

Schumacher, Irene; Gassmann, Christoph; Rosenberger, Lukas  
**Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 276-289*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schumacher, Irene; Gassmann, Christoph; Rosenberger, Lukas: Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen. – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 2, S. 276-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138936

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Kompetenzorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine solide Grundlage stellen – Praxisbericht über ein Projekt der PH Zürich für die Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung**

Irene Schumacher, Christoph Gassmann und Lukas Rosenberger

**Zusammenfassung** In der Ausbildung von Lehrpersonen in der Berufsbildung ist die Orientierung an vorgegebenen Standards seit Jahren zwingend vorgeschrieben und Voraussetzung, damit ein Studiengang durch den Bund anerkannt werden kann. Die Herausforderung besteht darin, dass der Bund seine «Standards» zwar mit «Handlungskompetenzen» von Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen gleichsetzt, sie aber als Mindestanforderungen versteht, die zudem sehr offen formuliert sind. Die konkrete Ausgestaltung der «Standards» und die Übersetzung in die Ausbildungspraxis überlässt der Bund ausdrücklich den ausbildenden Institutionen. Im vorliegenden Beitrag wird gezeigt, wie die Vorgaben des Bundes an der PH Zürich umgesetzt werden. Der beschriebene Prozess vermag zugleich zu illustrieren, wie eine Institution in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich «Kompetenzorientierung» auf die Fahne schreibt, diese auch realisieren kann. Beschrieben wird ein Vorgehen in drei Schritten: Es braucht erstens ein gemeinsames Verständnis des Kompetenzbegriffs, zweitens einen Katalog von Kompetenzen, der die Ausbildungsinhalte in Form von Zielbeschreibungen definiert, und drittens die Operationalisierung dieser Kompetenzen mithilfe von Kompetenzrastern. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, hat die eigentliche Gestaltung der Ausbildung – Studienpläne erstellen, Ausbildungsgefässe entwickeln, Prüfungskriterien definieren usw. – eine solide Grundlage. Mit den Kompetenzrastern steht den Studierenden zudem ein Instrument zur Verfügung, mit dem sie selbst ihren Entwicklungsstand einschätzen und ihren Entwicklungsbedarf ermitteln können.

**Schlagwörter** Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Lehrpersonen – Kompetenzraster

### **Providing a Solid Basis for Skills-oriented Teacher Training Programmes**

**Abstract** So as to be recognized and validated by the Swiss Federal Government, teacher training programmes for vocational education and training (VET) teachers in Switzerland have to be oriented to given standards. This requirement has proved to provide a challenge for educational institutions, because the Federal Government puts its «standards» on a level with «practical skills» which are to be understood as «minimal requirements», although they are formulated very openly. The concrete definition of the «standards» and their actual implementation in teacher training programmes is explicitly delegated to the individual educational institutions. This paper shows how the federal requirements have been implemented at the Zurich University of Teacher Education (PH Zurich). With this report we hope to illustrate how teacher training institutions are able to successfully implement skills-oriented training programmes. For providing a solid

basis for skills-oriented VET teacher training programmes, we propose an approach consisting of three steps: Firstly, it is essential to arrive at a common understanding of the notion of «skills» (German «Kompetenz»), i.e. a mutually agreed-on definition of the central term; secondly, the educational institution needs to define the contents of its study programmes with a list of the skills that have to be acquired or developed in the course the programmes; and thirdly, these skills have to be operationalized in the form of skills matrices. This preliminary work is essential to the provision of a solid basis for the actual design and organization of the study programmes, i.e. for the development of the curriculum and the individual courses, the definition of exam criteria etc. Furthermore, the skills matrices are a valuable tool for students for assessing their current state of development and for planning their further skills development.

**Keywords** skills-oriented teacher training – competency-based teacher training – skills matrix

## 1 Einleitung

«Kompetenz» ist heute zum Bildungszauberwort schlechthin avanciert. Mit dem «Lehrplan 21» wird sich in der Schweiz demnächst auch die Volksschule an Kompetenzen ausrichten, was die Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor neue Herausforderungen stellt: vor die Frage nämlich, wie Lehrkräfte auf «Kompetenzorientierung» – und nicht primär Wissensvermittlung – hin ausgebildet werden können. Wie der Siegeszug des Kompetenzbegriffs in der Bildungslandschaft zu werten ist, ob er zu einer «Entmündigung der Lehrpersonen» und zur «Deprofessionalisierung des Lehrerberufs» führen wird, wie etwa Walter Herzog (2014) befürchtet, ob er als Ausdruck einer «Kontrollillusion» (Reichenbach, 2007) oder einer «Ökonomisierung der Bildung» (Holterhus, 2013) einzuschätzen ist oder ob er gar zum «Verschwinden des Wissens» führen wird, wie Konrad Paul Liessmann (2014) befürchtet – über solche Fragen wird schon seit geraumer Zeit intensiv gestritten (zur Kritik an der Kompetenzorientierung vgl. z.B. Reinmann, 2013).

Diese Auseinandersetzungen sind nicht Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Allerdings halten wir die Orientierung an «Kompetenzen» in Ausbildungen «zum Beruf», wie derjenigen zur Lehrperson, durchaus für sinnvoll, schon allein vor der Folie jenes Alltagsverständnisses von «Kompetenz», *dass Wissen allein nicht genügt, wenn gehandelt werden soll*. Dies ist aus unserer Sicht noch lange kein Plädoyer für möglichst «marktkompatible» Individuen in einer «postfordistischen Arbeitswelt» (vgl. Lederer, 2014, S. 325 ff.). Die beiden Welten, diejenige des Wissens und der Bildung und diejenige der Kompetenz, schliessen sich aus unserer Sicht auch gar nicht aus – im Gegenteil: «Kompetenz» in unserem Verständnis setzt «Wissen» zwingend voraus (dazu unten mehr).

Dies ist, kurz gefasst, die Ausgangsposition, von der aus wir zur Diskussion darüber beitragen wollen, was Kompetenzorientierung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*konkret* bedeuten kann und vor allem wie sie sich sinnvoll umsetzen lässt, wenn sie denn einmal beschlossen ist – immer im Wissen darum, dass es noch keinen Konsens darüber gibt, was denn nun «die Lehrkompetenzen» sind, und dass die Forschung zu «effizientem Lehrpersonenhandeln» über weite Strecken noch in ihren Anfängen steckt. Es ist uns ferner klar, dass die Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen, wie sie derzeit formuliert werden, zum Teil noch «weit über das hinaus[gehen], was wir in der Lehrerbildung wissenschaftlich fundiert vermitteln und empirisch valide zu überprüfen in der Lage sind» (Zurstrassen, 2009, S. 36). Auch um solche Fragen und um die Professionalisierungsdebatte soll es in unserem Beitrag aber nicht gehen; unser Vorhaben ist sehr viel bescheidener, unsere Ausgangsposition in diesem Sinne auch nur eine Minimalposition, die viele, auch wichtige Fragen offenlässt.

In der Berufsbildung hat die Ausrichtung an Kompetenzen bereits eine lange Tradition. Sie ist in der Schweiz, spätestens seit das geltende Berufsbildungsgesetz in Kraft ist (1. Januar 2004), auch auf curricularer Ebene Vorgabe für die Ausgestaltung der Berufslehren – einschliesslich der Berufsmaturität (vgl. den Rahmenlehrplan 2012 für die Berufsmaturität: SBFI, 2013) –, aber auch für die Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen (BFS-Lehrpersonen) und anderen Berufsbildungsverantwortlichen. Dabei ist zu bedenken, dass die Ausbildung zur BFS-Lehrperson in der Regel keine grundständige Berufsausbildung ist, sondern eine zum Zweiterberuf – dass also u.a. vertieftes Fachwissen bei den Kandidatinnen und Kandidaten bereits vorausgesetzt wird. Die Ausbildungsgänge konzentrieren sich grundsätzlich auf Aspekte der (Berufs-)Pädagogik und der (Fach-)Didaktik. In seinen Rahmenlehrplänen (BBT, 2011) hat der Bund «Bildungsziele» und «Standards» festgelegt, an denen sich jede Institution, die Berufsbildungsverantwortliche ausbildet, orientieren muss, damit sie vom Bund anerkannt werden kann (und die Anerkennung des Bundes ist zwingend). Die «Standards» des Bundes legen die «Handlungskompetenzen» von Berufsbildungsverantwortlichen fest, dies jedoch im Sinne von Mindestanforderungen: «Die detaillierte Ausgestaltung bleibt den jeweiligen Bildungsinstitutionen überlassen. Sie erhalten Raum zur Profilbildung. Die Standards können vertieft oder ergänzt werden» (BBT, 2011, S. 10).

In unserem Beitrag wollen wir aufzeigen, wie die Vorgaben des Bundes in der Ausbildung von BFS-Lehrpersonen an der PH Zürich umgesetzt werden. Zugleich hoffen wir, damit zeigen zu können, welche Grundlagen unseres Erachtens für eine kompetenzorientierte Ausbildung von Lehrpersonen unumgänglich sind und wo wir Schwierigkeiten orten – dies in der Überzeugung, dass sich anhand konkreter Umsetzungsbeispiele besser – auch kritisch – über Kompetenzorientierung diskutieren lässt, aber auch in der Hoffnung, dass sich unsere Erfahrungen für die zukünftige Ausgestaltung von kompetenzorientierten Ausbildungen zum Lehrberuf als nützlich erweisen.

## 2 Kompetenzorientierung in der Ausbildung von Berufsfachschullehrpersonen an der PH Zürich

Die Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung der PH Zürich hat 2007 ein auf mehrere Jahre angelegtes Projekt lanciert, welches das Ziel verfolgt, die Grundlagen zu erarbeiten, um die Kompetenzorientierung in der Ausbildung von BFS-Lehrpersonen auf eine solide Grundlage zu stellen und auf zweckmässige Weise umzusetzen – zweckmässig insofern, als es BFS-Lehrpersonen auszubilden gilt, die in der Lage sind, ihren beruflichen Auftrag – im Kern die Unterstützung der Lernenden beim Kompetenzaufbau – ihrerseits kompetent zu erfüllen. Im Projekt haben wir uns von folgenden Beobachtungen und Überlegungen leiten lassen:

(1) Es mangelt nicht an Definitionen zum Begriff der Kompetenz. Umso wichtiger ist es für einen Ausbildungsbetrieb, sich auf ein gemeinsames Verständnis von «Kompetenz» zu einigen. Ausgerechnet darauf wird aber unter dem Druck des Tagesgeschäfts in Bildungsinstitutionen häufig verzichtet. Dies führt dazu, dass zwar von «Kompetenz» und «Kompetenzorientierung» gesprochen wird, aber dennoch oft unklar bleibt, was damit konkret gemeint ist, und vor allem auch, welche Konsequenzen sich dadurch für die Konzeption von kompetenzorientierten Ausbildungen ergeben. Darauf nimmt unser erstes Fazit bzw. Desiderat Bezug: *Es braucht eine gemeinsame Begriffsklärung*. In einem ersten Schritt galt es folglich zu bestimmen, was wir unter dem Begriff «Kompetenz» verstehen und wie wir uns den «Erwerb» von Kompetenzen vorstellen.

(2) Es scheint, als übe die Diskussion rund um die *methodische* Umsetzung der Kompetenzorientierung oft eine stärkere Anziehung aus als die Frage, welche Kompetenzen überhaupt als Grundlage der Ausbildung gelten sollen. Methodische Settings sind zweifellos wichtig, aber Methodisches steht immer im Dienste des Inhalts, nicht umgekehrt. Es braucht deshalb ganz grundlegend zuerst eine Klärung der Frage, welche Kompetenzen und Ressourcen eine Lehrperson benötigt, um ihren Auftrag zu erfüllen. Erst daraus (und ausgehend von klaren Vorstellungen über die Lernwege) ergibt sich eine sinnvolle Grundlage für die Methodenwahl. Damit sind wir bei unserem zweiten Desiderat: *Es gilt, einen Katalog von Kompetenzen zu entwickeln*, der festhält, was es braucht, damit eine Lehrperson (in unserem Fall eine BFS-Lehrperson) ihren Beruf gut ausüben kann – ein «Kernprofil beruflicher Aufgaben» also, an denen sich ein kompetenzorientiertes Curriculum orientieren muss (vgl. Widulle, 2009, S. 46). Inhaltlich sollen sich anschliessend alle Elemente der Ausbildung (die Module, die Praktika, die Portfolioarbeit, das Selbststudium und das Qualifikationsverfahren) an diesen Kompetenzbeschreibungen ausrichten. Es muss dabei klar sein, dass ein solcher Katalog für neue Entwicklungen, Anforderungen und Erkenntnisse offenbleiben muss. Jeder Kompetenzenkatalog ist in diesem Sinne provisorisch, keiner kann allgemeine Gültigkeit auf alle Zeiten beanspruchen. Dass man bei der Beschreibung von Kompetenzen Gefahr läuft, sich in starren Formeln zu verlieren (wie z.B. stets «Kann-Formulierungen» zu verwenden), ist vielleicht unumgänglich. Es bleibt zuweilen auch unklar, ob eine

«Kompetenzbeschreibung» tatsächlich eine «Kompetenz» beschreibt und nicht etwa nur eine notwendige Voraussetzung von Kompetenz – das, was wir als «Ressourcen» bezeichnen (siehe unten). Wir sind hier einer pragmatischen Haltung gefolgt, nämlich dass es im Hinblick auf den Einsatz in der Ausbildung darum gehen muss, die Inhalte zu definieren und in eine sprachliche Form zu bringen, die in erster Linie für die Dozierenden und die Studierenden klar, verständlich und «umsetzbar» sein muss.

(3) Es ist folgerichtig, dass man es nicht bei der Beschreibung der nötigen Kompetenzen belässt, sondern diese nun für die Ausbildung operationalisiert, indem für jede Kompetenz Abstufungen in unterschiedliche Niveaus formuliert werden. Die Entwicklung eines solchen Rasters erfordert allerdings einigen zeitlichen Aufwand. Umso wichtiger ist es, vorgängig genau zu klären, was mit dem angestrebten Raster genau beabsichtigt wird, ob damit zum Beispiel eine Fremdeinschätzung oder eine Selbsteinschätzung möglich sein soll. Wird diese Diskussion nicht geführt, hat das oft zur Folge, dass mit grossem Aufwand Raster entwickelt werden, die in der Praxis dann nicht das zu leisten vermögen, was man sich von ihnen versprochen hat, oder die für Zwecke eingesetzt werden, für die sie aufgrund ihrer Ausrichtung nicht geeignet sind, womit sie keineswegs zur Verbesserung der Ausbildung beitragen, sondern womöglich bloss zu Mehraufwand und «Papierkram» für alle Beteiligten führen. Unser drittes Fazit und zugleich Desiderat lautet demnach: *Wir brauchen für unsere Kompetenzbeschreibungen Kompetenzraster*, die sich in erster Linie für eine Selbsteinschätzung durch die Studierenden eignen.

### **3 Zum ersten Desiderat: Es braucht eine Begriffsklärung**

Fasst man unter «Kompetenzorientierung» pragmatisch die Absicht, es nicht beim reinen Wissensaufbau zu belassen, sondern das Wissen mit einem Können in konkreten Situationen zu verbinden, scheint es völlig natürlich zu sein, dass Kompetenzorientierung in Ausbildungen «zum Beruf» inzwischen überall angestrebt wird, nicht nur in den klassischen Bereichen der Berufsbildung, sondern auch in Studiengängen, die explizit auf berufliches Handeln hin ausbilden, wie beispielsweise Soziale Arbeit (vgl. etwa Roth & Merz, 2014) oder eben die Lehrtätigkeit auf allen Stufen. «Kompetenzorientierung» bedeutet dann zunächst, dass man sich mit Stoffplänen und «kognitivem Lernen» nicht begnügen will: Wissenserwerb ist nur «ein Aspekt im Lernprozess» (Widulle, 2009, S. 51). Eine Institution, die ihre Ausbildung an Kompetenzen orientiert, muss zumindest dafür sorgen, dass ihre Lernenden bzw. ihre Studierenden nicht nur neues Wissen erwerben, sondern auch Gelegenheit erhalten, in realistischen Praxissituationen zu «handeln», das neu Gelernte «anzuwenden», «Anwendung» und «Praxis» ihrerseits zu reflektieren und in neues Wissen zu verwandeln. Aber ist das schon Kompetenzorientierung? Gerade in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat es ja Übungsschule mit Mentorat und begleitete Praktika gegeben, lange bevor der Kompetenzbegriff am pädagogischen Horizont aufgetaucht war.

Die im deutschsprachigen Raum am häufigsten zitierte Definition von Kompetenz ist heute diejenige von Franz E. Weinert. Kompetenzen, heisst es bei Weinert (2001, S. 27 f.), seien «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können». Weinerts Definition ist nicht unbestritten, u.a. weil in ihr der Begriff «Wissen» nicht erscheint: «Statt um Wissen geht es um ... Problemlösungen ... Kompetenz erscheint gerade nicht im Zentrum eines Vermittlungsinteresses von Theorie und Praxis, von Wissen und Können, sondern als <Verfügbarkeit allgemeiner Problemlösungsstrategien>» (Gunia, 2012, S. 3). Das allein ist es freilich nicht, was uns an Weinerts Definition missfiel, sondern vielmehr auch die Tatsache, dass sie den Akzent auf das «Kognitive» legt – trotz aller Ergänzungen «nach dem Komma» – und dass darin «Handfertigkeiten» vollkommen ausgeklammert sind.

Nun gibt es zahlreiche andere Versuche, «Kompetenz» zu definieren, und gerade im Bereich der Erziehungswissenschaft wird so manche Kontroverse geführt, die auf unterschiedliche, aber nicht explizit gemachte Kompetenzbegriffe zurückzuführen ist. Bei der von uns angepeilten Begriffsklärung ging es aber nicht darum, den «richtigen» und umfassenden Kompetenzbegriff zu finden – es gibt mehrere schlüssige Definitionen von «Kompetenz» –, sondern in erster Linie darum, dass sich alle Beteiligten auf ein gemeinsames Verständnis von «Kompetenz» einigten. «Unser» Kompetenzbegriff sollte zwar wissenschaftlich fundiert sein, sich aber in der Ausbildungspraxis operationalisieren lassen und nicht nur für theoretische Auseinandersetzungen taugen. Wir haben die am häufigsten verwendeten Kompetenzbegriffe auf unsere Zwecke hin geprüft und uns für eine Definition des französischen Soziologen, Bildungsforschers und Bildungsberaters Guy Le Boterf (z.B. 1998) entschieden, der Kompetenz, kurz gefasst, als die *Fähigkeit sieht, bewusst Ressourcen zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um konkrete Situationen zu meistern*. Zu den Ressourcen zählen vor allem *Kenntnisse* (Wissensbestände), *Fertigkeiten* und *Haltungen* (im Sinne von Einstellungen und Verhaltensformen im intellektuellen, persönlichen und sozialen Bereich). Le Boterf hat sich ausdrücklich von der Vorstellung distanziert, Kompetenz bestehe in der *Anwendung* von theoretischem Wissen oder praktischem Können oder in einem Ensemble von persönlichen Fähigkeiten oder Charaktereigenschaften, überhaupt von der Idee, Kompetenz sei einfach eine *Summe* vorgefundener Elemente. Sein Kompetenzbegriff ist sehr prozesshaft und dynamisch, immer auf die gestellte Aufgabe, die angetroffene Situation, aber auch auf die handelnde Person und ihren Kontext bezogen, insofern auch niemals fix: «Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience ...), mais également des ressources de son environnement ...» (Le Boterf, 2008, S. 62). Wichtig ist neben den Achsen der Ressourcen und des situativen Handelns stets auch eine dritte Achse, nämlich diejenige der Metakognition und der Selbstreflexivität («retour réflexif du sujet à la fois sur ses

pratiques et sur les ressources qu'il possède et utilise»; Le Boterf, 2008, S. 133), weil es ja ständig darum geht, neue Situationen zu meistern, für die keine Routinen vorhanden sind. Kurz und gut: «Être compétent, c'est de plus en plus être capable de gérer des situations complexes et instables» (Le Boterf, 2008, S. 49).

Le Boterfs Konzept enthält drei zentrale Bestimmungen, die für die Gestaltung einer «Ausbildung zum Beruf» entscheidend sind: (1) Ressourcen sind die Voraussetzung für kompetentes Handeln, sind aber selbst noch nicht die Kompetenz. (2) Kompetenz zeigt sich nur im Handeln in konkreten Situationen («Je sais agir avec pertinence et compétence ... et je suis capable de le prouver»; Le Boterf, 2008, S. 152) und nur dieses Handeln lässt sich auch beurteilen – und erlaubt dann vorsichtige Rückschlüsse auf die «Kompetenz». (3) Kompetenz ist niemals ein für alle Mal gegeben; die Vorstellung, eine Ausbildung entlasse «fertige» Berufsleute, ist insofern obsolet. Eine wichtige Konsequenz dieser Definition ist die Erkenntnis, dass Kompetenzen nicht «vermittelt» werden können. Was eine Ausbildungsinstitution vermitteln *kann*, sind, erstens, Ressourcen als (notwendige) Voraussetzungen für die Konstruktion von Kompetenzen; was sie zweitens *soll*, ist, Gelegenheiten zu bieten, in denen die Studierenden diese Ressourcen in konkreten Situationen «aktivieren» und «kreativ und funktional miteinander kombinieren». Zudem müssen die Studierenden, drittens, kontinuierlich die Möglichkeit haben, das eigene Verhalten zu reflektieren, und qualifizierte Rückmeldungen erhalten, damit sie auf dieser Grundlage ihre Kompetenzen entwickeln können.

In den Studiengängen für BFS-Lehrpersonen der PH Zürich hat dies – nur kurz skizziert – zur Folge, dass in den Modulen zum einen der Aufbau von Ressourcen – d.h. hauptsächlich Wissen in Form von Lern- und Entwicklungstheorien, Methodenkenntnissen, Kenntnissen des Berufsbildungssystems etc. – angestrebt wird, dies aber immer in Kombination mit Gefässen, in denen die Studierenden die neu erworbenen Ressourcen aktiv handelnd miteinander kombinieren müssen, um konkrete Situationen zu meistern. Begleitend erhalten die Studierenden kontinuierlich Rückmeldungen der Dozentin oder des Dozenten. Einerseits geschieht dies klassischerweise in den beiden Praktika, die knapp ein Drittel der gesamten Ausbildungszeit ausmachen. Andererseits erfolgt die Vernetzung in den Modulen selbst, indem die Dozierenden ständig auf die Praxis Bezug nehmen; und nicht zuletzt sind die meisten Leistungsnachweise in den Modulen so ausgerichtet, dass sie eine funktionale und kreative Vernetzung der Ressourcen erfordern. Gleichzeitig reflektieren und dokumentieren die Studierenden ihre Entwicklung zu den einzelnen Kompetenzen anhand von konkreten Erfahrungen in ihrem Portfolio. Dazu ist ferner anzumerken, dass die Studiengänge der PH Zürich ausnahmslos *berufsbegleitend* sind. Alle unseren Studierenden erteilen also schon während des Studiums regulär Unterricht an einer Berufsfachschule. Auf Wunsch besuchen Dozierende sie in ihrem Unterricht und geben ihnen nach solchen Besuchen qualifizierte Rückmeldungen.



Trotz des ausgebauten Settings bestehen an der PH Zürich zur Theorie-Praxis-Relationierung derzeit erst vergleichsweise undeutliche Vorstellungen. Was genau es braucht, um im und aus dem Handeln in einer konkreten Situation zu lernen, und wie die Entwicklung von Kompetenzen sich abspielt, das sind Themen, die uns künftig vermehrt beschäftigen werden. Im Bereich der Sozialen Arbeit sind interessante Ansätze zu diesem Themenkreis in Entwicklung, die sich u.a. auf Donald A. Schöns «Reflective Practitioner» (1983) sowie das situierte Lernen und die «Communities of Practice» nach Jean Lave und Etienne Wenger beziehen (vgl. Tov, Kunz & Stämpfli, 2013) und sich zu einem guten Teil wohl auch auf das «Unterrichtshandwerk» auf jeder Stufe übersetzen liessen.

#### 4 Zum zweiten Desiderat: Entwicklung einer Kompetenzenliste

Die Studiengänge der Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung der PH Zürich orientieren sich heute inhaltlich an einer Liste von Kompetenzen, die von den Ausbildungsteams gemeinsam entwickelt wurden. Für die Beschreibung dessen, was eine fähige Lehrperson ausmacht, haben wir uns wie andere pädagogische Hochschulen an den INTASC-Standards<sup>1</sup> orientiert. In einer Arbeitsgruppe, bestehend aus Dozierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, haben wir in einem ersten Schritt die INTASC-Standards an die Berufsbildung angepasst; daraus resultierten zehn Handlungsfelder, welche die wesentlichen Aktivitäten einer BFS-Lehrperson modellhaft abbilden. Die Dozierenden der Studiengänge, die alle selbst als BFS-Lehrperson tätig sind, haben danach zu jedem dieser Handlungsfelder in zahlreichen Diskussionsrunden die wichtigsten «Kompetenzen» zusammengetragen, über die eine BFS-Lehrperson ihrer Meinung nach verfügen muss. Im Anschluss daran wurde die Liste mit den gesetzlichen Vorgaben, die in den Rahmenlehrplänen für Berufsbildungsverantwortliche festgehalten sind, und der einschlägigen Literatur verglichen und es wurden Ergänzungen vorgenommen. Die aktuelle Liste beinhaltet 39 «Kompetenzen» und stellt somit natürlich nur eine Auswahl aller möglichen Kompetenzen einer BFS-Lehrperson dar. Die Auswahl erfolgte unter dem Kriterium, welche Kompetenzen im Verlauf der zweijährigen Ausbildung aufgebaut werden sollen. Nachfolgend ist zur Veranschaulichung exemplarisch Handlungsfeld 1 – «Das Fach und seine Didaktik meistern» – abgebildet (die vollständige Liste aller Handlungsfelder und Kompetenzen ist zu finden unter: [www.phzh.dh/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Eingangsseite\\_10\\_Handlungsfelder.pdf](http://www.phzh.dh/Documents/phzh.ch/Ausbildung/Sek2/Eingangsseite_10_Handlungsfelder.pdf)). Anhand von Handlungsfeld 1 wird auch ersichtlich, was wir oben bereits kritisch angemerkt haben, nämlich dass sich die Beschreibungen teilweise deutlich auf «Kompetenzen» beziehen, teilweise leider aber auch nur auf «Ressourcen».

<sup>1</sup> Das «Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium» (INTASC) ist ein US-amerikanisches Konsortium, das sich mit der Unterstützung und Beurteilung von neuen Lehrpersonen befasst. Mit den «Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development» hat INTASC definiert, was angehende Lehrpersonen wissen und können sollten. Die aktuelle Version der INTASC-Standards ist auf [www.ccsso.org](http://www.ccsso.org) zu finden.

#### Handlungsfeld 1: **Das Fach und seine Didaktik meistern**

Beschreibung des Handlungsfelds: *Die Lehrperson verfügt über fundiertes Fachwissen und versteht die zentralen Konzepte, Strukturen und Arbeitsweisen ihres Fachs. Sie plant und schafft Lernsituationen, die alle diese Aspekte ihres Fachs für die Berufslernenden bedeutsam machen.*

Die Lehrperson

- (1.1) verfügt über fundiertes und gut strukturiertes Fachwissen und will den Lernenden dieses Wissen vermitteln.
- (1.2) wählt aufgrund der Lehrpläne geeignete Unterrichtsinhalte für ihre Klassen aus.
- (1.3) macht die ausgewählten Inhalte für ihre Lernenden verständlich und bedeutsam, indem sie zum Beispiel an deren Erfahrungen in Betrieb und Alltag anknüpft.
- (1.4) beherrscht das Unterrichtshandwerk. Sie kann ihren Unterricht durchdacht planen und durchführen, das heisst, sie kann insbesondere:
  - (1.4.1) Fachinhalte nach didaktischen Gesichtspunkten analysieren, strukturieren und reduzieren;
  - (1.4.2) Lernziele und Lernschritte formulieren und Arbeitsaufträge erteilen;
  - (1.4.3) grössere, gut rhythmisierte Unterrichtseinheiten entwerfen;
  - (1.4.4) den Lernenden mithilfe eines breiten Methodenrepertoires unterschiedliche Zugänge zum Stoff eröffnen;
  - (1.4.5) die wesentlichen Lehrmittel ihres Fachs nutzen und bei Bedarf zielgerecht eigene Lernmaterialien herstellen.

Diese «Kompetenzen» bilden nun die inhaltliche Basis für die Definition der Modulhalte, die Schlussberichte der Praktika, die Portfolioarbeit, die Beurteilungskriterien für die Lehrprobe, mit denen unsere Studierenden ihre Ausbildung abschliessen, usw. Die «Kompetenzenliste» zeigt also, was eine BFS-Lehrperson «können» sollte. Sie zeigt aber nicht, wie man sich diese Kompetenzen aneignet, und sie zeigt auch nicht, *wie gut* man all dies können sollte. Die erste Frage betrifft die Lerntheorie und die darauf abgestimmte Gestaltung der Ausbildung (ein Fragenbereich, den wir in diesem Beitrag weitgehend ausklammern). Für Letzteres hingegen braucht es eine Präzisierung der Kompetenzen in Form einer Beschreibung von unterschiedlichen Entwicklungs- oder Niveaustufen, womit wir bei der dritten unserer Grundlagen angelangt sind.

## **5 Zum dritten Desiderat: Die Entwicklung des Kompetenzrasters**

Für manche Bereiche des Studiums reicht eine blossе Kompetenzformulierung als Referenz nicht aus, und dies aus folgendem Grund: Wenn man Kompetenzen formuliert, beschreibt man üblicherweise ein Expertenniveau. Als Orientierungshilfe – um aufzuzeigen, in welche Richtung die Kompetenzentwicklung gehen soll – kann dies nützlich sein, für die Beschreibung und die Reflexion des Entwicklungsstands oder -fortschritts taugt eine solche Formulierung indessen nicht. Wenn wir also beispielsweise festlegen wollen, welches Niveau die Studierenden am Ende ihres Studiums mit Blick auf die «Kompetenzen» erreichen müssen, braucht es eine Abstufung dieser «Kompetenzen» in unterschiedliche Niveaus bzw. Entwicklungsstufen.

Die Entwicklung von Kompetenzrastern ist kein triviales Unterfangen und wie bei der Begriffsbestimmung gilt auch hier, dass es verschiedene Arten von Kompetenzrastern gibt und es nicht darum gehen kann, das «einzig richtige» Raster zu finden. Es ist vielmehr darauf zu achten, dass ein Raster entwickelt wird, das sich für die vorgesehenen Zwecke in der Ausbildung eignet. Je nach gewünschter Funktion des Kompetenzrasters hat dies Auswirkungen auf die sprachliche Formulierung sowie auf Art, Anzahl und Umfang der Niveaubeschreibungen im Kompetenzraster (vgl. dazu Schneider & North, 2000, S. 17–24, 88). Dies sei zur Konkretisierung an einem Beispiel verdeutlicht: Soll ein Kompetenzraster für die Selbsteinschätzung eingesetzt werden, ist für alle Niveaus zwingend auf eine sprachliche Formulierung zu achten, in der sich auch Anfängerinnen und Anfänger erkennen können. Sätze wie z.B. «Niveau 0: Die Lehrperson verfügt über bruchstückhaftes Fachwissen ...; Niveau 1: Die Lehrperson verfügt über grundlegendes Fachwissen ...; Niveau 2: Die Lehrperson verfügt über substanzielles, zusammenhängendes Fachwissen ...; Niveau 3: Die Lehrperson verfügt über überdurchschnittliches Fachwissen ...» – dies sind die Niveaubestufungen des Professionsstandards «Die Lehrperson verfügt über Fachwissen im Fachbereich» einer Schweizer pädagogischen Hochschule – sind zwar häufig in Kompetenzrastern zu finden, aber ungeeignet, weil eine Anfängerin oder ein Anfänger nicht beurteilen kann, ob sie bzw. er noch über «bruchstückhaftes» oder bereits über «grundlegendes» Fachwissen verfügt. Allenfalls könnte eine Expertin oder ein Experte im Rückblick die eigenen Entwicklungsstadien so beschreiben. Solche Formulierungen sind zudem auch für eine Fremdeinschätzung schlecht geeignet, weil die verwendeten Adjektive so viel Interpretationsspielraum lassen, dass die einzelnen Niveaus zu wenig klar definiert und zu wenig trennscharf sind. Für Merkmale guter Niveaubeschreibungen verweisen wir auf Günther Schneider und Brian North (2000), die im Rahmen einer Studie für das Nationale Forschungsprogramm 33 «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» solche Kriterien definiert haben.<sup>2</sup>

Für unsere Kompetenzraster haben wir die folgenden Zwecke definiert:

- Wir wollen damit die Ziele der Studiengänge präzisieren können, wir wollen also angeben können, welches Kompetenzniveau am Ende des Studiums erreicht werden muss und welche höheren Niveaustufen allenfalls erst mit zunehmender Berufserfahrung erreicht werden können.
- Die Kompetenzraster sollen als Instrument für Selbsteinschätzungen verwendet werden können, beispielsweise damit die Studierenden bei Studienbeginn ihren Entwicklungsstand einschätzen können und dadurch erkennen, an welchen Aspekten sie im Studium noch besonders arbeiten müssen.
- Die Kompetenzraster sollen die Studierenden während des Studiums bei der Portfolioarbeit leiten und unterstützen, indem sie es den Studierenden ermöglichen, anhand der Niveaubeschreibungen ihre Lernfortschritte zu beurteilen und nächste Entwicklungsschritte definieren zu können.

---

<sup>2</sup> Dieses Forschungsprojekt bildete die wissenschaftliche Grundlage für den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER).

Bei der Entwicklung der Kompetenzraster haben wir uns für einen intuitiven Ansatz entschieden (vgl. Schneider & North, 2000, S. 23): Nach diesem Ansatz werden die Raster von einer Expertengruppe formuliert. Zu jeder Kompetenz haben wir so mit mindestens zwei ausgewählten Expertinnen oder Experten Interviews geführt. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten hielten wir uns an folgende Kriterien: Sie mussten über langjährige Unterrichtserfahrung an einer Berufsfachschule sowie über eine hohe Reflexionsfähigkeit verfügen und sie mussten regelmässig angehende BFS-Lehrpersonen im Unterricht beobachten und begleiten, zum Beispiel als Praktikumslehrperson. Im Zentrum der Interviews stand immer die Frage, wie sich die besprochene Kompetenz konkret im Unterrichtsalltag bei Anfängerinnen und Anfängern, bei Fortgeschrittenen und bei Expertinnen und Experten zeigt. Wir fokussierten also bewusst auf konkrete Beobachtungen und vermieden theoretische Überlegungen dazu, was bei einer Kompetenz grundsätzlich wichtig wäre. Ausgehend von den Ergebnissen aus diesen Interviews haben wir im Dreierteam aus wissenschaftlichen Mitarbeitenden einen ersten Entwurf des Kompetenzrasters formuliert. Die häufig an intuitiven Skalen geäußerte Kritik, dass die Verallgemeinerung aufgrund der kleinen Datengrundlage fraglich sei, gilt selbstverständlich auch hier. Wir haben deshalb in einem weiteren Schritt den Entwurf des Kompetenzrasters mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern aus unseren Studiengängen und mit einzelnen Studierenden überprüft und das Raster anschliessend überarbeitet. Zur Veranschaulichung ist in Tabelle 1 das Kompetenzraster zur Kompetenz 1.4.4 abgebildet.

Inzwischen sind alle Kompetenzraster zu unserem Handlungsfeld 1 entwickelt. Künftig werden die Kompetenzraster nun von unseren Studierenden in der Portfolioarbeit eingesetzt. Das heisst konkret:

(1) Kurz nach Studienbeginn verfassen die Studierenden mithilfe des Rasters eine Selbsteinschätzung, die mit der Studienleitung, einer Fachdidaktikerin oder einem Fachdidaktiker eingehend besprochen wird. Auf dieser Basis setzen die Studierenden erste Schwerpunkte für ihr Studium, sie bekommen Hinweise auf weiterführende Literatur und auf die entsprechenden Ausbildungsmodule, in denen sie die fehlenden Ressourcen aufbauen können. Dabei ist zu bedenken, dass unsere Studienanfängerinnen und Studienanfänger oft schon über beträchtliche Unterrichtserfahrung auf der Zielstufe verfügen. In einem Pilotversuch mit einem Dutzend Studierender hat sich jedenfalls gezeigt, dass mithilfe einer begleiteten Reflexion auf der Grundlage des Rasters in der Tat sehr individuelle, auf erkannte Stärken und Schwächen und eigene Erfahrungen bezogene Entwicklungsschwerpunkte definiert werden konnten.

(2) In der Mitte des Studiums verfassen die Studierenden eine weitere Selbsteinschätzung. Dazu überlegen sie sich anhand von Situationsbeschreibungen oder eigenen Unterrichtserfahrungen, wie sie nun in den entsprechenden Situationen handeln – immer bezogen auf das Kompetenzraster und die Handlungsfelder. Diese Überlegungen verwenden sie für die Bestimmung weiterer Entwicklungsschwerpunkte in der zweiten Studienhälfte.

Tabelle 1: Kompetenz 1.4.4: «Die Lehrperson kann den Lernenden mithilfe eines breiten Methodenrepertoires unterschiedliche Zugänge zum Stoff eröffnen»

Thema	Anfängerin Anfänger	Fortgeschrittene Fortgeschrittener	Expertin Experte
Methoden auf Inhalte und Klassen abstimmen	<p>Ich halte mich an diejenigen Methoden, die ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne, also hauptsächlich Frontalunterricht.</p> <p>Ich baue manchmal kleine methodische Abwechslungen in den Unterricht ein, zum Beispiel eine Gruppenarbeit, um die Aufmerksamkeit der Klasse aufrechtzuerhalten.</p>	<p>Ich probiere neue Methoden aus, die ich in der Ausbildung, an einer Weiterbildung, aus der Literatur oder von Kolleginnen/Kollegen kennengelernt habe, zum Beispiel ein Leitprogramm oder eine Werkstatt.</p> <p>Ich beobachte, wie meine Lernenden auf unterschiedliche Methoden ansprechen, oder frage sie, mit welchen Methoden sie gerne arbeiten. Diese Präferenzen berücksichtige ich bei der Methodenwahl.</p> <p>Ich verfüge über die Flexibilität, ein methodisches Setting zu unterbrechen und mit einem anderen Ansatz weiterzufahren, wenn sich dies als nötig erweist.</p>	<p>Ich habe bereits viele unterschiedliche Methoden ausprobiert und weiss, welche mir gut liegen und welche sich je nach Thema, Lernzielen und Klasse besonders gut eignen. Ich stimme die Methoden auf diese Faktoren ab und kann meine Wahl begründen.</p> <p>Ich bin in der Anwendung der Methoden so sicher, dass ich weiss, wo die Herausforderungen liegen, wie ich die Lernenden auf unterschiedliche Formen des Arbeitens hinführe und wie ich sie dabei unterstützen kann.</p> <p>Ich reflektiere mit den Lernenden über Vor- und Nachteile der gewählten Methoden und ermögliche ihnen so, zu erkennen, was ihnen beim Lernen hilft. Ich passe meinen Unterricht entsprechend an.</p>

(3) In den Praktika definieren die Studierenden gemeinsam mit den Praktikumslehrpersonen «Aufgaben» und «Übungen» und schaffen so gezielt Situationen im Unterricht, in denen sie an den Kompetenzen arbeiten können, die sie als Entwicklungsschwerpunkte definiert haben. Die Selbsteinschätzungen dazu stellen sie den Fremdeinschätzungen durch die Praktikumslehrpersonen gegenüber und ziehen daraus erneut die nötigen Schlüsse im Hinblick auf ihre weitere Kompetenzentwicklung.

(4) Zur Vorbereitung auf die abschliessende Lehrprobe überlegen sich die Studierenden gegen Ende des Studiums rückblickend und wiederum anhand von Situationsbeschreibungen, wie sich ihr Wissen und Handeln und ihre Haltungen im Verlaufe des Studiums verändert haben und wo im Kompetenzraster sie sich jetzt verorten. Der Rückblick erlaubt es ihnen, ihre Kompetenzentwicklung nachzuzeichnen und sich zugleich zu überlegen, wie ihre Entwicklung nach dem gelungenen Berufseinstieg weitergehen soll (z.B. welche Schwerpunkte für Weiterbildungen bereits gesetzt werden sollen).

Sämtliche Selbsteinschätzungen, Aufgaben und Lösungen alimentieren übrigens auch die Portfolios der Studierenden, die sie im Laufe des Studiums zusammenstellen und

die eine Zulassungsbedingung zur Fachdidaktikprüfung und zur Lehrprobe am Ende des Studiums sind.

## 6 Eine solide Grundlage

Mit den beschriebenen drei Schritten wird Kompetenzorientierung in der Ausbildung erst möglich: Dank der Begriffsklärung haben alle Beteiligten ein gemeinsames Verständnis davon, was «Kompetenz» bedeutet und wie sie grundsätzlich «entsteht». Mit der Kompetenzliste werden die Ausbildungsinhalte transparent gemacht und mit den Kompetenzrastern können die Studienziele definiert werden und steht den Studierenden ein Instrument zur Verfügung, mit dem sie ihren Entwicklungsstand einschätzen und ihren Entwicklungsbedarf ermitteln können. Die eigentliche Gestaltung der Ausbildung – Studienpläne erstellen, Ausbildungsgefäße entwickeln, Prüfungskriterien definieren usw. – steht damit auf einer soliden Basis.

Eine Anmerkung zum Schluss: Damit die Arbeit mit einem solchen Raster überhaupt einen Sinn ergibt und wirksam sein kann, braucht es – mehr vielleicht als Erkenntnisse darüber, wie sich Kompetenzen entwickeln – den *Willen*, sie zu entwickeln, Fortschritte zu machen, Professionalität zu entfalten. Damit ist aber zunächst eine *Haltung* angesprochen – vielleicht die entscheidende Ressource auf dem Weg zum Expertentum.

## Literatur

- BBT.** (2011). *Rahmenlehrpläne Berufsbildungsverantwortliche* [Fassung vom 01.02.2011]. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Gunia, J.** (2012). Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. *Textpraxis*, Nr. 4, S. 1–11. Online verfügbar unter: [www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz](http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz) (25.05.2015).
- Herzog, W.** (2014). *Kompetenzorientierung – eine Kritik am Lehrplan 21*. Kurzreferat am Ausbildungsplenum der PH Luzern vom 7. Januar 2014. Online verfügbar unter: [www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2013/07/HERZOG-Kritik-Lehrplan-21-korr1.pdf](http://www.lehrplanforschung.ch/wp-content/uploads/2013/07/HERZOG-Kritik-Lehrplan-21-korr1.pdf) (25.05.2015).
- Holterhus, U.** (2013). Ökonomisierung der Bildung – der Wahnsinn hat Methode. *Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen*, Nr. 3/4, 24–25.
- Le Boterf, G.** (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G.** (2008). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions* (4. Auflage). Paris: Eyrolles.
- Lederer, B.** (2014). *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Liessmann, K.P.** (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Paul Zsolnay.
- Reichenbach, R.** (2007). Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke... *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25 (3), 353–363.
- Reinmann, G.** (2013). Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 215–234). Norderstedt: Books on Demand.

- Roth, C. & Merz, U.** (2014). *Praxisausbildung konkret – am Beispiel des Bachelor in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW*. Opladen: Barbara Budrich.
- SBFI.** (2013). *Rahmenlehrplan für die Berufsmaturität* (2., überarbeitete Auflage). Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schneider, G. & North, B.** (2000). *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Zürich: Rüegger.
- Schön, D.A.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Tov, E., Kunz, R. & Stämpfli, A.** (2013). *Schlüsselsituationen der Sozialen Arbeit: Professionalität durch Wissen, Reflexion und Diskurs in Communities of Practice*. Bern: hep.
- Weinert, F.E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Widulle, W.** (2009). *Handlungsorientiert lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zurstrassen, B.** (2009). Kompetenzorientierte Lehrerbildung in den sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern: Blühende Landschaften in der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung von morgen? *Journal of Social Science Education*, 8 (2), 32–45.

## Autorin und Autoren

- Irene Schumacher**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung, irene.schumacher@phzh.ch
- Christoph Gassmann**, lic. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung, christoph.gassmann@phzh.ch
- Lukas Rosenberger**, Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Sekundarstufe II/Berufsbildung, lukas.rosenberger@phzh.ch