

Elena Wilhelm¹

Die Chimäre des doppelten Kompetenzprofils

Zusammenfassung

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat in der Schweizer Hochschulpolitik im Kontext von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in den vergangenen Jahren viel Aufmerksamkeit erhalten. Hochschuldozierende sollen sowohl in der Praxis als auch in der Forschung exzellente Leistungen erbringen. Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass dieses Konzept in seiner bisherigen Form eine politisch induzierte Fehlkonstruktion darstellt. Es individualisiert institutionelle Anforderungen, verkennt Erkenntnisse zur Arbeitsteilung in Expertenorganisationen (nicht nur an Hochschulen) und lenkt von strukturellen Fragen der Hochschulentwicklung ab. Alternativ wird ein Perspektivenwechsel vorgeschlagen: Nicht die Dozierenden, sondern die Studierenden benötigen ein doppeltes Kompetenzprofil, verstanden als reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis. Der Artikel fundiert diese These und es wird diskutiert, wie eine studierendenzentrierte Hochschuldidaktik und Forschungspolitik gestaltet sind, die Professionalisierung nicht als additive Kompetenzakkumulation, sondern als integrative Bildungsaufgabe versteht.

Schlüsselwörter

Doppeltes Kompetenzprofil, Professionalisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, Hochschulentwicklung, Hochschultypen

1 Corresponding Author; elena.wilhelm@zhdk.ch; ORCiD 0009-0000-9514-9198

The Chimera of the Dual Competence Profile

Abstract

In recent years, the concept of dual competence profiles has received a lot of attention in Swiss higher education policy, particularly in relation to universities of applied sciences and teacher training colleges. University lecturers are expected to excel in both professional practice and research. However, this article argues that, in its current form, the concept is a politically induced misconstruction. It individualises institutional requirements, fails to recognise findings on the division of labour in expert organisations (not only at universities), and distracts from structural issues in university development. The article proposes an alternative perspective: it is students, rather than lecturers, who require a dual competence profile, understood as a reflective relationship between theory and practice. The article substantiates this thesis and discusses how university teaching and research policy can be student-centred in such a way that professionalisation is understood as an integrative educational task, rather than the additive accumulation of competencies.

Keywords

dual competence profiles, professionalisation, the theory-practice ratio, university development and types of higher education institution

1 Einleitung: Das Konzept im Kontext

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat sich im Kontext von Pädagogischen Hochschulen (PH) und Fachhochschulen (FH) zu einer festen Größe in der schweizerischen Hochschullandschaft entwickelt (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b; Zölch et al., 2025). Das doppelte Kompetenzprofil stellt den Anspruch, dass Hochschuldozierende sowohl über ausgewiesene wissenschaftliche Kompetenz als auch über substanzielle Praxiserfahrung im jeweiligen Berufsfeld verfügen. Diese Erwartung wird in bildungspolitischen Diskussionen häufig als Profilmerkmal oder auch als Alleinstellungsmerkmal genannt (ebd.). Das doppelte Kompetenzprofil verlangt also Expertise in zwei fundamental verschiedenen Domänen: wissenschaftliche Kompetenz mit ihren Anforderungen an forschungsmethodisches Wissen, theoretische Fundierung und die Beherrschung von Peer-Review-Prozessen einerseits, sowie Praxiskompetenz mit feldspezifischen Handlungsrouninen, kontextuellen Problemlösungsstrategien und praktischer Erfahrung andererseits.

Auf den ersten Blick scheint diese Vorstellung attraktiv: Sie verspricht eine Brücke zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und praktischer Anwendung, zwischen akademischer Forschung und gesellschaftlicher Relevanz. Doch bei genauerem Hinsehen zeigt sich: Das doppelte Kompetenzprofil ist weniger ein analytisch fundiertes Konzept als vielmehr eine bildungspolitische Konstruktion mit normativer Schlagseite. Es naturalisiert institutionelle Zielkonflikte, indem es diese in individuelle Anforderungen übersetzt, und es verschiebt grundlegende Fragen der Strukturentwicklung an Hochschulen auf die Ebene von Person und Personalpolitik.

Der vorliegende Beitrag setzt sich kritisch mit dem Konzept des doppelten Kompetenzprofils auseinander. Er argumentiert, dass es sich um eine Chimäre handelt – ein rhetorisch wirkmächtiges, aber theoretisch und empirisch kaum fundiertes Konstrukt. Statt einer funktionalen Entflechtung zwischen Forschung und Praxis werden Dozierende mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die kaum erfüllbar sind. Dabei wird übersehen, dass Professionalisierung nicht primär im Erwerb multipler Rollenkompetenzen durch Einzelpersonen besteht, sondern in der Ermöglichung reflexiver Bildungsprozesse, insbesondere aufseiten der Studierenden.

Ziel des Artikels ist es, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils zu dekonstruieren: als widersprüchliche und künstlich zusammengesetzte Konstruktion, als Konzept, das in sich inkonsistent ist und verschiedene Logiken kombiniert, ohne diese strukturell zu integrieren. Die Bezeichnung als „Chimäre“ zielt darauf ab, die diskursive Funktion und symbolische Überfrachtung des Konzepts sichtbar zu machen und nicht die damit verbundenen Akteur:innen und die vielen unter diesem „Konzept“ durchgeführten und wertvollen Projekte zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis abzuwerten. Es werden die theoretischen Prämissen und praktischen Implikationen offengelegt und es wird eine alternative Perspektive entwickelt. Im Zentrum steht die These, dass nicht die Dozierenden, sondern die Studierenden ein doppeltes Kompetenzprofil benötigen – verstanden als Fähigkeit zur Vermittlung von Theorie und Praxis, zur reflexiven Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse in professionelle Handlungskontexte (Oevermann, 1996).

Der Artikel ist wie folgt aufgebaut: Kapitel 2 rekonstruiert kurz die Genese des Konzepts und verortet es bildungspolitisch. Kapitel 3 skizziert professionssoziologische und organisationswissenschaftliche Perspektiven, um die strukturelle Problematik des Konzepts aufzuzeigen. Kapitel 4 analysiert empirische Befunde zur Umsetzung und Rezeption des doppelten Kompetenzprofils. Kapitel 5 entfaltet die alternative Perspektive eines studierendenzentrierten Verständnisses von Professionalisierung. Kapitel 6 diskutiert Implikationen für die Hochschulentwicklung und -politik und Kapitel 7 schließt mit einer kritischen Würdigung und einem Ausblick.

2 Genese und bildungspolitische Verortung

Das gemäß meinen Recherchen erstmals von Ambühl und Stadelmann (2011) konzeptualisierte doppelte Kompetenzprofil (vgl. zum doppelten Kompetenzprofil auch Arpagaus, 2020; Biedermann et al. 2020; Böckelmann et al., 2019; Caduff & Käslin 2024; Kreis et al., 2020; Scherrer & Thomann, 2020; Scherrer et al., 2020; Tettenborn & Elderton, 2020) wurde zur idealtypischen Beschreibung des gewünschten Anforderungsprofils von Dozierenden: Einerseits wissenschaftlich fundiert, andererseits praxisversiert und berufsorientiert.

swissuniversities, die Konferenz der Rektor:innen der schweizerischen Hochschulen, hat verschiedene Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim Nachwuchs von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen lanciert (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b; Zölch et al., 2025). Die in diesem Programm eingereichten Projekte sollten dazu beitragen, dass die Hochschulen über eine ausreichende Anzahl Mitarbeiter:innen verfügen, die sich durch ein doppeltes Kompetenzprofil auszeichnen, um das spezifische Hochschulprofil an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis zu schärfen. An den Pädagogischen Hochschulen und den Fachhochschulen wurden in diesem Rahmen insgesamt 21 Projekte gefördert. Diese Projekte haben einen hohen Wert in Bezug auf den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Sie haben allerdings wenig mit einem doppelten Kompetenzprofil zu tun. Es geht hier aber nicht um eine Kritik an diesen Projekten.² Es geht um die hochschulpolitische Aufladung des doppelten Kompetenzprofils, die dazu geführt hat, dass das Konzept kaum kritisch hinterfragt wurde. Es erscheint nahezu alternativlos – nicht zuletzt, weil es gut in diskursive Kontexte wie Employability, Third Mission oder Innovationstransfer passt. Es wurde zum strategischen Instrument, um

2 Im Auftrag von swissuniversities wurde eine Metastudie zum «doppelten Kompetenzprofil» durchgeführt (vgl. Zölch et al., 2025). Ebenso existieren Schlussberichte der ersten (swissuniversities, 2021) und der zweiten Programmphase (swissuniversities, 2025a) sowie ein zusammenfassender Schlussbericht (swissuniversities, 2025b).

die Hochschulen auf eine performative Zielerfüllung auszurichten. Die intrapersonelle Verbindung von Forschung und Praxis erkennt die epistemischen Unterschiede und Spannungslinien zwischen beiden Wissens- und Praxisformen (auch Forschung ist eine Praxis). Ähnliche Konzepte werden in Deutschland für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften diskutiert, wobei die Balance zwischen wissenschaftlicher Qualifikation und Praxiserfahrung ebenfalls zu strukturellen und individuellen Spannungsfeldern führt (In der Smitten et al., 2017; Wissenschaftsrat, 2016).

In den Niederlanden und Skandinavien existieren hingegen Modelle, bei denen explizit zwischen forschungsorientierten und praxisorientierten Karrierepfaden unterschieden wird, um Überforderungen zu vermeiden und institutionelle Stärken gezielt zu nutzen (de Weert & Leijnse, 2010; für den nordischen Kontext Pinheiro et al., 2019). Diese Länder haben Modelle entwickelt, die eine explizite Differenzierung von Karrierepfaden erlauben: Forschungsorientierte Laufbahnen (Dozierende oder Professor:innen, die Forschungsprojekte leiten, wissenschaftlich publizieren und Drittmittel einwerben), praxisorientierte Laufbahnen (Lehrende oder Professor:innen, die ihre Hauptaufgabe in der praxisnahen Lehre, der Kooperation mit Berufsfeldern und dem Wissenstransfer sehen) und hybride Rollen (Lehrende mit Aufgaben in beiden Feldern, die aber institutionell als Schnittstellen definiert sind). Das Ziel ist es, die Überforderung einzelner Personen durch unrealistische Anforderungsprofile zu vermeiden und gleichzeitig institutionelle Stärken strategisch zu nutzen. Dadurch können Hochschulen unterschiedliche gesellschaftliche Aufgaben – Forschungsexzellenz, Praxisentwicklung, Third Mission – passgenauer erfüllen (de Weert & Leijnse, 2010).

Das doppelte Kompetenzprofil ist weniger das Ergebnis einer differenzierten bildungstheoretischen Analyse als vielmehr ein hochschulpolitisches Steuerungsinstrument. Es dient der Profilbildung, Legitimation und Standardisierung, birgt aber zugleich das Risiko einer Überforderung von Individuen und einer Entpolitisierung struktureller Fragen der Hochschulentwicklung.

3 Professionssoziologische und organisationsbezogene Perspektiven

Um die strukturelle Problematik des doppelten Kompetenzprofils analytisch zu durchdringen, ist eine professionssoziologische Perspektive zentral. Diese fragt nicht primär nach individuellen Fähigkeiten, sondern nach den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen professionelle Praxis entsteht und sich legitimiert. In diesem Sinne sind Professionen als Institutionen reflexiven Handelns zu verstehen, die ein Spannungsverhältnis zwischen wissenschaftlicher Expertise, beruflicher Erfahrung und normativer Verantwortung organisieren (Oevermann, 1996; Abbott, 1988).

Das doppelte Kompetenzprofil suggeriert, dass diese drei Elemente im Individuum synthetisiert werden können und müssen. Doch professionssoziologisch betrachtet ist genau dies eine Überforderung. Die professionelle Leistung basiert auf arbeitsteiliger Strukturierung von Wissen, Rollen und Verantwortlichkeiten (Stichweh, 1994). Forschung, Lehre und berufliche Praxis bilden eigene Logiken aus, die nicht beliebig kombinierbar sind. In der Realität akademischer Organisationen zeigt sich daher, dass es zur funktionalen Differenzierung kommen muss – etwa durch spezialisierte Forschungsteams, Praxisdozierende oder Kooperationen über disziplinäre und institutionelle Grenzen hinweg (Whitchurch, 2008, 2013).

Auch organisationssoziologisch zeigt sich die Problematik des Konzepts. Hochschulen sind komplexe Organisationen mit multiplen Zielsystemen (Luhmann, 1992). Sie müssen wissenschaftlicher Qualität, bildungspolitischer Steuerung, arbeitsmarktlischer Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Relevanz gleichzeitig gerecht werden. Das doppelte Kompetenzprofil externalisiert diese Zielkonflikte auf die Ebene individueller Kompetenzprofile – mit der Folge, dass Rollenkonflikte, Überlastung und Unschärfen in der Leistungsbewertung zunehmen (Whitchurch, 2008). Besonders deutlich wird dies in sogenannten Third-Space-Positionen, die zwischen klassischen akademischen und administrativen Funktionen angesiedelt sind. Diese Positionen zeigen, dass neue Kompetenzanforderungen nicht durch Einzelprofile, sondern durch strukturelle Rahmungen adressiert werden müssen. Die Forschung zu Third

Space Professionals hebt hervor, dass hybride Rollen eher als institutionell gestützte Schnittstellen, denn als individuelle Kompetenz zu verstehen sind (Whitchurch, 2013).

Aus organisationstheoretischer Perspektive beschreibt March (1991) die fundamentale Spannung zwischen Exploration und Exploitation in Organisationen, die sich auch auf individueller Ebene manifestiert. Wissenschaftliche Tätigkeit erfordert explorative Haltungen wie Offenheit für Unsicherheit, langfristige Perspektiven und theoretische Abstraktion, während Praxistätigkeit exploitative Haltungen wie Effizienz, kurzfristige Problemlösung und konkrete Handlungsorientierung verlangt. Die gleichzeitige Optimierung beider Modi ist strukturell problematisch und führt zu kognitiven Spannungen, die die Effektivität in beiden Bereichen beeinträchtigen.

Auch die Unterscheidung von vertikalem und horizontalem Wissen nach Bernstein (1999) liefert eine wichtige Differenzierung: Während vertikales Wissen systematisch, kumulativ und theoriebasiert ist, ist horizontales Wissen kontextgebunden, erfahrungsbasiert und situativ. Das doppelte Kompetenzprofil erkennt diese epistemische Differenz und versucht, beide Wissensformen in der Einzelperson zu verschmelzen mit der Folge, dass entweder wissenschaftliche Tiefe oder praxisnahe Anschlussfähigkeit leidet. Auch im Anschluss an Stichweh (1994) erscheint die Forderung nach einem allumfassenden Kompetenzprofil als sachlich fragwürdig, da sie die funktionale Differenzierung von Professionen, Disziplinen und Organisationen unterläuft. Das doppelte Kompetenzprofil ist also nicht nur empirisch kaum einlösbar, sondern auch theoretisch problematisch. Es ignoriert grundlegende Erkenntnisse der Professions- und Organisationsforschung und individualisiert strukturelle Spannungen. Stattdessen braucht es institutionelle Arrangements, die die Kopplung von Forschung und Praxis ermöglichen, ohne sie in einer Person zu verschmelzen.

4 Empirische Perspektiven auf Umsetzung und Rezeption

Die Umsetzung des Konzepts des doppelten Kompetenzprofils in der Hochschulpraxis erfolgt keineswegs einheitlich. Sie ist je nach Hochschule, Fachbereich und individueller Karrierelaufbahn von unterschiedlichen Strategien, Spannungsfeldern und Widerständen geprägt. Studien zur Personalstruktur an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zeigen, dass die Mehrheit der Dozierenden entweder stark praxis- oder stark forschungsorientiert sozialisiert ist (Biedermann et al., 2020; Böckelmann et al., 2019). Die reale Verschränkung beider Komponenten in einem Profil bleibt hingegen eine Herausforderung. Dozierende erleben oft Rollenkonflikte: Einerseits sollen sie hochschuladäquate Forschung betreiben, etwa im Sinne angewandter oder transdisziplinärer Projekte; andererseits werden sie für ihre Praxisnähe und Lehrtätigkeit rekrutiert – oftmals ohne ausreichende strukturelle Forschungsunterstützung. Viele empfinden die Anforderungen als widersprüchlich und berichten von mangelnden Ressourcen, unklaren Leistungserwartungen und fehlender institutioneller Anerkennung.

Professuren an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen erfordern eine breite Berufserfahrung, Unterrichtserfahrung sowie hochrangige Publikationen. In der Praxis führt dies häufig zu Berufungsschwierigkeiten oder zu Bewerbungen von Personen, die nur einem Teil der Anforderungen genügen, was wiederum strategisch-kompensatorische Berufungspraxen erzeugt. Musselins (2018) plädiert für eine Anerkennung der Vielfalt akademischer Rollen und Karrierewege, die den unterschiedlichen Anforderungen und Kompetenzen gerecht werden.

Die von swissuniversities zwischen 2017 und 2024 geförderten Projekte zeigen, dass die Mehrheit der geförderten Nachwuchskräfte Schwierigkeiten sieht, beide Kompetenzbereiche auf hohem Niveau gleichzeitig zu entwickeln (swissuniversities, 2021, 2025a, 2025b). Es ist eine Gratwanderung zwischen Forschungsanforderungen und Praxisbezug. Besonders hervorgehoben werden Zeitmangel, unklare Prioritätensetzungen und die Gefahr, in beiden Bereichen den eigenen Ansprüchen nicht

gerecht zu werden. Diese subjektiven Erfahrungen unterstreichen die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine arbeitsteilige Kooperation und gezielte Förderung unterschiedlicher Profile ermöglichen.

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich, dass Hochschultypen mit starker Praxisorientierung ähnliche Schwierigkeiten haben, ein produktives Verhältnis zwischen Forschungsoutput-Erwartungen und beruflicher Relevanz zu finden. In Kanada und Australien wird die Diskussion zunehmend durch „Scholar-Practitioner“-Modelle ergänzt, die jedoch ebenfalls auf institutionelle Unterstützung und differenzierte Karrierepfade angewiesen sind (Jones, 2013). Auch Clarke und Knights (2015) zeigen, wie akademische Identität zunehmend als „performative Fiktion“ entsteht, um institutionellen Anforderungen gerecht zu werden.

5 Eine studierendenzentrierte Perspektive

Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen erscheint es geboten, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils anders zu denken: Nicht als individuumbezogenes Dozierendenideal, sondern als bildungslogische Anforderung an die Studierenden. Diese Perspektive rückt die zentrale Funktion von Hochschulbildung in den Fokus: die Förderung professionellen Handelns durch die Vermittlung eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses. Ausgehend von Oevermanns (1996) Theorie professionalisierten Handelns lässt sich Professionalisierung als ein Prozess der Krisenbewältigung und der Innovation unter Bedingungen von Ungewissheit beschreiben, der auf die Fähigkeit zur rekursiven Reflexion, zur methodischen Rekonstruktion und zur Integration wissenschaftlicher Theorien in konkrete Handlungssituationen angewiesen ist. Diese Fähigkeit kann nicht durch additive Kompetenzakkumulation (Theorie plus Praxis), sondern nur durch ein integratives Bildungsverständnis erworben werden. In dieser Logik wären nicht die Dozierenden Träger:innen eines doppelten Kompetenzprofils, sondern die Studierenden: Sie sollen lernen, wissenschaftliche Erkenntnisse in praxisbezogene Probleme zu übersetzen, implizites Erfahrungswis-

sen kritisch zu reflektieren und sich in beruflichen Kontexten als autonome, urteilsfähige Akteur:innen zu bewähren. Ein professioneller Habitus (Oevermann, 1996) konstituiert sich durch die Verknüpfung von Fachwissen, sozialer Praxis und internalisierten beruflichen Normen. Er wird durch Kopplung von Theorie und Praxis (theoretische Ausbildung, praktische Erfahrungen, Einüben von Routinen) aufgebaut.

Wie kann das konkret gefördert werden? Beispiele aus der Hochschulpraxis zeigen, dass projektbasiertes Lernen, Service-Learning-Formate und forschendes Lernen besonders geeignet sind, Theorie und Praxis integrativ zu vermitteln (Healey & Jenkins, 2009). So können etwa interdisziplinäre Praxisprojekte, die von Lehrenden mit unterschiedlichen Schwerpunkten betreut werden, Studierende gezielt darin unterstützen, wissenschaftliche Erkenntnisse auf praktische Problemstellungen anzuwenden und kritisch zu reflektieren (Brew, 2012). Ergänzend bieten sich Mentoring-Programme und strukturierte Reflexionsformate an, um die Entwicklung eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses systematisch zu begleiten (Kolb, 2015). Eine studierendenzentrierte Umsetzung des doppelten Kompetenzprofils erfordert demnach curriculare Formate, die Theorie- und Praxiszugänge nicht sequenziell, sondern dialogisch integrieren (Wilhelm, 2024). Hochschuldidaktik muss daher auf epistemische Brückenbildung, auf metakognitive Reflexion und auf dialogische Lernformate setzen – etwa durch forschendes Lernen, Fallanalysen und Fallstudien, transdisziplinäre Projektarbeit, reflektierte Praxisphasen, projekt- und problembasiertes Lernen, Portfolios und Forschungstagebücher, Reallabore usw. – in denen Studierende ihre eigenen Erkenntnisinteressen und professionelles Handeln miteinander in Bezug setzen. Dies wird an den Hochschulen ja auch schon längst getan (vgl. zu diesen vielen Möglichkeiten beispielsweise Altrichter, Posch & Spann, 2007; Barrett, 2007; Boud et al., 1985; Huber, 2009; Pohl & Hirsch Hadorn, 2007; Schneidewind & Singer-Brodowski, 2014; Somm & Wilhelm, 1997; Thomas, 2000; Yin, 2018). Auch die Forderung nach künstlerischer Forschung und gestalterischer Praxis lässt sich aus dieser Perspektive neu interpretieren: Nicht die Synthese beider Pole in der Biografie der Dozierenden, sondern deren didaktische Vermittlung an Studierende steht im Zentrum. Auch Kunsthochschulen sind Orte experimenteller

Wissensproduktion, an denen unterschiedliche Formen des Weltbezugs erfahrbar und reflektierbar gemacht werden.

Für die Hochschulentwicklung bedeutet dies, strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen nicht Individuen multiple Kompetenzprofile verkörpern müssen, sondern Studierende gezielt dabei unterstützt werden, zwischen Theorie und Praxis, zwischen wissenschaftlicher Analyse und beruflicher Handlungssituation navigieren zu lernen. Diese Umkehrung der Perspektive ermöglicht es, das Konzept des doppelten Kompetenzprofils aus der Sackgasse zu führen: weg von der individualisierten Zumutung, hin zu einer bildungstheoretisch fundierten Professionalisierungsstrategie im Dienste der Studierendenentwicklung.

6 Implikationen für die Hochschulentwicklung

Die bisherige Analyse legt nahe: Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils ist in seiner derzeitigen Form nicht nur überfordert und überfordernd, sondern auch verfehlt. Es individualisiert strukturelle Anforderungen und ignoriert etablierte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Organisation von Forschung und Lehre. Daraus ergeben sich konkrete Implikationen für die Hochschulpolitik, die Personalentwicklung und die institutionelle Gestaltung von Forschung und Lehre.

6.1 Anerkennung und Förderung unterschiedlicher Rollenprofile

Erstens bedarf es einer differenzierten Personalentwicklung und einer curricularen Rahmung, die unterschiedliche Rollen und Aufgabenprofile systematisch fördert (Krempkow, Geppert & Wilhelm, 2025). Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen sollten spezifische Karrierewege für forschungsorientierte, praxisorientierte und hybride Profile entwickeln, um eine institutionelle Absicherung zu gewährleisten. Anstatt die Dozierenden gleichzeitig in Forschungsexzellenz und Praxisnähe zu drängen, sollten differenzierte Laufbahnen mit definierten Leistungsprofilen und

Entwicklungsmöglichkeiten entstehen. So z. B. für Forschungsprofessor:innen, Lektor:innen mit Forschungsauftrag, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, Praxisprofessor:innen, Professor:innen mit Schwerpunkt Lehre, Koordinator:innen, Dozent:innen ohne eigene Forschungsschwerpunkte usw. (Musselin, 2018; Whitchurch, 2008; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000). Die ETH Zürich hat 2022 beispielsweise Professors of Practice eingeführt. Nur so wird der wachsenden Heterogenität der Hochschulaufgaben Rechnung getragen. Modische Organisationslogiken greifen in Hochschulkontexten häufig zu kurz, weil sie strukturelle Eigenheiten und Wissenslogiken verfehlen (Wilhelm, 2019a).

Gleichzeitig sollten bei aller Differenzierung gemeinsame Mindeststandards nicht aus dem Blick geraten. Auch wenn sich die Profile der Lehrenden unterscheiden, bedarf es eines „common ground“ an grundlegenden Kompetenzen. Dazu zählen eine solide didaktische Qualifikation, ein grundlegendes Verständnis wissenschaftlicher Arbeitsweisen (Forschungsliteracy), die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung mit beruflichen Praxisfeldern sowie Kooperationskompetenz im Umgang mit anderen Rollen und Bereichen. Ebenso zentral sind ethische Standards und akademische Integrität, die unabhängig vom spezifischen Aufgabenprofil gelten. Solche Basiskompetenzen gewährleisten institutionelle Kohärenz und sichern die Anschlussfähigkeit zwischen Lehre, Forschung und beruflicher Praxis – ohne die Lehrenden zu überfordern oder in unrealistische Mehrfachrollen zu drängen.

In diesem Zusammenhang erscheint das Konzept des Third Space von Whitchurch (2008, 2013) besonders anschlussfähig. Whitchurch beschreibt Hochschulakteur:innen, deren Tätigkeiten klassische akademische und administrative Grenzen überschreiten – beispielsweise in der Koordination von Studiengängen, Forschungsprojekten oder Third-Mission-Aktivitäten. Diese hybriden Rollen sind kein Übergangsphänomen, sondern Ausdruck einer sich wandelnden Hochschulrealität. Hochschulen sind institutionell gefordert, diese Positionen sichtbar zu machen, mit Laufbahnmodellen auszustatten und strategisch zu verankern. Dadurch verschiebt sich der Fokus von der Überforderung einzelner zur Schaffung funktionaler Rollen innerhalb einer arbeitsteiligen, kooperativen Hochschulkultur.

Diese Anerkennung unterschiedlicher Rollenprofile kann außerdem dazu beitragen, unproduktive Dichotomien zwischen Lehre und Forschung, Praxis und Theorie, Ausbildung und Wissenschaft zu überwinden. Sie bildet die Grundlage für ein realistisches, pluralistisches Kompetenzverständnis, das auch Studierenden zugutekommt – in Form einer kohärenten, reflektierten akademischen Bildung. Governance-Instrumente wie Leistungsbewertung und Anreizsysteme müssen entsprechend differenziert gestaltet werden, um Rollenkonflikte zu entschärfen und die Vielfalt akademischer Expertise produktiv zu nutzen (Pinheiro et al., 2019).

6.2 Stärkung von Team-Teaching und multiprofessionellen Lehr- und Forschungskonzepten

Zweitens folgt daraus, dass die Arbeit an Hochschulen eine kollektive Gestaltungsaufgabe ist und kein individuelles Leistungsproblem (Brew, 2012). Hochschulen brauchen Freiräume für kollegiale Kooperation, geteilte Verantwortlichkeit und institutionelle Reflexion durch Communities of Practice, interprofessionelle Entwicklungsprojekte, gemeinsame Forschungsverbünde. Nur so kann die Integration von Forschung, Lehre und Praxis gelingen, ohne dass Einzelne überfordert werden (Lackritz, 2004). Als Alternative zum individuellen doppelten Kompetenzprofil eignet sich das *Collaborative Expertise Model* (CEM) von Hattie (2015). Dieses Modell betont die Bedeutung systematischer Zusammenarbeit zwischen komplementären Expertisen und stellt fest, dass spezialisierte Exzellenz in Kombination mit strukturierter Kooperation bessere Ergebnisse erzielt als eine oberflächliche Dopplung von Kompetenzen in Einzelpersonen. Das Modell beschreibt ein Drei-Partner-System: Research Scholars bringen wissenschaftliche Expertise ein, Practice Experts steuern aktuelle Feldexpertise bei, und Integration Specialists fungieren als Brücke zwischen Theorie und Praxis und übernehmen didaktische Verantwortung. Diese Arbeitsteilung ermöglicht es, dass jede Rolle ihre spezifischen Stärken einbringen kann und gleichzeitig die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis gewährleistet ist. Die praktische Umsetzung erfolgt durch Formate wie Tandem-Teaching, Practice-Rese-

arch Cycles oder Cross-Mentoring-Programme. Diese Formate fördern gegenseitiges Lernen und helfen, authentische Verbindungen zwischen den Bereichen herzustellen, ohne einzelne Personen zu überlasten. Vorteile ergeben sich durch eine Spezialisierung von Exzellenz statt oberflächlicher Dopplung, durch die Authentizität aktiver Praxisbeteiligung und durch die Entlastung Einzelner durch Arbeitsteilung. Außerdem fördern diese Formate Innovationen durch interdisziplinäre Kollaboration. Für die Umsetzung sind allenfalls strukturelle und kulturelle Veränderungen notwendig – etwa eine Neugestaltung von Stellenprofilen, Anreizsysteme für erfolgreiche Kollaboration, ausreichend Raum- und Zeitressourcen sowie eine wertschätzende Haltung gegenüber komplementären Expertisen.

6.3 Studierendenzentrierte Curriculumsentwicklung

Drittens sollte die Hochschuldidaktik noch stärker auf das Ziel einer reflexiven Professionalisierung ausgerichtet werden. Es reicht nicht aus, Inhalte lediglich praxisnah zu gestalten. Vielmehr bedarf es einer systematischen Integration von Lernformaten, die es den Studierenden ermöglichen, ein doppeltes Kompetenzprofil im Sinne eines reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses zu entwickeln. Formate wie projektbasiertes Lernen, Service Learning oder forschendes Lernen gelten hier als besonders geeignet (Healey & Jenkins, 2009; Kolb, 2015). Wissenschaftstheoretisch lässt sich dieses Anliegen im Sinne Deweys (1916) als Integration von Erfahrung und Reflexion verstehen. Dewey betont, dass Lernen dann am wirksamsten ist, wenn es an reale Probleme anknüpft und zugleich die Reflexion über die Bedingungen, Kontexte und Ziele des Handelns einschließt. Professionstheoretisch knüpft dieses Verständnis an Oevermanns (1996) Konzept des professionellen Handelns an: Professionalität erfordert die Fähigkeit, in offenen, komplexen Handlungssituationen autonom zu urteilen und situative Besonderheiten mit übergreifenden Wissensbeständen zu verknüpfen. Empirisch bestätigen Studien (Prince et al., 2007; Brew, 2012), dass projektbasierte Lernformate, transdisziplinäre Lehrforschungsprojekte und praxisintegrierte Curricula nicht nur die Employability steigern, sondern auch die Fähigkeit fördern, wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch zu reflektieren und

gesellschaftlich verantwortlich anzuwenden. Diese Perspektive verlangt von Hochschulen eine konsequente curriculare Verankerung solcher Formate, die über Projektarbeiten hinausgehen und durch institutionelle Ressourcen, hochschuldidaktische Programme und Anreizsysteme unterstützt werden (Pinheiro et al., 2019). Ergänzend sollten Studierende frühzeitig lernen, die Spannung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Praxisanforderungen produktiv zu gestalten und eigene Lern- und Arbeitsprozesse kritisch zu reflektieren. So entsteht eine reflexive Handlungsfähigkeit (Oevermann, 1996), die die Studierenden auf die komplexen Herausforderungen professioneller Praxis vorbereitet.

6.4 Forschungspolitische Klärung der Bewertungsmaßstäbe

Viertens ist eine forschungspolitische Klärung der Bewertungsmaßstäbe notwendig. Wenn Praxisrelevanz und Anwendungsorientierung zentrale Ziele von Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen sind, dann müssen diese auch adäquat in Evaluationskriterien, Förderstrukturen und Publikationsformaten abgebildet werden. Das ist eine alte Forderung. Modelle wie das *Research Excellence Framework* (REF; Higher Education Funding Council for England [HEFCE], Scottish Funding Council [SFC], Higher Education Funding Council for Wales [HEFCW] & Department for the Economy [Northern Ireland], 2014), das den gesellschaftlichen Nutzen von Forschung systematisch bewertet, könnten hier Orientierung bieten – nicht als Blaupause, aber als Anstoß zur Weiterentwicklung nationaler Bewertungssysteme (ebd.). Zugleich drohen Legitimationsprobleme nicht nur aus defizitären Bewertungssystemen, sondern auch aus überhöhten Selbstzuschreibungen und Versprechen der Wissenschaft selbst (Wilhelm, 2019b). Das *Research Excellence Framework* bewertet Forschung in drei Dimensionen: (1) Output (Publikationen), (2) Impact und (3) Environment. Für den Bereich Impact müssen Hochschulen „Case Studies“ einreichen, die den Beitrag ihrer Forschung zur gesellschaftlichen Veränderung plausibel machen (vgl. ebd.). Bewertet wird die Reichweite („reach“) und Tiefe („significance“) des Impacts. Das Modell hat beispielsweise zur Entwicklung interner Unterstützungsstrukturen (Impact Officers, Trainings) geführt.

Denkbar wäre ein Modell, das auf drei Bewertungsachsen beruht, welche zentrale Anforderungen an praxisrelevante Forschung systematisch erfassen: Plausibilität, Praxisrelevanz und Perspektivenvielfalt. Die Achse Plausibilität richtet den Blick auf die innere Logik des Forschungsprozesses (eine klare Problemstellung, die methodische Passung von Theorie und Methode, die argumentative Nachvollziehbarkeit sowie eine reflektierte Einordnung von Unsicherheiten sind hier entscheidend); die Achse Praxisrelevanz bewertet die Anschlussfähigkeit an reale Praxisfelder (sie wird sichtbar in der thematischen Verortung, dem Potenzial zur Veränderung, der aktiven Einbindung von Praxisakteur:innen und in durchdachten Transferstrategien bzw. Umsetzungswegen); die Achse Perspektivenvielfalt schließlich betont die Offenheit gegenüber verschiedenen methodischen Zugängen, die Berücksichtigung von Diversität, die Integration inter- und transdisziplinärer Perspektiven sowie die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Verantwortung.

6.5 Teamorientierte Anstellungspraxen

Fünftens betreffen die genannten Überlegungen auch die Personalpolitik im Allgemeinen. Die derzeitige Orientierung am doppelten Kompetenzprofil in Stellenausschreibungen führt oft zu Bewerbungsprofilen, die weder in der Tiefe der Forschung noch in der Breite der Praxiserfahrung vollständig überzeugend sind – oder aber zu Ausschlussmechanismen führen, die innovative oder unkonventionelle Biografien benachteiligen. Die Anstellungspraxen sollten daher stärker auf Teamkomplementarität, Rollenvielfalt und institutionelle Passung fokussieren. Das bedeutet konkret: nicht jede Stelle braucht alles, sondern jede Institution benötigt ein funktionierendes Kompetenzgefüge. In der Personalauswahl könnten daher breiter angelegte Kriterien Anwendung finden – etwa pädagogische Eignung, Fähigkeit zur interdisziplinären Kooperation oder Erfahrung mit transformativer Praxisforschung. Die Einrichtung interprofessioneller Berufungskommissionen sowie gezielte Programme zur Kompetenzentwicklung nach Stellenantritt (z. B. strukturierte Post-Doc-Phasen, Forschungssabbaticals, Praktika) könnten dazu beitragen, den Horizont immer wieder zu erweitern.

6.6 Promotionsrecht

Sechstens brauchen Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen ein Promotionsrecht. Sie leisten eigenständige, qualitätsvolle Forschung und benötigen geeignete Strukturen zur Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses. Es ist überfällig, dass sie das Recht erhalten, eigenverantwortlich zu promovieren – insbesondere in jenen Feldern, in denen sie forschungsstark sind. Was es hingegen nicht braucht, ist ein neuer Typus von Promotion – etwa ein „Doctor of Applied Practice“ oder ein „Professional Doctorate“. Denn: Eine Promotion ist per definitionem der Nachweis originärer wissenschaftlicher Erkenntnisleistung. Diese Leistung kann sich auf grundlegende Theorieentwicklung ebenso beziehen wie auf komplexe Handlungs- oder Praxisprobleme. Entscheidend ist nicht das Thema, sondern die wissenschaftliche Tiefe, Systematik und Reflexivität, mit der es bearbeitet wird. Ein duales Promotionssystem – mit einem akademischen Doktorat einerseits und einem praxisnahen Pendant andererseits – würde genau jene Spaltung verfestigen, die gegenwärtig überwunden werden sollte. Es braucht Promotionsprogramme an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die wissenschaftlich hohe Standards sichern, die spezifische Expertise in Praxisfeldern produktiv integrieren und die Kompetenzentwicklung von Promovierenden im Umgang mit realweltlichen, oft transdisziplinären Problemstellungen fördern. Die Forschung an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen operiert vielfach an den Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Gerade deshalb ist sie prädestiniert dafür, neue Formen wissenschaftlicher Fragestellungen zu entwickeln. Dass daraus Promotionsvorhaben hervorgehen, die kontextgebunden und handlungsbezogen sind, spricht nicht gegen, sondern für ihre wissenschaftliche Relevanz.

6.7 Exkurs: Kunsthochschulen haben ihre eigene Logik

Siebtens müssen Kunsthochschulen differenziert betrachtet werden. Zwar stehen auch sie vor der Herausforderung, Lehre, berufliche Praxis und Forschung miteinander zu verbinden, doch geschieht dies in einer epistemologischen Logik, die sich

grundlegend von derjenigen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften unterscheidet. In der künstlerischen Praxis ist Forschung keine nachgelagerte Anwendung, sondern eine eigenständige Form epistemischer Erkenntnis (Borgdorff, 2012, S. 60). Die Künste erschließen neue Bedeutungen, irritieren gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten und ermöglichen einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit. Sie sind eine Form reflexiven Handelns, die sich von wissenschaftlicher Forschung unterscheidet, aber dennoch auf Erkenntnis und Innovation abzielt.

Eine Promotion in den Künsten muss diese Eigenlogik künstlerischer Forschung anerkennen. Sie ist keine „Wissenschaftspromotion mit künstlerischem Thema“, sondern ein genuin künstlerischer Beitrag zu gesellschaftlichem Wissen und kultureller Entwicklung. Im Zentrum steht der künstlerische Prozess: Ein gestaltender und forschender Umgang mit Unsicherheiten und Grenzfragen, in dem das Unbestimmte, Offene und Experimentelle nicht nur erlaubt, sondern essenziell ist. Eine künstlerische Promotion erweitert so individuelle wie gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten, bringt neue Formen, Denkweisen und Ausdrucksmöglichkeiten hervor und trägt zur Weiterentwicklung von Kunst und Gesellschaft bei. Ziel ist es nicht, Kunst zu „verwissenschaftlichen“, sondern ihre Eigenständigkeit und gesellschaftliche Bedeutung sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Künstlerische Promotion bedeutet, durch performative und kreative Arbeit eigenständige Erkenntnisse zu gewinnen – als innovativer Erkenntnisprozess, der auf die Erweiterung von Erfahrung, Sinn und gesellschaftlicher Reflexion zielt.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektive lässt sich künstlerische Forschung als eine Form von „Mode-2-Wissen“ begreifen, die kontextsensitiv, situiert und transdisziplinär Erkenntnisse produziert (Nowotny et al., 2001). Sie zielt nicht auf allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten, sondern auf experimentelle und prozessorientierte Verfahren, die neue ästhetische, gesellschaftliche oder institutionelle Perspektiven eröffnen. Künstlerische Forschung generiert Wissen nicht ausschließlich über Sprache und Konzeptualisierung, sondern auch durch körperliche Erfahrung, Materialität und performative Praktiken – eine Form von inkorporiertem Wissen, die klassischen empirischen oder theoretischen Forschungslogiken häufig entzogen ist (Frayling, 1993, S. 5).

Professionstheoretisch ist dieses Verständnis eng mit einer besonderen Form von Professionalität verbunden, wie sie Oevermann (1996) beschreibt: Professionelles Handeln erfordert die Fähigkeit, situative Einzigartigkeit reflexiv mit überindividuellen Wissensbeständen zu verknüpfen. Für Dozierende an Kunsthochschulen bedeutet das, nicht nur ihre eigene künstlerische Praxis exzellent zu beherrschen, sondern diese auch zu reflektieren, zu kontextualisieren und Studierenden zugänglich zu machen. Künstlerische Expertise und forschende Haltung sind dabei keine additiven, sondern integrative Bestandteile einer professionellen Identität (Borgdorff, 2012, S. 60). Diese Form der Professionalität verlangt nach einer Kompetenzstruktur, die individuelle Ausdruckskraft, kollektive Wissensproduktion und gesellschaftliche Kontextualisierung verbindet.

Hochschulpolitische Steuerungsinstrumente und Karrierewege sollten dieser Eigenlogik Rechnung tragen – etwa durch die Anerkennung künstlerischer Forschung als genuinen Beitrag zur Wissensentwicklung (Borgdorff, 2012, S. 60; Schwab & Borgdorff, 2014) und durch flexible, professionsgerechte Rollenmodelle. Nur so lassen sich künstlerische Forschung und Lehre als integrale Bestandteile akademischer Professionalität verankern, ohne sie auf die Logik eines klassischen doppelten Kompetenzprofils zu reduzieren.

Fazit für die Hochschulentwicklung: Diese Perspektive auf das doppelte Kompetenzprofil eröffnet nicht nur eine realistischere und gerechtere Sicht auf die Arbeit an Hochschulen, sondern auch eine demokratischere Form von Professionalisierung: eine, die auf geteiltem Wissen, dialogischer Aushandlung und struktureller Unterstützung basiert – und nicht auf idealisierten Superprofilen, die empirisch kaum je einlösbar sind. Demokratiefähigkeit und verantwortliches Handeln entstehen – in der Tradition Deweys (1916) – durch Bildung, die Erfahrung und Reflexion integriert.

7 Schlussfolgerung und Ausblick

Das Konzept des doppelten Kompetenzprofils hat sich in der schweizerischen Hochschulpolitik als einflussreiche Leitidee etabliert – jedoch ohne hinreichende theoretische Fundierung und mit erheblichen praktischen Implikationen. Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass dieses Konzept strukturelle Herausforderungen auf die individuelle Ebene verlagert, epistemische Differenzen verwischt und empirisch kaum einlösbare Erwartungen erzeugt.

Aus professionssoziologischer und organisationsbezogener Perspektive stellt sich das doppelte Kompetenzprofil als problematische Individualisierung kollektiver Aufgaben dar. Empirisch zeigt sich, dass es häufig zu Überforderung, Unklarheit und Rollenkonflikten führt. Die Analyse legt nahe, dass das Konzept in seiner gegenwärtigen Form nicht als Lösung, sondern als Teil des Problems hochschulischer Entwicklung verstanden werden muss.

Die vorgeschlagene Umkehrung der Perspektive, hin zu einer studierendenzentrierten Professionalisierung, bietet eine bildungstheoretisch konsistentere und didaktisch produktivere Alternative. Sie nimmt ernst, dass professionelles Handeln unter Bedingungen von Ungewissheit der reflexiven Integration unterschiedlicher Wissensformen bedarf, und versteht Hochschulbildung als Ermöglichung dieser Integrationsleistung. Nicht Superprofile von Dozierenden (die Chimäre der eierlegenden Wollmilchsau), sondern gut gestaltete Lernräume, differenzierte Rollenprofile und kollegiale Strukturen sind der Schlüssel zu einer Hochschule, die Theorie und Praxis produktiv vermittelt und koppelt.

Für die Hochschulpolitik bedeutet dies, sich von rhetorisch attraktiven, aber empirisch unplausiblen Profilmodellen zu verabschieden und stattdessen differenzierte Qualitätsverständnisse zu fördern, die den Besonderheiten von Hochschultypen, Fachkulturen und Erkenntnisformen gerecht werden.

Insgesamt fordert dieser Beitrag dazu auf, Hochschulentwicklung nicht als lineare Steuerungsaufgabe, sondern als reflexive Gestaltungsaufgabe zu verstehen. Das bedeutet: Probleme ernst nehmen, Widersprüche aushalten, Perspektiven wechseln und dabei stets die Bildungsinteressen der Studierenden ins Zentrum rücken.

Die historisch gewachsene Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen wird den Anforderungen an eine zukunftsfähige Wissensgesellschaft immer weniger gerecht. Die Herausforderungen der Gegenwart verlangen nicht nur exzellente Forschung oder anwendungsnahe Praxis, sondern deren produktive Verschränkung. Fachhochschulen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten als forschende Institutionen etabliert, Universitäten bemühen sich zunehmend um gesellschaftliche Relevanz und Third Mission. Die Weiterbildungskataloge der Universitäten sind voll von Applied-Angeboten. Die ETH Zürich hat einen Praxisprofessor eingeführt. Auch universitäre Studiengänge bereiten auf eine Berufspraxis vor. Die Trennung wirkt zunehmend künstlich und strukturell überholt. Sie erschwert Mobilität, fördert akademische Hierarchien und hindert die Entwicklung innovativer Karrierewege, wie sie in transdisziplinären, kollaborativen Kontexten notwendig sind. Viele Länder (z. B. Finnland, Kanada, Australien) haben bereits hybride Modelle entwickelt oder lassen Übergänge bewusst offen. Die Trennung in den deutschsprachigen Ländern wirkt dagegen antiquiert. Nicht ob es Differenzierung geben soll (selbstverständlich), sondern wie sie gestaltet ist, entscheidet über ihre Legitimität.

Ein integriertes, durchlässiges System mit gleichwertigen Rollen für alle Hochschultypen wäre dem 21. Jahrhundert angemessener. Statt an einer starren Unterscheidung festzuhalten, braucht es ein Hochschulsystem, das institutionelle Vielfalt zulässt, aber gleiche Chancen schafft – für Studierende, Forschende und Lehrende. Exzellenz und gesellschaftliche Verantwortung sind keine Gegensätze. Die Zukunft gehört Hochschulen, die beides verbinden, ohne sich an alten Grenzziehungen festzuhalten.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. Aufl.). Klinkhardt.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (2011). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. EDK.
- Arpagaus, J. (2020). Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 435–447. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9271>
- Barrett, H. C. (2007). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9264>
- Böckelmann, C., Tettenborn, A., Baumann, S., & Elderton, M. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz: Qualifikationsprofile, Laufbahnwege und Herausforderungen*. Hochschule Luzern und Pädagogische Hochschule Luzern.
- Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden University Press.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge.
- Brew, A. (2012). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.642844>

Caduff, C., & Käslin, F. (2024). Lehrreiche Einblicke in die Wirklichkeit der beruflichen Bildung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*. <https://transfer.vet/lehrreiche-einblicke-in-die-wirklichkeit-der-beruflichen-bildung/>

Clarke, C., & Knights, D. (2015). Career through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Human Relations*, 68(12), 1865–1888. <https://doi.org/10.1177/0018726715570978>

de Weert, E., & Leijnse, F. (2010). Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Science. In S. Kyvik & B. Lepori (Hrsg.), *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: Striving for Differentiation* (S. 199–218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_11

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Frayling, C. (1993). *Research in Art and Design*. Royal College of Art.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Pearson.

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.

Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Scottish Funding Council (SFC), Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW), & Department for the Economy [Northern Ireland]. (2014). *Research Excellence Framework 2014: The results (REF 01.2014)*. Higher Education Funding Council for England. <https://2014.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/REF%2001%202014%20-%20full%20document.pdf>

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Universitätsverlag Webler.

In der Smitten, S., Sembritzki, T., & Thiele, L. (2017). *Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren. Unzureichend strukturierte Karrierewege erschweren die Stellenbesetzung* (DZHW-Brief 01/2017). Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

- Jones, G. A. (2013). The horizontal and vertical fragmentation of academic work and the implications for academic governance and leadership. *Asia Pacific Education Review*, 14(1), 75–83. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9251-3>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2. Aufl.). Pearson.
- 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. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Krempkow, R., Geppert, C., & Wilhelm, E. (2025). Editorial: Profile bilden und Pfade öffnen. Wissenschaftliche Karrieren zwischen Struktur und Selbstgestaltung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(2), 9–14. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-2/01>
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713–729. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Musselin, C. (2018). New forms of academic work and career paths. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill & M. Souto-Otero (Hrsg.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (S. 505–525). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-45617-5>
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Pinheiro, R., Geschwind, L., Hansen, H. F., & Pulkkinen, K. (Hrsg.). (2019). *Reforms, Organizational Change and Performance in Higher Education: A Comparative Account from the Nordic countries*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11738-2>

- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for Designing Transdisciplinary Research*. Oekom.
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Does Faculty Research Improve Undergraduate Teaching? An Analysis of Existing and Potential Synergies. *Journal of Engineering Education*, 96(4), 283–294. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00939.x>
- Scherrer, C., & Thomann, G. (2020). Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 380–393. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9267>
- 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. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9270>
- Schneidewind, U., & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Metropolis.
- Schwab, M., & Borgdorff, H. (Hrsg.). (2014). *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden University Press.
- Somm, I., & Wilhelm, E. (1997). Forschendes Lernen am Fall als Voraussetzung eines situationsspezifischen Praxisverstehens in der Lebenswelt Schule. In E. Beck, T. Guldemann & M. Zutavern (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel* (S. 335–368). UVK.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp.
- swissuniversities. (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs: Schlussbericht P-11 2017–2020*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2025a). *Schlussbericht P-11 zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs 2021–2024*. swissuniversities.
- swissuniversities. (2025b). *Schlussbericht P-11*. swissuniversities.
- Tettenborn, A., & Elderton, M. (2020). Personalstrategische Überlegungen im Rahmen des doppelten Kompetenzprofils: Erkenntnisse und Einsichten aus der aktuellen schweizweiten Dozierendenbefragung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 359–379. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9266>
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.

Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>

Whitchurch, C. (2013). *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of 'Third Space' professionals*. Routledge.

Wilhelm, E. (2019a). The university as an open platform? A critique of agility. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(3), 66–82.

Wilhelm, E. (2019b). Aufklärung und Wissenschaft in der Krise – Wiederbelebung der Religionen? Zur institutionellen Wende wissenschaftlicher Verantwortung. *Wissenschaftsmanagement*, 25(1), 141–150.

Wilhelm, E. (2024). Umbau statt Ausbau – Die Hochschule im Zeichen von Weiterbildung und lebenslangem Lernen. In AQ Austria (Hrsg.), *Hochschulbildung weitergedacht. Lebensbegleitendes Lernen an Hochschulen: Standpunkte und Perspektiven* (S. 35–53). AQ Austria. https://www.aq.ac.at/de/veranstaltungen/dokumente-jahrestagung_2022/Hochschul_bildung_weiter_gedacht_epdf_V1.pdf

Wissenschaftsrat (2016). *Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen* (Drs. 5637-16). Wissenschaftsrat.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. Aufl.). Sage.

Zölch, M., Baumann, S., Busarello, L., Ghilardi, U., Gyger Gaspoz, D., Mitrovic, V., & Wassmer, C. (2025). *Studie zum doppelten Kompetenzprofil im Rahmen des P-11-Programms. Eine Mehrebenenanalyse an Schweizer Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen. Abschlussbericht zuhanden swissuniversities*.