

E-Offprint

Hinweis zum Copyright

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

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



Editorial

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

Schwerpunkt

Doppeltes Kompetenzprofil

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

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

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

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

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

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

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

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

Rubriken

Buchbesprechungen

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

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

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

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

Neuerscheinungen 456

Zeitschriftenspiegel 458

Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

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

Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche

Christa Scherrer und Geri Thomann

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

Schlagwörter Organisationsgestaltung – Grenzmanagement – Rollen

Competence between individual and organisation – A search for traces

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

Keywords organisational structure and culture – boundary management – roles

1 Einleitung

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

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

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

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

2 Organisationale Umfeldbedingungen für individuelle Performanz

2.1 Kompetenz und die Mobilisierung von Ressourcen

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

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

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

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

2.2 Kompetenz in Teams – eine kritische Analyse

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

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

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

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

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

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

3 Die Hochschule als Expertenorganisation

3.1 Organisationale Spannungen

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

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

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

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

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

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

3.2 Verbindungen und Grenzübergänge an Pädagogischen Hochschulen

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

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

4 Grenzmanagement in Organisationen

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Organisationale Mitgliedschaft

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

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

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

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

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

4.3 Die vielfältigen Rollen von Grenzspäherinnen und Grenzspähern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

- Aldrich, H. E. & Herker, D.** (1977). Boundary spanning roles and organizational structure. *Academy of Management Review*, 2 (2), 217–230.
- Baecker, D.** (2014). Organisation als temporale Form: Ein Ausblick. In R. Wimmer, J. O. Meissner & P. Wolf (Hrsg.), *Praktische Organisationswissenschaft* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 318–357). Heidelberg: Auer.

- Belbin, R. M.** (2003). *Management teams: Why they succeed or fail*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Belbin Associates.** (2020). *The Nine Belbin Team Roles*. Verfügbar unter: <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/> (09.01.2021).
- Calchera, F. & Weber, J. C.** (1990). *Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Erpenbeck, I. & von Rosenstiel, L.** (2007). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Esser, H.** (2000). *Soziologie: Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen*. Frankfurt: Campus.
- FHNW.** (2020). «Connect-Pilotprogramm» – Förderung doppelter Kompetenzprofile. Verfügbar unter: https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/soziale-arbeit/news/pilotprogramm_connect (09.01.2021).
- Fraefel, U.** (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 26–33.
- Hochschulrat.** (2015). *Verordnung des Hochschulrates über die Akkreditierung im Hochschulbereich (Akkreditierungsverordnung HFKG) vom 28. Mai 2015* (Stand am 1. Januar 2021). Bern: Bundeskanzlei.
- Krainz-Dürr, M.** (2000). Wie Schulen lernen. Zur Mikropolitik von Schulentwicklungsprozessen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 125–140). Opladen: Leske + Budrich.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U.** (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 407–421.
- Kühl, St.** (2008). *Coaching und Supervision: Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laske, S., Meister-Scheytt, C. & Küpers, W.** (2006). *Organisation und Führung*. Münster: Waxmann.
- Le Boterf, G.** (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Littmann, P., Jansen, S. A. & Kohler, D.** (2000). *Oszillodox. Virtualisierung – die permanente Neuerfindung der Organisation*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Mayrhofer, M. & Meyer, M.** (2008). *He's a real nowhere man? Der Umgang von Organisationen mit ihren Grenzen – das Beispiel «Neue Selbständige»*. Workshoppaper Kommission Organisation, Verband Hochschullehrer Betriebswirtschaft, Zürich, 3./4. April.
- Mintzberg, H.** (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Nationale Koordination C2SW.** (2018). *Career2SocialWork (C2SW): Doppeltes Kompetenzprofil an Fachhochschulen der Sozialen Arbeit* (Arbeitsdokument; Version 1 vom 12.06. 2018). Verfügbar unter: <https://career2socialwork.hes-so.ch/data/documents/Arbeitspapier-vs-18.06.12-9367.pdf> (09.01.2020).
- North, K., Reinhardt, K. & Sieber-Suter, B.** (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Praxisbeispielen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, R. T.** (2020). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Lehrbuch zur Unternehmensführung im Informationszeitalter* (5. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Reusser, K. & Fraefel, U.** (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–39). Münster: Waxmann.
- Scherrer, C.** (2020). *Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen – Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich, Philosophische Fakultät.
- Scherrer, C., Heller-Andrist, S., Suter C. & Fischer, M.** (2020). Die Bedeutung des Berufsfeldbezugs in den Aufgaben und für Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 422–434.
- Schröer, A.** (2004). *Change Management pädagogischer Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieber-Suter, B.** (2014). *Kompetenzmanagement*. Bern: hep.

Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung

- Spieß, E.** (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie III, Band 4* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Stäubli, E.** (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen – Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an Pädagogischen Hochschulen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (3), 393–401.
- Staudt, E., Kailer, N., Kottmann, M., Kriegesmann, B., Meier, A. J., Muschik, C., Stephan, H. & Ziegler, A.** (2002). *Kompetenzentwicklung und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Stelzer-Rothe, T.** (2005). *Kompetenzen in der Hochschullehre*. Rinteln: Merkur.
- swissuniversities.** (2017). *Merkmale des Hochschultypus Pädagogische Hochschulen*. Bern: swissuniversities, Kammer PH.
- swissuniversities.** (2020). *P-11 Doppeltes Kompetenzprofil*. Verfügbar unter: <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsfoerderung/p-11-doppeltes-kompetenzprofil> (09.01.2021).
- Thomann, G.** (2019). *Ausbildung der Auszubildenden* (5. Auflage). Bern: hep.
- Thomann, G.** (2020). Boundary Spanning Roles – Peripheriekompetenzen und deren Funktion für Innovation in Expertenorganisationen. *Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln*, 4 (3), 65–81.
- van Dick, R. & West, M.A.** (2013). *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Wildt, J.** (1997). Das «Integrierte Eingangssemester Primarstufe» (IEP). Ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule? In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (S. 319–338). Opladen: Leske + Budrich.

Autorin und Autor

Christa Scherrer, Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zug, christa.scherrer@phzg.ch
Geri Thomann, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, geri.thomann@phzh.ch