept mit Blick auf die Ressourcen sinnvoll ausgestaltet?

Alignment:

- ▶ Welches Bild der Ausbildung entsteht, wenn diese einzig durch die Beurteilungsanlässe betrachtet wird? Sind die Schwerpunkte sinnvoll gesetzt?
- ▶ Welches sind die grössten Hürden? Finden selektive Prüfungen zur richtigen Zeit statt?
- ▶ Werden vielfältige Kompetenzanforderungen beurteilt, die dem Anforderungsprofil gerecht werden?

Lernkultur:

- ▶ Unterstützen und motivieren die Beurteilungsanlässe Studierende im Lernprozess?
- ▶ Besteht für die Studierenden ein angemessener Freiraum in der Mitgestaltung (Mitbestimmen von inhaltlichen Schwerpunkten, Prüfungsformen, Prüfungszeitpunkten)?
- ▶ Unterstützt Feedback zu gut gewählten Zeitpunkten die Lernprozesse?

Rahmenbedingungen für wirksames formatives Feedback

Beurteilungs- und Feedbackanlässe sind im Curriculum so anzulegen, dass Studierende sich aktiv mit dem Feedback auseinandersetzen können und wollen. Feedback muss nicht immer durch Dozierende erfolgen, es kann auch durch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Formen von Peer- und Selbstevaluation unterstützt werden.

Ein guter Umgang mit Feedback zeigt sich an folgenden Prinzipien (Nicol & McFarlane-Dick 2006, S. 105):

- ▶ Feedback hilft, mit Leistungsanforderungen vertraut zu werden (Ziele, Kriterien, erwartete Standards).
- ▶ Feedback erleichtert die Entwicklung der Selbsteinschätzung (Reflexion) beim Lernen.
- ▶ Feedback liefert den Studierenden qualitativ hochwertige Informationen über ihren Lernprozess.
- ▶ Feedback fördert den Dialog zwischen Dozierenden und Studierenden über das Lernen.
- ▶ Feedback fördert positive Motivationsüberzeugungen und das Selbstwertgefühl der Lernenden.
- ▶ Feedback bietet Möglichkeiten, die Lücke zwischen aktueller und gewünschter Leistung zu schliessen.
- ▶ Feedback stellt den Dozierenden Informationen zur Gestaltung des Unterrichts zur Verfügung.

5.4 Trends – der Blick nach vorne

Unsere bisherigen Überlegungen zu handlungskompetenzorientierten Curricula sind nicht neu, erweisen sich jedoch in der Umsetzung als herausfordernd. Unter den Erfahrungen der Coronapandemie werden diese Bildungskonzepte auf den Prüfstand gestellt. Wir sind überzeugt, dass in der Reflexion dieser Erfahrungen die oben diskutierten didaktischen Fragen zentral bleiben. Im Ausblick scheint die Frage nach dem Verhältnis von virtueller und Präsenzlehre eher nachgelagert, im Fokus ist eine noch konsequentere Ausrichtung am Lernergebnis und die Unterstützung vielfältiger, individueller Lernwege. Denn gerade in der höheren beruflichen Bildung ist die Heterogenität der Lernenden gross. Deshalb verweisen wir an dieser Stelle auf verschiedene Bildungsgänge, die mit deutlich offeneren Curricula experimentieren, wie etwa das betriebswirtschaftliche BA-Programm Teamacademy der HES-SO (2022), den Studiengang Data Science der FHNW (2022) oder die individualisierte und flexibilisierte Variante der Ausbildung zur Sozialpädagogin HF, die Agogis in den nächsten Jahren lancieren wird.

Gemeinsam ist den Curricula

- ▶ der zentrale Stellenwert eines ausformulierten Kompetenzprofils, das wegleitend ist für die Festlegung individueller Schwerpunkte.

- ▶ vielfältige offene und flexible Lernformen. Dabei nehmen Projekte sowie die Zusammenarbeit mit Mitstudierenden einen grossen Stellenwert ein.
- ▶ die Dokumentation und Reflexion des Lernwegs im Rahmen eines Portfolios.
- ▶ die individuelle Begleitung.

Erste Erfahrungen zeigen, dass solche Studienformate hohe Anforderungen an die Selbstregulation der Lernenden stellen, ein neues Rollenverständnis und neue Kompetenzen seitens der Dozierenden erfordern und auch die institutionellen Prozesse in der Administration und Finanzierung von Studiengängen herausfordern.

Aus unserer Sicht sind diese Entwicklungen interessant und verfolgenswert. Basis für die didaktische Innovation im Bereich der Curriculumentwicklung bildet jedoch die Art und Weise, wie wir den Prozess der Curriculumentwicklung gestalten. Es muss gelingen, mehr Freiräume zum Experimentieren zu eröffnen. Darauf legen wir zum Abschluss einen Schwerpunkt.

6. Ausblick auf die Prozessgestaltung

Die Führung und Gestaltung von Prozessen der Curriculumentwicklung ist für den Erfolg zentral. Die Neukonzeption von Studiengängen tangiert das Selbstverständnis und die Identität der Bildungsorganisation. Veränderungen in der Schwerpunktsetzung sind häufig auch ein taktisches Seilziehen zwischen Personen, die für unterschiedliche Expertisen stehen. Wir empfehlen, die Entwicklung von Curricula als Prozess der Organisationsentwicklung zu verstehen und zu nutzen. Entsprechend sorgfältig sollten Veränderungsprozesse initiiert, geplant und umgesetzt werden.

Im Folgenden legen wir ausgewählte kritische Momente dar.

Sorgfältige Analyse der Ausgangslage

Die Motive für eine Reform sind vielfältig. Dem Entscheid, das Curriculum zu erneuern (oder ein neues zu entwickeln), geht ein mehr oder weniger systematischer Prozess der Reflexion voraus. Kuhns Modell zu kollektiven Entscheidungsprozessen (siehe Abbildung 4) weist darauf hin, den Erkundungsraum vor dem Entscheid für eine Reform bereits als Teil des Prozesses zu verstehen. Eine grössere strukturelle Reform bindet über längere Zeit viele Ressourcen. Eine externe Expertise auf der Basis einer Dokumentenanalyse kann ein guter Einstieg in einen partizipativen Prozess sein.

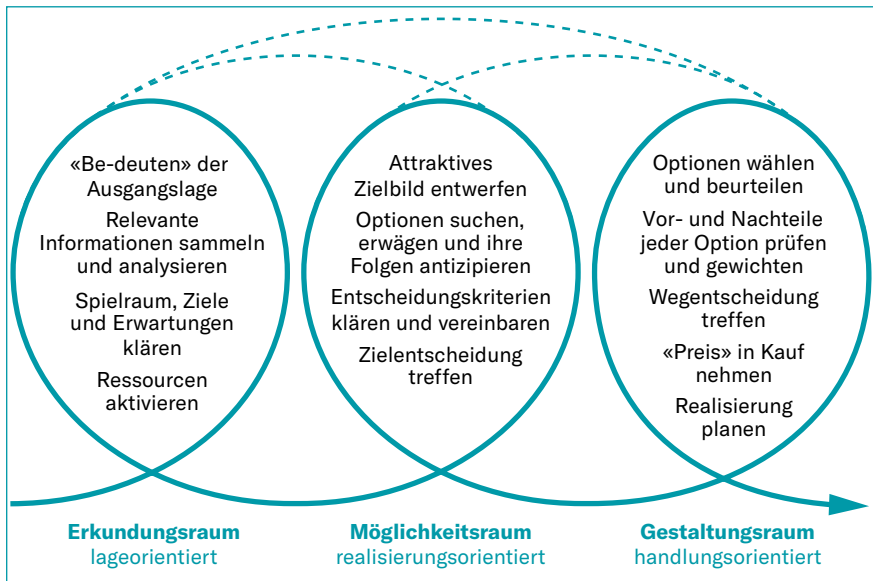


Abbildung 4: Modell zum Prozess der Entscheidungsfindung (Kuhn 2016, S. 74)

Für einen geklärten Auftrag und Rollen sorgen

Entwicklungsprozesse in Expert*innenorganisationen zu führen, ist anspruchsvoll, da Projektleitende nicht selten nur laterale Führungsfunktionen haben und der Partizipationsanspruch hoch ist. Umso wichtiger ist es, eine sorgfältige Auftrags- und Rollenklärung vorzunehmen. Es soll im ganzen Prozess klar sein, wie Partizipationsmöglichkeiten angedacht sind und wie Entscheidungen gefällt werden (vgl. Fröhlich Luini 2016).

Breit abgestützter Entwicklungsprozess

Die Überprüfung oder Entwicklung eines Kompetenzprofils ist als partizipativer Prozess zu gestalten. Dabei ist es von grosser Bedeutung, über ein geteiltes Zielbild zu verfügen und neben den direkt beteiligten Dozierenden auch Vertretende des Berufsfelds einzubeziehen, die auch einen bereits durchgeführten DACUM-Prozess nochmals prüfen und gegebenenfalls anpassen. Praxisausbildende stehen dabei an einer wichtigen Schnittstelle. Mit ihnen soll nicht nur in der Konzeption, sondern auch in der Umsetzung ein regelmäßiger Kontakt gepflegt werden. Studierende bringen besonders bedeutsame

Perspektiven ein, denn nur sie erleben das gesamte Curriculum und können auf Differenzen des geplanten zum erlebten Curriculum hinweisen (z. B. Buff Keller, Brändle & Walter 2018). Administrative Perspektiven werden in unserer Erfahrung häufig zu spät in den Prozess involviert. Der Anspruch an Mitsprache und die zeitlichen Möglichkeiten dafür sind dabei eine Herausforderung für die Projektleitung. Neben bewusst gestalteten Formen der Partizipation (z. B. Information, Konsultation, Mitbestimmung), die auch Effizienzüberlegungen im Blick halten sollten, ist die aktive und transparente Prozessinformation über den Projektstand wichtig.

Mit der Modularisierung etwas zuwarten

Für die beteiligten Lehrenden sind Zeit und Ressourcen für den eigenen Fachbereich zentral. Das Bedürfnis nach einer raschen Klärung dieser zentralen Planungsparameter in Form von Lektionen, Modulen, ECTS-Punkten und mehr ist verständlich. Diese Festlegung ist aber häufig der Moment, in dem die Aufmerksamkeit für das Gemeinsame in den Hintergrund und die Interessen von Personen und Gruppen in den Vordergrund treten. Wir raten deshalb vorgängig zu einer übergeordneten Verständigung über methodisch-didaktische Zugänge und den koordinierten Umgang mit formativen und summativen Beurteilungsanlässen im Sinne des Backward Designs.

Laufend erneuern

Vom Start bis zur Implementierung eines neuen Curriculums vergehen nicht selten mehrere Jahre. Ist bekannt, dass demnächst eine Überarbeitung erfolgt, zögern Beteiligte oft, Neuerungen vorzunehmen. Genau jetzt bestünde aber die Chance, um neue Ideen im Rahmen der bestehenden Strukturen zu erproben. Curriculumentwicklung kann als laufende Aufgabe verstanden werden: Eine grössere Erneuerung könnte von Beginn weg Möglichkeiten zur Nachsteuerung explizit vorsehen. Das würde Innovationen begünstigen und die Beteiligten davon entlasten, dass das, was sich nicht bewährt, weiterverwendet werden muss.

Wir hoffen, dass in unseren Überlegungen auch immer wieder aufschien, was wir abschliessend betonen wollen: Curriculumentwicklung ist eine höchst attraktive und relevante Aufgabe, in der neben didaktischem Wissen auch Kreativität und kommunikatives Geschick sowie Zugkraft gefordert sind. Dabei ist es von Bedeutung, die richtigen Fragen im Blick zu haben. Dieser Beitrag und insbesondere der Leitfaden soll dabei Orientierung bieten.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 8, 51–70.
- Benner, P. (1994). Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern: Hans Huber.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. In: HERSDA Review of Higher Education, 1, 5–22.
- Buff Keller, E., Brändle, U. & Walter, A. (2018). Alle einbeziehen: Studiengangrevisionen gelingen durch Partizipation und professionell gestaltete Kommunikationsanlässe. In: Behrendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Lehren und Lernen effizient gestalten (S. 21–19). Berlin: Raabe.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2008). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kompetenzdiagnostik (S. 129–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-90865-6_8.
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2017). Verordnung des WBF über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen. www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2017/586/de [12.04.2022].
- Eigenmann, J. (2017). Lernentwicklung. Wenn Erfolge ausbleiben. In: Bach, D., Eigenmann, J., Jürgmeier & Kübler, G. (Hrsg.), Lernen ist meine Sache. Schule als Ort des Lernens – vier Variationen (S. 53–95). Bern: hep.
- Euler, D. (2004). Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) (2022). Ausbildungskonzept des Bachelorstudiengangs Data Science. www.fhnw.ch/de/studium/technik/data-science/so-studieren-sie-im-bsc-data-science [25.02.2022].
- Frey, K. (Hrsg.) (1975). Curriculum Handbuch, Band 1–3. München und Zürich: Piper.
- Fröhlich Luini, E. (2016). Aufträge klären und Rollen verhandeln in komplexen Führungssituationen. In: Thomann, G. & Zellweger, F. (Hrsg.), Lateral Führen (S. 81–88). Bern: hep
- Fröhlich Luini, E. & Thierstein, Ch. (2004). Weiterbildung entwerfen. Konzeptentwicklung und Programmplanung. Luzern und Zürich: Akademie der Erwachsenenbildung (AEB).
- Ghisla, G. (2008). Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula. https://idea-ti.ch/images/team/ghisla/05_Ghisla_Theorie_CoRe20072008.pdf [24.02.2022].

- Gmelch, A. & Steinhorst, H. (1983). Curriculum. Bamberg: OPUS. <https://core.ac.uk/download/pdf/157680272.pdf> [04.12.2021].
- Kaiser, H. (2005a). Wirksames Wissen aufbauen. Ein integrierendes Modell des Lernens. Bern: hep.
- Kaiser, H. (2005b). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. Bern: hep.
- Kinzie, J. (2013). Taking stock of capstones and integrative learning. In: Peer Review, 15 (4), 27–30.
- Kuhn, R. (2016). Kollektive Entscheidungsprozesse gestalten. In: Thomann, G. & Zellweger, F. (Hrsg.), Lateral Führen (S. 69–80). Bern: hep.
- Le Boterf, G. (1998). Die Wirksamkeit von Bildungsmassnahmen evaluieren. Die Grundfragen. In: Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (Hrsg.), Sonderpublikation Kompetenzen (S. 17–37). Luzern.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7 (1), S. 36–43. http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [14.12.2021].
- Müller, T. & Henning, T. (2019). Problemorientierte Lernprozesse in der Studieneingangsphase. In: Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.), Handbuch Innovative Lehre (S. 311–324). Wiesbaden: Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-22797-5_23.
- Nicol, D. J. & McFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning. A model and seven principles of good feedback practice. In: Studies in Higher Education, 31 (2), 199–218. DOI: 10.1080/03075070600572090.
- Norton, R. E. (1997). DACUM handbook (2. Auflage). Leadership Training Series No. 67. Columbus, OH: Ohio State University. <https://eric.ed.gov/?id=ED401483> [12.04.2022].
- Pearson, M. L., & Hubball, H. T. (2012). Curricular integration in pharmacy education. In: American Journal of Pharmaceutical Education, 76 (10), 1–8. DOI: 10.5688/ajpe7610204.
- Pietzonka, M. (2014). Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (2). DOI: 10.3217/zfhe-9-02/08.
- Renkl, A. (1994). Träges Wissen: Die «unerklärliche» Kluft zwischen Wissen und Handeln (Forschungsbericht Nr. 41). <https://epub.ub.uni-muenchen.de/149/> [12.04.2022].
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten im Rahmen des Projektes nexus (Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern). www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [04.12.2021].
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: SKBF. www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf [12.04.2022].

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2021). Leitfaden. Erarbeitung und Revisionen von Rahmenlehrplänen für Bildungsgänge und Nachdiplomstudien an höheren Fachschulen. www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2020/01/leitfaden-rlp-2020.pdf.download.pdf/Leitfaden_RLP_HF_DE.pdf [09.05.2022].
- Thomann, G. (2019). *Ausbildung der Auszubildenden* (5. Auflage). Bern: hep.
- Teamacademy (2022). *Programm der Business Team Academy*. www.teamacademy.ch/de/ [25.02.2022].
- Tov, E., Kunz, R. & Stämpfli, A. (2016). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit. Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern: hep.
- Weinert, F.E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. Auflage). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woschnack, U., Schatz, W. & Eugster, B. (2008). Prüfungen als Schlüsselement kompetenzbasierter Curricula – das Lernziel-Leistungskotroll-orientierte Curriculummodell (LLC). In: Dany, S., Szczyrba, B. & Wildt, J. (Hrsg.), *Prüfungen auf die Agenda. Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen* (S. 58–73). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Petra Hämmerle

Handlungskompetenzorientierung an Höheren Fachschulen: Ein radikaler Ansatz der Unterrichtsgestaltung?

Abstract

Die sich immer schneller ändernden Anforderungen an Berufspersonen machen es nötig, dass in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern die Studierenden Handlungskompetenzen erwerben. Wie das genau funktioniert, darüber scheiden sich die Geister. Fakt ist jedoch, dass eine «Handlungskompetenzorientierung light» dieses Ziel verfehlt. Was es braucht, ist eine konsequente Ausrichtung des gesamten Kernprozesses einer Bildungsinstitution hin auf Handlungskompetenzorientierung – von der Gestaltung der Lehrpläne über die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts bis hin zum Prüfungssystem.

1. Die Ausgangssituation

Die Handlungskompetenzorientierung ist im Bereich der Berufsbildung in aller Munde. Sie stellt ein zentrales Paradigma in Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen dar und wird als einer der wesentlichen Erfolgsfaktoren der Berufsbildung angesehen.

Oftmals wird die Handlungskompetenzorientierung als eine Anwendungsorientierung im Unterricht verstanden. Die Notwendigkeit eines anwendungsorientierten Unterrichts steht für die Beteiligten ausser Frage. Diese Art des Unterrichts wird auch schon vielerorts in der Berufsbildung praktiziert. Wird die Handlungskompetenzorientierung jedoch so verstanden, dass die beruflichen Arbeitssituationen ins Zentrum des Unterrichts rücken, so wird dies von den Beteiligten oftmals als radikal empfunden. Die beruflichen Arbeitssituationen und die daraus abgeleiteten Handlungskompetenzen stellen dann die Struktur für die curricularen Überlegungen und die Leitlinien für die Ausgestaltung von Unterrichtseinheiten oder Lernmedien dar. Bei diesem Ansatz rücken die Fachdisziplinen etwas in den Hintergrund. Sie bilden zwar

nach wie vor eine wichtige Basis, sind aber nicht mehr der zentrale Zugangspunkt zur Bildung. Da die Fachdisziplinen gerade in der akademischen Bildung ein wichtiger Ort der Identitätsbildung sind, wird diese «Unsichtbarkeit» der eigenen Fachdisziplin mitunter als Angriff auf die eigene Berufsidentität empfunden.

Ist eine Handlungskompetenzorientierung ohne diese Radikalität möglich? Wir sagen nein.

Was aber wird benötigt, um Unterrichtsettings in der Berufsbildung nachhaltig und wirksam zu gestalten? In diesem Beitrag werden ein paar Überlegungen dazu angestellt. Davor werden der Nutzen und das Fundament einer Handlungskompetenzorientierung aufgezeigt.

2. Der Nutzen

Bevor wir uns mit der Frage der Unterrichtsgestaltung beschäftigen, noch ein Wort zum Nutzen der konsequenten Orientierung des Unterrichts an den zentralen Handlungskompetenzen des jeweiligen Berufs. Zahlreiche Arbeitsmarktstudien beschäftigen sich mit dem kontinuierlichen Wandel unserer Arbeitswelt. Der technologische Fortschritt, die Globalisierung oder der demografische Wandel sind nur einige der Triebkräfte, die die Erwerbsarbeit aktuell beeinflussen (siehe Abbildung 1).

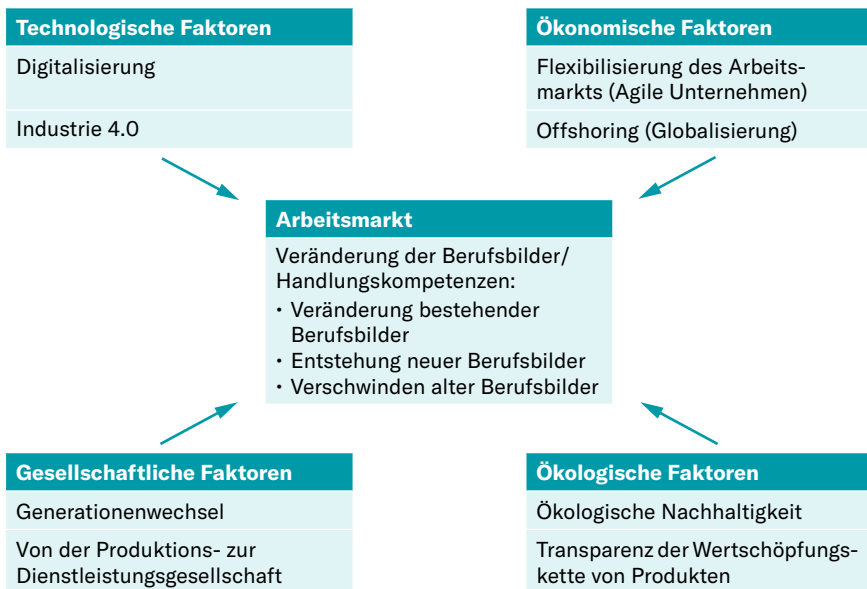


Abbildung 1: Faktoren des Wandels (eigene Darstellung)

Die aufgeführten Faktoren verändern die Arbeitsinhalte und die Formen der Zusammenarbeit – und dies in immer kürzeren Zeitzyklen. Berufspersonen sehen sich in ihren Tätigkeiten immer häufiger mit interaktiven, kreativen und komplexen Anforderungen konfrontiert. Um diese erfolgreich zu meistern, benötigen sie vor allem eines – Handlungskompetenz. Diese zu vermitteln, ist Aufgabe der Berufsbildung. Die hohe Bedeutung von Handlungskompetenz in der Berufsbildung lässt sich deshalb kaum übersehen.

Aus *betrieblicher Sicht* wird argumentiert, dass die beschleunigten Veränderungsprozesse der Arbeitswelt zu einem quantitativen Anwachsen und zu qualitativen Veränderungen der Lernanforderungen geführt haben (vgl. Klammer et al. 2017). Mitarbeitende müssen zunehmend in der Lage sein, sich an ständig wandelnde, undefinierte und oftmals neuartige Anforderungen durch selbstgesteuertes Lernen anzupassen. Sie sollten die in der Arbeitswelt gestellten Anforderungen möglichst schnell kompetent bewältigen können. Dies bedingt in der Regel ein neues Repertoire an Handlungskompetenzen.

Aus *wissenschaftlicher Sicht* gilt Handlungskompetenz als das Kriterium für erfolgreiches Unterrichten in der Berufsbildung (vgl. u. a. Rauner 2007; Ott 1998) – Handlungskompetenz ist damit gewissermassen das Gegenteil des viel beklagten «trägen Wissens» (Renkl 1996). Unter tragem Wissen verstehen

Fachleute das Phänomen, dass Berufspersonen nach Aus- und Weiterbildungen zwar oftmals über viel Faktenwissen verfügen, dieses Wissen jedoch in komplexen, alltäglichen Anwendungssituationen nicht abrufen und anwenden können. Die erfolgreiche Vermittlung von Handlungskompetenz wird daher als die wichtigste Zieldimension von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen angesehen.

Auch auf *regulatorischer Ebene* wurden vonseiten des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) die Weichen in Richtung Handlungskompetenzorientierung gestellt, die in den Grundlagendokumenten der eidgenössischen Abschlüsse konsequent ins Zentrum gerückt wird.

Eine konsequente Ausrichtung der Berufsbildung an den zukünftig relevanten Handlungskompetenzen eines Berufs sichert die Arbeitsmarktfähigkeit und die Flexibilität der Berufspersonen.

3. Das Fundament

Für die Förderung von Handlungskompetenz ist es wichtig zu klären, was denn Handlungskompetenz überhaupt bedeutet. Der Begriff «Kompetenz» im Allgemeinen ist seit jeher mit einer Unschärfe belegt. In den letzten 15 Jahren wurde der Begriff nahezu inflationär verwendet und je nach Fachdisziplin unterschiedlich definiert. In der Berufsbildung zeigt sich eine Vielzahl von Definitionen und theoretischen Ansätzen sowie von Methoden und Techniken zur Beschreibung, Gewichtung und Messung von Handlungskompetenz.

Gemäss des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation ist handlungskompetent, «wer berufliche Aufgaben und Tätigkeiten eigeninitiativ, zielorientiert, fachgerecht und flexibel ausführt» (SBFI o. J.).

Je nach wissenschaftlichem Zugang wird der Begriff der Handlungskompetenz mit verschiedenen Dimensionen wie beispielsweise Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz oder deklarativem, prozeduralem oder strategischem Wissen konkretisiert. Auch die Rolle von «individuellen Kapazitäten wie Einstellungen, Werten, Wahrnehmungen, Anreizen, Motivation und Metakognition und Lernstrategien» wird betont (Achtenhagen & Baethge 2008, S. 57).

Für unsere Beratungsprojekte haben wir eine Konkretisierung von Handlungskompetenz vorgenommen. Wir verstehen unter einer handlungskompetenten Berufsperson eine Person, die

- ▶ in der Lage und gewillt ist, Dinge anzugehen, zu entscheiden, zu kommunizieren usw. (Dimension: Umsetzungspotenzial),

- über einen nötigen fachlichen Rucksack und das entsprechende Handlungswissen verfügt (Dimension: Wissen/Verständnis),
- Einstellungen und Werte aufweist, die der eigenen Person, der Berufsausübung und der Gesellschaft dienen (Dimension: Einstellung/Werte/Motivation),
- in der Lage ist, Situationen sowie das eigene Handeln zu reflektieren (Dimension: Metakognition).

Die Entwicklung von Handlungskompetenz erfolgt in Form eines Kreislaufs (siehe Abbildung 2).

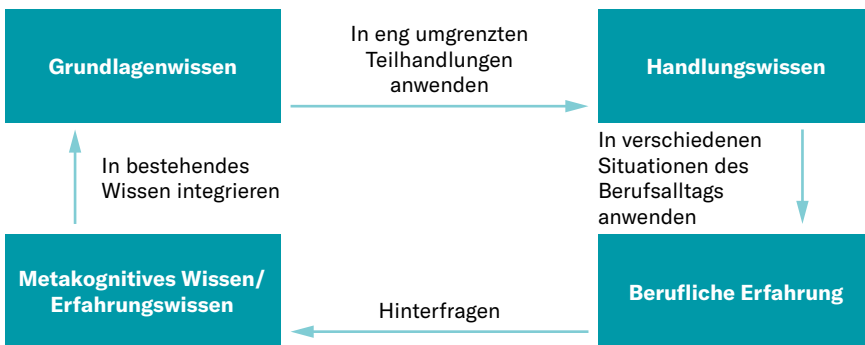


Abbildung 2: Kreislauf der Kompetenzentwicklung (in Anlehnung an Anderson & Krathwohl 2001)

Die Vermittlung von Handlungskompetenzen ist Aufgabe der Berufsbildung. Sie muss eine systematische Entwicklung von Handlungskompetenz entlang dieses Kreislaufs ermöglichen.

Damit das erlernte Wissen nicht «träge» bleibt, gilt es im Rahmen der Handlungskompetenzorientierung theoretisches Begriffs- und Konzeptwissen mit praktischem Handlungswissen zu verbinden und so typische Handlungsmuster einzuüben. Mit zunehmender Übung entsteht berufliche Routine. Indem die Studierenden dieses Handlungswissen in unterschiedlichen Arbeitssituationen anwenden, sammeln sie praktische Erfahrung, gewinnen dadurch Handlungssicherheit und eignen sich ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten an. Mit der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen, können die Studierenden Stärken und Schwierigkeiten ihres Handelns erkennen und Erkenntnisse für die zukünftigen Umsetzungen ableiten. Der Aufbau von beruflicher Erfahrung und die Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen aus der Reflexion des eigenen Handelns sind nur dann möglich, wenn die Studie-

renden die Gelegenheit haben, das Gelernte in konkreten beruflichen Situationen anzuwenden.

Welche Herausforderungen mit dem Aufbau von Handlungskompetenz entsprechend dieses Kreislaufs verknüpft sind, wird im folgenden Abschnitt näher erläutert. Alle Überlegungen beruhen auf dem oben angeführten Verständnis von Handlungskompetenz – unserem Fundament für die Umsetzung der Handlungskompetenzorientierung in der Berufsbildung.

4. Die Herausforderung

Berufliche Handlungskompetenzen sind vielschichtig: Zur erfolgreichen Bewältigung von beruflichen Aufgaben sind neben fundiertem Fachwissen auch eine entsprechende Haltung, analytische Fähigkeiten, methodisches Vorgehen oder ein umfassendes Problemlöseverhalten notwendig – kurz gesagt, die Fähigkeit zum entschlossenen und zielgerechten Handeln. Diese Vielschichtigkeit gilt es in Form von Kompetenzdimensionen abzubilden und in den Unterricht zu implementieren. Die Studierenden müssen die verschiedenen Aspekte von Handlungskompetenz erleben und einüben können.

Gleichzeitig gilt es, die späteren beruflichen Aufgaben in den Unterricht zu integrieren, um den Transfer des Gelernten vom Lernort Schule in die berufliche Praxis zu erleichtern. Ideal ist dabei, wenn auf bestehende berufliche Erfahrungen der Studierenden aufgebaut werden kann.

Zuletzt spielt auch die Erkenntnis eine Rolle, dass der Lernerfolg nachhaltiger ist, wenn die Teilnehmenden im Unterricht selbst aktiv sind – zum Beispiel, indem sie sich Wissen aneignen, Umsetzungen trainieren oder Erfahrungen austauschen.

Im Folgenden werden zentrale Prämissen der Unterrichtsplanung und -gestaltung erläutert, mit denen sich eine ganzheitliche Förderung von Handlungskompetenzen gewährleisten lässt.

Prämisse 1: Die Theorie wird konsequent mit der Praxis gekoppelt.

Die Theorie und die Praxis sind in der Berufsbildung zwei Seiten einer Medaille. Die Handlungskompetenzen und die dahinterliegenden Arbeitssituationen stehen im Zentrum aller Planungs- und Umsetzungsarbeiten im Rahmen der Gestaltung von Bildungsmaßnahmen. Abgeleitet aus den praktischen Anforderungen wird das relevante Fach- und Handlungswissen

identifiziert. Es geht nicht mehr um die vollständige Vermittlung eines Wissensbestandes im Sinne der Fachdisziplin, sondern um das Zurverfügungstellen von relevantem und zukunftsorientiertem Fach- und Handlungswissen.

Um diese Anforderung zu erfüllen, gilt es einige Grundsätze zu beachten.

Die Lehrpläne setzen an den Anforderungen der Praxis an.

Lehrpläne von kompetenzorientierten Bildungsmassnahmen sind situationsorientiert. Das heisst, sie orientieren sich an typischen, konkreten Arbeitssituationen (vgl. Pätzold & Rauner 2006). Diese Situationen werden in der Regel bereits in einer entsprechenden Bildungsbedarfsanalyse erfasst und in den Grundlagendokumenten abgebildet. Auch die Unterrichtsinhalte sind auf diese Arbeitssituationen bezogen. Entsprechend sind die Bildungsmassnahmen nicht mehr nach der Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen, den klassischen Fächern, aufgebaut, sondern nach Lernfeldern beziehungsweise Lernthemen gegliedert.

Lernfelder oder Lernthemen sind Repräsentationen eines entsprechenden Ausschnittes aus der Arbeitswelt. Ein Lernfeld oder Lernthema ergibt sich aus der Bündelung von Lernzielen und den dahinterliegenden Arbeitssituationen und Kompetenzen. Sie beschreiben somit inhaltlich zusammengehörende thematische Einheiten, die immer auf eine Arbeitssituation und nicht auf ein einzelnes Fach bezogen sind.

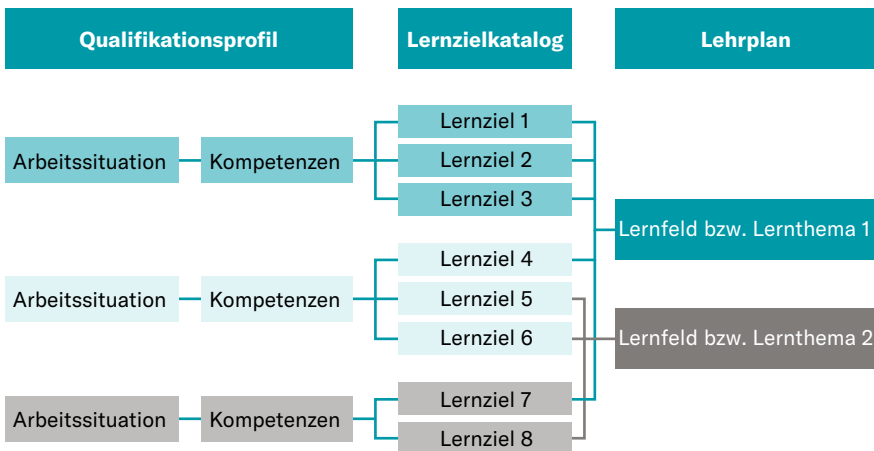


Abbildung 3: Arbeitssituationen als Basis für die Lehrplanentwicklung (eigene Darstellung)

Lernfelder oder Lernthemen müssen die zentralen Bestimmungsmerkmale der zusammengefassten Arbeitssituationen enthalten, sonst verlieren sie den spezifischen Kontextbezug. Diese Bestimmungsmerkmale können zum Beispiel sein:

- ▶ die Regeln, Paradigmen und Rationalitäten alltäglicher Ordnung;
- ▶ im Feld vorfindbare Interessen, Konflikte und Widersprüche;
- ▶ prototypische Wertmuster, Denk-, Urteils- und Entscheidungsformen;
- ▶ Verhaltens- und Rollenmuster;
- ▶ alle Arten von Wissen und ihre wissenschaftliche Bezugsbasis (vgl. Buchmann & Huisinga 2006).

Die Auflistung zeigt unter anderem, weshalb reine Wissensvermittlung den Anforderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht genügen kann. Die Vermittlung des fachlichen Wissens muss in Zusammenhang mit den Normen, den spezifischen Problemlagen und Lösungsstrategien im entsprechenden Arbeitskontext erfolgen. Nur so kann der Transfer des Gelernten in die Praxis gelingen.

Der Unterricht thematisiert alle Kompetenzdimensionen.

Der Unterricht wird so gestaltet, dass alle Kompetenzdimensionen thematisiert werden. Es werden das Umsetzungspotenzial gefördert, grundlegendes Wissen und Verständnis vermittelt, auf Einstellungen, Werte und Motive Bezug genommen sowie metakognitive Aspekte berücksichtigt. Dafür wird eine entsprechende Vielfalt an Unterrichtsmethoden eingesetzt (siehe auch Prämisse 4).

Der Unterricht orientiert sich am Kreislauf der Entwicklung von Handlungskompetenz.

Im Unterricht nimmt der Aufbau von Fach- und Handlungswissen, das Üben von Fertigkeiten, der Austausch von praktischen Umsetzungen und die Reflexion von praktischen Erfahrungen einen gleichberechtigten Stellenwert ein.

Das Unterrichtsmaterial ist kompetenzorientiert ausgestaltet.

Was bedeutet das konkret?

1. Das Unterrichtsmaterial nimmt auf die Erfahrungen der Studierenden Bezug.
2. Das Unterrichtsmaterial fördert die Aktivität der Studierenden.
3. Das Unterrichtsmaterial unterstützt die Umsetzung in die Praxis.

Zu Punkt 1: Die Forderung, dass kompetenzorientiertes Unterrichtsmaterial an die Lebens- und Arbeitswelt der Studierenden anschliessen sollte, stammt aus der Erkenntnis der sogenannten Erfahrungsabhängigkeit. Diese Theorie besagt, dass Lernen nur dann erfolgreich funktioniert, wenn die Studierenden beim Erwerb neuer Kompetenzen auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen können. Durch Lernen werden diese Erfahrungen ausgebaut, differenziert und verändert. Nur dann wird das Gelernte wirksam und nachhaltig gespeichert (Arnold 2018). An diesen Gedanken knüpft auch die Situationsdidaktik an, die darauf hinweist, dass «Situationen der Stoff [sind], aus dem unser Leben gemacht ist» (EHB 2014, S. 6). Das Ziel sei es, «diese Situationen ein[zuh]fangen und fest[zuh]halten, sie ins Klassenzimmer [zu] holen und sie da als Mittel [zu] nutzen, um den Lernstoff mit Sinn zu füllen» (ebd.), heisst es weiter in der Studie.

Zu Punkt 2: «Lernen ist ein aktiver und kein passiver Vorgang. Es kommt deshalb darauf an, Lernen als einen lebendigen Prozess zu ermöglichen.» (Arnold 2018, S. 59) Mit diesem Zitat weist der Didaktiker Rolf Arnold direkt auf das Ziel von kompetenzorientiert gestaltetem Unterrichtsmaterial hin: Die Unterrichtsmaterialien sollen die Lernenden zum lebendigen und aktiven Lernen animieren und sie motivieren, das eigenen Lernen mitzugestalten.

Zu Punkt 3: Die Unterrichtsmaterialien unterstützen den Kompetenzaufbau der Lernenden dann, wenn sie konkrete Handlungsanleitungen, Musterbeispiele oder Hilfsmittel bieten, die die Umsetzung in der Praxis unterstützen.

Prämisse 2: Der Kompetenzerwerb findet an verschiedenen, koordinierten Lernorten statt.

Für ein ganzheitliches, kompetenzorientiertes Bildungsangebot müssen Brücken zwischen dem lernenden Individuum, dem Unterricht an der Bildungsinstitution und den Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis geschaffen werden. Um diese Brücke zu schlagen, eignet sich die bewusste Gestaltung von verschiedenen Lernphasen:

- ▶ Vorbereitung und Nachbereitung,
- ▶ Präsenz,
- ▶ Transfer und
- ▶ Kompetenznachweis und Selbstkontrolle.

Prämisse 3: Die Lernprozesse in der Praxis werden strukturiert.

Handlungskompetenz wird – wie der Name schon sagt – immer handelnd erworben. Rein durch Lesen, Zuhören oder Beobachten können sich Studierende vielleicht Theorie und Handlungswissen aneignen, aber nicht Handlungskompetenz im hier verwendeten Sinne entwickeln. Die praktische Umsetzung ist somit der zentrale Ort für die Kompetenzentwicklung. Dort erhalten die Studierenden die Möglichkeit, ihr erworbenes Wissen und ihre Fertigkeiten in realen Arbeitssituationen anzuwenden. Die praktische Umsetzung kann im Berufsalltag, in Praktika, in virtuellen Praxisfirmen oder in der Freizeit erfolgen – zentral ist, dass die Lernenden die praktische Umsetzung der Handlungskompetenzen planen, durchführen und reflektieren.

Die Vorstellung, dass Kompetenzen beim Ausführen von Tätigkeiten fast wie von selbst entstehen, ist jedoch ein leider weit verbreiteter Trugschluss. Denn genau das Gegenteil ist der Fall: Der Kompetenzerwerb in der Praxis muss strukturiert und systematisch erfolgen. Den Studierenden müssen geeignete und ihrem Entwicklungsstand entsprechende Praxisaufgaben zur Verfügung stehen. Die Umsetzung erfolgt bewusst und das Vorgehen wie auch die Ergebnisse werden einer kritischen Reflexion unterzogen. Der Aufbau von beruflicher Erfahrung erfolgt spiralförmig (siehe Abbildung 4). Um die Wirksamkeit des Prozesses sicherzustellen, ist der Einsatz von geeigneten Entwicklungsinstrumenten vorzusehen. So werden Lernen und Kompetenzentwicklung nicht dem Zufall überlassen.



Abbildung 4: *Aufbau beruflicher Erfahrung (in Anlehnung an Kolb 2015)*

Prämisse 4: Der persönliche Kompetenzerwerb steht im Zentrum.

Im kompetenzorientierten Unterricht werden die Studierenden zu Akteur*innen im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung. Sie gestalten ihre Lernprozesse aktiv im vorgegebenen Rahmen und mit der Unterstützung der Lehrpersonen. Diese Prämisse hat vor allem einen Einfluss auf den Einsatz der entsprechenden Unterrichtsmethoden zur individuellen Lernprozesssteuerung.

Abbildung 5 zeigt eine Übersicht über mögliche Unterrichtsmethoden zur Förderung von Handlungskompetenz.

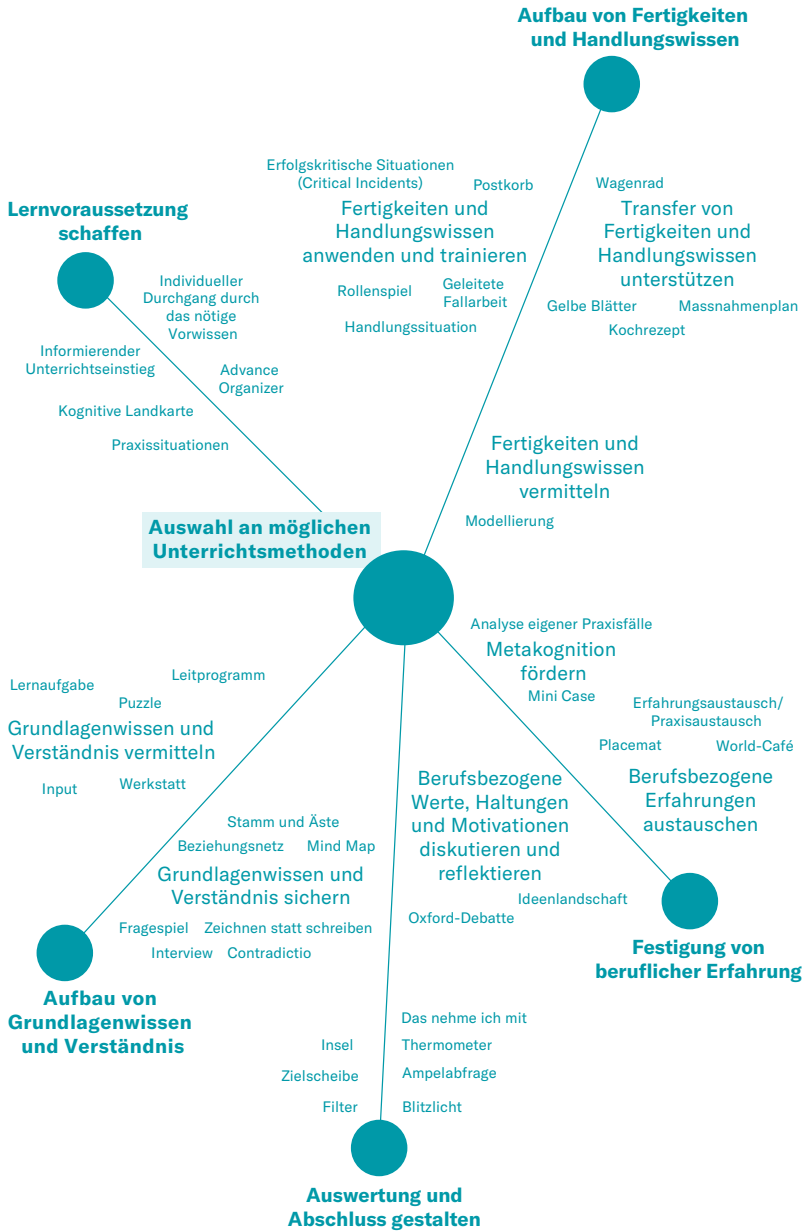


Abbildung 5: Mögliche Unterrichtsmethoden zur Förderung von Handlungskompetenz (eigene Darstellung)¹

1 Auf ectaveo.ch finden Sie Publikationen, in denen die in der Abbildung 5 aufgeführten Methoden vertieft werden.

Nun wird häufig angeführt, dass die Studierenden mit dem hohen Grad an Selbstorganisation überfordert sind. Diese Aussage stimmt teilweise – allerdings lediglich für die erste Zeit der Umstellung auf Kompetenzorientierung. Denn in ihrer bisherigen Bildungslaufbahn wurde den Studierenden meist ganz genau gesagt, was sie wie, wo und wann zu tun haben. Sie haben eine Art «erlernte Hilfslosigkeit» (Seligman 1999) entwickelt und müssen erst wieder erfahren, was es heisst, sich selbst Ziele zu setzen, einzuschätzen, was man braucht, um die eigenen Ziele zu erreichen, oder einzuteilen, wie viel Zeit man wofür verwenden soll. Doch genau dies sind die Fähigkeiten, die auch im Berufsalltag gefragt sind.

Zudem bedeutet selbstorganisiert nicht, dass die Studierenden bei ihrem Kompetenzerwerb völlig sich selbst überlassen sind. Ganz im Gegenteil: Die Lehrpersonen geben klare Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer sich die Studierenden jedoch frei bewegen können. Zudem strukturieren die Lehrpersonen den Lernprozess. Sie bestimmen die zu bearbeitenden Handlungskompetenzen und legen geeignete Methoden fest. Sie besprechen regelmässig den individuellen Stand der Kompetenzentwicklung mit den Studierenden und legen gemeinsam mit ihnen erforderliche Massnahmen zur Weiterentwicklung fest.

Zur Unterstützung und Strukturierung des individuellen Lernprozesses eignet sich der Einsatz eines persönlichen Portfolios.

Prämisse 5: Die Berufsperson zeigt ihr Leistungsspektrum – und das nennt man Prüfung.

Steht bei der Ausbildung die Kompetenzentwicklung im Zentrum, so muss das Prüfungssystem konsequenterweise auf die Kompetenzmessung hin ausgerichtet sein. Bei der Gestaltung von Prüfungsdesigns bildet – genauso wie bei der Entwicklung von Lehrplänen – die Arbeitssituation mit den dahinterliegenden Handlungskompetenzen die Grundlage. Durch praktische Prüfungen oder die Simulation der Praxis in einem Prüfungssetting zeigen die Kandidat*innen, dass sie über die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten für den Berufsalltag verfügen. Doch auch das Erfahrungswissen der Kandidat*innen sollte im Prüfungskontext Beachtung finden. Es geht um eine bewusste Auseinandersetzung mit der gewonnenen beruflichen Erfahrung und der gelebten Berufsidentität. Damit gewinnt der Portfolioansatz in den Qualifikationsverfahren – aus unserer Sicht – deutlich an Bedeutung.

5. Das Fazit

Was bedeutet es nun für eine Höhere Fachschule, wenn sie sich dafür entscheidet, Handlungskompetenzorientierung konsequent umzusetzen?

1. Die zu erwerbenden Kompetenzen eines Bildungsgangs inklusive der dahinterliegenden Arbeitssituationen müssen im Rahmen der *Bildungsbedarfsanalyse* vollständig und auf systematische Weise erfasst werden.
2. Aus den Arbeitssituationen und Kompetenzen müssen Lernziele abgeleitet und in sinnvolle *Lernfelder* beziehungsweise Lernthemen gebündelt werden – und zwar so, dass sie immer noch die zentralen Bestimmungsmerkmale der zusammengefassten Arbeitssituationen enthalten.
3. In den *Lehrplänen* muss der Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenz strukturiert werden. Dabei ist auf eine Koordination verschiedener Lernorte zu achten:
 - Im Lernort «Bildungsinstitution» sollen Wissen und Fertigkeiten vermittelt und auf individuelle Erfahrungen der Studierenden Bezug genommen werden.
 - Im Lernort «Praxis» soll der Aufbau beruflicher Erfahrung angeleitet erfolgen.
 - Beim lernenden Individuum soll eine Strukturierung des und eine Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernprozess erfolgen.
4. Es muss *Unterrichtsmaterial* entwickelt werden, das auf Erfahrungen der Studierenden Bezug nimmt, die Aktivität der Studierenden fördert und die Umsetzung in die Praxis unterstützt.
5. Der *Unterricht* muss so gestaltet werden, dass alle Kompetenzdimensionen entwickelt werden können.
6. Es muss ein *Prüfungssystem* etabliert werden, das es den Studierenden in formativen und summativen Prüfungen ermöglicht, ihre Kompetenzen und nicht nur ihr Wissen unter Beweis zu stellen.

Herausfordernd? Mit Sicherheit. In zahlreichen Umsetzungen konnte jedoch bereits gezeigt werden, dass sich die Mühe lohnt – und zwar für Studierende ebenso wie für Lehrpersonen und Arbeitgebende.

Beispiele aktueller und bereits umgesetzter Projekte zur Förderung der Handlungskompetenzorientierung:

Schweizerische Hotelfachschule Luzern (SHL): Aufbau eines virtuellen Campus sowie eines Abschluss-Assessments für den Bildungsgang zum dipl. Hôte-lier-Restaurateur / zur dipl. Hôtelière-Restauratrice. Zielsetzung: Förderung und Überprüfung von überfachlichen Kompetenzen als wichtiges Element von Handlungskompetenz.

Schweizerische Treuhänder Schule (STS): Konzeption eines Lehrgangs- und Prüfungsdesigns in einem Lehrgang für «Sachbearbeiter*innen». Zielsetzung: Ein modernes didaktisches Design zur nachhaltigen Förderung der Handlungskompetenz etablieren.

Campus Sursee: Umstellung der Ausbildungen im Bereich Hoch- und Tiefbau sowie Bauwerkrenner im Hinblick auf eine konsequente Handlungskompetenzorientierung. Entwicklung der Dozent*innen zu Lerncoaches. Zielsetzung: Gezielte Förderung der Handlungskompetenzen und Unterstützung des Paradigmenwechsels vom Frontalunterricht zur Kompetenzorientierung.

EHL Hotelfachschule Passugg: Erarbeitung eines didaktischen Gesamtkonzepts zur handlungskompetenzorientierten Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans für Bildungsgänge der Höheren Fachschulen für Hotellerie und Gastronomie. Zielsetzung: Verknüpfung bestehender Module mit für die Praxis relevanten Handlungskompetenzen.

Schweizerisches Polizeiinstitut (SPI): Entwicklung eines handlungskompetenzorientierten Ausbildungs- und Prüfungskonzepts für angehende Polizist*innen. Zielsetzungen: Schweizweite Vereinheitlichung, Beachtung von Werten, Normen und Einstellungen als wichtiger Teil von Handlungskompetenz, Strukturierung des Aufbaus von Erfahrungswissen in der Praxis mit Unterstützung durch Praxisbegleiter*innen beziehungsweise Mentor*innen.

BildungDetailhandel Schweiz (BDS): Totalrevision der Berufsprüfung «Detailhandelsspezialist/in mit eidg. Fachausweis» um die in der Praxis geforderten Handlungskompetenzen im Prüfungssystem abzubilden. Zielsetzung: Die neu geforderten Kompetenzen im Bereich des Onlinehandels ins Bildungssystem des Detailhandels eingliedern.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 8, 51–70.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. New York: Longman.
- Arnold, R. (2018). Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell (4. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Buchmann, U. & Huisinga, R. (2006). Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung als Basis für eine nachhaltig-innovative Curriculumentwicklung. www.bwpat.de/ausgabe11/buchmann_huisinga_bwpat11.pdf [10.01.2022].
- EHB [Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung] (2014). SiD – Situationsdidaktik. Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung. www.ehb.swiss/sites/default/files/situationsdidaktik_de.pdf [10.01.2022].
- Klammer, U., Steffes, S., Maier, M., Arnold, D., Stettes, O., Bellmann, L. & Hirsch-Kreinsen, H. (2017). Arbeiten 4.0 – Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Wirtschaftsdienst Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 7, 459–476. www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2017/heft/7/beitrag/arbeiten-40-folgen-der-digitalisierung-fuer-die-arbeitswelt.html [02.02.2022].
- Kolb, D. A. (2015). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2. Auflage). New York: Pearson Education.
- Ott, B. (1998). Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart: Franz Steiner.
- Pätzold, G. & Rauner, F. (Hrsg.) (2006). Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 19. Stuttgart: Steiner.
- Rauner, F. (2007). Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, 40, 57–72.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47 (2), 78–92.
- SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation] (o.J.). Handlungskompetenzorientierung. www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/berufsentwicklung/aspekte/handlungskompetenzorientierung.html [10.01.2022]
- Seligman, P. (1999). Erlernte Hilflosigkeit (5. Auflage). Weinheim: Beltz PVU.

Dominic Hassler

Blended Learning, hybride Lehrformate und HyFlex

Abstract

Während der Pandemie haben sich neue, digitale Blended-Learning- und hybride Lehrformate etabliert. Der Begriffsdschungel ist dadurch (noch) unübersichtlicher geworden. Der Beitrag beleuchtet im ersten Kapitel anhand konkreter Szenarien einige der prominentesten Begriffe und ordnet diese in einem Modell ein. Das zweite Kapitel befasst sich mit Nutzen und Kosten dieser Lehrformate für verschiedene Anspruchsgruppen in der höheren Berufs- und Erwachsenenbildung. Im dritten Kapitel werden konkrete Empfehlungen für die didaktische Umsetzung von Blended Learning und von hybriden Lehrformaten gegeben.

1. Begriffsklärung

Blended Learning und hybride Lehrformate liegen im Trend – und das nicht erst seit dem Fernunterricht während der Schutzmassnahmen rund um Covid-19. Dabei sind diese Begriffe denkbar unglücklich, weil sie unpräzise sind. Es gibt weder in der Wissenschaft noch im Volksmund einen Konsens. «Blend» (zu Deutsch: Mix) kann fast alles bedeuten. Häufig wird damit ein Mix von digitalen und analogen Lernformen,¹ online und offline sowie synchron und asynchron umschrieben.

Wer also «Blended Learning» hört, muss zuerst nachfragen, was darunter an einer spezifischen Bildungsinstitution verstanden wird. Gleiches gilt für den Begriff «hybride Lehrformate».

1 Wobei es je länger je unsinniger wird, zwischen analog und digital zu unterscheiden. Mit fortschreitendem digitalem Wandel verwischen die Grenzen immer mehr, wie folgendes Gedankenexperiment offenbart: Es ist völlig normal, dass jemand ein Arbeitsblatt aus dem Lern-Management-System herunterlädt und ausdruckt, um die Übungen auf Papier zu lösen. Es ist auch normal, dass diese Person allenfalls bei einer Aufgabe unsicher ist, davon mit dem Handy ein Foto macht und dieses einer Mitstudentin schickt und eine Frage dazu stellt. Anstatt zurückzuschreiben, ruft diese womöglich an, um die Aufgabe am Telefon zu besprechen. Es wird schnell offensichtlich, dass es sich kaum mehr lohnt zu versuchen, eine Grenze zwischen «analogem» und «digitalem» Lernen zu ziehen (vgl. Kerres 2020, S. 3).

Dieser Beitrag thematisiert drei aktuelle didaktische Szenarien, die insbesondere für die Höhere Berufsbildung an Bedeutung gewonnen haben.

Szenario 1: Unterricht findet gleichzeitig vor Ort und online statt (häufig via Zoom oder Teams). Studierende können selbst wählen, wie sie teilnehmen. Ziel dieses Szenarios ist es, eine Teilnahme zu vereinfachen und flexibler zu gestalten.

Szenario 2: Unterricht findet teilweise vor Ort statt und teilweise werden Inhalte asynchron erarbeitet oder vertieft. Dies geht über klassische Hausaufgaben hinaus und ist eine Kombination aus Inhaltsvermittlung und einer Lernaktivität, deren Ergebnis in der kommenden Präsenzveranstaltung aufgegriffen wird. In diesem Szenario existiert üblicherweise keine Wahlfreiheit für die Studierenden. Ziel ist es vielmehr, die Präsenzveranstaltung und die Lernaktivitäten zu Hause bewusst und zielgerichtet aufeinander abzustimmen um ein möglichst attraktives, lehrreiches und interessantes Lernerlebnis zu gestalten.

Szenario 3: Das dritte Szenario ist die Kombination aus den zwei Vorangegangenen. Studierende erhalten dabei maximale Wahlfreiheit. Sie können für jede Lektion selbst wählen, ob sie vor Ort, online oder sogar asynchron teilnehmen. Auch hier gestalten Dozierende Lernerfahrungen oder – genauer gesagt – Lernpfade. Ein asynchroner Lernpfad kann Elemente beinhalten, die an die Präsenzveranstaltung anknüpfen, indem zum Beispiel die Aufzeichnung eines Input-Referats angesehen werden soll oder auf die Ergebnisse einer Gruppenaktivität während der Präsenz zu reagieren ist. Aber der asynchrone Lernpfad kann auch komplett losgelöst sein von der Präsenzveranstaltung.

Bezeichnung der Szenarien

Wie eingangs erwähnt, existieren keine wissenschaftlichen oder allgemeingültigen Definitionen von Begriffen wie «Blended Learning» oder «hybride Lehrformate». Intuitiv bezeichnen viele Akteur*innen an Höheren Fachschulen (HF) Szenario 1 als *hybrid* und Szenario 2 als *Blended Learning*. In der beruflichen Grundbildung hingegen versteht man unter Blended Learning häufig das begleitete, selbstgesteuerte Lernen an der Schule. Beispiele dafür finden sich an der Berufsschule für Gestaltung St. Gallen² oder im reformierten Bildungsplan der Kaufleute 2023.

2 Vgl. www.gbssg.ch/de/schnellzugriff/it-bo-unsere-projekte.

Für Szenario 3 allerdings existiert im angelsächsischen Raum ein Begriff: «HyFlex», eine Zusammensetzung aus «hybrid» und «flexibel».

Alle drei Szenarien sind Mischformen von klassischen synchronen Formaten, wie dem traditionellen Präsenzunterricht vor Ort, oder dem Webinar, das rein online stattfindet. Als asynchron ist vor allem das Selbststudium zu Hause bekannt. Es ist aber auch möglich, dass Studierende vor Ort in einer selbstorganisierten Lerngruppe ausserhalb des Präsenzunterrichts lernen.

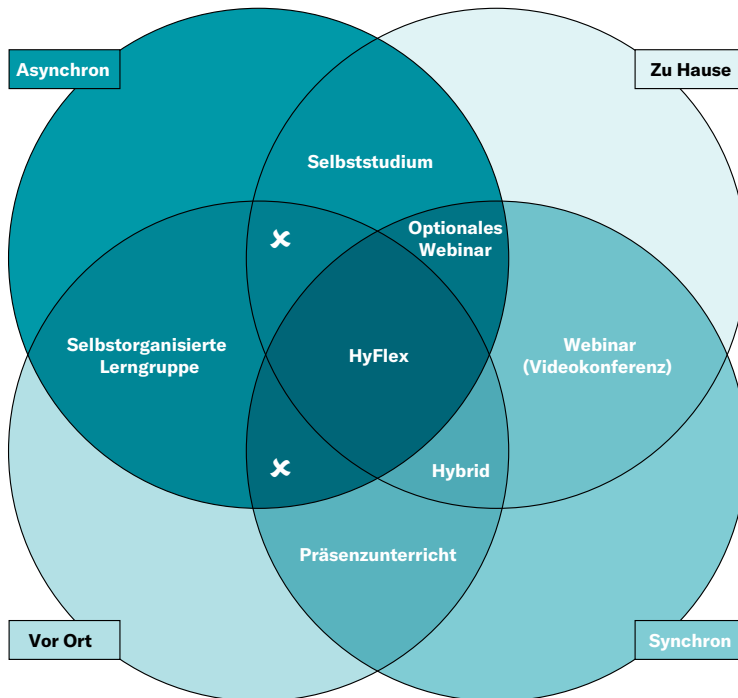


Abbildung 1: Übersicht Blended Learning, hybride Lehrformate und HyFlex (eigene Darstellung, basierend auf Margulieux et al. 2014; Hanke & Trebauer, 2021)

Um sichtbar zu machen, wie diese Lehrformate und Szenarien einerseits zusammenhängen und sich andererseits voneinander unterscheiden, schlage ich das Modell in Abbildung 1 vor: Dieses Diagramm mit vier Kreisen basiert auf den bisherigen Arbeiten beziehungsweise Modellen von Lauren E. Margulieux et al. (2014) sowie Ulrike Hanke und Tamara Rebauer (2021) zu Blended Learning und hybriden Lehr- und Lernformen. Auf eine Dimension mit den Endpunkten «analog» und «digital» oder «Mensch» und «Technik», wie

sie etwa Margulieux et al. verwendeten, wird verzichtet (mehr dazu in Fussnote 1).

Lehrformate werden entlang der Aspekte von örtlicher Präsenz (vor Ort versus zu Hause) und zeitlicher Präsenz (synchron versus asynchron) verortet. Für die drei obigen Szenarien bedeutet das: Hybride Lehrformate beziehen sich in unserem Verständnis auf die Überschneidung von vor Ort, zu Hause und synchron. Blended Learning hingegen lässt sich nicht in eine Schnittmenge einordnen. Es bezieht sich auf einen Mix aus den beiden Bereichen Selbststudium (asynchron und zu Hause) sowie Präsenzunterricht (synchron und vor Ort). Ob sich eine Definition durchsetzt, und wenn ja, welche, bleibt abzuwarten.

Weniger umstritten ist der Begriff «HyFlex», der von Bryan Beatty (2019) geprägt wurde:

«HyFlex-Kurse sind Bildungsangebote, die den Studierenden erlauben zu wählen, wann sie vor Ort oder online teilnehmen und wann sie dies synchron oder asynchron tun.» (Beatty 2019, S. 13)

Das bedeutet, dass die Studierenden immer die Wahl haben zwischen allen drei Varianten: Präsenz vor Ort, synchrone Präsenz online (in der Regel via Videokonferenz) oder online asynchron. Bei der asynchronen Variante erhalten die Studierenden in der Regel vor oder nach der Präsenzeinheit zusätzliche Inhalte (Texte, Videos) oder Aufträge. Es ist auch denkbar, dass sich Studierende als Gruppe treffen – online wie auch offline.

Nicht für alle Schnittmengen existiert ein didaktisches Format. Das optionale Webinar dürfte bereits eine Seltenheit sein.

Das primäre Ziel soll nicht sein, dass Studierende aufgrund dieser Formate oder durch den Einsatz von digitaler Technologie *besser* oder *mehr* lernen. Zum Lernen mit digitalen Medien gibt es umfassende empirische Forschung, die einen vergleichsweise kleinen Effekt auf den Lernerfolg zeigt (vgl. Kerres 2018a, S. 5).³

Claude Müller et al. haben einen Wirtschaftsstudiengang in Blended Learning mit einem 50:50-Verhältnis durchgeführt und evaluiert. 140 Studierende haben im Blended-Learning-Format teilgenommen und schnitten weder besser noch schlechter ab als die 989 Studierenden im traditionellen Setting

3 Hattie weist einen Wert von $d = 0.51$ für Informations- und Computertechnologie aus (vgl. Visible-learningmetax 2022). Ab 0.40 existiert eine moderate Wirkung. Allerdings sind viele der einflussenden Studien (sehr) alt. Betrachtet man nur die Studien der vergangenen 10 Jahre, ist $d = 0.66$, was bereits eine gute Wirkung bedeuten würde.

(vgl. Müller, Stahl, Alder & Müller 2018, S. 51). Auch ältere Studien deuten darauf hin, dass Onlinelehre, hybride oder HyFlex-Formate weder besser noch schlechter im Vergleich mit traditionellem Unterricht abschneiden (vgl. Keres 2018b, S. 96 f. sowie Beatty 2019).

2. Nutzen und Kosten von HyFlex, hybriden Lernformaten und Blended Learning

Brian Beatty praktiziert seit 15 Jahren HyFlex in der Hochschullehre und schreibt ausführlich zu dieser Thematik. Im E-Book «Hybrid-Flexible Course Design» diskutiert er die Nutzen und Kosten für die Studierenden, Dozierenden und die Administration beziehungsweise die Institution. Dieses Kapitel fusst auf Beattys Überlegungen und adaptiert diese auf den Kontext der Höheren Fachschulen und der Weiterbildung. Es werden jeweils der Nutzen und die Kosten für das HyFlex-Format geschildert. Für hybrides Lernen und Blended Learning gelten diese nur teilweise.

Nutzen für die Studierenden:

- ▶ Einfachere Teilnahme: Wenn eine physische Teilnahme problematisch ist oder wenn es Überschneidung mit anderen Terminen gibt.
- ▶ Flexiblere Zeitplanung: Bessere Vereinbarung mit Beruf und Familie.
- ▶ Mehr Lernressourcen: Multiple Modi der Teilnahme verlangen nach durchdachten Lernmaterialien, die verschiedene Lernpfade ermöglichen.
- ▶ Individuelles Lerntempo: Studierende können Lernaktivitäten sowie Input-Referate selbstständig und in ihrer eigenen Geschwindigkeit absolvieren oder repetieren.

Studierende geben häufig an, dass es schwierig sei, ihre Weiterbildung, Arbeit, Soziales, Familie und das Pendeln unter einen Hut zu bringen. Sie schätzen an HyFlex vor allem die Flexibilität, und dass sie selbst entscheiden können, was für sie jeweils die optimale Art ist, an der Weiterbildung teilzunehmen und die notwendigen Arbeitsschritte zu erledigen.

Nutzen für die Dozierenden:

- ▶ Mit denselben Ressourcen (Zeit, Unterrichtsmaterialien) können potenziell mehr Studierende bedient werden.
- ▶ Online-Lehre ist möglich, ohne den Vor-Ort-Unterricht aufzugeben.

- ▶ Wenn ein Vor-Ort-Unterricht nicht möglich ist (weite Anreise, Krankheit, Pandemie, Schulhaus wird umgebaut usw.), ist das Alternativ-Programm bereits eingebaut.

Dozierende schätzen, dass sie Studierenden, die Alternativen zu den bestehenden Teilnahmemöglichkeiten benötigen, besser entgegenkommen können.

Nutzen für die Administration / Institution:

- ▶ Indem mehr zeitliche und örtliche Flexibilität geschaffen wird, können die Anmeldezahlen erhöht werden.
- ▶ Die verfügbaren Sitzplätze in einem Raum limitieren nicht mehr die Anmeldezahlen. Wenn HyFlex grossformatig angelegt wird, können mehr Studierende bedient werden, ohne die Platzanforderungen zu erhöhen. Bei beliebten Kursen, die zu Engpässen führen, kann die Verfügbarkeit erhöht werden.
- ▶ Innovative Unterrichtsansätze werden unterstützt. Dies sollte zum Erfolg der Studierenden beitragen. Zudem schafft es Gelegenheiten für die Vermarktung der Institution bei externen Stakeholdern.

Für die Institution ist der Erfolg ihrer Studierenden ausschlaggebend. Gemäss Brian Beatty führt die höhere (und bequemere) Verfügbarkeit von Unterricht und Lernmaterialien zu besseren Abschlussquoten und teilweise leicht besseren Noten (vgl. Beatty 2019, S. 25).

HyFlex zu implementieren führt indessen auch zu verschiedenen Kosten (zeitlich und finanziell).

Kosten für die Studierenden:

- ▶ Es sind substanzielle Kompetenzen in Zeitmanagement und Selbstdisziplin erforderlich, wenn online oder asynchrone Lernpfade gewählt werden.
- ▶ Eine technische Grundausstattung und technische Kompetenzen sind für eine Teilnahme online und asynchron Voraussetzung.

Für viele Studierende ist es ungewohnt, Eigenverantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Besonders problematisch ist das, wenn nur geringe intrinsische Motivation für gewisse Kursinhalte vorhanden ist.

Kosten für die Dozierenden:

- ▶ Zusätzlicher Zeitaufwand, um Inhalte zur Verfügung zu stellen und Lernaktivitäten für online oder asynchrone Teilnahme zu gestalten.

- Höhere technische Komplexität, insbesondere wenn Online-Studierende nicht nur zuhören, sondern auch partizipieren sollen.
- Administrativer Aufwand aufgrund der verschiedenen Formate. Es ist anspruchsvoll, den Überblick über die Teilnahme vor Ort, die Online- oder asynchronen Lernaktivitäten und die Übungen und Leistungsnachweise zu behalten und auf letztere Feedback zu geben.

Die grössten Kosten für Dozierende sind ein erhöhter Zeitaufwand – insbesondere bei erstmaliger Durchführung eines HyFlex-Formats. Es müssen mindestens zwei komplette Lernpfade (vor Ort und asynchron) angeboten werden. Der Lernpfad für eine Onlineteilnahme kann allerdings der gleiche sein, wie bei der Teilnahme vor Ort.

Kosten für die Administration / Institution:

- Wenn HyFlex grossflächig eingesetzt wird, müssen Dozierende weitergebildet und der zusätzliche Zeitaufwand vergütet werden.
- Es muss adäquate Technologie in den Unterrichtszimmern zur Verfügung gestellt werden, um eine Teilnahme und Partizipation online zu ermöglichen sowie Input-Referate unkompliziert aufzuzeichnen.
- Den Studierenden muss wiederholt kommuniziert werden, was es beinhaltet, an einem HyFlex-Studiengang teilzunehmen. Idealerweise würde ihnen ein Lerncoach zur Seite gestellt, der sie beim Planen und Durchführen ihrer Lernaktivitäten unterstützt (vgl. Beatty 2019, S. 22 ff.).

Wenn eine Institution einen HyFlex-Studiengang plant, ist es von grosser Bedeutung, dass die Führung ihre Absichten und Erwartungen klar kommuniziert. Dazu gehört auch die Art und Weise, wie die verschiedenen anfallenden Kosten bezüglich technischer Ausstattung und Zeitaufwand der Dozierenden gedeckt werden. Zudem muss signalisiert werden, dass auftretende Probleme bei der Implementierung (und in den Jahren danach) angegangen und gelöst werden.

Ob es sich lohnt, diese Kosten in Kauf zu nehmen, um den mit HyFlex verbundenen Nutzen zu realisieren, muss jede Bildungsinstitution aufgrund ihrer individuellen Situation, Ressourcen und Studierenden mit einer Kosten-Nutzen-Analyse entscheiden. Ich bin überzeugt, dass es viele Kontexte gibt, in denen sich ein HyFlex-Format lohnt – oder zumindest ein hybrides oder Blended-Learning-Format. Selbstverständlich gibt es dafür aber auch völlig ungeeignete Fachbereiche, wie etwa Pflegeberufe (hier zum Beispiel die Abnahme von Blut und Ähnliches), Tanz oder Musik.

3. Didaktisches Design von HyFlex, hybriden Lernformaten und Blended Learning

Es folgen einige didaktische Empfehlungen, mit denen sich Präsenzunterricht gezielt in die neuen Formate übertragen lässt.

Didaktische Empfehlungen für Blended Learning und HyFlex

Die folgenden Empfehlungen haben nicht direkt mit den neueren digitalen Formaten zu tun. Im Kontext von HyFlex und Blended Learning sind diese bekannten didaktischen Überlegungen jedoch besonders wichtig, damit die Vorteile zum Tragen kommen können. Die Empfehlungen werden an folgender Situation entwickelt:

Eine Dozentin gibt ihren Studierenden in einem Blended-Learning-Lehrgang den folgenden Auftrag fürs Selbststudium: «Lesen Sie den Text «Grundlagen der IT- und Datensicherheit» (18 Seiten)».

In der Präsenzveranstaltung möchte die Dozentin auf die Inhalte des Textes aufbauen. Allerdings stellt sich heraus, dass nur etwa ein Drittel der Studierenden den Text gelesen hat. Wie soll sie vorgehen? Die Inhalte des Textes repetieren? Oder einfach mit dem Programm weitermachen?

Diese Problematik ist wohl die grösste Herausforderung für Blended Learning und HyFlex-Formate. Wenn Studierende in der Präsenzveranstaltung unvorbereitet erscheinen, sehen sich Lehrende vor ein Dilemma gestellt:

- ▶ Entweder: Das, was zu Hause hätte erarbeitet werden sollen, selbst vermitteln (und damit das eigene Konzept untergraben sowie die Vorbereiteten vor den Kopf stossen).
- ▶ Oder: Weitermachen, als wären die Studierenden vorbereitet (und damit in Kauf nehmen, dass einige nicht folgen können).

Es stellt sich die Frage, wie die Dozentin sicherstellen kann – oder zumindest die Wahrscheinlichkeit erhöhen kann – dass Studierende die asynchronen Lernaktivitäten gewissenhaft erledigen.

Empfehlungen für asynchrone Aufträge und Lernaktivitäten⁴

Lebensweltbezug schaffen: Dozierende sollten nach Wegen suchen, um Inhalte auf interessante und bedeutsame Art und Weise mit der Lebenswelt der Studierenden zu verknüpfen.

Der eingangs erwähnte Leseauftrag zur Datensicherheit ist nicht mit der Lebenswelt der Studierenden verknüpft. Ein Lebensweltbezug könnte beispielsweise folgendermassen hergestellt werden: «Lesen Sie den Text <Grundlagen der IT- und Datensicherheit>. Suchen Sie in Ihrem Betrieb oder in Ihrem Umfeld nach Beispielen, in denen die Prinzipien aus dem Text verletzt werden.» Durch diesen Lebensweltbezug steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Studierenden den Auftrag erledigen.

Lernen aktiv gestalten und sichtbar machen: Einen Text zu lesen oder ein Video anzuschauen ist eine eher passive Tätigkeit, die zudem unsichtbar bleibt. Die Hemmschwelle, um einen solchen Auftrag gar nicht oder nur oberflächlich zu erledigen, ist niedrig. Studierende erwarten, dass die Dozentin allenfalls nachfragt, ob es Fragen zum Text gebe oder dass sie die wichtigsten Inhalte aus dem Text nochmals repetiert, weil sie das schon oft so erlebt haben.

Der Leseauftrag zur Datensicherheit kann ohne grosse Änderungen ein sichtbares Resultat haben und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text unterstützen, zum Beispiel indem die Studierenden eine visuelle Zusammenfassung des Textes erstellen. Dies kann ein analoges oder digitales Poster⁵ sein, ein Mindmap oder Sketchnotes⁶. Ein solches sichtbares Lernprodukt oder Artefakt muss in der Präsenzveranstaltung unbedingt aufgegriffen werden, sonst läuft man wiederum Gefahr, dass Studierende den Auftrag nicht erledigen. In diesem Beispiel könnte der Auftrag lauten: «Lesen Sie den Text zur Datensicherheit und erstellen Sie eine visuelle Zusammenfassung davon (mögliche Formate: Mindmap, Sketchnote, Poster usw.). Als Einstieg werden Sie das nächste Mal Ihre Zusammenfassung in einer Gruppe präsentieren.»

Durch den letzten Satz wird sofort klar, was mit dem Lernprodukt aus der Phase des Selbststudiums geschieht. In diesem Fall ist die Hemmschwelle

- 4 Einige dieser Empfehlungen gelten nicht nur für Blended Learning und HyFlex-Formate. Sie sind aber in Formaten, die auf asynchrone Phasen setzen, von besonderer Wichtigkeit.
- 5 Digitale Poster können Studierende z. B. auf www.canva.com kostenlos erstellen. Die Stärke dieses Werkzeuges ist, dass ohne Vorkenntnisse sehr schöne Produkte erstellt werden können.
- 6 Hier finden Sie eine Videoanleitung und einige Inspirationen von Eva-Lotta Lamm, wie Studierende Notizen im Sketchnote-Format erstellen können: <https://tiny.phzh.ch/notizen-sketchen>.

höher, da wohl kaum jemand gerne mit leeren Händen in der Präsenzveranstaltung erscheinen möchte. Zudem ist das Vorgehen didaktisch zielführend: Wenn die Studierenden ihr Produkt in einer Gruppe von drei bis vier Personen präsentieren, können sie ein kurzes, unmittelbares Feedback von ihren Peers erhalten. Und sie sehen bei den anderen Studierenden, wie diese die Inhalte verstanden und visuell zusammengefasst haben. Mit dieser Perspektivenverschränkung wird einerseits das Vorwissen aktiviert und andererseits bereits eine Vertiefung des Inhalts erreicht. Fragen, die während der Gruppenpräsentationen auftreten, könnten am Ende der Aktivität im Plenum besprochen werden. Noch bedeutsamer wird dieser Vorbereitungsauftrag, wenn er mit dem Lebensweltbezug aus dem vorangehenden Abschnitt kombiniert wird.

Abwechslungsreiche Lernaktivitäten anbieten: Vielfältige und abwechslungsreiche Aufträge für das Selbststudium sind attraktiver als lediglich das Lesen eines Textes. Dies kann durch verschiedene Medien (Audio, Video, Text), Formate (Lehrmittel, Erklärvideo, Nachrichtenbeitrag, Reportage, Blog, Vlog usw.) und geeignete Lernaktivitäten erreicht werden. Bei basalen Inhalten und Kompetenzen können Studierende ihren Lernstand und Wissenszuwachs mit Multiple-Choice-Fragen und anderen Quizformaten selbst überprüfen. Diese müssen nicht notwendigerweise digital sein. Sollen höhere Kognitionsstufen erreicht werden, ist das Zusammenfassen, Analysieren, Vergleichen, Reflektieren sowie Finden von konkreten Beispielen oder Erarbeiten von Konzepten, Skizzen und ähnliche Tätigkeiten zielführend.

Im obigen Fall könnten die Studierenden den Auftrag erhalten, einige Quizfragen zum Text zu lösen. Eine solche Selbstevaluation erlaubt es ihnen, selbst zu überprüfen, ob sie dem Text die wichtigsten Informationen entnehmen konnten. Zudem hilft es den Studierenden, selbst Fragen zum Thema zu formulieren, die in der Präsenzveranstaltung in Gruppen oder im Plenum erörtert werden.

Weniger ist mehr: Gerade Dozierende mit einer grossen Leidenschaft für ihren Fachbereich neigen dazu, ihren Studierenden möglichst viel beibringen zu wollen. Sie sollten aber der Versuchung widerstehen, zu grosse Aufträge zu geben. Dass Studierende in einem HF-Lehrgang 30 Seiten in einer Woche für ein Modul lesen, ist eher unrealistisch.

Die 18 Seiten im Beispiel unserer Dozentin sind vermutlich nicht alle gleich wichtig. Studierende schätzen es, wenn kommuniziert wird, welche Textstellen eine hohe Relevanz haben. Grundsätzlich ist es sinnvoll, ergänzendes oder zusätzliches Material bereitzustellen. Dieses muss klar als solches gekennzeichnet sein, sodass die Studierenden Prioritäten setzen können.

Proaktiv kommunizieren: Studierende haben viele Erfahrungen in Aus- und Weiterbildungen gesammelt. Diese beinhalten auch, dass Vorbereitungsaufträge und Hausaufgaben häufig einen eher optionalen Charakter hatten. Mit diesem Mindset erscheinen die Studierenden in einem Lehrgang, der im Blended-Learning-Format konzipiert ist. Für sie ist damit nicht automatisch klar, dass Aufträge für das Selbststudium in diesem Lehrgang eine andere Bedeutung haben.

Darum ist es zentral, dass Dozierende, Lehrgangsleitung und die Bildungseinrichtung das Konzept und die damit verbundenen Erwartungen von Beginn an direkt, konsequent und wiederholt kommunizieren. Insbesondere das, was hier anders ist als in den meisten Bildungsangeboten, die die Studierenden zuvor erlebt haben.

*Erfahrungen mit dem Blended-Learning-Lehrgang Dipl. Betriebswirtschaftler/in HF zeigen, dass es nicht ausreicht, das Konzept einmal zu kommunizieren. Erst wenn Studierende dies mehrfach von verschiedenen Personen und Akteur*innen hören, wird für sie klar, was es bedeutet.*

Lernkurve akzeptieren: Wenn ein solch fundamentaler Wechsel in Lehrformat und Didaktik vollzogen wird, ist es völlig normal, dass weder bei den Studierenden noch den Dozierenden von Anfang an alles rund läuft. In diesem Zusammenhang ist es gelegentlich sinnvoll, wenn Dozierende mit den Studierenden über das Lernen und ihre didaktischen Entscheidungen sprechen.

Didaktische Empfehlungen für hybride Lehrformate und HyFlex

Ein Dozent unterrichtet in einem hybriden Setting. Ein Teil der Studierenden ist vor Ort, einige schalten sich von zu Hause aus zu. Um auch die Studierenden zu Hause möglichst gut miteinzubeziehen, hat der Dozent mehrere Mikrofone im Raum verteilt und mit seinem Laptop verbunden. So sind zu Hause auch Wortmeldungen aus dem Raum gut verständlich. Wer zu Hause teilnimmt, kann sich via Chat beteiligen oder Fragen stellen. Für Gruppenarbeiten (in Breakout-Rooms) sind digitale Pinnwände vorbereitet, auf denen Studierende zu Hause und vor Ort ihre Resultate festhalten. Seine Präsentation zeigt der Dozent vor Ort auf dem Beamer und teilt seinen Bildschirm via Screensharing. Eine Webcam filmt ihn während des Inputreferates.

Zuerst hat der Dozent das Problem, dass zwar die Folien auf dem Beamer gut aussehen, aber die Studierenden zu Hause die Dozierenden-Ansicht sehen. Um das Problem zu lösen, dupliziert er seinen Bildschirm, kann dann aber seine eigenen Vorlesungsnotizen nicht mehr sehen.

Während der Veranstaltung kommt der Dozent ans Limit. Eine Studentin schreibt zu Beginn in den Chat, dass sie den Ton zu Hause nicht hört. Ein anderer fragt, ob man die Webcam ausschalten könne, da bei ihm der Stream ruckelt. Vor Ort findet jemand die Powerpoint-Folien nicht. Etwas später wissen zwei Studierende nicht, mit wem sie in der Gruppe sind, und jemand kann nicht auf die digitale Pinnwand zugreifen.

Die Herausforderungen in einem hybriden Lehrformat sind anders als bei Blended Learning. Es folgen wiederum einige Prinzipien und Anregungen.

Empfehlungen für hybride Lehrveranstaltungen

Studierende einbeziehen: Gleichzeitig Didaktik und Technik im Blick zu haben, ist auch für versierte Dozierende anspruchsvoll. Es lohnt sich, Studierende in diesen Prozess einzubeziehen. Das kann jemand mit einschlägigen Kenntnissen sein oder es kann jedes Mal eine andere Studierende sein. Im Beispiel unseres Dozenten hätten viele Dinge, die ihn unterbrochen haben, durch assistierende Studierende behoben werden können. Dadurch hätte er sich auf das Wichtigste fokussieren können: seine Lehre.

Die Haltung der Studierenden ist dabei entscheidend. Schlimmstenfalls fühlen sich Personen vor Ort benachteiligt, weil sie Rücksicht nehmen müssen auf die Studierenden zu Hause – und umgekehrt. In diesem Fall ist es zentral, die Ausgangslage zu thematisieren. Die Alternative wäre, dass die Veranstaltung entweder nur online oder nur in Präsenz durchgeführt würde. Dann würde für einen Teil der Studierenden ihr bevorzugtes Format nicht angeboten. Wenn die Studierenden diese Perspektive einnehmen und entsprechend froh darüber sind, dass sie die Wahlmöglichkeit haben, sind sie in der Regel gerne bereit, einen Beitrag zum Funktionieren des Settings zu leisten.

Toolbox verwenden: Technische Probleme sind eine Realität. Dozierende und Institutionen können aber Vorkehrungen treffen, um diese zu reduzieren. Eine Möglichkeit ist, nur wenige und immer die gleichen Tools zu verwenden. Nach der ersten Verwendung oder Einführung kommt es in der Folge viel seltener zu Problemen. Eine solche Toolbox bedingt aber, dass die Institution entweder die Tools vorgibt oder Dozierende sich absprechen und auf wenige Tools einigen. Das bedeutet, dass nicht jede Dozierende stets das von ihr bevorzugte Tool verwenden kann.

Zudem ist es ratsam, möglichst einfache Tools zu verwenden. Tools, die besonders viel können, mögen innovativ sein oder technisch spektakulär daherkommen, bergen aber in der Regel auch mehr Potenzial für Probleme.

Tool-Management wo möglich auslagern: Dozierende können die Komplexität für sich reduzieren, wenn sie die digitalen Pinnwände nicht selbst managen, sondern die Studierenden sich selbst organisieren. Das Gleiche gilt für die Breakout-Rooms. Wenn die Studierenden sehr heterogene technische Kompetenzen haben, brauchen einige womöglich Hilfe. Hier bietet es sich wieder an, eine Studentin als Assistentin oder Moderatorin einzusetzen.

Probelauf machen: Im Beispiel des Dozenten hätte das Problem beim Teilen der Folien durch einen Probelauf erkannt und womöglich behoben werden können. Grundsätzlich sollte die Institution bereits eine Good-Practice-Lösung vorschlagen, an denen die Dozierenden sich orientieren können. Gleichzeitig ist ein einziges Laptop möglicherweise nicht ausreichend, um dieses anspruchsvolle Setting durchzuführen.

Infrastruktur anschaffen: Im obigen Beispiel ist womöglich keine ausreichende Infrastruktur für das gewünschte Szenario vorhanden. Einerseits könnte der Dozent auf gewisse Features wie die Webcam oder die zusätzlichen Mikrofone verzichten. Andererseits könnte die Institution eine bessere technische Infrastruktur zur Verfügung stellen. Eine populäre Variante besteht darin, für hy-

bride Veranstaltungen einige wenige Unterrichtsräume speziell auszustatten. Konkret beinhaltet das ein Gerät, das die wichtigsten Aspekte automatisiert:

- ▶ Die Präsentationsfolien werden auf den Beamer und in den Online-Stream übertragen.
- ▶ Gute Audioqualität dank geeigneter Mikrofone im Raum.
- ▶ Allenfalls Kameras, die die Dozierenden und/oder die Studierenden im Raum filmen.
- ▶ Lern-Software, die Kollaboration und Austausch in hybriden Settings unterstützt.

4. Fazit

Die Pandemie hat einiges bewirkt, was flexible und digitale Lehrformate angeht. Bildungsinstitutionen, Lehrende und Lernende haben heute viel mehr Kompetenzen bezüglich des digitalen Lehrens und Lernens als noch vor zwei Jahren. Aber auch die Technik hat sich in der kurzen Zeit massiv weiterentwickelt. Videokonferenztools wie Teams und Zoom kämpften zu Beginn des Lockdowns mit Stabilitätsproblemen. Inzwischen laufen sie flüssig und sind um zahlreiche Features erweitert worden. Auch digitale Pinnwände haben sich stark weiterentwickelt. Damit dürfte sich einerseits das potenzielle Angebot von Weiterbildungsanbieter*innen erweitern und andererseits die Nachfrage nach flexiblen Angeboten steigen.

Die im ersten Kapitel erwähnten Studien entstanden alle vor der Pandemie. Ob sich seither etwas geändert hat, und falls ja, was, ist unklar. Dementsprechend sollten Blended Learning, hybride Lehrformate und HyFlex aktuell nicht mit dem Ziel etabliert werden, das Lernen zu verbessern. Stattdessen sollte der Fokus darauf liegen, den Studierenden in zweierlei Hinsicht gerecht zu werden: Sie bei der Teilnahme und der erfolgreichen Bewältigung dieser neuen Lernsettings mit durchdachter Didaktik zu unterstützen sowie ihnen die Kombination ihres Alltags und der Weiterbildung zu erleichtern.

Literatur

- Beatty, B.J. (2019). Hybrid-flexible course design (1. Auflage). EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex> [12.04.2022].
- Hanke, U. & Rachbauer, T. (2021). Vor-Ort- und Online-Lernende gleichzeitig unterrichten. Wie gelingt Lehre in diesem hybriden bzw. blended synchronous oder im Hyflex-Format? UdeMy. www.udemy.com/course/hybride-lehre-blended-synchronous-lehrformat-hyflex-lehre/ [18.02.2022].
- Kerres, M. (2018a). Bildung in der digitalen Welt: Wir haben die Wahl. In: denk-doch-mal.de, Online-Magazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, 02–18.
- Kerres, M. (2018b). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin und Boston: De Gruyter Oldenbourg. DOI: 10.1515/9783110456837.
- Kerres, M. (2020). Bildung in der digitalen Welt: Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In: Rothland, M. & Herrlinger, S. (Hrsg.), Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung (Bd. Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung). Münster: Waxmann. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/DigiLehrer-Kerres.pdf> [18.02.2022].
- Margulieux, L. E., Bujak, K. R., McCracken, W. M. & Majerich, D. M. (2014). Hybrid, blended, flipped, and inverted: Defining terms in a two dimensional taxonomy. In: Proceedings of the 12th Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, HI, January (S. 5–9).
- Müller, C., Stahl, M., Alder, M. & Müller, M. (2018). Learning effectiveness and students' perceptions in a flexible learning course. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 21 (2), 44–52.
- Visiblelearningmetax (2022). Information and Computer Technology. www.visiblelearningmetax.com/influences/view/information_and_computer_technology [25.03.2022].

Sylvia Kaap-Fröhlich und Daniel Ammann

Interprofessionelle Ausbildung der Gesundheitsberufe an Höheren Fachschulen – Best Practice und Übertragbarkeit auf andere HF-Bildungsgänge

Abstract

Die Sicherstellung der Gesundheitsversorgung sieht sich mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Interprofessionelle Kompetenzen sollen dazu beitragen, diese durch gelungene Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen besser zu meistern und die Versorgungsqualität sicherzustellen. Der Beitrag befasst sich mit der interprofessionellen Ausbildung in den Gesundheitsberufen für die Höheren Fachschulen (HF). Die Darstellung folgt einem Ansatz des Bildungsmanagements des Gesundheits- und Sozialsystems. Dabei werden die relevanten Akteur*innen charakterisiert, unterschiedliche Lernorte beleuchtet und verschiedene Bildungsressourcen benannt, sowie die Akteur*innen- und Lernortvielfalt illustriert. Zuletzt werden Ansätze zur Übertragbarkeit der interprofessionellen Ausbildung auf andere HF-Ausbildungen reflektiert und weiterführende Arbeiten identifiziert.

1. Einleitung und Fragestellungen

Komplexer werdende Versorgungsprozesse, der technologische und demografische Wandel und knapper werdende finanzielle Ressourcen führen gemeinsam mit dem sich zuspitzenden Fachkräftemangel zu Herausforderungen in der Sicherstellung der Gesundheitsversorgung. Interprofessionelle Kompetenzen sollen durch gelungene Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gesundheitsberufen und mit Patient*innen beziehungsweise Klient*innen helfen, diese Herausforderungen besser zu meistern und die Versorgungsqualität sicherzustellen (Ulrich, Amstad, Glardon & Kaap-Fröhlich 2020). Es bestehen zudem deutliche Hinweise, dass eine gut funktionierende Teamarbeit über Professionsgrenzen hinaus Fehler reduzieren, die Kommunikation im Team verbessern und die Zufriedenheit im Arbeitsalltag erhöhen kann (Bharwani, Harris & Southwick 2012). Weil es sich um die

Interaktion von verschiedenen Professionen im Gesundheitsbereich handelt (wie Pflegefachpersonen, Ärzt*innen oder Physiotherapeut*innen), wird von interprofessioneller Zusammenarbeit gesprochen. Interprofessionelle Ausbildung soll die interprofessionelle Zusammenarbeit anbahnen helfen und unterstützen. Interprofessionelle Ausbildung ist definiert als «Lernen voneinander, miteinander und übereinander zum Wohle der Patientenversorgung» (Barr & Low 2013, S. 4).

Die Studierenden der Höheren Fachschulen (HF) auf der Stufe Tertiär B stellen eine wichtige Gruppe in der Bildungssystematik für den Gesundheitsbereich dar. Daneben gibt es auch auf anderen Bildungsstufen relevante Ausbildungen für die Gesundheitsversorgung (Sekundarstufe II, Tertiärstufe A). Interprofessionelle Ausbildung kann sowohl zwischen Akteur*Innen in Bildungsgängen auf gleicher als auch auf verschiedenen Bildungsstufen erfolgen. Ebenso können grundsätzlich an allen drei Bildungsorten der gesundheitsberuflichen Ausbildungen auf Stufe HF interprofessionelle Kompetenzen erworben werden: in der Praxis, das heisst an verschiedenen stationären oder ambulanten Einrichtungen der Gesundheitsversorgung (Spitäler, Kliniken, Langzeitpflegeeinrichtungen oder Spitex), an den Bildungseinrichtungen, also den Schulen, oder im Lernbereich «Training und Transfer» (z. B. Skillslabs oder eigens in der Praxis eingerichtete Lernwerkstätten).

Der vorliegende Beitrag geht den folgenden Fragestellungen nach:

- ▶ Wie stellt sich die interprofessionelle Ausbildung in den Gesundheitsberufen für die Höheren Fachschulen in der Deutschschweiz bezüglich Bildungsakteur*innen, Bildungsorten, Bildungsprodukten und Bildungsressourcen dar?
- ▶ Inwieweit präsentieren sich übertragbare Aspekte auf andere Ausbildungen im tertiären Berufsbildungsbereich?

Die Strukturierung der Darstellung folgt einem Ansatz des Bildungsmanagements des Gesundheits- und Sozialsystems (Kaap-Fröhlich 2021). Dabei werden zunächst die relevanten Akteur*innen benannt, deren Bedeutung anhand von Zahlen illustriert und schliesslich wesentliche Aspekte der rechtlichen Ausbildungsgrundlagen skizziert (Kapitel 2). Unterschiedliche Lernorte ermöglichen in der interprofessionellen Ausbildung den Einsatz verschiedener analoger oder digitaler Methoden und den Erwerb spezifischer interprofessioneller Kompetenzen. Daraus resultieren unterschiedliche Bildungsprodukte, die von den Studierenden als Bildungserlebnisse wahrgenommen werden (Kapitel 3). Rahmenlehrpläne (RLP), die schon jetzt interprofessionelle Ausbildungsabschnitte festlegen, aber auch schweizweite

Rahmenwerke können als Ressourcen für die Ausgestaltung interprofessioneller Ausbildung genutzt werden. Patient*innen und Klient*innen sollten als Ressource auch in den Ausbildungskontext einbezogen werden, wie ein weiteres Beispiel zeigt. Qualifizierte Lehrpersonen haben dabei eine wichtige Wegbereiterfunktion für Interprofessionalität (Kapitel 4). Zusammenfassend werden bildungsstufenübergreifende und -interne Beispiele an verschiedenen Lernorten zur Umsetzung von interprofessioneller Ausbildung tabellarisch skizziert (Kapitel 5). Zuletzt werden Ansätze zur Übertragbarkeit der Thematik einer interprofessionellen Ausbildung auf andere HF-Ausbildungen reflektiert.

2. Bildungsakteur*innen

2.1 Bildungsgänge der Höheren Fachschulen

Die dem Gesundheitsbereich zugehörigen HF-Bildungsgänge sind in den Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der Höheren Fachschulen (MiVo-HF) aufgeführt und geregelt. Dazu zählen die Bildungsgänge biomedizinische Analytik¹, Dentalhygiene, medizinisch-technische Radiologie², Operationstechnik, Orthoptik, Pflege³, Podologie und Rettungssanität (Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF 2020). Die Nachdiplomstudiengänge (NDS HF) Anästhesiepflege, Intensivpflege und Notfallpflege werden ebenfalls in der MiVo-HF geregelt und stellen auf Grund der äusserst starken Praxisorientierung und der damit verbundenen Berufsbefähigung einen Sonderfall in der Schweizer Bildungssystematik dar. Wie Abbildung 1 zeigt, gibt es daneben auch auf anderen Bildungsstufen relevante Ausbildungen für die Gesundheitsversorgung (Sekundarstufe II und Tertiärstufe A).

- 1 Neben dieser HF-Ausbildung beginnt 2022 ein Fachhochschulbachelor in Biomedizinischer Labor-diagnostik mit interprofessionellen Abschlusskompetenzen.
- 2 Nur in der Deutschschweiz auf Stufe HF.
- 3 Neben der HF-Ausbildung existiert ein Fachhochschulbachelor in Pflege mit interprofessionellen Abschlusskompetenzen, die Unterscheidung erfolgt in Pflege HF und Pflege FH.

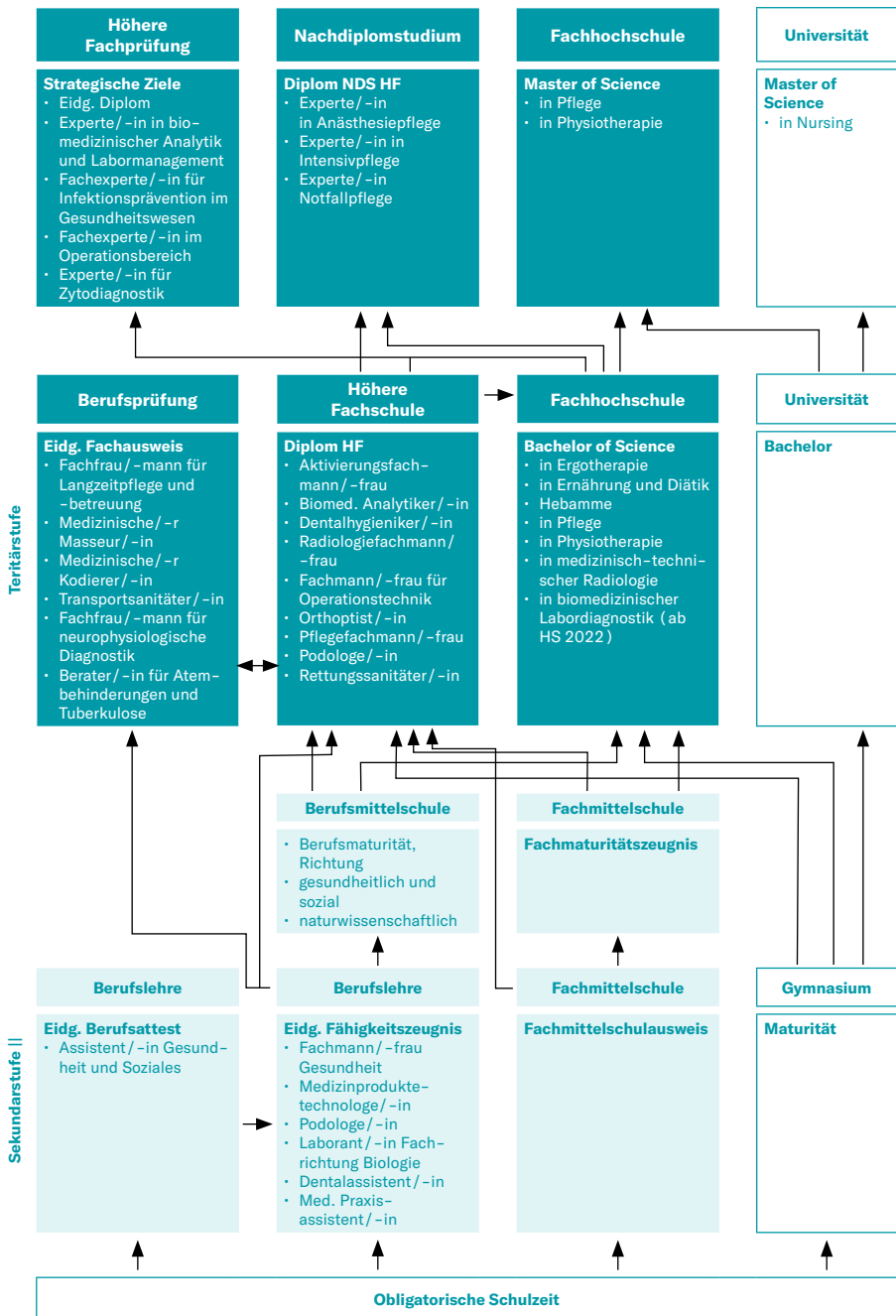


Abbildung 1: Schweizerische Bildungssystematik Gesundheit (angelehnt an OdASanté 2017)

2.2 Studierendenzahlen der Höheren Fachschule

Die Ausbildungen im Bereich der Höheren Fachschulen sind in der Schweiz traditionell stark verankert. Innerhalb der HF-Ausbildungen nimmt der Bereich Gesundheit eine bedeutende Stellung ein, was Zahlen zur Nachfrage und zu den Abschlusszahlen zeigen.

Im Jahr 2019 waren von insgesamt 35 074 Studierenden an den Höheren Fachschulen der Schweiz circa 25 Prozent (8981) in Pflege und medizintechnischen Berufen eingeschrieben (Frey, Maras & Meier 2021). Das Ausbildungsfeld Krankenpflege/Geburtshilfe hatte im Jahr 2020 innerhalb der Höheren Fachschuldiplome mit Abstand die meisten Abschlüsse zu verzeichnen (siehe Abbildung 2), aber auch die Berufe der medizinischen Diagnostik und Behandlungstechnik befanden sich unter den «top ten». Die Anzahl der Abschlüsse hat sich bei Frauen im genannten Zeitraum sogar mehr als verfünffacht (Bundesamt für Statistik 2021).

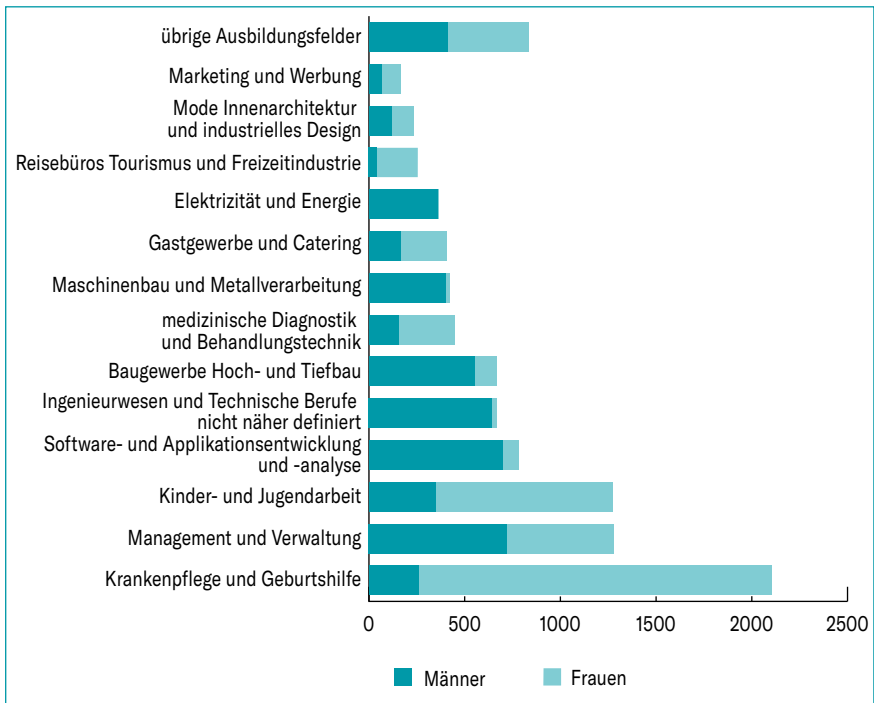


Abbildung 2: Höhere Fachschuldiplome 2020, nach Ausbildungsfeld ISCED (Bundesamt für Statistik 2021)

Im Rahmen der Bildungsreform 2004 wurden etliche Gesundheitsberufe ausschliesslich in Fachhochschulstudiengänge überführt (Physiotherapie, Ergotherapie, Ernährung und Diätetik, Hebamme). Andere Diplomausbildungen wurden ausschliesslich in höhere Fachschulausbildungen (Operationstechnik, biomedizinische Analytik) überführt. Andere, wie die Pflegeberufe, durchliefen eine Graduierung und Segmentierung, wodurch sie Konformität mit dem neuen Berufsbildungsgesetz erreichten. Für Pflege gibt es nun eine HF- und eine FH-Ausbildung. Dabei gibt es klare Unterschiede zwischen der Deutschschweiz und der Westschweiz. In der Romandie wurde politisch beschlossen, dass ab 2002 alle Pflegefachpersonen an einer Fachhochschule ausgebildet werden, in der Deutschschweiz ging man hingegen von einer FH-Quote von 10 Prozent aller Pflegeabschlüsse aus – 90 Prozent sollten weiterhin ihre Ausbildung an einer Höheren Fachschule absolvieren (Oertle Bürkli 2008). Die aktuelle Quote zeigt, dass die HF-Ausbildungen im Pflegebereich, trotz eines mittlerweile wieder bestehenden HF-Angebotes in der Romandie, fast ausschliesslich in der Deutschschweiz und im Tessin besucht werden (gestartet 2018 Deutschschweiz und Tessin: 2225, Westschweiz: 21). Allerdings hat sich bei den Fachhochschulstarts im Bereich Pflege eine Annäherung an die Westschweiz ergeben (gestartet 2018 Westschweiz: 742, Deutschschweiz und Tessin: 458) (Merçay, Babel & Strübi 2021). Die Gesamtzahlen der HF-Studierenden Gesundheit den Zahlen für die FH-Studierenden Gesundheit gegenüberzustellen, macht aufgrund der verschiedenen Bedarfe an unterschiedlichen Gesundheitsberufen aus unserer Sicht keinen Sinn.

2.3 Interprofessionelle Aspekte in den rechtlichen Ausbildungsgrundlagen der Höheren Fachschulen

Durch die Emanzipierung der Gesundheitsberufe und deren klare Positionierung wurde es in den vergangenen Jahren vermehrt möglich, das Thema der interprofessionellen Zusammenarbeit aufzunehmen und zu definieren. Die gesamte Entwicklung der Gesundheitsberufe sollte in Bezug auf interprofessionelle Zusammenarbeit auch in einem grösseren gesellschaftlich-historischen Kontext betrachtet werden. Gerade der Pflegeberuf unterliegt diesbezüglich relevanten Einflüssen. Aber auch die Entwicklung der meisten anderen nichtärztlichen Gesundheitsberufe ist eng mit der Medizin und verwandten Bezugswissenschaften verbunden. Entsprechend sind interprofessionelle Ansätze unweigerlich mit den Professionalisierungsbestrebungen all dieser Berufe und nicht als neues Phänomen zu interpretieren.

Die Arbeitsfelder und Arbeitsprozesse im Gesundheitswesen präsentieren sich komplex und dynamisch, was sich auch in den Berufsbildern der Rahmenlehrpläne (RLP) widerspiegelt. So formuliert der Rahmenlehrplan Pflege HF zu den Arbeitsprozessen: «Die hohe Anzahl miteinander verknüpfter Variablen erfordert eine systematische Analyse, eine intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit und eine differenzierte Kommunikation» (Oda Santé & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz 2021a, S. 8). Auch im Rahmenlehrplan Operationstechnik HF sind ähnliche Formulierungen zu finden:

«Die Arbeitssituationen im Operationsbereich sind durch schnell ändernde Handlungssituationen, Unvorhersehbarkeit, einen hohen Grad an Risiken, einen hohen Grad an Vernetztheit und schnell ändernde fachliche und/oder personelle Führungsverantwortung sowie einen hohen Technisierungsgrad geprägt. Zudem ist eine über längere Arbeitsphasen dauernde enge und intensive interprofessionelle Zusammenarbeit gefordert.» (OdaSanté & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz 2021b, S. 9)

Auch in den genannten NDS HF Intensiv- oder Anästhesiepflege erhält die Interprofessionalität in den Rahmenlehrplänen ein hohes Gewicht. Exemplarisch sei hier aus einem Rahmenlehrplan zitiert:

«Die intra- und interprofessionelle Zusammenarbeit fordert von der dipl. Expertin Intensivpflege NDS HF/dem dipl. Experten Intensivpflege NDS HF eine professionelle Kommunikation. Sie/er ist fähig, Spannungsfelder auszuhalten und in Konfliktsituationen konstruktive Lösungen zu finden. In allen Situationen unterstützt sie/er die Gruppendynamik und Effizienz der Teamarbeit durch eine lösungsorientierte Kommunikation.» (OdaSante & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz, 2019, S. 10)

Die Zitate in den exemplarisch genannten Rahmenlehrplänen belegen eine zumindest rechtlich prominente Verankerung der Thematik in den HF-Ausbildungen. Da die Thematik auch bildungsstufenübergreifende Aspekte beinhaltet, ist deren curriculare Umsetzung herausfordernder als monoprosessionelle Inhalte. Als Indiz für eine bislang unzureichende Entwicklung des Themas Interprofessionalität in der Ausbildung und Versorgung kann die Förderinitiative des Bundesamtes für Gesundheit (BAG) von 2017 bis 2020 gewertet werden. Das BAG begründet die Notwendigkeit der Interprofessionalität wie folgt:

«Durch den gesellschaftlichen Wandel gibt es in Zukunft mehr chronisch und mehrfacherkrankte Menschen. Diese müssen oft Leistungen von vielen Gesundheitsfachpersonen in Anspruch nehmen. Gleichzeitig zeichnet sich ein Mangel an Fachpersonen ab. Diese müssen daher in Zukunft effizienter miteinander arbeiten, z. B. in interprofessionellen Teams.» (Bundesamt für Gesundheit 2020a)

3. Bildungsorte

Da die Bildungsgänge der Höheren Fachschulen im Bereich Gesundheit in der Regel auch eine Berufsbefähigung beinhalten, sind Praktika in der Gesundheitsversorgung als integraler Teil der Ausbildung in allen Bildungsgängen enthalten. Somit findet die Ausbildung in den beiden Lernbereichen Schule und Praxis statt. Als verbindendes und den Transfer förderndes Element ist der Lernbereich «Training und Transfer» in den Bereichen Schule und Praxis integriert und mit einer Mindeststundenzahl im Rahmenlehrplan dotiert. Dabei steht die Reflexions- und Transferkompetenz in definierten Übungsanlagen in einer praxisnahen und fehlertoleranten Lernumgebung im Vordergrund. Die Verbindung zwischen Lern- und Anwendungssituationen bietet Möglichkeiten, theoretisches und praktisches Lernen zu verbinden. Entsprechend eröffnen sich im Lernbereich «Training und Transfer» hervorragende Möglichkeiten interprofessionelle Kompetenzen aufzubauen und den Theorie-Praxis-Transfer zu unterstützen, da die Sequenzen in diesem Bereich sowohl im Lernbereich Schule als auch im Lernbereich Praxis stattfinden und Ressourcen der beiden Bereiche optimal verbinden können. Entsprechende Beispiele werden im Verlauf des Beitrags präsentiert.

Den Studierenden in den Gesundheitsberufen werden Bildungsprodukte (z. B. Module, Lehreinheiten usw.) offeriert, die im Sinne eines konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses an den eigenen Vorerfahrungen anknüpfen und so zu Bildungserlebnissen führen. Im Sinne des «constructive alignment» (Biggs 2003) werden hier immer Lernziele, Lernmethoden und entsprechende Assessmentinstrumente genau aufeinander bezogen. Sottas und Kolleg*innen (2016) machten zu den Lernmethoden einen Vorschlag zur Systematisierung (siehe Tabelle 1), die auch im HF-Setting über die Lernbereiche hinweg angewendet werden kann. In jeder Phase des Prozesses für interprofessionelle Ausbildung treten andere Lernmethoden in den Vordergrund. Der Einsatz der präsentierten Lernmethoden startet beim theoriebasierten und austauschbasierten Lernen zu Beginn, geht über das beobachtungsba-

sierte und simulationsbasierte Lernen in der «Immersion» bis zum handlungsbasierten und praxisbasierten Lernen in der Spätphase (Ulrich, Amstad, Gardon & Kaap-Fröhlich 2020).

Phase	Klassifikation	Lernmethoden
Frühphase: «Exposure»	Theoriebasiertes Lernen	Einführungen, Vorlesungen in Konzeption und Evidenz von interprofessioneller Ausbildung; normative Dimension, Sensibilisierung (Trockenübung)
	Austauschbasiertes Lernen	Debatten, Spiele, Falldiskussionen, Problemlösung, Seminare, Workshops, Stegreifrollenspiele (Klassen-/Seminarraum)
Mittlere Phase: «Immersion»	Beobachtungsbasiertes Lernen	Über die Schulter in der Berufspraxis, Mitlaufen im Berufsalltag einer Fachperson
	Simulationsbasiertes Lernen	(Lang dauernde, aufwendige) Rollenspiele, Skillstraining, Simulationen an Puppen oder mit Schauspielern
Spätphase: «Competence»	Handlungsbasiertes Lernen	Gemeinsame Projekte, problembasiertes Lernen, fallbasiertes Lernen, gemeinsame Forschung
	Praxisbasiertes Lernen	Praktische interprofessionelle Übungen im realitätsnahen späteren Arbeitsumfeld

Tabelle 1: Typologie zu interprofessionellen Lernmethoden nach Sottas et al. (Ulrich et al. 2020)

4. Vorhandene Bildungsressourcen konsequent für Interprofessionalität nutzen – personelle Ressourcen noch besser erschliessen

Unter Bildungsressourcen können wir sowohl materielle (z. B. Ausstattung von Räumen, Bibliotheken oder Lern- und Lehrmittel), als auch personelle Ressourcen (z. B. Unterstützung durch Patient*innen als Lehrpersonen) verstehen, und nicht zuletzt auch finanzielle Mittel. Dazu können auch Rahmenbedingungen, wie gesetzliche Vorgaben, konsensuale Rahmenwerke oder politische Initiativen gezählt werden. Bildungsressourcen ermöglichen erst die Realisierung von Bildungserlebnissen der Bildungsakteur*innen an den verschiedenen Bildungsorten.

In der Schweiz herrschen derzeit für die Umsetzung des Themas Interprofessionalität gute Bedingungen (Ulrich, Amstad, Glardon & Kaap-Fröhlich 2020). Wie bereits oben skizziert, ist der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Zusammenarbeit zwischen den Gesundheitsprofessionen in verschiedenen Rahmenlehrplänen verbindlich geregelt. Bildungsstufenübergreifend wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes interprofessionelle Kompetenzen erarbeitet, die noch in der Phase der Vernehmlassung sind (Huber et al., 2020). Zudem verdeutlichen sowohl die Charta 2.0 der SAMW (Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften 2020) als auch die Empfehlungen des BAG zur interprofessionellen Ausbildung (Bundesamt für Gesundheit 2020b) die Bedeutung des Themas in der Schweiz. In diesen beiden Dokumenten werden zudem zwei personelle Ressourcen thematisiert:

1. Patient*innen und Angehörigen als Betroffene stehen im Mittelpunkt des interprofessionellen Teams. Sie können auch in Projekte zur interprofessionellen Ausbildung als Bildungsakteur*innen involviert werden, wie z. B. die Careum Summer School zeigt (Careum Stiftung 2021). Patient*innen und ihre Angehörigen bringen ihre Erfahrung in der Gesundheitsversorgung direkt in dieses Unterrichtsformat ein – sie sind als Informationsgeber*innen und als Teilnehmer*innen gleichzeitig gefragt und entwickeln mit Studierenden Lösungsansätze für eine gelungene interprofessionelle Versorgung.
2. Qualifizierte Lehrpersonen, sogenannte IP-Facilitators, sollten eine geeignete Ausbildung für diese Lehrveranstaltungen erhalten. In diesem Zusammenhang ist wichtig, dass diese Ausbildung wieder bildungsstufenübergreifend organisiert sein sollte.

5. Akteur*innen- und Lernortvielfalt anhand von Bildungserlebnissen interprofessioneller Ausbildung mit und für HF-Studierende

In Tabelle 2 werden Beispiele interprofessioneller Ausbildung aus der Deutschschweiz zusammengestellt und entlang der beteiligten Akteur*innen-gruppen und Lernorte strukturiert. Bei der Auswahl der konkreten Projekte sollte möglichst der Vielfalt der Akteur*innen- und Lernortebenen Rechnung getragen werden. Zudem sollte illustriert werden, dass interprofessionelle Ausbildung anhand verschiedener Unterrichtsgegenstände wie zum Beispiel Anatomie oder Gesundheitskompetenz thematisiert wird und dass Beispiele für unterschiedliche Lernmethoden (siehe Abbildung 3) wie zum Beispiel Vorlesungen, Skillstraining sowie praktische Übungen am zukünftigen Arbeitsplatz existieren. Die Beispiele sind exemplarisch zu verstehen und wurden grösstenteils der Datenbank «Verzeichnis Modelle guter Praxis – Interprofessionalität» des BAG entnommen (Bundesamt für Gesundheit 2021).

Es ist zu erkennen, dass HF-Studierende in verschiedenen Lernbereichen an interprofessionellen Ausbildungssequenzen partizipieren. Am häufigsten sind Studierende Pflege HF beteiligt. Aber auch Studierende anderer HF-Ausbildungen Gesundheit sind involviert, wie zum Beispiel der biomedizinischen Analytik, der medizinisch-technischen Radiologie, der Dentalhygiene oder der Operationstechnik. Auch zum Thema Gesundheitskompetenz in der schulischen Ausbildung am Careum Bildungszentrum oder beim Workshading am Universitätsspital Zürich werden Beispiele präsentiert. Hier sind fünf beziehungsweise zwei verschiedene Ausbildungen auf Stufe HF beteiligt. Bildungsstufenübergreifende Angebote mit zusätzlichen Studierenden aus der Sekundarstufe II und Tertiärstufe A erweitern den Teilnehmendenkreis qualitativ und quantitativ: Beispiele sind hier die Careum Summer School oder die Zürcher interprofessionelle Ausbildungsstation (ZIPAS), an der sich sechs verschiedene Institutionen beteiligen. Während ZIPAS im akut-stationären Bereich verschiedener Spitäler stattfindet, thematisiert die Careum Summer School eher die praktische Ausbildung in der Langzeitpflege. Während für Pflegestudierende HF vielfältige Ausbildungsangebote mit Humanmedizin-studierenden existieren (z. B. in Bern mit dem BZ Pflege in der schulischen Ausbildung in Anatomie oder im Bereich Training und Transfer zur Venenpunktion), treffen diese Studierenden in Fallbesprechungen am Universitätsspital Zürich auch auf andere FH-Studierende der Ernährungsberatung, Physio-/Ergotherapie oder Sozialen Arbeit sowie in Bern im CAS Palliative Care auf Disziplinen wie Psychologie und Theologie. Kleinere Berufsgruppen

wie Operationstechnik HF und Dentalhygiene HF sind an Ausbildungsangeboten im Bereich Training und Transfer zur OP-Hygiene oder in der ambulanten Versorgung im Projekt Mobident®, einer mobilen dentalen Versorgung von Pflegeheimen, beteiligt (beide Careum Bildungszentrum). Eine Ausbildungssequenz zur Visiten- und Austrittsplanung wird gemeinsam von der Eidgenössisch Technischen Hochschule Zürich, dem Berner Bildungszentrum Pflege und der Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales, Aarau für Medizinstudierende und Studierende Pflege HF realisiert. Sie verbindet theoretische und praktische Lernbereiche.

	Lernbereich			
Akteur*innen	Schule	Training und Transfer	Praxis	
			Arbeitsfeld Akut	Arbeitsfeld Langzeit und ambulant
HF-Beruf und weitere HF-Berufe	Gesundheitskompetenz fördern Careum BZ, Zürich		Workshading Unispital, Zürich	
	Austrittsplanungs- und Visitenttraining ETH Zürich, Berner BZ Pflege und HFGS Aarau			
HF-Beruf und eine weitere Profession / Beruf	Interprofessionale Education in Anatomy BZ Pflege und Uni Bern	OP-Hygiene Careum Bildungszentrum und Uni Zürich		MobiDent® Careum BZ und Uni Zürich
	Interprofessionelles Lernen von Medizin- und Pflegestudierenden BZ Pflege und Uni Bern	Interprofessioneller Venenpunktionskurs BZ Pflege und Uni Bern		

Akteur*innen	Lernbereich			
	Schule	Training und Transfer	Praxis	
			Arbeitsfeld Akut	Arbeitsfeld Langzeit und ambulant
HF-Beruf und mehrere Professionen / Berufe		Interprofessionelle Fallbesprechung für Studierende Unispital, Zürich	Ausbildungsstation ZIPAS Careum BZ und Stiftung, USZ, ZAG und ZHAW, Zürich und Winterthur	Summer School Careum Stiftung, Zürich CAS interprofessionelle Spezialisierte Palliative Care Universität Bern
HF-Lehrpersonen	CAS Interprofessionell Ausbilden in Gesundheitsberufen ZHAW, Winterthur			Swiss Interprofessional Education Course SwissIPE, Genf

Tabelle 2: Exemplarische Zusammenstellung interprofessioneller Ausbildungsbeispiele mit HF-Studierenden (Kaap-Fröhlich & Ammann, 2022)⁴

Aus der Ressourcenoptik bezieht die Careum Summer School explizit Patient*innen und Angehörige aktiv in den interprofessionellen Ausbildungsprozess ein. Lernende und Studierende arbeiten dabei zusammen mit Patient*innen und Angehörigen während zweier Tage an Fragestellungen und

4 Für die ausführliche Zusammenstellung inklusive Links zu den jeweiligen Ausbildungsgängen vgl. <https://bit.ly/3Ny8IZ3>.

Produktideen. Ein moderiertes Setting schafft den nötigen Raum, um neue Wege zu erkunden und das eigene Potenzial zu erweitern. Dieser Ansatz kann implizit auch für andere Ausbildungssequenzen mehr oder weniger angenommen werden.

Auch die Ressourcen der Lehrpersonen werden programmatisch vorangetrieben. Relevante Ausbildungen finden sich an der ZHAW, bei Swiss IPE oder als Trainings von sogenannten Facilitatoren im Rahmen von ZIPAS.

6. Übertragbarkeit der Interprofessionalität auf andere HF-Ausbildungen

Zur Verwendung der Begriffe zur Zusammenarbeit

Der Begriff «Interprofessionalität» wird vor allem im Kontext der Gesundheitsberufe verwendet, obschon auch in diesem Berufsfeld die Begriffe, die eine Zusammenarbeit beschreiben, vielgestaltig sind. In den formalen Vorgaben (Rahmenlehrpläne usw.) werden berufsgruppenübergreifend vor allem die Begriffe «interprofessionell» und «interdisziplinär» uneinheitlich und zum Teil synonym verwendet. Daher erachten wir es für die Übertragbarkeit als relevant, eine kurze Begriffsklärung anzuführen.

Der Terminus «interprofessionelle Zusammenarbeit» beschreibt sich überschneidende und sich überlagernde Kompetenzen unterschiedlicher Berufe. Analog dazu beschreibt «interdisziplinäre Zusammenarbeit» die Überschneidung der Wissenschaftsbereiche (Robert Bosch Stiftung 2011). Die länderübergreifende Gesellschaft für Medizinische Ausbildung hat einen Ausschuss zur interprofessionellen Ausbildung gebildet, der die Verwendung des Begriffs «interprofessionell» für die Zusammenarbeit verschiedener Gesundheitsberufe für angebracht hält (Mahler, Gutmann, Karstens & Joos 2014).

Wenn nun die Übertragbarkeit von «Interprofessionalität» auf andere HF-Ausbildungen betrachtet wird, so muss die uneinheitliche Verwendung des Begriffs berücksichtigt werden.

Relevanz von Zusammenarbeit

Kollaboration wird als eine der relevanten Zukunftskompetenzen betrachtet, die auch das SINUS-Institut im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten junger Menschen identifiziert, die wiederum als berufliche Schlüsselkompetenzen für die Zukunft verstanden und von der Arbeitswelt eingefordert werden (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH 2020). In den Rahmenlehrplänen verschiedener HF-Ausbildungen finden sich ebenfalls Hinweise auf den Erwerb von Kompetenzen zur Zusammenarbeit. Geht man bei den Gesundheitsberufen vom Professionsverständnis aus (z. B. Profession Pflege) wird nachvollziehbar, warum diese Zusammenarbeit als interprofessionell bezeichnet wird. Im Grundgedanken geht es um die Zusammenarbeit von Fachpersonen über deren verschiedene Berufsverständnisse hinaus. Da Interprofessionalität im weiteren Sinn auch die Zusammenarbeit mit den Patient*innen meint, ist eine Übertragbarkeit auf die Kompetenz zur Zusammenarbeit mit Kund*innen vertretbar, wenngleich Patient*innen immer auch Co-Produzent*innen der Gesundheitsdienstleistung sind. Exemplarisch können einige Beispiele genannt werden.

Im Rahmenlehrplan Sozialpädagogik HF finden sich Bezüge zur interprofessionellen Zusammenarbeit:

«Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge handelt in dieser Situation kompetent, wenn sie/er [...] den Unterstützungsbedarf unter Einbezug und Beteiligung aller betroffenen relevanten Personen systematisch sowie plangemäß ermittelt, indem sie/er die Akten der begleiteten Person studiert und sich innerhalb der Organisation und/oder der interprofessionellen Zusammenarbeit fachlich austauscht.» (Savoir Social & SPAS 2021, S. 8)

Oder:

«Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge handelt in dieser Situation kompetent, wenn sie/er [...] die interprofessionelle Zusammenarbeit hinsichtlich einer bestmöglichen Kooperation plant.» (Savoir Social & SPAS 2021, S. 18)

Aber auch der Rahmenlehrplan für Drogistin HF/Drogist HF führt als Kompetenz an:

«Dipl. Drogistinnen HF und dipl. Drogisten HF [...] können mit anderen Spezialistinnen und Spezialisten im Gesundheitswesen im Sinne ihrer

Patientinnen und Patienten zusammenarbeiten ...» (Schweizerischer Drogistenverband 2020, S. 11)

Fernab der Gesundheitsberufe beinhaltet beispielsweise auch der Rahmenlehrplan Waldwirtschaft mit dem Titel «dipl. Förster/dipl. Försterin HF» Aspekte der interdisziplinären Zusammenarbeit:

«Das Anforderungsniveau von Förster/innen wird u. a. beschrieben durch: [...] den Koordinationsbedarf mit anderen Bereichen (Interdisziplinarität).» (OdA Wald Schweiz 2011, S. 7)

Zudem wird im Berufsprofil die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen deutlich hervorgehoben:

«[...] pflegen sie Kontakte zu politischen Instanzen und Interessensgruppen wie Umweltorganisationen, Tourismusanbietern und arbeiten interdisziplinär mit anderen Berufsgruppen wie zum Beispiel Jäger/innen, Jagdaufseher/innen, Wildhüter/innen, Biolog/innen und Ornitholog/innen zusammen.» (ebd., S. 11)

Als Fachexpert*innen aus den Gesundheitsberufen ist es für uns dennoch herausfordernd, konkrete Beispiele für die Umsetzung in anderen HF-Ausbildungen zu benennen. Zum einen spiegelt Tabelle 2 wider, dass die Daten nicht wie in der wissenschaftlichen Forschung üblich über eine Literaturrecherche zugänglich waren, schlicht und ergreifend, weil Ausbildungsprojekte per se wenig publiziert werden. Zum anderen erfolgen Publikationen von Kolleg*innen aus den HF-Ausbildungen meist in Zeitschriften, die nicht in wissenschaftlichen Datenbanken recherchierbar sind. In diesem Sinne sind für die HF-Ausbildungen Gesundheit die Projekte «OP-Hygiene» (Breckwoltd et al. 2019) und «Interprofessional Education in Anatomy» (Herrmann, Woermann & Schlegel 2015) als Vorbilder hervorzuheben. Des Weiteren ist die notwendige Fachexpertise in anderen HF-relevanten Berufsfeldern oft nicht vorhanden.

Diese Beispiele zeigen dennoch, dass es allenfalls sinnvoll wäre, eine gemeinsame Bearbeitung des Themas Kompetenzerwerb zur (interprofessionellen oder interdisziplinären) Zusammenarbeit über Berufsgrenzen hinweg sowie mit Kund*innen beziehungsweise Betroffenen von Vertreter*innen verschiedener HF-Ausbildungen anzustreben und dadurch einen Mehrwert zu schaffen. Gemeinsame Beispiele aus gesundheitsberuflichen und sozialberuflichen Ausbildungen verdeutlichen diesen Ansatz bereits für das Gesund-

heitssystem. Da der Mangel an Fachpersonen, wie oben in einem Zitat des BAG erwähnt, auch weitere Branchen betrifft, ist deshalb auch hier davon auszugehen, dass eine Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen die Effizienz steigert.

Kolleg*innen aus anderen HF-Ausbildungen sind deshalb herzlich eingeladen, uns für einen Erfahrungsaustausch zu kontaktieren.

7. Fazit und Ausblick

Der gesellschaftliche und technologische Wandel führt verbunden mit einem Fachkräftemangel zu Herausforderungen in der Gesundheitsversorgung. Ein zentraler Weg, um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist die Stärkung der interprofessionellen Zusammenarbeit in der Patient*innenversorgung. Diese kann durch interprofessionelle Ausbildung gefördert werden.

Die HF-Berufe bilden in der Bildungssystematik eine relevante Berufsgruppe. Die interprofessionelle Ausbildung findet zwischen verschiedenen Akteur*innen statt, die auf derselben oder auch auf verschiedenen Bildungsstufen im Gesundheitsbereich ausgebildet werden. Die Vielfalt der Ausbildungsorte ermöglicht gerade im interprofessionellen Kontext verschiedene Bildungserlebnisse unter Anwendung verschiedener Lernmethoden.

Die guten Bedingungen, die gerade für die interprofessionelle Ausbildung in der Schweiz herrschen, sollten konsequent für die Ausbildung in den HF-Berufen genutzt werden (vgl. verschiedene RLP, aber auch bundesweite Dokumente). Exemplarisch wurde dies anhand unterschiedlicher HF-Ausbildungen bildungsstufenintern oder bildungsstufenübergreifend gezeigt. Personelle Ressourcen, wie Patient*innen als Bildungsteilnehmende oder auch die Qualifizierung von Lehrpersonen zu interprofessionellen Facilitators, sollten konsequenter genutzt beziehungsweise entwickelt werden. Dies sollte bei der Weiterentwicklung der Rahmenlehrpläne und der Curricula der Gesundheitsberufe mit den Vertretungen der Praxis und der Schulen thematisiert und berücksichtigt werden.

Grundsätzlich kann Kollaboration als eine der relevanten Zukunftskompetenzen des 21. Jahrhunderts angesehen werden. Auch wenn der Begriff der interprofessionellen Zusammenarbeit speziell auf den Gesundheitssektor zugeschnitten ist, ergeben sich doch auch in anderen HF-Ausbildungen Ansätze zum Kompetenzerwerb für die Zusammenarbeit. Ein Austausch zwischen den Branchen erscheint hier sinnvoll und wäre anzustreben, da auch in anderen Berufen und Branchen das Thema in den Berufsprofilen und unter

den jeweiligen Rahmenbedingungen aufgegriffen und umgesetzt wird. Dies könnte einen Gewinn für die einzelnen Berufsfelder, aber auch eine Festigung der Stufe Höhere Fachschule mit sich bringen. In diesem Sinne wären weiterführende wissenschaftliche Arbeiten in diesem Bereich sinnvoll und aufgrund der kaum vorhandenen Datenlage auch notwendig.

Letztendlich ist festzuhalten, dass monoprofessionell orientierte Ausbildungskonzepte im Hinblick auf die aktuellen Megatrends ungenügende Antworten liefern – obwohl sie die Erwartungen der Arbeitswelt bisher noch erfüllen, die stets den Fokus auf eine Eingliederung der Arbeitskräfte in ihren jeweiligen Funktionen in die bestehende Arbeitsorganisation hat (Sottas 2019). Trotzdem hat die postulierte Interprofessionalität in die aktuellen Curricula der Gesundheitsberufe, insbesondere auf der Stufe HF, mittlerweile breit Einzug gehalten, wie aus den präsentierten Projekten ersichtlich wird. Gesundheit als Megatrend durchdringt seit einiger Zeit beinahe alle Bereiche unseres Lebens. Besonders durch die aktuell anhaltende Pandemie ist die Bedeutung von körperlicher Unversehrtheit zu einer enorm wichtigen Ressource geworden. Entsprechend prägt dieser Megatrend unsere Lebenswelt, die Branchen und Unternehmen mit immer neuen Themen und in einer nie dagewesenen Geschwindigkeit (Zukunftsinstitut 2021). Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass das Gesundheitswesen und dessen Bildungsakteur*innen vor grundlegenden Veränderungen (z. B. der digitalen Transformation) stehen (Kuhn et al. 2019), die auch zu einer akzentuierten professionellen Spezialisierung führen werden. Kooperationskompetenzen müssen sich in dieser Transformation daher enorm weiterentwickeln. Jahrelange professionsbezogene Ausbildung und ausgrenzende Identitätsentwicklung in den Gesundheitsberufen werden von Berufsleuten der aktuellen und neuer Generationen auch nicht mehr akzeptiert sein, da sie nicht mehr der Realität entsprechen.

Literatur

- Barr, H. & Low, H. (2013). Introducing Interprofessional Education. CAIPE. www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/2018/pub_caipe_intro_eip_en.pdf [12.04.2022].
- Bharwani, A. M., Harris, G. C. & Southwick, F. S. (2012). Perspective: A business school view of medical interprofessional rounds: Transforming rounding groups into rounding teams. In: *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 87 (12), 1768–1771. DOI: 10.1097/ACM.0b013e318271f8da.

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. In: International Conference on Teaching and Learning in Higher Education: New trend and innovations, 2.
- Breckwolfdt, J., Knecht, M., Massée, R., Flach, B., Hofmann-Huber, C., Kaap-Fröhlich, S., Witt, C. M., Aeberhard, R. & Sax, H. (2019). Operating room technician trainees teach medical students. An inter-professional peer teaching approach for infection prevention strategies in the operation room. In: Antimicrobial Resistance and Infection Control, 8, 75. DOI: 10.1186/s13756-019-0526-2.
- Bundesamt für Gesundheit (2020a). Förderprogramm «Interprofessionalität im Gesundheitswesen 2017–2020». www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/nationale-gesundheitspolitik/foerderprogramme-der-fachkraefteinitiative-plus/foerderprogramme-interprofessionalitaet.html [12.04.2022].
- Bundesamt für Gesundheit (2020b). Policy Briefs: Erkenntnisse und Empfehlungen zur zielgruppenspezifischen Umsetzung. www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/nationale-gesundheitspolitik/foerderprogramme-der-fachkraefteinitiative-plus/foerderprogramme-interprofessionalitaet/policy-briefs-interprof.html [12.04.2022].
- Bundesamt für Gesundheit (2021). Verzeichnis Modelle guter Praxis: Interprofessionalität. www.bag.admin.ch/bag/de/home/strategie-und-politik/nationale-gesundheitspolitik/foerderprogramme-der-fachkraefteinitiative-plus/foerderprogramme-interprofessionalitaet/projektverzeichnis-modelle-guter-praxis.html [12.04.2022].
- Bundesamt für Statistik (2021). Höhere Fachschulen. www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/tertiaerstufe-hoehere-berufsbildung/hoehere-fachschulen.html [12.04.2022].
- Careum Stiftung (2021). Careum Summer School. <https://careum.ch/de/veranstaltungen/fokus/careum-summer-school> [12.04.2022].
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (2020). Future Ready. www.dkjs.de/future-ready/?L=0 [12.04.2022].
- Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF (2020). SR 412.101.61: Verordnung des WBF vom 11. September 2017 über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (MiVo-HF). www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2017/586/de [12.04.2022].
- Frey, M., Maras, V. & Meier, H. (2021). Strukturelle Merkmale des HF-Systems. www.sbf.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2021/08/merkmale-hf-system.pdf.download.pdf/strukturelle-merkmale-hf-system.pdf [12.04.2022].
- Herrmann, G., Woermann, U. & Schlegel, C. (2015). Interprofessional education in anatomy. Learning together in medical and nursing training. In: Anatomical Sciences Education, 8 (4), 324–330. DOI: 10.1002/ase.1506.

- Huber, M., Spiegel-Steinmann, B., Schwärzler, P., Kerry-Krause, M.J., Kaap-Fröhlich, S., Panfil, E.-M., Witt, C., Feusi, E., Gerber-Grote, A., Melloh, M., Wieber, F., Schirlo, C. & Dratva, J. (2020). Kompetenzen zur interprofessionellen Zusammenarbeit und geeignete Unterrichtsformate. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/19186> [12.04.2022].
- Kaap-Fröhlich, S. (2021). Bildungsmanagement des Gesundheits- und Sozialsystems – ein Diskussionsbeitrag. <https://doi.org/10.3205/21gma189>.
- Kaap-Fröhlich, S. & Ammann, D. (2022). Exemplarische Zusammenstellung interprofessioneller Ausbildungsbeispiele mit HF-Studierenden. <https://miro.com/app/board/uXjVO1BH2CU=/> [23.05.2022].
- Kuhn, S., Ammann, D., Cichon, I., Ehlers, J., Guttormsen, S., Hülsken-Gisler, M. & Kaap-Fröhlich, S. (2019). Wie revolutioniert die digitale Transformation die Bildung der Berufe im Gesundheitswesen? Zürich Careum Stiftung. https://goeg.at/sites/goeg.at/files/inline-files/Careum_Working_Paper_8_de_kurz.pdf [10.08.2022].
- Mahler, C., Gutmann, T., Karstens, S. & Joos, S. (2014). Terminology for interprofessional collaboration: Definition and current practice. In: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 31 (4), Doc40. DOI: 10.3205/zma000932.
- Merçay, C., Babel, J. & Strübi, P. (2021). Bildungsverläufe im Pflegebereich Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. OBSAN. www.obsan.admin.ch/de/publikationen/2021-bildungsverlaeufe-im-pflegebereich [12.04.2022].
- Oda Wald Schweiz (2011). Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen «Waldwirtschaft». www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/download/3749 [12.04.2022].
- Oda Santé (2017). Schweizerischen Bildungssystematik Gesundheit. www.odasante.ch/fileadmin/odasante.ch/pics/Bildungssystematik/Bildungssystematik-2018-Berufe_D.pdf [12.04.2022].
- Oda Sante & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz (2019). Rahmenlehrplan Nachdiplomstudien HF «Anästhesiepflege», «Intensivpflege», «Notfallpflege». www.odasante.ch/fileadmin/odasante.ch/docs/Hoehere_Berufsbildung_und_Hochschulen/AIN/Rahmenlehrplan_NDS_HF_AIN.pdf [12.04.2022].
- Oda Santé & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz (2021a). Rahmenlehrplan HF Pflege. www.odasante.ch/fileadmin/odasante.ch/docs/Hoehere_Berufsbildung_und_Hochschulen/PflegeHF/RLP_Pflege_HF_2021_d.pdf [12.04.2022].
- Oda Santé & Verband Bildungszentren Gesundheit Schweiz. (2021b). Rahmenlehrplan Operationstechnik HF. www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2021/08/rlp-operationstechnik.pdf.download.pdf/rlp-operationstechnik_d.pdf [12.04.2022].
- Oertle Bürkli, C. (2008). Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz – Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung. Bern: Peter Lang.

- Robert Bosch Stiftung (2011). Memorandum Kooperation der Gesundheitsberufe: Qualität und Sicherstellung der zukünftigen Gesundheitsversorgung. www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Memorandum_Kooperation_der_Gesundheitsberufe.pdf [12.04.2022].
- Savoir Social & SPAS (2021). Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen «Sozialpädagogik HF». www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/2021/02/rlp-sozialpaaedagogik.pdf.download.pdf/rlp-sozialpaaedagogik_d.pdf [12.04.2022].
- Schweizerische Akademie der Medizinischen Wissenschaften (2020). Charta 2.0 Interprofessionelle Zusammenarbeit im Gesundheitswesen. DOI: 10.5281/ZENODO.3865147.
- Schweizerischer Drogistenverband (2020). Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der höheren Fachschulen mit dem geschützten Titel «dip. Drogistin / dipl. Drogist HF». www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/download/9622 [12.04.2022].
- Sottas, B. (2019). Blind Flight into the eHealth World? Deficits in the education of health professionals hamper process of professionalization. Contribution to the HoGe conference 2018 «Digital learning and teaching». <https://sciendo.com/article/10.2478/ijhp-2019-0008> [12.04.2022].
- Sottas, B., Kissmann, S. & Brügger, S. (2016). Interprofessionelle Ausbildung (IPE): Erfolgsfaktoren – Messinstrument – Best Practice Beispiele. Expertenbericht für das Bundesamt für Gesundheit. https://formative-works.ch/wp-content/uploads/2020/01/2016_3_IPE-Erfolgsfaktoren-Messinstrument-Best-Practice-Beispiele-QR.pdf [16.05.2022].
- Ulrich, G., Amstad, H., Glardon, O. & Kaap-Fröhlich, S. (2020). Careum Working Paper 9: Interprofessionelle Ausbildung im Schweizer Gesundheitssystem: Situationsanalyse, Perspektiven und Roadmap. <https://backend.careum.ch/sites/default/files/media/file/working-paper-9-interprofessionelle-ausbildung-schweiz.pdf> [12.04.2022].
- Zukunftsinstitut (2021). Megatrend Gesundheit. www.zukunftsinstitut.de/dossier/megatrend-gesundheit/ [12.04.2022].

Erik Haberzeth

Bildungsgänge gestalten im digitalen Wandel der Arbeitswelt – drei Einblicke in die Bildungspraxis

Die Höheren Fachschulen (HF) beanspruchen für sich, besonders arbeitsmarkt- und praxisorientiert zu sein (vgl. den Beitrag von Osbahr in diesem Band, S. 14). Entsprechend kann erwartet werden, dass sie sich mit dem Wandel der Arbeitswelt, der mit der Digitalisierung einhergeht, intensiv auseinandersetzen und diese Thematik in die Curricula der Bildungsgänge zentral einbeziehen (vgl. Renold et al. 2019). In den folgenden drei Beiträgen dieses Bandes geben Expert*innen, das heisst Leitungspersonen von Schulen und zum Teil auch betriebliche Vertreter*innen, einen Einblick, wie sie dies tun; wie sie also mit der Digitalisierung der Arbeitswelt umgehen und vor allem welche Konsequenzen sie aus dieser Entwicklung für die Ausbildung an Höheren Fachschulen ziehen.

Für ihre Beiträge wurden die Expert*innen darum gebeten, am Beispiel der Berufsfelder Pflege (Käppeli und Schärer), Technik (Rubeli) und Wirtschaft (Kölliker und Rigotti) die folgenden drei Fragen zu erörtern:

1. Wie verändert die Digitalisierung konkret die Arbeitsinhalte, die Arbeitsprozesse und die Arbeitsorganisation im jeweiligen Berufsfeld?
2. Welche neuen Kompetenzanforderungen an Fachkräfte resultieren aus diesen Veränderungen?
3. Was bedeuten diese Entwicklungen für die Gestaltung der Bildungsgänge an den Höheren Fachschulen?

Es wurden demnach drei grosse Berufsfelder beziehungsweise HF-Bildungsgänge ausgewählt, in denen viele Abschlüsse zu verzeichnen sind. Alle drei Beiträge haben zu den genannten Fragen systematisch und im Rahmen des zur Verfügung stehenden Platzes möglichst detailliert Stellung genommen. Sie bieten exemplarische Einblicke in die Berufspraxis und vor allem in die konzeptionelle Arbeit der Schulen sowie die an sie gerichteten Herausforderungen.

1. Digitaler Wandel in der Arbeitswelt: von Technik bis Kultur

Es ist wenig überraschend, dass die Digitalisierung aus Sicht der Expert*innen die Berufsfelder massiv verändert. Dies gilt sowohl für Berufe, die eher einer technischen und organisatorischen Arbeitslogik folgen, als auch für Berufe wie die Pflege, die von einer interpersonellen Arbeitslogik geprägt sind (Stichwort Interaktionsarbeit). Deutlich wird in allen beruflichen Feldern, dass es nicht allein um Technikentwicklung und -nutzung geht, also um die Einführung von digitalen Technologien, darauf aufbauenden Anwendungssystemen sowie deren Vernetzung, sondern gerade auch um einen sozialen und kulturellen Wandel in den Berufsfeldern und Betrieben (vgl. auch Hirsch-Kreinsen 2015). Eindrücklich ist zum Beispiel, wie stark technisiert die Pflege bereits ist und was in dieser Hinsicht in nächster Zeit erwartet werden kann (vgl. den Beitrag von Käppeli und Schärer in diesem Band, S. 149). Technische Ausprägungen einer Industrie 4.0 wie Robotik und 3D-Druck werden zunehmend genutzt (vgl. den Beitrag von Rubeli, S. 159). Kaufleute haben es nicht nur mit komplizierten, sondern mit komplexen Aufgaben zu tun, die ein gemeinsames und iteratives Vorgehen bei der Lösungsfindung verlangen (vgl. den Beitrag von Kölliker und Rigotti, S. 165).

2. Notwendigkeit umfassenderer Kompetenzen

Die genannten Entwicklungen führen aus der Sicht der Expert*innen dazu, dass in den Berufsfeldern umfassendere Anforderungen an die Fachkräfte gestellt werden. Diese betreffen zum einen selbstverständlich den Umgang mit technischen Anwendungen. Es wird eine, wie es Käppeli und Schärer formulieren, Virtuosität in der Bedienung der Geräte und Anwendungen verlangt, um sich als Fachkraft auf die eigentlichen Kernaufgaben des Berufs fokussieren zu können. Zum anderen gehen die Kompetenzanforderungen aber über eine technische Anwendungskompetenz hinaus. Vielmehr erweitern sich die Tätigkeitsprofile, wodurch auch die Anforderung an die Berufsrolle und -identität beeinflusst wird. In der Pflege ist etwa zu akzeptieren, dass es sich um einen hoch technologischen Beruf handelt und der kompetente Umgang mit Technik neben der Interaktionsarbeit zentral ist. In der Technik werden eine hohe Flexibilität und Kreativität angesichts permanenter technischer Umbrüche gefordert. Die Kaufleute benötigen ein verändertes «Mindset», das zum Beispiel ein systemisches Denken und Prozessdenken umfasst sowie die Fähigkeit, sich zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen.

Vielleicht kann man sagen: Es braucht ganzheitlich gebildete Menschen. Oder anders formuliert: Zunehmend notwendig werden neben fachlichen Kompetenzen gewisse Querkompetenzen wie Kommunikation und Kooperation, Emotionalität, Initiative und Kreativität (vgl. Umbach et al. 2020).

3. Individualisierung und Problembezug des Lernens sowie bessere Zusammenarbeit der Bildungsorte

Mit Blick auf die Ausbildung von Fachkräften wird deutlich, dass die dynamische Entwicklung der Berufsfelder die Höheren Fachschulen vor erhebliche Herausforderungen stellt. Die Ausbildung muss aber aktuell gehalten werden, um dem Anspruch einer hohen Arbeitsmarkt- und Praxisorientierung gerecht werden zu können. Gefordert wird eine bessere Zusammenarbeit der Bildungsorte, wozu auch ein systematischer (Dozierenden-)Austausch zwischen Praxisbetrieben und Schulen gehört (Käppeli und Schärer), oder die Weiterentwicklung der Schulen zu «Sparringpartnern für die Wirtschaft» (Kölliker und Rigotti), um die aktuellen Themen der Betriebe aufnehmen zu können. Die Schulen sollten entsprechend die Koordinationsfunktion zwischen Praxis und Studium aktiver als bisher wahrnehmen. Was die Lehr- und Lernarrangements anbelangt, wird vor allem die Notwendigkeit betont, an realen und daher auch meist komplexen Problemstellungen zu arbeiten. Nur dann kann letztlich Handlungskompetenz aufgebaut werden. Die didaktische Konsequenz ist zum einen, dass das Studium stärker individualisiert werden muss, um den Studierenden die Arbeit an eigenen Projekten zu ermöglichen. Zum anderen erhöhen sich damit die Anforderungen an die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden. Dabei dürfen sie aber nicht allein gelassen werden, sondern es wird ein coachendes Setting benötigt.

Literatur

- Hirsch-Kreinsen, H. (2015). Einleitung: Digitalisierung industrieller Arbeit. In: Hirsch-Kreinsen, H., Ittermann, P. & Niehaus, J. (Hrsg.), Digitalisierung industrieller Arbeit. Die Vision Industrie 4.0 und ihre sozialen Herausforderungen (S. 9–30). Baden-Baden: Nomos.
- Renold, U., Bolli, T., Maldonado-Mariscal, K., Rageth, L. & Sritharan, A. (2019). Bedeutung der Digitalisierung in der höheren Berufsbildung. ETH Zürich, KOF Konjunk-

turforschungsstelle. www.research-collection.ethz.ch/handle/20.500.11850/347280
[26.05.2022].

Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H. & Glaß, E. (2020). Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen von Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten. Bielefeld: wbv. <https://zenodo.org/record/4301999#.Yo83lnZBzFh>
[26.05.2022].

Andrea Käppeli und Stephan Schärer

Digitalisierung in der stationären Gesundheitsversorgung: Wandel des Berufsbildes Pflege und Konsequenzen für die Ausbildung

Abstract

In diesem Beitrag wird exemplarisch aufgezeigt, wo die Pflegewelt von heute auf dem Weg der Digitalisierung steht. Zunächst geht das Autor*innentandem rückblickend auf die gemachten Schritte ein und leitet daraus einige Lernfelder ab. Auswirkungen der Pandemie sowie die Entwicklung des Berufsbildes der Pflege werden ebenso thematisiert wie der Nutzen, den die Digitalisierung für die pflegerische Gesundheitsversorgung hat. Dies sind beispielsweise Effekte auf die Patient*innensicherheit, die Pflegequalität oder die Arbeitseffizienz. Ausgehend von diesen Entwicklungen werden Anforderungen an die Kompetenzentwicklung hervorgehoben und mögliche Konsequenzen für die (HF-)Ausbildung kritisch beleuchtet.

1. Digitalisierung im Bereich Pflege: Veränderungen von Arbeitsprozessen, Arbeitsinhalten, Arbeitsorganisation und Auswirkungen auf die Behandlungsqualität

Die Digitalisierung im Bereich der Pflege umfasst einerseits verschiedene elektronische Dokumentationen und das Berichtswesen, andererseits werden unterschiedliche technische Instrumente, Geräte und Tools eingesetzt. Die Verschärfung von Regeln, zum Beispiel dem Nachweis von erbrachten Leistungen für die Versicherer, machen die Arbeit mit bestimmten Tools unumgänglich. Andere Vorgänge werden eher freiwillig angepasst und basieren auf dem Wunsch des Berufsfeldes, weil dadurch Unterstützung und Entlastung erreicht werden. Hier spielt der prognostizierte sich weiter verschärfende Fachkräftemangel eine zentrale Rolle, denn es geht um die Frage, wie Prozesse und Abläufe so weit unterstützt werden können, dass möglichst ressourcensparend gearbeitet werden kann. Wie die eingesetzten Instrumente,

Geräte, Tools zusammenspielen, eingeführt wurden und welche Veränderungen dadurch entstanden sind, wird im Folgenden ausgeführt.

Von der Parallelisierung zur Integration

Die Pflege ist im Hinblick auf die Digitalisierung und Nutzung von Technik in den letzten Jahren vorangeschritten. Das Potenzial ist gross. Es gilt, die Entwicklung in Richtung Effizienz und Qualität weiter voranzutreiben und zu nutzen. Rückblickend ist feststellbar, dass zunächst einzelne isolierte Technologien angeschafft und eingeführt wurden. Beispiele dafür sind verschiedene Planungstools (Personaleinsätze, Betten- und Operationsbewirtschaftung), aber auch Dokumentationssysteme (Pflegedokumentation, Berichtswesen medizinische Diagnostik bis hin zu elektronischen Patient*innenakten) und Technologien zur Wissensbeschaffung beziehungsweise -vermehrung mit betriebsinternen Systemen zur Ablage (z. B. von Handlungsanleitungen, Leitfäden, Merkblättern, Standards, Richtlinien und Weisungen). In einer ersten Phase war dies mit Zusatzaufgaben und einer Mehrbelastung für die Pflegenden verbunden. Die fehlende Verknüpfung der Tools und Technologien erforderten manuelle Nacharbeit. Oftmals waren mehrere Schritte in unterschiedlichen Systemen notwendig.

Als weiteres Beispiel für den Einsatz von Technik kann die Entwicklung von Medizingeräten genannt werden. Verschiedene Vitalzeichen (Blutdruck, Puls, Temperatur, Sauerstoffsättigung) werden mit modernen Geräten erfasst. Diese waren zunächst grossenteils manuell abzulesen und in die elektronische Dokumentation zu übertragen. Erst nach und nach gelang der Schritt zur automatischen Übernahme von Daten und zum Verbinden der verschiedenen Tools. Letzteres ist zentral für die Zusammenarbeit im gesamten Behandlungsteam. Unterschiedliche Berufsgruppen verwenden die erhobenen Werte und Daten für ihre weiteren Arbeitsschritte. Daher müssen die Systeme zwingend miteinander korrespondieren, ansonsten entstehen Redundanzen.

Automatisierungen wie beispielsweise die Integration von Algorithmen mit hinterlegtem Entscheidungsschema (wenn A dann B) kamen in der Anfangszeit der Digitalisierung primär im Notfallbereich und der hochspezialisierten Pflege (z. B. Intensivpflegestation) zum Einsatz. Dort konnte festgestellt werden, dass die Patient*innensicherheit durch einen höheren Grad an Standardisierung steigt. Es wurde registriert, dass durch die Automatisierung Übertragungsfehler verhindert werden und die Effizienz steigt.

Die Digitalisierung verändert das Berufsbild der Pflege

Personen, die einen Pflegeberuf wählen, sind in der Regel vor allem an der Arbeit mit Menschen interessiert. Sie stellen die Beziehung und direkte Kommunikation vor andere Werte und Aufgaben. Der Aspekt, dass Pflege ein hoch technologischer Beruf geworden ist, der neben den zentralen Kompetenzen im Umgang mit Menschen auch technische, digitale und EDV-Fähigkeiten benötigt, wird unterschätzt. Das geht sogar so weit, dass diese Aufgaben als Widerspruch erlebt werden: Auf der einen Seite steht die Beziehungsarbeit und auf der anderen Seite der zunehmende Anspruch auf kompetenten Umgang mit der Technik.

Elektronische Medien haben gleichzeitig auf viele Abläufe in der Pflege Einfluss. Ein Beispiel: Mittels Algorithmen und Automatisierungen steuert die Pflegedokumentation gewisse Abläufe des Pflegeprozesses sowie der Leistungserfassung und -abrechnung. Das funktioniert folgendermassen: Basierend auf standardisierten Assessments zur Informationssammlung (sog. Pflegebedarfserhebung, strukturierte Erhebung bei allen Patient*innen) werden Pflegeprobleme deklariert und Pflegediagnosen, Pflegeziele und mögliche Massnahmen automatisiert vorgeschlagen. Die Herausforderung besteht darin, diese als Vorschläge zu betrachten und im Pflege- und Behandlungsteam gemeinsam mit den Betroffenen die passenden, sinnvollen Aspekte auszuwählen. Durch eine detailliertere, zeitnahe Dokumentation steigt auch die Transparenz. Es ist jederzeit nachvollziehbar, wer was wann dokumentiert hat. Am Beispiel der Erhebung von Vitalparametern wie Blutdruck- oder Temperaturmessung werden die Daten über eine Schnittstelle direkt vom Gerät in das elektronische Dossier übertragen. Neben der Zusammenlegung solcher Schritte durch Automatisierung und der Leistungsvisierung durch die ausführende Person sind die erbrachten Leistungen nachvollzieh-, auswert- und abrechenbar sowie einfacher archivierbar. Gut denkbar, dass in einigen Jahren Wearables der Patient*innen mit den Systemen in der Unternehmung vernetzt werden und zum Beispiel die herkömmlichen Blutdruckmessgeräte ersetzen.

Während eines stationären Aufenthalts stehen den Patient*innen Multi-mediaterminals zur Verfügung. Diese bieten immer mehr Möglichkeiten – als sogenanntes Infotainment können Patient*innen Informationen wie Zuständigkeiten, Menü- und Behandlungspläne oder Tagesablauf selbst abrufen. Sie können auch Eingaben tätigen, zum Beispiel eine Getränkebestellung auslösen. Das setzt natürlich voraus, dass die Pflegenden selbst mit den Geräten

umzugehen wissen und darüber hinaus die Kompetenz mitbringen, weitere Anwender*innen darin zu unterstützen.

Die digitalen Neuerungen, die im Pflegebereich übernommen wurden, kamen in erster Linie von den Pflegenden selbst. Sie wollen die vorhandene Zeit effizient und effektiv nutzen, um eine hohe Arbeitsqualität zu erzielen. Zudem wünschen sie sich eine kollaborierende Zusammenarbeit im Team und mit den anderen Behandlungspartner*innen. Auch die Patient*innen haben ein höheres Informationsbedürfnis. Der Trend, jederzeit Zugang zu pflegerisch-medizinischem Rat zu haben, wirkt sich auf die Entwicklung der Pflege- und Gesundheitsberufe aus. Aufschwung erleben derzeit auch die Gesundheits-Apps, die den kranken Menschen, aber auch dem Gesundheitspersonal Unterstützung versprechen. Dies geschieht in Form von Erinnerungshilfen und Chatfunktionen, aber auch mit Alltagstipps für den Umgang mit Symptomen und Beschwerden. Diese alle zu kennen, gibt vielen Nutzer*innen Sicherheit, fordert jedoch Beratungs- und Anwendungskompetenz seitens der Pflegenden.

Wichtiger Treiber des digitalen Wandels stellt auch die Technologie dar beziehungsweise der Reifegrad, mit der die Technologie eingesetzt werden kann – immer im Verhältnis zur Anwendungsfreundlichkeit und im Bezug zu den Kosten. So steckt beispielsweise die künstliche Intelligenz in vielen Pflegeinstitutionen noch in den Kinderschuhen, da sie entweder nicht zur Verfügung steht, (noch) nicht den versprochenen Mehrwert zu leisten vermag oder das Anwendungswissen fehlt. Ein zentrales Beispiel ist erneut die Dokumentation. Mittlerweile hat sich in fast allen Institutionen die elektronische Dokumentation von pflegerischen und medizinischen Notwendigkeiten durchgesetzt. Dies erleichtert die interprofessionelle Zusammenarbeit enorm, da zeitgleich mehrere Fachpersonen, auch unterschiedlicher Berufsgruppen, Zugang zu den patient*innenrelevanten Informationen haben, Verordnungen erstellen können und Umsetzungen wie auch Beobachtungen dokumentieren. Moderne Dokumentationssysteme machen überdies Vorschläge für Interventionen und vernetzen Informationen. Dies gilt beispielsweise bei der Dokumentation eines Wertes ausserhalb der Norm, wobei dann sogleich geeignete Massnahmen vorgeschlagen werden. Bei der Einführung von elektronischer Dokumentation wurde viel Energie investiert. Zunächst erhöhte sich der Aufwand, weil die automatische Übernahme von Daten vom einen zum anderen System fehlte und daher verschiedene Programme und Tools parallel geführt werden mussten. Es war zudem beobachtbar, dass Pflegendе und weitere Personen des Behandlungsteams ihre Tagesdokumentation neben der elektronischen Dokumentation zunächst auf Papier anfertigten und in einem zweiten

Schritt übertragen. Diese Schritte zu integrieren, brauchte Vertrauen in die neue Technik, Training in der Umsetzung und die Aneignung neuer Arbeitsabläufe. Hierbei spielte auch die Kommunikation mit den Patient*innen wieder eine zentrale Rolle. Die Pflegenden haben gelernt, dass mit elektronischer Dokumentation die empathische Kommunikation trotzdem stattfinden kann. Dies ist eine Frage der Übung und brauchte Überzeugungsarbeit.

Auch das Umfeld, in dem die Gesundheitsversorgung stattfindet, treibt die genannten Aspekte des digitalen Fortschritts an, und zwar mit einem gesundheitspolitischen und -ökonomischen Fokus. Die Kostenträger*innen fordern zunehmend Daten, die interpretiert und aus denen Massnahmen abgeleitet werden. Hier sind Qualitätsansprüche wie Qualitätsindikatoren zu nennen, die sich auf die Kriterien Wirksamkeit, Zweckmässigkeit und Wirtschaftlichkeit beziehen. Solche Qualitätsdaten sind zu erbringen und werden dem nationalen und kantonalen Vergleich unterzogen. Daran interessiert sind gleichermaßen Kostenträger*innen wie auch die Instanzen der Auftragserteilung und Aufsicht (z. B. kantonale Spitallisten). Hier stellt der digitale Wandel einerseits eine Vereinfachung dieser Datenanalysen dar, aber auch die Gefahr, zu viele Daten zu erfassen und diese in einem falschen Kontext zu interpretieren. Vielen Pflegenden missfällt diese Orientierung an den Kennzahlen, da sie oftmals den Eindruck haben, diese Daten auf Kosten der Zeit für die Beziehung mit den Patient*innen erheben zu müssen. Hier ist es sehr unterstützend, wenn automatische Generierung von Daten den Analysen zugrunde liegen.

Der technische und digitale Fortschritt in der Pflege unterstützt die Patientensicherheit und Behandlungsqualität

Welchen Nutzen bringt der technische und digitale Fortschritt? Die Patient*innensicherheit und die Behandlungsqualität wurden hier als zentrale Kriterien eingesetzt.

Vorteile von digitalen Prozessen in der Gesundheitsversorgung sind unter anderem sogenannte mitdenkende Systeme. Ein Beispiel hierfür ist der Bereich der Medikation, wo Meldungen in der Form von «Warnungen» abgesetzt werden, wenn jemand mit einer dokumentierten Allergie ein entsprechendes Medikament verordnet bekommt oder die Medikamente interferieren. Patient*innenidentifikation mittels Armbändern und Scanning sind weitere Beispiele, die mancherorts eingesetzt werden und die Abläufe zugunsten der Patient*innensicherheit verändern. Warn- und Alarmsysteme haben von der Idee her schon länger Einzug in die Pflegewelt gefunden, zum Beispiel

in Form von Alarmtrittmatten. Diese informieren die Pflegenden, wenn sturzgefährdete Patient*innen unbegleitet aufstehen. Aktuell sind verschiedene neue Technologien auf dem Markt: sensiblere Bewegungssensoren, die eine noch schnellere Alarmierung ermöglichen und gleichzeitig behandlungsrelevante Informationen übermitteln, etwa Bewegungsmuster oder Vitalzeichen. Gerade im Bereich der Sicherheit werden zurzeit Technologien auf den Markt gebracht, die Abläufe und Prozesse massgeblich verändern und die Pflege und das ganze Behandlungsteam unterstützen – sie jedoch in der Anwendung und der Interpretation der Daten zunächst auch herausfordern. Diese Auswirkungen der erweiterten Kompetenzanforderungen werden im nächsten Kapitel beleuchtet.

2. Kompetenzanforderungen: EDV und digitale Kompetenzen ergänzen das Berufsbild Pflege

Viele der neueren Anforderungen an die Pflege- und Gesundheitsfachpersonen betreffen die EDV-Anwendungskompetenzen. Dazu gehört sicheres Tastaturschreiben (was nach wie vor nicht selbstverständlich ist) und die gleichzeitige Anwendung verschiedenartiger Programme. Neben den geläufigen Text- und Zahlenverarbeitungsprogrammen werden weitere Softwareanwendungen für die Einsatzplanung, den interprofessionellen Austausch sowie die Datenerfassung und -abrechnung benötigt. Weitere Kompetenzanforderungen, die sich aufgrund des digitalen Wandels verändert haben, sind Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit dem betrieblichen Dokumentationssystem (z. B. elektronisches Patient*innendossier), dem System der Dokumentenablage und dem internen und externen Informationsmanagement (z. B. die Ablage und das rasche Auffinden von Richtlinien und Handlungsanweisungen). Dies ist wichtig, da die Weisungen und Anleitungen regelmässig überarbeitet und aktualisiert werden. Zunehmend werden auch weitere Programme eingeführt, beispielsweise für Prozessmanagement. Kollaborative Tools werden in Zukunft an Bedeutung zunehmen. Aktuell sind dies digitale Huddle-Boards für den Überblick über den jeweiligen Arbeits- und Einsatzbereich sowie Plattformen, um freie Kapazitäten anzuzeigen oder Informationen (u. a. mit nachgelagerten Institutionen) zu teilen.

Gerade diese Aspekte haben in Bezug auf Datenschutz sowie Datensicherheit hohe Auflagen und Anforderungen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der hochsensiblen Gesundheitsdaten, die selektierbaren Fachpersonen rund um die Uhr und ausfallsicher zur Verfügung stehen müssen.

Immer wichtiger werden Austauschformate, Netzwerke und Kontakte, die keine örtliche Präsenz benötigen. Diese sind für die direkte Pflege in der Form von Anhängigengesprächen, Übersetzungsleistungen für fremdsprachige Patient*innen, aber auch im interprofessionellen Rahmen für digitale Konsultationen und Absprachen möglich. Die Coronapandemie hat diese Bedürfnisse befeuert, in einer Zeit, in der möglichst wenig direkte Kontakte stattfinden sollten. Bezüglich der Kompetenzen bedeutet dies, dass die Pflegenden sich auch mit Videotelefonie und der Netiquette im Onlineraum auskennen und entsprechende Tools gezielt einsetzen können müssen. Damit werden zusätzliche Möglichkeiten geschaffen, die für Arbeitsorganisation und Wissensmanagement zentral sind: virtuelle Teamsitzungen und Fallbesprechungen, Webinare, Blended Learning und vieles mehr. Dies setzt einerseits die Kompetenz im Umgang mit den entsprechenden Medien, andererseits die Anpassung der Vorbereitung auf das entsprechende Medium voraus. So sind über die Kanäle der Videoübertragung zusätzliche digitale Werkzeuge notwendig, um Visualisierungen, die zum Verstehen beitragen, einzubinden. In einem modernen Pflegeverständnis sind die Adressat*innen Co-Produzierende. Der partizipative Ansatz verlangt gemeinsames Verständnis auf Augenhöhe.

Die zentrale Aufgabe der Pflege ist nach wie vor die direkte Patient*innenbetreuung. Durch die Digitalisierung veränderte sich die Kommunikation innerhalb des Behandlungsteams und mit Patient*innen sowie deren Angehörigen. Die Anforderungen an die schriftlichen Informationen sind gestiegen, da sie von verschiedenen Berufsgruppen genutzt werden. Ein wichtiger Fortschritt ist die zeitgleich zur Verfügung stehende Information für viele Personen. Und trotzdem ist die mündliche Kommunikation nach wie vor eine Kernaufgabe: Gespräche mit Patient*innen, Angehörigen und im interprofessionellen Team bleiben unersetzbar. Damit sich die Pflegenden auf ihre Kernaufgabe konzentrieren können, werden zusätzliche Fähigkeiten benötigt. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

- ▶ PC-Anwendungskenntnisse: i. d. R. die MS-Office-Palette, Tastaturschreiben;
- ▶ technisches Geschick, um diverse Medizintechnikgeräte zu bedienen;
- ▶ Kenntnisse im Umgang mit verschiedenen Planungssystemen, z. B. für Personaleinsatz-, Betten- und Therapieplanung;
- ▶ Kenntnisse in der Informationsbeschaffung: z. B. der Umgang mit dem betrieblichen Informationssystem, inkl. e-Learning-Kompetenzen;

- ▶ Fähigkeit zur Durchführung virtueller Meetings wie Sitzungen, Weiterbildungen, Fallbesprechungen oder Gesprächen mit Angehörigen und im Behandlungsteam;
- ▶ Kenntnisse im Datenschutzbereich zum Umgang mit sensiblen Daten, die elektronisch ausgetauscht werden;
- ▶ fachlich-digitale Kompetenzen: z. B. Kenntnisse der gängigen Gesundheitsapps im jeweiligen speziellen Fachgebiet, der Bewertung bezüglich ihres Nutzens und der Beratung in der Anwendung.

Es ist wichtig, dass diese «Nebentätigkeiten», wie das Bedienen der technischen Geräte und der Umgang mit der EDV, Multimediaterminals und vielem mehr genauso virtuos umgesetzt werden können wie andere Pflegeaufgaben. Damit wird sichergestellt, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht hauptsächlich für den Umgang mit der Technik, sondern für die Arbeit mit und an den Menschen eingesetzt werden können.

3. Aufgaben in der Ausbildung: Zusammenarbeit zwischen Praxis und Bildungsgang Pflege HF als Chance

Da sich der Pflegeberuf rasant weiterentwickelt, braucht es eine gute Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Bildungsorten. Die Lehrpersonen der Bildungsinstitutionen sind angehalten, sich so aktuell wie möglich an der Praxis zu orientieren. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, dass die Bildungsinstitutionen Trends und Hot-Topics frühzeitig aufgreifen. Es ist anzustreben, dass sich die Praxis- und Bildungsbetriebe gegenseitig ergänzen und durch regelmässige Einblicke und Austausch diese Aktualität herbeiführen. Gerade im Pflegeberuf wird die Lücke zwischen der Theorie und der Praxis offensichtlich seit Jahren als Kluft verstanden. Dies rührt daher, dass die Bereiche der Ausbildung in der Regel getrennt von der beruflichen Praxis agieren. Die rasch wechselnden Anforderungen des Berufsfeldes bräuchten jedoch kontinuierliche Updates. Bisher ist es nicht üblich, dass Lehrpersonen einen Fuss in der Praxis haben, beziehungsweise dass Praxispersonen in die Lehre einbezogen werden. Dies wäre jedoch ein grosser Gewinn für alle Seiten. Es misslang bisher, passgenaue Lösungen zu entwickeln, was insbesondere junge Berufspersonen in der Pflegepraxis unzufrieden mit der Arbeitssituation macht. Lösungen könnten in der Form von Job-Sharing der Bildungs- und Praxispersonen, Teilzeitarbeit mit der Verbindung von mehreren Anstellun-

gen liegen, sodass Auszubildende gleichermaßen in der Praxis und der Bildung auf dem neusten Stand bleiben.

Da und dort entsteht der Anschein, dass zwar die theoretische Einbettung vorhanden ist, aber die Anwendungskompetenz noch aussteht. Diese passgenauen Lösungen zwischen Theorie und Praxis wären in einem coachenden, befähigenden Setting zu verorten, in dem die Studierenden lernen, wie die in der schulischen Ausbildung erworbenen Inhalte mit der beruflichen Praxis zusammenhängen und dort umgesetzt werden können. Hier sind gleichermaßen alle an der Ausbildung beteiligten Personen angesprochen. Es braucht neben dem theoretischen Input Vorbilder in der Praxis und in der Schule, die aufzeigen, wie das Gelernte angewendet wird. Oftmals gelingt es zu wenig, gute Inputs aus der Theorie in der Praxis anzuwenden, weil in der Praxis die Zeit für Begleitung, Befähigung und Reflexion zu fehlen scheint. So wird manches Wissen zu Ballast und Schwerpunkte aus der Lehre verpuffen ohne Wirkung. Würde in der Lehre mit konkreten Beispielen aus der aktuellen Praxis gearbeitet, wäre auch hier ein Effektivitätsgewinn zu vermuten. Weiter braucht es unserer Meinung nach Trainings, Übung und konstruktives Feedback, um digitale Kompetenzen mit den analogen Fertigkeiten zu verbinden und im Alltag virtuos einzusetzen.

Es bietet sich an, die Hauptaufgaben der Pflege so zu organisieren, dass sie im Berufsalltag möglichst hürdenfrei erledigt werden können. Exemplarisch am Beispiel der Dokumentation: Zeit- und patient*innennahes Dokumentieren (elektronisch mit fahrbarem PC-Wagen oder Tablets) mit gleichzeitig aktivem und empathischem Umgang zu üben, ist eine Aufgabe, die in der HF-Ausbildung ausgebaut werden sollte. Dies heisst, dass die Tätigkeit nicht isoliert, sondern anwendungsbezogen betrachtet und trainiert wird. Dann wird erlebbar, dass die Grundlage für ein gutes Gespräch auch auf einem Zeitmanagement beruht, mit dem die Pflegenden sich die Arbeiten in sinnvollen Zeiteinheiten und möglichst störungsfrei organisieren. So können sie sich auf den*die Patient*in fokussieren und sind gleichzeitig effizient. Das ist keine unlösbare aber auch keine einfache Aufgabe. Trainingsmöglichkeiten sind also in der direkten Pflegeausbildung mit Laborcharakter anzusiedeln und mit weiteren Möglichkeiten in der reflektierten Praxis zu ergänzen.

Zudem sind Recherchekompetenzen für die laufende Aktualisierung von Wissen notwendig. Die Wissensquellen (Literatur, Websites, Gesundheitsapps, Datenbanken usw.) sind sorgfältig zu überprüfen, so dass die Güte der Inhalte auch tatsächlich einem Wissenszuwachs entspricht. Diese Kompetenz gilt es bereits in der Ausbildung zu trainieren.

4. Fazit

Aus unserer Sicht braucht es eine Anpassung des (traditionellen) Berufsbildes der Pflege. Gerade um den digitalen Wandel sichtbar zu machen, sind in den Berufsanforderungen beziehungsweise den beruflichen Rollen zusätzliche Beschreibungen und Kompetenzen notwendig. Die breite Palette an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Pflegeprofession gefordert sind, ist zu ergänzen um die Affinität zur Technik, zur EDV und zu modernen Kommunikationsmitteln. Das kann bereits bei der Vergabe von Lehrstellen und Studienplätzen genutzt werden, um den berufsinteressierten Personen diese Vielfalt aufzuzeigen und entsprechende Vorbereitungen zu initiieren. In der Ausbildung sind diese Kompetenzen zu stärken und gemeinsam von Bildungsinstitution und Praxis weiterzuentwickeln.

Kurt Rubeli

Wandel der Arbeit und die digitale Bildungsrevolution – Herausforderungen für die Höheren Fachschulen Technik

Abstract

Die Techniker*innen HF sind stark getrieben von neuen Technologien. Digitale Entwicklungsprozesse und Innovationen prägen den Arbeitsalltag im Maschinen- und Anlagenbau. Berufsleute müssen sich den neuen Herausforderungen anpassen und sich weiterbilden. An den beiden Beispielen Maschinenbau und Systemtechnik werden die Arbeits- und Tätigkeitsgebiete dieser auf Zukunftstechnologien ausgerichteten Branche aufgezeigt. Neue Kompetenzanforderungen und die Digitalisierung der Bildung machen es notwendig, die Ausbildung an den Höheren Fachschulen (HF) Technik umzugestalten.

1. Die neuen täglichen Herausforderungen von Techniker*innen HF

Das Tätigkeitsgebiet der dipl. Techniker*innen HF Maschinenbau ist weit gefächert. Sie arbeiten eher in kleinen und mittelgrossen Unternehmen im Maschinen- und Anlagenbau. Die Unternehmen sind vielmals exportorientiert und bewegen sich sowohl im nationalen als auch im internationalen Umfeld. Die Techniker*innen sind in der gesamten Wertschöpfungskette stark von neuen Technologien getrieben – von der Auftragserteilung bis zum Einsatz des Produkts bei den Kund*innen. Sie arbeiten mit der Forschung und Entwicklung, der Beschaffung, Fertigung und Montage sowie dem Verkauf eng zusammen. In Bezug auf Maschinen und Anlagen sind sie sowohl in der Entwicklung und Konstruktion, im Engineering, in der Fertigung, der Montage und Inbetriebnahme als auch in der Überprüfung, Wartung, Reparatur und Störungsanalyse tätig. Zudem evaluieren sie neue Herstellungsverfahren und wenden diese an. Um konkurrenzfähig zu bleiben, kommt dem Einsatz innovativer Technologien (z. B. Bilderkennung) eine besondere Bedeutung zu.

Dipl. Techniker*innen HF Systemtechnik arbeiten an den Schnittstellen von diversen technischen Systemen. Daher müssen sie sich in vielen Gebieten auskennen wie zum Beispiel Maschinenbau, Informations- und Kommunikationstechnologien, Energietechnik oder Elektrotechnik/Elektronik. Dabei passen sie sich den sich stetig wandelnden Ansprüchen der Schnittstelle zwischen Mensch und Maschine an. Sie verknüpfen entweder bestehende Komponenten und Baugruppen mit Steuer- und Regelungselementen zu funktionierenden Systemen oder sie entwickeln selbst geeignete Baugruppen und Komponenten.

Beispielhaft zeigt sich das gewandelte Tätigkeitsfeld von Techniker*innen HF in den fünf im Folgenden geschilderten Bereichen.

Am Beispiel Robotik nehmen wir wahr, dass repetitive Aufgaben immer mehr von Robotern übernommen werden. Dies betrifft insbesondere Tätigkeiten mit niedrigen Fachkenntnissen. Der Mensch ist mit der Programmierung, der Inbetriebnahme und der Wartung des Roboters beschäftigt. Die Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften erfordert einen klaren Skillshift.

Ein weiteres Beispiel sind die Maschinen, die «mit uns sprechen». Maschinen, die permanent im Einsatz sind, werden mittels intelligenter Sensoren überwacht, um mögliche Ausfallszenarien frühzeitig zu erkennen. Die Sensoren speichern die gemessenen Daten in Echtzeit in Cloud-Systemen ab. Diese Datenmengen gilt es zu verarbeiten und zu interpretieren. Dadurch werden prädiktive Wartungsdienstleistungen erbracht, um unerwünschte Betriebsausfälle frühzeitig zu erkennen beziehungsweise zu verhindern.

«Additive Fertigungssysteme» (z. B. 3D-Drucker) oder der «digitale Zwilling» sind zwei weitere Beispiele dieser auf Zukunftstechnologien ausgerichteten Branche. Die additive Fertigung eignet sich heute für die Fertigung von Anschauungs- und Funktionsprototypen (Rapid Prototyping) sowie für Endprodukte als Einzelstücke. Anstatt zum Beispiel ein Werkstück aus einem festen Block herauszufräsen, baut die additive Fertigung Bauteile Schicht für Schicht aus Werkstoffen (Kunststoff oder Metall) auf. Der digitale Zwilling ist ein virtuelles Abbild eines Produktes zur realitätsnahen Simulation. So bedarf es für die Qualitätssicherung von Systemen oder Applikationen keiner teuren physikalischen Prototypen, sondern es kann mit der Simulation auf dem Notebook die Funktionstüchtigkeit überprüft werden. Dies erspart je nach Bereich immense Testkosten.

Mit der fortschreitenden Digitalisierung sind auch Kompetenzen für die Sicherheit von Netzwerken und Systemen notwendig. Ganz gleich ob im Maschinenbau, in der Informatik oder in der Energietechnik – überall wer-

den sicherheitsrelevante Mikrocontroller-Systeme eingesetzt. Sollten diese von Dritten gekapert werden, können grosse Gefahren für die Unternehmen und die Gesellschaft entstehen. Deshalb wird in Zukunft in allen technischen Bereichen die Sicherheit eine tragende Rolle einnehmen.

2. Kompetenzanforderungen an Fachkräfte

Wie diese Beispiele zeigen, sind die heutigen Tätigkeiten von Techniker*innen HF sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die Mitarbeitenden sind insbesondere aus folgenden Gründen besonders gefordert:

- ▶ Die Bauteil-Komponenten unterliegen einer raschen Modifikation. Die Kurzlebigkeit der Systeme hat drastisch zugenommen. Was heute modern und aktuell ist, ist morgen veraltet und wahrscheinlich existiert das Bauteil dann im Markt schon nicht mehr. Eine Diagnose sowie der Austausch veralteter Bauteile ist erforderlich. Dieser Ersatz verlangt *Flexibilität* von den Mitarbeitenden. Sie müssen akzeptieren, dass Standardfunktionen von Bauteilen nicht mehr existieren, und in der Lage sein, Bauteile neuester Generation in konventionelle, ältere Anlagen zu verbauen. Dabei dürfen sie nicht ausser Acht lassen, dass dies eine gesamtheitliche Prüfung der Anlage erfordert und dass unter Umständen gewisse Systemeigenschaften nicht mehr erfüllt werden.
- ▶ In einem Störfall wird durch die Vernetzung der Systemkomponenten eine *komplexere Analysetätigkeit* notwendig. Fachkräfte müssen unbedingt mehrere Systemgenerationen kennen.
- ▶ Moderne Diagnosearbeiten setzen nach wie vor ein profundes *Basiswissen* über die Systeme voraus. Dieses ist wichtig, damit rasch aufgenommen und verstanden werden kann, wie sich die einzelnen Komponenten auf die verschiedenen Schnittstellen im System auswirken können. Eine systematische Fehlersuche ist nur erfolgreich, wenn das fachliche Basiswissen vorhanden ist. Fehlendes Grundwissen muss zuerst aufgearbeitet werden, bevor komplexe Systeme analysiert werden können, da sonst schlicht und einfach das notwendige Wissen fehlt, um die richtigen Entscheidungen treffen zu können.

In diesen Tätigkeitsfeldern kombiniert die Fachkraft aktuelle Tätigkeiten und Prozesse mit neuester Technologie. Sie überprüft und diagnostiziert Systeme und Bauteile verschiedener Generationen und muss deren Funktionalitäten sowie ihr Verhalten im Betrieb beurteilen und Abweichungen festhalten kön-

nen. Da die Fachkräfte gleichzeitig von traditionellen und innovativen Systemen umgeben sind, ist für sie Lebenslanges Lernen so aktuell wie noch nie.

3. Neuausrichtung der Höheren Fachschulen Technik als Reaktion auf die Veränderung der Berufsfelder

Die Bildungsgänge der Höheren Fachschulen für Technik vermitteln den Studierenden die Handlungskompetenzen, die sie brauchen, um in ihrem beruflichen Bereich Fach- und Führungsverantwortung selbstständig zu übernehmen, und befähigen sie zum methodischen sowie vernetzten Denken und Handeln. Diese Bildungsinhalte werden in den aktuellen Ausbildungsplänen bereits seit Jahren verfolgt.

Wenn es um die Lehr- und Lernarrangements geht, bevorzugt nach den jüngsten Erhebungen an der ABB Technikerschule rund die Hälfte der Studierenden nach wie vor den konventionellen Unterricht in Präsenzform. Dabei sind ihnen Werte wie der Kontakt zu Klassenkamerad*innen und der persönliche Kontakt zu Dozierenden sehr wichtig. Doch die Digitalisierung des Unterrichts wird zu Veränderungen in der Bildungslandschaft führen. In einigen Jahren werden wir anders unterrichten, als wir es heute tun. Wir werden lernen, mit neuen Lernsettings umzugehen. Gerade dazu wird die Digitalisierung vieles beitragen. So können wir diverse Unterrichtssequenzen online besuchen oder wir besuchen Kurse auf einer Online-Plattform und interagieren ausschliesslich asynchron.

Neue Schullehrpläne geben die zu erreichenden Kompetenzen vor. Wie die vorgegebenen Lernziele erreicht werden können, geben die Lehrpläne nicht an. Hier brauchen wir kompetente und erfahrene Dozierende. Vor einigen Jahren haben wir uns mit den «Neuen Lehr- und Lernformen» (NLLF) befasst und die Dozierenden haben ihre Methodenkompetenz mit digitalen Elementen erweitert. Neuerdings sprechen wir von den «Digitalen Lehr- und Lernformen». Es ist eine Frage der Zeit, bis die klassische Dozentin von heute zum Coach wird. Anstelle der Vermittlung von fachlichem Stoff wird die Dozentin die Studierenden in ihrem Vorgehen unterstützend anleiten. Sie wird also digitale Lehr- und Lernformen in ihren Unterricht einbauen und über eine Methodenvielfalt verfügen. Gerade die digitalen Hilfsmittel eröffnen neue Wege im Unterricht. Wir werden uns vom «7G-Unterricht» verabschieden. 7G bedeutet: Eine Gruppe von Studierenden sitzt zur gleichen Zeit, im gleichen Raum und arbeitet im gleichen Tempo am gleichen Thema. Sie nutzen die gleichen Medien und arbeiten auf dem gleichen Anspruchsniveau.

Die Lernstunden der Rahmenlehrpläne der Höheren Fachschulen Technik werden in schulische und praktische Bildungsbestandteile eingeteilt. Erstere sind: Kontaktstudium vor Ort oder virtuell, angeleitetes und/oder individuelles Selbststudium sowie das Qualifikationsverfahren. Die Selbstlernphasen verlangen von den Studierenden mehr Kompetenzen für die Selbstorganisation. Dabei unterstützen und begleiten die Bildungsanbieter*innen sie mit individualisierten Lernsettings (z.B. begleitetes Selbststudium). Der Dozierende wandelt sich von der traditionellen Lehrperson zusehends zum Lerncoach. Klassisches Unterrichten im Sinne eines reinen Lehrervortrages (Vorlesung!) gehört bald der Vergangenheit an. Erfolgreiche Dozierende zeichnen sich durch ihre fachliche und methodische Kompetenz gepaart mit Enthusiasmus aus. Eine Affinität zu der Digitalisierung ist dabei unumgänglich.

In der Zeit, in der der Gesetzgeber vor dem Hintergrund der epidemiologischen Lage den virtuellen Unterricht verordnete, waren die digitalen Unterrichtsformen gefragt. In dieser Phase wurden die Schulleitungen auch mit der Forderung nach Hybridunterricht konfrontiert, also der aktiven Einbindung von Studierenden per Remote. Dies verlangt eine Infrastruktur, bei der die Dozierenden den einen Teil der Klasse in Präsenzform und gleichzeitig den anderen Teil, der den Unterricht von Zuhause mitverfolgt, virtuell unterrichten. Dabei geht es nicht um ein einfaches Teilen des Dozierendenbildschirms, sondern die Dozierenden bedienen gleichzeitig beide Gruppen mit entsprechenden didaktischen Methoden. Dieser Forderung können wir zurzeit nicht gerecht werden, weil sie das entsprechende Know-how sowie die auf dieses System speziell ausgerichtete Infrastruktur erfordert.

Unsere Studierenden der Höheren Fachschule für Technik schätzen das haptische Lernen, die notwendige praktische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Der Wissenstransfer hat dabei einen hohen Stellenwert. Mittels Demo-Objekten wird die Visualisierung der Problemstellung erleichtert und den Dozierenden gelingt die didaktische Reduktion. Veranschaulichungen der komplexen Problemstellungen verlangen möglicherweise Demonstrationsaufbauten oder passende Infrastrukturen – sprich Labors. Ebenso haben Unterrichtsräume in der Technik bei optimaler Ausstattung einen höheren Standard als ein konventioneller Unterrichtsraum. Doppelprojektionen von unterschiedlichen Signalquellen, multimediataugliche Bildschirme und Visualizer gehören zum Standard. Für einen erfolgreichen Wissenstransfer ist eine solche Infrastruktur in der Technik zwingend erforderlich.

In der Technik sind die Dozierenden mehrheitlich Freelancer*innen. Es ist ihr Bestreben, ihr Ingenieur*innen-Fachwissen an die jungen Berufsleute weiterzugeben. Doch die Unterrichtserfolge stellen sich erst dann in der gewünschten Masse ein, wenn die Dozierenden über genügend Kenntnisse der Fachdidaktik verfügen und die technischen Einrichtungen (Infrastruktur) adäquat einsetzen können. Die Höheren Fachschulen für Technik sind daher vermehrt aufgefordert, ihre Dozierenden in der Berufsfelddidaktik mittels interner Kurse oder externer Zertifikatslehrgänge zu fördern. Denn die Dozierenden müssen über eine Methodenvielfalt verfügen, um lernförderliche Umgebungen erfolgreich gestalten zu können. Die Bildungsanbieter*innen haben großes Interesse, dass auch Dozierende mit Kleinstpensen über diese Methodenkompetenzen verfügen, damit die Reputation der Schule nicht gefährdet wird. Diese Investition in die Mitarbeiterförderung ist unumgänglich und eine Bereicherung sowohl für den Unterricht als auch für die betroffene Lehrperson. Die Dozierenden sind nach wie vor das wichtigste Glied in der Ausbildungskette. Die digitale Bildungsrevolution hat bereits begonnen – verpassen wir den Anschluss nicht.

Thomas Kölliker und Daniel Rigotti

Neue Kompetenzanforderungen an Kaufleute – veränderte Ansprüche an die Höheren Fachschulen für Wirtschaft

Abstract

Die Arbeitswelt wird zunehmend brüchig und funktioniert je länger desto weniger so, wie wir es gewohnt sind. Aufgaben sind häufig nicht mehr einfach kompliziert, sie werden komplex. Es fehlen geeignete Werkzeuge oder Fähigkeiten, um die entstehenden Fragestellungen erfolgreich zu bewältigen. Der Beitrag beleuchtet, welche Konsequenzen diese Entwicklung für den Alltag von Kaufleuten und dann letztlich für die Bildungsgänge an den Höheren Fachschulen für Wirtschaft hat.

1. Wandel der Arbeitswelt und des Arbeitsalltags von Kaufleuten

Grundlegende Veränderungen in der Arbeitswelt sind schon länger zu erkennen. Sie wurden durch die Coronapandemie noch verstärkt und werden immer spürbarer. Dabei ermöglicht die Digitalisierung eine rasche Veränderung in der Gesellschaft und Arbeitswelt und treibt sie voran: Sie sorgt dafür, dass sich Abläufe verändern und dank Automatisierung beschleunigen. Routinetätigkeiten werden durch Algorithmen übernommen. Im Gegenzug entstehen neue Anforderungen an Mitarbeitende. Sie sollen vermehrt vernetzt denken und handeln, die Bedürfnisse von internen und externen Kund*innen besser verstehen oder zur Problemlösung in interdisziplinären Teams zusammenarbeiten.

Führungskräfte sehen sich dadurch ebenfalls mit veränderten Ansprüchen an ihre eigene Rolle konfrontiert. Es ist nicht mehr so einfach, konkrete Aufträge zu formulieren, die Zielerreichung zu überprüfen und Verbesserungen anzuordnen, weil die Lösungsfindung komplex und vielschichtig ist. Vielmehr müssen einzelne Mitarbeitende und Teams befähigt werden, selbst zu erkennen, welches Problem mit welchem Vorgehen gelöst werden kann. Damit das gelingt, braucht es eine Stärkung darin, Dinge anders zu denken, und Frei-

raum, um neue Ansätze zu verfolgen. In diesem Prozess verändern sich auch Hierarchien. Wenn Denken und Handeln gewissermassen nicht mehr voneinander getrennt sind, sondern an der Stelle vereint werden, wo das Problem zu lösen ist, hat das einen grossen Einfluss auf die Zusammenarbeit und die ganze Unternehmenskultur. Häufig sind weder Mitarbeitende noch Führungskräfte auf diesen Wandel vorbereitet.

Auch der Alltag der Kaufleute ist unmittelbar von diesen Veränderungen betroffen. Die Aufgaben sind vielfältiger und komplexer geworden, damit aber auch der Anspruch, dafür passende Lösungen zu finden. Die immer umfassendere Digitalisierung von Abläufen, sei dies in der Kommunikation oder in der Gestaltung von Kund*innenbeziehungen, setzen ein wesentlich grösseres Verständnis für Technologien oder Datenflüsse voraus. Früher war es wichtig, Kund*innendaten effizient zu erfassen. Heute muss überlegt werden, wie durch eine optimale Kund*innenführung Daten automatisch erfasst, verarbeitet und ausgewertet werden können. Es müssen nicht nur traditionelle, sondern auch Kryptowährungen verstanden und eingesetzt sowie Technologien wie Blockchain begriffen werden. Gespräche mit Kund*innen werden auf multiplen Kanälen durchgeführt, die Zusammenarbeit erfolgt in virtuellen Teams mit agilen Methoden wie Scrum oder Kanban. Megatrends wie Nachhaltigkeit, Vernetzung oder Individualisierung beeinflussen die Arbeitswelt der Kaufleute zusätzlich und die Globalisierung sowie die Flexibilisierung von Organisationsstrukturen und des Arbeitsmarktes ermöglichen zwar neue Geschäftsmodelle und -ideen,¹ erfordern aber auch ein anderes Verständnis der eigenen Rolle und eine entsprechende Haltung, um solchen Herausforderungen gewachsen zu sein.

Für die Bewältigung dieses Wandels ergeben sich zwingend Anpassungen in den kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Ausbildungen. Die Lehre der Kaufleute mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis wird auf Sommer 2023 entsprechend diesen Prämissen reformiert. Sie entwickelt sich weg vom Fächerunterricht hin zu Kompetenzbereichen wie «Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen», «Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld» oder «Gestalten von Kunden- und Lieferantenbeziehungen».² Damit verbunden ist eine Verlagerung von der Wissensvermittlung und der Lösungs-

1 Vgl. Infofilm zur Delphi-Umfrage April 2018, Projekt Kaufleute 2022: www.youtube.com/watch?v=hENrLvy1Q2o [28.10.2021].

2 Details dazu: www.skkab.ch/download/bildungsverordnung/?wpdmdl=6262&refresh=616fdafdc47611634720509 [14.04.2022].

kompetenz innerhalb eines Faches hin zur Fähigkeit, Erlerntes auf aktuelle Praxisprobleme zu beziehen und passende Lösungen zu finden.

Dieser Paradigmenwechsel beeinflusst auch die Höhere Berufsbildung. Reformvorhaben wie der neue Rahmenlehrplan für die Höhere Fachschule Wirtschaft (HFW) fördern die Handlungsorientierung. Sie lassen Platz für vernetzte Problemstellungen aus der Praxis und die Kompetenzentwicklung auf Ebenen jenseits von Fachwissen, um für Fach- und Führungskräfte in einer veränderten und digitalisierten Arbeitswelt Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen.

2. Kernkompetenzen für Fach- und Führungspersonen

Betriebswirtschafter*innen HF sind in unterschiedlichen Rollen herausgefordert: als Fach- und Führungspersonen, Mitarbeitende, Unternehmer*innen oder Beauftragte. Für die Bewältigung dieser Veränderungen werden Kompetenzen benötigt, die über Fachwissen und die Vernetzung der einzelnen betriebswirtschaftlichen Disziplinen hinausgehen. Eine Studie von Ashoka und McKinsey aus dem Jahr 2018³ weist auf einen «Skillgap» zwischen den aktuell vorhandenen und den neu benötigten Skills in den Arbeitsprozessen hin, und zwar in den Bereichen «Meta Skills» (Mindset) und «Human Skills» (Skillset), aber auch bei den «Digital Skills», also im Einsatz von Tools zur Kollaboration und Kommunikation oder ganz generell im Verständnis der Wichtigkeit von Daten und Datenflüssen.

Veränderung des Mindsets

Ein «systemisches Mindset», sprich Denk- und Handlungsmuster zur ganzheitlichen Betrachtung einer Problemstellung, an der wir arbeiten, oder eines Systems, in dem wir uns bewegen, ist ebenso zentral wie der stete Austausch mit anderen zur Lösungsfindung bei Problemen, die im Sinn der Cynefin-Matrix nicht einfach nur kompliziert sind, sondern komplex.⁴ Komplizierte Probleme lassen sich von Expert*innen identifizieren und mit einer Analyse der Situation sowie entsprechendem Wissen, Erfahrung und Können lösen. In komplexen Situationen sind Ursache und Wirkung nicht so einfach zu erken-

3 www.ashoka.org/de/files/2018theskillingchallengeashokamckinsey.pdf [25.02.2022].

4 Vgl. <https://hbr.org/2007/11/a-leaders-framework-for-decision-making> [28.03.2022].

nen. Es gibt keine offensichtliche Linearität oder Kausalität. Sie können auch oft nicht allein gelöst werden und es müssen in einem iterativen Vorgehen verschiedene Perspektiven in eine Lösungsfindung einbezogen werden. Durch diesen Dialog und die Feedbacks wird das Verständnis für andere Sichtweisen oder für Systeme gefördert.

Der eigentliche, neue Anspruch an Betriebswirtschafter*innen im Hinblick auf das Mindset, ist die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Einstellung und Handlungen, die Entwicklung von Kompetenzen, Entscheidungen für die eigene Person sowie für das Team zu treffen, Verantwortung zu übernehmen und Konflikte selbst zu lösen.

Eine gesunde Resilienz ist entscheidend für diese Selbststeuerung. Darunter verstehen wir vor allem die Fähigkeit, mit Imperfektion und Ungewissheiten umgehen zu können, Vertrauen ins Unvertraute aufzubauen oder andere zu ermuntern, etwas zu wagen und daraus etwas Neues entstehen zu lassen und so zu lernen.

In dieser unsicheren Arbeitswelt hilft es, die psychologische Sicherheit zu stärken. Dies gelingt durch einen Führungsstil, der Vertrauen schafft und unterschiedliche Ansichten für die Lösungsfindung zulässt, Fehler als Lerngelegenheit erkennt und Beziehungen innerhalb eines Teams stärkt. Durch robustere Mitarbeitende wird auch die Resilienz von Teams und Organisationen gesteigert, was wiederum unabdingbar ist, um als Firma in einer VUCA-Welt⁵ bestehen zu können.

Veränderung des Skillsets

Während Kaufleute beispielsweise Checklisten bisher exakt abarbeiteten, müssen sie heute den Prozess stets optimieren, effizienter gestalten und direkt mit den Kund*innen neue, bedarfsgerechte, wahrscheinlich digitale Lösungen suchen.

Im Hinblick auf eine Automatisierung von Prozessen ist das Verständnis für den korrekten Umgang mit Daten und für durchgängige Datenflüsse entscheidend für eine erfolgreiche Ausrichtung oder Weiterentwicklung. Der Blick auf die Gesamtstrukturen und -interessen einer Unternehmung wird daher in der veränderten Arbeitswelt noch einen wesentlich höheren Stellenwert bekommen. Die Entwicklung von unternehmerischem Denken und

5 VUCA steht für «volatility», «uncertainty», «complexity» und «ambiguity». Damit sollen Merkmale der modernen Welt beschrieben werden.

Handeln, also die Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun ist somit eine Voraussetzung, um Wirkung erzielen zu können. Was früher dem C-Level vorbehalten war, wird heute zunehmend von allen Mitarbeitenden gefordert, die Trennung zwischen Denken und Ausführen löst sich auf. So können möglichst ressourcenschonend Ideen entwickelt und umgesetzt werden und neue Lösungen entstehen.

Entscheidend für das Gelingen sind angepasste Methoden und Techniken, beispielsweise in der Kommunikation mit Kund*innen und Mitarbeitenden über verschiedene Kanäle. Kollaboration gilt es mit allen Anspruchsgruppen zu pflegen. Jede*r soll sich einbringen und dadurch an einer Lösung mitarbeiten. Dieser Prozess und das Verständnis dafür müssen erarbeitet werden. Ohne Kenntnis von agilen Arbeitsmethoden, verbunden mit Umsetzungsstärke, können Betriebswirtschaftler*innen in projektorientierten Strukturen keinen Beitrag leisten.

Nicht wenige Betriebswirtschaftler*innen liebäugeln mit einer beruflichen Selbstständigkeit, stehen kurz davor oder haben diesen Schritt bereits gewagt. Auch für diese Tätigkeiten stellen sich die Anforderungen, für sich und andere Sinnhaftigkeit zu schaffen, bestehende Strukturen aufzubrechen, mit anderen in verschiedenen Formen zusammenzuarbeiten und Experimente zuzulassen.

Entwicklung eines Toolsets

Der gewandte Umgang mit digitalen Arbeitsinstrumenten, gerade in der Kommunikation und Kollaboration, wird für Kaufleute vorausgesetzt. Informationen müssen heutzutage auf mehreren analogen und digitalen Kanälen parallel bearbeitet werden. Oft sind dafür traditionelle Arbeitstechniken zu wenig effizient oder zielführend; sie orientieren sich an Organisationsformen, die so nicht mehr bestehen oder sie berücksichtigen vielfach zu wenig die Komplexität der Lösungsfindung und führen die Anwender*innen zu unbefriedigenden Resultaten.

Deshalb sind Instrumente und Methoden wie beispielsweise Design Thinking unerlässlich. Letzteres ermöglicht es, in einem kreativen Prozess schnelle Lösungen aus der Kund*innenperspektive zu finden, ohne Anspruch auf Perfektion oder Vollständigkeit. Dafür macht diese Methode Ergebnisse rasch sichtbar und lässt schrittweise Entwicklungen zu, die kontinuierlich den Bedürfnissen angepasst werden können.

Betriebswirtschafter*innen übernehmen im Umgang mit solchen Instrumenten eine Vorbildfunktion, indem sie Interesse daran zeigen, sich damit zu befassen, und dank ihrem Mindset in der Lage sind, neue Tools auszuprobieren. Ihr Verständnis für Skills und deren Umsetzung ermöglicht es ihnen zudem, Tools zu evaluieren und einzuführen, um Aufgaben zielgerichtet zu erledigen oder Kollaboration zu fördern. Sie treiben damit wiederum die Digitalisierung an.

Wir glauben, dass besonders diese Kompetenzen mit einem stärkeren Fokus auf der Entwicklung von Skillsets gezielt gefördert werden müssen und Betriebswirtschafter*innen HF dadurch in der Lage sind, sich in der digitalen und agilen Welt zu bewegen und deren Möglichkeiten für sich und ihre Unternehmen zu nutzen.

3. Es braucht neue Bildungsangebote

Wer kennt die Situation nicht: Sie besuchen einen Bildungsgang, setzen sich nach einem anstrengenden Arbeitsalltag müde in die hinterste Reihe des Schulzimmers und lassen sich von Powerpoint-Präsentationen und Fachinputs berieseln. Häufig speichern Sie dabei einfach die prüfungsrelevanten Inhalte so ab, dass Sie diese auf Verlangen abrufen können.

Bei einer Problemstellung in der Praxis holen Sie dann Ihre Notizen hervor, falls sie diese noch finden, um Lösungsansätze abzuleiten, können sich aber möglicherweise kaum mehr erinnern, was Ihre Notizen genau beitragen können. In diesem Modell sind der Arbeitsalltag und die Weiterbildung getrennt. Eine Anwendung der Studieninhalte auf die Realität ist in diesem Setting nicht geplant oder erfolgt oft nicht zeitnah.

Im kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Unterricht bleiben die Themen nicht selten auf dieser relativ abstrakten und theoretischen Ebene. Im Gegensatz zu anderen Bildungsgängen fehlen die Maschinen, die es zu bauen gilt, Programm-Codes, die funktionieren oder eben nicht, oder Patient*innen mit konkreten Leiden, für die eine passende Therapie gefunden werden muss. Vieles bleibt diffus und wird anhand von Mustercases erarbeitet, die sehr wahrscheinlich so in der Praxis nie umgesetzt werden können. Für die Vorbereitung auf eine Zertifikatsprüfung, die auf der Basis von Musterlösungen korrigiert wird, ist diese Vorgehensweise allerdings häufig sehr erfolgversprechend.

Zunehmend lässt sich jedoch feststellen, dass die Studierenden und Unternehmen andere Bildungsdesigns fordern, in denen ihre Praxis stärker ein-

bezogen wird und die einen unmittelbaren Anwendungsnutzen aufweisen. Damit können neben komplizierten Problemen auch die immer stärker vorherrschenden komplexen Probleme gelöst oder zumindest der Umgang damit erprobt und die dafür notwendigen Kompetenzen weiterentwickelt werden.

Wir müssen einen Rückstand im problembasierten Lehren und Lernen aufholen und reale Kund*innenanforderungen viel mehr mit passenden Bildungssettings verknüpfen. Dafür benötigen wir ein neues Verständnis dafür, wie mit Weiterbildungsangeboten ein konkreter Mehrwert für die Wirtschaft geschaffen werden kann. Zudem sollen Studierende praxisrelevante Kompetenzen weiterentwickeln. Hier können Angebote einer Höheren Fachschule eine Vorreiterrolle übernehmen.

In einem iterativen Vorgehen gemeinsam mit Kund*innen und Firmenvertreter*innen ist bei uns an der KV Business School Zürich und der WKS KV Bildung in Bern ein neues Konzept für den Studiengang für Betriebswirtschaftler*innen HF entstanden. Kern dieses Konzepts sind Praxisanwendungen – so nennen wir die Transferaufgaben, die für konkrete Auftraggeber in Lernsettings entwickelt werden. Daraus entstehen umsetzbare Ergebnisse und Lösungsvorschläge für reale Herausforderungen, zum Beispiel ein neues Beleuchtungssystem für eine mittelgrosse Gemeinde, nachhaltige Verpackungen von Uhren oder eine Einschätzung für die eigene Firma anhand eines etablierten Modells, welche nächsten Schritte in Bezug auf die digitale Transformation konkret umgesetzt werden sollten – immer direkt verbunden mit einem eigenen Beitrag. Die abschliessende Kurzpräsentation der Praxisarbeit findet ebenfalls in einer realen Umgebung bei den Firmen statt, wiederum mit Rückmeldungen aus Kund*innensicht.

Für die Beteiligten hat das weitreichende Auswirkungen, die im Folgenden dargelegt werden.

Bildungsunternehmen: Vom Bildungsanbieter zum Angebotsdesigner und Dienstleister

Bildungsunternehmen, die sich bisher vorwiegend als Vermittler von Bildungsinhalten verstehen, wandeln sich zu Dienstleistern für alle beteiligten Akteur*Innen. Als Sparringpartner für die Wirtschaft müssen sie den Zeitgeist der Arbeitswelt eigenständig erkennen und in ihre Angebote aufnehmen. Sie unterstützen die Unternehmen beim Bewältigen ihrer Herausforderungen. Sie nehmen die Koordinationsfunktion zwischen Praxis und Studium auf diese Weise viel aktiver wahr und überlassen diese nicht nur den Studierenden.

Das Erstellen von Lehr- und Lernsettings, die sich für eine lange Zeit bewähren, reicht nicht mehr. Es braucht vermehrt Bildungserlebnisse, die Erfahrungen ermöglichen, um Handlungswissen aufzubauen. An aktuellen Fachinhalten, Modellen und Methoden sollen direkt reale Problemstellungen des Alltags behandelt und umgesetzt werden. Die Unternehmen erhalten so regelmässig einen «return on value» und das Involvement und Engagement der Beteiligten wird deutlich höher. Für Bildungsanbieter ist dies aber auch mit einem erhöhten Aufwand verbunden. Um diesen bewältigen zu können, muss sich auch die eigene Kultur verändern. Die Kollaboration zwischen Anbietenden wird zwingend, wenn solche Settings zu vertretbaren Kosten in der nötigen Qualität und Geschwindigkeit entwickelt und gepflegt werden sollen.

Referent*innen: Von Dozierenden zu Coaches

Die Anforderungen an die Dozierenden in der Höheren Berufsbildung, Praxisprofis im Milizsystem, sind in kurzer Zeit enorm gestiegen. Sie sind neben Fachexpert*innen heute gleichzeitig Bildungsdesigner*innen, Coaches, Expert*innen im handlungsorientierten Prüfen, Tutor*innen oder Multimediaspezialist*innen.

In diesen neuen Settings müssen Dozierende mit Studierenden ebenfalls anders zusammenarbeiten als im Rahmen einer reinen Wissensvermittlung. Die Erfassung von Problemstellungen, die sehr viele Aspekte beinhalten können, verlangt von ihnen ein umfassendes Verständnis der Materie. Die Begleitung beim Lösungsprozess erfolgt viel stärker in der Rolle eines Coachs denn als Fachexpert*in. Das erfordert, wie im Praxisalltag auch, ein interdisziplinäres Arbeiten und das Zugeständnis, nicht auf jede Situation vorbereitet sein zu können und auch bei sich selbst Unsicherheiten und Imperfektion zulassen zu können. Durch Kooperation und Kollaboration mit Studierenden, aber vor allem auch innerhalb der Dozierendenteams kann der Aufwand für diese Aufgaben in Grenzen gehalten werden. Es entstehen gemeinsam bessere, vielfältigere und kreativere Bildungssettings.

In der Praxisanwendung «Innovation/Transformation» sieht die Aufgabe des Coachs zum Beispiel so aus: Bei einem Vorgespräch mit den Vertreter*innen der auftraggebenden Unternehmung wird eruiert, wo das Problem liegt. Der nachfolgende Workshop mit den Studierenden ist auf diese Situation ausgerichtet. Von da an werden die Studierenden beim Erarbeiten der Lösung in mehreren Coachingsequenzen begleitet. Theorieinputs werden immer

wieder eingeschoben und die Coachings finden entweder als Gruppencoachings oder als Arenacoachings (mit der Klasse) statt. Als Abschluss werden die Lösungen bei der Unternehmung präsentiert. Bei diesen Präsentationen nimmt der HF-Coach anhand eines detaillierten Rasters die Bewertung vor und verfasst ein ausführliches Feedback für die Studierenden. Das sind grosse Unterschiede im Vergleich zur Vorlesung, mit möglichst wenig Unterbrechungen durch Fragen oder zur Bearbeitung eines theoretischen Cases in einer Gruppe mit der Präsentation von Lösungsansätzen, die sich alle gleichen und die nie umgesetzt werden müssen.

Studierende: Von Konsument*innen zu «Prosumer*innen»⁶

Damit eine solche Weiterbildung eine nachhaltige Wirkung hat, braucht es eine aktive Haltung der Studierenden in den Bildungssettings. Aktuelle Problemstellungen wie Teamkonflikte, lange Lieferzeiten oder neue Geschäftsmodelle sowie Erlebnisse aus dem eigenen Arbeitsalltag müssen stets mit- und eingebracht werden, um daran lernen zu können. Die unmittelbaren Erfahrungen und Feedbacks zu den Ergebnissen einer Praxisanwendung durch den Auftraggeber oder eine*n Coach stärken die Intuition als wichtige Methode, um gute Entscheidungen zu treffen und Handlungswissen aufzubauen und zu festigen.

Es ist ein individualisierter Werkzeugkasten, den sich die Studierenden im Verlauf der Weiterbildung zusammenstellen. Sie entdecken, dass ihr Hammer vielleicht auch als Briefbeschwerer dienen könnte, und entwickeln verrückte Ideen, die es in einer verrückten Welt braucht.

Der verstärkte Anspruch, den Sinn der Inhalte zu erkennen und diese mitzubestimmen, führt dazu, dass ein Studium ein gewisses Mass an Individualisierung zulässt. Studierende wählen aus individuellen Vertiefungsangeboten, in denen sie ihre eigenen Projekte verwirklichen und Lösungen erarbeiten können. Dieser Prozess wird ebenfalls durch Coaches begleitet und auch bewertet. Auch in diesem Setting gibt nicht die Bildungsunternehmung den zu bearbeitenden Case vor, sondern die Studierenden agieren selbstgesteuert, was sich auf die Motivation enorm positiv auswirken kann. Ein erwünschter Nebeneffekt sind wiederum die Resultate oder Produkte, die die Unternehmen hieraus erhalten.

6 Prosumer*in = Produzent*in und Konsument*in. Wir verstehen darunter Bildungskund*innen, die Mitverantwortung für ihren Lernweg übernehmen und diesen aktiv gestalten.

4. Fazit und Erkenntnisse

Digitalisierung ist Treiberin und Ermöglicherin für Veränderungen in der Arbeitswelt. Ob diese als New Work, agiles Arbeiten oder Arbeiten 4.0 bezeichnet werden, ist nicht entscheidend.

Auf Basis der eigenen Stärke Veränderungen zu gestalten, Bedürfnisse von Kund*innen ins Zentrum zu stellen, in Kollaboration mit anderen Lösungen zu finden und mit Unklarheiten umgehen zu können, wird wichtiger. Damit dies gelingt, sind zusammenfassend folgende Kernkompetenzen gefragt:

1. *Systemisches Denken*: Mit ganzheitlicher Betrachtung können etwa dank der Digitalisierung clevere Automatisierungsschritte vorgenommen und damit die Effizienz und Effektivität im System gesteigert werden. Es braucht dazu unternehmerisches Denken und Handeln im Zusammenspiel mit den Kund*innen.
2. *Arbeitsverhalten*: Mitarbeitende bewegen sich selbstgesteuert und arbeiten am und im System. Es wird verlangt, dass mit Imperfektion umgegangen werden kann. Pragmatismus und Augenmass sind in einer dynamischen Welt gefragt.
3. *Prozessdenken*: Mit Verständnis für den Gesamtprozess können die besten Lösungen für die eigenen Arbeiten in diesem Prozess entwickelt und im Team umgesetzt werden. Für solche Lösungen benötigt es ein umfassendes Verständnis über Daten und Datenflüsse.
4. *Methodenkompetenzen*: Mit den für die heutige Arbeitswelt erprobten Methoden und Modellen werden umsetzbare Lösungen gefunden.
5. *Leadership*: Die Arbeit in neuen Arbeits- und Organisationsformen erfordert einen Kulturwandel. Eigene Denk- und Handlungsmuster müssen hinterfragt werden. Es braucht eine vertrauensvolle, laterale, wertebasierte Führungskultur.
6. *Bildungssetting*: Die Digitalisierung verändert auch die Bildungsanbieter*innen. Neue Kompetenzen in der Gestaltung von Lernarrangements für verschiedene Settings müssen erarbeitet werden. Damit diese Veränderung gelingt, stellen sich vergleichbare Anforderungen an Arbeitsorganisation, Führungsstil und Kollaboration wie für alle anderen Unternehmen auch. Wer die Transformation versteht und eigene Erfahrungen einfließen lassen kann, ist auch in der Lage, Betriebswirtschafter*innen HF als Fach- und Führungskräfte so zu entwickeln, dass diese in der neuen Arbeitswelt Wirkung erzielen und erfolgreich tätig sein können.

Lucretia Staudinger

Profession und Professionalisierung von Dozierenden an Höheren Fachschulen

HF-Leitungspersonen im Interview über Chancen, Herausforderungen und Möglichkeiten der Personalentwicklung

Abstract

Die Höheren Fachschulen (HF) der Schweiz sind eine zentrale Qualifizierungsstätte für Fach- und Führungskräfte in der Berufsbildung. Für deren Aus- und Weiterbildung sind ausgewiesene und erfahrene Fachexpert*innen und Spezialist*innen aus der Berufspraxis als Lehrpersonen tätig. Sie sind beauftragt, exaktes Fachwissen, aktuelle Branchenkenntnisse und fundiertes Praxisverständnis zu vermitteln und den erforderlichen Theorie-Praxis-Transfer der Teilnehmenden zu garantieren. Der Beitrag beleuchtet die Qualifikationsprofile dieser Dozierenden und ihre Professionalisierungspraxis. Daraus lassen sich der Bedarf der Höheren Fachschulen an berufsfachlichen und pädagogischen Kompetenzen und Massnahmen zur Personalentwicklung ableiten.

Im Jahr 2021 boten in der Schweiz 172 Höhere Fachschulen (HF) für über 35000 Studierende insgesamt 561 Bildungsgänge in 55 Berufen an (vgl. BSS 2021). Für die Ausbildung dieser Studierenden benötigt es dementsprechend viele Dozierende. Ein Blick auf die Webseiten einzelner Höherer Fachschulen zeigt schon an kleinen Schulen mit einem einzigen HF-Bildungsgang Lehrkörper mit 20 bis 40 Dozierenden, an grossen Höheren Fachschulen arbeiten meist mehrere hundert Dozierende. Vorliegender Beitrag fokussiert die Profile dieser Dozierenden und ihre Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der Höheren Fachschulen.

Dafür wurden explorative Interviews mit sieben Leitungspersonen von Höheren Fachschulen aus unterschiedlichen Regionen der Deutschschweiz durchgeführt. Die Schulen sind in den Disziplinen Gesundheit, Technik, Wirtschaft, Kunst und Gestaltung, Landwirtschaft sowie Tourismus und Gastronomie zu verorten. Interviewt wurden Leitungspersonen von kantonalen

Höheren Fachschulen sowie von privaten, durch Organisationen oder Verbände geführten Institutionen. Fokussiert wurden Kompetenz- und Weiterbildungsbedarf der Höheren Fachschulen sowie deren Massnahmen und Strategien zur Personalentwicklung. Die Aussagen der befragten Leitungspersonen werden in der Folge anonymisiert zitiert, zusammenfassend wiedergegeben und diskutiert.

Zunächst wird ein Blick auf die gesetzlichen Qualifikationsanforderungen an Dozierende von Höheren Fachschulen geworfen (Kapitel 1). In Kapitel 2 beschreiben die interviewten Leitungspersonen Kompetenzprofile und Laufbahnen ihres Personals. Kapitel 3 fokussiert die Personalentwicklung der Schulen sowie konkrete Massnahmen. Die Förderung der Weiterbildungsteilnahme durch Anreize wird in Kapitel 4 beschrieben. Als Bilanz folgt eine Übersicht der Personalentwicklungsmassnahmen aus Perspektive der Schulleitungen, die auch mögliche Handlungsfelder aufzeigt (Kapitel 5).

1. Qualifizierung Dozierender HF – Gesetzesrahmen und Ausbildungsstätten

Gemäss Berufsbildungsgesetz BBG Art. 46, Abs. 1 verfügen Lehrpersonen, die in der Höheren Berufsbildung und der berufsorientierten Weiterbildung unterrichten, über eine fachliche, pädagogische und methodisch-didaktische Bildung. Präzisierungen zu den Mindestanforderungen für Höhere Fachschulen finden sich in der Verordnung MiVo-HF des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF):

MiVo-HF, Artikel 13, Lehrpersonen

1. Die Lehrpersonen verfügen über:
 - a. einen Hochschulabschluss, einen Abschluss der höheren Berufsbildung oder eine gleichwertige Qualifikation in denjenigen Fächern, in denen sie unterrichten; und
 - b. eine berufspädagogische und didaktische Bildung:
 1. von 1800 Lernstunden bei hauptberuflicher Lehrtätigkeit,
 2. von 300 Lernstunden bei nebenberuflicher Lehrtätigkeit.
- [...]
4. Wer weniger als durchschnittlich vier Wochenstunden unterrichtet, unterliegt nicht den Vorschriften nach Absatz 1 Buchstabe b.

Weitere Vorgaben zu Qualifikationsanforderungen und Berufspraxis definieren die berufsspezifischen Rahmenlehrpläne einzelner Bildungsgänge. Für Schulen mit EduQua oder ISO-Zertifizierung gelten entsprechende Zusatzanforderungen, für kantonale Schulen auch die Verordnungen der kantonalen Bildungsämter.

Die Verordnung sieht eine relevante Ausnahme vor: Dozierende mit Lehraufträgen von weniger als vier Wochenstunden oder 160 Stunden pro Jahr sind nicht zu einer berufspädagogischen und didaktischen Bildung verpflichtet. Die einzelne Bildungsinstitution entscheidet in diesen Fällen über die zu erfüllenden Anforderungen.

In der Verordnung wird zudem unterschieden in Lehrpersonen im Hauptberuf und Lehrpersonen im Nebenberuf. Die entsprechenden berufspädagogischen Ausbildungen «Lehrperson HF im Hauptberuf» oder «Lehrperson HF im Nebenberuf» bieten pädagogische Hochschulen sowie die Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung an. Eintrittsbedingung für die Ausbildung ist der Nachweis einer Unterrichtstätigkeit an einer Höheren Fachschule. Die berufspädagogische Qualifikation ist innerhalb von fünf Jahren nach Stellenantritt der Lehrperson zu erreichen. Ferner können Lehrpersonen mit einem SBFI-anerkannten Lehrdiplom oder Kursleitende mit SVEB-Zertifikat des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung in einer verkürzten Ausbildung die erforderlichen Qualifikationen erwerben.

2. Das Kompetenzprofil der Dozierenden

2.1 Dozierende aus der Praxis unterrichten für die Praxis

Wie der Lehrkörper an Höheren Fachschulen mehrheitlich aussieht, fasst eine Leitungsperson zusammen:

«Wir haben in der höheren Berufsbildung vorwiegend Teilzeitlehrpersonen. Die meisten, das sind bei mir ungefähr zweihundert Personen, [...] haben ein kleines Pensum, 2 bis 20 Prozent, [...] sind also in einem Primärberuf tätig. In der Industrie, [...] in den entsprechenden Branchen, wo wir Unterricht haben. Das ist eigentlich eine gute Ausgangslage, weil wir dadurch natürlich den maximalen Praxistransfer haben. [...] Wir haben relativ wenig reine Lehrpersonen nach den kantonalen Bestimmungen. Das ist das Hauptcharakteristikum unserer Dozierendenschaft.» (17_5)

An allen befragten Schulen unterrichtet die Mehrheit der Dozierenden nebenberuflich. Hauptberuflich arbeiten sie als Fach- und Führungskräfte in ihrer Branche. Sie verfügen über einen fundierten Praxisbezug und aktuelle Fachkenntnisse, verfolgen relevante Weiterentwicklungen und pflegen ihr berufliches Netzwerk. In Kleinstpensen unterrichten sie als Dozierende oder Gastreferierende Fachunterricht in spezialisierten Themenbereichen oder führen Praxisseminare dazu durch. Berufsfachlich sind sie hoch kompetent und qualifiziert, überwiegend mit Abschlüssen von Hochschulen oder der Höheren Berufsbildung. Einige besitzen Führungsqualifikationen und leiten eine Abteilung oder eigene Firma. Sie werden als Spezialist*innen und Expert*innen rekrutiert und verfügen bei Stellenantritt an der Höheren Fachschule nicht über berufspädagogische und methodisch-didaktische Ausbildungen. Da viele dieser Dozierenden weniger als vier Wochenlektionen unterrichten, ist ebendiese Bildung für sie nicht Pflicht (siehe Kapitel 1). Sie haben in der Regel keine Festanstellung, sondern werden auf Honorar- oder Stundenbasis semesterweise engagiert.

2.2 Spezifische Berufsidentität vollamtlicher Lehrpersonen

Schulen mit umfangreicherem Bildungsangebot oder einer angeschlossenen Berufsfachschule beschäftigen auch Lehrpersonen im Vollamt mit einem Engagement von mehr als 50 Prozent. Als «Dozierende HF im Hauptberuf» verfügen sie über berufsfachliche Qualifikationen und die entsprechende berufspädagogische Ausbildung oder vergleichbare Qualifikation wie ein höheres Lehramt. Sie unterrichten mehrheitlich Grundlagenfächer, Sprachen oder diverse Teilgebiete und haben mitunter auch ein Pensum an der Berufsfachschule. Einige haben ihre Karriere als Dozierende im Nebenamt gestartet, sukzessive ihr Pensum erhöht und sich dazu berufspädagogisch ausgebildet. Lehrpersonen im Vollamt haben häufig langjährige Unterrichtserfahrung und sind stärker in schulische Prozesse eingebunden. Dozierende mit funktionaler Verantwortung, wie zum Beispiel Bildungsgangleitende, erwerben teilweise weitere Qualifikationen (z. B. den Eidg. Fachausweis für Auszubildende oder einen Masterabschluss in Bildungsmanagement, in Erwachsenen- oder Berufsbildung).

Dennoch bleibt auch bei vollamtlichen Lehrpersonen der Berufsfeldbezug eng:

«Ich beobachte oft, dass [...] auch der vollamtliche Lehrkörper in der Berufsbildung, ich sage es jetzt mal, berufsfeldspezifisch eine Identität hat. Also

unsere Lehrkörper, die sind alle Mitglieder des [Branchenverbands]. Aber ich glaube, in unserem Haus ist niemand Mitglied des Lehrerverbandes. Sie behalten ihre berufsfeldspezifische Identität. Und die Definition des Bildungserfolges oder ihre Kernkompetenz ist dann [...] überwiegend eine berufsfeldfachliche. [...] Ich nehme einfach wahr, die Berufsidentität, die Berufsfeldidentität, die überwiegt auch nach zehn, zwanzig Jahren Lehrtätigkeit.» (I2_15)

2.3 Rekrutierung neuer Dozierender aus Praxisbetrieben aufgrund fachlicher Expertise

Wie ein Beispiel aus dem Gesundheitsbereich verdeutlicht, werden geeignete Fachpersonen direkt aus dem Netzwerk der Höheren Fachschule beigezogen:

«Unsere Rekrutierungssituation sieht so aus, dass wir in 80 Prozent der Fälle die zukünftigen Lehrkräfte vom Pflegebett weg rekrutieren. Das ist eigentlich der einzige Rekrutierungsmarkt, den wir haben. Und der ist natürlich ausgetrocknet. Es gibt zu wenig Pflegefachkräfte, also gibt es noch weniger Lehrkräfte, [und] wir können es uns aufgrund der Marktsituation gar nicht leisten, hohe oder überhaupt berufspädagogische Qualifikationsanforderungen zu stellen.» (anonymisiert)

Die Rekrutierungssituation ist eng mit der Situation des Arbeitsmarkts verbunden. So konstatierte eine Schule aus dem Tourismusbereich während der Coronapandemie im Jahr 2021 mehr Anfragen aus der Branche, da es zu wenig Arbeit im Tourismus gab. Eine Schule aus dem Bereich Gestaltung bekommt hingegen immer viele Blindbewerbungen und schreibt die Stellen deshalb fast nie aus, da vermutlich aus Prestige Gründen stets ein hohes Interesse an Lehraufträgen besteht. Die Leitungspersonen der technologischen Branchen betonen wiederum die Schwierigkeit, geeignete Dozierende mit spezifischem und aktuellem Fachwissen zu finden:

«Ich sehe grosse Herausforderungen, halt einfach in dem fachlichen Bereich. Das stellen wir schon fest, das läuft schnell [im Berufsfeld Industrie, Technik], die [Studierenden] sind da so ziemlich fit, [...] das ist zum Teil dann schon schwierig, hier Personen zu finden, die wirklich auch über die entsprechenden Fachkompetenzen verfügen. Also es ist eben nicht wie ein Mathelehrer im Gymi, wo die Mathe seit tausend Jahren genau gleich ist. Es ist

dann wirklich eine exklusive Kompetenz eines irgendwelchen Anwenders von Robotik in einem bestimmten Segment [, die gesucht wird].» (I7_55)

Bei der Rekrutierung von neuem Personal priorisieren sämtliche befragten Leitungspersonen vertiefte Fachkenntnisse und mehrjährige Praxiserfahrung:

«Ganz zuoberst ist natürlich die Fachkompetenz. Das ist ganz klar. Absolut zentrales Element. Relativ weit hinten kommt dann eben die methodisch-didaktische Kompetenz. Ich kann das in Prozenten nicht ausdrücken, wie viele von unseren Lehrpersonen in der höheren Berufsbildung eine methodisch-didaktische Zusatzausbildung haben, es sind nicht fünfzig Prozent.» (I7_5)

Weiter wird von den Dozierenden eine hohe Motivation zum Unterrichten und gute Auftritts- und Sozialkompetenz erwartet. Wichtig ist auch eine grosse Verlässlichkeit in organisationalen Aspekten und eine Bereitschaft zur Partizipation im institutionellen Rahmen. Es wird auch explizit eine gewisse Dienstleistungsmentalität gewünscht. Gerade in privat geführten Institutionen berichten Schulleitungen von einer hohen Erwartungshaltung der Studierenden ans Bildungsangebot. Diese Haltung wachse daraus, dass die Studierenden ihre Ausbildung selbst finanzieren und parallel hochengagiert berufstätig sind. Darum bestehen sie auf leistungsorientierter und effizienter Vermittlung. Dies führt eine Leitungsperson folgendermassen aus:

«Ich habe an der höheren Fachschule [in einem technischen Lehrgang] Leute drin, die führen sechzig Mitarbeiter. [...] Wenn Sie da [als Dozierende] reingehen in den Unterricht und Sie wissen nach 5 Minuten nicht, was Sie tun sollen, dann steht der [Student] auf und sagt Ihnen, wie viel er für den Unterricht bezahlt, und dann will er eine Leistung sehen.» (I7_25)

2.4 Rollenverständnis zwischen Handlungskompetenzen und Digitalität

Als didaktisch zentrales Thema werden in den Interviews die laufenden Revisionen der Lehrpläne hin zur Handlungskompetenzorientierung erwähnt:

«Jetzt wo alle Lehrgänge umgestellt werden in Handlungskompetenzorientierung, Stichwort selbstgesteuertes Lernen und so weiter, da braucht es auf einmal neue Skills. Auch aufseiten der Lehrperson, es braucht neue Rollenverständnisse.» (I5_74)

Um gezielter auf lernendenzentrierten Unterricht umzustellen, müsse die Rolle der Lehrperson hinterfragt und angepasst werden. Dies erfordere einen «Mindset-Wechsel» im Lehrkörper.

Als weitere aktuelle Herausforderung bezeichnen die Leitungspersonen steigende Anforderungen an Kompetenzen im Bereich der Digitalität. Dabei erwähnen sie neben medienpädagogischen Kompetenzen die schnell wachsende Digitalisierung in der Berufspraxis:

«Es braucht ein Mindestmass an digitaler Affinität. [...] Wer vor der Digitalisierung im Berufsfeld flüchten will und deshalb an die Schule geht, der kommt vom Regen in die Traufe.» (I2_20)

3. Personalentwicklung und Weiterbildung der Dozierenden

Um ihr Lehrpersonal bei der Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen zu unterstützen, verfolgen die Schulen unterschiedliche Strategien. Die Notwendigkeit einer systematischen Personalentwicklung wird unterschiedlich beurteilt, es wird mehrfach verwiesen auf die Relevanz individuell zugeschnittener Begleitung der Lehrpersonen.

3.1 Individuelle Professionalisierung der Dozierenden

Die individuelle Begleitung und Karriereplanung der Dozierenden erachten die Schulen als zentral. Zudem sei es sinnvoll, die Unterrichtstätigkeit schrittweise auszubauen und die Kompetenzentwicklung auf methodisch-didaktischer Ebene dazu einzuplanen:

«Grundsätzlich sind das immer Menschen, die im Ursprung keine Didaktiker sind. Es sind in den allermeisten Fällen Berufstätige. Die stammen aus unserem Netzwerk, sind fachlich sehr stark, haben eine gute Auftrittskompetenz, können gut mit Menschen umgehen, aber sie sind nicht didaktisch geschult in den allermeisten Fällen. Die ziehen wir bei, geben denen ein kleines Pensum. Wenn das gut läuft, bauen wir sie auf, bieten eben parallel dazu Schulungen an. Und begleiten sie verstärkt und bauen sie immer mehr aus und bis sie dann halt die obligatorischen Ausbildungen machen müssen und so weiter, die auch von Gesetzes wegen vorgeschrieben sind.» (I6_13)

Mitarbeitendengespräche zur Standortbestimmung oder Zielvereinbarung werden als zielführende Instrumente genannt. Diese können regelmässig erfolgen oder bei Bedarf, wenn Dozierende beispielsweise grössere Pensum übernehmen, Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung brauchen oder aus eigener Motivation eine Weiterbildung besuchen möchten.

Entscheidend aus Sicht der Schulen ist bei geplantem oder gewünschtem höherem Engagement einer Lehrperson die Frage, ob überhaupt genügend Pensum im Fachgebiet vorhanden ist. So schildert eine Leitungsperson die zu klärenden Aspekte:

«Da muss man sich dann etwas langfristiger überlegen, ja gut, macht es Sinn? Was hast du schon alles für Abschlüsse? Wie ist dein Fachgebiet gefragt in den nächsten Jahren? Gibt es Kapazität bei uns, damit du überhaupt ein grösseres Pensum unterrichten kannst? Und dann natürlich machen wir die Planung.» (I1_25)

Nicht alle Lehrpersonen entscheiden sich für eine längerfristige Karriere an der Schule. Es gibt auch Dozierende, die infolge Überforderung oder Doppelbelastung ihren Lehrauftrag abgeben. Insbesondere in Berufen mit Schichtarbeit oder unregelmässigen Tätigkeiten lasse sich ein festes Pensum mit Fixlektionen schwer vereinbaren mit variablen Arbeitsplänen. Zudem wird oft die Vor- und Nachbereitungszeit unterschätzt oder die Bezahlung entspricht bisweilen nicht den Erwartungen angehender Dozierender:

«Vielleicht sind das zwanzig Prozent, die diesen Schritt machen und dann innerhalb der ersten zwei Jahre wieder abbrechen und wieder zurückgehen ins Berufsfeld.» (I2_22)

Damit eine gute Einbindung der Dozierenden in der Schule gelingt, sehen die Leitungspersonen die Förderung ihres Personals als zentrale Aufgabe:

«Eine langfristige Verbindung wollen wir eingehen, keine Eintagsfliegen, also ich wünsche mir nicht einen Dozenten für ein Semester, weil der Aufwand, den wir betreiben, der ist viel zu gross und wenn der uns dann verlässt nach einem Semester, das ist einfach schade [...]. Deshalb möchten wir diese Person auch fördern, wir möchten auch dafür Rahmenbedingungen schaffen, damit es ihr gefällt, dieser Person. Und ebendiese Rahmenbedingungen, wir wollen sie alimentieren, unterstützen in ihrem Schaffen in ihrem Wirken im Klassenraum.» (I5_50)

Besonders die Praxisdozierenden, die mehrheitlich den Transfer von der Theorie in die Praxis leisten, müssten von den Schulen beim Aufbau ihres methodischen Repertoires unterstützt werden. Konkrete Hilfsmittel wie Tool-boxen mit Methodensettings, gut aufbereitetes Unterrichtsmaterial oder Leitlinien zur Unterrichts- und Prüfungsgestaltung könnten dafür angewendet werden. Für die Weiterbildung von Dozierenden ohne pädagogische Ausbildung sehen die interviewten Schulleitungen berufspädagogische und andragogische Angebote als geeignet:

«Es sind diese unerschwinglichen Angebote der Erwachsenenbildung, die wir für unsere Lehrpersonen bevorzugen und die sie auch gerne machen. Es sind wirklich weniger oder fast eigentlich kaum pädagogische Ausbildungen. Weil [...] die sind weniger erfolgversprechend bei uns in unseren Geschäftsfeldern, sondern eher Erwachsenenbildung, andragogische Lehrgänge.» (17_7)

Bezüglich didaktischer Weiterbildungen stehen thematisch die Digitalisierung, Kompetenzorientierung und Unterrichtsgestaltung im Zentrum:

«Ich stelle fest, dass die meisten Fragen eher technischer Art sind. [...] und dann, was relativ oft gesucht wird, von Personen, die nicht so viel Erfahrung haben mit unterrichten, sind einfach Methoden diverser Art, Unterrichtsmethoden [...]. Dann sind wir relativ schnell wieder bei den Angeboten der Weiterbildung für die Personen der höheren Berufsbildung. [...] Klassenführung, das habe ich eigentlich sehr selten oder psychologische oder disziplinarische Geschichten, das ist eigentlich kein Thema [...] mehr so methodische Tools, didaktische Tools.» (17_37)

Bei bereits qualifizierten oder vollamtlichen Lehrpersonen steht der Erhalt ihres Praxisbezuges und damit verbundener Fachkompetenzen im Fokus. Eine interviewte Schule erarbeitet ein Konzept zur Stärkung des Berufsfeldbezugs ihrer vollamtlichen Lehrpersonen:

«Wir brauchen ganz klassisch eine Personalentwicklungsstrategie, ein Konzept, für den festangestellten Lehrkörper. Dort ist es die Zielsetzung, wie können wir den Praxisbezug aktuell halten, weil sie eben vollständig in die Schule kommen und das ist fünf Jahre toll, acht Jahre auch noch, irgendwann hört es dann auf, dann weiss man nicht mehr, was wirklich geht [im Berufsfeld] und das merken wir dann bei Studierenden-Evaluationen sehr schnell.» (12_28)

3.2 Teamentwicklung und Förderung kollektiver Kompetenzentwicklung

Zur Weiterbildung des gesamten Lehrkörpers oder einzelner Abteilungen fokussieren die befragten Leitungspersonen schulinterne oder -externe Workshops, Seminare und Kurse zu aktuellen Fachdiskursen, zu methodisch-didaktischen Themen oder zu medienpädagogischen Kompetenzen.

Mehrere Schulen bieten zusätzlich auch digitale Weiterbildungsformate für ihre Lehrpersonen an, in Form von kurzen Webinaren, Videos oder Podcasts zu einem didaktischen Thema zur Selbstweiterbildung. Eine Schule führt eine eigene Lernplattform für Lehrpersonen, die digitale Weiterbildungseinheiten enthält. Eine andere Schule arbeitet seit der Coronapandemie und dem Fernunterricht mit einem Learning Hub. Multiplikator*innen und Innovator*innen aus dem Lehrkollegium verbessern den Transfer und der gesamte Lehrkörper profitiert davon. Auch der gemeinsame Besuch eines längeren Kurses stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Eine Leitungsperson berichtet von einem kollektiven Besuch der Ausbildung Kursleitung SVEB:

«Da haben wir diesen SVEB-Kurs für unsere Dozierenden organisiert und komplett bezahlt. Es war cool, eigentlich, das gemeinsam zu machen, weil es hat auch ganz viele Synergieeffekte gegeben und wir sind als Schule dadurch sehr viel weitergekommen.» (I3_33)

Weiter erwähnt wird Partizipation und Koordination in Fachgruppen als Möglichkeit zur Kompetenzentwicklung im Kollegium, etwa um Lehrpläne weiterzuentwickeln oder Kompetenzmodelle oder Lerneinheiten zu erstellen.

3.3 Kompetenzentwicklung durch Mentoring und Hospitation

Neben einem Train-the-Trainer-Ansatz arbeiten einige Schulen mit Modellen der persönlichen Begleitung durch andere Lehr- und Leitungspersonen. Zwei Schulen beschreiben ein systematisches Mentoring von neuen Dozierenden oder Gastreferierenden durch eine erfahrene Lehrperson. Diese unterstützt bei der Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtseinheiten. Die Personalkosten seien zwar höher, der Nutzen jedoch ebenso, denn dabei verbessere sich auch der Transfer in andere Fächer. Weiter fördere die professionelle Begleitung der Lehrpersonen den professionellen Austausch zu Lehrplan und Inhalten und die gegenseitige Unterstützung bei der Unterrichtsgestaltung. Einige Leitungspersonen delegieren gewisse Personalentwicklungsmass-

nahmen an Lehrgangslitende, damit diese die Kompetenzentwicklung ihres Fachbereiches mitverantworten.

3.4 Unterrichtsfeedback zur Überprüfung der Unterrichtsqualität

Die Schulen holen Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität über Hospitationen, diverse Evaluationsinstrumente oder im informellen Austausch mit Studierenden und Dozierenden ein. Bei kleinen, unregelmässigen Pensen der Dozierenden wird eine zyklische oder systematische Unterrichtsüberprüfung mit kontinuierlicher Begleitung aus zeitlichen oder finanziellen Gründen als schwer umsetzbar eingestuft. Darum fehlt manchmal die Zeit, eine schrittweise Verbesserung der Unterrichtsqualität einzuleiten und ein schnelles Durchgreifen ist erforderlich:

*«Die Feedbacks von Studierenden, die können sehr brutal sein. Also, da sind die Kund*innen gnadenlos. Wenn sie nicht zufrieden sind, kommt ein Feedback [...] und wenn das sich wiederholt, da gibt es eine schnelle Trennung.» (I6_21)*

Eine solche Praxis deutet auf den hohen Erfolgsdruck von Höheren Fachschulen hin. Die Schulen rekrutieren ihre Studierenden selbst auf dem Markt, die Konkurrenz durch andere Fachschulen in denselben Branchen ist gross. Entsprechend hoch ist das Interesse der befragten Leitungspersonen an qualitativ hochwertiger Unterrichtsqualität:

«Ich mache mir [sonst] den Namen, die Reputation meiner Schule zunichte, [auch ein Dozent] der jetzt nur 60 oder 80 Lektionen hat, der muss über die gleichen Methoden, über die gleiche Methodenvielfalt verfügen, wie [jemand,] der diese Ausbildung gemacht hat.» (I5_18)

4. Intrinsische Motivation und Anreize zur Weiterbildung

Ihre Lehrpersonen zu Weiterbildung zu motivieren, ist Anliegen sämtlicher interviewter Schulen. Eine Leitungsperson meint zur Frage nach Anreizen:

«Anreiz ist ein gutes Stichwort. Es gibt natürlich das Finanzielle. Die Schule kann sich beteiligen an den Kosten. [...] Und wenn wir natürlich wirklich ein Interesse haben, eine Person, dass wir die behalten können, dann ist es klar bei jedem Arbeitgeber, dann muss man auch etwas bieten. Also ich

kann auch nur finanziell etwas bieten, weil wenn die Zeit das Problem ist ...»
(I5_18)

Dass die Zeit zur Weiterbildung fehlt, sehen die befragten Schulen als grösste Herausforderung. Beruflich und familiär stark eingespannte Dozierende können oder wollen zusätzlich zu ihrer Arbeits- und Unterrichtszeit keine Weiterbildungen besuchen.

Die Finanzierungsmodelle zur Beteiligung an Weiterbildung unterscheiden sich von Schule zu Schule und eine Kostenübernahme wird im Bedarfsfall individuell abgeklärt. Oft trägt die Lehrperson einen Anteil der Kosten selbst. Kantonale Schulen können zur Unterstützung der Weiterbildungsvorhaben auch kantonale Gelder beantragen, dies variiert je nach Verordnung, Anstellungsgrad, Ausbildungsinhalt und Branche. Mit Qualifikationserwerb sehen Schulen teilweise eine Lohnerhöhung vor. Aber nicht alle Schulen bieten finanzielle Anreize, denn Aus- und Weiterbildungsangebote sind kostspielig und fallen finanziell bei Schulen mit grossem Lehrkörper ins Gewicht.

Für Lehrpersonen, die unter die Bestimmungen der MiVo-HF (siehe Kapitel 1) fallen, ist der Qualifikationsdruck von aussen begründet. Bei Dozierenden mit Kleinstpensen dagegen setzen die Schulen mehrheitlich auf Freiwilligkeit:

«Wir können bei diesen Kleinstpensen selbstverständlich nicht erwarten, dass die für solche wenige Lektionen eine umfassende Zusatzausbildung machen. Es gibt dann einige, die machen das, weil sie wollen und denken, ich will später mal mehr unterrichten. Und das hilft mir dann. Dann unterstützen wir das selbstverständlich.» (I7_29)

Die Freiwilligkeit der Weiterbildung betrifft auch schulinterne Weiterbildungen, die Schulen für den gesamten Lehrkörper, einzelne Abteilungen oder Fachbereiche organisieren. Zur Motivation legen die Schulen die Workshops auf Randzeiten, kombinieren sie mit Essenseinladungen oder vergüten zusätzliche Lektionen oder Weiterbildungsspesen. Flexible Lohnnebenleistungen, sogenannte «Fringe Benefits», werden auch als wichtige Anreize genannt:

«Die Festangestellten haben ein Personalfest und Dienstautos [...] es gibt Weihnachtsgeschenke und es gibt einen Osterhasen und so weiter. Und über Jahre hinweg hat nie jemand an diese [nebenamtlichen Lehrpersonen] gedacht. Und das war ein Mindset, was wir geändert haben und gesagt haben, wir haben einfach zuerst mal einen Personalkörper. Der hat zwei

Typen: Festangestellte und Nebenamtliche und es muss immer eine Begründung geben, wieso machen wir einen Fringe Benefit oder was auch immer nicht für beide Teile des Personalkörpers. Das ist eine Umkehr im Personalmanagement.» (I2_29)

Laut einer Schule hilft es auch, die Wertschöpfung durch einen symbolischen Preis zu erhalten:

«Wir haben fast mehr Teilnehmerzahlen, wenn wir einen Preis setzen, als wenn wir keinen setzen. Das ist manchmal ganz lustig. Dann zahlen [die Dozierenden] sogar dafür. Nicht natürlich, dass das viel ist, sondern mehr einen symbolischen Betrag ...» (I6_13)

Die befragten Leitungspersonen betrachten finanzielle Anreize zwar als probates Mittel, gleichwohl ziehen sie es vor, mit intrinsischer Motivation die Bereitschaft zur Weiterbildung und -entwicklung des Unterrichts zu wecken. Erfolg und gute Feedbacks spornen an:

«Was gibt es für andere Möglichkeiten neben dem finanziellen Anreiz? Es gibt nur eins, aufzeigen eben, wenn ich den Wow-Effekt erzeugen will, dann muss ich die Leute abholen und ihnen versuchen, den Mehrwert, quasi diese bessere Erfahrung [...] muss ich ihnen aufzeigen.» (anonymisiert)

5. Bilanz: Perspektiven zur Professionalisierung Dozierender an Höheren Fachschulen

Nach den bisher vorgestellten Einblicken in die Kompetenzprofile und Kompetenzentwicklung der Dozierenden an Höheren Fachschulen folgt ein Überblick der zentralen Massnahmen zur Förderung.

5.1 Ein heterogenes Personalprofil erfordert individuelle Kompetenzentwicklung

Höhere Fachschulen weisen ein besonders heterogenes Personalprofil auf: Es unterrichten festangestellte Lehrpersonen mit pädagogischen Qualifikationen und langjähriger Unterrichtserfahrung, nebenamtliche Praxisdozierende mit Berufsbildungshintergrund und bedeutender Praxiserfahrung aber auch hoch spezialisierte Gastreferierende ohne methodisch-didaktische

Kenntnisse. Massnahmen zur Bildung und Förderung des Personals und zur Organisationsentwicklung sind daher auf die Bedürfnisse der einzelnen Profile abzustimmen.

5.2 Instrumente zur Personalentwicklung an Höheren Fachschulen

Eine Vielzahl von Massnahmen setzen die interviewten Leitungspersonen zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung ihrer Lehrpersonen ein.

Bildungsmassnahmen

- ▶ Individuelle Aus- und Weiterbildung
- ▶ Digitale Selbstlernangebote, Learning Hubs
- ▶ Berufsfachliche Stärkung

Fördermassnahmen

- ▶ Rekrutierung und Einarbeitung
- ▶ Mitarbeitendengespräch (mit Zielvereinbarung)
- ▶ Entwicklungsplanung, Karriereberatung
- ▶ Hospitation und Mentoring
- ▶ Coaching und Supervision
- ▶ Rahmenbedingungen (finanzielle Anreize, Zeit u. a.)
- ▶ Unterrichtsevaluation (Selbst- und Fremdevaluation)
- ▶ Übernahme funktionaler Rollen (z. B. Lehrgangsführung)

Organisationsentwicklung

- ▶ Schulinterne oder -externe Weiterbildung
- ▶ Teamentwicklung, Zusammenarbeit in Fachbereichen
- ▶ Wissensmanagement (Transfer und Vernetzung von Wissen)
- ▶ Vernetzungsmöglichkeiten (Kommunikationskanäle, Events u. a.)

Kasten 1: *Übersicht der Personalentwicklungsmassnahmen an Höheren Fachschulen (vgl. Steger Vogt 2013, S. 67)*

Die *Bildungsmassnahmen* betreffen fachliche und pädagogische Aus- und Weiterbildungen, die eine Lehrperson mitbringt oder während der Anstellung absolviert. Die Interviews legen folgendes Fazit nahe:

- ▶ Es besteht ein Weiterbildungsbedarf für Dozierende mit kleinen Lehraufträgen im Erwerb von Grundkompetenzen in Methodik und Didaktik.

- Es besteht ein Weiterbildungsbedarf für vollamtliche und qualifizierte HF-Lehrpersonen in berufsfachlichen Bereichen zur Stärkung des Berufsfeldbezuges.
- Für beide Profile von Dozierenden besteht ein Weiterbildungsbedarf bezüglich medienpädagogischer Kompetenzen sowie der Handlungskompetenzorientierung.

Bezüglich der *Fördermassnahmen* sind die sorgfältige Rekrutierung fachlich kompetenten Personals und die individuelle Entwicklungsplanung zentral. Mentoring hilft neuen Dozierenden, sich in Rolle, Aufgaben und Schulkultur zu integrieren und fördert gleichzeitig den Austausch zwischen Lehrpersonen. Unterrichtsevaluation und Coachingaufgaben sind an den befragten Schulen hauptsächlich Sache der Leitungspersonen, es könnte daher positive Effekte bringen. Instrumente wie kollegiales Coaching und kollegiale Hospitation (vgl. Kreis & Staub 2017) an Höheren Fachschulen zu etablieren. Systematische Mitarbeitendengespräche zur Standort- und Perspektivenbestimmung fördern die Personalentwicklung und erhöhen die Kommunikationskultur der Organisation (vgl. Böckelmann und Mäder 2018, S. 137–151). Schliesslich erhöhen gute Rahmenbedingungen (finanzielle Anreize, zeitliche Entlastung) die Bereitschaft der Dozierenden, eine Weiterbildung zu besuchen.

Als häufigste Massnahme zur *Organisationsentwicklung* wird schulinterne Weiterbildung genannt (oftmals eintägige Anlässe in einem geselligen Rahmen). Die Wirksamkeit solcher Weiterbildungsgefässe steigt, wenn sie strategisch in der Personalentwicklung verankert und inhaltlich auf Bedürfnisse und Wünsche der Lehrpersonen abgestimmt sind. Dabei ist es zentral, dass sich die Beteiligten mit den Zielen der Weiterbildung identifizieren (Steger Vogt 2013; Fischer & Gonon 2016). Bei einem heterogenen Lehrkörper sind spezifisch auf einzelne Zielgruppen (z. B. Dozierende im Nebenamt) zugeschnittene, schulinterne Weiterbildungen wirksam. Kooperation und Koordination in Fach- oder Projektgruppen fördern Teamentwicklung und stärken den Wissenstransfer innerhalb der Schule. Die Einbindung von Praxisdozierenden in die Fachgruppen soll dabei gefördert werden. Professionelle Lerngemeinschaften könnten als wirksames Instrument zum Austausch und Aufbau einer Wissenskultur genutzt werden (vgl. Bonsen & Rolff 2006, S. 168). Professionelles und kooperatives Wissensmanagement sowie zielgruppen-gerechte Kommunikation innerhalb der Schule garantieren den Austausch innerhalb der Fachbereiche und mit den Praxisbetrieben (vgl. Steger Vogt, Kansteiner & Pfeifer 2014).

5.3 Personalentwicklung unterstützt Professionalisierung

Obwohl die Interviewten mehrheitlich ein individuelles Vorgehen zur Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen als sinnvoll beschreiben, bleibt bei der Personalentwicklung der Gesamtschule ein systematisches Vorgehen zielführend. Die Qualifizierungsaktivitäten der einzelnen Personen sowie Kompetenzentwicklung von Teams sind aufeinander abzustimmen und in Bezug zu Schulentwicklungsvorhaben der Organisation zu setzen. Personalentwicklung soll als systematischer Prozess verstanden werden, dazu gehören Konzeption, Bedarfsanalyse, Massnahmen, Durchführung und Evaluation der Entwicklungsschritte (vgl. Böckelmann & Mäder, 2018, S. 3–11). Für Höhere Fachschulen empfiehlt sich ein massgeschneidertes Personalentwicklungskonzept, das individuelle, kollektive und organisatorische Bedürfnisse der Personen in Bezug auf das Leitbild und die Entwicklungsziele der Schule integriert.

5.4 Profession stärken bedeutet Identität stärken

Böckelmann und Mäder (2018) sehen eine starke Abhängigkeit der Qualität einer pädagogischen Organisation vom professionellen Handeln und der professionellen Einstellung ihrer Mitarbeitenden. Die Personalentwicklung spielt bei der Unterstützung ebendieser Professionalisierung eine grosse Rolle und soll von den Schulleitungen als wichtiger Verantwortungsbereich wahrgenommen werden. Die damit einhergehende Qualifikation von Mitarbeitenden soll nicht nur als eine berufliche Befähigung verstanden werden, sondern vielmehr als ein Ergebnis von Kompetenzen der Mitarbeitenden und deren Identifikation mit der Organisation (ebd., S. 5).

Wie eine interviewte Leitungsperson feststellt, behalten die Berufsfachpersonen ihre berufsfeldspezifische Identität auch als Lehrpersonen. Ihre Identifikation und ihre Deutung von Bildungserfolg bleiben hauptsächlich berufsfachlich. Dies ist nachvollziehbar, da eine starke Berufsidentität in ihrem Primärberuf für ihre Authentizität als spezialisierte Fachlehrperson von erheblicher Bedeutung ist. Schon bei ihrer Rekrutierung wird ebendieses berufsfachliche Kompetenzprofil von den Schulen als prioritäres Auswahlkriterium genannt und bleibt während ihrer Dozierendenkarriere auch stets ein relevantes Qualifikationsmerkmal.

Für die Qualitätsentwicklung der gesamten Organisation ist jedoch die Qualifikation und Professionalisierung beider Kompetenzprofile wichtig: des-

jenigen als Berufsexpert*in und desjenigen als Dozierende. Es ist deshalb zentrale Personalentwicklungsaufgabe Höherer Fachschulen, die Identifikation der Dozierenden als Lehrpersonen sowie als Berufsfachpersonen zu fördern und sie in ihrer Professionalisierung und in ihrer Berufsidentität in beiden Kompetenzprofilen zu stärken.

Literatur

- Böckelmann, Ch. & Mäder, K. (2018). Fokus Personalentwicklung. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- BSS Volkswirtschaftliche Beratung (2021). Strukturelle Merkmale des HF-Systems. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI. Basel: BSS. www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2021/08/merkmale-hf-system.pdf. [download.pdf/strukturelle-merkmale-hf-system.pdf](http://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2021/08/merkmale-hf-system.pdf) [20.05.2022]
- Fischer, S. & Gonon, Ph. (2016). Schulentwicklung: bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität? Bern: Peter Lang.
- Kreis, A. & Staub, F. (2017). Kollegiales Unterrichtscoaching. Ein Instrument zur praxisierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link.
- Steger Vogt, E. (2013). Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster: Waxmann.
- Steger Vogt, E., Kansteiner, K. & Pfeifer, M. (2014). Gelingende Personalentwicklung in der Schule. In: FokusBildungSchule, 5. Innsbruck: StudienVerl.

Helmut Bremer

Selbstlernen: Zwischen Verheissung und Bedrohung

Abstract

Seit etlichen Jahren erfreut sich das «Selbstlernen» sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis der Bildungsarbeit grosser Beliebtheit. Oft erscheint es als angemessene Antwort auf Fragen und Probleme im Kontext gelingenden Lernens. Aber was hat es damit eigentlich auf sich und wie kann man das Selbstlernen und dessen Ausgestaltung begründen? Und warum gelingt Selbstlernen, so die häufige Praxiserfahrung, nicht oder zumindest nicht in der Masse, wie es gewünscht wird? Der Beitrag geht diesen Fragen nach, indem zunächst verschiedene Begründungen nachgezeichnet werden, die durchaus einzelne Facetten von Lernen und Selbstlernen beleuchten. Allerdings wird zumeist wenig berücksichtigt, welche Rolle soziale Einbindungen und Rahmungen spielen. Hervorgehoben wird: Es ist je nach sozialem Kontext, Milieu und Habitus ein anderes «Selbst», das lernt. Daher bedarf Selbstlernen an Höheren Fachschulen einer pädagogischen Begleitung, die auf die heterogenen Ausgangslagen der Lernenden abgestimmt ist.

1. Die ungebrochene Konjunktur des Selbstlernens

Menschen sollen lernen, lebenslang, und zwar möglichst selbst: selbstgesteuert, selbstorganisiert, selbstverantwortet, selbstbestimmt. Nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in Bildungspolitik und -praxis scheint die Rede vom Selbstlernen mitunter geradezu magische Wirkung im Hinblick auf die Lösung von Problemen im Bildungsbereich zu entfalten. Diese Konjunktur des Selbstlernens begann schon Ende der 1990er-Jahre, vor allem in der Weiterbildung, wo das Selbst damals schon als «Joker» eingesetzt wurde (Schäffter 1998). Und sie hält offenbar ungebrochen an. Das Selbstlernen scheint sogar mit der fortschreitenden Digitalisierung, verstärkt durch die Auswirkungen der Pandemie auf das Bildungswesen, noch einmal an Fahrt aufgenommen zu haben – wobei durch die Lockdowns auch die problematischen Aspekte deutlich hervorgetreten sind, gerade im Hinblick auf die offen-

sichtliche Verstärkung von Bildungsungleichheit (etwa El-Mafalaani 2021, S. 247 ff.).

Nun ist die Feststellung, dass gelingende Lern- und Bildungsprozesse die «Selbst»-Beteiligung der Subjekte voraussetzen, weder besonders neu noch besonders originell. Was also macht die Attraktivität von Selbstlernen aus?

Das «Selbst» ist ein schillernder Begriff, mit dem ganz unterschiedliche Dinge verbunden werden können. Um nur zwei zu nennen: Im emanzipatorischen Sinne steht es für die Befreiung des Subjekts aus Abhängigkeiten und Zwängen, bis hin zu der Befreiung von pädagogischer Bevormundung, und es ist konnotiert mit Vorstellungen von Mündigkeit, Autonomie und Selbstentfaltung. Selbstlernen steht aber im neoliberalen Zeitgeist auch für die ständige Bereitschaft zur Anpassung an die Erfordernisse der sich rasch wandelnden gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bedingungen. Selbstentfaltung wird dabei übersetzt in selbstverantwortete Flexibilität und Leistungsbereitschaft; Selbstlernen wird in diesem Duktus umfunktioni-ert zur Bringschuld des Subjekts und steht für das Idealbild eines «Bildungsunternehmers» (Pongratz 2000). Ob nun «Verheissung» für (endlich) mündige Lerner*innen oder «Drohung» für nicht (genügend) intrinsisch Motivierte – die Antwort, so scheint es, lautet Selbstlernen. Hinzu mag bisweilen die Vermutung kommen, dass Selbstlernen weniger pädagogischer Rahmung und institutioneller Strukturen bedarf und unter dem Strich günstiger wird – ein Irrtum, denn «die Erfahrung ist, dass die Anforderungen steigen» (Faulstich 2017, S. 18).

Die hohe Aktualität und Attraktivität des Selbst lebt davon, dass mit diesen – und weiteren – vielschichtigen Konnotationen gespielt wird. Verbindend ist dabei zumeist: Man wünscht sich beziehungsweise man unterstellt Subjekte, die aus sozialen Kontexten und Beziehungen herausgelöst sind. Die Lernenden werden als mehr oder weniger souverän gedacht. Dabei herrschen eher pauschale Vorstellungen über die Motivationen der Lernenden vor. In ihrer kritischen Auseinandersetzung damit nannte Kraft (2001) im Einzelnen folgende Aspekte: der*die selbstgesteuert Lernende

«ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, setzt sich Lernziele und macht sich Pläne, diese auch zu erreichen; greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung/Lehre zurück; wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen; verfolgt und überprüft den Lernprozess; verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen; verfügt über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfah-

rungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen.» (ebd., S. 202)

Wo aber finden wir diesen Idealtypus, wer oder was ist gemeint? Suggestiert wird, dass ein universell anwendbares pädagogisches Konzept greifen kann. Wenn jedoch, so die Quintessenz dieses Beitrags, in Betracht gezogen wird, dass die Lernvoraussetzungen, Lernpraxen und Bildungsstrategien nach sozialen Milieus und Habitus unterschiedlich sind, das Selbst also jeweils anders organisiert ist und anders steuert, wird die Notwendigkeit von differenzierten pädagogischen Strategien deutlich.

Dem wird im Folgenden nachgegangen. Umrissen werden zunächst verschiedene Begründungslinien für das Selbstlernen (Kapitel 2), im Anschluss wird gezeigt, wie sich Selbstlernen darstellt, wenn soziale Rahmungen und Habitus mit einbezogen werden (Kapitel 3), bevor schliesslich am Beispiel der Höheren Fachschulen diskutiert wird, was sich daraus für Bildungseinrichtungen und den pädagogischen Umgang mit Selbstlernen ableiten lässt (Kapitel 4).

2. Wurzeln und Begründungen von Selbstlernen

Selbstlernen als selbstbestimmtes Lernen

Eine erste Begründung leitet sich aus dem Diskurs ab, der Selbstlernen in einem emanzipativen Verständnis denkt und konzipiert. Das richtet sich vor allem gegen autoritäre und häufig schulisch gedachte Lehr-Lern-Verhältnisse. In Abgrenzung dazu gilt es, den Lernenden gewissermassen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu geben. Diese emanzipatorische, reformpädagogisch akzentuierte Perspektive findet ihren Ausdruck etwa darin, dass von selbstbestimmtem Lernen gesprochen wird (Faulstich, Gnahn & Seidel 2002). In der Erwachsenen- und Weiterbildung ist sie eng verknüpft mit dem didaktischen Prinzip der Teilnehmerorientierung (Tietgens 1984). Hier lassen sich verschiedene Formen oder Grade unterscheiden, von der didaktischen Antizipation sozialer Voraussetzungen beim Lernen (die immer nur bedingt möglich ist) über die Teilnehmendenpartizipation (bei der es darum geht, Ablauf und Inhalte einer angebotenen Veranstaltung zu Beginn zur Diskussion zu stellen und ggf. auch zu verändern)

bis hin zu dem, was Tietgens die Selbststeuerung der Lerngruppe nennt (bei der thematisch-inhaltliche Schwerpunkte, Verlauf und Gestaltung offen gehalten und von den Lernenden bestimmt werden). Selbststeuerung des Lernens erscheint dabei als höchst voraussetzungsvoll, weil das zugleich das Vorhandensein einer «didaktischen Planungskompetenz» (ebd., S. 447) voraussetzt – worüber Lernende aber zumeist gar nicht verfügen (können).

Immer geht es bei Teilnehmendenorientierung darum, «eine ‹Passung› von Teilnehmervoraussetzungen und Lernanforderungen, von Teilnehmererwartungen und Intentionen der Veranstalter» herzustellen (ebd., S. 447). Dabei ist in diesem Verständnis von Selbstlernen eine Mitbeteiligung der Lernenden anzustreben, wobei selbstgesteuertes Lernen nicht als eine Art Laisser-faire, sondern als pädagogisch «begleitete Steuerung» (ebd.) zu verstehen ist und daher unterschiedlich ausgestaltet werden muss.

Selbstlernen als konstruktivistisches selbstgesteuertes Lernen

Zum Aufschwung von Konzepten des Selbstlernens haben seit den 1990er-Jahren vor allem Impulse beigetragen, die aus der konstruktivistischen Theorieströmung kommen.

Zugrunde liegen dem Ansatz ursprünglich aus der Biologie entwickelte Annahmen über das Wesen menschlichen Wahrnehmens, Erkennens und Denkens. Kurz umrissen ist demnach die Welt den Menschen nicht direkt, sondern nur vermittelt zugänglich. Jedes Individuum konstruiert sich seine eigene Sicht von der Welt, was seinen Ausdruck findet in dem Begriff der Autopoiese (Selbsterzeugung). In der erziehungswissenschaftlichen Bezugnahme nehmen Arnold und Siebert (1995) auf, menschliche Erkenntnis sei ein «selbstreferentieller, operational geschlossener Prozeß unseres Gehirns» (S. 19) und begründen damit ein epochal neues Verständnis des Lernens. Für Lehr-Lern-Prozesse heisst das: Wenn Wahrnehmen und Erkennen selbstreferenziell innerhalb eines in sich abgeschlossenen Systems erfolgen, dann ist Lernen immer von einem Selbst organisiert und somit auch «prinzipiell selbstgesteuert» (Siebert 2001, S. 287). Lernen kann durch eine Irritation (Differenz von Individuum und Umwelt) entstehen, sofern das Individuum aus dieser Differenz Anschlüsse an die eigene Weltkonstruktion herstellen kann. Bei einem solchen Blick auf Lernen wird dann die Frage aufgeworfen, wie und ob Lernen von aussen, also etwa durch Lehrende, überhaupt initiiert werden kann (vgl. Arnold 2003, S. 32). Lehrende können bei Teilnehmenden letztlich Lernprozesse durch noch so geschickte didaktische Kniffs gar nicht erzeugen,

sondern «nur» durch das Gestalten der Lernumgebung Lernen ermöglichen. Diese (neue) Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Schüßler 2003) wird dichotomisch einer (traditionellen) Instruktionsdidaktik gegenübergestellt.

Im Ergebnis erhalten die aktiven, selbstreferenziellen Tätigkeiten der Lernenden eine enorme Aufladung, während die Bedeutung der ausserhalb des Individuums liegenden Aspekte weitgehend ausgeblendet wird. Das legt eine pädagogische Zurückhaltung nahe, bei der die generelle Möglichkeit von gelingender Lehre beträchtlich in Frage gestellt wird.

Selbstlernen als expansives Lernen

Einen anderen Blick auf das Selbstlernen ermöglicht die auf Klaus Holzkamp (1995) zurückgehende subjektwissenschaftliche Perspektive des expansiven Lernens (Faulstich & Ludwig 2004). Lernen ist demnach als eine besondere Form des Handelns zu verstehen. Zum Lernen kommt es aufgrund einer Handlungsproblematik, das heisst, wenn alltägliche Routinen nicht mehr greifen. Diese kann in eine Lernproblematik überführt werden, wenn es zu einer direkt darauf bezogenen spezifischen Lernhandlung kommt («Lernschleife»; z. B. der Blick in ein Lexikon, Besuch einer Wikipedia-Seite, eine berufliche Weiterbildung, ein Alphabetisierungskurs usw.). Äussere Vorgaben beziehungsweise die Definition von Lernanforderungen, etwa durch Lehrende und Institutionen, bieten Handlungsmöglichkeiten, die nicht automatisch zu Lernhandlungen führen, denn dazu muss das Subjekt Gründe für das Lernen haben. Liegt die subjektive Begründung zum Lernen und zum Einlegen einer Lernschleife in der Erweiterung der, wie er sagt, «Weltverfügung» beziehungsweise der «Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität» (Holzkamp 1995, S. 190), dann bezeichnet Holzkamp dies als *expansives Lernen*. Kommt es zum Lernen, um Gefahren abzuwehren und die Lebensqualität zu bewahren, dann spricht er vom *defensiven Lernen* (vgl. ebd., S. 191; vgl. Faulstich & Ludwig 2004). Lehrende sind demnach darauf verwiesen, einerseits in Rechnung zu stellen, dass Lehren nicht automatisch mit Lernen gleichgesetzt wird (wie das in der Praxis häufig bewusst oder unbewusst geschieht; nach Holzkamp: «Lehr-Lern-Kurzschluss»). Andererseits muss Lehren sich immer daran orientieren, wie expansives Lernen mit einem hohen Grad an selbstbestimmtem Lernen möglich werden kann (Faulstich 2003, S. 237 ff.).

Die Argumentation ähnelt auf den ersten Blick der konstruktivistischen Perspektive; allerdings wird hier mit den Begriffen und Begründungen auf

subjektive Sinnhaftigkeit verwiesen, während im Konstruktivismus gewissermassen biologische Prozesse im Hintergrund stehen.

Selbstlernen als Regierungstechnik

Ein deutlich anderes Verständnis von der Selbststeuerung des Lernens ergibt sich aus dem vor allem von Foucault (2000) entwickelten Konzept der Gouvernementalität. Foucault hat sich dafür interessiert, wie Regieren im Sinne von Lenken und Steuern der Individuen funktioniert. Moderne Gesellschaften zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sich das Regieren weg bewegt von äusseren (auf Gesetzen, Drohungen, Sanktionen und Gewalt basierenden) Formen hin zu solchen, die in die Individuen hineinverlagert werden. Um solche Formen des «Regierens des Selbst» umzusetzen, bedarf es einer Fülle von institutionellen Mechanismen – «neuartiger Taktiken und Techniken» (ebd., S. 61) – durch die diese in den Köpfen und Körpern der Menschen verankert werden: «Das Selbst wird so mit einem Arsenal von Selbsttechniken ausgestattet, die seine Subjektivierung zu einem Kapital machen, das es einsetzen kann» (Forneck 2004, S. 251). Aktuell bilden in den neoliberal geprägten Gesellschaften mit dem Leitbild der wettbewerbs- und effizienzorientierten, selbstverantwortlichen Marktteilnehmerin, als die sich alle Menschen begreifen sollen, die Zuspitzung gouvernementaler Prozesse.

Der Clou ist nun gewissermassen, dass das Bildungs- und Erziehungswesen in diese Logik der Herstellung von Gouvernementalität – ob gewollt oder nicht – mit einbezogen wird. Das selbstgesteuerte Lernen ist dann als Selbsttechnik eine Art Grundvoraussetzung für das lebenslange Lernen, oft gekoppelt mit der Forderung, selbst für die ständige Beschäftigungsfähigkeit verantwortlich zu sein.

Selbstlernen erscheint hier nicht als eine reformpädagogisch aufgeladene und auf die Autonomie und Emanzipation von Herrschaft zielende Praxis, sondern als «politisch angestrebte millionenfache Aktivität von einzelnen Individuen, die auf der permanenten Suche nach Lernmöglichkeiten sind, um ihre Employability zumindest zu erhalten» und insgesamt als eine «Sicherheitstechnologie des modernen Staates» (Forneck & Wrana 2005, S. 158).

Die Perspektive sensibilisiert also dafür, dass Selbstlernen tendenziell eher eine Bringschuld der Individuen wird, und dass Bildungseinrichtungen und die darin Tätigen dies einerseits den Individuen vermitteln müssen, weil sie diese Selbsttechnik als Ausstattung brauchen, andererseits für eine solche Instrumentalisierung quasi eingespant zu werden drohen.

Die blinden Flecken des Selbstlernens

Die hier nur kurz umrissenen Begründungen machen jeweils bestimmte Auslegungen von dem sichtbar, was als Selbstlernen bezeichnet werden kann. Die Akzentuierung liegt auf einem reformpädagogisch-emanzipativen Moment, auf der Betonung der Eigenaktivität als autonom und selbstbezogen gedachter Lernender, auf den subjektiven Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen oder der gesellschaftlich-politisch geforderten Selbsttechnik im Kontext lebenslangen Lernens. Und immer wird auch eine bestimmte pädagogische Haltung und Aufgabe nahegelegt beziehungsweise kann diese daraus – wenigstens ansatzweise – abgeleitet werden.

Hier setzen allerdings auch die Schwierigkeiten ein. Was für ein Selbst da nämlich wie und warum lernt, wohin es dabei steuert, das bleibt seltsam diffus. So zeigt die Bildungsforschung, auch bezogen auf Weiterbildung und Hochschule, dass die Teilnahme an Bildung in erheblicher Weise vom Fortbestehen oder gar der Verstärkung sozialer Ungleichheit durchzogen ist (Bremer 2021; Bremer & Lange-Vester 2022). Dass die Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen in das Bildungswesen eintreten, und welche Bedeutung das für die Lern- und Aneignungsprozesse haben könnte, wird in den skizzierten Begründungen jedoch kaum berücksichtigt oder bleibt zumindest abstrakt. Die Ungleichheit ist gross – aber das gedachte Selbst scheint immer gleich zu sein.

Die Wirklichkeit sieht aber anders aus, und auch die tägliche Erfahrung im Bildungswesen ist so, dass das Selbstlernen keineswegs ein Selbstläufer ist.

Das verweist darauf, welche Vorstellungen von der Gesellschaft, in der die Individuen leben, jeweils (implizit oder explizit) zugrunde gelegt werden. Insbesondere der Konstruktivismus unterlegt die hohe Betonung des Selbst mit individualistischen Gesellschaftsvorstellungen, wonach in der Postmoderne alte Strukturen und Verhältnisse sozusagen überwunden sind:

«Der Konstruktivismus unterstützt kognitionstheoretisch den unumstrittenen Trend der Individualisierung als Vergesellschaftungsprozess. Die Menschen müssen heute mit sich, ihren Identitätskrisen und ihren Zukunftsängsten alleine zurechtkommen. Der Konstruktivismus treibt die Individualisierung erkenntnistheoretisch auf die Spitze, er beweist die Selbstverantwortlichkeit des einzelnen und entlastet das System. Außerdem enthält er die geheime Botschaft: Wenn es Dir schlecht geht, liegt es an Deiner Wirklichkeitskonstruktion.» (Arnold & Siebert 1995, S. 23)

Man kann die ungebrochen aktuelle Debatte um selbstgesteuertes Lernen eigentlich nur verstehen, wenn man sie in diesen öffentlichen Diskurs einordnet, in dem für viele gesellschaftliche Bereiche mehr Eigenverantwortung und Initiative der Individuen gefordert wird, sei es für die Gesundheit, die Altersvorsorge, die Arbeitsfähigkeit oder eben das Lebenslange Lernen.

3. Selbstlernen im Kontext von Habitus und sozialem Milieu

Eine andere Perspektive wird sichtbar, wenn man davon ausgeht, dass das Selbst immer schon als sozial durchdrungen anzunehmen ist. Die Konzepte des Habitus (Bourdieu 1982) und des sozialen Milieus (Vester 2015) ermöglichen genau das. Soziale Milieus können verkürzt verstanden werden als Gruppen von Menschen mit ähnlicher Lebensführung des Alltags. Diese beruht auf einem bestimmten Habitus, mit Bourdieu vereinfacht verstanden als eine «allgemeine Grundhaltung» (Bourdieu 1992, S. 31) gegenüber der Welt. Menschen eines Milieus ähneln sich in ihren Vorlieben und Haltungen zu Arbeit und Bildung, zu Familie sowie Freund*innen, zur Freizeit und auch zu gesellschaftlicher Partizipation. Für Deutschland etwa werden durch die Milieuforschung zehn soziale Milieus unterschieden, die sich in weitere Teilgruppen differenzieren lassen. Auch für die Schweiz dürfte die Situation ähnlich sein.

Der Habitus fungiert dabei wie ein Erzeugungsprinzip, ein «modus operandi», der auf Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata beruht. Die Schemata sind verinnerlicht, «inkorporiert», wie Bourdieu (1982, S. 729 ff.) sagt. Das heisst, sie sind tief in der Person verankert, wenig bewusst und dadurch relativ beständig. Sie sind somit fester Bestandteil des Selbst. Zugleich entspringen sie nicht in der Person und sind nicht angeboren, sondern werden im Milieu (in das man hineingeboren ist und das man sich nicht aussucht) quasi gefunden und im biografischen Prozess erworben. Der Begriff «Selbstlernen» ist daher in dieser Perspektive in gewisser Weise falsch, weil in diesem Selbst immer schon ein Stück «Fremd» enthalten ist. Der Habitus entsteht also in einem bestimmten Milieu – und er bringt zugleich eine neue Milieupraxis wieder hervor, die nie identisch ist mit ihrem Ursprung, aber in der Regel auch – nach der Devise «Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm» – nicht sehr weit davon entfernt. Er bringt auch die Lern- und Bildungspraxis hervor (Bremer 2007): «Wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannten und Freunde er hat, all das ist eng miteinander verknüpft» (Bourdieu 1992, S. 32).

	Grundmuster der Bildungsmotivation	Grundprinzip der Bildungsstrategie	Bildungspraxis, Zugang zu Bildung und Form des Selbstlernens
Obere Milieus	Selbstverwirklichung und Identität	Soziale und kulturelle Hegemonie	intrinsisch, selbstsicher, aktiv suchend (Weiter-)Bildung als Chance Nähe zum idealisierten Selbstlernen
Respektable Milieus	Nützlichkeit und Anerkennung	(Mehr) Autonomie/ Status	Pragmatische Horizont-erweiterung Ambivalenz: Zumutung oder Chance? Teilnahme über soziale Netze Selbstlernen durch Hilfe zur Selbsthilfe
Unterprivilegierte Milieus	Notwendigkeit und Mithalten	Vermeiden von Ausgrenzung	Bildung als Bürde, Unsicherheit Selbstausschluss («Bildung als Auswärtsspiel») Selbstlernen durch pädagogische Orientierung; teilweise aufsuchende Bildungsarbeit

Tabelle 1: Soziale Milieus – Grundformen der Bildungsstrategien (erweiterte Darstellung basierend auf Bremer 2004, S. 208)

Ein Blick auf die milieubezogene Weiterbildungsforschung verdeutlicht, wie sich das empirisch ausdrückt (Bremer 2007; überblickend Barz & Tippelt 2018). Wie Tabelle 1 in stark vereinfachender Weise zeigt, sind grundlegende Motivationsstrukturen und Erwartungen nach Milieus unterschiedlich und erfordern auch spezifische Strategien der pädagogischen Ansprache.

Kurz gefasst drückt sich die besondere Lebensweise der oberen Milieus in der Regel in einem exklusiven Bildungsverständnis aus. Sie betonen stärker, dass Weiterbildung zur Persönlichkeitsbildung, Individualität, Selbstentfal-

tung und auch zur Selbstvermarktung und Selbstoptimierung beitragen soll. Sie artikulieren deutlich ihre Interessen und verbinden mit Weiterbildung eher Chancenerweiterung, haben meist wenig Schwierigkeiten, ihren Lernprozess selbständig und selbstsicher zu organisieren und kommen dem Idealbild der*des selbstgesteuerten Lernenden am nächsten.

Bei den sozial in der Mitte stehenden Milieus ist das Verhältnis zu Bildung «unaufgeladener». Bildung ist weniger Selbstzweck; es treten andere Aspekte wie Status, Tugenden, Soziales, Qualifizierung oder Mühsal und Notwendigkeit hinzu. Hier finden sich verschiedene Milieuvarianten mit einer insgesamt erheblichen Heterogenität: Teilweise (besonders bei traditionsorientierten Teilen) wird ein handfestes, griffiges und transparentes Konzept und klare Orientierung durch die Lehrenden gewünscht. In den jüngeren, höher gebildeten Milieuvarianten dieser sozialen Stufe findet sich eine Orientierung an Kriterien wie Sachlichkeit und Nutzen. Bei anderen wird partizipative Gestaltung eingefordert und ein betont partnerschaftlicher Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden erwartet. Insgesamt gilt bei allen Milieus dieser Stufe, dass auch gemeinschaftliche Aspekte in Richtung kooperativen Lernens wichtig sind. Zugleich besteht zumeist eine Abneigung gegen einen (vielfach aus negativer Schulerfahrung präsenten) autoritär-hierarchischen pädagogischen Stil. Man erwartet Unterstützung, mit dem Ziel, selbst besser zurechtzukommen.

Speziell bei den sozial unteren Milieus bestehen grosse Barrieren zu Bildung und Weiterbildung. Bildung erscheint als «unnützig» und wird als notwendiges Übel empfunden. Eine institutionelle Lernsituation kann mit Unsicherheiten und mit Überforderungsängsten belastet sein. Man grenzt sich ab gegen die oft typische methodische Strenge, das kognitive und (selbst-)disziplinierte Lernen, das oft gefordert oder vorausgesetzt wird. Lehrende nehmen das nicht selten als generelles Desinteresse wahr und haben Schwierigkeiten, ein Gespür und angemessene pädagogische Unterstützungsformen für Lernende aus diesen Milieus zu finden.

4. Zum pädagogischen Umgang mit Selbstlernen

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Weiterbildungsverhalten stark milieuspezifisch geprägt ist. Wenn man den Begriff «Selbstlernen» in diesem Kontext verwendet, dann ist Folgendes in Rechnung zu stellen: Das steuernde Selbst ist in jedem sozialen Milieu ein anderes, weil es auf der Basis des Habitus in jedem Milieu spezifisch organisiert und strukturiert ist. Genau für diese sozia-

len Unterschiede sensibilisiert der Diskurs um das Selbstlernen und die oben umrissenen Begründungen aber gerade nicht – insbesondere nicht die konstruktivistische Ausdeutung von selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernenden.

Für den pädagogischen Umgang ist die Seite der Bildungseinrichtung zu beachten, in die die Lernenden mit ihrer milieuspezifischen Erwartungs- und Motivationsstruktur eintreten. Mit dem auf Pierre Bourdieu zurückgehenden Paradigma der «kulturellen Passung» (vgl. auch Kramer & Helsper 2010) kann das näher beleuchtet werden. Vereinfacht gesagt ist demnach das institutionelle Bildungssetting nicht nur auf die Vermittlung von Lerngegenständen zu reduzieren, sondern es ist zugleich ein Ort, an dem eine bestimmte «pädagogische Kultur» herrscht. Das heisst, milieuspezifische Passungsverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie damit verbundene Institutionskulturen, pädagogische Settings und kommunikative Stile erleichtern oder erschweren bestimmten Lernenden, Zugang zu finden und Aneignungsformen zu entwickeln. Indem in Bildungseinrichtungen das Beherrschen einer bestimmten Kultur beziehungsweise eine Affinität dazu implizit erwartet wird, nötigt sie die Lernenden zu Akkulturation, einer Art Überbrückungsarbeit, die aber unterschiedlich gross ist. Ein wie auch immer ausgestaltetes Selbstlernen ist Teil dieser pädagogisch-institutionellen Kultur. Wird es ohne Bezug auf die umrissenen sozialen Rahmungen umgesetzt und folgt es eher einer Laissez-faire-Haltung mit der Lernende mit Affinität zum akademischen Habitus gut umgehen können, erschwert es diese Überbrückungsarbeit für viele.

In einer Studie im Bereich der Studierendenforschung konnten wir kürzlich herausarbeiten, dass die erwartete Selbstorganisation und Selbststeuerung des Studiums gerade für Studierende aus sozial benachteiligten und nicht akademisch geprägten Milieus oft die grösste Herausforderung darstellt (Pape, Heil, Lange-Vester & Bremer 2022). Das Fehlen von Orientierung, die geringe Präsenz von Lehrenden und mangelnde Unterstützungsstrukturen führen dann zu Zweifeln am Studium und nicht selten zum Abbruch. Oft schreiben Studierende sich das dann selbst zu, ihrem vermeintlichen Mangel an Selbstdisziplin, Fleiss und Begabung – wobei die eigentliche Ursache eher in der nicht ausreichend hergestellten Passung zu sehen ist, die die Studierenden aber nicht (allein) zu verantworten haben.

Für die Situation an Höheren Fachschulen wäre dies nun weiter auszubuchstabieren. Angesichts der verschiedenen berufs- und branchenspezifischen Bildungsgänge lässt sich dabei grundsätzlich auf eine Milieuvielzahl schliessen, insbesondere von Lernenden aus Milieus der mittleren sozialen Stufe. Zudem sind biographische und lebenslagenspezifische Konstellationen

mit einzubeziehen. Unsere Studie zu längerfristigen beruflichen Umschulungen hat gezeigt, dass solche Phasen der (berufs-)biographischen Umorientierung von den Lernenden auf die gesamte Lebenssituation abgestimmt werden müssen (Bremer, Faulstich, Teiwes-Kügler & Vehse 2015). Insbesondere ein berufsbegleitendes Studium erfordert zudem ein ausgesprochen hohes Mass an Selbstdisziplin, was durch ein womöglich pädagogisch wenig begleitetes und oft allein zu praktizierendes Selbstlernen erschwert wird. Verbindlichkeit, Präsenz, Orientierung, kooperative Formen können hier Teil einer orientierenden Unterstützungsstruktur sein.

Die Überbrückung der Diskrepanz zwischen milieuspezifischer Motivationsstruktur und institutioneller Kultur ist auch von den Bildungseinrichtungen mit zu erbringen und fordert auf zur Entwicklung von «Milieusensibilität» (Bremer 2021) und – speziell bei Lehrenden – von «Habitussensibilität» als Teil pädagogischer Professionalität (Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2014), die sich als spezifische Ausgestaltung des oben umrissenen didaktischen Prinzips der Teilnehmendenorientierung verstehen lässt.

Will man an «alte reformpädagogische Prinzipien» anknüpfen (Faulstich 2017, S. 18) und an einem emanzipatorisch verstandenen, expansives Lernen ermöglichenden und die Subjekte stärkenden Verständnis von Selbstlernen festhalten – und dafür gibt es gute Gründe – dann gilt es in jedem Fall, sich auf dieses Selbst genauer einzustellen. Selbst heisst dann, ausgehend von den bisher bestehenden spezifischen Zwängen und Notwendigkeiten ein Stück mehr Selbstbestimmung und Verfügung über sich selbst zu erlangen. Das heisst nicht, dass etwa die Lehrenden ihre Rolle im Lern- und Bildungsprozess negieren und die Lernenden sich selbst überlassen. Es geht um mehr Differenzierung und um mehr Augenhöhe im Lern- und Bildungsprozess. Der gegenwärtige Diskurs verschließt sich diesen Differenzierungen und den Mechanismen, durch die Lern- und Bildungspraxis zustande kommen, wenn er von idealisierten und zum Teil normativen Vorstellungen des Selbst ausgeht und diese Bilder auf alle Lernenden projiziert.

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2003). Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Arnold, R. (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 14–36). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 161–184). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992). Die feinen Unterschiede. In: ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 31–48). Hamburg: VSA.
- Bremer, H. (2004). Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. In: Engler, S. & Kraiss, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 189–213). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bremer, H. (2007). Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa.
- Bremer, H. (2021). Milieusensible Weiterbildung. In: *Education Permanente*, 1/2021, 21–31.
- Bremer, H., Faulstich, P., Teiwes-Kügler, Ch. & Vehse, J. (2015). *Gesellschaftsbild und Weiterbildung. Auswirkungen von Bildungsmoratorien auf Habitus, Lernen und Gesellschaftsvorstellungen*. Baden-Baden: Nomos edition sigma.
- Bremer, H. & Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2022). *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten*. Weinheim: Beltz Juventa.
- El-Mafalaani, A. (2021). *Mythos Bildung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg.
- Faulstich, P. (2017). Selbstbestimmung und Professionalität als Schlüsselbegriffe der Erwachsenenbildung. In: Armbrorst-Weihs, K., Böckelmann, Ch. & Halbeis, W. (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit* (S. 17–26). Münster: Waxmann.
- Faulstich, P., Gnahn, D. & Seidel, S. (Hrsg.) (2002). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa.
- Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Forneck, H. J. (2004). Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.), *Expansives Lernen* (S. 246–255). Baltmannsweiler: Schneider.
- Forneck, H. J. & Wrana, D. (2005). Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In: Bröcking, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart* (S. 41–67). Frankfurt: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Kraft, S. (2001). Selbstgesteuertes Lernen – Kritische Anmerkungen zu einem scheinbar unstrittigen Konzept. In: Wingens, M. & Sackmann R. (Hrsg.), *Bildung und Beruf* (S. 195–211). Weinheim: Juventa.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103–125). Wiesbaden: VS.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In: Sander, T. (Hrsg.), *Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln* (S. 177–207). Wiesbaden: VS.
- Pape, N., Heil, K., Lange-Vester, A. & Bremer, H. (2022). Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag: Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt «Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild» (STHAGE). In: Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 97–118). Wiesbaden: VS.
- Pongratz, L. (2000). Ökonomisierung der Bildung. Eine Packungsbeilage zu Risiken und Nebenwirkungen. In: Funk, R., Johach, H. & Meyer, G. (Hrsg.), *Erich Fromm heute. Zur Aktualität seines Denkens* (S. 121–137). München: dtv.
- Schäffter, O. (1998). Das Selbst als Joker. Neuere Literatur zum Thema: Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung [Rezension]. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1 (1), 134–140.
- Siebert, H. (2001). Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung* (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 2001: Tätigsein – Lernen – Innovation* (S. 281–333), Münster: Waxmann.
- Tietgens, H. (1984). Teilnehmerorientierung. In: Schmitz, E. & Tietgens, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band II: Erwachsenenbildung* (S. 446–450), Stuttgart: Klett-Cotta.

Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In Freericks, R. & Brinkmann, D. (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Wiesbaden: Springer VS.

Autor*innenverzeichnis

Daniel Ammann, MSc in Pflegewissenschaften, leitet seit 2015 die Höhere Fachschule für Pflege am Bildungszentrum Gesundheit und Soziales in Chur.

Dagmar Bach, ist Leiterin a.i. des Zentrums Berufs- und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Helmut Bremer, Prof. Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Politische Bildung an der Universität Duisburg-Essen.

Lucien Criblez, Prof. Dr., ist Professor für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems an der Universität Zürich.

Barbara Getto, Prof. Dr., ist Professorin für Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Erik Haberzeth, Prof. Dr., ist Professor für Höhere Berufsbildung und Weiterbildung im Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Petra Hämmerle, Dr., ist Geschäftsleiterin der Ectaveo AG in Zürich.

Dominic Hassler ist Leiter des Programmbereichs Digitales Lernen am Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Sylvia Kaap-Fröhlich, Dr., leitet den schweizweit ersten Bachelorstudiengang Biomedizinische Labordiagnostik an der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Wädenswil.

Andrea Käppeli, MScN, ist Leiterin des Bachelorstudiengangs in Nursing an der Careum Hochschule Gesundheit und Pflegeexpertin im Spital Muri/Pflegimuri.

Thomas Kölliker ist Leiter Weiterbildung der WKS KV Bildung in Bern und Mitglied der Geschäftsleitung.

Katrin Kraus, Prof. Dr., ist Professorin für Berufs- und Weiterbildung an der Universität Zürich.

Stefan Osbahr, Dr., ist promovierter Pädagoge und seit 2014 Direktor von Agogis.

Daniel Rigotti ist Vizedirektor der KV Business School Zürich.

Kurt Rubeli war bis zum April 2022 Rektor der ABB Technikerschule in Baden.

Stephan Schärer ist Bereichsleiter Pflege am Universitätsspital Zürich.

Lucretia Staudinger ist Programmleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum Berufs- und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Franziska Zellweger-Moser, Prof. Dr., ist Professorin für Hochschuldidaktik im Zentrum für Hochschuldidaktik und -entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich.