

**bwp@ Spezial 20 | November 2023**

## **Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung**

Hrsg. v. **Antje Barabasch & Silke Fischer**

**Anna HOFSTETTER, Silke FISCHER, Melanie  
ELDERTON & Annette TETTENBORN**

(Pädagogische Hochschule Luzern)

**Zur wahrgenommenen Förderung von überfachlichen  
Kompetenzen im Berufsfeld Gesundheit in schulischen  
und betrieblichen Lernsettings in der Schweiz.**

Online:

[https://www.bwpat.de/spezial20/hofstetter\\_etal\\_spezial20.pdf](https://www.bwpat.de/spezial20/hofstetter_etal_spezial20.pdf)

seit 28.12.2023

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2023



[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

## **Zur wahrgenommenen Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Berufsfeld Gesundheit in schulischen und betrieblichen Lernsettings in der Schweiz**

---

### **Abstract**

Aufgrund von globalen Megatrends befindet sich die Arbeitswelt in einem außergewöhnlichen Wandel, von welchem auch die Gesundheitsberufe stark betroffen sind. Zur Bewältigung von komplexeren Anforderungssituationen sind überfachliche Kompetenzen für Arbeitnehmende in Gesundheitsberufen über alle beruflichen Anforderungsniveaus hinweg von großer Bedeutung. Überfachliche Kompetenzen sollen dabei im Sinne der Lernortkooperation an allen Lernorten der Berufsbildung aufeinander abgestimmt vermittelt werden. Dieser Artikel untersucht die Aneignung und den Aufbau von überfachlichen Kompetenzen in verschiedenen schulischen und betrieblichen Lernsettings im Berufsfeld Gesundheit im Kontext einer höheren Fachschule aus Sicht der beteiligten Akteur:innen. Hierzu wurde eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden (Mixed-Methods-Ansatz) gewählt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen nach Meinung der Studierenden eher in der betrieblichen Praxis als in schulischen Lernsettings erfolgt. In Bezug auf den Handlungskompetenzaufbau lässt sich feststellen, dass nicht immer vollständige Lernhandlungen und eigene Lösungswege in schulischen Lernsettings implementiert sind. Insgesamt bietet der Artikel erste Einblicke in das handlungskompetenzorientierte Lernen und die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen im Kontext einer höheren Fachschule im Gesundheitsbereich, die zur Weiterentwicklung des Unterrichts und zur kritischen Diskussion des Begriffs der überfachlichen Kompetenzen anregen sollen.

---

### **On the perceived promotion of interdisciplinary competences in the occupational field of health in school and workplace settings in Switzerland**

---

Due to global megatrends, today's working world is undergoing extraordinary change, which also strongly affects the healthcare professions. In order to cope with increasingly complex situations, interdisciplinary competences are of great importance for employees in health care professions across all occupational requirement levels. In the sense of learning location cooperation, interdisciplinary competences should be taught in a coordinated manner at all learning locations in vocational education and training. This article examines the acquisition and development of interdisciplinary competences in different school and company settings in the vocational field of health at a college of professional education and training from the perspective of the actors involved. For this purpose, a combination of qualitative and quantitative survey methods (mixed-method approach) was chosen. The findings show that, in the opinion of the students, the acquisition of interdisciplinary competencies is more likely to take place in company practice than in school learning settings. With regard to the development of action competences, it can be stated that complete learning actions are not always implemented, and individual

learning pathways are often not possible. All in all, the article offers first insights into action competence-oriented learning and the teaching of interdisciplinary competences in the context of a college of professional education and training.

**Schlüsselwörter:** *Überfachliche Kompetenzen, Gesundheitsberufe, höhere Fachschulen, Lernortkooperation, Berufsbildung*

## 1 Einleitung

Die heutige Arbeitswelt befindet sich aufgrund von sogenannten globalen Megatrends in einem beispiellosen Wandel, welcher viele bestehende Arbeitsplätze überflüssig macht und neue Arbeitsplätze schafft (vgl. ILO 2021). Deml et al. (2021) haben speziell für das Berufsfeld Gesundheit Megatrends wie z.B. „soziodemografische Veränderungen, Empowerment von Patienten:innen, Angehörigen etc., Digitalisierung“ sowie „Entstehung neuer Versorgungsmodelle“ (o.S.) identifiziert, welche zu vielfältigen Veränderungsprozessen in Gesundheitsberufen führen bzw. bereits in den letzten Jahren geführt haben. Die COVID 19 – Pandemie hat zahlreiche globale Krisen ausgelöst (vgl. ILO 2021), die diese Veränderungsprozesse zusätzlich noch beschleunigt und darüber hinaus Arbeitnehmende in diesen Berufen mit neuen, komplexen Anforderungssituationen, wie beispielsweise die Auslastung der Intensivstationen, die Wirkung von Impf- und Therapiemöglichkeiten und Spätfolgen der Krankheit, konfrontiert haben. Somit mussten sich Arbeitnehmende in Gesundheitsberufen fast täglich neuen Gegebenheiten anpassen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS 2021). Um in diesen anspruchsvollen Situationen handlungskompetent agieren zu können, sind sogenannte überfachliche Kompetenzen, z.B. die Kooperation mit anderen Fachpersonen oder die Kommunikation mit den Angehörigen, besonders wichtig. Nach der Studie von Kindt et al. (2022) sind neben hohen fachlichen Kompetenzen solche überfachlichen Kompetenzen in Gesundheitsberufen über alle beruflichen Anforderungsniveaus hinweg, d.h. von Helfer- und Anlernertätigkeiten, fachlich ausgerichteten Tätigkeiten, komplexen Spezialist:innentätigkeiten bis hin zu hoch komplexen Tätigkeiten, von hoher Bedeutung. Dem *“Potenzial einer Person, in unterschiedlichen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen angemessen und verantwortungsvoll zu handeln”* (Bieri Buschor/Forrer 2005, 41) als übergreifendes Merkmal überfachlicher Kompetenzen ist daher in besonderer Weise in den Ausbildungsgängen der Gesundheitsberufe Rechnung zu tragen.

Überfachliche Kompetenzen werden aber auch kritisch gesehen und sogar als *„alter Wein in neuen Schläuchen“* tituiert (vgl. Ziegler 2022). Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass immer wieder neue überfachliche Kompetenzen in den Fokus der Öffentlichkeit getreten sind, bei denen sich im Zeitverlauf zeigte, dass ihre Auswirkung überschätzt wurde. Ein Beispiel hierfür ist *growth mindset* (vgl. Yeager/Dweck 2020), welche schon immer als Garant für lebenslanges Lernen galt. Auch in der Berufsbildung wurde bereits in den 1970er Jahren von Mertens (1974) die Idee lanciert, dass nicht-fachliche Qualifikationen, damals Schlüsselqualifikationen genannt, dem Individuum helfen sollten, die im Zuge der Bildungsexpansion und des Wirtschaftswachstums auftretenden Anforderungen produktiv zu bewältigen. Heute wird hingegen nicht

mehr von Schlüsselqualifikationen, sondern - in Abgrenzung von fachlichen - von überfachlichen Kompetenzen gesprochen. Unter diesem Begriff werden über das eigene Fachgebiet hinausgehende Wissens- und Fähigkeitskomponenten, Haltungen und Orientierungen verstanden, die quer zu Fächer- oder Berufsstrukturen liegen und daher für viele Fachgebiete und Kontexte bedeutsam und nutzbar sind (vgl. Maag Merki 2004).

Aufgrund der oben erläuterten hohen Relevanz von überfachlichen Kompetenzen für den Gesundheitsbereich, sind die Ausbildungsinstitutionen in diesem Berufsfeld aufgefordert, überfachliche Kompetenzen, die bereits direkt oder indirekt in den Bildungsplänen und Studiengängen vieler Gesundheitsberufe implementiert sind (vgl. SBFI 2018), entsprechend in ihren Ausbildungs- und Weiterbildungsstudiengängen zu vermitteln. Die Aneignungsprozesse von überfachlichen Kompetenzen sind in verschiedenen Ausbildungsinstitutionen sowie in der betrieblichen Praxis bisher allerdings nur wenig erforscht. Dieser Artikel untersucht die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen in verschiedenen schulischen und betrieblichen Lernsettings im Kontext einer höheren Fachschule (Tertiär B). Hierbei wird den folgenden Forschungsfragestellungen nachgegangen: (1) An welchen Lernorten (höhere Fachschule, Betrieb) werden verschiedene überfachliche Kompetenzen im Gesundheitsbereich aus Sicht von Studierenden aufgebaut? Welche Begründungen liegen dieser Einschätzung aus Sicht der Studierenden, Dozierenden und Berufsbildungsverantwortlichen zugrunde? (2) Wie werden Handlungskompetenzen im Allgemeinen und überfachliche Kompetenzen im Besonderen im Studium an der Ausbildungsinstitution höhere Fachschule im Gesundheitsbereich exemplarisch aufgebaut?

Im ersten Kapitel wird die Relevanz von überfachlichen Kompetenzen im Kontext des Berufsfeldes Gesundheit aufgezeigt. Daraufaufgehend werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen dieses Artikels dargelegt. In Kapitel 2.1 werden Bedeutung und Zusammenhang der Begriffe Kompetenz, Handlungskompetenz und überfachliche Kompetenzen erläutert. In Kapitel 2.2 wird das Berufsfeld Gesundheit abgegrenzt. Anschließend wird in Kapitel 2.3 die Ausbildungsinstitution der höheren Fachschule (HF), die in der Schweiz dem Sektor B der Tertiärstufe, Tertiär B, zugerechnet wird, vorgestellt. Im folgenden Kapitel drei wird die diesem Artikel zugrunde liegende methodische Vorgehensweise, bestehend aus einem Methodenmix von qualitativen und quantitativen Verfahren, beschrieben. Hierzu werden zunächst die Forschungsfragestellungen (Kapitel 3.1), die Datenerhebung und Rekrutierung (Kapitel 3.2), die Stichprobe (3.3) und die Datenauswertung (Kapitel 3.2) erörtert. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Studien in Kapitel vier wiedergegeben. Kapitel 4.1 stellt dar, an welchen Lernorten verschiedene überfachliche Kompetenzen aus der Sicht von Studierenden aufgebaut werden und welche Begründungen dieser Einschätzung aus Sicht der Studierenden, Dozierenden und Berufsbildungsverantwortlichen zugrunde liegen. Kapitel 4.2 erläutert, wie Handlungskompetenzen im Studium an der Ausbildungsinstitution höhere Fachschule im Gesundheitsbereich exemplarisch aufgebaut werden. Abschließend werden in Kapitel fünf die Ergebnisse zusammengefasst, diskutiert und es werden Limitationen dieser Studie aufgezeigt.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

Im folgenden Unterkapitel werden zunächst die Begriffe und der Zusammenhang von Kompetenz, Handlungskompetenz und überfachlichen Kompetenzen in der Berufsbildung erörtert.

Nachfolgend wird das Berufsfeld Gesundheit näher beschrieben. Hierbei wird im Besonderen auf die Aus- und Weiterbildung in Gesundheitsberufen innerhalb des Schweizer Bildungssystems eingegangen. Zum Schluss dieses Kapitels wird die Ausbildungsinstitution der höheren Fachschule (HF) vorgestellt, an welcher die Daten erhoben wurden.

## 2.1 Kompetenz, Handlungskompetenz und überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung

Im Folgenden soll kurz der Begriff der Kompetenz beschrieben werden, bevor die Begriffe Handlungskompetenz und überfachliche Kompetenzen im Rahmen der Berufsbildung definiert werden. In der Fachliteratur existieren keine allgemeingültigen Definitionen dieser Begrifflichkeiten (vgl. Scharnhorst/Kaiser 2018). Das Konzept der Kompetenz hat einen multidisziplinären Hintergrund und wird in vielen Disziplinen unterschiedlich verwendet (vgl. Antera 2021). Im Bildungsbereich wird vielfach der Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) gebraucht.<sup>1</sup> Weinert (2001) beschreibt Kompetenzen als

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“* (Weinert 2001, 27f.).

Gemäß dieser Definition bezeichnet eine Kompetenz den handelnden Umgang mit Wissen, welcher sich anhand einer Leistung zeigt, die nach bestimmten Kriterien, z.B. korrekte Anwendung bestimmter Techniken sowie Fachbegriffe etc., auch beurteilt werden kann. Eine Kompetenz besteht demnach aus Wissen, Handeln und Können, welches sich in konkreten Leistungssituationen zeigt (Klieme/Hartig 2007). Wenn eine Kompetenz mit anderen nicht kognitiven Dispositionen, d.h. beispielsweise auch sozialen und motivationale Kompetenzen verknüpft wird, dann wird diese Kompetenz als Handlungskompetenz bezeichnet (Klieme/Hartig 2007). Die verschiedenen kognitiven und nicht kognitiven Dispositionen einer Handlungskompetenz befähigen das Individuum in verschiedenen Lebenssituationen adäquat – *„handlungskompetent“* – zu handeln. Überfachliche Kompetenzen sind somit Teil der Handlungskompetenz. Sie sind für mehrere Lebenskontexte, beruflich und privat, von Bedeutung (vgl. SBFI 2018).<sup>2</sup> Eine überfachliche Kompetenz ist

*„die Fähigkeit, eine bestimmte Art von Handlungssituation zu bewältigen, die berufsübergreifend und darüber hinaus auch im Privatleben in sehr ähnlicher Form auftritt, so dass die einmal erworbene Kompetenz praktisch ohne Neulernen in all diesen Kontexten genutzt werden kann“* (SBFI 2018, 20).

Aufgrund der globalen Megatrends und der daraus resultierenden, sich schnell verändernden beruflichen Tätigkeitsprofile sind überfachliche Kompetenzen auch für die Berufsbildung relevant. Zur Erlangung der beruflichen Handlungskompetenz bzw. zur Erhaltung der Arbeits-

---

<sup>1</sup> Auf diesem basiert beispielsweise auch der in der Schweiz geltende Lehrplan 21 (vgl. Herzog 2018).

<sup>2</sup> Die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen kann auch enger gefasst werden, in dem diese lediglich als fächerübergreifende oder berufsübergreifende Kompetenzen interpretiert werden (vgl. SBFI 2018).

marktfähigkeit sollen daher neben der Fachkompetenz auch überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung, d.h. in der beruflichen Grund- und Weiterbildung, vermittelt werden. Überfachliche Kompetenzen sollen an allen Lernorten der Berufsbildung vermittelt werden (vgl. SBFI 2017), wobei die Lerninhalte – im Sinne einer Lernortkooperation – aufeinander abgestimmt sind. Der Erwerb von überfachlichen Kompetenzen erfolgt dabei kontextualisiert, d.h. beim Erwerb des regulären Lernstoffes, welcher meist im Rahmen des Prinzips der Handlungskompetenzorientierung auf berufliche Handlungssituationen ausgerichtet ist.

Dies erfolgt u.a. durch eine enge Kopplung von Theorie und Praxis in Form praxisnaher Aufgabenstellungen, durch Reflexion der beruflichen Praxis, durch das Absolvieren vollständiger Lernhandlungen mit Anteilen von Planung, Durchführung und Reflexion sowie durch eine hohe Eigenaktivität der Lernenden (vgl. Hämmerle 2022). Kompetenzen können im eigentlichen Sinne nicht vermittelt oder gefördert werden. Es gilt vielmehr geeignete Aufgabenstellungen zu kreieren, in denen motiviert und zielorientiert am Aufbau von Kompetenzen resp. von Aspekten einer Kompetenz gearbeitet werden kann. In diesem Sinn können auch überfachliche Kompetenzen beispielsweise durch die Integration eines Kompetenzrasters zur Förderung der Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess, durch Projektarbeiten und Rollenspiele im Unterricht gefördert werden (vgl. Zwinggi/Hauser/Chorschew/Koch-Jaksiewicz 2023). Diesem im Bildungsbereich verwendeten Kompetenzverständnis obliegt ferner die Annahme, dass kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen in individuellen Aneignungsprozessen über die gesamte Lebensspanne hinweg erlernbar und somit keine fixen Persönlichkeitsmerkmale sind (vgl. Pacher/Woschank/Rauch/Zunk 2022).<sup>3</sup>

## 2.2 Das Berufsfeld Gesundheit

Aufgrund der hohen Anzahl von aktuell 245 Berufen in der Schweiz werden diese häufig in Berufsfelder unterteilt (vgl. SBFI 2022). Ein Berufsfeld vereint Berufe und wird durch die in diesem Feld arbeitenden Personen, die zu erbringenden Tätigkeiten und die technischen Gegebenheiten repräsentiert (vgl. Pahl 2001).

Das Berufsfeld Gesundheit beinhaltet Berufe aus den folgenden Subfeldern (vgl. Zihlmann 2009):

- Pflege
- Rettung
- Medizinisch-administrativer Bereich
- medizinisch-technischer Bereich
- medizinisch-therapeutischer Bereich
- sowie alternative, komplementäre Heilverfahren.

Kennzeichnend für die Berufe dieses Berufsfelds ist, dass die Arbeit größtenteils meist direkt mit den Patient:innen in Krankenhäusern und Pflegeheimen, Kliniken und Praxen stattfindet.

---

<sup>3</sup> Die Teilnehmenden dieser Studie haben demnach bereits in früheren Bildungskontexten, z.B. Volksschule und berufliche Grundbildung, (überfachliche) Kompetenzen erworben.

Die Arbeitszeiten sind dabei vor allem in der Pflege und Notfallversorgung unregelmäßig.<sup>4</sup> Die Berufe aus dem Berufsfeld Gesundheit wurden bis 2004 durch das Schweizerische Rote Kreuz (SRK) verantwortet und erst mit der Einführung des vierten Berufsbildungsgesetzes (BBG) unter Bundeskompetenz gestellt. Seitdem wurden Ausbildungen in diesem Berufsfeld kontinuierlich in das reguläre Bildungssystem überführt. Inzwischen kann davon ausgegangen werden, dass Ausbildungen in diesem Berufsfeld auf allen Stufen des Schweizer Bildungssystems, von der zweijährigen beruflichen Grundbildung bis zum Doktorat, absolviert werden können (vgl. BFS 2021; Zwinggi/Hauser/Chorschew/Koch-Jaksiewicz 2023).

Auf der Sekundarstufe II werden aktuell elf berufliche Grundbildungen angeboten, welche dem Berufsfeld Gesundheit zugeordnet werden und zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ)<sup>5</sup> führen sowie die berufliche Grundbildung Assistent:in Gesundheit und Soziales (AGS), welche mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)<sup>6</sup> abgeschlossen wird (vgl. OdA Santé 2023). Zu den am häufigsten gewählten beruflichen Grundbildungen der Schweiz gehören die diesem Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufe Fachfrau/-mann Gesundheit (FaGe) EFZ und Fachfrau/-mann Betreuung (FaBe) EFZ (vgl. SBFI 2022). Allerdings haben nach der Studie von Trede et al. (2017) bereits fünf Jahre nach ihrem Ausbildungsabschluss 20% der FaGes den Gesundheitsbereich verlassen.

Im Tertiärbereich bestehen Ausbildungen in den Bereichen Tertiär A und B. Im Rahmen der höheren Berufsbildung (Tertiär B) bestehen Diplomstudiengänge an höheren Fachschulen (HF), z.B. der Studiengang Pflege HF, sowie verschiedene Berufsprüfungen (BP), z.B. Fachfrau/-mann in psychiatrischer Pflege und Betreuung BP. Im Bereich Tertiär A existieren verschiedene Bachelor- und Masterstudiengänge an Fachhochschulen (FH) und Universitäten, z.B. der Bachelor of Science Pflege an FH oder Gesundheitswissenschaften und Technologie (Bachelor oder Master) an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETHZ). Die Tertiärausbildung im Berufsfeld Gesundheit zeichnet sich stark durch regionale Besonderheiten aus. In der Deutsch- und rätoromanischen Schweiz findet diese meist an höheren Fachschulen (HF) statt, wogegen die Tertiärausbildung in der französischen Schweiz vorwiegend an Fachhochschulen (FH) absolviert wird (vgl. BFS 2021). In der italienischen Schweiz spielen die FH eine größere Rolle, ansonsten ist die Ausbildungssituation mit der Deutschschweiz vergleichbar (vgl. BFS 2021). Die folgende Abbildung (Abb. 1) zeigt mögliche Bildungsverläufe im Pflegebereich:

---

<sup>4</sup> S. Gesundheit - berufsberatung.ch, 26. Mai 2023.

<sup>5</sup> Mit einem EFZ werden drei- bis vierjährige berufliche Grundbildungen abgeschlossen, welche den Eintritt in die höhere Berufsbildung ermöglichen, wogegen ein Berufsattest nach zwei Jahren erlangt werden kann (SBFI 2022).

<sup>6</sup> Mit einem EBA werden zweijährige berufliche Grundbildungen abgeschlossen, die den Eintritt in eine berufliche Grundbildung mit EFZ ermöglichen (SBFI 2022).

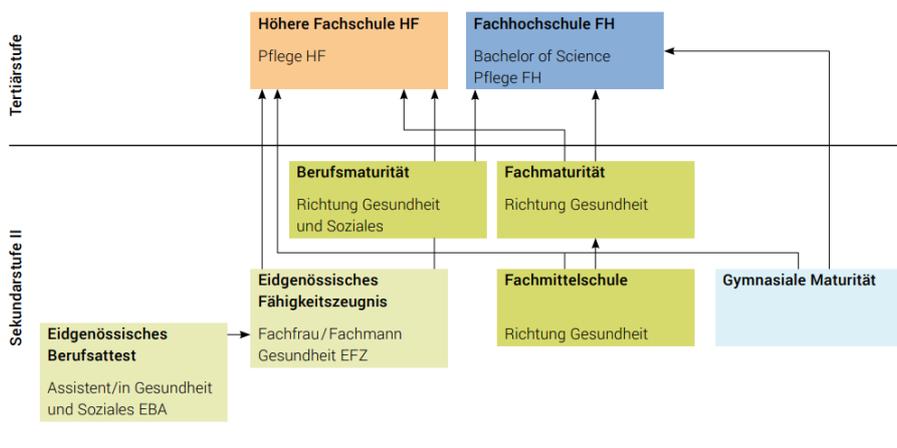


Abbildung 1: Bildungsverläufe in Pflegeberufen  
Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS 2021, 2)

### 2.3 Höhere Fachschulen<sup>7</sup>

Die höheren Fachschulen werden der höheren Berufsbildung, Tertiär B genannt, zugeordnet. Die höhere Berufsbildung ist der Bereich der Tertiärstufe, welcher durch das Berufsbildungsgesetz (BBG) geregelt ist (vgl. Wettstein/Gonon 2009). Im Schweizer Bildungssystem sind die höheren Fachschulen zwischen der beruflichen Grundbildung und dem Hochschulbereich, Tertiär A, positioniert. Höhere Fachschulen vermitteln Berufsfachleuten ohne Maturität „*Fach- und Führungskompetenzen in einem bestimmten Berufsfeld*“ (SBFI 2021).

Die Bildungsgänge an höheren Fachschulen beruhen auf Rahmenlehrplänen, welche die anbietenden Bildungsinstitutionen zusammen mit den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) erarbeiten und auf Antrag der Eidgenössischen Kommission für höhere Fachschulen vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) genehmigen lassen (vgl. SKBF 2023). Die Bildungsgänge dauern in Vollzeit mindestens zwei Jahre, in Teilzeit mindestens drei Jahre (vgl. BBG, Art 29, 2). Für Bildungsgänge gelten folgende Mindestzahlen an Lernstunden (vgl. MiVo-HF, Art. 3, 1):

*„3600 Lernstunden für Bildungsgänge, die auf einem einschlägigen eidgenössischen Fähigkeitszeugnis aufbauen.“*

*5400 Lernstunden für Bildungsgänge, die auf einem anderen Abschluss der Sekundarstufe II aufbauen.“*

<sup>7</sup> Eine Einordnung dieses Schultyps im deutschen und österreichischen Bildungssystem ist nicht ganz einfach. Höhere Fachschulen gab es bis Ende der 1960iger Jahre auch in Deutschland. Diese wurden dann in Fachhochschulen umbenannt (Pahl/Ranke 2019). Allerdings unterscheiden sich die Zugangsvoraussetzungen, da für den Zugang zu einer deutschen Fachhochschule die Fachhochschulreife benötigt wird. In Österreich gibt es hingegen Werkmeister, Bauhandwerker und Meisterschulen und Aufbaulehrgänge, die nach Abschluss einer beruflichen Grundbildung besucht werden können.

Darüber hinaus kann man an höheren Fachschulen auch Nachdiplome erwerben, die im Gesundheitsbereich und in der Betriebswirtschaft weit verbreitet sind und den Zugang zu spezialisierten Berufen, z.B. in der Anästhesie- und Intensivpflege, erlauben (vgl. SKBF 2023).

Zugelassen werden Personen mit einem Abschluss der Sekundarstufe II, d.h. einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), einer höheren schulischen Allgemeinbildung oder einer gleichwertigen Qualifikation (vgl. BBG, Art. 26,2). Des Weiteren kann auch eine einschlägige Berufserfahrung obligatorisch sein sowie eine Eignungsabklärung durch die jeweiligen Bildungsanbieter vorgenommen werden. Grundsätzlich unterscheiden sich die Zulassungsvoraussetzungen je nach gewähltem Berufsfeld. Die häufigsten Abschlüsse werden gemäß Berufsbildungsbericht Schweiz (SKBF, 2023, 276) in den folgenden Berufsfeldern absolviert: „*Pflege HF, Betriebswirtschaft HF, Sozialpädagogik HF, Unternehmensprozesse HF, Hotellerie und Gastronomie HF, Maschinenbau HF, Kindererziehung HF, Elektrotechnik HF, Wirtschaftsinformatik HF, Informatik HF.*“

Die Verteilung von höheren Fachschulen in der Schweiz variiert regional stark. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die berufliche Grundbildung in der Westschweiz zahlenmäßig weniger bedeutend ist<sup>8</sup> und zum anderen darauf, dass die Ausbildung von Pflegeberufen in der Westschweiz an Fachhochschulen verortet ist. Die meisten höheren Fachschulen sind in der Deutschschweiz angesiedelt (vgl. SKBF 2023).

### 3 Methodik

In den folgenden Unterkapiteln werden zunächst die Fragestellungen beschrieben, bevor auf die Datenerhebung, die Stichprobe und die Datenauswertung der durchgeführten Onlinebefragung und der Fokusgruppengespräche eingegangen wird.<sup>9</sup>

#### 3.1 Forschungsfragestellungen

Im vorliegenden Artikel wird den folgenden zwei Forschungsfragestellungen nachgegangen:

- (1) An welchen Lernorten (höhere Fachschule, Betrieb) werden verschiedene überfachliche Kompetenzen im Gesundheitsbereich *aus Sicht von Studierenden* aufgebaut? Welche Begründungen liegen dieser Einschätzung aus Sicht der Studierenden, Dozierenden und Berufsbildungsverantwortlichen zugrunde?
- (2) Wie werden *Handlungskompetenzen im Allgemeinen* und *überfachliche Kompetenzen im Besonderen* im Studium an der Ausbildungsinstitution höhere Fachschule im Gesundheitsbereich exemplarisch aufgebaut?

---

<sup>8</sup> <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.assetdetail.24468967.html>, 08. Juni 2023.

<sup>9</sup> Die Daten stammen aus einer Evaluation bzgl. der Zielerreichung neu entwickelter Studiengänge an einer höheren Fachschule Gesundheit.

### 3.2 Datenerhebung und Rekrutierung

Für die Beantwortung der beiden Forschungsfragen wurde mit einem Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Kelle 2014) gearbeitet. Sowohl quantitative Daten aus Onlinebefragungen als auch qualitative Daten aus Fokusgruppengesprächen wurden genutzt und zur Beantwortung der Forschungsfragen teilweise aufeinander bezogen, um ein breiteres und tiefergehendes Verständnis in Bezug auf die Forschungsfragestellungen zu erhalten (vgl. Hagenauer/Gläser-Zirkuda 2022). Erste Teilergebnisse aus den Onlinebefragungen dienten dabei als thematischer Anstoss in den Fokusgruppen. Die Teilnehmenden waren Studierende, fest- und nicht-festangestellte Dozierende einer höheren Fachschule sowie Berufsbildungsverantwortliche von Betrieben aus dem Gesundheitsbereich.

#### *Quantitative Onlinebefragung*

Die Online-Fragebögen der Auftragsstudie orientierten sich an insgesamt vier Themengebieten. Für den vorliegenden Artikel sind lediglich Erkenntnisse aus den folgenden drei Bereichen von Interesse:

- Bildungsprozesse
- Handlungskompetenzaufbau und überfachliche Kompetenzen
- Selbstgesteuertes Lernen und Rollenverständnis

Die Auswahl der Items der Fragebögen als Indikatoren der Themenbereiche erfolgte in Absprache mit den Auftraggebenden auf der Grundlage bestehender, validierter Fragebögen (vgl. z.B. Euler 2004; Schaffert/Robin/Imhof/Rüesch 2015; Wenner 2018). Teils wurden Items adaptiert und ergänzt.

Die Fragebögen wurden mittels der Software *Limesurvey* programmiert, zielgruppenspezifisch angepasst und von den Probanden:innen digital ausgefüllt. Die quantitativen Befragungen fanden im März 2022 statt.

#### *Fokusgruppengespräche*

Im Herbst 2023 wurden vier Fokusgruppengespräche durchgeführt. Die Leitfäden für die zielgruppenspezifischen Gespräche (festangestellte und nicht-festangestellte<sup>10</sup> Dozierende, Studierende und Berufsbildungsverantwortliche) wurden in thematischer Anlehnung an die Onlinebefragung entwickelt.

Die Teilnehmenden wurden anschliessend per Mail durch das Evaluationsteam kontaktiert, teils wurden Studierende zusätzlich während einer Lehrveranstaltung auf die Möglichkeit der Teilnahme an einem Fokusgruppengespräch hingewiesen und gebeten, sich bei Interesse zu melden.

Die Fokusgruppengespräche wurden durch drei Mitglieder des Evaluationsteams durchgeführt. Diese hatten bereits an der Entwicklung der Leitfäden mitgewirkt und waren deshalb mit deren

---

<sup>10</sup> Diese Unterscheidung wurde vorgenommen, da von einem unterschiedlichen Antwortverhalten der festangestellten und nicht-festangestellten Dozierenden ausgegangen wurde.

Inhalt vertraut. Zwei Gespräche fanden online statt, zwei Gespräche wurden vor Ort in der Institution des Auftraggebers durchgeführt.

Die Dauer der Fokusgruppengespräche betrug zwischen 54 und 85 Minuten. Es wurden Audioaufnahmen der Gespräche erstellt, so dass diese anschließend wörtlich transkribiert werden konnten.

### 3.3 Stichprobe

#### *Quantitative Onlinebefragung*

Die folgende tabellarische Übersicht (Tab. 1) zeigt auf, an wie viele Studierende, festangestellte und nicht-festangestellte Dozierende und Berufsbildungsverantwortliche eine Einladung zur Teilnahme an der Onlinebefragung versendet wurde und wie viele Personen effektiv teilgenommen haben. Zusätzlich wird der Rücklauf (in %) angegeben:

Tabelle 1: Übersicht über die Anzahl (N) verschickter Fragebögen, die Anzahl effektiv teilnehmender Personen und die Rücklaufquote je Zielgruppe

| Zielgruppe                        | N Versand         | N Sample | Rücklaufquote |
|-----------------------------------|-------------------|----------|---------------|
| Studierende                       | 741               | 304      | 41%           |
| Dozierende (nicht-festangestellt) | 54                | 36       | 54%           |
| Dozierende (festangestellt)       | 199               | 63       | 32%           |
| Berufsbildungsverantwortliche     | 123 <sup>11</sup> | 110      | -             |

#### *Fokusgruppengespräche*

Anschließend wurden insgesamt vier Fokusgruppengespräche mit je drei bis fünf Teilnehmenden je Zielgruppe durchgeführt. Die Gruppen setzten sich wie folgt zusammen (Tab. 2):

Tabelle 2: Beschreibung der Teilnehmer:innen der Fokusgruppengespräche

|               | Funktion                          | Anzahl Teilnehmende |
|---------------|-----------------------------------|---------------------|
| Fokusgruppe 1 | Studierende                       | 5                   |
| Fokusgruppe 2 | Dozierende (festangestellt)       | 3                   |
| Fokusgruppe 3 | Dozierende (nicht-festangestellt) | 4                   |
| Fokusgruppe 4 | Berufsbildungsverantwortliche     | 4                   |

<sup>11</sup> Der Link wurde in den Betrieben an die zuständigen Ansprechpersonen weitergeleitet, die Gesamtzahl der erreichten Personen ist nicht bekannt.

### 3.4 Datenauswertung

#### *Quantitative Onlinebefragung*

Die quantitativen Daten wurden mit der Software SPSS ausgewertet. Für die Analysen wurden jeweils die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie die Anzahl der Fälle (N) ausgegeben. Vereinzelt wurden T-test zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden durchgeführt.

#### *Fokusgruppengespräche*

Die qualitativen Interviewdaten wurden auf der Grundlage der erstellten Audioaufnahmen zunächst wörtlich transkribiert und mit Hilfe der Software MAXQDA anhand einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Dazu wurde in einem ersten Schritt eine Basiscodierung (vgl. Barbour 2014, 499, zitiert nach Vasarik Staub/Stebler/Reusser/Galle 2019, o.S.) vorgenommen, indem – in Anlehnung an die Themenbereiche des Leitfadens – die folgenden sieben übergeordneten Kategorien gebildet wurden:

- 1) Kurzinformation zu den Teilnehmenden
- 2) Gesprächseinstieg
- 3) Bildungsprozesse
- 4) Selbstgesteuertes Lernen und Rollenverständnis
- 5) Handlungskompetenzaufbau und überfachliche Kompetenzen
- 6) Lernortkooperation
- 7) Weitere Themen/Abschluss

Die entsprechenden Kategoriendefinitionen wurden so festgelegt, dass einer Kategorie der gesamte Themenbereich eines Interviews (inkl. Fragen der Interviewenden) zugeordnet wurde, wobei die jeweilige Leitfadenfrage bzw. die Einleitung des Themenbereichs durch die Interviewenden maßgebend war für die Zuordnung (vgl. hierzu auch die Ausführungen von Vasarik Staub et al. 2019). In einem zweiten Schritt wurden diese Hauptkategorien auf einer ersten Ebene zunächst deduktiv anhand der Unterfragen des jeweiligen Themenbereichs ausdifferenziert, anschließend erfolgte auf einer zweiten Ebene eine induktive Ausdifferenzierung. Sowohl die Hauptkategorien als auch die Subkategorien auf Ebene 1 und 2 wurden mit Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen versehen und es wurden für den gesamten Codierprozess Codierregeln festgelegt.

Für den vorliegenden Artikel wurden in Bezug auf die qualitativen Daten ausschließlich die Aussagen der Befragten im Hinblick auf ein Balkendiagramm einbezogen, welches diesen im Rahmen des in den Fokusgruppen thematisierten Bereiches „Handlungskompetenzaufbau und überfachliche Kompetenzen“ vorgelegt wurde. Dieses Balkendiagramm wurde aus ausgewählten Daten der Onlinebefragung der Studierenden generiert und zeigte, wie diese das Ausmaß der Aneignung und Förderung verschiedener Kompetenzen an den Lernorten Betrieb und Schule einschätzten. Dazu wurden zunächst alle dazu gemachten Aussagen der Befragten (inkl. Interviewfrage und Einleitung) deduktiv der Subkategorie K05\_5.3 Handlungskompetenzaufbau an verschiedenen Lernorten zugeordnet. Anschließend wurde die entsprechende Kategorie

wie folgt induktiv weiter ausdifferenziert, wobei die jeweiligen Subkategorien jeweils nur für einzelne Fokusgruppen relevant sind (Tab. 3):

Tabelle 3: Übersicht über die einbezogenen Subkategorien der Hauptkategorie K05\_Handlungskompetenzaufbau und überfachliche Kompetenzen mit Angabe der Fokusgruppe(n), aus denen Aussagen in der jeweiligen Subkategorie vorliegen.

| <b>K05_5.3 Handlungskompetenzaufbau an verschiedenen Lernorten</b>                | <b>Fokusgruppe(n):</b>  |
|---|---|
| K05_5.3.1 Allgemeine Wahrnehmung  | Festangestellte Dozierende, nicht-festangestellte Dozierende, Berufsbildungsverantwortliche |
| K05_5.3.2 Erfahren/Üben in Praxis erleichtert Verständnis                         | Nicht-festangestellte Dozierende, Studierende   |
| K05_5.3.3 Wert/Nutzen von Theorie wird nicht erkannt                              | Festangestellte Dozierende, nicht-festangestellte Dozierende                                |
| K05_5.3.4 Offenheit/Interesse der Studierenden für praktisches Lernen ist grösser | Festangestellte Dozierende, nicht-festangestellte Dozierende                                |
| K05_5.3.5 Studierende benötigen mehr Lernunterstützung                            | Nicht-festangestellte Dozierende  |
| K05_5.3.6 Ausbildungspläne stimmen nicht mit Praxis überein                       | Studierende   |
| K05_5.3.7 Praxis-/Fallbeispiele im Unterricht unterstützen Verständnis            | Nicht-festangestellte Dozierende, Studierende   |

Die Ergebnisdarstellung der qualitativen Daten in Kapitel 4 erfolgt entlang der in Tabelle 3 aufgeführten Subkategorien auf Ebene 2. Die folgende Tabelle (Tab. 4.) zeigt exemplarisch die Kategoriendefinition sowie das Ankerbeispiel einer Subkategorie auf der entsprechenden Ebene:

Tabelle 4: Beispiel für eine Kategoriendefinition und ein Ankerbeispiel einer Subkategorie auf Ebene 2.

| Subkategorie Ebene 2:                                     | Kategoriendefinition:   | Ankerbeispiel:  |
|---|---|---|
| K05_5.3.2 Erfahren/Üben in Praxis erleichtert Verständnis | <p>Dieser Code enthält alle Textstellen, in welchen eine befragte Person als Begründung für die Einschätzung der Studierenden ausführt, dass konkrete Erfahrungen und Konsequenzen, konkretes Üben, Wiederholen, Scheitern etc. in der Praxissituation das Verständnis eines Problems oder Sachverhalts erleichtern.</p> <p>WICHTIG: Von den Befragten angeführte Begründungen und Beispiele werden mitcodiert.</p> | <p>„[...] und ich glaube auch, das hat damit zu tun, dass du in der Praxis zwischendurch auch mal scheiterst, oder? Du scheiterst an den Patienten, du scheiterst in einem konkreten Augenblick, du hast irgendwo ein Problem und an dem, das vergisst du nachher auch nicht und an dem, wenn du nachher gut betreust, kannst du gerade die Sachen nachher wieder aufbereiten und ein guter Berufsbildner tut auch Theorie miteinbeziehen und dann machst du das immer wieder. Du tust das wieder wie wiederholen und ich glaube, durch das ist das Resultat auch so, dass du eigentlich immer das Gefühl hast, in der Praxis lernst du dann die Sachen.“<br/>(Nicht festangestellte:r Dozierende:r 04, 54)</p> |

## 4 Ergebnisse

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragestellungen des vorliegenden Artikels dargestellt. Zur Beantwortung der ersten Fragestellung liegen sowohl quantitative als auch qualitative Daten vor, die Beantwortung der zweiten Fragestellung erfolgt ausschließlich auf der Grundlage von quantitativen Daten.

### 4.1 Aufbau von überfachlichen Kompetenzen an verschiedenen Lernorten (höhere Fachschule, Betrieb)

Die Studierenden wurden danach gefragt, in welchem Ausmaß sie sich ihrer Meinung nach verschiedene Kompetenzen im Studium an der HF und in der beruflichen Praxis aneignen („Bitte geben Sie in der folgenden Liste von Kenntnissen und Fähigkeiten<sup>12</sup> an, A – In welchem Ausmaß Sie sich diese Kenntnisse und Fähigkeiten im Studium Pflege HF aneignen, B: in welchem Ausmaß diese Kenntnisse und Fähigkeiten in Ihrer beruflichen Praxis gefördert werden.“). Der Vergleich der Mittelwerte in Tabelle 5 zeigt, dass die Studierenden in Bezug auf fast alle thematisierten Kompetenzen der Ansicht sind, dass sie sich diese in höherem Ausmaß in der beruflichen Praxis und eher weniger im Studium an der HF aneignen:

<sup>12</sup> In dieser Studie werden die Begrifflichkeiten Kenntnisse und Fähigkeiten synonym zum Begriff der Kompetenz verwendet.

Tabelle 5: Aneignung von überfachlichen Kompetenzen in Studium und beruflicher Praxis aus der Sicht der Studierenden (N=304); Skala: 1 (überhaupt nicht) bis 6 (in sehr hohem Masse)

|  | <i>Aneignung im Studium Pflege HF</i> |     | <i>Aneignung in der beruflichen Praxis</i> |     | <i>Ergebnis statistischer Vergleich</i> |       |
|--|---------------------------------------|-----|--|-----|---|-------|
|  | M                                     | SD  | M  | SD  | T                                       | P     |
| Fähigkeit, die Berufspraxis zu reflektieren.   | 4.0                                   | 1.1 | 4.9  | 0.9 | -11.228                                 | <.001 |
| Fähigkeit, nach ethischen Prinzipien zu handeln.   | 4.2                                   | 1.2 | 4.6  | 1.0 | -4.772                                  | <.001 |
| Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse im Berufsalltag zu nutzen.                             | 3.9                                   | 1.0 | 3.9  | 1.1 | -.650                                   | .516  |
| Fähigkeit, vorhandenes Wissen auf neue Probleme anzuwenden.                                      | 4.0                                   | 1.0 | 4.7  | 0.9 | -10.320                                 | <.001 |
| Fähigkeit, anderen den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen.                                      | 4.0                                   | 1.0 | 4.4  | 1.0 | -6.349                                  | <.001 |
| Fähigkeit, eine situationsgerechte Kommunikation mit Patient:innen und Angehörigen zu gestalten. | 4.0                                   | 1.2 | 4.9  | 1.0 | -11.580                                 | <.001 |
| Fähigkeit, zu selbstverantwortlichem Handeln.  | 4.0                                   | 1.2 | 5.0  | 0.9 | -12.773                                 | <.001 |
| Fähigkeit, mit anderen zusammenzuarbeiten.   | 4.4                                   | 1.1 | 5.2  | 0.9 | -10.709                                 | <.001 |

Besonders hoch fällt die Differenz zwischen den Mittelwerten für diejenigen Kompetenzen aus, die sich direkt auf die berufliche Praxis beziehen, wie beispielsweise „*Fähigkeit, eine situationsgerechte Kommunikation mit Patient:innen und Angehörigen zu gestalten*“ ( $M = 4.0, SD = 1.2; M = 4.9, SD = 1.0$ ). Mit Ausnahme des Items „*Fähigkeit, wissenschaftliche Erkenntnisse im Berufsalltag zu nutzen*“ ( $M = 3.9, SD = 1.0; M = 3.9, SD = 1.1$ ) sind die befragten Studierenden bei allen Kompetenzen der Ansicht, dass sie sich diese in höherem Ausmaß in der beruflichen Praxis aneignen ( $p$  jeweils  $<.001$ ). Dies ist ein Hinweis darauf, dass aus Sicht der Studierenden die genannten Kompetenzen vor allem am Lernort berufliche Praxis gefördert werden. Es erstaunt, dass die Studierenden bzgl. der Einschätzung des Aufbaus von Fähigkeiten am Lernort HF in 5 von 8 Items im Durchschnitt einen Wert um „4“ angeben, während die Einschätzungen für den Lernort berufliche Praxis differenzierter ausfallen. In den Fokusgruppengesprächen wurden die befragten (fest angestellten und nicht-festangestellten) Dozierenden, Studierenden und Berufsbildungsverantwortlichen mit den Ergebnissen aus Tabelle 5 konfrontiert. Dazu wurden die entsprechenden Daten in Form einer anschaulichen grafischen Darstellung (Balkendiagramm) den Befragten vorgelegt und von der Interviewerin kurz erläutert. Anschließend wurde die Frage gestellt, wie sich die Befragten erklären, dass die abgefragten Fähigkeiten gemäß der Einschätzung der Studierenden in der Praxis stärker gefördert werden als im Unterricht. Im folgenden Abschnitt wird entlang der aufgrund der Aussagen der Befragten definierten und

benannten Subkategorien (vgl. Tab. 3) aufgezeigt, welche unterschiedlichen Begründungen im Rahmen der Fokusgruppengespräche von den Teilnehmenden diskutiert wurden<sup>13</sup>.

#### *Allgemeine Wahrnehmung (K05\_5.3.1)*

Die festangestellten und die nicht-festangestellten Dozierenden zeigten sich in Bezug auf die Einschätzung der Studierenden wenig überrascht bzw. waren teilweise sogar der Ansicht, dass sie noch eine größere Diskrepanz zugunsten der Praxis erwartet hätten:

*„Was ich, was ich staune, ist eigentlich, das ist noch recht optimistisch eigentlich, insgesamt.“ (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 03, 53)*

*„Für mich, mich überrascht das jetzt überhaupt nicht, überhaupt nicht. Das hätte sogar noch krasser eigentlich sein können [...]“. (Festangestellte:r Dozierende:r 03, 123)*

Die Berufsbildungsverantwortlichen zeigten sich hingegen zumindest teilweise erstaunt, sehen sich vor allem aber auch in ihrer Arbeit bestätigt:

*„Also ich würde einmal sagen, für mich ist das jetzt relativ überraschend. Aber gleichzeitig heißt das für mich, dass wir in der Praxis relativ gute Arbeit leisten (lacht). Dass wir doch, es gibt der eine oder andere Punkt, wo fast ein bisschen gleich ist oder ein bisschen schwächer, aber dass wir da relativ eigentlich eine gute Vermittlung ja machen von unserer Seite.“ (Berufsbildungsverantwortliche:r 03, 72)*

#### *Erfahren/üben in der Praxis erleichtert das Verständnis (K05\_5.3.2)*

Begründet wurden die Ergebnisse von den Studierenden und den nicht-festangestellten Dozierenden unter anderem damit, dass das konkrete Erfahren, Üben und allenfalls auch Scheitern in der Praxis vermutlich das Verständnis eines Inhalts bzw. das Lernen erleichtert, indem das eigene Kompetenzniveau für die Studierenden direkt erfahrbar wird:

*„Und in der Praxis lernst du halt einfach viel mehr, weil du bist am Patienten dran. Du siehst, was die Auswirkungen sind oder du bekommst es spätestens mit sobald, ja, irgendetwas ist, dann und dann lernst du auch dort heraus. In der Schule, ja, erzählen sie und erzählen sie, und gehen aber nicht darauf ein oder nicht so stark darauf ein, was könnte dort heraus sein oder wie ist das jetzt im Detail oder wie sieht das Ganze aus. [...]“ (Studierende:r 02, 79)*

*„[...] Ich denke oder so mein Erleben ist im Alltag, wenn ich konkret in einer Situation, die Leute begleiten kann oder ein Thema mit ihnen erörtern, dann bleibt das viel mehr hängen, als wenn sie das theoretisch irgendwo hineinbiegen und nachher, ich sage jetzt etwas, zwei Monate nicht erleben und nachher haben sie vielleicht irgendwo mal eine Praxissituation, aber dann ist das Wissen schon wieder weg eigentlich. [...]“. (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 03, 53)*

---

<sup>13</sup> Wie bereits im Methodenkapitel ausgeführt sind die einzelnen Subkategorien jeweils nur für einzelne Fokusgruppen relevant. Es wird jeweils für jede Fokusgruppe, die den entsprechenden Aspekt thematisiert hat, ein Zitat aufgeführt.

### *Wert/Nutzen von Theorie wird nicht erkannt (K05\_5.3.3)*

Vermutet wird von einzelnen (festangestellten und nicht-festangestellten) Dozierenden auch, dass die Studierenden teilweise den Wert bzw. den Nutzen des theoretisch Gelernten nicht unmittelbar sehen bzw. nicht erkennen können, dass gewisse Kompetenzen auch im Unterricht geübt werden:

*„Ich glaube, dass die Studierenden viel weniger das Gefühl haben, dass das wo sie im Unterricht haben, ich glaube, sie merken das weniger, dass sie dort eigentlich auch sehr viel lernen.“ (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 04, 54)*

*„[...] und auch hier hinten diese Ausschläge hier, Fähigkeit zu selbstverantwortlichem Handeln und mit anderen zusammenzuarbeiten, da wundert es mich ein bisschen, aber ich denke, dass sie das auch hier wie mehr berufsspezifisch erkennen und diese Möglichkeit, die wir ihnen bieten zur Gruppenarbeit und des selbstverantwortlichen Handelns hier als NORMAL ansehen, weil wir das von ihnen von Anfang an erwarten, dass sie das nicht gleich setzen mit dem verantwortlichen Handeln in der Praxis.“ (Festangestellte:r Dozierende:r 03, 125)*

### *Offenheit/Interesse der Studierenden für praktisches Lernen ist grösser (K05\_5.3.4)*

In den Fokusgruppengesprächen mit den (festangestellten und nicht-festangestellten) Dozierenden wird zudem erwähnt, dass die Offenheit und das Interesse der Studierenden für praktisches Lernen generell als höher wahrgenommen wird als für die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten:

*„Also ich denke schon, dass es auch einfach gerade in dem Bereich sehr viele sind, wo einfach Hauptpraktiker sind. [...] das sind schon nicht die, ich sage mal, die Theoretiker schlecht hin oder wo man das Studium sich erfüllend findet. Also das sind Leute aus der Praxis, Praktiker. [...]“ (Festangestellte:r Dozierende:r 03, 123)*

*„Die Haltung in der Praxis, das kann ich schon, das ist ganz sicher auch tiefer weder im Unterricht. Im Unterricht kommt sehr häufig oder sehr schnell mal noch, ‚das haben wir schon einmal gehabt, was willst jetzt du noch?‘ Und das erlebe ich in der Praxis nicht. [...]“ (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 02, 55)*

### *Studierende benötigen mehr Lernunterstützung (K05\_5.3.5)*

In der Fokusgruppe der nicht-festangestellten Dozierenden wurde zudem eine mögliche Begründung auch in einer nicht in jeder Hinsicht optimalen Unterrichtsgestaltung gesehen. Insbesondere wurde ausgeführt, dass manchmal allenfalls andere methodische Wege gewählt werden müssten und die Studierenden vermutlich mehr Unterstützung in Bezug auf ihr Lernen benötigen würden. Dies insbesondere in Form von Feedback oder individuellen Standortbestimmungen:

*„Ich habe manchmal auch das Gefühl die Methodik vielleicht in der, ja, ist vielleicht nicht die richtige Wahl. Also ich höre viel von den Studierenden, dass sie erzählen, dass sie sehr viel ja selber erarbeiten müssen, aber ihnen dann wie fehlt, das überprüfen, mal eine Rückmeldung, bin ich auf dem richtigen Weg, ist das überhaupt der Weg, wo (unv.) [...] Und ich glaube, das*

*ist vielleicht für je nachdem, für einen Studierenden, dann auch der Wert wieso, dass er es tiefer gesetzt hat, weil er sich wie nicht so, ja, individuell gefördert vielleicht fühlt oder ja, ihm das fehlt, das Überprüfen, ja.“ (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 01, 57)*

*Ausbildungspläne stimmen nicht mit der Praxis überein (K05\_5.3.6)*

Im Fokusgruppengespräch mit den Studierenden wurde zudem erwähnt, dass allenfalls die Ausbildungspläne nicht optimal mit der Praxis, wie sie die Studierenden in ihren Betrieben antreffen, übereinstimmen und die Dozierenden auch zu wenig mit der Praxis zusammenarbeiten:

*„Dass man das vielleicht anders kann, also, ja, dass mal so ein Beispiel oder halt, dass einfach auch die Pläne halt, die Lehrerpläne, wo sie halt einfach gemacht haben, vielleicht nicht mit der Praxis teilweise übereinstimmen, so, dass sie nicht mit der Praxis zusammenarbeiten. [...]“ (Studierende:r 05, 76)*

*Praxis-/Fallbeispiele im Unterricht unterstützen das Verständnis (K05\_5.3.7)*

Sowohl von den nicht festangestellten Dozierenden als auch von den Studierenden wurde jedoch auch darauf hingewiesen, dass gute Praxis- und Fallbeispiele im Unterricht das Verständnis aus ihrer Sicht eigentlich sehr gut unterstützen. Dies aus Sicht der nicht-festangestellten Dozierenden auch deshalb, weil man im Unterricht zwischendurch innehalten kann, was in einer Praxissituation nicht der Fall ist:

*„Und manchmal auch, wenn die Lehrer eigentlich so ihr Thema, wo sie spezialisiert sind, können sie auch viel besser Praxisbeispiele, wo sie in der Praxis erlebt haben, einbringen und ich finde, das nützt manchmal auch viel zum Verknüpfen. Weil, wenn man einfach die trockene Materie erzählt, dann ja gut, okay, aber wenn sie gerade irgendwie Beispiele bringen können, dann bleibt einem das viel mehr, finde ich.“ (Studierende:r 03, 81)*

*„Und Handkehrum vermisse ich manchmal in der Praxissituation schon auch, dass man nicht gerade kann, also je nach Patienten geht das, man kann sagen, man stoppt jetzt kurz und jetzt schauen wir gerade kurz, was ist von der Theorie her oder was hast du jetzt wirklich implementieren können und das finde ich, kann ich supergut an Fallbeispielen im Unterricht machen, oder? [...] Also ich finde, man kann schon ein theoretischer Unterricht auch sehr praxisorientiert gestalten.“ (Nicht-festangestellte:r Dozierende:r 04, 56)*

#### **4.2 Exemplarischer Aufbau von Handlungskompetenzen im Studium an der Ausbildungsinstitution höhere Fachschule**

Der Aufbau von Handlungskompetenzen erfordert, dass Lernprozesse im Unterricht auf vollständigen Lernhandlungen, d.h. Planungs-, Entscheidungs- sowie Bewertungsphasen basieren. Idealerweise können die Studierenden ihren eigenen Kompetenzaufbau teilweise selbst steuern, z.B. durch die Auswahl individueller Lösungswege. Die folgende Tabelle (Tab. 6) zeigt, dass dies aus Sicht der Studierenden für die Lernprozesse im Unterricht noch nicht vollumfänglich der Fall ist. Demnach können sich die Studierenden nicht immer in die Planungs-, Entscheidungs- und Bewertungsphase eines Auftrags einbringen und individuelle Lösungswege können

nicht immer gewählt werden. Des Weiteren wünschen sich die Studierenden z.T. mehr Unterstützung durch die Lehrpersonen.

Tabelle 6: Aufbau von Handlungskompetenzen aus Sicht der Studierenden (N=304); Skala: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

|   | M   | SD  | N   |
|---|-----|-----|-----|
| Neben der Ausführungsphase kann ich mich auch in der Planungs-, Entscheidungs- und Bewertungsphase eines Auftrags einbringen. | 3.8 | 1.0 | 304 |
| Bei der Bearbeitung von Unterrichtsinhalten kann ich selber wählen, welche Lösungswege für mich am passendsten sind.          | 3.8 | 1.1 | 304 |
| Die Unterstützung, die ich von meinen Lehrpersonen bekomme, ist genau richtig für mich.                                       | 3.8 | 1.0 | 304 |

Die festangestellten Dozierenden sind hingegen eher der Ansicht, dass sich die Studierenden in der Ausführungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewertungsphase eines Auftrages einbringen müssen ( $M=4.7$ ,  $SD=0.9$ ) und nach der Bearbeitung von Lerninhalten jeweils die Möglichkeit haben, ihre Handlungen zu bewerten und zu reflektieren ( $M=4.7$ ,  $SD=0.7$ ) (s. Tab. 7):

Tabelle 7: Aufbau von Handlungskompetenzen aus Sicht von nicht-festangestellten Dozierenden (N=36) und festangestellten Dozierenden (N=63); Skala: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

|   | Akteursgruppe                    |     |                            |     |
|---|----------------------------------|-----|----------------------------|-----|
|   | Nicht-festangestellte Dozierende |     | Festangestellte Dozierende |     |
|   | M                                | SD  | M                          | SD  |
| Die Lerneinheiten plane ich so, dass die Studierenden sich in der Ausführungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewertungsphase eines Auftrags einbringen müssen. | 4.1                              | 1.1 | 4.7                        | 0.9 |
| Nach der Bearbeitung von Lerninhalten haben die Studierenden jeweils die Möglichkeit, ihre Handlungen zu bewerten und zu reflektieren.                          | 3.9                              | 0.8 | 4.7                        | 0.7 |

Die Ergebnisse weisen darauf hin (Tab. 8), dass die Gruppe der Dozierenden durchaus selbstkritisch ist in Bezug auf die Ausgestaltung verschiedener Lernsettings in ihrem Unterricht. Insbesondere in Bezug auf die Bearbeitung von Lernaufgaben im eigenen Lerntempo machen die Ergebnisse deutlich, dass hier noch Verbesserungspotential besteht (*nicht-festangestellte Dozierende*:  $M=3.2$ ,  $SD=1.0$  ; *Studierende*:  $M=3.6$ ,  $SD=1.2$ ) Von allen drei Akteursgruppen mehrheitlich positiv eingeschätzt wird hingegen das Item „Erfahrungen und Erlebnisse aus der Praxis werden im Unterricht einbezogen“ ( $M=4.8$ ,  $SD=0.8$ ;  $M=5.4$ ,  $SD=0.7$ ;  $M=4.4$ ,  $SD=1.0$ ). Das Führen eines Portfolios oder Lerntagebuchs zur Feststellung des Lernstands wird dagegen von den Studierenden überwiegend kritisch beurteilt ( $M=2.8$ ,  $SD=1.4$ ).

Tabelle 8: Einschätzung der Lernsettings aus der Sicht von nicht-festangestellten Dozierenden (N=36), fest angestellten Dozierenden (N=63) und Studierenden (N=304); Skala: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

|   | Nicht-festangestellte Dozierende |     | Festangestellte Dozierende |     | Studierende |     |
|---|----------------------------------|-----|----------------------------|-----|-------------|-----|
|   | M                                | SD  | M                          | SD  | M           | SD  |
| Die Lernsettings sind so aufgebaut, dass die Studierenden vielfältige Lernstrategien und Problemlösungswege ausprobieren können (nur Dozierende).         | 4.0                              | 1.0 | 4.4                        | 1.0 | -.          | -.  |
| Die Studierenden übernehmen in den von mir gestalteten Lernsettings Verantwortung und arbeiten selbstständig (nur Dozierende)                             | 4.3                              | 1.0 | 5.0                        | 0.9 | -.          | -.  |
| Erfahrungen und Erlebnisse aus der Praxis werden im Unterricht miteinbezogen.   | 4.8                              | 0.8 | 5.4                        | 0.7 | 4.4         | 1.0 |
| Der Aufbau und die Strukturierung des Unterrichts lassen zu, dass die Studierenden Arbeitsaufgaben in ihrem eigenen Lerntempo bearbeiten können.          | 3.2                              | 1.0 | 4.5                        | 0.9 | 3.6         | 1.2 |
| Während des Unterrichts besteht für die Studierenden regelmäßig Gelegenheit, den eigenen Lernstand zu ermitteln.  | 4.0                              | 0.8 | 4.6                        | 0.9 | 4.0         | 1.0 |
| Das Führen eines Portfolios, Lerntagebuchs oder ähnlichem hilft mir, meinen Lernstand abzuschätzen und den Lernprozess zu reflektieren (nur Studierende). | -                                | -   | -                          | -   | 2.8         | 1.4 |

Der Aufbau von Selbstlernkompetenzen auf Seite der Studierenden bedingt, dass diese im Unterricht Gelegenheit erhalten, ihr Lernen zumindest teilweise selbst zu steuern. Die folgende tabellarische Darstellung (Tab. 9) zeigt auf, wie die Gruppe der Dozierenden dessen Relevanz für das Lernen der Studierenden einschätzen:

Tabelle 9: Selbstgesteuertes Lernen aus der Sicht der nicht-festangestellten Dozierenden (N=36) und der festangestellten Dozierenden (N=63); Skala: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

|   | Akteursgruppe                    |     |                            |     |
|---|----------------------------------|-----|----------------------------|-----|
|   | Nicht-festangestellte Dozierende |     | Festangestellte Dozierende |     |
|   | M                                | SD  | M                          | SD  |
| Die Studierenden lernen die Inhalte am besten, wenn sie bei der Lösung von Problemstellungen selber nach Lösungswegen suchen. | 4.9                              | 0.8 | 4.9                        | 0.9 |
| Im Bereich Pflege HF sollte so unterrichtet werden, dass die Studierenden Zusammenhänge selbst entdecken können.              | 4.9                              | 0.7 | 4.9                        | 0.8 |

Sowohl die festangestellten als auch die nicht festangestellten Dozierenden sind im Mittel der Ansicht, dass es zutrifft, dass die Studierenden die Inhalte am besten lernen, wenn sie bei der Lösung von Problemstellungen selbst nach Lösungswegen suchen ( $M=4.9$ ,  $SD=0.8$ ;  $M=4.9$ ,

$SD=0.9$ ). Auch in Bezug auf das Item „*Im Bereich Pflege HF sollte so unterrichtet werden, dass die Studierenden Zusammenhänge selbst entdecken können*“ sind beide Zielgruppen der Ansicht, dass dies zutrifft ( $M=4.9$ ,  $SD= 0.7$ ;  $M=4.9$ ,  $SD=0.8$ ).

Die Studierenden wurden zu verschiedenen Aspekten ihrer Selbstlernkompetenz befragt. Wie die folgende Übersicht (Tab. 10) zeigt, wurden diese unterschiedlich bewertet:

Tabelle 10: Selbstlernkompetenz aus Sicht der Studierenden (N=104); Skala: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

|   | M   | SD  |
|---|-----|-----|
| Der Unterricht hilft mir dabei, meine in der Praxis gesammelten Erfahrungen kritisch zu hinterfragen.                         | 3.6 | 1.3 |
| Es gelingt mir leicht, meinen Lernprozess zu strukturieren.   | 4.3 | 0.9 |
| Ich weiss, mit welchen Strategien ich an meinen Schwächen und Stärken arbeiten kann.  | 4.5 | 1.0 |
| Regelmässige Selbstbeurteilungen/Lerndokumentationen ermöglichen es mir, Verantwortung für mein eigenes Lernen zu übernehmen. | 3.8 | 1.2 |
| Ich kann Verantwortung in meinem Lernprozess übernehmen und selbstständig arbeiten.   | 4.9 | 0.9 |
| Ich kenne die Erwartungen an mich als Student:in.   | 4.8 | 0.9 |
| Ich nehme meine Eigenverantwortung als Student:in war.  | 5.2 | 0.7 |

Besonders positiv bewerten die Studierenden die Wahrnehmung ihrer Eigenverantwortung als Student:in ( $M=5.2$ ,  $SD=0.7$ ). Ebenfalls positiv wird das Item „*Ich kann Verantwortung in meinem Lernprozess übernehmen und selbstständig arbeiten*“ ( $M= 4.9$ ,  $SD=0.9$ ) bewertet. Gleiches gilt für die Items „*Ich kenne die Erwartungen an mich als Student:in*“ ( $M=4.8$ ,  $SD=0.9$ ) sowie „*Ich weiss, mit welchen Strategien ich an meine Schwächen und Stärken arbeiten kann*“ ( $M=4.5$ ,  $SD=1.0$ ). Weniger günstig werden hingegen die Rolle des Unterrichts in Bezug auf das kritische Hinterfragen von in der Praxis gesammelten Erfahrungen ( $M=3.6$ ,  $SD=1.3$ ) sowie der Stellenwert von regelmässigen Selbstbeurteilungen und Lerndokumentationen für die eigene Verantwortungsübernahme beurteilt ( $M=3.8$ ,  $SD= 1.2$ ).

## 5 Zusammenfassung, Diskussion und Fazit

Die Zielsetzung dieses Artikels ist es, erste Erkenntnisse über die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen in verschiedenen schulischen und betrieblichen Lernsettings im Kontext einer höheren Fachschule zu generieren. Hierbei wurde den folgenden Forschungsfragestellungen nachgegangen: (1) An welchen Lernorten (höhere Fachschule, Betrieb) werden verschiedene überfachliche Kompetenzen im Gesundheitsbereich aus Sicht von Studierenden aufgebaut? Welche Begründungen liegen dieser Einschätzung aus Sicht der Studierenden, Dozierenden und Berufsbildungsverantwortlichen zugrunde? (2) Wie werden Handlungskompetenzen im Allgemeinen und überfachliche Kompetenzen im Besonderen im Studium an der Ausbildungsinstitution höhere Fachschule im Gesundheitsbereich exemplarisch aufgebaut?

(1) Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden der Ansicht sind, fast alle thematisierten überfachlichen Kompetenzen in einem höheren Ausmaß in der beruflichen Praxis zu erlernen und eher weniger im Studium an der HF. Dies wird vor allem bei den überfachlichen Kompetenzen deutlich, die sich direkt auf die berufliche Praxis beziehen („*Kommunikation mit Patient:innen*

und Angehörigen zu gestalten“; „Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten“). Gemäß der in den Fokusgruppengesprächen befragten nicht-festangestellten Dozierenden ist dieses Ergebnis nicht überraschend, da in der beruflichen Praxis das Erlernen der jeweiligen überfachlichen Kompetenz sowie auch das eigene Scheitern und das eigene Kompetenzniveau direkt erfahrbar sind. Des Weiteren begründen die Dozierenden das Resultat auch damit, dass aus ihrer Sicht das Interesse der Studierenden an praktischen Lerninhalten grösser ist und der Nutzen von theoretischem Lernen von den Studierenden nicht erkannt wird. Die nicht-festangestellten Dozierenden fügen auch an, dass die Studierenden mehr Lernunterstützung, z.B. in Form von Feedback und Standortbestimmungen, benötigen. Eine zusätzliche Begründung dieser Antwort wurde von den in den Fokusgruppen befragten Studierenden auch darin gesehen, dass die Bildungspläne zu wenig mit der beruflichen Praxis übereinstimmen.

(2) Zum Aufbau von Handlungskompetenzen kann festgehalten werden, dass die Studierenden der Meinung sind, vollständige Lernhandlungen nicht immer zu durchlaufen und die Lösungswege zur Bearbeitung der Unterrichtsinhalte ebenfalls nicht immer eigenständig gewählt werden können. Die Dozierenden beurteilen dieses Items hingegen etwas positiver. Die Dozierenden beurteilen ihren Unterricht in Bezug auf den Handlungskompetenzaufbau allerdings auch kritisch. Es wird deutlich, dass vollständige Lernhandlungen und individuelle Lösungswege im Unterricht an HF nicht immer Anwendung finden, was von den nicht-festangestellten Dozierenden deutlich kritischer beurteilt wird. So können Lernaufgaben von den Studierenden oft nicht in ihrem eigenen Lerntempo gelöst werden und vielfältige Lernstrategien und Problemlösungswege werden nicht immer aufgezeigt, obwohl die Meinung bei den Dozierenden vorherrscht, dass Studierende durch das Finden eigener Lösungswege und das eigenständige Entdecken von Zusammenhängen am besten lernen. Allerdings sind die Dozierenden und auch die Studierenden der Meinung, dass Praxiserfahrungen in den Unterricht integriert werden, wobei die in der Praxis gesammelten Erfahrungen nach Meinung der Studierenden eher nicht kritisch reflektiert werden. Jedoch verfügen die Studierenden offenbar nur teilweise über Strategien, mit welchen sie an ihren eigenen Stärken und Schwächen arbeiten können.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen sowie auch das Prinzip der Handlungskompetenzorientierung an der untersuchten HF konsequenter implementiert werden könnten. Hämmerle (2022) weist darauf hin, dass demnach eine „*Handlungskompetenzorientierung light*“ das Ziel eines gezielten Handlungskompetenzaufbaus verfehlt. Zudem gibt es unterschiedliche Ansätze zum Aufbau von Handlungskompetenzen (s. Hämmerle 2022). Im Folgenden werden aufbauend auf den Ergebnissen einige Hinweise gegeben (vgl. Zwinggi et al., 2023): Die Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen gegenüber den Studierenden explizit, z.B. im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes, aufgezeigt werden. Selbstlernkompetenzen, wie beispielsweise Reflexionsfähigkeit, könnten im Unterricht gezielt durch die Verwendung eines Kompetenzrasters zur Förderung der Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess sowie durch die Implementierung von Lernportfolios aufgebaut werden. Ferner sollte durch die Integration von vollständigen Lernhandlungen und individuellen Lösungs- und Lernwegen das Prinzip der Handlungskompetenzorientierung konsequenter im Unterricht umgesetzt werden. Infolgedessen würde sich auch eine enge Abstimmung mit dem Betrieb zur Generierung von Lernsituationen aus der beruflichen Praxis empfehlen. Das Gestaltungsparadigma der Handlungskompetenzorientierung wird allerdings auch kritisch gesehen. Ghisla

(2023) kritisiert beispielsweise, dass sich dieses ohne umfassende Auseinandersetzung in der Berufsbildungspraxis durchsetzen konnte. Ackermann (2022) wirft zudem die Frage auf, ob die Ausbildung von Lehrpersonal durch eine „*traditionelle fachbezogene Didaktik*“ vor dem Hintergrund der Handlungskompetenzorientierung noch zeitgemäß ist.

Aufgrund dessen, dass die Aneignung von überfachlichen Kompetenzen in der beruflichen Praxis von den Studierenden positiver beurteilt wurde, erscheint es sinnvoll diese in zukünftigen Projekten zu erforschen, um erste Ansätze einer betrieblichen Didaktik zum Aufbau von überfachlichen Kompetenzen zu generieren. Darüber hinaus sollte der Begriff der überfachlichen Kompetenzen diskutiert werden, um ein besseres Verständnis über diesen zu generieren. In der Berufsbildung werden fachliche und überfachliche Kompetenzen häufig getrennt. Dabei stellt sich auch die Frage, ob die künstliche Trennung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen im Sinne eines Ausschlusskriteriums als sinnvoll erachtet werden kann. Heyse et al. (2015) führen beispielsweise an, dass es Fachkompetenzen als solche gar nicht gibt, sondern dass diese vielmehr ein „*Bündel*“ (Heyse/Erpenbeck/Ortmann 2015) von überfachlichen Kompetenzen legiert mit Fachwissen sind. Um solche und Kompetenzen allgemein zu fördern, stellt sich bezugnehmend auf Weinert (2001) auch die Frage, wie handlungskompetenzfördernde Lernumgebungen geschaffen werden können, in welchen sich die Studierenden Kompetenzen aneignen „*wollen*“.

Die Repräsentativität unserer Studie ist aufgrund des geringen Umfangs der Stichprobe begrenzt. Bei Auswertungen mit Gruppenvergleichen auf Itemebene besteht die Gefahr eines Anstiegs des Alpha-Fehler-Risikos, zudem können Messfehler nicht berücksichtigt werden. Die Ergebnisse sind daher nicht allgemeingültig und gelten nur für unseren Erhebungskontext. Unsere Daten beziehen sich auf Selbsteinschätzungen von Teilnehmenden, weshalb der tatsächliche Kompetenzaufbau im Artikel nicht abgebildet werden kann. Die Daten wurden im Rahmen eines Evaluationsprojektes erhoben, weshalb die Inhalte, Ziele und die Ausgestaltung dieser Studie von einem Auftraggeber festgelegt wurden und nur bedingt angepasst werden konnten.

## Literatur

Ackermann, N. (2021): Didaktische Implikationen einer Grossreform: «Kaufleute 2022». In Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 2. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.

Antera, S. (2021): Professional Competence of Vocational Teachers. A Conceptual Review. In: Vocations and Learning, 14, 459-479. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>.

Bieri Buschor, C./Forrer, E. (2005): Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Zürich.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2012): Themenschwerpunkt Handlungskompetenzorientierung. Newsletter 6. Online: [https://newsletter\\_qualitaetausgabe62012handlungskompetenzorientierung.pdf](https://newsletter_qualitaetausgabe62012handlungskompetenzorientierung.pdf) (26.05.2023).

Bundesamt für Statistik (BFS) (2021): Bildungsverläufe im Pflegebereich. Neuchâtel.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Kompetenzkompass Gesundheitswesen. Berlin.

Cachia, R./Ferrari, A./Ala-Mutka, A.K./Punie, Y. (2010): Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States. Luxembourg.

Degen, D./Leumann, S./Keller, A./Gut, J. (2019): Konstituierende Elemente der Berufsfelddidaktik – spezifische Charakteristika und Unterschiede. In: *bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. Barabasch, A./Baumeler, C., 1-23. Online: [https://www.bwpat.de/spezial16/degen\\_etal\\_spezial16.pdf](https://www.bwpat.de/spezial16/degen_etal_spezial16.pdf) (18.11.2019).

Deml, M./Jungo, K./Maessen, M./Martani, A./Ulyte, A. (2021): Megatrends für das Schweizerische Gesundheitsversorgungssystem. Online: Megatrends für das Schweizerische Gesundheitsversorgungssystem (nfp74.ch) (18.04.2023).

Dernbach-Stolz, S./Freidorfer-Kabashi, L./Gonon, P. (2019): Berufs- und Lernfelddidaktik in der Schweiz, Österreich und Südtirol. In: *bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. Barabasch, A./Baumeler, C., 1-17. Online: [https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz\\_etal\\_spezial16.pdf](https://www.bwpat.de/spezial16/dernbach-stolz_etal_spezial16.pdf) (18.11.2019).

Euler, D. (2004): Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation. Band 1, Bielefeld, 25-40.

Fitzpatrick, J./Mayer, S.J. (2020): Fokusgruppen. In: Borucki, I./Kleinen-von Königslöw, K./Marschall, S./Zerback, T. (Hrsg.): Handbuch Politische Kommunikation. Wiesbaden, 1-9. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26242-6\\_50-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26242-6_50-1):

Ghisla, G. (2023): Jenseits von Versuch und Irrtum: 20 Jahre Reformen der beruflichen Grundbildung: Fragen und Handlungsbedarf. In: Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis, 1. SGAB, Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung.

Hagenauer, G./Gläser-Zikuda, M. (2022): Mixed Methods. In: Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Prochnow, A./Post, I. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, 253-268. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7_16).

Hämmerle, P. (2022): Handlungskompetenzorientierung an höheren Fachschulen. Ein radikaler Ansatz der Unterrichtsgestaltung. In: Bach, D./Haberzeth, E./Osahr, S. (Hrsg.): Höhere Fachschulen in der Schweiz. Herausforderungen und Perspektiven. Bern, 93-108.

Herzog, W. (2018): Kompetenzen für die Zukunft? Eine Kritik am Lehrplan 21. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 40, 503-519. <https://doi.org/10.25656/01:18054>.

Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, S. (2015): Einleitung. Ein Meer von Kompetenzen. In: Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, S. (Hrsg.): Kompetenz ist viel mehr. Erfassung und Entwicklung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in der Praxis. New York/Münster, 13-18.

International Labour Organization (ILO) (2021): Global framework on core skills for life and work in the 21<sup>st</sup> century. Geneva.

Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, 153-166.

Kindt, A./Weyh, A./Stops, M./Burkert, C./Teichert, C. (2022): Kompetenz-Kompass Sachsen. (IAB-Regional. Berichte und Analysen aus dem Regionalen Forschungsnetz. IAB Sachsen 03/2022). Nürnberg. <https://doi.org/10.48720/IAB.RES.2203>.

Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 11-29.

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Aufl. Weinheim/Basel.

Lucas, M./Bem-Haja, P./Siddiq, F./Moreira, A./Redecker, C. (2021): The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors. What matters most? In: Computers & Education, 160, H. 3, 104052. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>.

Maag Merki, K. (2004): Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung im betrieblichen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 202-222. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4807/pdf/ZfPaed\\_2004\\_2\\_MaagMerki\\_Ueberfachliche\\_Kompetenzen\\_als\\_Ziele\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4807/pdf/ZfPaed_2004_2_MaagMerki_Ueberfachliche_Kompetenzen_als_Ziele_D_A.pdf) (07.11.2023).

Merçay, C./Burla, L./Widmer, M. (2016): Gesundheitspersonal in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Prognosen bis 2030 (Obsan Bericht 71). Neuchâtel. Online: [https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/2022-01/Obsan\\_71\\_BERICHT\\_korr.pdf](https://www.obsan.admin.ch/sites/default/files/2022-01/Obsan_71_BERICHT_korr.pdf) (07.11.2023).

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, 36-43.

Oda Santé (2023): Bildungssystematik. Online: <https://www.odasante.ch/gesundheitsberufe/bildungssystematik/#content> (06.06.2023).

Pacher, C./Woschank, M./Rauch, E./Zunk, B.M. (2022): Systematic Development of a Competence Profile for Industrial Logistics Engineering Education. In: Procedia Computer Science, 200, 758-767. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.274>.

Pahl, J. P. (2001): Berufsfelder – Basis fachwissenschaftlicher und didaktischer Reflexionen beruflichen Lernens. In: Häfeli, K./Wild-Näf, M./Elsässer, T. (Hrsg.): Berufsfelddidaktik. Zwischen Fachsystematik und Handlungskompetenz. Baltmannsweiler, 17-37.

Pahl, J. P./Ranke, H. (2019): Von der Höheren Fachschule zur Fachhochschule. Entstehung und Etablierung einer Institution. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 28 (1), 99-112. <https://doi.org/10.25656/01:21164>.

Schaffert, R./Robin D./Imhof, R.M./Rüesch, P. (2015): Berufslaufbahnen und Berufsrollen in der Pflege aus der Sicht von Berufseinsteigenden. Zürich.

Scharnhorst, U./Kaiser, H. (2018): Transversale Kompetenzen für eine ungewisse digitale Zukunft. In: Schweri, J./Trede, I./Dauner, I. (Hrsg.): Digitalisierung und Berufsbildung. Herausforderungen und Wege in die Zukunft. OBS EHB Trendbericht 3. Zollikofen, 9-12.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2017): Handbuch Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung. Bern.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2018): Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts „Berufsbildung 2030 – Vision und strategische Leitlinien“. Bern. Online:

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/transversale-kompetenzen.html> (07.11.2023).

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2021): “Positionierung Höhere Fachschulen”: Zwischenbericht. Stand der Arbeiten und Ausblick auf das weitere Vorgehen. Bern: SBFI.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2022): Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen. Bern. Online:

<https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-in-der-schweiz.html> (07.11.2023).

Trede, I./Grønning, M./Pregaldini, D./Kriesi, I./Schwari, J./Baumeler, C. (2017): Trendbericht 2. Fachfrau/Fachmann Gesundheit. Traumjob oder Zwischenstopp? Neue Resultate zu den Berufs- und Bildungsverläufen der Lehrabsolventinnen und -absolventen. Zollikofen.

van Laar, E./van Deursen, A. J. A. M./van Dijk, J. A. G. M./de Haan, J. (2020): Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers. A Systematic Literature Review. In: SAGE Open, 10, H. 1, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>.

Vasarik Staub, K./Stebler, R./Reusser, K./Galle, M. (2019): Qualitätssicherung bei qualitativ inhaltsanalytischen Verfahren in großen Forschungsgruppen: Herausforderungen und Möglichkeiten in der Forschungspraxis am Beispiel der perLen-Studie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Ausgabe 20, No. 3, 20.

Weinert, F.E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.

Wenner, T. (2018). Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung der Wechselwirkung von Lernortkooperationen und Ausbildungsqualität. Journal of Technical Education (JOTED), 6(1), 223-237.

Wettstein, E./Gonon, P. (2009): Berufsbildung in der Schweiz. Bern.

Yeager, D.S./Dweck, C.S. (2020): What can be learned from growth mindset controversies? In: American Psychologist, 75(9), 1269-1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>.

Ziegler, M. (2022): Transversale Kompetenzen als berufliche Anforderungen. Literaturübersicht, aktuelle Debatten und Herausforderungen. Gütersloh.

Zihlmann, R. (2002): Das Berufsfelder-System. Rüti (ZH).

Zihlmann, R. (2009): Berufs- und Laufbahnberatung. In: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten

wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. 3. Aufl. Bern, 241-292.

Zwinggi, S./Hauser, K./Chorschew, B./Koch-Jaksiewicz, K. (2023): Kompetenzen für Pflegeprofis. Didaktik für die berufliche Bildung in der Pflege. Bern.

## Zitieren dieses Beitrags

---

Hofstetter, A./Fischer, S./Elderton, M./Tettenborn, A. (2023): Zur wahrgenommenen Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Berufsfeld Gesundheit in schulischen und betrieblichen Lernsettings in der Schweiz. In: *bwp@ Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung*. Hrsg. v. Barabasch, A./Fischer, S., 1-26. Online: [https://www.bwpat.de/spezial20/hofstetter\\_etal\\_spezial20.pdf](https://www.bwpat.de/spezial20/hofstetter_etal_spezial20.pdf) (28.12.2023).

## Die Autor:innen

---



### **Dr. ANNA HOFSTETTER**

Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum Berufsbildung (ZEBE)

Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern

[anna.hofstetter@phlu.ch](mailto:anna.hofstetter@phlu.ch)

<https://www.phlu.ch/ueber-uns/organisation-kontakte/weiterbildung/zentrum-berufsbildung.html>



### **Dr. SILKE FISCHER**

Pädagogische Hochschule Luzern, Zentrum Berufsbildung (ZEBE)

Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern

[silke.fischer@phlu.ch](mailto:silke.fischer@phlu.ch)

<https://www.phlu.ch/silke-fischer.html>



### **MELANIE ELDERTON**

Pädagogische Hochschule Luzern

Frohburgstrasse 3, 6002 Luzern

[melanie.elderton@phlu.ch](mailto:melanie.elderton@phlu.ch)

<https://www.phlu.ch/melanie-elderton.html>



### **Prof. Dr. ANNETTE TETTENBORN**

Pädagogische Hochschule Luzern, Institut für Professions- und Unterrichtsforschung

Sentimatt 1, 6003 Luzern

[annette.tettenborn@phlu.ch](mailto:annette.tettenborn@phlu.ch)

<https://www.phlu.ch/annette-tettenborn.html>