

*bwp@* Spezial 16 | November 2019

**Berufsfelddidaktik in der Schweiz:  
internationale Einbettung, Ausdifferenzierung und  
konkrete Umsetzung**

Hrsg. v. Antje Barabasch & Carmen Baumeler

**Samuel KRATTENMACHER<sup>1</sup>, Guido MCCOMBIE<sup>2</sup> &  
Sonja BÜCHEL<sup>1</sup>**

(<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule St. Gallen & <sup>2</sup> Pädagogische Hochschule FHNW)

**Implementation des Webtools „Kompetenzorientierte  
Praxisbegleitung“ (KOMPRO) in der Ausbildung angehender  
Berufsschullehrpersonen. Chancen und Herausforderungen**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/spezial16/krattenmacher\\_etal\\_spezial16.pdf](https://www.bwpat.de/spezial16/krattenmacher_etal_spezial16.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019



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



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Implementation des Webtools „Kompetenzorientierte Praxisbegleitung“ (KOMPRA) in der Ausbildung angehender Berufsschullehrpersonen. Chancen und Herausforderungen**

---

### **Abstract**

Die berufspraktische Ausbildung angehender Lehrpersonen gilt als zentrales Element der Ausbildung, wobei die professionelle Begleitung eine wichtige Rolle spielt. Forschungserkenntnisse belegen jedoch, dass die Lernprozesse in Praktika teilweise unkontrolliert ablaufen. Auf bestimmte Schweizer Ausbildungssettings für Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung könnte dies aufgrund struktureller Gegebenheiten ebenfalls zutreffen, da Studierende nicht oder nur wenig begleitet werden. Es stellt sich deshalb die Frage, wie die Begleitung in Praxisphasen optimiert werden könnte. Einen möglichen Ansatz bietet der Einsatz des Webtools „Kompetenzorientierte Praxisbegleitung“ (KOMPRA), welches zielorientiertes Arbeiten an berufsspezifischen Kompetenzen anleitet und unterstützt. In diesem Beitrag steht die Frage im Zentrum, wie die Arbeit mit KOMPRA in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen und den sie betreuenden Praxislehrpersonen wahrgenommen wird und welche Herausforderungen sich dabei stellen. Die Ergebnisse einer Evaluation zeigen, dass die Arbeit mit KOMPRA kritisch beurteilt wird und ein Teil der Befragten nicht oder nur ansatzweise mit dem Webtool gearbeitet hat. Begleitpersonen stehen dem Webtool positiver gegenüber als Studierende. Die Rückmeldungen der Nutzerinnen und Nutzer weisen darauf hin, dass die Implementation eines digitalen Hilfsmittels mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. Neben den technologischen Anforderungen scheinen für eine erfolgreiche Einführung vor allem methodisch-didaktische Aspekte entscheidend zu sein.

### **1 Einleitung**

Die berufspraktische Ausbildung hat einen bedeutenden Stellenwert in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen (Arnold et al. 2011; Hascher 2006) und wird von den Beteiligten in der Regel als wirkungsvoll angesehen, was dazu führt, dass sie entsprechend geschätzt wird (Hascher/Moser 1999, 2001). Retrospektiv beurteilen Studierende die Betreuung durch Praxislehrpersonen, d. h. erfahrene Lehrpersonen, die angehende Lehrpersonen in Praktika betreuen, und den effektiven Kompetenzzuwachs jedoch nicht immer positiv (Hascher 2006). Man spricht in diesem Zusammenhang daher oft auch vom „Mythos Praktikum“ (Hascher 2011), was darauf verweist, dass implizit von einem hohen Lernzuwachs im Praktikum ausgegangen wird, obwohl sich beispielsweise im Zusammenhang mit der Begleitung durch Praxislehrpersonen in den Praktikumsschulen zeigt, dass Lernprozesse in der berufspraktischen Ausbildung oft unkontrolliert ablaufen und die Kompetenzentwicklung von den Studierenden während der Ausbildung tendenziell überschätzt wird (Bach/Brodhacker/Arnold 2010, Bodensohn/Schneider 2008). Des Weiteren müssen angehende Lehrpersonen gegenüber ihren

Begleitpersonen kaum nachweisen, dass sie nach spezifischen Kriterien, Standards oder Kompetenzen unterrichten (Bach/Brodhäcker/Arnold 2010, Bodensohn/Schneider 2008). Dies legt die Vermutung nahe, dass angehende Lehrpersonen in der Ausbildung in vielen Fällen beliebig unterrichten können, was wiederum mit ein Grund dafür sein könnte, dass Lehrpersonen, wie von Baer et al. (2011) beschrieben, oft auf traditionelle Unterrichtsformen zurückgreifen. Wenig zielorientiertes Arbeiten von Studierenden in der berufspraktischen Ausbildung verschärft diese Problematik zusätzlich (Krattenmacher 2014). In der Schweiz erweist sich dies aufgrund struktureller Rahmenbedingungen gerade in bestimmten Ausbildungen von Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung als besonders herausfordernd, vor allem in berufsbegleitenden Ausbildungsphasen, in denen Studierende nicht oder nur wenig begleitet werden. Zwar verfügen angehende Lehrpersonen, welche an Berufsfachschulen in der Schweiz unterrichten, meist über zusätzliche Ausbildungserfahrungen, z. B. im Zusammenhang mit dem Erwerb eines anderen Lehrdiploms im Fall von Lehrpersonen für den allgemeinbildenden Unterricht, oder über längere Erfahrung als betriebliche Ausbilderinnen oder Ausbilder, wie dies bei Lehrpersonen für den berufskundlichen Unterricht der Fall ist. Inwieweit diese Erfahrungen der intendierten Kompetenzentwicklung dienen, ist jedoch ungeklärt und müsste daher empirisch überprüft werden.

Die Qualität der Begleitung und die Betreuung von angehenden Lehrpersonen durch erfahrene Praxislehrpersonen haben einen Einfluss auf das Lernen der Studierenden (Bach 2013, Grassmé/Biermann/Gläser-Zikuda 2018, Gröschner/Seidel 2012, Hascher/Moser 2001, Kreis/Staub 2011). Diverse Studien zum Thema „Lernen im Praktikum“ (z. B. Arnold/Gröschner/Hascher 2014) zeigten, welche Aspekte für die Begleitung und die Betreuung förderlich oder auch hinderlich sind. Da wissenschaftliche Untersuchungen zur Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsfachschulen weitgehend fehlen (Frommberger/Lange 2018, 70f.), beziehen sich die meisten der verfügbaren Studienergebnisse nicht auf angehende Lehrpersonen, die an Berufsfachschulen unterrichten, sondern auf angehende Lehrpersonen der Volksschul- oder Gymnasialstufe. Krattenmacher (2014) beispielsweise konnte zeigen, dass die Zielorientierung und die Qualität der Arbeitsbeziehung zwischen Praxislehrperson und Studentin/Student einen Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz haben. Das „Zielorientierte pädagogische Coaching“, welches die Arbeit an der Beziehung zwischen Praxislehrperson und Studentin/Student thematisiert, das Setzen qualitativ hoher Ziele fordert und auch deren Erreichung einfordert, führte bei angehenden Primar- und Sekundarstufenlehrpersonen zu einer höheren subjektiv wahrgenommenen Kompetenzentwicklung (Krattenmacher 2014). Doch auch die Ergebnisse von Studien, welche Lehramtsstudierende der Studiengänge „Berufsschule“ oder „Wirtschaftspädagogik“ untersuchten, weisen darauf hin, dass die Unterstützung von angehenden Lehrpersonen durch ihre Begleitpersonen in der Praxis eine große Rolle für den Professionalisierungsprozess spielt (Frommberger/Lange 2018).

Die Qualität der Begleitung bzw. der Betreuung kann beispielsweise mithilfe verschiedener Beratungsmethoden sichergestellt werden. Eine weitere Möglichkeit bildet der Einsatz von unterstützenden technischen Hilfsmitteln, die z. B. Lernprozesse festhalten und sichtbar machen können. Digitale Technologien und Werkzeuge bieten durch Automatisierung und

Vernetzung (Döbeli Honegger 2016, 18) neue Möglichkeiten, um Lernprozesse zu initiieren sowie zu gestalten und deren Verlauf verschiedenen Personen zeitnah zugänglich zu machen. Dieser Beitrag legt den Fokus auf solche digitalen Unterstützungsmöglichkeiten und illustriert diese am Beispiel des Webtools KOMPRA („**K**ompetenzorientierte **P**raxisbegleitung“, vgl. [www.kompra.ch](http://www.kompra.ch)). KOMPRA wurde vor dem oben skizzierten theoretischen Hintergrund als digitales methodisch-didaktisches Hilfsmittel konzipiert, welches die Betreuungsqualität erhöhen und die Zielorientierung im pädagogischen Coaching sowie die berufsspezifischen Kompetenzen gezielt fördern soll. Diese Kompetenzen umfassen unterrichtliche Kompetenzen von Lehrpersonen wie z. B. die Fähigkeit zur Klassenführung, aber auch personale Kompetenzen wie Belastbarkeit oder Reflexionsfähigkeit und nicht zuletzt auch fachliche Kompetenzen. Um neben den professionellen Kompetenzen auch die Qualität der Begleitung zu fördern, enthält KOMPRA auch einen Bereich, in dem Studierende und Begleitpersonen ihren Coachingprozess evaluieren können (Krattenmacher 2014). In diesem Beitrag wird nachfolgend der Frage nachgegangen, wie die Arbeit mit dem Webtool KOMPRA die Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen sowie der Begleitung beeinflusst und wie der Umgang mit dem Webtool eingeschätzt wird.

## **2 KOMPRA – ein Webtool für die kompetenzorientierte Praxisbegleitung**

Das Webtool KOMPRA fokussiert die Arbeit an Kompetenzen und die Förderung der Qualität der Begleitung. KOMPRA stellt ein digitales Werkzeug bereit, das es ermöglicht, Lernprozesse im Praktikum festzuhalten, zu visualisieren sowie zeit- und ortsunabhängig zu initiieren und zu begleiten, um auf diese Weise die gezielte und kontinuierliche Arbeit an berufsspezifischen Kompetenzen in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen zu unterstützen (Krattenmacher/McCombie 2017a, 2017b). Die theoretische Grundlage von KOMPRA bildet der Coaching-Ansatz des „Zielorientierten pädagogischen Coachings“ (Krattenmacher 2014), der nachfolgend kurz vorgestellt wird. Anschließend werden die konkreten Bezüge zu KOMPRA und der Aspekt der Digitalität erläutert.

### **2.1 Zielorientiertes pädagogisches Coaching**

Das Konzept des „Zielorientierten pädagogischen Coachings“ beinhaltet drei Kernelemente: (1) die Gestaltung einer positiven Arbeitsbeziehung, (2) das Setzen von qualitativ „guten“ Zielen und (3) das verbindliche Arbeiten an diesen Zielen (Krattenmacher 2014, 58f.). Bezieht der Coach<sup>1</sup> in der Begleitung des Coachees diese drei Kernelemente ein, kann dies beim Coachee zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz führen. Die Reflexion entlang dieser Kernelemente sensibilisiert beide beteiligten Personen für diese Kernelemente.

Die Kompetenzeinschätzungen vonseiten des Coaches sollten als Entwicklungswegweiser dienen, der inhaltliche Hinweise in Bezug auf Stärken und Schwächen im Kompetenzprofil

---

<sup>1</sup> In KOMPRA werden die Begriffe „Coach“ und „Coachee“ verwendet, um die beiden beteiligten Parteien im Prozess zu bezeichnen. „Coach“ steht dabei für diejenigen Personen, welche die Lernenden (d. h. die Coachees, in der Regel Studierende) in der Praxis begleiten (in der Regel Praxislehrpersonen bzw. Mentorinnen und Mentoren).

sowie hinsichtlich der potenziellen Weiterentwicklung gibt. Nach Erpenbeck/Sauter (2015) basiert kompetentes Handeln auf langfristigen Lernprozessen. In diesem Zusammenhang sind Ziele und Pläne wichtige Elemente, weil sie die Grundlage für eine Veränderung von Handlungsroutrinen bilden. Die Arbeit an individuellen Zielen ist ein zentraler Erfolgsfaktor für den Aufbau und die Weiterentwicklung von Kompetenzen. Eine systematische Kompetenzerfassung ist in diesem Zusammenhang grundlegend, weil sich daraus wiederum individuelle Ziele ableiten lassen (Erpenbeck/Sauter 2015). Diesbezüglich gilt es zu beachten, dass das Kriterium der Zielverbindlichkeit gemäß Locke (1996) insbesondere dann eingehalten werden kann, wenn Ziele spezifisch und nicht zu anspruchsvoll formuliert werden. Des Weiteren sollte der Coachee davon überzeugt sein, dass seine gesetzten Ziele bedeutend, herausfordernd und erreichbar sind (Locke 1996). Nach Bachmann (2014) sollte beim zielorientierten Arbeiten fortlaufend der Ist-Zustand von Zielen erfasst werden. Auf dieser Grundlage wird durch die Planung von Handlungen und durch Ressourcenaktivierung versucht, den vorab definierten Soll-Zustand zu erreichen. Den Coachees hilft eine klare Zielformulierung (Bachmann 2014, 35f.), um beispielsweise ihr entsprechendes Vorwissen zu aktivieren, potenziellen Stress zu reduzieren, begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen einzuteilen, fokussiert zu bleiben, Prioritäten zu setzen und ihre Lernfortschritte zu evaluieren.

## **2.2 Zielorientiertes pädagogisches Coaching in KOMPRA**

Die Oberfläche des Webtools KOMPRA besteht aus drei Bereichen, die auf den zuvor beschriebenen Merkmalen basieren. Im „Cockpit“ (der Startseite) sind die zu bearbeitenden Kompetenzen<sup>2</sup> als „IST-Zustand“ oder im Zeitverlauf, die offenen Ziele und die letzten Aktivitäten einsehbar. Im Bereich „Kompetenzen“, sind die Kompetenzen beschrieben. Des Weiteren können dort Ziele, Reflexionen und Material dokumentiert bzw. bereitgestellt werden. Das Cockpit soll den schnellen Zugriff auf das, woran zuletzt gearbeitet wurde, ermöglichen. Das Webtool erlaubt es jeder Institution, die damit arbeitet, ihre eigenen Kompetenzraster zu hinterlegen. Außerdem können für jede Kompetenz Niveaustufen definiert werden, die ebenfalls über die Institutionen hinweg variieren können. Bei jeder einzelnen Kompetenz und den zugehörigen Kompetenzfacetten werden die zwischen Coach und Coachee individuell definierten Ziele sowie die bereits abgeschlossenen Reflexionen über die Ziele und die Kompetenzerreichung beschrieben.

Auf der zweiten Seite in KOMPRA – dem „Coachingbereich“ – steht die Weiterentwicklung des Coachings selbst im Zentrum. Coach und Coachee können die Qualität des Coachings in verschiedenen Bereichen auf der Metaebene einschätzen und erhalten anschließend eine grafische Rückmeldung zur Wahrnehmung der Gestaltung des Coachings. Diese Selbst- und Fremdeinschätzung des Coachingprozesses liefert eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Coach und Coachee. Dem Ansatz des „Zielorientierten päd-

---

<sup>2</sup> Kompetenzen beziehen sich auf verschiedene Bereiche wie beispielsweise Wissen, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Faktoren und Selbstorganisationsaspekte (Baumert/Kunter 2011). Deren Einschätzung stellt eine Herausforderung dar, weil sie, wie am Beispiel mathematischer Kompetenz gezeigt werden konnte, komplex und vielschichtig (Reiss/Heinze/Pekrun 2008) und daher schwierig zu messen sind. Aus diesem Grund wird davon abgeraten, Noten oder Zertifikate zu erstellen (BMBF 2003).

gogischen Coachings“ (Krattenmacher 2014) folgend würden sich Coach und Coachee auf der Basis ihrer Einschätzungen z. B. Gedanken über ihre Arbeitsbeziehung, ihre Zielsetzungen sowie die Zielverbindlichkeit machen und, falls nötig, Veränderungen initiieren.

KOMPRA ist ein Tool, welches das „Zielorientierte pädagogische Coaching“ gezielt ermöglichen und unterstützen soll. Kompetenzen werden ausschließlich online jeweils durch den Coachee selbst und durch den Coach eingeschätzt. Diese Einschätzungen werden danach grafisch in einer Übersicht über alle Kompetenzen und Kompetenzfacetten hinweg und im Zeitverlauf online abgebildet. Auf diese Weise wird sichtbar, wer eine Kompetenz wann auf welchem Niveau eingeschätzt hat. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, bei Einschätzungen einen Kommentar zu hinterlegen, welcher für alle Beteiligten sichtbar angezeigt wird. Im gemeinsamen mündlichen und/oder im Online-Austausch können die Einschätzungen im Tool analysiert und diskutiert werden und es können spezifische Ziele für die weitere Arbeit an den betreffenden Kompetenzen festgelegt werden. Die Arbeit an diesen Zielen und den Kompetenzen wird wiederum online schriftlich reflektiert und kommentiert. Die konzeptionelle Überlegung hinter dieser Vorgehensweise besteht darin, dass Coach und Coachee dazu angehalten werden, sich explizit an den durch die Institution oder den Studiengang vorgegebenen Kompetenzen zu orientieren (vgl. Abschnitt 2.3). Auf diese Weise wird ein konkreter Referenzrahmen für die eigene Professionalisierung genutzt.

### **2.3 KOMPRA als *digitales* Tool**

Ganz allgemein ist davon auszugehen, dass Digitalisierung die Hochschulen stark prägen wird (Licka/Gautschi 2017). Vor diesem Hintergrund kann das Webtool als Beispiel dafür angesehen werden, wie neue Technologien in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen kompetenzförderlich genutzt werden können, indem sie neue Möglichkeiten für die Gestaltung und die Steuerung von Lern- und Professionalisierungsprozessen eröffnen.

Döbeli Honegger (2016, 18) charakterisiert die digitale Transformation ganz generell, indem er drei wesentliche Aspekte des Computers hervorhebt: Digitalisierung (erfassen und speichern), Automatisierung (verarbeiten und automatisieren) und Vernetzung (übermitteln und verbreiten). Die Digitalisierung ist in diesem Verständnis primär als Wechsel des Leitmediums (vom Buch zum Computer) und somit als Computerisierung zu verstehen. Das SAMR-Modell beschreibt die Digitalisierung demgegenüber auf vier Stufen: **S**ubstitution (Technologie ersetzt analoge Methoden), **A**ugmentation (Technologie ersetzt und verbessert analoge Methoden), **M**odification (Technologie verändert die analoge Vorgehensweise/Aufgabe) und **R**edefinition (Technologie eröffnet neue [unbekannte] Möglichkeiten) (Puentedura 2015). Puentedura ordnet die vier Stufen zwei Phasen zu: „Substitution“ und „Augmentation“ stehen für eine Verbesserung (Enhancement) des Bestehenden durch Technologie, während die Stufen „Modification“ und „Redefinition“ eine Umwandlung (Transformation) implizieren.

Diesen Digitalisierungsprozessen versucht das Webtool KOMPRA über die folgenden drei Aspekte Rechnung zu tragen:

- a) In einem ersten Schritt wurden die in der Ausbildung von Lehrpersonen für Berufsfachschulen in der Schweiz auf der Grundlage der vom Staatsekretariat für Bildung, Forschung und Innovation herausgegebenen Rahmenlehrpläne (SBFI 2015) eigens entwickelten Kompetenzprofile und Kompetenzraster der Ausbildungsinstitutionen digitalisiert. Diese institutions- oder studiengangspezifischen Kompetenzraster wurden anschließend in KOMPRA hinterlegt. KOMPRA bietet eine Plattform und ein Framework, welches mit weiteren institutionsspezifischen Kompetenzrastern ergänzt und nach institutionsspezifischen Bedürfnissen angepasst werden kann. Auf diese Weise kann jede Ausbildungsinstitution wie bereits festgehalten ihr „eigenes“ Tool gestalten, was u. a. die Akzeptanz bei den beteiligten Coaches und Coachees erhöhen kann.
- b) Ein weiterer Mehrwert von KOMPRA liegt im Vergleich zu papierbasierten Lösungen in der Automatisierung und der Vernetzung. Dadurch, dass Coaches und Coachees ihre Kompetenzeinschätzungen in KOMPRA digital vornehmen, werden diese automatisch grafisch dargestellt und dadurch für die Weiterarbeit aufbereitet. Da die Daten in KOMPRA digital gespeichert und visualisiert werden, ist eine Basis für die Vernetzung, d. h. für ihre Übermittlung und Verbreitung, geschaffen. Ziele, Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie Reflexionen werden zwar in einem Coach-Coachee-Tandem erstellt, können aber aufgrund der Funktionsweise des Tools auch anderen Personen, z. B. Dozierenden oder Mentorinnen und Mentoren, zugänglich gemacht werden. Dies bietet den Vorteil, dass Kompetenzen über verschiedene Praxisphasen, an unterschiedlichen Orten und mit unterschiedlichen Begleitpersonen kontinuierlich bearbeitet werden können. Für eine Erweiterung um eine didaktische oder fachliche Sicht können z. B. Berufsfelddidaktikerinnen und Berufsfelddidaktiker ihre Rückmeldungen einbringen. Zudem ist in bestimmten Ausbildungssettings auch ein Peer-to-Peer-Coaching möglich. Darüber hinaus wird die Vernetzung von Coachee und Coach auch außerhalb der gemeinsam in der Praxis verbrachten Zeit gefördert, weil sie unabhängig von Ort und Zeit miteinander kommunizieren können.
- c) Des Weiteren können mit KOMPRA inhaltliche Verbindungen zwischen Lerngelegenheiten an den Ausbildungsstätten und in der berufspraktischen Ausbildung hergestellt werden. Die Orts- und Zeitunabhängigkeit der Daten ermöglicht es beispielsweise, dass im Präsenzunterricht einer Ausbildungsstätte auf Feedbacks zu Kompetenzfacetten zugegriffen werden kann, die an einem anderen Lernort gegeben wurden. KOMPRA kann somit nicht nur genutzt werden, um die persönliche Kompetenzentwicklung abzubilden, sondern das Tool gibt den Beteiligten auch einen institutionenübergreifenden Einblick in die Inhalte und Lerngelegenheiten der verschiedenen Lernorte.

Zusammengefasst, erweitert KOMPRA die Möglichkeiten des Coachings (z. B. durch die Darstellung der Kompetenzentwicklung in der Übersicht und im Zeitverlauf) und es ergeben sich zusätzlich neue Potenziale (z. B. durch die Zeit- und Ortsunabhängigkeit oder die Einschätzung des Coachings). Im SAMR-Modell ist KOMPRA deshalb im Bereich von Augmentation und Modification einzuordnen und erreicht punktuell auch die Ebene der Redefinition, da z. B. die Kontinuität des Coachings über verschiedene Praktikumsphasen oder ver-

schiedene Betreuungspersonen hinweg gewährleistet werden kann. Im Bereich der Redefinition sind schließlich auch Effekte auf die Hochschullehre zu erwarten, nämlich dann, wenn KOMPRA als Bindeglied zwischen der berufspraktischen Ausbildung und den Veranstaltungen an der Hochschule eingesetzt wird.

KOMPRA wird kontinuierlich weiterentwickelt und im Rahmen von verschiedenen Pilotprojekten in verschiedenen Studiengängen eingesetzt und erprobt. Das Feedback der Nutzerinnen und Nutzer bildet eine wesentliche Grundlage für die Weiterentwicklung des Webtools. Wie die Nutzerinnen und Nutzer KOMPRA wahrnehmen, worin sie Herausforderungen sehen und wie diesen begegnet werden soll, wird in den nachfolgenden Abschnitten ausgeführt.

### **3 Erste Evaluationsergebnisse zur Arbeit mit KOMPRA**

#### **3.1 Fragestellung**

Nachfolgend wird den Fragen nachgegangen, wie die Arbeit mit dem Webtool KOMPRA (1) die Wahrnehmung der Auseinandersetzung mit den Kompetenzen und (2) die Wahrnehmung der Begleitung beeinflusst. Ebenfalls geklärt werden soll, wie Nutzerinnen und Nutzer (3) den zeitlichen sowie den technischen Umgang mit dem Webtool beurteilen.

#### **3.2 Stichprobe**

Befragt wurden 59 Studierende (Coachee) und 58 Praxislehrpersonen (Coach) aus drei verschiedenen Ausbildungslehrgängen für angehende Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung (Lehrpersonen für den allgemeinbildenden Unterricht, Lehrpersonen für Berufsfachkundlichen Unterricht und Lehrpersonen, die an Berufsfachschulen Sport unterrichten). Die Befragung fand im Rahmen von Pilotdurchgängen beim Einsatz von KOMPRA in den Jahren 2017 und 2018 statt und wurde jeweils am Ende der Pilotdurchgänge durchgeführt. Im Studiengang für Lehrpersonen, die an Berufsfachschulen Sport unterrichten, wurde während dreier Wochen mit dem Webtool gearbeitet; die anderen Lehrpersonen sollten während zweier Jahre damit arbeiten. Zu Beginn des Pilotdurchgangs wurde jeweils eine ein- bis zweistündige Einführung angeboten, an denen sowohl die Studierenden als auch die Praxislehrpersonen teilnahmen. Die Einführungen beinhalteten einen allgemeinen standardisierten Teil, welcher in allen Fällen von der gleichen Person durchgeführt wurde. Je nach Zeitfenster, das von den Institutionen für die Einführung zur Verfügung gestellt wurde, erhielten die Studierenden direkt vor Ort zusätzlich die Gelegenheit, in KOMPRA erste Einschätzungen in Bezug auf ihren Stand der Kompetenzerreichung vorzunehmen. Dies führte zu einer Verlängerung der Veranstaltung. Diese zusätzliche Zeit wurde von den Studierenden auch genutzt, um Fragen zu stellen, welche sich insbesondere auf die Inhalte der beschriebenen Kompetenzen bezogen. Dabei stellte sich heraus, dass die Studierenden die Kompetenzbeschreibungen inhaltlich teilweise unterschiedlich interpretierten. Neben der Einführung konnten die Probandinnen und Probanden auf Schulungsvideos und schriftliche Tutorials, welche auf der Homepage zur Verfügung gestellt wurden, zurückgreifen. Nach der Einführung wurde es den Beteiligten freigestellt, ob sie mit dem Webtool arbeiten oder darauf verzichten wollten. Für den Einsatz



von KOMPRA haben sich schließlich insgesamt 40 der 59 Studierenden und 31 der 58 Praxislehrpersonen entschieden. Die in Abschnitt 3.4 berichteten Evaluationsergebnisse beruhen somit auf den Rückmeldungen von 71 Personen.

### 3.3 Methodisches Vorgehen

Für die Evaluation in Form einer Online-Umfrage wurden Items zur Beurteilung verschiedener Aspekte der Nutzung von KOMPRA entwickelt. Erfasst wurden *die generelle Intensität der Auseinandersetzung* mit den Kompetenzen und dem Coaching mit KOMPRA sowie die Möglichkeit, *dadurch das Repertoire der Coachingmethoden zu erweitern*. Des Weiteren wurden *Hinweise zu technischen Funktionen sowie deren Auswirkungen* erfasst (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: **Items der Online-Umfrage**

---

#### **Auseinandersetzung mit den Kompetenzen**

*Coachee:* Durch den Einsatz von KOMPRA habe ich mich intensiver mit den Kompetenzen auseinandergesetzt.

*Coach:* Durch den Einsatz von KOMPRA hat sich meine Studentin/mein Student intensiver mit den Kompetenzen auseinandergesetzt.

---

#### **Auseinandersetzung mit der Begleitung**

*Coachee:* Durch den Einsatz von KOMPRA in der beruflichen Praxis habe ich mich intensiver mit verschiedenen Aspekten meines Coachings/meiner Betreuung auseinandergesetzt.

*Coach:* Durch den Einsatz von KOMPRA in der beruflichen Praxis hat sich meine Studentin/mein Student intensiver mit verschiedenen Aspekten meines Coachings/meiner Betreuung auseinandergesetzt.

---

*Coachee:* Das Webtool KOMPRA ergänzt bei der Betreuung das Methodenrepertoire der Praxislehrperson.

*Coach:* Das Webtool KOMPRA ergänzt bei der Betreuung mein Methodenrepertoire.

---

#### **Zeitliche Faktoren und Hinweise zu technischen Funktionen und deren Auswirkungen**

*Coachee und Coach:* Es hat lange gedauert, bis ich die Bedienung von KOMPRA erlernt habe.

---

*Coachee und Coach:* Die Bearbeitungszeiten bei der Benutzung von KOMPRA bewegen sich für mich in einem angemessenen Rahmen.

---

*Coachee und Coach:* Die Struktur des Webtools KOMPRA war übersichtlich, sodass ich die Inhalte (Einschätzung der Kompetenzen, Fragen zum Coaching, Hinweise zur Benutzung, Links usw.) leicht gefunden habe.

---

*Coachee:* Die Visualisierungen der Kompetenzen und des Coaching-Feedbacks auf dem Bildschirm unterstützen mich in der Diskussion mit meiner Praxislehrperson.

*Coach:* Die Visualisierungen der Kompetenzen und des Coaching-Feedbacks auf dem Bildschirm unterstützen mich in der Diskussion mit meiner Studentin/meinem Studenten.

---

Die Evaluationsdaten wurden mit einem standardisierten Online-Fragebogen erhoben. Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von (1) „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis (5) „*stimme voll und ganz zu*“. In der deskriptiven Auswertung der Antworten kennzeichnen Werte über  $M = 3.0$  eine Zustimmung, Werte unter  $M = 3.0$  eine Ablehnung der einzuschätzenden Aussagen. Damit die Varianz (Streuung in der Bewertung der Aussagen) eingeschätzt werden kann, wird bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse jeweils die Standardabweichung ( $SD$ ) angegeben. Werte über  $SD = 0.9$  kennzeichnen eine große Streuung.

Des Weiteren wurden qualitative Aussagen, welche die Nutzerinnen und Nutzer in der Online-Erhebung ebenfalls verfasst hatten, in die Auswertung miteinbezogen. Die über ein offenes Antwortformat getätigten Aussagen wurden in Excel exportiert und codiert. Die Ergebnisse dieser qualitativen Analysen werden in den Abschnitten 3.4.4 und 3.4.5 zusammengefasst.

### 3.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Auswertungen der Antworten jener Personen, die mit dem Tool gearbeitet hatten, werden im Folgenden entlang der in Abschnitt 3.3 aufgeführten Aspekte präsentiert.

#### 3.4.1 Auseinandersetzung mit den Kompetenzen

In Bezug auf diesen Aspekt wurde bei den Studierenden sowie bei den Praxislehrpersonen die Einschätzung dazu erfragt, ob das Webtool KOMPRA die Auseinandersetzung mit den zu erwerbenden Kompetenzen intensiviert habe.

Im Mittel verneinten dies die Studierenden ( $M = 2.38$ ;  $SD = 1.14$ ) eher, wobei sie diesen Aspekt signifikant ( $t(68) = 2.023$ ;  $p < .05$ ) tiefer einschätzten als ihre Praxislehrpersonen ( $M = 2.94$ ;  $SD = 1.12$ ). Aus der Sicht der Praxislehrpersonen trifft es hingegen eher zu, dass der Einsatz des Webtools KOMPRA die Auseinandersetzung mit den zu erwerbenden Kompetenzen fördert. Diesbezüglich ist allerdings zu beachten, dass die Standardabweichungen in beiden Gruppen relativ groß ausfielen ( $> 1.0$ ) und die Einschätzungen somit stark streuten.

#### 3.4.2 Auseinandersetzung mit der Begleitung

Der zweite Aspekt bezog sich auf das Coaching, d. h. auf die Begleitung der Studierenden durch die Praxislehrpersonen. Im ersten Teil wurde erfragt, ob sich die Auseinandersetzung der Praxislehrperson mit verschiedenen Aspekten der Betreuung durch den Einsatz des Webtools KOMPRA intensiviert habe. In einem zweiten Teil schätzten die beiden Personengruppen ein, ob das Webtool KOMPRA das Methodenrepertoire der Praxislehrperson bei der Betreuung erweitert bzw. ergänzt habe.

Die Einschätzungen liegen für beide Teilaspekte in einem ähnlichen Rahmen. Die Praxislehrpersonen waren eher der Meinung, dass das Webtool KOMPRA einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der eigenen Begleitung/Betreuung leiste, während die Studierenden diese Ein-

schätzung eher nicht oder nur teilweise teilten. Der Mittelwert der Praxislehrpersonen ( $M = 3.27$ ;  $SD = .98$ ) zur ersten Aussage liegt signifikant höher ( $t(65) = 3.439$ ;  $p < .001$ ) als jener der Studierenden ( $M = 2.35$ ;  $SD = 1.16$ ), welche die Auseinandersetzung mit dem Coaching als eher nicht intensiver wahrnahmen. Des Weiteren weisen die Praxislehrpersonen ( $M = 3.27$ ;  $SD = 1.23$ ) einen signifikant ( $t(67) = 2.399$ ;  $p < .05$ ) höheren Wert in der Einschätzung der Erweiterung ihres Repertoires von Coachingmethoden auf als die Studierenden ( $M = 2.56$ ;  $SD = 1.19$ ), welche dieser Aussage wiederum eher nicht zustimmten. Auch in diesen Bereichen sind jedoch die relativ großen Standardabweichungen zu beachten.

### *3.4.3 Zeitliche Faktoren und Hinweise zu technischen Funktionen und deren Auswirkungen*

Beim dritten Aspekt ging es um die Einschätzung zeitlicher Faktoren sowie technischer Funktionen des Webtools KOMPRA. Der erste Teil erfragte die Einschätzung der Teilnehmenden zur Bedienbarkeit und zur Bearbeitungszeit von KOMPRA. Im zweiten Teil wurde die Einschätzung der beiden Gruppen zur Struktur und zur Visualisierung des Webtools eingeholt.

Die Praxislehrpersonen gaben an, dass es eher nicht lange gedauert habe, die Bedienung von KOMPRA zu erlernen ( $M = 2.46$ ;  $SD = 1.12$ ), während die Studierenden gemäß eigener Aussage etwas länger dafür gebraucht hatten ( $M = 3.00$ ;  $SD = 1.31$ ). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist jedoch nicht statistisch bedeutsam ( $t(79) = -1.973$ ;  $p > .05$ ). Die Praxislehrpersonen waren zudem eher der Meinung, dass die Bearbeitungszeiten sich in einem angemessenen Rahmen bewegen ( $M = 3.48$ ;  $SD = .93$ ), während dies die Studierenden nur teilweise bestätigten ( $M = 2.97$ ;  $SD = 1.29$ ). Der Unterschied in den Einschätzungen dieser Aussage ist aber ebenfalls nicht statistisch signifikant ( $t(67) = -1.923$ ;  $p > .05$ ).

Die Übersichtlichkeit der Struktur des Webtools KOMPRA wurde von den Praxislehrpersonen eher positiv und signifikant ( $t(69) = 2.562$ ;  $p < .05$ ) höher eingeschätzt ( $M = 3.17$ ;  $SD = .81$ ) als von den Studierenden ( $M = 2.57$ ;  $SD = 1.17$ ), welche die Übersichtlichkeit eher neutral beurteilten. Auch stimmten die Praxislehrpersonen ( $M = 3.37$ ;  $SD = 1.01$ ) der Aussage eher zu, dass die Visualisierungen der Kompetenzen und des Coaching-Feedbacks in KOMPRA die Diskussionen bzw. den Austausch zwischen Praxislehrperson und Studierenden unterstützen, während die Studierenden diese Aussage nur teilweise bejahten ( $M = 2.90$ ;  $SD = 1.12$ ). Der Unterschied ist jedoch abermals statistisch nicht signifikant ( $t(67) = 1.762$ ;  $p > .05$ ).

### *3.4.4 Ausgewählte qualitative Erkenntnisse zur Arbeit mit KOMPRA*

Mittels eines offenen Antwortformats konnten die Teilnehmenden Hinweise dazu anbringen, wie die Bearbeitungszeiten zu optimieren wären. Aufseiten der Praxislehrpersonen wurde eine einfachere Menü-Organisation vorgeschlagen. Zudem sollte das Webtool kompatibel mit Smartphones und Tablets sein, weil nicht alle Nutzerinnen und Nutzer jederzeit auf einen Laptop oder einen Computer Zugriff hätten. Aufseiten der Studierenden wurden eine übersichtlichere Darstellung sowie ein einfacheres Handling gewünscht. Auch sie erwähnten die Kompatibilität mit Smartphone und Tablet.

Mehrfach bemängelt wurde die Einführung des Instruments. Einige Nutzerinnen und Nutzer hatten sich zu wenig gut instruiert gefühlt und es sei zu wenig klar geworden, wie verbindlich die Nutzung sei. Zudem wurde mehrfach erwähnt, dass zu viele Kompetenzen eingeschätzt werden müssten – je nach Institution hatten die Nutzerinnen und Nutzer zwischen 30 und 80 Kompetenzen einzuschätzen – und manches zu ausführlich und detailliert sei.

Einige wenige Nutzerinnen und Nutzer meldeten zurück, dass die Praxislehrperson und die/der Studierende unter einer Kompetenz nicht das Gleiche verstanden hätten. Des Weiteren äußerten sich manche Praxislehrpersonen positiv zur Rückmeldung zum Coaching, was sich z. B. folgendermaßen zeigte: „Jetzt erhalte ich als Praxislehrperson auch einmal eine Rückmeldung über meine Arbeit.“

### *3.4.5 Rückmeldungen von Nichtnutzerinnen und Nichtnutzern*

Diejenigen Befragten, die nicht mit dem Webtool gearbeitet hatten, konnten bei der Umfrage eine Begründung für den Nichteinsatz angeben. Die Gründe dafür erwiesen sich als sehr individuell. Beispielsweise wurden die folgenden Aussagen aufgeführt: „Ich hatte keine Kenntnis davon, dass ich es hätte anwenden können“, „Aufgrund persönlicher Schwierigkeiten der Studentin konnte ich die Studentin nicht optimal begleiten“, „It’s just another tool, welches meinen Alltag nicht vereinfacht, sondern komplizierter macht“, „Feedback zum Studenten läuft persönlich direkter. Wir sehen uns dauernd“ oder „Kein Bedarf und Einsatzmöglichkeit.“

## **4 Diskussion der Ergebnisse**

Ein großer Teil der potenziellen Nutzerinnen und Nutzer (46 der insgesamt 117 Studienteilnehmenden) hat nicht oder nur ansatzweise mit dem Webtool gearbeitet. Es ist offenbar zu wenig gut gelungen, die verschiedenen Personen für den Einsatz von KOMPRA zu gewinnen. Die Gründe dafür sind sehr unterschiedlich. Die Auswertung von Rückmeldungen der Nichtnutzerinnen und Nichtnutzer gibt Aufschluss darüber, dass einige von ihnen nicht oder zu wenig über die Möglichkeiten einer optimalen und gewinnbringenden Nutzung informiert worden waren. Einige der Befragten sahen auch in der technischen Umsetzung eine Barriere, anderen war die Umstellung auf ein digitales Online-Tool zu umständlich, weshalb sie bei ihrer herkömmlichen Vorgehensweise mit Bewertungsbögen auf Papier geblieben sind. Dies könnte damit zusammenhängen, dass potenzielle Nutzerinnen und Nutzer bei der Einführung eines digitalen Webtools eine Kosten-Nutzen-Analyse vornehmen, indem sie den wahrgenommenen Nutzen und die noch nicht optimalen Aspekte wie z. B. die Bedienbarkeit des Mediums einander gegenüberstellen (Tappe 2017). Scheint der Aufwand zu groß, kann dies dazu führen, dass ein neues Medium auf Ablehnung stößt. Diesbezüglich dürfte vermutlich nicht nur die Computeraffinität entscheidend sein, sondern auch der Grad der allgemeinen Offenheit gegenüber Veränderung und Innovation. In der Regel verändern Personen die eigene funktionierende Routine nur dann, wenn dadurch ein genügend großer Mehrwert erwartet werden kann.

In Bezug auf die Frage nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit den zu bearbeitenden Kompetenzen fiel die Einschätzung der Studierenden sehr heterogen aus. Die Studierenden verneinten im Mittel eher, dass sie sich durch die Arbeit mit KOMPRA intensiver mit den angezielten Kompetenzen beschäftigt hätten als zuvor. Die Begleitpersonen sahen diesen Aspekt positiver, wobei jedoch auch ihre Einschätzung immer noch als kritisch betrachtet werden muss.

Erwartungswidrig ist das Ergebnis, dass die Möglichkeit, Kompetenzen im Webtool kontinuierlich einzuschätzen, Reflexionen festzuhalten und daraus Ziele für die Weiterentwicklung abzuleiten, anscheinend nicht wie erhofft dazu geführt hat, dass sich angehende Lehrpersonen intensiver mit den zu erreichenden Kompetenzen auseinandersetzen. Eine mögliche Erklärung dafür kann darin liegen, dass KOMPRA nicht mit der intendierten Intensität zum Einsatz kam, wie dies nicht systematisch erhobenen mündlichen Rückmeldungen von Nutzerinnen und Nutzern von KOMPRA zu entnehmen ist. Zudem lassen (zu) kurze Praxisphasen einem Tool wie KOMPRA, welches auf längerfristige Lern- und Entwicklungsprozesse ausgelegt ist, vielleicht nicht genügend Entfaltungsraum.

Bezüglich des Coachings zeigte sich bei den Begleitpersonen eine bedingt positive Einschätzung. KOMPRA scheint hier ansatzweise dazu zu führen, dass sie sich stärker mit dem eigenen Coaching auseinandersetzen, und dazu beizutragen, dass sie das eigene Repertoire an Coachingmethoden erweitern. Eine generell positive Einschätzung lässt sich aufgrund der hohen Streuungen jedoch nicht abbilden. In manchen Einführungen hatte sich gezeigt, dass sich die Coaches in Bezug auf die Evaluation ihres Coachings durch die Coachees teilweise eher skeptisch äußerten. Häufig wurde die digitale Auswertung und Bewertung des Coachings als unnötig erachtet, oft auch mit dem Hinweis, dass man eigene (analoge) Methoden für die Evaluation und die Entwicklung des Coachings einsetze. Diese Zurückhaltung könnte einerseits damit zu tun haben, dass es für Coaches eher ungewohnt ist, durch die Coachees evaluiert zu werden. Andererseits könnte die Skepsis aber auch in der digitalisierten Form begründet liegen. Da die Bewertung des Coachings durch die Digitalisierung automatisiert und durch die Verwendung von festgelegten Bewertungskategorien gleichzeitig auch standardisiert sowie potenziell einsehbar wird, kann dies zu einer höheren Verbindlichkeit führen und die Angst vor dem „gläsernen Mitarbeiter“ (Hirsch-Kreinsen 2014) hervorrufen.

An dieser Stelle muss zudem darauf hingewiesen werden, dass die Nutzerinnen und Nutzer zu wenig über die hinter dem Arbeitsbereich „Coaching“ stehende Intention aufgeklärt worden waren. Dieser Arbeitsbereich des Webtools war an den Einführungsveranstaltungen aufgrund von mündlich geäußerten Bedenken der Studiengangsleitungen, die vermutet hatten, dass bei den Teilnehmenden gegebenenfalls Abwehrreaktionen provoziert werden könnten, nur marginal thematisiert worden. Zudem wurde die Nutzung des Arbeitsbereichs nicht explizit eingefordert.

Angesichts der Mittelwerte der ausgewerteten Aussagen kann die Einschätzung des sich noch in Entwicklung befindenden Tools insgesamt als befriedigend bezeichnet werden, obwohl sich klare Hinweise auf Entwicklungsbedarf erkennen lassen. In der Evaluation wurde deutlich, dass ein hoher Anspruch an die Benutzerfreundlichkeit gestellt wird. Nur weil ein Tool

Verbesserungen und einen Mehrwert verspricht, sind potenzielle Nutzerinnen und Nutzer noch nicht zwingend bereit, zumindest zu Beginn einen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. So zeigte sich z. B. anhand der Nutzungsstatistiken, dass die vier bereitgestellten Schulungsvideos im Gesamtumfang von ca. 20 Minuten häufig nicht zu Ende betrachtet wurden, was sich jedoch möglicherweise auf die Dauer der Videos zurückführen lassen könnte. In einer Zeit, in der viele Personen unter (Zeit-)Druck stehen, hat wohl kaum jemand ein Interesse daran bzw. die Geduld, sich diese relativ langen Videos anzusehen. Diese müssten ein wenig kompakter konzipiert werden, damit sie die Nutzerinnen und Nutzer stärker ansprechen und effizienter genutzt werden können.

## 5 Schlussfolgerungen

KOMPRA wurde entwickelt, um die individuelle Förderung der Kompetenzentwicklung von Studierenden zu unterstützen, und zwar durch Evaluationen des Ist-Zustands und deren Analyse (formative Evaluation), die Diagnose (Zielsetzung) sowie die Reflexion des erreichten Kompetenzstandes. KOMPRA ist deshalb primär ein didaktisch-methodisch orientiertes Instrument, welches auf Erkenntnissen der Forschung basiert und für die Praxis nützlich gemacht werden soll. Die Ergebnisse aus ersten Evaluationen zeigen jedoch, dass KOMPRA den Anspruch eines Mehrwerts in der Praxis noch nicht einlösen kann.

Es ist aber darauf hinzuweisen, dass sich die kritischen Beurteilungen von KOMPRA teilweise auch auf Ursachen zurückführen lassen, die nicht direkt mit dem Webtool zusammenhängen. Dies zeigen weniger die empirischen Daten, sondern vielmehr Erfahrungen, welche in den Einführungen und den damit einhergehenden Diskussionen gemacht wurden. Einen Einfluss auf die Beurteilung des Nutzens haben z. B. auch strukturelle Bedingungen wie die Dauer der Praxisphasen. Beispielsweise hat sich die Arbeit mit KOMPRA in einem Studiengang auf drei Wochen beschränkt. Das Webtool ist jedoch darauf angelegt, über einen längeren Zeitraum genutzt zu werden, bestenfalls über eine ganze Ausbildung hinweg. Ist die Nutzungsphase kurz, scheint es durchaus plausibel zu sein, dass der Aufwand als zu groß wahrgenommen wird. Zudem ist es eher unwahrscheinlich, dass in dieser kurzen Zeit tatsächlich Kompetenzentwicklungen visualisiert werden können. Um aussagekräftigere Einschätzungen erheben zu können, müsste der Evaluationszeitraum daher beträchtlich verlängert werden, was auch entsprechende Anpassungen am Studiendesign erfordern würde.

Was den Aspekt der Digitalisierung anbelangt, so lassen sich diverse Vorteile benennen. Durch die Automatisierung und die Vernetzung wird eine asynchrone Zusammenarbeit möglich und verschiedene am Coachingprozess beteiligte Personen können vernetzt werden. Dadurch ist das Coaching nicht mehr ausschließlich an einen spezifischen Ort oder an einen bestimmten Zeitpunkt gebunden. Ein solches asynchrones Coaching kann traditionelle Formen (face-to-face) ergänzen und erweitern. Es zeigte sich aber, dass ein solcher möglicher Mehrwert nicht allen potenziellen Nutzerinnen und Nutzern plausibel erschien und sie daher nicht automatisch zur intendierten Nutzung von KOMPRA animiert wurden. Ein besonderer Schwerpunkt muss angesichts dieser Befunde auf eine gute Einführung des Webtools gelegt werden. Insbesondere Studiengangsleitungen sollten ein Commitment gegenüber KOMPRA

zum Ausdruck bringen und dieses den Studierenden und Praxislehrpersonen explizit kommunizieren. Den potenziellen Nutzerinnen und Nutzern muss vermittelt werden, wie der methodisch-didaktisch passende Einsatz einen Mehrwert generieren kann und wie mittels KOMPRA eine Kultur der gemeinsamen Gestaltung der Begleitung in der Praxis etabliert werden kann.

Insgesamt betrachtet weisen die vorliegenden Evaluationsergebnisse darauf hin, dass die Einführung eines neuen Tools, welches die bestehenden Routinen aufzubrechen versucht, gut vorbereitet und begleitet werden muss, da sonst die Gefahr besteht, dass sich potenzielle Nutzerinnen und Nutzer gar nicht erst auf das Tool einlassen und sein Potenzial nicht zur Entfaltung kommen kann. Auch die Dozierenden eines Studiengangs sollten über den Einsatz des Tools informiert werden. Dann könnten sie beispielsweise in ihren Präsenzveranstaltungen Bezüge zu den zu erreichenden Kompetenzen herstellen und den Studierenden Zeit geben, das erworbene Wissen im Hinblick darauf zu verarbeiten, damit diese aus ihrer Reflexion Ziele für ihr weiteres Arbeiten ableiten können.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass der Einsatz eines digitalen Tools im Kontext des Coachings in der berufspraktischen Ausbildung einerseits vor technischen, andererseits aber auch vor methodisch-didaktischen Herausforderungen steht. Bei den technischen Herausforderungen sind eine hohe Benutzerfreundlichkeit und ein einfaches, intuitives Nutzungserlebnis zentral. Gerade weil nicht von einer allgemein hohen Computeraffinität ausgegangen werden kann, muss ein digitales Instrument leicht zu bedienen sein und einen offensichtlichen Mehrwert bieten, wobei es jedoch nicht mehr Zeit in Anspruch nehmen darf als herkömmliche Methoden und Vorgehensweisen. Es ist vor diesem Hintergrund deshalb sehr wichtig zu sehen, dass die Entwicklung eines solchen digitalen Tools in enger Kooperation mit der Praxis erfolgen muss, damit eine hohe Anwenderfreundlichkeit erreicht werden kann. Um die Handhabung stetig zu verbessern, muss das Feedback von Nutzerinnen und Nutzern während längerer Pilotphasen kontinuierlich in die Entwicklung von KOMPRA einfließen. Auf das Herbstsemester 2019/2020 wird eine überarbeitete Version des Webtools online geschaltet.

Doch selbst wenn ein Tool den technischen Ansprüchen der Nutzerinnen und Nutzer genügt, heißt dies noch nicht, dass es dann auch tatsächlich eingesetzt und positiver aufgenommen wird. KOMPRA verlangt eine eher enge Nutzerführung und hat dadurch eine höhere Standardisierung der Zusammenarbeit von Coach und Coachee zum Ziel. Da die Nutzerinnen und Nutzer dazu angeregt werden, in regelmäßigen Abständen Kompetenzen einzuschätzen, Ziele zu formulieren und Reflexionen vorzunehmen sowie das Beratungssetting einzuschätzen, verfügt KOMPRA über einen methodischen Aufforderungscharakter, wodurch idealerweise Entwicklungen angestoßen werden können und insbesondere Coaches dazu angeregt werden sollen, sich über ihre Art der Betreuung Gedanken zu machen und gegebenenfalls Veränderungen im Prozess der Begleitung vorzunehmen. Bei einigen Coaches kann eine solche Vorgehensweise Widerstände hervorrufen, was dazu führen könnte, dass sie nicht bereit sind, sich mit ihrer langjährigen Betreuungsroutine auseinanderzusetzen und diese gegebenenfalls anzupassen. Es scheinen somit nicht nur technische Hürden, sondern möglicherweise auch differierende methodisch-didaktische Überzeugungen dazu zu führen, dass KOMPRA (noch)

nicht im Sinne der Entwickler eingesetzt wird. Die Herausforderungen liegen also nicht nur in der technischen Umsetzung, sondern vor allem auch in der Transformation von didaktisch-methodischen Ansätzen und in der damit einhergehenden Notwendigkeit, traditionelle Routinen zu verlassen, um neue Wege gehen zu können.

## Literatur

Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster.

Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn.

Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster.

Bach, A./Brodhäger, S./Arnold, K.-H. (2010): Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. In: Lehrerbildung auf den Prüfstand, 3, H. 2, 159-179.

Bachmann, H. (2014): Formulieren von Lernergebnissen – learning outcomes. In: Bachmann, H. (Hrsg.): Kompetenzorientierte Hochschullehre: Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lernmethoden. Bern, 34-49.

Baer, M./Kocher, M./Wyss, C./Guldemann, T./Larcher, S./Dörr, G. (2011): Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H. 1, 85-117.

Baumert, J./Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M. et al. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, 29-53.

BMBF (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Bodensohn, R./Schneider, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik, 22, H. 3, 274-304.

Döbeli Honegger, B. (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern.

Erpenbeck, J./Sauter, W. (2015): Wissen, Werte und Kompetenzen in der Mitarbeiterentwicklung: Ohne Gefühl geht in der Bildung gar nichts. Heidelberg.

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven (Working Paper Forschungsförderung, Nr. 060). Düsseldorf.

Grassmé, I./Biermann, A./Gläser-Zikuda, M. (2018): Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In: Roth-



land, M./Biederbeck, I. (Hrsg.): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster, 15-24.

Gröschner, A./Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm C./Krohn M. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 171-183.

Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von Sekundarlehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft, 130-149.

Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 11, H. 3, 8-16.

Hascher, T./Moser, P. (1999): Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 21, H. 3, 312-335.

Hascher, T./ Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 19, H. 2, 217-231.

Hirsch-Kreinsen, H. (2014): Welche Auswirkungen hat „Industrie 4.0“ auf die Arbeitswelt? In: WISO direkt. Analysen und Konzepte zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/11081.pdf> (03.10.2018).

Kreis, A./Staub, F. C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, H. 1, 61-83.

Licka, P./Gautschi, P. (2017): Berinfor Befragung. Die digitale Zukunft der Hochschule – Wie sieht sie aus und wie lässt sie sich gestalten? Zürich. Online: <https://www.berinfor.ch/assets/docs/befragung/2017-Bericht-Befragung-Berinfor-Die-digitale-Zukunft-der-Hochschule.pdf> (03.10.2018).

Locke, E. A. (1996): Motivation through conscious goal setting. In: Applied and Preventive Psychology, 5, H. 2, 117-124.

Krattenmacher, S. (2014): Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Opladen.

Krattenmacher, S./McCombie, G. (2017a): Kompetenzorientierte Praxisausbildung: KOM-PRA. In: seminar.inside, 13, H. 1, 36.

Krattenmacher, S./McCombie, G. (2017b): Kompetenzorientierte Praxisbegleitung mit dem Webtool KOM-PRA. In: Folio, 142, H. 4, 36-38.

Puentedura, R. R. (2015): SAMR. A brief introduction. Online: [http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR\\_ABriefIntro.pdf](http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf) (03.10.2018).

Reiss K./Heinze A./Pekrun R. (2008): Mathematische Kompetenz und ihre Entwicklung in der Grundschule. In: Prenzel M./Gogolin I./Krüger H. H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, 107-127.

SBFI (2015): Rahmenlehrpläne. Berufsbildungsverantwortliche. Bern. Online: <https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/rahmenlehrplaeneberufsbildungs-verantwortliche.pdf.download.pdf/rahmenlehrplaeneberufsbildungs-verantwortliche.pdf> (05.10.2018).

Tappe, E.-H. (2017): Lernen durch Mediengestaltung – Entwicklung eines Konzeptes zur Unterstützung mediendidaktischer Lehre im Schulalltag. Münster.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Krattenmacher, S./McCombie, G./ Büchel, S. (2019): Implementation des Webtools „Kompetenzorientierte Praxisbegleitung“ (KOMPRO) in der Ausbildung angehender Berufsschullehrpersonen. Chancen und Herausforderungen. In *bwp@ Spezial 16: Berufsfelddidaktik in der Schweiz*, hrsg. v. Barabasch, A./Baumeler, C., 1-17. Online: [https://www.bwpat.de/spezial16/krattenmacher\\_etal\\_spezial16.pdf](https://www.bwpat.de/spezial16/krattenmacher_etal_spezial16.pdf) (18.11.2019).

## Die AutorInnen

---



### **Prof. Dr. SAMUEL KRATTENMACHER**

Pädagogische Hochschule St. Gallen  
Notkerstrasse 27, CH-9000 St.Gallen

[Samuel.Krattenmacher@phsg.ch](mailto:Samuel.Krattenmacher@phsg.ch)

<https://www.phsg.ch/de/team/prof-dr-samuel-krattenmacher>



### **Prof. Dr. GUIDO MCCOMBIE**

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch

[guido.mccombie@fhnw.ch](mailto:guido.mccombie@fhnw.ch)

<https://www.fhnw.ch/de/personen/prof-dr-guido-mccombie>



### **Dr. SONJA BÜCHEL**

Pädagogische Hochschule St. Gallen  
Notkerstrasse 27, CH-9000 St.Gallen

[sonja.buechel@phsg.ch](mailto:sonja.buechel@phsg.ch)

<https://www.phsg.ch/de/team/dr-phil-sonja-buechel>