



Fritz Oser  
Tibor Bauder  
Patrizia Salzmann  
Sarah Heinzer  
(Hrsg.)

# Ohne Kompetenz keine Qualität

Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen  
bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen

OSER / BAUDER / SALZMANN / HEINZER  
OHNE KOMPETENZ KEINE QUALITÄT

**OHNE KOMPETENZ KEINE QUALITÄT**  
**Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei**  
**Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen**

herausgegeben von  
Fritz Oser, Tibor Bauder,  
Patrizia Salzmann und Sarah Heinzer

VERLAG JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN 2013

**k**

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2013.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlag: © Alexander Raths / istockphoto.com

Satz: Elske Körber, München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2013.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1887-2

# Inhaltsverzeichnis

*Fritz Oser*  
Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen ..... 7

*Fritz Oser & Tibor Bauder*  
Einleitung: „Professional Minds“ –  
Ein Fribourger Forschungsprogramm ..... 9

## 1. Teil: Qualität der beruflichen Bildung

*Fritz Oser*  
Kompetenzen der Lehrenden und  
Ausbildenden: Ein Ressourcenmodell ..... 29

*Sarah Heinzer & Matthias Baumgartner*  
Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie  
zur Generierung von Kompetenzprofilen ..... 66

*Matthias Baumgartner*  
Kompetenzprofile von Sportlehrpersonen der Berufsfachschule ..... 96

*Albert Düggeli*  
Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz  
und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem  
vielversprechenden Professionalisierungskonzept ..... 127

## 2. Teil: Qualität durch video-basierte Kompetenzdiagnostik

*Sarah Heinzer & Fritz Oser*  
Das Advokatorische Messverfahren:  
Die stellvertretende Art Kompetenzen zu messen ..... 139

*Patrizia Salzmann & Tibor Bauder*

Am Puls des Handelns von Lehrpersonen:  
Videographie zur Messung von Kompetenzen ..... 169

*Tibor Bauder*

Mit Expertenrating zur Einschätzungsnorm:  
Unterrichtshandeln beobachten und diskutieren,  
Qualität feststellen und begründen ..... 191

### **3. Teil: Qualität der Ausbildung im Betrieb**

*Corinne Joho & Sarah Heinzer*

Eine facettenreiche Rolle:  
Zu den Aufgaben der betrieblichen Berufsbildenden ..... 217

*Sarah Heinzer, Corinne Joho, Andrea Grüter & Nadja Critelli*

Der Lehrmeister als Pädagoge: Eine Untersuchung der pädagogischen  
Kompetenzprofile für Berufsbildende in Betrieben ..... 232

*Andrea Grüter, Nadja Critelli & Fritz Oser*

Berufsbildner aus der Perspektive der Lernenden –  
Eine Interviewstudie mit lernenden Pharma-Assistentinnen ..... 283

### **4. Teil: Qualität im Umgang mit Diversität**

*Barbara Pfister Giaouque & Elettra Flamigni*

Umgang mit Diversität in der Klasse:  
Pädagogisch-didaktische Praktiken und Instrumente ..... 301

*Fritz Oser*

Nachwort: Von der Praxis zur Theorie und zurück ..... 335

**Glossar** ..... 347

**Autorinnen und Autoren** ..... 351

*Fritz Oser*

## **Vorwort: Auf der Suche nach Ausbildungskompetenzen**

Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer Situation adäquat und erfolgreich zu handeln. Eine professionelle Kompetenz ist die Fähigkeit, in einer beruflich relevanten Lage richtig und erfolgreich zu handeln. In dieser Schrift stehen solche professionelle Kompetenzen im Mittelpunkt. Sie sind mehr als Skills und auch mehr als maschinelle Muster, sie sind auch mehr als Techniken; vielmehr sind sie komplexe und adaptationsbedürftige Handlungsbündel, die nicht ohne differenziertes Wissen und die entsprechende Reflexion zur Anwendung kommen können. Wenn ein Chirurg die Fähigkeit hat, Herzeingriffe zu machen, so ist diese Kompetenz komplex (sie besteht aus vielen Teilkompetenzen); sie muss flexibel und überlegt, aber auch mit einem bestimmten Maß an Ungewissheit, Spontaneität und Risikobereitschaft umgesetzt werden. Dasselbe gilt für Lehrpersonen und Auszubildende zum Beruf, die mit ihren Schülern und Schülerinnen, mit Lehrlingen und Lehrtöchtern z.B. das Konzept des Funktionierens und Nichtfunktionierens einer indirekten Demokratie aufbauen. Und selbst bei höchst automatisierten Kompetenzen, wie sie beim Autofahren zur Anwendung kommen, sind Flexibilität und Adaptivität von größter Bedeutung. Alle Typen von Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen, managementorientiertes Wissen, lernpsychologisches Wissen etc.) bilden zusammen noch lange keine Kompetenz. Zwar fließt das alles in die Kompetenzen ein, steuert sie, aber die Kompetenz selber bedarf ein Zusätzliches an Handlungserfahrung, respektive ein Zusätzliches an Ausübungstraining. Dieses Surplus ist von größter Bedeutung, ansonsten wir immer wieder zur verzweifelten Aussage gelangen „Ich weiß, wie es geht, aber ich kann es nicht“. Alle Untersuchungen, die nur Wissen und Wissenstypen und ihren Einsatz in kritischen Situationen abrufen (im Stile: Was sollte man tun, wenn...) modellieren nicht Kompetenzen, sondern das vor der Kompetenz liegende Wissen. Obwohl ursprünglich ähnlich, ist es ein Unterschied, ob man von Schülerkompetenzen (z.B. in Mathematik) oder von professionellen Kompetenzen (z.B. einer Lehrperson) spricht. Das zweite ist komplexer, und es ist keineswegs nur eine output-orientierte und international abgesprochene Leistung für etwas, was im-

mer schon getan wurde, sondern es ist ein Tun, das etwas bei anderen Menschen bewirkt und deshalb im Rahmen einer ganz anderen Verantwortungsdimension steht. Professionelle Kompetenzen sind schwierig zu beschreiben, zu modellieren und zu messen, weil sie funktional bestimmt sind und damit stets von der Situation im Feld her gedacht werden müssen.

Der Titel dieses Buches meint, dass man von Qualität nur dann sprechen könne, wenn die Kompetenz sich in dieser oben beschriebenen Weise artikuliert. Wir messen nicht die Qualität des Wissens vor der Handlung, sondern wir sprechen von adaptivem Handeln in der Situation, von Handeln, das man sehen kann, das performativ und professionell notwendig ist. Von diesem Handeln schließen wir auf das dahinter liegende Können, auf notwendige Kompetenzen. Es gibt Unterrichtskompetenzen, es gibt Ausbildungskompetenzen, es gibt Erziehungskompetenzen, und manchmal überschneiden sie sich, z.B. wenn anhand von zu unterrichtenden Inhalten durch spezifische Kompetenzen erzieherische Forderungen umgesetzt werden. Nicht das Wissen hat also eine Qualität, es ist bloß vorhanden oder nicht vorhanden, hingegen hat zur Geltung gebrachte Kompetenz eine Qualität, z.B. dass sie die Lernenden geistig aktiviert, dass sie einem logischen Aufbau folgt, dass sie eine Hilfe für das Verstehen ist, dass sie adaptiv und persönlich gefärbt ist, dass sie die Bedürfnisse der Lernenden mit einbezieht u.a., was je kriteriell festgelegt werden muss.

Das Buch ist der Report über ein Forschungsprojekt des Leading Houses „Professional Mind“, eines Zentrums für Berufsbildungsforschung an der Universität Fribourg. Das Leading House selber trägt den Namen „Qualität der Berufsbildung“ oder „Qualität des Lehrens und Ausbildens“. Das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Konzept professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen und Ausbildnern unter dem Aspekt von Qualität hat darin eine Gestalt angenommen. Im Fokus sind also Personen, die junge Menschen in einen Beruf einführen, Lehrpersonen und Berufsbildner.

Alle in diesem Buch versammelten Aufsätze sind im Zusammenhang mit dem Projekt „Professional Mind“ entstanden.



## **Einleitung: „Professional Minds“ – Ein Fribourger Forschungsprogramm**

Das Forschungsprogramm „Professional Minds“ ist so angelegt, dass die Formulierung, Modellierung und Messung von Kompetenzen von Lehrpersonen und Auszubildenden im Zentrum steht. Insbesondere ist die Frage zu beantworten, wie in diesem Zusammenhang letzteres – die Messung der Veränderung der Qualität dieser Kompetenzen – zu realisieren ist.

In dieser Einleitung sollen zuerst die Forschungsschritte und einige Reflexionen in Bezug auf die Genese dieser Kompetenzen genannt werden. Weiter wird auf die Bedeutung relevanter Kompetenzprofile eingegangen. Anschließend werden sog. Milestones, wichtige Abschnitte und Entscheidungen im Forschungsverlauf, sowie sog. Millimeters, kleinere Widrigkeiten oder Schwierigkeiten im Prozess, erläutert. In den Aufsätzen der vorliegenden Publikation wird vertieft auf einzelne Punkte bzw. Forschungsabschnitte und Ergebnisse eingegangen. Diese Aufsätze sind im letzten Teil dieser Einleitung kurz zusammengefasst, um einen Überblick gewinnen zu können.

Folgende Schritte umreißen den Ablauf des Forschungsprogramms „Professional Minds“:

- Die Suche nach relevanten Kompetenzprofilen durch Delphi-Studien und durch Beobachtung von Unterrichts- und Ausbildungssituationen. Es handelt sich hier um eine Ethnographie von Lehr-Lernprozessen in Schule und Betrieb (bottom-up approach).
- Die Modellierung, Formulierung und Gruppierung einer beschränkten Anzahl von Kompetenzprofilen (45 Kompetenzprofile).
- Die empirische Validierung dieser Kompetenzprofile durch ihre Einschätzung nach Wichtigkeit, Anwendungshäufigkeit, Anwendungsschwierigkeit und Relevanz für die Lehrerbildung und Ausbildung von Berufsbildnern und -bildnerinnen.
- Die Verfilmung von Kompetenzprofilen zwecks Entwicklung eines diagnostischen Instrumentes (inklusive Unterscheidung zwischen filmbaren und nicht-filmbaren Kompetenzprofilen).

- Die Sichtbarmachung der eigenen Kompetenzen durch die Einschätzung von Kompetenzprofilen anderer (Advokatorischer Ansatz).
- Die Selbstkontrolle mittels eines computerbasierten Instrumentes, das bei der Einschätzung einer Filmvignette unmittelbar den Vergleich mit den Mittelwerten anderer Kollegen und Kolleginnen oder der Einschätzung von Experten und Expertinnen wiedergibt.
- Interventionsstudien zur Verbesserung und Selbsteinschätzung von Lehrpersonen- und Ausbilder/-innenkompetenzen.
- Die Abgleichung von Unterschieden zwischen Lehrpersonen und Auszubildenden im Betrieb mit der Darstellung von Kompetenzen von Berufsbildungsverantwortlichen (Polymechaniker/Pharmazieassistentinnen).

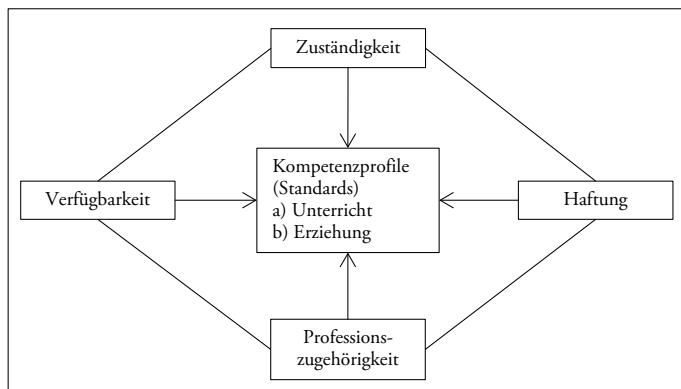
Dieses Forschungsprogramm wurde wie erwähnt an der Universität Fribourg (Schweiz) in einem Zeitraum von ca. sieben Jahren mit einer Gruppe von jungen Forscherinnen und Forschern realisiert bzw. umgesetzt. Die sich an die Einleitung anschließenden Aufsätze beinhalten Teile all dieser Forschungsschritte.

### **Reflexion über relevante Elemente von Kompetenzen**

Bevor wir die einzelnen Schritte und die Erarbeitung und Modellierung von beruflichen Kompetenzen und Kompetenzprofilen näher ausführen, sei eine Reflexion berufstheoretischer Elemente vorangestellt. Denn bei allem, was wir präsentieren, geht es um das, was das berufliche Handeln von Lehrpersonen und betrieblichen Auszubildern bestimmt, nämlich a) dass sie zuständig (entitled) sind; b) dass sie haftbar (accountable) gemacht werden können; c) dass sie verfügbar sein müssen (available); und d) dass sie einer professionellen Gemeinschaft oder Professionsgruppe (integrated into a professional community) angehören. Mit diesen vier Elementen (vgl. Abb. 1) wird das berufliche Handeln im Sinne wirksamen professionellen Veränderens von Zuständen und Gegebenheiten, im Sinne des Herstellens von Dingen und Ideen, des Eingreifens in die sachliche und soziale Mikro- und Makrowelt als notwendig und verpflichtend erachtet.

Wir sprechen hier von Elementen einer Kompetenzstruktur. Dieses Modell gilt auch für andere Professionen<sup>1</sup>. Nicht nur Lehrpersonen, VET-Auszubildner

<sup>1</sup> Bei Shulman (1998) mündet diese Suche schließlich in ein umfassendes Professionsmodell, das mit der sogenannten Signaturpädagogik für Advokaten, Pfarrer, Ingenieure, Mediziner, und nur teilweise für Lehrpersonen, folgende Elemente beinhaltet: a) the obligation of service to others, b) understanding of a scholarly or theoretical kind, c) skilled performance or practice, d) the learning from experiences as theory and practice interact, e) a professional community to monitor quality and aggregate knowledge, and f) the exercise of judgment under conditions of unavoidable uncertainty (vgl. auch Biedermann 2011, 61). Interessant ist, dass dieses letzte, die Unsicherheit, die sich in all diesen Berufen manifestiert, auch dem Lehrerberuf zugeschrieben werden kann. Denn man kann sich vorstellen, dass die Umsetzung der Kompetenzprofile, wie wir sie entwickelt haben, im konkreten Handeln immer



**Abb. 1:** Elemente einer professionellen Kompetenzprofilstruktur

und -Ausbildnerinnen, sondern auch Ärzte, Pfarrer, Juristen, ICT-Spezialisten, Handwerker, aber auch Berater und Beraterinnen, Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen müssen sich der Frage stellen, ob die von ihnen gebrauchten und hoch entwickelten Kompetenzcluster verpflichtend seien, und ob die Ausbildung die Bedingungen schafft, dass diese verpflichtend generiert, aufgebaut und obligatorisch überprüft werden können. Dies würde auch beinhalten, dass die entsprechenden Kompetenzprofile bei der Zertifizierung dieser Berufe als standardmäßig abrufbare Notwendigkeiten angesehen werden. Bei allen Vorbehalten hinsichtlich eines möglichen Missbrauchs meinen wir, dass Professionelle ihre Professionalität dadurch erlangen und manifestieren, dass sie berufliche Kompetenzen entwickeln, und dass diese adaptiv in den verschiedensten Situationen zur Anwendungen gebracht werden können.

---

auf einer Interpretation der Situation beruht, immer eine Notwendigkeitshypothese impliziert und immer ein ausprobierendes Handeln ist. Unsicherheit heißt nicht, dass die Kompetenzprofile unsicher vorhanden sind, sondern dass schon die Einschätzung der Situation mit Fehlern behaftet sein kann. Das, was Herbart (1804, 1964) mit der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis als Takt bezeichnet, oder Baumert und Kunter als doppelte Kontingenz (2006) oder Prange als pädagogische Differenz (2005), sind – so können wir von Shulman lernen – nicht Schwächen der Kompetenzmodellierung oder der Kompetenzprofilaneignung, sondern entscheidende professionelle Situationsparameter mit Handlungshypothesen zu deren Bewältigung. Der Pilot interpretiert anhand seiner Instrumente die Wucht eines Zyklons zwar präziser, aber auch er überlegt (Lösungshypothesen), was zu tun sei, damit das Flugzeug diesen durchsteht; seine einmal erworbenen Kompetenzprofile sind absolut notwendige Voraussetzung dafür. Der Zusammenhang von Situationsinterpretation und Handeln ist zwar unmittelbarer als bei den anderen genannten Berufen. Aber – und dies ist ein Kernmerkmal – alle diese Berufe kennen nicht den Automatismus eines Kompetenzeinsatzes, sondern den vorausentworfenen Handlungsplan, der nur aufgrund der Situation und des Könnens, der Beherrschung eines Kompetenzprofils, zur Lösung führt. Wir nennen diese Spannung „Sense of Necessity“.

So wie bisher in Tausenden von Prüfungen Wissen abgerufen worden ist, so müssten auch Kompetenzen in kompetenzdiagnostischen Verfahren (z.B. in Performance Testing Situationen oder sogar teilperformativ) gezeigt werden können (vgl. Shavelson 2010). Schon 2001 haben Oser & Oelkers gefordert, dass die Ausbildung zu einem Beruf wie zur Lehrperson auf Kompetenzaufbau ausgerichtet wird. Dies erfolgte damals allerdings als Defizit-Überwindungsabsicht. Heute meinen wir, dass es eine ganze Reihe von anderen, zusätzlichen Begründungen gibt, die dazu führen, dass eine neue Professionsorientierung, in deren Zentrum Kompetenzausbildung steht, ihre Legitimität hat. Besonders die oben erwähnten vier Merkmale 1. Zuständigkeit (Handlungsberechtigung; entitlement), 2. Haftung (accountability), 3. Verfügbarkeit (availability) und 4. Professionszugehörigkeit (professional community) sind entscheidend. Man könnte sich vorstellen, dass die Zulassung zu einem Beruf nur dann ermöglicht wird, wenn die erworbenen Kompetenzprofile genau diesen vier Bedingungen entsprechen bzw. jene Qualität offenbaren, welche sie garantieren. Dieses Verhältnis wäre so vorzustellen, dass um den Kern professioneller Kompetenzen diese vier Dimensionen in der Weise angeordnet sind, dass sie einerseits eine Voraussetzung für diese darstellen, andererseits diese erst ermöglichen (vgl. Abb. 1). Diese Elemente sind nicht wie bei Oevermann (1996) auf eine soziologische Kategorisierung der Begründungspflicht gerichtet – bei ihm sind es a) Theorie versus Praxis unter Bedingungen wissenschaftlicher Rationalität, b) Anspruch von Recht und Gerechtigkeit unter dem Aspekt leiblicher und psychosozialer Integrität, c) Ausgerichtetheit auf Wahrheit als wissenschaftlicher Geltungsanspruch –, sondern als unmittelbar normativer Anspruch der Gesellschaft an die spezifischen Berufsträger, denen man Vertrauen entgegen bringt, denen man Kinder und Jugendliche, das Wertvollste, was Menschen haben, anvertraut. Allerdings ist es auch möglich, dass die vier von uns genannten Elemente die normativen Ansprüche an die gesellschaftlichen Bedingungsreflexionen nach Oevermann ergänzen (vgl. auch Helsper 1996 und 2004).

An Beispielen kann sehr leicht gezeigt werden, dass es Kompetenzen gibt, die nicht all diesen vier Kriterien entsprechen und deshalb auch nicht zur Profession gehören. Wenn Eltern ein Büchergestell im Kinderzimmer aufbauen, so haften sie dafür, aber sie gehören nicht zur Professionsgemeinschaft der Schreiner, sie sind nicht zuständig, und verfügbar müssen sie nur sein, wenn sie wollen. Nehmen wir an, jemand bringt seine Wäsche zum Waschautomaten und erledigt das Notwendige, wie Durchlauf, Wäsche zusammenlegen etc., so muss er/sie zwar zu einer bestimmten Zeit zur Verfügung stehen, aber er/sie haftet nicht für das Resultat, zuständig ist er/sie nur teilweise und zur Profession gehört er/sie schon gar nicht. Es gibt also viele Handlungen, die nicht dem entsprechen, was wir als berufliche Kompetenzen bezeichnen, welche sich durch eine Vorbereitung und eine Praxis entwickelt haben. Und selbst bei Spezialisierungen innerhalb eines Berufes gibt es Handlungen respek-

tive Kompetenzprofile, die nicht den vier Kriterien entsprechen. Wenn der Radiologe bei einem Unfall erste Hilfe leistet, so gehört er noch lange nicht zu den Notfallärzten; seine wirklichen beruflichen Kompetenzen liegen an anderer Stelle.

Für den Lehrberuf besonders wichtig ist die Variable Haftung (Accountability; vgl. Berry et al. 2003, Maag Merki 2010, Buzick & Laitusis 2010, Wineburg 2006, Shavelson in Bearbeitung), welche zwar an jedes einzelne Kompetenzprofil in anderer Weise angekettet werden muss (bedeutungsvoll besonderes in Koppelung mit dem zweiten Element, Zuständigkeit), aber unter dem Aspekt des Lernerfolgs der Schüler und Schülerinnen unabdingbar ist. Accountability meint, dass es einen verantwortbaren und gesellschaftlich erwarteten Zusammenhang zwischen der Schul- und Unterrichtsgestaltung, der Lehrpersonenarbeit und dem Leistungs-Outcome (inklusive der sozialen Kompetenzen) einzelner Schüler/Schülerinnen gibt. Zu einem *Schul-Accountability* System gehören nach Newman et al. (1997, zit. bei Berry et al. 2003, 3) vier entscheidende Variablen, nämlich a) Information über das, was das System leistet (Testmasse, Übertrittserfolg etc.), b) Standards zur Erfassung der Leistung der Organisation, c) offengelegte Konsequenzen für den Erfolg oder das Scheitern (Belohnung, Sanktionen, Gespräche) und d) eine Institution, die diese Informationen erhebt und in mögliche Konsequenzen umsetzt, wobei die Problematik des Messens, der Leistungsnormierung, der Leistungsgruppen und der Leistungsoptimierung offen gelegt werden muss. Buzick & Laitusis (2010, 537) meinen: „Groth-based approaches to federal accountability are receiving considerable attention because they have the potential to reward schools and teachers for improving students performance over time by measuring student progress at all levels of the performance spectrum, including progress by students who have not reached proficiency on state accountability assessments.“ Bezüglich eines Kompetenzprofils geht es aber eher um Accountability auf individueller Ebene: Die Lehrperson muss dafür haften, dass ihre Schüler/Schülerinnen die Lernzeit optimal nutzen, Fortschritte erreichen, lernend aktiv sind, die unterschiedlichen Talente je optimal entwickeln etc. All das, obwohl es einer individuellen Verantwortungsübernahme entspricht, kann wenig direkt, aber sehr wohl indirekt als Wirkungszusammenhang zwischen Standardumsetzung und individuellem Lernerfolg gemessen werden. Diese indirekte Messung bezieht sich auf die Qualität der Standardanwendung, die den Erfolg des Lernens garantiert. Tätigkeiten einer Lehrperson wie ein Begriffsaufbau, ein Motivationsinput oder die Durchführung einer bedeutungsvollen Übung können besser oder schlechter realisiert werden. Das zweite Element, *Zuständigkeit* (entitlement), ist mit dem ersten, der Haftung (accountability), dahingehend verbunden, dass nur jene Personen verantwortlich gemacht werden können, die auch das Recht und die Pflicht haben, die professionellen Standards unterrichtlich umzusetzen. Heid (1991) hat anschaulich herausgearbeitet, dass man Menschen oft für etwas verantwortlich macht, wofür sie

keine Zuständigkeit haben. Verantwortlich machen aber heißt, eine Zertifizierung und einen Auftrag zu haben, eine Kompetenz einsetzen zu müssen (to be entitled). Deshalb bezieht sich dieses Element am unmittelbarsten auf die in der Mitte der Abbildung 1 genannten Kompetenzprofile. Es ist das Berufskönnen bei gleichzeitigem Nachweisenkönnen, dass man das Recht hat, eine Praxis unter der Bedingung der Ausgebildetheit zu führen oder umzusetzen (vgl. dazu die Zertifizierung nach Darling-Hammond 2002).

Wer das Recht hat, einen bestimmten Beruf auszuüben oder praktisch in einem nicht für alle zugänglichen, offiziell anerkannten Berufsfeld tätig zu sein und dieses Recht auch nutzt, muss sich und seine Zeit genau dieser Ausübung und oft darüber hinaus zur Verfügung stellen. Diese *Verfügbarkeit* richtet sich im Fall einer Lehrperson auf die differentielle Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, bei Lebensproblemen, bei akademischen, lebensentscheidenden Übertritten, bei der Förderung besonderer Begabungen, bei der Integration Lernbehinderter etc. Wer zuständig ist, muss auch präsent sein und seine Kraft für die Lernenden einsetzen. Man muss ihn/sie erreichen, belangen und in Anspruch nehmen können. Zur Verfügung stehen heißt, Teilnahme am Leben junger Menschen oder allgemein an der Biographie von Lernenden zu praktizieren. Es bedeutet das Suchen nach Verbesserungen im Falle des Scheiterns, nach Gründen für das Versagen und nach Stärkung unter dem Gesichtspunkt des erzieherischen Handelns.

Das letzte Element schließlich hat Kontroll- und Unterstützungsfunktion: Man gehört zur Gilde der Ärzte, zum Lehrerverein, zur Psychologengemeinschaft etc. Diese *Vereinigungen* legen fest, was die Profession bestimmt, welche Kompetenzprofile und Standards die Ausbildung leisten muss, und was der Code of Conduct, der professionsethische Anspruch fordert (vgl. dazu hippokratischer Eid als eine der ersten Formen absoluter und vertraulicher Teilnahme). Es ist auch eine Art Peerkontrolle, die hier deshalb indirekt umgesetzt wird, weil in den meisten dieser Berufe niemand anderes, und besonderes auch nicht Beamte des staatlichen Kontrollsystems, zuständig sind. Auch wenn im Bereich der Lehrprofession das Einhalten curricularer Vorgegebenheiten kontrolliert werden kann, das tägliche Geschäft einer dynamischen Klassenführung entzieht sich dem Zugriff des Staates; es muss in Eigenverantwortung angesichts der Community of Practice geleistet werden. Auszubildende im Betrieb haben insbesondere eine große Verantwortung hinsichtlich dessen, was sie an Lernende herantragen. Aber nicht nur die Kontrollfunktion ist wichtig, das Zu-einer-Profession-gehören bewirkt ebenso den Aufbau einer professionellen Identität. Ihre Mitglieder sind stolz, dazu gehören.

Wenn wir also in diesem Band von Kompetenzprofilen sprechen, so fällt unter diesen Begriff vor allem das, was diesen vier professionstheoretischen bzw. professionsbestimmenden Elementen entspricht. Sie sind für die Auswahl der verbleibenden und hier vorzustellenden 45 Kompetenzprofile relevant.

## Die Bedeutung relevanter Kompetenzprofile

Es ist durchaus möglich, aus dem Wissen der empirisch fundierten pädagogischen Psychologie oder einer empirisch gestützten psychologischen Didaktik Kompetenzprofile für Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortliche in Betrieben abzuleiten (vgl. duales System der Berufsbildung in der Schweiz). Das allein aber würde zu einem substantiellen Verlust des wirklich im Klassenraum oder an der Ausbildungsstätte der Firma notwendigen und täglich eingesetzten Kompetenz-Reichtums führen. Das Feld des Klassen- oder Ausbildungsraums ist viel komplexer und viel reicher als es kontrollierte Experimente der Psychologie je abzudecken vermögen. Das kann an einem Beispiel für Kompetenzen, die an Hochschulen gewonnen werden, deutlich gemacht werden, aber auch am Lehrberuf selbst.

Nehmen wir das Beispiel der Entwicklungspsychologie. Was muss ein Studierender für den Masterabschluss wissen? Nebst methodologischem Können muss er/sie etwas wissen über

- Kognitive Entwicklung
- Sprachentwicklung
- Moralische Entwicklung
- Soziale Entwicklung
- Körperliche Entwicklung
- Perzeptionsentwicklung etc.

Aber auch über

- Kritische Stufen, Phasen und Stile
- Transformationsprozesse
- Longitudinale und querschnittliche Forschungsdesigns
- Über Kontinuität und Diskontinuität
- Über kritische Lebenssituationen wie frühe Kindheit (Bindungen), Midlife-Krisen, hohes Alter und die entsprechenden Entwicklungsaufgaben etc.

Man findet solches Wissen in jedem Textbuch und man kann dieses Wissen mit multiple-choice-Aufgaben an Prüfungen abrufen.

Was wären nun die entsprechenden Kompetenzprofile? Hier einige Beispiele:

- Diagnose und hilfstellende Intervention bei einem Erstklässler, der Sprachentwicklungsstörungen aufweist und insbesondere seine Gefühle nicht auszudrücken vermag.
- Bei adoleszenten Jugendlichen, die unter Gruppenzwang stehen, Entwicklungsdefizite feststellen und ihre Behebung planen können.
- Das Phänomen des „unhappy moralist“ bei Personen verschiedenster Altersstufen mit unterschiedlichen Testverfahren feststellen können.
- Motivationsdefizite bei drei Altersgruppen unter dem Gesichtspunkt „little-fish-big-pont“ (Marsh 2009) diagnostizieren und beheben können etc.

Vergleicht man die Wissensgebiete mit den unteren kompetenzorientierten Anwendungsbereichen, so ist leicht festzustellen, dass letztere viel komplexer sind, kombiniert mehrere Handlungseinheiten erfordern, situativ bezogen sind, und dass sie die Anwendungen in der Praxis widerspiegeln. Berufliche Kompetenzen können fast immer nur als Kompetenzprofile, die eine ganze Kette von sich ergänzenden Handlungen einschließen, gesehen werden. Damit wird unmittelbar deutlich, was auch für die Ausbildung und die Praxis von Lehrpersonen und Ausbilderinnen und Ausbildern gilt, nämlich:

- a) *Man benötigt (selbstverständlich) mehr akademisches Wissen als man für die Kompetenzanwendung braucht.*
- b) *Kompetenzanwendung impliziert aber auch mehr anderes und zusätzliches Wissen, das akademisch gar nicht zu vermitteln ist, nämlich situatives Handlungswissen, Wissen um die Gefühle der Menschen, mit denen wir zu tun haben, sozialklimatisches Wissen etc.*

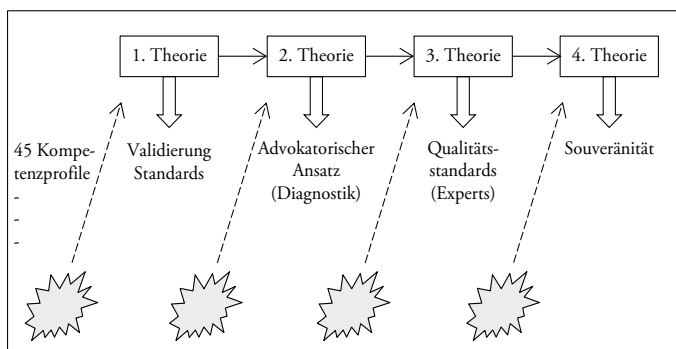
Dies ist ein entscheidender Punkt für alle Arbeit in Richtung der Modellierung und Messung von Kompetenzen.

Der Beruf der Lehrpersonen und der Ausbilder/-innen im Betrieb liegt auf der gleichen Ebene. Man benötigt selbstverständlich Fachwissen (CK), fachdidaktisches Wissen (PCK), pädagogisches Wissen (PK), managerielles Wissen, entwicklungspsychologisches Wissen etc. Meistens steht aber genug pädagogisch-psychologisches Wissen zur Verfügung, um ein Kompetenzprofil zu alimentieren. Aber es reicht nicht aus, um es zu realisieren. Es bedarf eines zusätzlichen situativen Wissens: Wissen über die Schulklasse, Wissen über die Schulbiographie eines jungen Menschen, Wissen über die Lebensziele der jungen Menschen etc. Dies führt einesteils zu einem Ressourcenmodell des Handelns (siehe Beitrag Oser in diesem Band, 37) und anderenteils zu dem, was wir bottom-up approach nennen. Hier wird angenommen, dass nur die Praxis sagen kann, welche Kompetenzen nebst akademischem Wissen zusätzlich erforderlich sind. Nicht nur die verschiedenen akademischen Wissensfelder (CK, PCK, PK etc.) bestimmen das Lehr-Lern- und Steuerungshandeln, denn das gesellschaftliche Lehr-Lern-Leben ist letztlich zuständig für die Forderungen an das Können, welches bereitgestellt und realisiert werden muss. Unser bottom-up approach akzeptiert, dass in der Praxis ein Schatz verborgen ist, den wir ethnographisch zu erschließen gedenken, dies durch zwei Methoden, die in dieser Schrift intensiv diskutiert werden (und oben schon angedacht worden sind), nämlich

- a) durch Delphistudien mit Menschen aus der Praxis und
- b) durch systematische Beobachtung und das Filmen dieser Praxis.

So können wir nicht bloß feststellen, was eine akademische Ausbildung für richtig hält, sondern auch welche Kompetenzen diese Praxis erfordert und hervorbringt. Ein gutes Beispiel sind die von Lave & Wenger (1992) postulierten Momente in Berufssituationen, was ihre Notwendigkeit erst deutlich macht (situated learning).





**Abb. 2:** Bottom-up approach im Projekt Professional Minds der Fribourger Kompetenzmodellierungsgruppe

Die Gefahr, dass man mit diesem Verfahren einfach zufrieden ist und den Forschern, die es anwenden in jeder Hinsicht Glauben schenkt, ist allerdings ebenfalls zu bedenken. Das Thema ist nämlich keineswegs abgeschlossen, wenn festgestellte und gefilmte Kompetenzprofile vorliegen. Dies führt erst zu einer Reihe von Hypothesen oder gar Theorien, welche die Überprüfung der Validität des Konstrukts des jeweiligen Kompetenzprofils nach sich ziehen und die weiterführenden Qualitätseinheiten bestimmen müssen. Das in Abbildung 2 angedeutete bottom-up Verfahren ist also nicht ein theorieloses Gebilde. Es zeigt im Gegenteil den Entstehungszusammenhang, der wie alle Erkenntnis von einem Phänomen ausgeht und dieses empirisch bearbeitet. Diese Abbildung will also deutlich machen, dass der Prozess der Ethnographie mit der Nachzeichnung der vorhandenen Kompetenzprofile, um dies nochmals zu betonen, nicht abgeschlossen ist, sondern erst am Beginn steht und zu neuen überprüfbaren Theorieelementen führen muss.

Im folgenden Teil dieser Einleitung werden nun einzelne große Etappen oder Entscheidungen des Programms „Professional Minds“ dargestellt. Da sie großen Schritte abbilden, werden sie auch Milestones genannt. Im Gegensatz dazu schließt sich eine Beschreibung der Millimeters – kleiner Schritte – an, welche die Schwierigkeiten und Widrigkeiten thematisieren, die sich im Laufe des Projektes ergeben haben.

## Milestones

Nachdem nun einerseits die einzelnen Punkte des Forschungsvorhabens auf S. 9 und 10 aufgezählt worden sind, wird noch auf die großen Eckpunkte bzw. eben Milestones innerhalb des Projektes eingegangen werden, um zu verdeutlichen,

welche Schwierigkeiten bestehen können und warum gewisse Entscheidungen auf eine bestimmte Art getroffen worden sind, welche den weiteren Verlauf des Projektes beeinflussen. Denn in einem Forschungsprogramm, wie es das Projekt „Professional Minds“ darstellt, gilt es Entscheidungen zu treffen, die mehr als nur zufällig gewählte Richtungen des Forschungsweges sind. Mit ihnen sind nebst Stärken und sachlichem Gewinn auch Verluste verbunden. Zwölf dieser Wegmarken (Milestones) sollen im Folgenden genannt werden.

Eine *erste* Wegmarke bestand darin, die so genannten Leading Houses zu gründen. Es sind Zentren an Universitäten, die es ermöglichen, die Berufsbildungsforschung fest im akademischen Feld zu verankern. Denn nur an der Universität kann über Promotionen eine nächste Forschungsgeneration für Berufsbildung heranwachsen. Dieser Prozess hat viel Aufwand gekostet, aber die Berufsbildungsforschung ist tatsächlich eine akademische Branche geworden, und sie konnte sich nur so in der Schweiz etablieren.

Ein *zweiter* Schritt bestand darin, das Augenmerk auf die Qualität der Handlungen der Auszubildenden zu legen. Das Ziel war es zu ergründen, wie Lehrende für sich selber berufliche Kompetenzen entwickeln und diese qualitativ gut (oder qualitativ ungenügend) zur Anwendung bringen. Qualität aber ist nicht eindeutig, und es stellte sich die Frage, wie man dazu kommt, Qualitätsindikatoren zu nennen und generalisierte Unterschiede festzuhalten.

Ein *dritter* Schritt bestand darin, dass wir den oben besprochenen bottom-up Ansatz wählten. Der Bestand an Können bei Berufsschullehrpersonen und Berufsbildner/-innen, welcher mit jeder Generation verloren geht und den es zu entdecken und festzuhalten galt, weist ein eigenes noch unbekanntes Gesicht auf. Nicht dass dadurch die Theorie zu kurz käme (siehe oben), der Weg geschieht aber nicht über die Theorie als erstes, sondern über die Entdeckung der Phänomene in der Praxis, die anschließend in deren systematische Überprüfung mündet. Dieser bottom-up Weg beinhaltet die Beobachtung der Lehr-Lernprozesse in der Berufsschule und an den Ausbildungsplätzen der Firmen; er beinhaltete weiter Delphi-Studien, die darauf hinauslaufen, dass Ausbildungsverantwortliche zusammentragen, was sich als wichtige Erfahrungen generalisieren lässt, sowie das Filmen von Ausbildungsszenen.

Der *vierte* Milestone bestand in der Auswahl der 45 wichtigsten Kompetenzprofile, deren gemeinsamen Formulierungen (mit Beispielen), und deren Überprüfung auf die Aspekte Auftretenshäufigkeit, Wichtigkeit, Schwierigkeit der Realisierung und Ausbildungsrelevanz. Dazu gehört in einem intensiven Entscheidungsverfahren, welches einen großen *fünften* Schritt darstellt, die Auswahl der Vignetten, d.h. die Auswahl videographierter Lehr-Lernsituationen, die einschätzwürdig sind, weil sie Grundformen des Ausbildungsprozesses widerspiegeln. Diese basieren auf einem sinnvollen Taylorisierungsprozess, der das Unterrichtsganze in

Unterrichts- oder Ausbildungseinheiten teilt (siehe Beitrag von Oser in diesem Band, 29ff).

In einem *sechsten* Schritt mussten die nicht filmbaren von den filmbaren Standards unterschieden werden. Unterrichtsvorbereitung etwa lässt sich nicht in kompetenzprofilartiger Weise in Prozesse des Sichtbarmachens und Beobachtens operationalisieren. Ebenfalls begleitet der Diskurs darüber, was ein professionelles Profil im Gegensatz zu einer nur spontanen menschlichen Reaktion ist, den ganzen Forschungsverlauf. Kompetenzprofile sind – wie angedeutet – durch die Situation geforderte Handlungsbündel, die den Lehr-Lernprozess in all seinen Schattierungen ermöglichen und erleichtern.

Der *siebte* große Schritt bestand in der Entwicklung des advokatorischen Ansatzes, der in diesem Buch im Beitrag Heinzer und Oser vorgestellt wird. Es geht darum, über die Einschätzung von Filmvignetten etwas über die Qualität der Kompetenzen der Einschätzenden aussagen zu können. Indem die Einschätzenden ihre Wertungen vornehmen, sagen sie etwas über ihr eigenes Qualitätsbewusstsein und die entsprechende professionelle Sensibilität aus.

Der *achte* Schritt, der parallel zum vorhergehenden zu sehen ist, bestand darin, die Qualitätsindikatoren festzulegen. Man kann nicht von Qualität sprechen, ohne diese anhand von Kriterien offen zu legen. Es gibt allgemeine Kriterien, wie Flexibilität, Offenheit, Adaptabilität u.a. Aber es gibt auch die standardspezifischen Kriterien. Die ersten haben wir in Auseinandersetzung mit dem Werk von Helmke (2003) entwickelt, die zweiten sind Teil klassischer pädagogischer Psychologie wie sie von Gage & Berliner, der Weinert-Gruppe, Rost, Mandl u.a. entwickelt worden sind.

Ein *neunter* großer Schritt bestand darin, dass die Unterschiede in der Messung der Qualität im advokatorischen Ansatz deutlich sichtbar gemacht werden sollten. Da wir keine Unterschiede zwischen Novizen und erfahrenen Lehrpersonen/Ausbildenden fanden, wurden Nichtausbildner und Nichtlehrpersonen in den Vergleich mit einbezogen. Schließlich waren es wirkliche Fachleute bzw. Experten und Expertinnen (im Status von Coaches, als Professoren in Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik), welche die Filmausschnitte bezüglich jeder einzelnen Variablen einschätzten, einen Konsens in dieser Einschätzung suchten und zu jeder dieser Einschätzung Begründungen formulieren mussten. Diese Begründungen wurden verschriftlicht und in den Auswertungsprozess mit hinein gegeben.

Parallel dazu fand – als *Zehntes* – die Diskussion über die Benchmarksetzung statt. Das ist keineswegs banal, denn es ist nicht klar, ob die Mittelwerte aller sich an der Studie beteiligten Auszubildenden als die „guten“ Maße gelten können (siehe Nachwort in diesem Band) oder aber ob die Auseinandersetzung mit den Expertenurteilen vordergründig mehr aussagen über den notwendigen Qualitäts-

level der Kompetenzprofil-Realisierung. Interessant ist, dass die erwähnten Expertenurteile nach oben und nach unten von den Mittelwerten der Lehrpersonen stark abweichen, also eine entscheidende Differenz zeigen.

Ein wichtiger *elfter* Schritt bestand in der Anwendung all dieser Forschungshandlungen auf innerbetriebliche Ausbildungsfelder, in unserem Falle – wie angedeutet – auf die Ausbildung von Pharmazie-Assistentinnen und auf die Ausbildung von Polymechnikern, aber auch auf die Ausbildung von Sportlehrpersonen und auf die komplexe Situation der Integration von ausländischen Lernenden.

Der *zwölfte* und letzte Schritt bestand in der Auseinandersetzung mit dem „Souveränitätsbegriff“. Es ist uns ein Anliegen, von allem, was das „Nochbessere“, „Nochschnellere“, „Nochauffälligere“ ausmacht, von Best Practice und vom Lehrer als Experten wegzukommen, hin zu einer eher pragmatischeren Bewältigungskonzeption des Alltags. Dies haben wir – wie angedeutet – im letzten Kapitel dieses Buches umrissen und in einer weiteren kleinen Schrift mit dem Titel „Hinreichend gut“ veröffentlicht.

### **Krisen und Grenzen unseres Ansatzes: Millimeters**

Zum Programm der großen Milestones-Schritte gesellten sich fast unsichtbare kleine Schwierigkeiten. Dazu gehört zum Beispiel die Frage, was denn eigentlich prototypische Situationen, welche es ermöglichen, die einzelnen Kompetenzen sichtbar zu machen, seien. Es wäre durchaus möglich, Experten und Expertinnen dahin gehend zu befragen, um von ihnen situationsadäquate Beispiele zu erhalten. Aber wir waren dadurch eingeschränkt, dass wir mit Lehrpersonen und Auszubildenden arbeiteten, die sich uns zur Verfügung stellten, womit eine Randomisierung und damit eine Generalisierung der Beispiele, ausgeschlossen waren. Wir haben bei diesen Personen das Filminstrumentarium so aufgestellt, dass die verschiedenen Kameras mit den je spezifischen Blickwinkeln einmal die ganze Klasse, zugleich den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin und schließlich die Lehrperson im Fokus hatten. Die Prototypisierung fiel damit einem eher technischen Einteilungsmodus zum Opfer: Wir teilten die Stunden in abgrenzbare Einheiten ein. Diese waren so auszuwählen, dass eine Fachfrau/ein Fachmann aus dem Teilgeschehen, mit Hilfe von wenigen Zusatzinformationen, unmittelbar den ganzen Ablauf verstehen konnte.

Wenn eine klassische Prototypisierung nicht möglich war, so wollten wir wenigstens qualitativ eindeutig unterschiedliche Filmszenen verwenden, dies damit die Varianz der Urteile größer würde. Wir wollten also so genannt schlechte schulische Szenen filmen. Aber jene Lehrpersonen, deren Unterricht eindeutige Schwächen aufwies, haben uns die Bewilligung zur Verwendung nicht gegeben (Persönenschutz). So wollten wir junge SchauspielerInnen in der Klassensituationen,

welche diese verschiedenen Schwierigkeiten spielten, filmen; das Ganze scheiterte aber am finanziellen Aufwand. Schließlich entschieden wir uns für den „normalen“ Unterricht engagierter Lehrpersonen, dies auch unter dem Gesichtspunkt, dass unser Urteil nicht entscheidend sei, sondern dass im Sinne des advokatorischen Ansatzes die Qualitätseinschätzung der Vignette und der Vergleich dieser Einschätzungen mit anderen Urteilen wichtig wurden.

Ein klassisches Defizit war auch, dass wir die perzeptive Wirkung der gleichzeitigen Wahrnehmung der drei Blickwinkel der Vignette nicht kannten und nicht kennen. Wir hatten zwar plausible Annahmen dahingehend, dass auf diese Weise die Wirklichkeit valider abgebildet würde. Die Idee war, dass der Einschätzer quasi wie in der Realität des Klassenzimmers, das Ganze, den einzelnen Schüler, mit dem kommuniziert wird, und die Lehrperson gleichzeitig sehen kann. Nur so würde es möglich sein, jenes, was als Referenz bezeichnet wird, überhaupt zu erfassen. Referenz bedeutet, dass alles Lehren dahingehend mit den Lernenden zu tun hat, als dass es ihre geistigen Operationen anregen soll und dies nur eingeschätzt werden kann, wenn eine umfassende Sicht auf die Situation ermöglicht wird. So war unsere Rechtfertigung für die multiperspektivische Herangehensweise nicht eine empirische, sondern eine zweckmäßige.

Ein anderes Problem bestand darin, dass wir die Kriterien für die Einschätzung der Vignettenqualität aus verschiedenen Schriften zur Pädagogischen Psychologie des Unterrichts und zur Didaktik entwickeln, reflektieren, diskutieren und schließlich dezisionistisch festlegen mussten. Zwar war Helmkes Buch (2003) – wie verschiedentlich in diesem Buch angedeutet – eine große Hilfe, aber es gibt keine logische Ableitung dieser Kriterien. Unmittelbar einsichtig ist einzig, dass die standardübergreifenden Kriterien, die quasi auf alle Situationen angewendet werden können (z.B. Flexibilität), von den standardspezifischen (wie die sinnvolle Einteilung der Gruppen beim Gruppenunterricht) klar unterschieden werden mussten.

Dass wir für jede Erhebung, also für jedes Kompetenzprofil, für jede gefilmte Vignette, unterschiedliche Personengruppen zur Einschätzung der Kriterien organisieren mussten, war schwieriger, als wenn die Vignetten nur in schriftlicher Form vorgelegen hätten; denn der Umgang mit Vignetten ist zeitaufwändiger.

Auch die Programmierung des Zusammengehens zwischen den Filmsequenzen, der Online-Fragegruppen und des Resultatsvergleichs mit Mittelwerten von anderen Personengruppen der gleichen Berufsgruppen war aufwändig, aber bewältigbar (vgl. Widorski et al. 2012).

All diese genannten kleinen Schwierigkeiten – wir haben sie die Millimeters genannt – haben das Flaggschiff „Professional Minds“ nicht geschwächt, sondern gestärkt. Immer ging es in diesem Forschungsprogramm darum, Komplexität zu reduzieren und sie ganzheitlich doch im Blick zu behalten (vgl. Achtenhagen 1995).

## **Zur Übersicht über die Buchkapitel oder auf der Suche nach Qualität des Lehrpersonenhandelns**

Qualität ist stets Ergebnis eines Aushandlungsprozesses. Deshalb hat das Forschungsprogramm „Professional-Minds“ Qualität als Diskussionsgegenstand in der beruflichen Bildung ins Zentrum gestellt. Im Folgenden werden die einzelnen Kapitel dieses Buches kurz vorgestellt, sowie die Schwerpunkte der Beiträge in Bezug auf die vorgängig angesprochenen Themen erläutert.

Der erste Aufsatz von *Fritz Oser* hat grundlegenden Charakter; es geht um die Bausteine, die für das ganze hier vorgestellte Forschungsprogramm Geltung haben sollen. Zuerst wird der Unterschied zwischen Häufigkeit und Güte einer professionellen Handlung herausgearbeitet. Dann geht es um den Bottom-up Prozess der Kompetenzentwicklung mit ethnographischen Techniken. Im Zentrum steht die Frage, warum nicht von einzelnen Kompetenzen sondern von Kompetenzprofilen oder Kompetenzmustern gesprochen werden muss, was zu einem wichtigen Ressourcenmodell der Kompetenzstruktur führt. Zur Auffindung solcher Kompetenzprofile muss das durch Beobachtung und Delphiverfahren entwickelte Material „taylorisiert“ werden, was zur Frage der Kriterien für die Auswahl von Vignetten, die eben Kompetenzprofile abbilden, führt. Die Frage der Qualitätsmessung und Qualitätsbestimmung führt zu einem weiteren zentralen Element des Ansatzes, zur sogenannten Referenz, also zu dem, was ein professionelles Kompetenzprofil beim Unterrichtenden bewirkt: innere, kognitive, emotionale und handlungsorientierte Aktivität. Schliesslich geht es um die Frage, wer und wie Benchmarks für Qualität gesetzt werden. Das Kapitel wird abgerundet durch geschichtliche Elemente des Gebrauchs des Kompetenzbegriffs in Forschung und Praxis. Am Ende steht die Frage, ob es nicht-standardisierbare Handlungen im Unterricht gäbe und welche Qualität ihnen zustehe.

*Sarah Heinzer & Matthias Baumgartner* besprechen die Bestimmung von Qualität durch die Ermittlung von Kompetenzprofilen, die Berufsfachschullehrpersonen zur erfolgreichen Bewältigung von Ausbildungssituationen benötigen. Sie begründen dabei die Notwendigkeit bottom-up orientierter Forschungsprozesse als Grundprinzip des Forschungsprogramms, in das Berufsfachschullehrpersonen selbst einbezogen werden, um aus ihrer Sicht für die Qualität von Unterrichtshandeln relevante Kompetenzprofile zu diskutieren und zu bestimmen. Die Forschung gewinnt damit einen ethnografischen Zugang zu Lehr-Lernprozessen im schulischen Unterricht. Das Quasi-Delphi-Verfahren ist die dafür geeignete Technik zur Modellierung, Formulierung und Gruppierung einer beschränkten Anzahl von 45 Kompetenzprofilen. Das umfangreiche erhobene Datenmaterial bestätigt die Bedeutung dieses Forschungsansatzes und wird im Rahmen dieses Beitrages ausgewertet und interpretiert.

*Matthias Baumgartner* diskutiert in einem separaten Artikel zusätzlich die Ermittlung von Kompetenzprofilen für Sportlehrpersonen an Berufsfachschulen, ausgehend von der Frage, welche Kompetenzen für gelingenden Sportunterricht notwendig sind. Im Einzelnen wird ebenfalls in einem Quasi-Delphi-Verfahren untersucht, welche der im Rahmen des Forschungsprogramms „Professional Minds“ ermittelten 45 Kompetenzprofile für den Sportunterricht übernommen werden können und welche neu generiert werden müssen.

In seinem Beitrag weist *Albert Düggli* zunächst nach, dass Kompetenzprofile keine bestimmte Unterrichtstheorie ausdrücken. Am Beispiel des ‚dargebotenen Unterrichts‘ bettet der Beitrag Kompetenzprofile theoretisch ein, um dadurch eine inhaltliche Klärung zu erreichen. Im Sinne eines Ausblicks entwickelt der Autor Vorschläge, um die bisherigen Forschungsaktivitäten und die daraus hervorgegangenen Befunde als Grundlagen für vielfältige Anschlussarbeiten weiter zu verwenden.

Im zweiten Teil des Buches zur Qualität durch video-basierte Kompetenzdiagnostik stellt der Beitrag von *Sarah Heinzer* und *Fritz Oser* das Advokatorische Messverfahren ausführlich dar. Es geht dabei um ein neu entwickeltes Verfahren zur Messung von Lehrerkompetenzen, das sich authentisch videographierte Unterrichtsszenen zu Nutze macht, die je ein Kompetenzprofil abbilden.

Technisch ausgereifte Verfahren der Videographie sind äußerst attraktiv, um die Komplexität von Unterrichtsprozessen in spezifischen Situationen zu erfassen und sichtbar zu machen. Im Forschungsprogramm „Professional Minds“ kommen Videosequenzen zum Einsatz, um für Berufsfachschullehrpersonen zentrale Kompetenzprofile sichtbar zu machen. Filmausschnitte müssen in der Professional Minds-Forschung dem Anspruch genügen, relevante inhaltliche Qualitätsdimensionen eines Kompetenzprofils möglichst ganzheitlich in kurzer Zeit abzubilden. *Patrizia Salzmann & Tibor Bauder* besprechen den Einsatz von Videographie zur Messung von Kompetenzprofilen anhand der Frage, ob und wie authentische Videoaufnahmen von Unterricht realisiert werden können und was Authentizität in diesem Kontext meint. Zudem interessiert, welche Herstellungskriterien für so genannte Filmvignetten gelten, damit sie valide und reliable Kompetenzmessung erlauben. Die Betrachtung der 45 Kompetenzprofile von Berufsfachschullehrpersonen unter dem Kriterium der Filmbarkeit zeigt, dass dieses nicht bei allen Profilen gegeben ist.

*Tibor Bauder* begründet das Expertenrating als wesentliches wissenschaftliches Verfahren, um bei Kompetenzprofilen von Berufsfachschullehrpersonen Qualität festzustellen und letztlich Expertise zu ermitteln. Der Beitrag bespricht die Entwicklung des Expertenratings und erläutert, wie das Verfahren im Verlaufe des Forschungsprozesses sukzessive verfeinert wurde.

*Corinne Jobo & Sarah Heinzer* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Besonderheiten das betriebliche Ausbildungsgeschehen kennzeichnen und welche Aufgaben betriebliche Berufsbildende darin wahrnehmen. Auf der Grundlage von

Dokumentanalyse und Interviewdaten definieren die Autorinnen vier zentrale Aufgabenfelder im komplexen Tätigkeitsbereich von Berufsbildenden.

Die Mehrheit der Jugendlichen in der Schweiz tritt nach Abschluss der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung über. Am meisten Zeit verbringen Lernende im Lehrbetrieb und besuchen dazu die Berufsfachschule sowie Überbetriebliche Kurse. Die Kompetenzen, die Lernende sich im Laufe der Lehrzeit aneignen müssen, sind in Bildungsplänen umfassend und detailliert formuliert. Demgegenüber ist bisher weitgehend unklar und kaum wissenschaftlich erforscht, über welche pädagogischen Kompetenzprofile betriebliche Berufsbildende verfügen müssen. *Sarah Heinzer, Corinne Joho, Andrea Grüter & Nadja Cirtelli* untersuchen diese Frage am Beispiel der Ausbildungsberufe Polymechanik und Pharmazie. Zusätzlich steht die Frage im Fokus, ob Kompetenzprofilgruppen gebildet werden können, welche 1. sowohl von Berufsfachschullehrpersonen als auch von Berufsbildenden in Ausbildungsbetrieben benötigt werden, die 2. nur in der betrieblichen Berufsbildung zum Einsatz kommen und die 3. in einem bestimmten Berufsprofil benötigt werden. Damit geht das Ziel dieser Untersuchung über die Entwicklung von Kompetenzprofilen hinaus und legt den Schwerpunkt auf deren Vergleich. Dies in der Absicht, allgemeine sowie spezifische Kompetenzprofile herausarbeiten zu können. Auch in diesem Teil des Forschungsprogramms „Professional Minds“ wurden die Kompetenzprofile konsequent im bottom-up Prozess ermittelt, d.h. in der Zusammenarbeit von Berufsbildenden in Ausbildungsbetrieben und Forschenden des Leading House an der Universität Fribourg. Um die Aussagekraft der Profile zu stärken sind sie jeweils durch Praxisbeispielen illustriert.

Die Interview-Studie mit zehn lernenden Pharma-Assistentinnen von *Andrea Grüter, Nadja Critelli & Fritz Oser* fragt, ob die Organisations- und Betreuungsstruktur, das Arbeitsklima, die persönliche Beziehung und die notwendigen Ausbilder-Kompetenzen aus Sicht der Lernenden vorhanden und positiv ausgeprägt sind. Aus den Ergebnissen kann eine befriedigende Fragestruktur für eine Reihe von Skalen herausgearbeitet werden.

In ihrem Beitrag greifen *Barbara Pfister Giauque & Elettra Flamigni* eines der im Forschungsprogramm Professional Minds entwickelten Kompetenzprofile heraus. Anhand einer umfassenden Datenerhebung untersuchen sie die Integration von kultureller Diversität und Gender an Berufsfachschulen.

Die Einbindung von Berufsbildungsverantwortlichen aller Lernorte des nationalen Systems eidgenössischer beruflicher Bildung ist ein zentrales Anliegen des Forschungsprogramms „Professional Minds“. Selbstverständlich ist deshalb die Rückführung der Ergebnisse in die Praxis, mit dem Ziel, die Qualitätsentwicklung in der Berufsbildung zu fördern, wesentlich. Dazu dient das letzte Kapitel von *Fritz Oser* „Von der Empirie zur Praxis zurück“. Dazu trägt aber auch das von *Dagmar Widorski, Patrizia Salzmann, Tibor Bauder, Sarah Heinzer & Fritz Oser* entwickelte Arbeitsin-



strument<sup>2</sup> bei, das Lehrpersonen über den Vergleich von Einschätzungen authentischen Unterrichtshandelns bei der Reflexion und Verbesserung des eigenen Verhaltens in Bezug auf das Geben von Feedback unterstützt. Das Instrument „*Lernenden fördernd Feedback geben*“ befindet sich auf einem elektronischen Datenträger. Dieser enthält im Einzelnen einen Filmausschnitt, der das Feedbackgeben einer Lehrperson in einer realen Unterrichtssituation zeigt. Lehrpersonen sollen dieses Unterrichtshandeln beobachten und anschließend im integrierten Fragebogen auf einer sechsstufigen Skala einschätzen, in welcher Ausprägung ihrer Meinung nach die einzelnen Aussagen, bezogen auf das Handeln der Lehrperson, zutreffen bzw. nicht zutreffen. Damit erarbeiten Lehrpersonen ein Einschätzungsprofil. Auswertungsgrafiken ermöglichen abschließend dessen Vergleich mit jenem von Fachpersonen der Erziehungswissenschaft und der Didaktik sowie anderer Berufsbildungsverantwortlicher. Anders als die Professional Minds-Forschung, die mit der Einschätzung der Lehrpersonen auf deren Kompetenzprofil schließt, liegt das Ziel des praxisorientierten Arbeitsinstruments darin, Reflexionen über das eigene Unterrichtshandeln der Anwendenden zu initiieren, entweder im Selbststudium oder im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen. Unterstützt wird diese Arbeit von verschriftlichten Begründungen der Fachpersonen zu jedem einzelnen Skalenwert sowie zugrunde liegenden Beispielen aus dem gefilmten Unterrichtshandeln. Eine Anleitung zur Verwendung des Arbeitsinstruments, eine Wegleitung zur Auswertung, Ideen zur Verwendung sowie eine knappe wissenschaftliche Einbettung leiten die Arbeit an und sind zusammen mit dem Instrument als Handbuch veröffentlicht. Ein zweites solch ähnliches Arbeitsinstrument befasst sich mit dem Thema „Nachahmendes Lernen“. Es wurde von Suse Petersen und Fritz Oser entwickelt. Selbstredend sind alle Kapitel dieser Schrift Teile des von Fritz Oser geleiteten Projektes „Professional Minds“ bzw. des Leading House „Qualität der beruflichen Bildung“.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (1995): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements (Complex Teaching-Learning Arrangements). In: R. Dubs & R. Dörig (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. Berufsbildungstage St. Gallen, 23.-25.02. 1995. St. Gallen: Universität, 374-428
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520
- Berry, B., Turch, L. & Johnson, D. (2003): The impact of high-stakes accountability on teachers' professional development: Evidence from the south. A final report to the spencer foundation. Mississippi State University: Kentucky Professional Standards Board
- Biedermann, H. (2011): Gebrochene Übergänge: Durch professionelle Lernkerne zur professionellen Lehrtätigkeit (Habilitationsschrift). Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften

<sup>2</sup> Das Arbeitsinstrument (Widorski et al. 2012) ist nicht Teil dieser Publikation. Es ist im hep Verlag Bern erschienen.

- Buzick, H. M. & Laitusis, C. C. (2010): Using growth for accountability: Measurement challenges for students with disabilities and recommendations for research. In: *Educational Researcher*, 39 (7), 537-544
- Darling-Hammond, L. (2002): Research and Rhetoric on Teacher Certification: A Response to „Teacher Certification Reconsidered“. In: *Education Policy Analysis Archives*, 10 (6), 3-21
- Heid, H. (1991): Problematik einer Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: *Neue Sammlung*, 31 (3), 459-481
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 521-569
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Prieve, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98
- Herbart, J. F. (1804, 1964): *Schriften zur Pädagogik*. In: *Sämtliche Werke hrsg. v. G. Hartenstein*. Hamburg, Leipzig: Voss, 2/1883ff, Bde X u. XI
- Lave, J. & Wenger, E. (1992): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Maag Merki, K. (2010): Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. In: H. Alt-richter & K. Maag Merki (Hrsg.): *Handbuch. Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 145-170
- Marsh, C. J. (2009): *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge
- Newman, F. M., King, M. B. & Rigdon, M. (1997): Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. In: *Harvard Review*, 67 (1), 41-75
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Proske, M. (2009): Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 796-814
- Shavelson, R. (in Bearbeitung): *Assessing Business-Planning Competence using the Collegiate Learning Assessment as a Prototype*. Stanford University and SK Partners, LLC.
- Shulman, L. S. (1998): Theory, Practice, and the Education of Professionals. In: *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526
- Widorski, D., Salzmann, P., Bauder, T., Heinzer, S. & Oser F. (2012): *Lernenden fördernd Feedback geben. Ein interaktives Arbeitsinstrument für Berufsbildungsverantwortliche und Lehrpersonen*. Bern: hep verlag
- Wineburg, M. S. (2006): Evidence in Teacher Preparation. Establishing a Framework for Accountability. In: *Teacher Education*, 57 (1), 51-64

**Von hoher Qualität der Ausbildung kann nur dann die Rede sein, wenn Lehrpersonen und Berufsbildende im Lehrbetrieb über professionelle Kompetenzen verfügen.** Die Wichtigkeit von Qualität in der Berufsbildung geht immer zusammen mit den entsprechenden beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, und sie ist weithin unbestritten. Doch: Was ist mit Qualität der beruflichen Bildung genau gemeint? Wer trägt zu dieser Qualität bei? Und wie kann sie festgestellt und gemessen werden?

Vorliegender Band geht diesen Fragen nach und legt die bisher punktuell veröffentlichten Ergebnisse des Forschungsprogramms „Professional Minds“ erstmals in umfassender Form dar. In enger Zusammenarbeit mit Akteuren der Praxis (Lehrpersonen und betriebliche Auszubildende) und Bildungsexperten sind Kompetenzprofile entstanden, die Lehrpersonen und Berufsbildende benötigen, um erfolgreich zu unterrichten. Das Forschungsteam um Prof. Fritz Oser hat diese Profile sichtbar und deren Qualität messbar gemacht sowie die Umsetzung einzelner Profile genauer untersucht.

### **Die Herausgeber**

**Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser** ist emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität Freiburg/Schweiz.

**Lic. phil. Tibor Bauder** ist Programmleiter Berufsbildung der ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit in Solothurn.

**Lic. phil. Patrizia Salzmännli** ist Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.

**Lic. phil. Sarah Heinzer** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich.

978-3-7815-1887-2



9 783781 518872