

Paula Bodensteiner/Hans Käfler (Hrsg.)

5 JAHRE UNIVERSITÄTSSCHULE

Bilanz und Perspektiven

Sonderausgabe 1/2016

**Argumente und Materialien
zum Zeitgeschehen**

Paula Bodensteiner / Hans Käfler (Hrsg.)

5 JAHRE UNIVERSITÄTSSCHULE

Bilanz und Perspektiven

Impressum

ISBN	978-3-88795-498-7
Herausgeber	Copyright 2016, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München Lazarettstraße 33, 80636 München, Tel. +49 (0)89 / 1258-0 E-Mail: info@hss.de , Online: www.hss.de
Vorsitzende	Prof. Ursula Männle, Staatsministerin a.D.
Hauptgeschäftsführer	Dr. Peter Witterauf
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter PRÖ / Publikationen	Hubertus Klingsbögl
Redaktion	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser (Chefredakteur, V.i.S.d.P.) Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin) Susanne Berke, Dipl.-Bibl. (Redakteurin) Claudia Magg-Frank, Dipl. sc. pol. (Redakteurin) Marion Steib (Redaktionsassistentin)
Copyright Fotos	Hanns-Seidel-Stiftung, München
Druck	Hanns-Seidel-Stiftung, Hausdruckerei, München
Männliche / weibliche Form	Die in der vorliegenden Publikation verwendete männliche Form impliziert selbstverständlich auch die weibliche Form. Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung, Verbreitung sowie Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Davon ausgenommen sind Teile, die als Creative Commons gekennzeichnet sind. Das Copyright für diese Publikation liegt bei der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Namentlich gekennzeichnete redaktionelle Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

INHALT

- 5 EINFÜHRUNG**
Paula Bodensteiner / Hans Käfler

- 7 DAS BAMBERGER UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT**
Detlef Sembill / Jörg Neubauer

- 17 DIE GESTALTUNG DER UNIVERSITÄTSSCHULE IN NÜRNBERG**
Karl Wilbers / Wolfgang Lehner

- 31 DAS UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT DER UNIVERSITÄT BAYREUTH**
Manfred Müller / Dieter Schmidt

- 39 UNIVERSITÄTSSCHULE AN DER LMU IN MÜNCHEN**
Susanne Weber / Michael Schönlein / Josef Guggemos / Martina Friedl

- 63 DAS UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT FÜR DIE LEHRERBILDUNG AN
BERUFLICHEN SCHULEN AN DER TUM SCHOOL OF EDUCATION**
Alfred Riedl

- 71 DIE UNIVERSITÄTSSCHULE AUS SICHT DER ABSOLVENTEN,
DES STAATLICHEN STUDIENSEMINARS UND DES VLB**

- 77 WORKSHOPERGEBNISSE**

- 79 DISKUSSIONSRUNDE:
„WIE GEHT ES WEITER MIT DEN UNIVERSITÄTSSCHULEN?“**
Thomas Hochleitner

- 83 AUSBLICK**

EINFÜHRUNG

PAULA BODENSTEINER / HANS KÄFLER || In seiner Regierungserklärung vom 26. März 2009 machte Kultusminister Dr. Ludwig Spaenle die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu seinem zentralen Anliegen und kündigte die Einführung von Universitätsschulen an: „Wir müssen weiter alles daran setzen, eine optimale Vernetzung von Studium und Schule, Theorie und Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu erreichen – zum Beispiel durch eine Universitätsschule, in der Hochschule und Schulwirklichkeit eine produktive Verbindung eingehen.“ In Analogie zu den Universitätskliniken sollten sich an den Universitätsschulen Theorie, Praxis und Forschung miteinander verbinden und die Erfahrungen aus der Schulpraxis auch auf die Arbeit der Lehrstühle zurückwirken.

Bereits im Schuljahr 2009/10 starteten die Lehrstühle für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die Kooperation mit ausgewählten Berufsschulen. Die Universität Bayreuth, die Ludwig-Maximilians-Universität München und die Technische Universität München vollzogen diesen Schritt im Schuljahr 2011/12. Derzeit kooperieren die einschlägigen Lehrstühle dieser fünf Universitäten mit insgesamt 12 beruflichen Schulen, von der Wirtschaftsschule über Berufsschule bis zur beruflichen Oberschule.

Um den Universitäten innovative Ansätze bei der Zusammenarbeit mit Ihren Universitätsschulen zu ermöglichen, wurden nur wenige Rahmenbedingungen vorgegeben: Die Schulen sollten in örtlicher Nähe zur Universität liegen, eine ausreichende Größe haben und Seminar-schule sein. Lehrkräfte dieser Schulen sollten als Mentoren mindestens 4 Gruppen von jeweils ca. 5 Masterstudenten betreuen. Bei der Arbeit an gemeinsamen Projekten sollten Synergieeffekte entstehen, die Impulse für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung generieren sollten. Es war und ist beabsichtigt, auch die Studienseminare einzubinden, indem etwa Ausbildungsinhalte und -konzepte mit den Universitäten abgestimmt werden. Über die Seminarvorstände

sollten Erkenntnisse und Impulse aus den Universitätsschulen in die Ausbildung aller Referendare einfließen. Für die Bearbeitung dieser Aufgaben stellte das Kultusministerium zusätzliche Personalressourcen für die Universitäten und Schulen zur Verfügung.

Wie den anschließenden Berichten der Universitäten zu entnehmen ist, haben sich in den zurückliegenden Jahren auf der Basis der o. g. Vorgaben außerordentlich interessante und sehr erfolgreiche Universitätsschulkonzepte entwickelt. Die Lehrstühle und die beteiligten Schulen haben innovative Modelle entworfen. Hospitationen mit intensiver Reflexion fremder und eigener Unterrichtseinheiten ermöglichen den Studenten tiefe Einblicke in die Aufgaben einer Lehrkraft an beruflichen Schulen; Erkundungsaufträge und Interviews zeigen ihnen die Bandbreite schulischer Tätigkeiten auf. Über Projekte, die von Schule und Universität gemeinsam entwickelt wurden, profitieren nicht nur die Studenten im Rahmen von Seminar- und Masterarbeiten, dabei entstehen auch Beiträge für die schulische Arbeit, sei es im Rahmen von komplexen Lehr-Lernarrangements oder bei der Umsetzung von handlungsorientierten Lehrplänen in didaktische Jahresplanungen. Kontakte mit Referendaren senken die emotionale Schwelle, die häufig vor dem Eintritt in die zweite

Phase der Lehrerbildung steht und vermitteln den Studenten realistischere Vorstellungen über das Referendariat. Wenn es gelingt, das Studienze-seminar noch intensiver in die Universitätsschulprojekte einzubinden, dann kann dem 2010 gestarteten Vorhaben der Universitätsschule eine rundum erfolgreiche Entwicklung bestätigt werden, die auch zukünftigen Studentengenerationen zugutekommen soll.

In der vorliegenden Publikation sind die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeitstagung „5 Jahre Universitätsschule – Bilanz und Perspektiven“ der Hanns-Seidel-Stiftung und des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst veröffentlicht. Die Zielsetzung war, den aktuellen Stand des Projektes „Universitätsschule“ zu dokumentieren und die unterschiedlichen Konzepte der einzelnen Hochschulen einander gegenüberzustellen sowie Qualitätskriterien und Indikatoren für den Erfolg der Maßnahme zur weiteren Entscheidung auszuloten.

|| PAULA BODENSTEINER

Referentin für Bildung und Erziehung,
Akademie für Politik und Zeitgeschehen,
Hanns-Seidel-Stiftung, München

|| OSTD HANS KÄFLER

Bayerisches Staatsministerium für Bildung
und Kultus, Wissenschaft und Kunst / Staatliche
Berufsschule I Passau

DAS BAMBERGER UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT

DETLEF SEMBILL / JÖRG NEUBAUER || An den Schnittstellen zwischen universitärer und staatlicher Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sowie Forschungen bezüglich schul- und betriebspraktischer Probleme kommt es zu unnötigen Leistungsverlusten. Während traditionell gerne die wechselseitige Inkompetenz oder Praxisferne (von welcher Praxis auch immer) ins Feld geführt wurden, kommt es in einer Lerngesellschaft¹ für zeitgemäße Ausbildungsstrukturen eher auf die synergetische Entwicklung und Nutzung des Könnens der beteiligten Partner an – und das bedeutet, dass alle Leistungsträger der Beruflichen Bildung verstärkt kooperieren sollten.

Kooperation setzt voraus, dass sich die beteiligten Partner austauschen und die Kommunikation zwischen den Verantwortlichen erfolgreich verläuft. Was sich zunächst trivial anhören mag, ist bei näherer Betrachtung keine Selbstverständlichkeit, leben doch alle an der Kommunikation Beteiligten in ihrem eigenen „Universum“. Sollte Kommunikation schwierig werden, legt das im Folgenden dargestellte Kulturbegegnungsmodell der Kommunikation nahe, „nicht nach Störungen oder gar nach Fehlverhalten zu suchen, sondern das Aneinanderkoppeln von in sich verständlichen, aber zueinander noch nicht kompatiblen Wirklichkeiten als reizvolle Forschungs- und Gestaltungsaufgabe ernst zu nehmen“.²

Die vorhandene Schnittmenge professioneller Begegnung wurde im Rahmen des Universitätsschulkonzepts durch alle Beteiligten sukzessive erweitert.

ZIELE DES UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPTS

Mit der Errichtung von Universitätsschulen wurden die Rahmenbedingungen für die kooperative Zusammenarbeit der an der beruflichen Bildung beteiligten Institutionen sowohl verbessert als auch dieser Gestaltungsaufgabe endlich die notwendige Bedeutung beigemessen. Zentrale Aufgabe aller Beteiligten war es nun, den Bereich der professionellen Begegnung

(vgl. Abb. 1) systematisch und qualitativ weiterzuentwickeln und den Austausch zwischen Schule, Universität und Studienseminar zu intensivieren. Dazu gehören neben den Aktivitäten im Bereich der Lehreraus- und der Lehrerweiterbildung insbesondere auch flankierende Forschungsaktivitäten, wobei die zentrale Einheit und Zielgröße die Schüler sein sollten, die letztendlich davon profitieren müssen. Im Rahmen der Umsetzung sind dabei folgende zentrale Zielvorstellungen verfolgt worden:

1. Gemeinsame Zielvorstellung der an der Lehrkräftebildung beteiligten Institutionen (Schule, Studienseminar, Universität) ist es, bei den Studierenden die Grundlage für ein professionelles Lehrkräftehandeln zu legen.
2. Erforderlich hierfür sind der wechselseitige Respekt und die Anerkennung für das von den Partnern Geleistete ebenso wie ein Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen der Partner und deren Aufgaben im Rahmen der Lehrkräftebildung. Dies schließt eine Verständigung über gemeinsame Zielsetzungen und auch Neben- und Folgeeffekte von Maßnahmen in unterschiedlichen Subsystemen der Lehrkräftebildung und für die weitere Gesellschaft ein.
3. Der Beitrag der Universität zielt in einem Prozess, der auf professionelles und nicht lediglich praktisches Wissen, Können und

Abb. 1: Kulturbeggnungsmodell der Kommunikation



Quelle: in Anlehnung an Schmid, Bernd / Messmer, Arnold: Systematische Personal-, Organisations- und Kulturentwicklung. Konzepte und Perspektiven, Bergisch Gladbach, 2. Aufl., 2005, S. 193

- Entscheiden gerichtet ist, auf Folgendes ab: theoretische Kategorien für die Planung und Reflexion von Unterricht und Schule sowie Theorien als „Reflexionsfolie“ für das Gelingen wie für die Identifikation von Fehlern als Ansätze für Verbesserungen und (diagnostische) Methoden für die Prüfung des eigenen Unterrichts und der Schule angesichts einer dispositionalen „Heterogenität“ aller Involvierten zur Verfügung zu stellen.
4. Die Bamberger Universitätsschulinitiative trägt dazu bei, empirisch fundierte Theorieentwicklung für die Studierenden nutzbar zu machen.
 5. Die Bamberger Universitätsschulinitiative zielt darüber hinaus darauf ab, von den beteiligten Partnern aufgeworfene Fragestellungen empirisch zu bearbeiten. Für die berufsbildenden Schulen besteht hier gegenüber den allgemeinbildenden Schulen ein besonders großes Defizit.
 6. Die Forschungsergebnisse werden nicht nur unmittelbar, sondern auch langfristig über die universitäre Ausbildung des Lehrkräfte-nachwuchses in den Universitätsschulen verankert. Beispielhaft sind die Forschungen zum Rechnungswesensunterricht, zur Binnendifferenzierung und zum Selbstorganisierten Lernen zu nennen. Eine Dissemina-

tion in weitere Schulen und Verankerung in QmbS (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen) wird angestrebt.

7. Alle Beteiligten tragen dazu bei, diese Zielsetzungen im Verständnis der Studierenden sowie der Lehrkräfte in Studienseminar und Schulen zu verankern.
8. Mit dieser gemeinsamen Zielstellung wird auch auf die Verringerung von Reibungsverlusten zwischen den Ausbildungsphasen, einschließlich der Berufseinstiegsphase und damit auf die Verringerung von psychischen Belastungen seitens der Studierenden, abgezielt.

Das Konzept der Universitätsschulen verspricht vor allem dann einen deutlichen Mehrwert für die Ausbildung der künftigen Wirtschaftspädagogen, wenn die Studierenden im Verlauf ihres Studiums immer wieder Kontakt zur schulischen Praxis herstellen. Allerdings sollen die Studierenden diese Praxis nicht unreflektiert übernehmen, sondern diese kritisch – vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung – hinterfragen und weiterentwickeln (lernen), genauso wie sie dies mit der vorfindbaren Lehre und Forschungspraxis tun sollen, um derentwillen sie eine Universität besuchen.

STRUKTURMODELL DER „BAMBERGER UNIVERSITÄTSSCHULINITIATIVE“

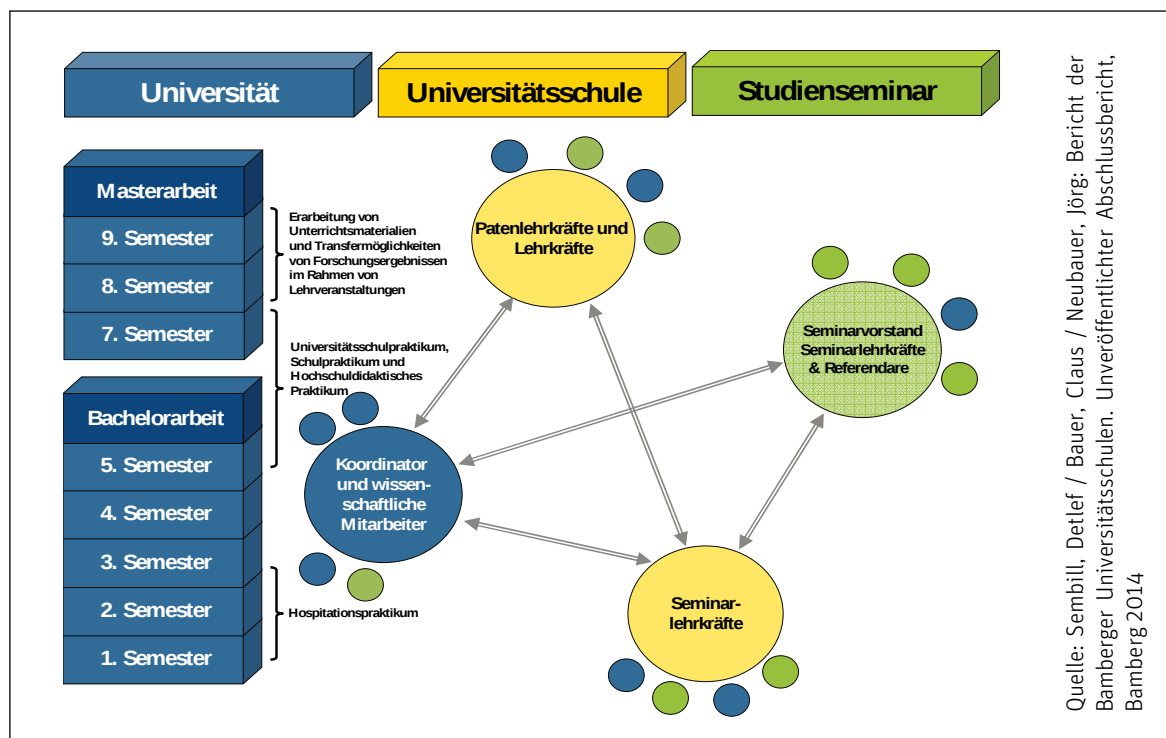
Mit Blick auf diese Gestaltungsaufgaben wurde ein Gesamtkonzept (vgl. Abb. 2) entwickelt, wobei das Hauptaugenmerk den Studierenden als zukünftigen Lehrpersonen und deren professioneller Entwicklung gilt.³ Patenlehrkräfte, Seminarlehrer und universitäre Ansprechpartner stehen in einem engen Austausch und entwickeln gemeinsam didaktische Konzepte zur Ausbildung der künftigen Lehrer. Um die Qualität unserer Arbeit zu sichern, legen wir großen Wert darauf, dass wir die Praxiskontakte regelmäßig evaluieren. Die Ergebnisse werden sodann einer kommunikativen Validierung unterzogen und schließlich werden Maßnahmen ergriffen, um die didaktischen Konzepte weiter an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen.

Inwieweit die Referendare über die Kontakte mit vereinzelt involvierten Seminarlehrpersonen hinaus im zweiten Ausbildungsabschnitt profitieren können, hängt sicherlich davon ab, ob über die formal-institutionelle Restrukturierung hinaus Anschluss an die innovativen Prozesse gesucht wird bzw. gehalten werden kann.

CURRICULARE EINBINDUNG DER VERSCHIEDENEN AUF EINANDER AUFBAUENDEN PRAKTIKA

Den Studierenden wird während der ersten beiden Semester im Bachelorstudium ein Hospitationspraktikum angeboten. Hier können die Studierenden für zwei Wochen an einer Schule hospitieren. Dabei werden die Studierenden mit einem Hospitationsleitfaden ausgestattet, mit dem gezielt Beobachtungsaufgaben übernommen werden sollen. Das darauffolgende Seminar „Schulpraktische Übungen“ setzt sich zusammen aus einem Vorbereitungs- und einem Nachbereitungskurs. Zusätzlich wird in den Semesterferien oder auch semesterbegleitend das verpflichtende vierwöchige Praktikum (Schulpraktikum und Universitätsschulpraktikum) mit 80 zu hospitierenden Unterrichtsstunden von den Studierenden an den berufsbildenden Schulen absolviert. Dabei dient das Schulpraktikum als Verbindung zwischen dem Vorbereitungs- und dem Nachbereitungskurs. Eine Besonderheit der Bamberger Universitätsschulen ist die Abdeckung eines großen ländlichen Raumes. Um die damit verbundene Komplexität für die Schulen und Studierenden zu reduzieren und

Abbildung 2: Struktur des Universitätsschulkonzepts



den Ansprüchen der Studierenden als auch den Herausforderungen der Schulen zu begegnen, haben die Studierenden die Möglichkeit, das Praktikum entweder semesterbegleitend oder in Blockform zu absolvieren. In diesem müssen die Studierenden mindestens zwei eigenständige Unterrichtsversuche abhalten. Diese Unterrichtsversuche werden von den Patenlehrkräften intensiv vor- und nachbereitet. Von den Schulen werden neben der intensiven Betreuung bei der Unterrichtsgestaltung auch verschiedene Veranstaltungen für die Studierenden angeboten wie beispielsweise „Rechtliche Grundlagen des Unterrichts“, „Beamten- und Schulrecht“, „Aktions- und Sozialformen im Unterricht“, „Fragetechniken“, „Klassenleitergeschäfte“, „SoLe (Selbst Organisiertes Lernen)“, „Umgang mit Disziplinproblemen“, „Differenzierung im Unterricht“, „Berufsschule Plus“, „Aufbau einer Unterrichtsstunde“, „Organisation der Schule“ und „Schulberatungsfälle“. Der Kontakt zum Seminar wird über verschiedene Veranstaltungen hergestellt, in welchen die Referendare sowie Studierende sich gemeinsam Inhalte erarbeiten oder auch größere Projekte planen. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt „Schule ohne Rassismus“ an der Universitätsschule Schwabach, welches sowohl von Referendaren als auch von Studierenden gemeinsam mit den Schülern erarbeitet wurde.

FACHDIDAKTIK IM RAHMEN SCHULPRAKTISCHER ÜBUNGEN

In den schulpraktischen Übungen erhalten die Studierenden zunächst die Möglichkeit, ihre bisher erworbenen einschlägigen theoretischen Kenntnisse zu vertiefen und anschließend die im Schulpraktikum jeweils vorfindliche Praxis anhand dieser Theorien kritisch zu reflektieren. Sie hospitieren hierzu in unterschiedlichen Klassen und Lernfeldern bzw. Fächern, in denen sie Unterrichtsversuche abhalten. Ferner reflektieren sie ihre Unterrichtsbeobachtungen und -erfahrungen zusammen mit den Patenlehrkräften anhand theoriegeleiteter Modelle. Die theoretischen Grundlagen (Lehr-Lern-Paradigma, didaktische Modelle etc.) zur Unterrichtsanalyse und -planung sowie Durchführung werden im Rahmen dieser Veranstaltung

an der Universität erworben. Der Kurs wird durch eine Onlineplattform ergänzt. Hier können die Studierenden Literatur zu den verschiedenen Themen lesen und selbst erstellte Materialien hochladen. Es finden sich dort gut ausgearbeitete Unterrichtsentwürfe (reflektiert von Lehrkräften und universitären Mitarbeitern) mit unterschiedlichen unterrichtsmethodischen Akzentuierungen ebenso wie Praxisbeispiele schüleraktivierender Lernerfolgssicherungen. Zudem wird im Vorbereitungskurs ein ausgearbeiteter Unterrichtsentwurf simuliert. Dies wird im Seminar per Video aufgezeichnet und die Studierenden erhalten anschließend ein systematisches Feedback aufgrund theoretischer Modelle. Die abgehaltene Unterrichtssimulation wird anschließend von den Studierenden selbst schriftlich reflektiert. Dies zählt ebenfalls, neben den bereits erwähnten Reflexionen, zu dem Portfolio, welches am Ende des Seminars zur Leistungsbeurteilung herangezogen wird.

Im Rahmen der Nachbereitung des Schulpraktikums werden die eigenen Unterrichtserfahrungen der Studierenden an den Schulen reflektiert. Diese Eindrücke fließen in Überlegungen zur Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements ein und bieten erste Ansatzpunkte zur Entwicklung professionellen Lehrerhandelns. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie das Praktikum und ihre durchgeführten Unterrichtsversuche am Anfang des Seminars in Schriftform reflektieren. Im Rahmen der Veranstaltung werden die Erfahrungen der Studierenden aus dem Schulpraktikum gebündelt, und anhand von Dimensionen sollen die Studierenden ihre Unterrichtskompetenz und ihren persönlichen Gesamtnutzen nach dem Praktikum einschätzen. Dies ist der Ausgangspunkt für eine theoriegeleitete und systematische Analyse bezüglich der Lehrprofessionalität.

Themenschwerpunkte des Nachbereitungseminars sind methodische Großformen (Unternehmenssimulation, Leittextmethode, Expertenbefragung, Rollenspiel, Projektunterricht, Szenariotechnik, Fallstudie etc.) und die Grundlagen der pädagogischen Diagnostik (Begriff, Stress und Belastung, Underachiever etc.). Zudem wird in Gruppenarbeit eine methodische Großform an der Universitätsschule durchge-

führt und mit den Seminarlehrkräften und Referendaren reflektiert. Die einzelnen Aktivitäten an den Schulen können den Universitätsschulberichten entnommen werden.

Als Verbindung zwischen dem Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminar findet ein gemeinsames Wochenende auf Schloss Schney statt, um den Austausch zwischen den Studierenden, Seminarlehrkräften und Mitarbeitern des Lehrstuhls zu fördern und eine Verbindung zwischen den Methodengroßformen und der einzelnen Unterrichtsstunde herzustellen. Die Studierenden lernen sowohl haptische als auch elektronische Planspiele als Teilnehmer kennen und reflektieren diese, bevor sie diese selbst mit Patenlehrkräften an den Universitätsschulen einsetzen. Hier eine kleine Auswahl an abgehaltenen Workshops in den letzten Jahren:

- „Ein Blick über den Tellerrand: Ausgewählte internationale Ansätze der Didaktik.“
- „Fehlerdiagnostik – Grundlage für die individuelle Förderung von Lernenden.“
- „Kommunikationsstark im Unterricht – Rhetorik- und Stimmtraining für angehende Lehrkräfte.“

Das Modul Schulpraktische Übungen – Nachbereitung (Fachdidaktik) hat zum Ziel, dass die Studierenden die Praxis nicht unreflektiert übernehmen, sondern Unterricht auf der Basis von theoretischen Grundlagen planen und umzusetzen.

KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN MIT DEN UNIVERSITÄTSSCHULEN UND DISSEMINATION DIDAKTISCHER INNOVATIONEN

Durch die intensive Kooperation mit der jeweiligen Universitätsschule eröffnet sich den Studierenden ein mögliches Forschungsfeld für die abschließende Bachelor- oder Masterarbeit, wobei die hierbei verfolgte Forschungsfrage auch in enger Zusammenarbeit mit der betreuenden Patenlehrkraft entwickelt werden kann. Im Gegenzug erfahren die Universitätsschulen eine stetige Unterstützung bei Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen. Hierzu ist es notwendig, dass Patenlehrkräfte an universitären Lehrveranstaltungen teilnehmen, um Anschluss an die aktuelle Lehr-Lern-Forschung zu halten

und sich hierdurch auf gemeinsame Forschungsprojekte vorzubereiten. Einen Fortbildungsanlass gaben hier in der Vergangenheit zum Beispiel die vorbereitenden Arbeiten im Vorfeld zur pädagogischen Diagnostik (z. B. Stress und Belastung, Underachiever etc.).

Die Verfügbarmachung empirischer Forschungsbefunde, z. B. auf dem Feld didaktischer Innovationen, ist jedoch keine auf Universitätsschulen beschränkte Maßnahme. Ein Grundanliegen des Bamberger Universitätsschulkonzepts ist die zügige Verbreitung wesentlicher Forschungsbefunde und Entwicklungsergebnisse in die Fläche. Interessierte Lehrkräfte außerhalb des Universitätsschulkreises erhalten daher einen zeitnahen Zugang zu aktuellen Befunden der Grundlagenforschung sowie zu neu konzipierten und evaluierten Lehr-Lern-Arrangements (z. B. Planspiele, Selbstorganisiertes Lernen). Deren Dissemination erfolgt im Rahmen von Lehrerfortbildungen an der Universität Bamberg und regionalen Lehrerfortbildungen vor Ort.⁴ Folgende Kernprojekte sind seit Beginn der Universitätsschulinitiative begonnen und umgesetzt worden:

1. *Implementation selbstorganisierten Lernens im Rechnungswesenunterricht.* Studierende erarbeiten in arbeitsteiligen Gruppen komplexe Lehr-Lern-Arrangements.
2. *Planspiele im Einzelhandel.* Gezielte Auswahl, didaktische Analyse und Implementation von Planspielen im Unterricht.
3. *Haptische Unternehmenssimulation im Einstiegerunterricht Rechnungswesen.* Studierende betreuen und evaluieren dieses sehr handlungsorientierte Lehr-Lern-Arrangement als Folgeprojekt zu ihrem Praktikum.
4. *Prozessorientierung im Unterricht durch Integration einer ERP-Software.* Studierende entwickeln lernfeldorientierte Lehr-Lern-Arrangements unter Integration einer ERP-Software im Unterricht von Einzelhandelsklassen.
5. *Reduzierung von Belastung und Stress im Unterricht.* Burnout und Langeweile sind u. a. Folge unangemessener Beschulung. Im Sinne eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses werden personale und lernorganisatorische Kompetenzen auf den Prüfstand gestellt und weiterentwickelt.

6. *Wertethik / Berufsethos. Kulturelle Entäußerungen* (Sprache, Handlungen und Artefakte), die spezifische ethische Werthaltungen implizieren, sind zu reflektieren, um einen adäquaten Umgang mit Integrationsproblemen jeglicher Art zu ermöglichen.
7. *Vernetzung der Lehrerausbildungsphasen*. Erfassung des Veränderungsbedarfs; Fortbildungsangebote / Transferförderung und Evaluation.
8. *Fachdidaktische Diagnostik*. Systematische Fehleranalysen und Konsequenzen für didaktisches Handeln.

KOOPERATIONSAKTIVITÄTEN MIT DEM STUDIENSEMINAR

Die wenigen vorliegenden Untersuchungen zum Referendariat lassen erkennen, dass diese Ausbildungsphase von Lehramtsanwärtern als anforderungsreich und belastungsintensiv wahrgenommen wird. Deswegen wurde eine Vollerhebung aller Referendare im beruflichen Bereich in Zusammenarbeit mit dem Studienseminar unternommen mit dem Ziel, soziale Unterstützungsmaßnahmen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen Referendaren sowie Studierenden zu identifizieren. Anhand der Ergebnisse wurde deutlich, dass eine Mehrheit der Referendare sich Hilfe bei der Unterrichtsgestaltung als denkbare Form der Unterstützung vorstellen kann, vor allem bei der Planung bzw. Vorbereitung des Unterrichtes sowie bei der Unterrichtsdurchführung. Die Referendare gaben als konkrete Unterstützungsmaßnahmen vor allem an, dass Studierende sie über einen längeren Zeitraum begleiten und sowohl bei der Unterrichtsvor- und -nachbereitung als auch bei Unterrichtsversuchen unterstützen könnten. Zudem profitierten Referendare von dem Austausch und dem unvoreingenommenen Feedback und könnten sich von Studierenden Hilfestellungen bei Verwaltungsaufgaben, Lehrproben und Disziplinproblemen vorstellen. Die Befragten bezeichneten außerdem einen gegenseitigen Transfer von Material, Erfahrung und Wissen als hilfreich. Diesen Austausch könnten sie sich sowohl an der Einsatzschule als auch in der Veranstaltung des Studienseminars sowie an neu zu schaffenden Projekten und Veran-

staltungen vorstellen. Als neu zu schaffendes Projekt gaben die Befragten an, eine Verknüpfung der universitären Vorlesung und des Studienseminars als sinnvoll zu erachten. Primär umfassten die Nennungen der Referendare eine Hilfestellung in Form von sowohl informationeller als auch instrumenteller Unterstützung. Emotionale Unterstützung wurde dabei nur marginal angeführt.

Insgesamt wurde deutlich, dass ein größerer Teil der Referendare (ca. 80 %) einer Zusammenarbeit mit Studierenden positiv gegenübersteht. Somit sieht nur ein kleiner Teil der Referendare die Möglichkeit der Zusammenarbeit als zusätzliche Belastung. Des Weiteren liegt es Referendaren am Herzen, auf den Handlungsbedarf einer Reformierung der Lehrkräfteausbildung hinzuweisen. Hier wird insbesondere auf die Redundanz der Inhalte zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase hingewiesen und eine verbesserte Abstimmung der beiden Phasen empfohlen. Dieser Auffassung kann jedoch nicht unreflektiert gefolgt werden, was im Kapitel „Ausblick“ weiter präzisiert wird.

Die beschriebene Befragung bildete jedoch die Basis für eine Weiterentwicklung der Lehrkräfteausbildung im beruflichen Bereich durch einen noch intensiveren Austausch zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Exemplarisch hierfür steht eine eintägige gemeinsame Veranstaltung zwischen dem Studienseminar und dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, begleitet durch einen intensiven Dialog über curriculare und inhaltliche Ziele. Eine vielversprechende Erkenntnis dieses Austausches war die Verfolgung ähnlicher Ziele von beiden Seiten der Lehrkräfteausbildung. Hierbei spielt z. B. die Entwicklung einer forschenden Haltung der zukünftigen Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Diese forschende Haltung zeigt sich insbesondere in einer kontinuierlichen Reflexion, Transparenz, Offenheit für Innovationen und einer Einhaltung von Vereinbarungen. Durch die ertragreichen Erkenntnisse und gute Kommunikation wurde von beiden Seiten vereinbart, dieses Treffen einmal jährlich stattfinden lassen zu wollen, um weiter im Austausch zu bleiben. Die ausführlichen Ergebnisse zu beiden Themenbereichen können im Universitätsschulbericht 2013/2104 nachgelesen werden.⁵

AUSBLICK

Um letztendlich nicht vorschnellen Deduktions- und Induktionsschlüssen zu unterliegen und uneingeschränkt den Forderungen der Referendare aus der Befragung nachzugeben, erscheint es notwendig, das in der Bildungsdebatte immer wieder oberflächlich strapazierte, sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ näher zu beleuchten und es somit für die Universitätschulinitiative fruchtbar zu machen.

Rein theoretisch sollten wir nach getaner Arbeit praktisch zufrieden einschlafen. Dass das hin- und wieder gelingt, liegt daran, dass Menschen in der Regel hervorragende Löser komplexer Probleme sind: Obwohl zumeist die konkrete Ausgangssituation nicht sicher ist und auch Ziele nicht exakt – und deshalb auch die Wege dorthin nicht exakt – bestimmt werden können, erweisen wir uns i. d. R. als handlungsfähig. Im (Berufs-)Alltag ist es eher ein muddling through (ein Durchwursteln), zu dem gern auch mal ein „Verdrängen“ von Schwierigkeiten gehört. Je mehr wir jedoch daran interessiert sind, dass unsere Handlungen nicht zum bloßen Aktionismus werden, desto besser müssen wir sicherstellen, dass Zielerreichungen unter Berücksichtigung von Neben- und Folgeeffekten in der Summe positiv vorwärts gerichtet sind. Unter diesem Anspruch sind wir dauerhaft zur Reflexion aufgefordert:

Theoretisieren als nachgängig, begründetes Reden über Praxis!

Alle Familien, Vereine, Glaubensgemeinschaften, staatliche Institutionen, Wirtschaftsunternehmen etc. entwickeln unter den ihnen möglich erscheinenden / interpretierten Zielvorgaben und Rahmenbedingungen Programme, die sie im Sinne und in den Grenzen unserer verfassungsmäßigen Grundrechte zu erreichen versuchen. Zwei Dinge scheinen dabei für ihre je eigene Praxis prinzipiell gültig zu sein:

1. Jede sich als eine Einheit verstehende Gruppierung hat das Recht, ihre eigene Programmatik zu verfolgen.
2. Für den Umstand, dass unterschiedliche Gruppierungen mit unterschiedlichen Zielparametern und Rahmenbedingungen gemeinsame, quasi „Oberziele“ verfolgen, braucht es außerhalb der einzelnen Gruppierung einen gemeinschaftlichen Rahmen und eine

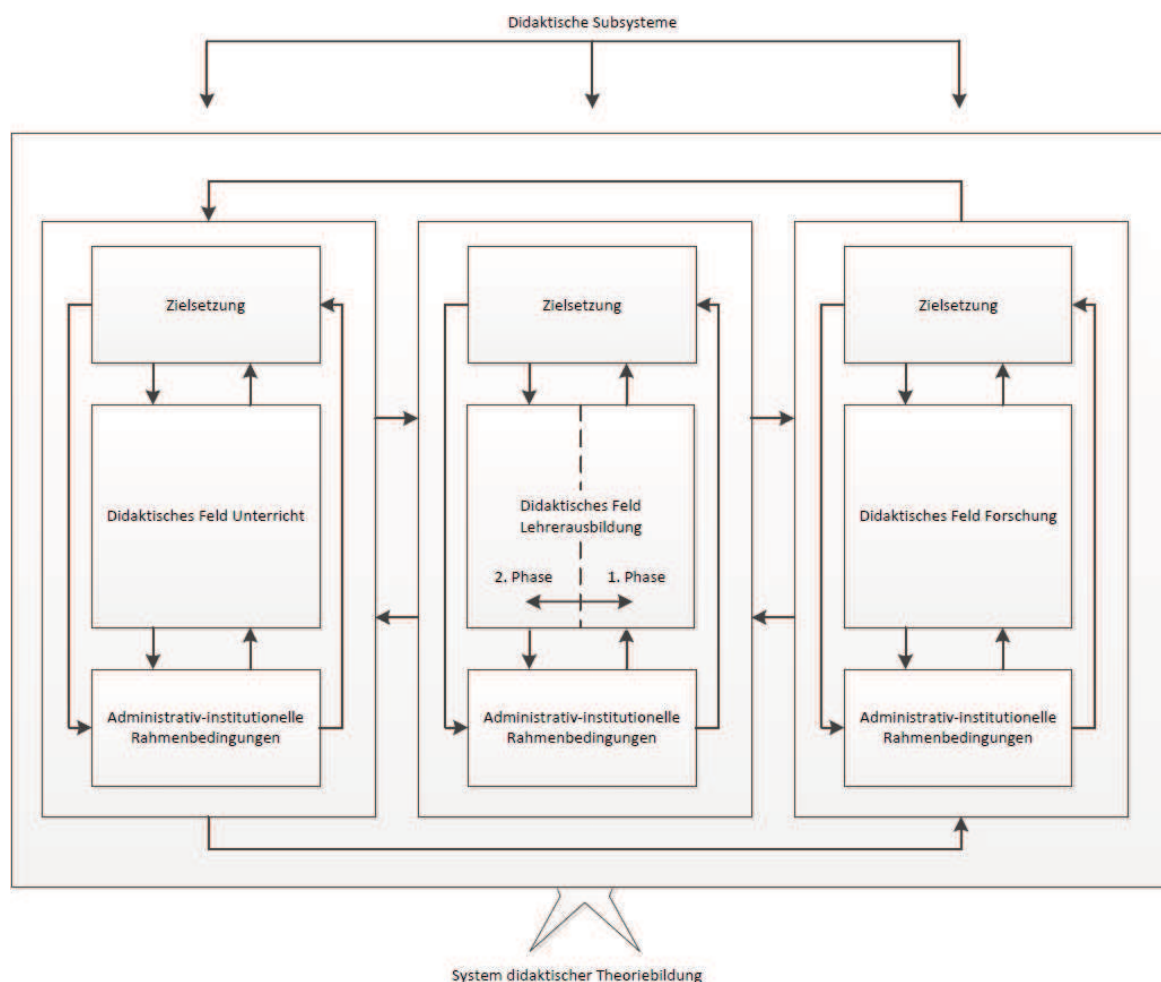
Insgesamt-Programmatik, die die beteiligten Partner arbeitsteilig unter Einbringung ihrer Expertisen gestalten, ohne ihre Gruppenidentität aufgeben zu müssen.

Diese gemeinsame Erzeugung eines Produkts (Kollaboration) setzt die Zusammenarbeit (Kooperation) und diese wiederum die Kommunikation voraus. Dies wird dauerhaft nur gelingen können, wenn alle Beteiligten diesen Prozess für sich als eine Win-Win-Situation erleben können. Konkret heißt das für die Verbesserung und Verbreitung von Erkenntnissen der beruflichen Bildung, sprich für die Gestaltung und Erforschung (vice versa) entsprechender didaktischer Prozesse, dass nur ein konstruktiver Diskurs auf Augenhöhe der einzige zielführende *Startpunkt* sein kann. Nach fast vier Jahrzehnten empirischer Lehr-Lern-Forschung zeichnet sich auch deutlich der *Zeit-Ziel-Raum* ab: eine Lerngesellschaft.⁶ Dies entspricht auch der horizontalen Anordnung der Abbildung 3 und ist damit auch eine Absage an jegliche Idee, einem anderen Funktionsbereich vorschreiben zu wollen, wie er seine Praxis, die man selbst nicht zu verantworten hat, organisieren soll.

Wenn man einen gemeinsamen Funktionsbereich kreieren will, gelten wieder die oben formulierten Prinzipien und Gelingensbedingungen. Wird dieser Diskurs nicht begangen oder führt er zu keinem Ergebnis, können sich notwendige Veränderungen nicht einstellen und die Ausgangsdifferenzen werden somit eher stabilisiert. Daher wurde der Kritikpunkt der Referendare zur besseren Abstimmung der ersten und zweiten Phase zum Anlass genommen, sich mit Vertretern der Studienseminare zu treffen und sich über die Kompatibilität der Curricula auszutauschen. Insgesamt ist zu diesem Punkt zu konstatieren, dass das Studienseminar und die universitäre Ausbildung in weiten Bereichen an der Erreichung übereinstimmender und kompatibler Ziele interessiert sind. Dabei spielt das Entwickeln einer forschenden Haltung bei den zukünftigen Lehrenden eine zentrale Rolle in beiden Phasen der Lehrkräfteausbildung.

Um es in der Summe noch einmal deutlich zu betonen:

Abbildung 3: System didaktischer Theoriebildung



Quelle: Sembill, Detlef: Erforschung didaktischer Prozesse, in: Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.2, hrsg. von Walter Twellmann, Düsseldorf 1981, S. 827-845

Gerade die gemeinsame Universitätsschulinitiative stellt sicher, dass Prozesse der Wissensgenerierung unter kognitiven, motivationalen und emotionalen Determinanten funktions- und zielführend im jeweiligen anderen Praxisbereich zu *anderen* individuellen und sozialen Ausformungen führen können, und teilweise auch führen müssen, ohne die Wirkungsweise solcher Prozesse prinzipiell in Frage zu stellen. Deshalb führen die Aufnahme von Erkenntnissen von Wissenschaft und erster Phase in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung und in die tägliche Schulpraxis zu keiner Dopplung,

sondern stellen eher eine Kalibrierung von individual- und situationsangemessenen Parametern unter jeweils anderen Rahmenbedingungen dar.

|| PROF. DR. DETLEF SEMBILL

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

|| JÖRG NEUBAUER, DIPL. KFM.

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg

LITERATUR

- Bauer, Claus / Neubauer, Jörg: Bericht der Bamberger Universitätsschulen. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Bamberg 2013.
- Blum, Ewald: Lehrerfortbildung und Transfer – Längsschnittstudie am Beispiel von Unternehmensplanungen (Posterbeitrag), in: Nationale und regionale empirische Bildungsforschung. Abstractband der Sektionstagung für empirische Bildungsforschung, hrsg. von Michelle Mitchell und Jürgen Abel, Bamberg 2011.
- Sembill, Detlef: Emotionen in ihrer Funktionalität für das Lernen, in: Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, hrsg. von Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold und Holger Reinisch, Bad Heilbrunn / Obb. 2010, S. 80-84.
- Sembill, Detlef / Seifried, Jürgen: Empirische Erkenntnisse zum handlungsorientierten Lernen in der kaufmännischen Bildung, in: Lernen & Lehren 98/2010, S. 61-67.
- Sembill, Detlef / Seifried, Jürgen: Selbstorganisiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung, in: Bildungspsychologie, hrsg. von Christine Spiel, Ralph Reimann und Barbara Schober, Göttingen 2010, S. 158-162.
- Weyland, Ulrike / Wittmann, Eveline: Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen, in: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung, hrsg. von Uwe Faßhauer, Bärbel Fürstenau und Eveline Wuttke, Opladen 2011, S. 49-60.

ANMERKUNGEN

- ¹ Sembill, Detlef: Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft, in: Return to work – Arbeit für alle, hrsg. von Andreas Weber, Ludger Peschkes und Wout de Boer, Stuttgart 2015, S. 83-93.
- ² Schmid, Bernd / Messmer, Arnold: Systematische Personal-, Organisations- und Kulturentwicklung. Konzepte und Perspektiven, Bergisch Gladbach, 2. Aufl., 2005.
- ³ Seifried, Jürgen / Ziegler, Birgit: Domänenbezogene Professionalität, in: Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung, hrsg. von Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck und Detlef Sembill, Weinheim 2009, S. 83-92.
- ⁴ Bauer, Claus / Blum, Ewald / Sembill, Detlef: Bamberger Universitätsschulen leisten wertvollen Beitrag für die regionale Lehrerfortbildung, in: vlb-akzente 6/2011, S. 16-18.
- ⁵ Sembill, Detlef / Bauer, Claus / Neubauer, Jörg: Bericht der Bamberger Universitätsschulen. Unveröffentlichter Abschlussbericht, Bamberg 2014.
- ⁶ Sembill: Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft, S. 83-93.



Schautafeln, die während der Fachtagung im Foyer aufgestellt waren, erklären die unterschiedlichen Universitätsschulkonzepte und bieten viel Diskussionsstoff.

DIE GESTALTUNG DER UNIVERSITÄTSSCHULE IN NÜRNBERG

KARL WILBERS / WOLFGANG LEHNER || Das in diesem Beitrag beschriebene Nürnberger Universitätsschulmodell sieht die Bildung regionaler professioneller Lerngemeinschaften vor, die der Professions-, Schul- und Systementwicklung und Forschung dienen. Neben der Ausbildung von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht die Weiterentwicklung der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der beteiligten Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte und Schulleitungen im Fokus.

GRUNDANNAHMEN

Berufs- und wirtschaftspädagogische Professionals sind in einem nicht klar abgrenzbaren Aufgabenfeld tätig, dessen Aufgaben anspruchsvolle fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen adressieren. Ein zentrales Aufgabenfeld wird durch die Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule abgesteckt. Dieses Tätigkeitsfeld beinhaltet die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Diese Tätigkeit ist heute jedoch vielgestaltiger und verlangt beispielsweise auch kollegiale Aufgaben in der didaktischen Jahresplanung oder dem Qualitätsmanagement und der Schulentwicklung. Wissenschaftliche Theorien und Modelle können – so eine Grundannahme am Nürnberger Lehrstuhl – Unterstützung bei der Bewältigung dieser vielfältigen Aufgaben bieten. Dies verlangt jedoch eine praxisnahe Auseinandersetzung mit den entsprechenden wissenschaftlichen Modellen und Theorien, ohne jedoch praktizistisch zu werden. Nur im intensiven Austausch können die Möglichkeiten und Grenzen – und Fortentwicklungsmöglichkeiten – von wissenschaftlichen Modellen und Theorien und praktischer Gestaltung erörtert werden. Die in diesem Papier vorgestellte Universitätsschule nach dem Nürnberger Modell bietet dazu eine exzellente Plattform.

LEITBILD DER NÜRNBERGER UNIVERSITÄTSSCHULE

Die Ausbildung der Studierenden im Rahmen des Nürnberger Universitätsschulmodells dient der Entwicklung der wirtschaftsdidaktischen bzw. berufspädagogisch-didaktischen Kompetenz der Studierenden. Ziel ist u. a. die Gestaltung einer modernen Lehrkräfteausbildung, in der „die Studierenden wissenschaftlich gestützt praxisnah“¹ auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet und in den Bestand der didaktischen Theorien eingeführt werden. Nach dem Universitätsschulgedanken arbeiten dafür ausgewählte Seminarschulen der Region eng mit der Universität zusammen und es werden bewährte Elemente der Lehrkräfteausbildung mit Personalentwicklungsinstrumenten, wie z. B. Mentoring, verknüpft.

Konzeptionell und inhaltlich wurde neben der Studiengangmatrix, in der die Ziele und anzustrebenden Kompetenzen des Studiengangs ausgewiesen sind, das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen

für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrkräftebildung,² die die aktuellen Standards der Kultusministerkonferenz darstellen, integriert.

Bei der Konzeption wurden u. a. auch internationale Forschungsergebnisse aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einbezogen. Hohe Bedeutung haben zudem Elemente, die dem forschenden Lernen zuzuordnen sind und die zum Beispiel die Entwicklung der von Weinert und Helmke geforderten „quasi-experimentelle[n] Einstellungen zur eigenen Unterrichtspraxis“³ verfolgen. Nach Wilbers ist dabei „die forschungsmethodische Ausbildung keineswegs nur forschungsrezipierend und auf den Erwerb basaler Methodenkompetenz angelegt“,⁴ sondern es sollen schrittweise diagnostische Fähigkeiten erlernt und es soll an praxis- und problemorientierter Forschung mitgewirkt werden.

Angestrebt wird zudem die Bildung kleiner Gruppen, um den Studierenden eine intensive Betreuung mit individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten. Die Studierenden sollen durch spezielle Arbeitsaufträge Schritt für Schritt an die Planung und Umsetzung von Unterricht herangeführt werden und einen pädagogisch-didaktischen „Werkzeugkasten“ für ihre spätere Berufstätigkeit entwickeln. Am Lernort Schule erleben die Studierenden Praxis, nehmen zusätzlich an Konferenzen und Veranstaltungen der Schule teil und führen Gespräche mit der Schulleitung und diversen Expertinnen und Experten (z. B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Qualitätsmanagementverantwortlichen etc.) und begleiten deren Arbeit. Sie sollen somit das breite Spektrum des Lehr- und Schulalltags kennenlernen und können die gesammelten Erfahrungen für ihre Berufswahlentscheidung nutzen. Es soll deutlich werden, dass das Unterrichten eine Kernaktivität einer Lehrkraft ist, aber das Berufsfeld weitere herausfordernde Arbeiten bereithält. Weiterhin sollen auch u. U. vorhandene Vorurteile, z. B. gegenüber bestimmten Schülerinnen- und Schülergruppen, wie den Klassen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), abgebaut werden. Zudem soll sich den Studierenden erschließen, welche Unterstützungsmöglichkeiten Lehrkräfte unter Umständen nutzen können (z. B. Schulpsychologie) und sie sollen die zentralen Anlaufstellen kennenlernen.

Von zentraler Bedeutung ist in Nürnberg der Austausch von Know-how und Erfahrungen mit dem Hochschullehrer, mit Mentorinnen und Mentoren, mit Expertinnen und Experten an den Schulen und Mitstudierenden. Die Studierenden sollen unterschiedliche Schulen und Unterrichtsstile kennenlernen und sollen Schulkultur, Schulentwicklung, Schulorganisation und schulisches Qualitätsmanagement erleben. Damit verbunden ist immer das Nachdenken über sich selbst, d. h. die Selbstreflexion, und die Reflexion der gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse. Reflexion und Selbstreflexion werden durch diverse Arbeitsaufträge angeregt und durch Literatur und Arbeitshilfen unterstützt.

All dies soll dazu beitragen, die Studierenden mit deutlich mehr Praxis- und Unterrichtserfahrung und näher an der Realität der Schulen ausgebildet, an die zweite Phase zu übergeben, ohne jedoch praktizistisch zu werden. Dadurch kann die zweijährige Ausbildung im Referendariat im Idealfall auf einem höheren Kompetenzniveau starten und nicht nur die Universitätsschulen, sondern auch die Seminar- und Einsatzschulen profitieren von einer insgesamt höheren Ausbildungsqualität. Zudem soll dadurch ein möglicher Praxisschock der angehenden Lehrkräfte, der bei Eintritt in das Referendariat entstehen kann,⁵ verhindert werden.

In der Nürnberger Universitätsschule geht es jedoch nicht nur um die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Leitbild der Nürnberger Universitätsschule sieht die Bildung regionaler professioneller Lerngemeinschaften (Professional Learning Communities) der Professions-, Schul- und Systementwicklung und Forschung vor.⁶ Institutionell betrachtet geht es dabei um die Weiterentwicklung der Universität und der beteiligten Schulen, d. h. neben den Studierenden sollen auch die beteiligten Lehrkräfte, die Seminarlehrkräfte, die Schulleitungen und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler profitieren und gemeinsam praxisnahe Berufsbildungsforschung leisten.⁷ Die Forschung soll zur Entwicklung praxisnaher Unterrichtskonzepte, des Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung beitragen und somit zu einer produktiven Verbindung zwischen Universität und Schulwirklichkeit führen. Die gewonnenen Er-

kenntnisse und Forschungsergebnisse sollen auch über die Universitätsschulen hinaus nutzbar gemacht werden.

ZIELGRUPPE UND BETEILIGTE SCHULEN

Zielgruppe der Nürnberger Universitätsschule sind Studierende des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und des Masterstudiengangs Berufspädagogik Technik der Technischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. An der FAU werden pro Studienjahr ca. 100 Studierende der Wirtschaftspädagogik und ca. 25 Studierende der Berufspädagogik in den Masterstudiengängen und somit auch in der Universitätsschule ausgebildet (s. Abb. 1).

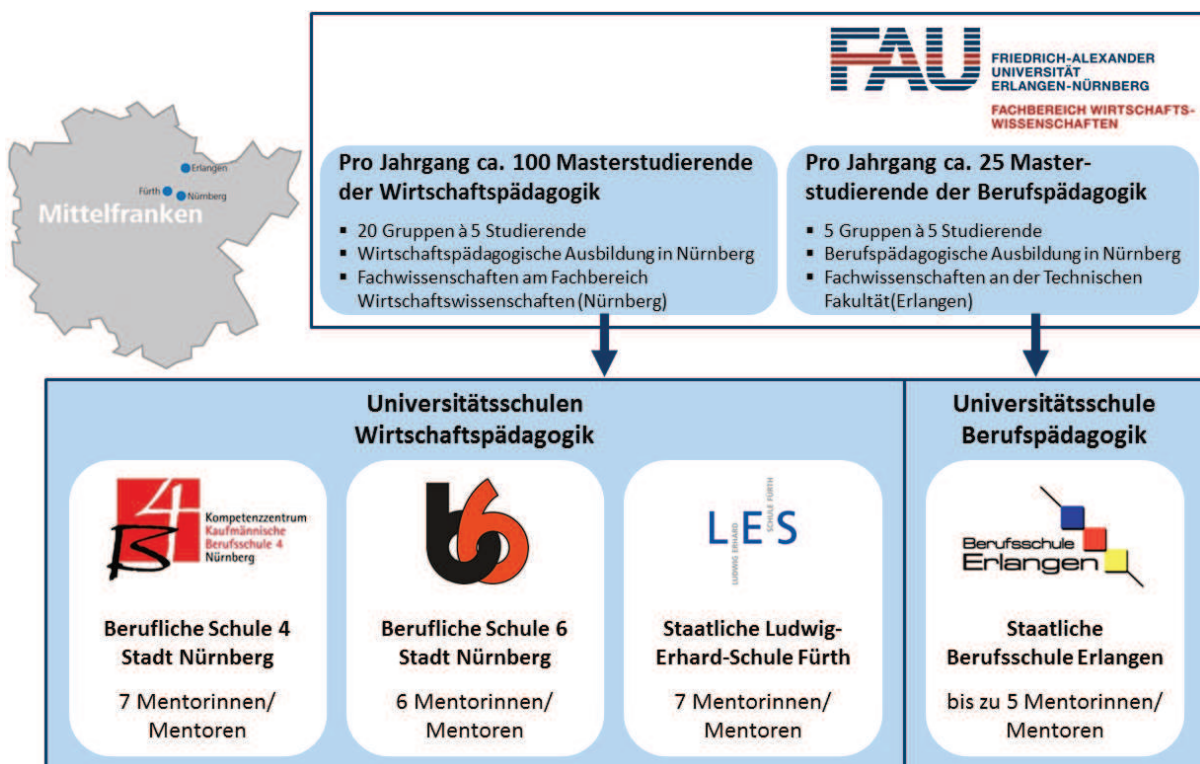
Am Nürnberger Konzept sind insgesamt vier berufliche Seminarschulen als Universitätsschulen beteiligt. Für die Studierenden der Wirtschaftspädagogik stehen die Berufliche Schule 4 und die Berufliche Schule 6 der Stadt Nürnberg

sowie die Staatliche Ludwig-Erhard-Schule in Fürth und für die Studierenden der Berufspädagogik die Staatliche Berufsschule Erlangen zur Verfügung. An den vier Universitätsschulen unterstützen zurzeit insgesamt 22 Lehrkräfte die didaktische Ausbildung und begleiten die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren.

VERANKERUNG IM STUDIUM

Der Universitätsschulgedanke ist in Nürnberg in allen vier Semestern der Masterstudiengänge durch entsprechende Veranstaltungen verankert. Die Studienpläne sehen im ersten und zweiten Semester des Masters die Veranstaltung „Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktik“ vor, die verpflichtend für alle Studierenden insgesamt 20 ECTS umfasst. Dies entspricht umgerechnet einer studentischen Arbeitsbelastung von 600 Arbeitsstunden. Die Veranstaltung folgt dem Prozess des Nürnberger Didaktikmodells, das nachfolgend noch erläutert wird und beinhaltet universitäre Prä-

Abbildung 1: Personen, Institutionen und Standorte der Nürnberger Universitätsschule



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

senzveranstaltungen, Veranstaltungen an den Universitätsschulen und ein umfangreiches, ausdifferenziertes Selbststudium, das neben individuellen Studienleistungen auch Partner- und Gruppenleistungen vorsieht.

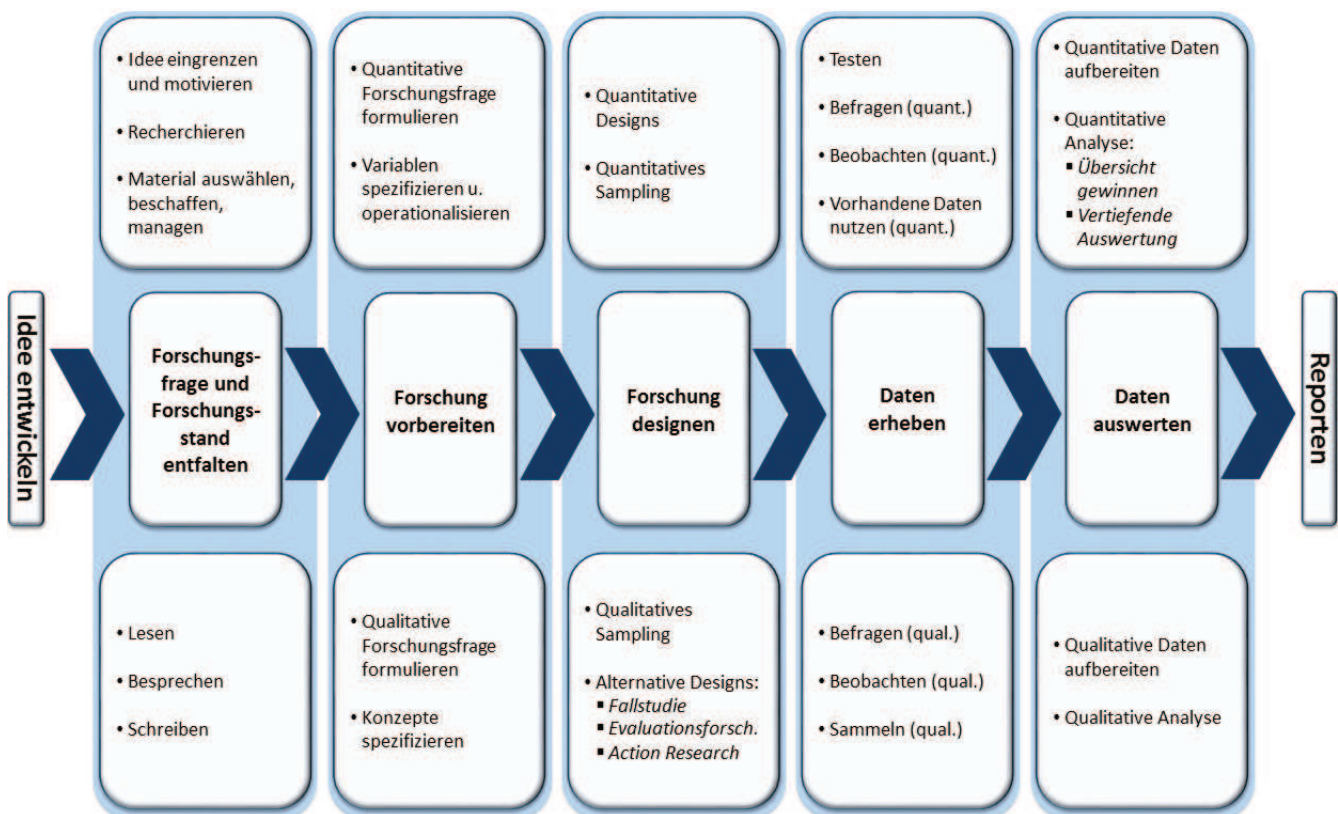
Hinzu kommt im zweiten Mastersemester verpflichtend für alle Studierenden das Modul „Empirische Forschung“ im Umfang von 5 ECTS. In diesem Modul bearbeiten die Studierenden im Sinne eines forschenden Lernens Forschungsprojekte zusammen mit den Universitätsschulen. Abhängig von der Problemstellung werden die Projekte quantitativ bzw. qualitativ empirisch erforscht. Häufig bietet sich auch eine Kombination der beiden Forschungsmethoden an, um Antworten auf die Forschungsfrage zu finden und aussagekräftige Daten zu generieren. Der Prozess der empirischen Forschung, der innerhalb der Projekte zugrundegelegt wird, erstreckt sich vom Prozessschritt „Idee entwickeln“ über „Forschungsfrage und Forschungsstand entfalten“, „Forschung vor-

bereiten“, „Forschung designen“ und „Daten erheben“ bis hin zum „Reporten“.

Beiden Modulen, also sowohl dem Modul Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktik als auch dem Modul Empirische Forschung, die beide in der Nürnberger Universitätsschule verankert sind, liegen damit klare Prozesse zugrunde (s. Abb. 2).

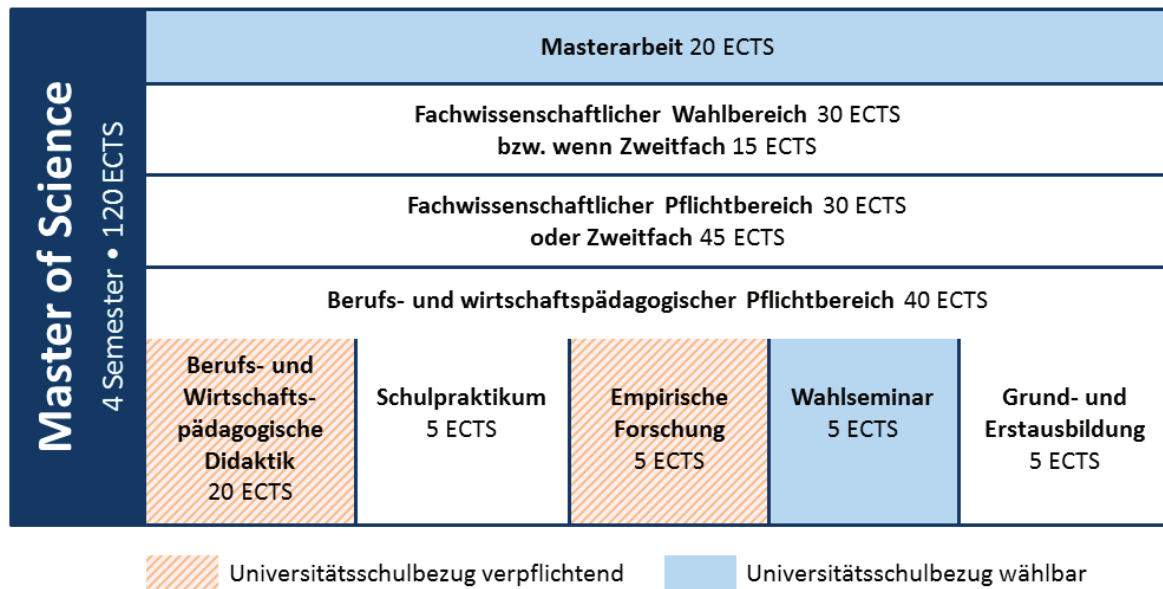
Die Studierenden können darüber hinaus in Nürnberg noch weitere optionale Module im Umfang von bis zu 25 ECTS im Kontext der Universitätsschule belegen. So kann im dritten Mastersemester aus verschiedenen Wahlseminaren eine Veranstaltung mit Universitätsschulverknüpfung gewählt werden. Die Studierenden bearbeiten in diesem Seminar Forschungsprojekte, die zusammen mit den Universitätsschulen definiert werden und die aktuelle und relevante Problemstellungen der Schulen aufgreifen. Expertinnen und Experten der jeweiligen Schule und der Universität begleiten das Seminar und stehen unterstützend zur Seite.

Abbildung 2: Empirische Forschung: Prozess



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Abbildung 3: Übersicht über den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Des Weiteren kann von den Studierenden im Rahmen ihrer Masterarbeit ein Thema bearbeitet werden, das zusammen mit den Universitätsschulen formuliert und erforscht wird und wofür die Universitätsschulen als Praxispartner zur Verfügung stehen und den Studierenden Unterstützung bieten. Bei der Anfertigung von Qualifikationsarbeiten besteht auch eine Kooperationsmöglichkeit mit anderen beruflichen Schulen. Sowohl Bachelor- als auch Masterarbeiten können von den Studierenden neben den Universitätsschulen auch in Kooperation mit anderen Schulen erstellt werden. Die Schulen können mit geeigneten Forschungsfragen bzw. Themenstellungen, die für sie relevant sind, an den Lehrstuhl herantreten oder sich als Praxispartner für Themenstellungen des Lehrstuhls anbieten.

In den Nürnberger Studiengängen hat die Universitätsschule somit einen für alle Studierenden verpflichtenden Anteil von 25 ECTS und kann, bei entsprechender Wahl der Studierenden, insgesamt einen Umfang von bis zu 50 ECTS einnehmen. Das entspricht über 40 % (50 von 120 ECTS) des Gesamtstudiums und verdeutlicht den hohen Stellenwert des Konzepts (s. Abb. 3).

DAS DIDAKTISCHE DESIGN IM ÜBERBLICK

Blended Learning

Bei der Konstruktion der Nürnberger Universitätsschule wurden die an Universitäten typischen Lehrgefäße „Vorlesung“ und „Übung“ durch Lehr- und Lernformen des integrierten Lernens (Blended Learning) ersetzt.⁸ Dabei werden ein mediengestütztes Selbststudium, geblockte universitäre Präsenzveranstaltungen, Mentoring an den Universitätsschulen und weitere curriculare Elemente kombiniert.⁹

Die Kombination aus verschiedenen curricularen Gefäßen, des zeitlichen Umfangs der Veranstaltung und der Zusammenarbeit mit mehreren externen Partnern, führen zu einer sehr komplexen Struktur. Die Komplexität macht eine detaillierte Erläuterung der Bestandteile und klare Regelungen, u. a. im Hinblick auf die Organisation, die Zusammenarbeit und die Prüfung, erforderlich. Die Regelungen und die Beschreibung einzelner Elemente wurden sehr detailliert in einem Bulletin zusammengefasst, das die Grundlage für die Zusammenarbeit aller an der Universitätsschule Beteiligten bildet. Das Bulletin ist allen Mitwirkenden zugänglich und soll als Informationsquelle und Nachschlagewerk

für organisatorische Fragen, z. B. die Arbeit in Stammgruppen und Tandems, den Ablauf des Mentorings, die Aktivitäten in der Schule und das Prüfungsportfolio betreffend, genutzt werden.

Selbststudium und Lernaufträge

Den Ausgangspunkt für das Konzept bildet ein spezifisches didaktisches Modell zur Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbereitung, das Nürnberger Didaktikmodell.¹⁰ Das Modell umfasst die fünf Prozesselemente:

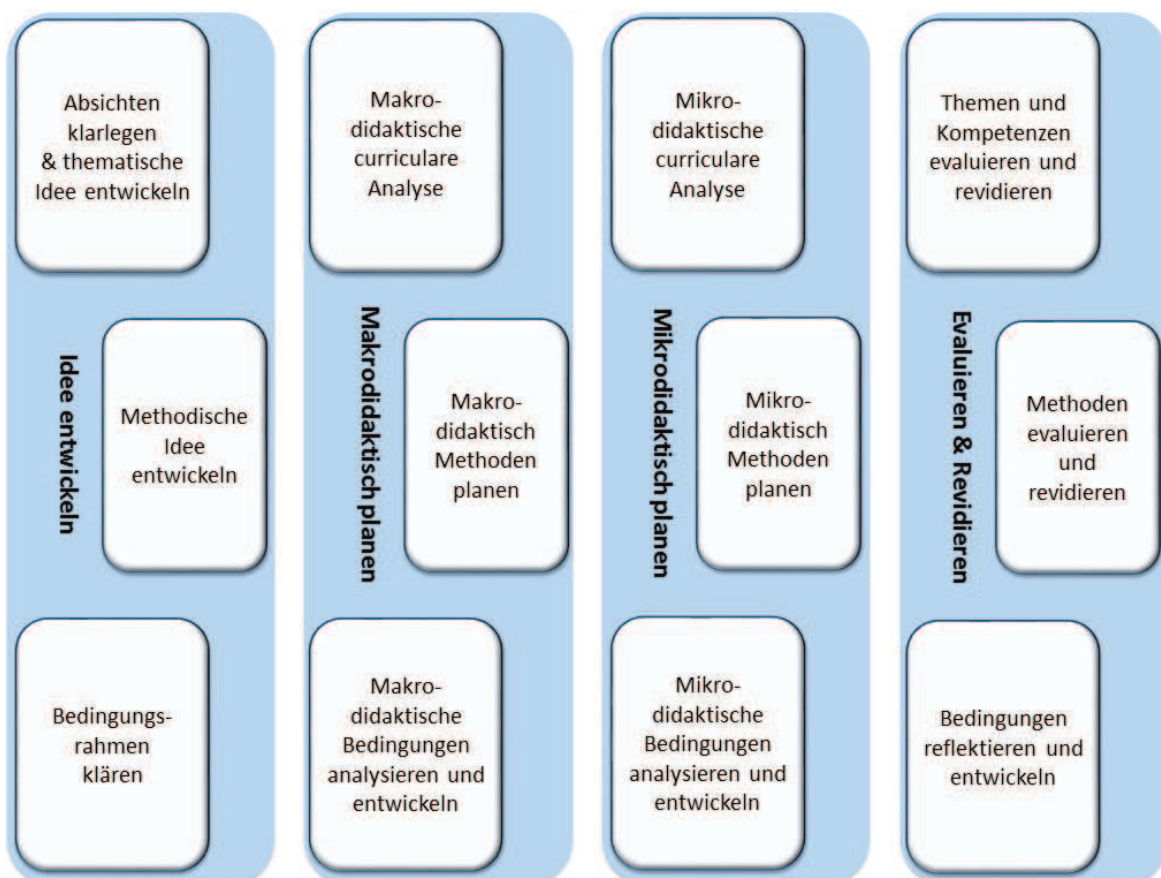
- Idee entwickeln,
- makrodidaktisch planen,
- mikrodidaktisch planen,
- evaluieren und
- revidieren.¹¹

Das Modell, das in der Tradition der Berliner Schule der Didaktik steht,¹² kombiniert dabei

„eine Vorstellung zur Struktur der Planung mit einer Vorstellung zum Prozess der Unterrichtsplanung“.¹³ Es umfasst zusätzlich zu den fünf Prozesselementen die drei Strukturelemente „Absicht und Thema“, „Methode“ sowie „Bedingungen“ (s. Abb. 4).¹⁴

Dieses Modell bildet die Grundlage für das Selbststudienmaterial, in dem die vier Prozessschritte weiter untergliedert und in insgesamt 24 Kapiteln ausdifferenziert sind. Aus hochschuldidaktischen Gründen folgen diese Kapitel dem Prozessmodell allerdings nicht durchgängig linear, sondern wurden den Prozesselementen zum Teil vor- oder nachgelagert. Ein Kapitel des für die Universitätsschulen entwickelten Materials entspricht einer Lerneinheit. Die Studierenden studieren in Nürnberg über einen Zeitraum von zwei Semestern, in chronologischer Reihenfolge, wöchentlich eine dieser Lerneinheiten und bearbeiten dazugehörige Arbeitsauf-

Abbildung 4: Nürnberger Didaktikmodell



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

träge. Die Lerneinheiten 1 bis 13 werden dabei im ersten Semester und die Lerneinheiten 14 bis 24 im zweiten Semester behandelt. Unterstützt werden die Studierenden durch verschiedene Arbeitshilfen (Tools), wie z. B. Kriterienkataloge, Checklisten, Vorlagen und Übersichten, die in einer Toolbox zusammengefasst sind.¹⁵

Dieses umfangreiche didaktische Material, das in der Nürnberger Universitätsschule eingesetzt wird, kann auch außerhalb der Universitätsschule über die Homepage *www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de* bezogen werden. Neben dem kompletten Lehrbuch und den Arbeitshilfen, die in der Toolbox zusammengefasst sind, stehen auch das Prozessmodell, das Kompetenzmodell und diverse Abbildungen zum Download zur Verfügung. Die Nutzung des Materials und diverse damit verbundene Rückmeldekanäle zur Erweiterung und Verbesserung der Materialien ermöglichen allen Interessierten, an der Universitätsschule zu partizipieren.

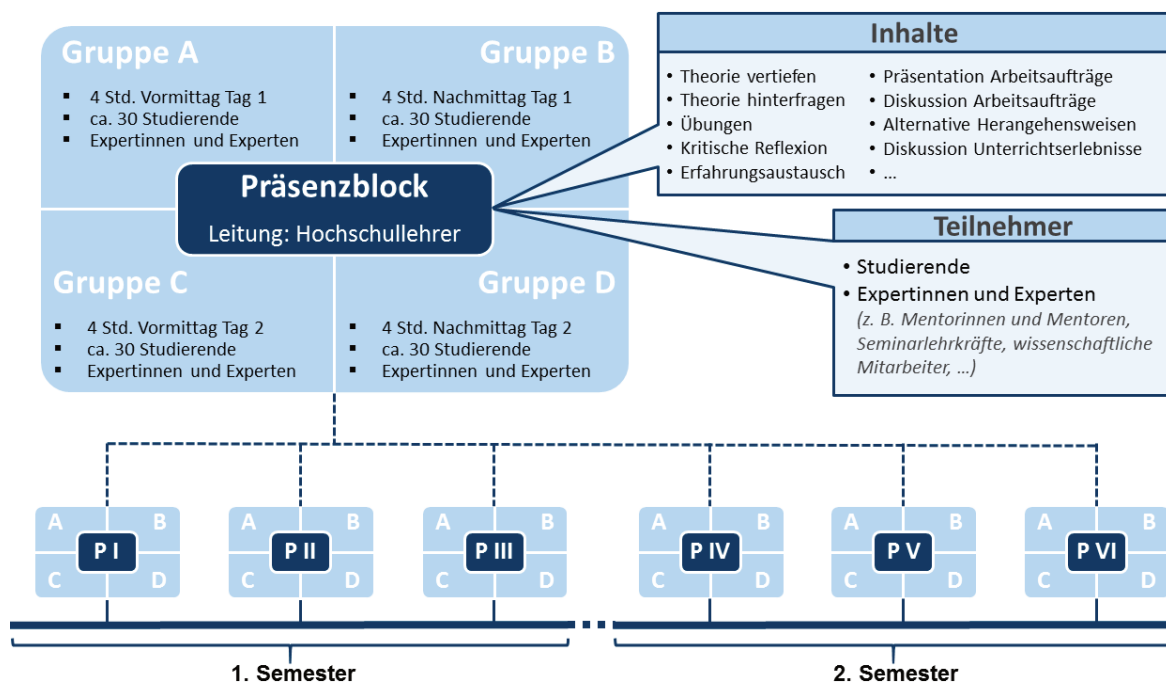
Die Lerneinheiten und die Arbeitsaufträge werden von den Studierenden in drei Präsenzblöcken pro Semester zusammen mit einem Hochschullehrer an der Universität vertieft und besprochen. Die Studierenden werden dazu in

vier Gruppen von bis zu maximal 30 Personen eingeteilt. Jede dieser Gruppen bespricht und diskutiert für die Dauer von mindestens vier Wochenstunden pro Präsenzblock die Lerneinheiten und die Arbeitsaufträge, die auch Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Unterrichtsbeobachtungen oder -planungen umfassen, mit dem Hochschullehrer (s. Abb. 5).

Verbunden mit dem Selbststudium ist ein wöchentlicher Aufenthalt der Studierenden von mindestens vier zusammenhängenden Unterrichtsstunden an den Universitätsschulen. Dazu werden sie in feste Gruppen von bis zu fünf Personen eingeteilt, die für mindestens ein Semester stabil bleiben. Während ihres Aufenthalts begleiten und betreuen ausgewählte Lehrkräfte die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren (s. Abb. 6).

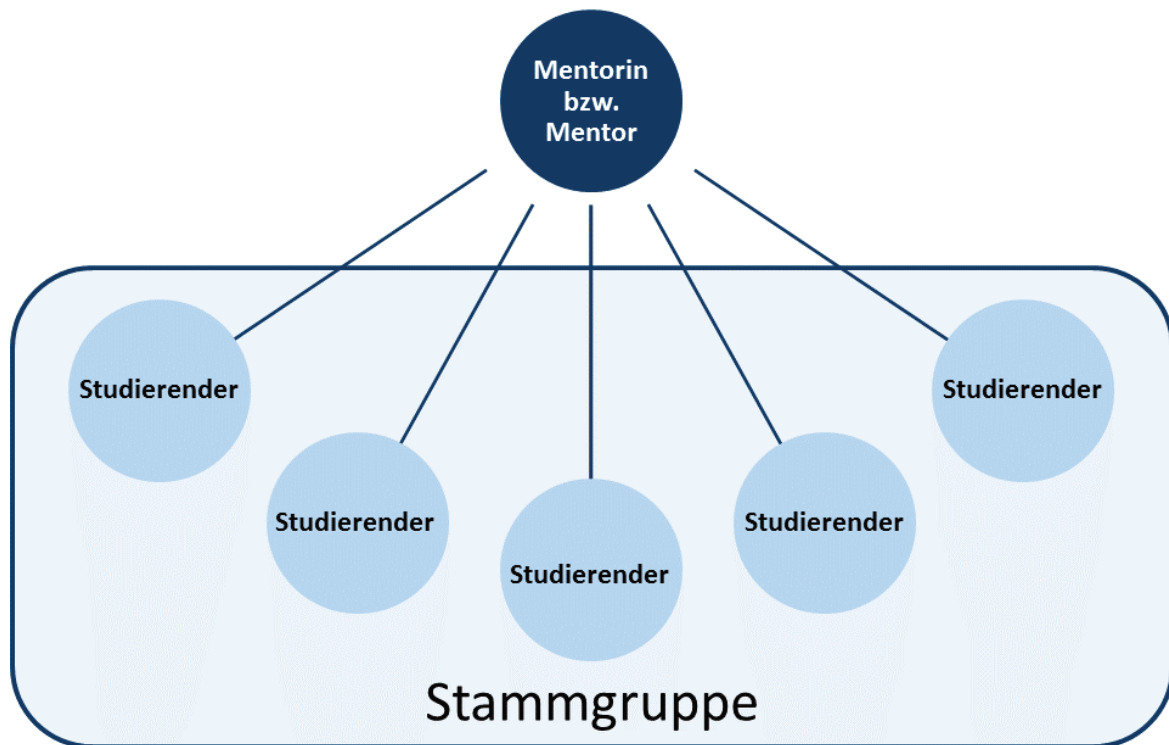
Auch sie bearbeiten die Lerneinheiten und diskutieren diese wöchentlich während des Aufenthalts der Studierenden an der Schule mit ihnen. So wird u. a. die Theorie mit der Praxis verglichen, Schwierigkeiten bei der Umsetzung bestimmter theoretischer Konzepte erörtert sowie deren Chancen und Grenzen aus Sicht von Praktikerinnen und Praktikern aufgezeigt.

Abbildung 5: Präsenzveranstaltungen an der Universität



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Abbildung 6: Mentorin bzw. Mentor und Stammgruppe



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

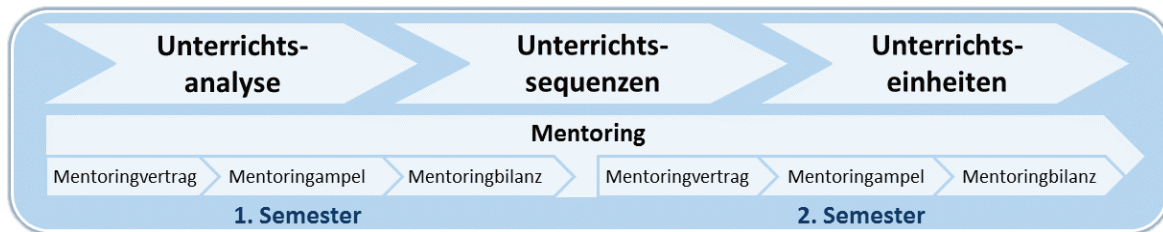
Grobskizzierung des Mentorings

Zu Beginn des ersten Semesters liegt der Schwerpunkt auf der Analyse von Unterricht. Dazu erhalten die Studierenden entsprechende Analyse- und Beobachtungsaufträge, die sie zu bearbeiten haben und wozu sie in der Regel entsprechende Arbeitshilfen aus der Toolbox nutzen können. In der zweiten Hälfte des ersten Semesters werden die Studierenden stärker in das Unterrichtsgeschehen eingebunden und übernehmen einzelne Sequenzen des Unterrichts von der Lehrkraft. Unter einer Unterrichtssequenz wird zum Beispiel die Übernahme des Unterrichtseinstiegs oder einer ausgewählten Erarbeitungs- oder Sicherungsphase verstanden. Die Studierenden sollen erst einmal kleine, überschaubare Teile einer in der Regel für Anfängerinnen und Anfänger komplexen Unterrichtsstunde übernehmen und schrittweise durch die Mentorin bzw. den Mentor begleitet und an

die Übernahme kompletter Unterrichtseinheiten herangeführt werden. Im zweiten Semester werden von den Studierenden zu Beginn weiterhin erst einmal einzelne Sequenzen des Unterrichts der Lehrkraft übernommen, bevor sie im weiteren Verlauf des Semesters komplette Unterrichtseinheiten in der Klasse durchführen (s. Abb. 7).

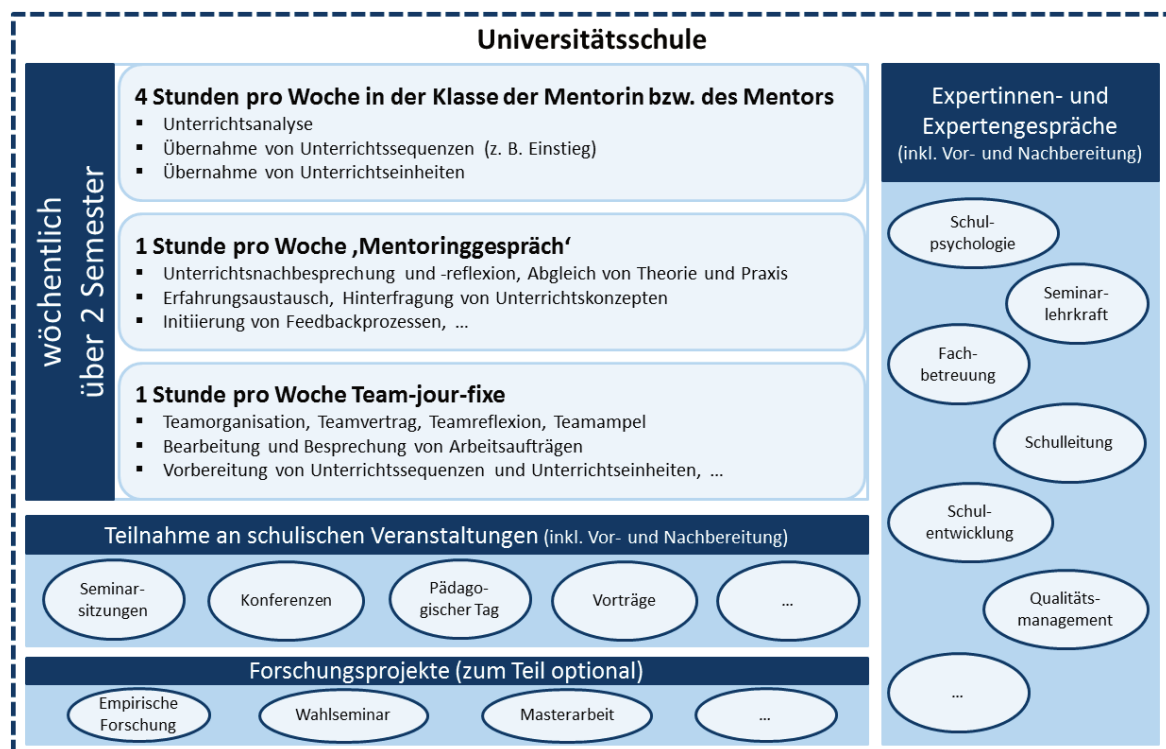
An die vier Unterrichtsstunden, in denen beobachtet und analysiert wird sowie Unterrichtssequenzen und -einheiten übernommen werden, schließt sich ein wöchentliches Gespräch mit der Mentorin bzw. dem Mentor (Mentoringgespräch) von mindestens einer Unterrichtsstunde an. Während des Mentorings werden u. a. Erfahrungen ausgetauscht, Unterrichtsbeobachtungen und -analysen reflektiert, implizite Unterrichtskonzepte hinterfragt, die Inhalte der Lerneinheiten diskutiert und es wird ein gegenseitiger Feedbackprozess initiiert (s. Abb. 8).

Abbildung 7: Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und Mentoring



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Abbildung 8: Gestaltung der Arbeit der Studierenden an den Universitätsschulen



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

(Selbst-)Reflexionsbänder

Unterstützt werden das Mentoring, die Arbeitsaufträge und die Praxiserfahrung durch drei (Selbst-)Reflexionsbänder, die sich über die ersten zwei Mastersemester erstrecken: Team-(selbst-)reflexion, kollegiale (Selbst-)Reflexion sowie individuelle Selbstreflexion (s. Abb. 9).

Die Studierenden sind angehalten und durch das Prüfungsportfolio verpflichtet, individuell über die gesammelten Erfahrungen und über ihre eigene Entwicklung zu reflektieren. Hilfestel-

lung bietet bei der individuellen Selbstreflexion ein Selbstassessment- und Fremdasessment-reflexionsinstrument (SAFARI).¹⁶ Vorgesehen ist, dass die Studierenden jeweils zu Beginn des Semesters ein Selbstassessment durchführen, d. h. die Studierenden sollen sich und ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Danach erfolgt ein Peerassessment, d. h. eine fest zugeordnete Kommilitonin bzw. ein Kommilitone schätzen die Studierende bzw. den Studierenden auf Grundlage der vorhergehenden Zusammenarbeit und

Abbildung 9: Drei Reflexionsbänder in der Universitätsschule



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

Beobachtungen ein. Das Selbstassessment und das Peerassessment werden abgeglichen und diskutiert. In der zweiten Hälfte eines jeden Semesters erfolgt eine erneute Selbsteinschätzung der Studierenden, der wieder eine Fremdeinschätzung folgt, allerdings nicht von einem Peer, sondern von der Mentorin bzw. dem Mentor der Studierenden. Selbst- und Fremdassessment werden wieder abgeglichen und diskutiert.

Im Zuge der kollegialen (Selbst-)Reflexion erfahren die Studierenden Unterstützung von einer fest zugeordneten Tandempartnerin bzw. einem fest zugeordneten Tandempartner. Die Studierenden verfassen Tagebucheinträge, in denen sie eigene Erfahrungen und Erlebnisse thematisieren und beschreiben. Die Tandempartnerin bzw. der Tandempartner liest diese Tagebucheinträge und kommentiert sie, formuliert schriftliches Feedback, eröffnet die eigene Sichtweise auf die Schilderungen und soll der Kommilitonin bzw. dem Kommilitonen helfen, das Erlebte einzuordnen und ggfs. Anregungen zur Problemlösung geben. Umfang und Art des Feedbacks werden von den beiden Parteien im Vorfeld diskutiert, vereinbart und schriftlich in einem Tandemvertrag fixiert. Zusätzlich werden Absprachen bezüglich der Rahmenbedingungen, z. B. Vereinbarung der Vertraulichkeit des Offenbartens und Feedbackkehrlichkeit, im Vertrag getroffen. Der Prozess des Tagebuchschreibens und Tagebuchkommentierens wird am Ende eines jeden Semesters von beiden Parteien schriftlich in einer Tandembilanz reflektiert.

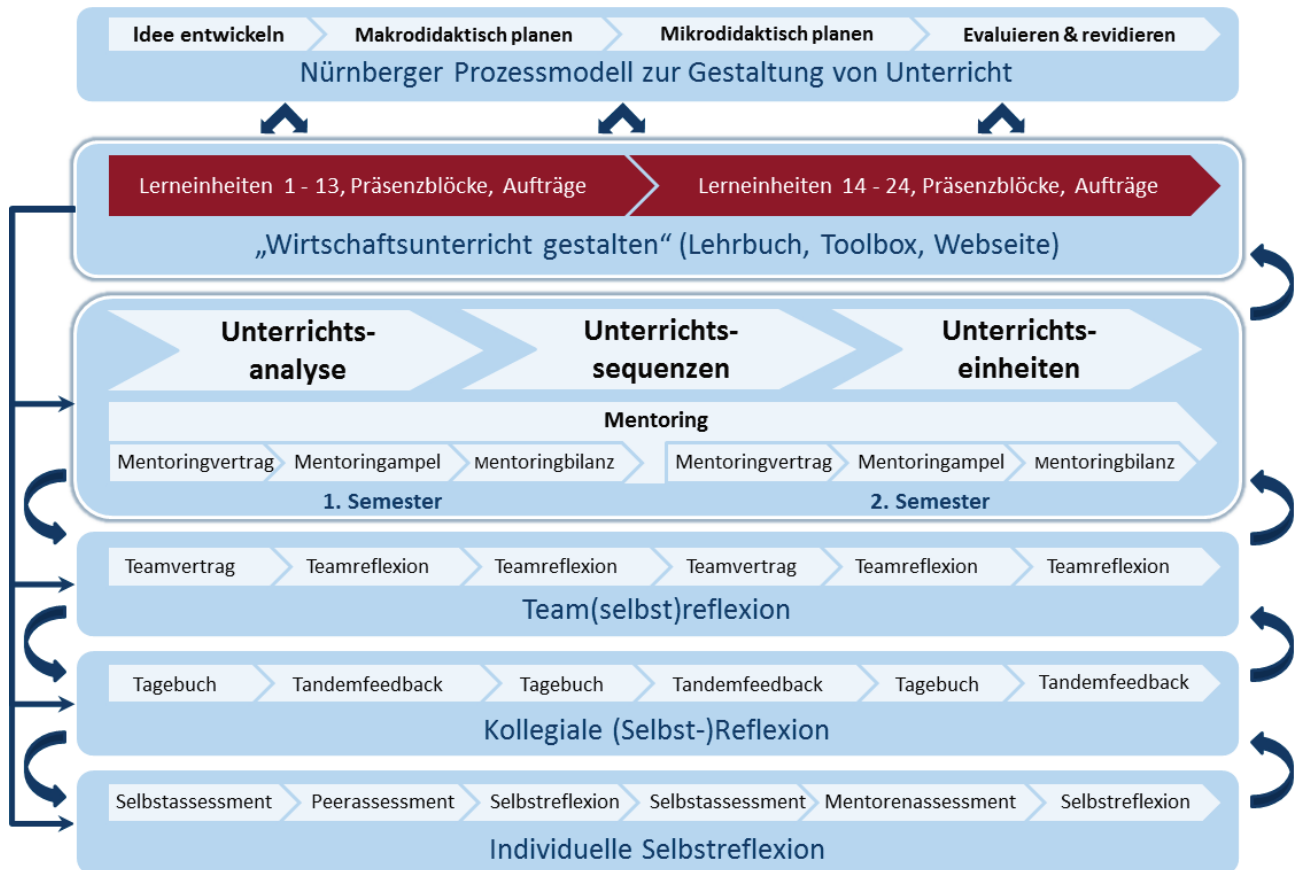
Die Studierenden sind während des Semesters in 5er-Teams gruppiert. Als Gruppe wird der Praxis in den Universitätsschulen begegnet, das Mentoring gestaltet und die Mehrzahl der Arbeitsaufträge erledigt. Eine Team(selbst-)reflexion soll die Arbeit im Team, d. h. den Teamprozess und die Entwicklung des Teams und der Teammitglieder, unterstützen.

Die Grundlage bildet ein zu Beginn eines Semesters von der Gruppe geschlossener Teamvertrag. Er regelt u. a. die Art der Zusammenarbeit, die Kommunikation, Teamziele, Verantwortlichkeiten, Arbeitspakete, Meilensteine, Konsequenzen bei Verstößen etc. und wird schriftlich verfasst sowie von allen Teammitgliedern durch ihre Unterschrift ratifiziert.

Während des Semesters wird die Zusammenarbeit innerhalb des Teams schriftlich reflektiert und mit dem Teamvertrag abgeglichen. Die Regelungen im Teamvertrag sollen auf Grundlage der Reflexionen verbessert und erweitert werden. Am Ende eines jeden Semesters wird die Zusammenarbeit der Gruppe in einer Teambilanz bilanziert.

Zusammenfassend lässt sich das Design wie folgt darstellen: Grundlage ist das Nürnberger Prozessmodell zur Gestaltung von Unterricht. Die wissenschaftliche Theorie wird in 24 LernEinheiten, Präsenzblöcken und Aufträgen präzisiert. Die wissenschaftliche Theorie leitet Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen und Unterrichtseinheiten der Studierenden an. Dies wird durch das Mentoring und drei (Selbst-)Reflexionsbänder begleitet (s. Abb. 10).

Abbildung 10: Prozess der Nürnberger Universitätsschule – 1. und 2. Mastersemester



Quelle: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Fachbereich Wirtschaftswissenschaften

ERGÄNZUNG DURCH SCHULPRAKTIKA

Die Nürnberger Universitätsschule umfasst u. a. eine umfangreiche Praxisphase, die es den Studierenden ermöglicht, Schul- und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Die in den Studiengängen in Nürnberg bereits etablierten Möglichkeiten, Praxiserfahrungen zu sammeln, blieben bei der Implementierung der Universitätsschule unangetastet, d. h. im Studienplan der Bachelor- wie auch der Masterstudiengänge Wirtschafts- und Berufspädagogik sind in Nürnberg nach wie vor die Schulpraktischen Studien vorgesehen.

Die Schulpraktischen Studien sind ein seit vielen Jahren in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bewährtes Instrument, das es den Studierenden bereits während des Bachelor- sowie des Masterstudiums ermöglicht, Unterricht zu analysieren und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Sie haben sich in Nürn-

berg sowohl vom zeitlichen Umfang als auch von der Gewichtung nicht verändert, wurden aber zu reflexiven Praktika weiterentwickelt.¹⁷ Die Schulpraktischen Studien im Masterstudiengang bauen dabei auf die in der Universitätsschule anvisierten Kompetenzen auf.¹⁸

Die Schulpraktischen Studien können an allen beruflichen Schulen in Bayern, an allen beruflichen Schulen in Deutschland oder vergleichbaren Schulen im Ausland (z. B. dem Berufsbildungszentrum (BBZ) am Instituto Ballester, einer deutschen Schule in Buenos Aires), die sich dazu bereit erklären, Studierende aufzunehmen und zu betreuen, abgeleistet werden. Der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) kooperiert zurzeit mit über 100 Schulen. In Abgrenzung zu den Universitätsschulen wird hier von „Kontaktsschulen“ gesprochen.

Die Betreuungslehrkräfte für die Schulpraktischen Studien an den Kontaktschulen werden jährlich in einer Veranstaltung an der Universität in Nürnberg über den Ablauf und Inhalt der Schulpraktischen Studien informiert. Die Daten aus dem Qualitätsmanagement der Schulpraktischen Studien werden an die Lehrkräfte zurückgespiegelt und Konsequenzen erwogen. Außerdem werden didaktische Vorstellungen bzw. Modelle erläutert, zum Beispiel das Verständnis von Kompetenzorientierung, das der Forschung und Lehre am Lehrstuhl zugrunde liegt. Aufgrund einer unterschiedlichen Zielsetzung werden die betreuenden Lehrkräfte an den Kontaktschulen, anders als die Mentorinnen und Mentoren der Universitätsschule, zwar aufgefordert, aber nicht verpflichtet, sich derart intensiv mit den Inhalten der didaktischen Ausbildung an der Universität auseinanderzusetzen.¹⁹

ROLLE DES REFERENDARIATS

Die Ausbildung in der Universitätsschule stellt keine Alternative zum Referendariat dar, sondern soll dazu beitragen, „die Studierenden besser ausgebildet an die zweite Phase, das Referendariat, [zu] übergeben“.²⁰ Dadurch soll über die zwei Phasen gesehen eine insgesamt bessere Ausbildungsqualität von Lehrkräften erreicht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine Abstimmung und Kooperation mit der zweiten Phase wichtig. Jede Nürnberger Universitätsschule ist deshalb, wie durch das KMS vom 18. Dezember 2009 vorgegeben, gleichzeitig Seminarschule und die Seminarlehrkräfte der Nürnberger Universitätsschulen waren von Beginn an in die Konzeptentwicklung eingebunden. Die Seminarlehrkräfte beteiligen sich u. a. durch die Teilnahme an den universitären Präsenzveranstaltungen, stehen für die Studierenden als Ansprechpartner zur Verfügung, sie integrieren die Studierenden zum Teil in Seminarsitzungen und formulieren Forschungsprojekte und begleiten diese. Dadurch entstehen Synergieeffekte, von denen beide Seiten profitieren und es ergeben sich für beide Seiten Anregungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung.²¹ Die Kooperation, auch mit den Referendarinnen und Referendaren, soll, wenn möglich, in Zukunft noch weiter intensiviert werden. Dies

setzt aber strukturelle Veränderungen, z. B. eine zeitliche Entlastung der Referendarinnen und Referendare an anderer Stelle, voraus. Weitere Kooperationsformen und strukturelle Veränderungen werden zurzeit diskutiert.

PROF. DR. KARL WILBERS

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

WOLFGANG LEHNER

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

VERTIEFENDE INFORMATIONEN

Die Nürnberger Universitätsschule ist ein komplexes Gebilde, das sich über das gesamte Masterstudium erstreckt und viele verschiedene Elemente zur Ausbildung und Forschung beinhaltet. Vertiefende Informationen zur Nürnberger Universitätsschule und deren Elemente enthält die Veröffentlichung „Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen – Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption“, die online unter www.wirtschaftspaedagogik.de/forschung/berichte abgerufen werden kann.

ANMERKUNGEN

- ¹ Wilbers, Karl: Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge, Berlin, 2. Aufl., 2014, S. IX.
- ² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.5.2013.
- ³ Weinert, Franz / Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?, in: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule, hrsg. von Achim Leschinsky, Weinheim 1996, S. 223-233.
- ⁴ Wilbers, Karl: Ausbildung von Pädagogen in Universitätsschulen, Nürnberg 2009, S. 2.

- ⁵ Terhart, Ewald: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte, Weinheim 2001, S. 20-33.
- ⁶ Wilbers, Karl: Wirtschaftspädagogische Ausbildung in Universitätsschulen: Der neue Nürnberger Weg im wirtschaftspädagogischen Master, in: vlb-akzente 10/2009, S. 8-10.
- ⁷ Ebd.
- ⁸ Ebd.
- ⁹ Ebd.
- ¹⁰ Wilbers: Wirtschaftsunterricht gestalten, S. VIII, S. 16.
- ¹¹ Ebd., S. 17-20.
- ¹² Ebd., S. 3.
- ¹³ Ebd., S. 16.
- ¹⁴ Ebd., S. 21-22.
- ¹⁵ Ebd., S. V.
- ¹⁶ Lehner, Wolfgang / Riebenbauer, Elisabeth / Stock, Michaela / Wilbers, Karl: Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion in schulpraktischen Phasen. Was ein Grazer Raster und eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet, www.bwpat.de/profil3/lehner_etal_profil3.pdf, S. 7-13.
- ¹⁷ Wilbers: Wirtschaftspädagogische Ausbildung in Universitätsschulen, S. 8-10.
- ¹⁸ Wilbers: Wirtschaftsunterricht gestalten, S. IX.
- ¹⁹ Wilbers: Wirtschaftspädagogische Ausbildung in Universitätsschulen, S. 8-10.
- ²⁰ Wilbers: Wirtschaftsunterricht gestalten, S. IX.
- ²¹ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK]: „Kooperation, Koordination, Kommunikation“ – Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen, München 2011, S. 5.



Gespräche am Rande der Konzeptpräsentationen der einzelnen Universitäten.

DAS UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT DER UNIVERSITÄT BAYREUTH

MANFRED MÜLLER / DIETER SCHMIDT || Die Konzeptumsetzung in Bayreuth bezieht sich auf den konsekutiven Studiengang Berufliche Bildung Fachrichtung Metalltechnik (Ba./Ma.Ed.), in den sich jährlich etwa 10 Studierende immatrikulieren. Dargestellt wird die Verzahnung von universitärem Wissen und schulpraktischem Können sowie von Studium und Referendariat an der Staatlichen Berufsschule I Bayreuth, die erst 2011 zur Universitätsschule berufen wurde.

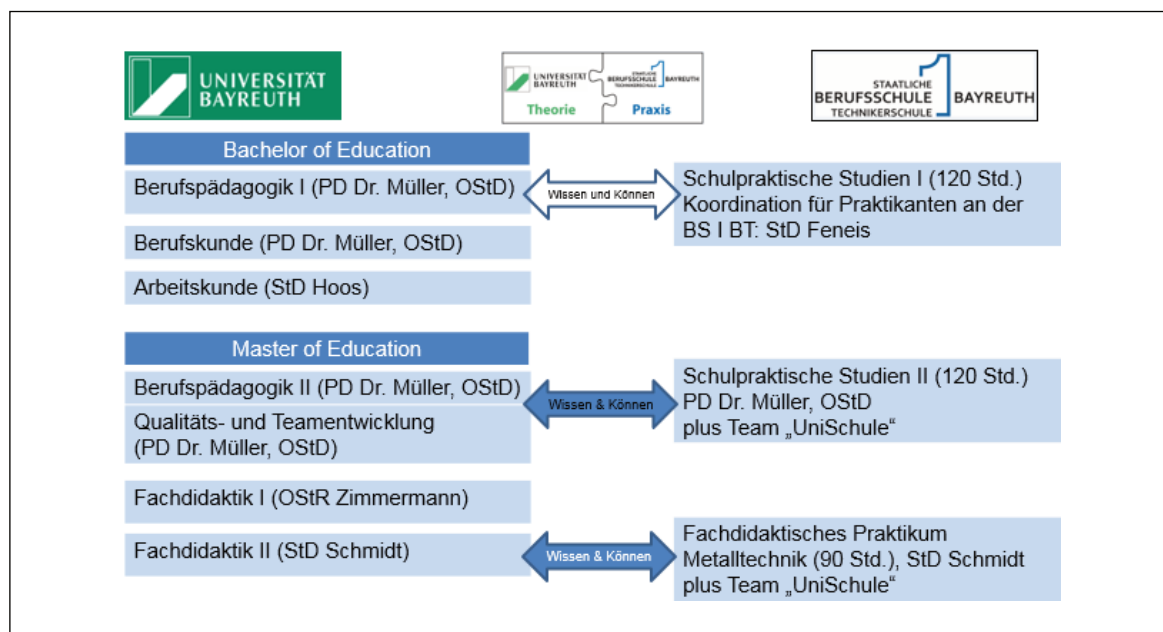
LEHRANGEBOT UND PERSONALKONZEPT

Während sich die Situation an den meisten Universitätsstandorten mit Universitätsschulen durch ein standortspezifisch ausgeprägtes Mentoring- / Patensystem auszeichnet, ist der Bayreuther Weg durch ein Lehrangebot gekennzeichnet, das in Personalunion vermittelt wird. Danach sind Lehrpersonen der Universitätsschule per Lehrauftrag sowohl für die wissen-

schaftliche Ausbildung an der Universität als auch für die schulpraktische Ausbildung an der Schule verantwortlich (vgl. Abb. 1).

Nach diesem Personalkonzept betreut der Dozent für Fachdidaktik II, StD Schmidt, der an der Schule als Seminarlehrer I für Metalltechnik tätig ist, gleichzeitig das fachdidaktische Praktikum. Damit wird eine enge Verzahnung sowohl zwischen Wissen und Können als auch

Abbildung 1: Lehrangebot und Personalkonzept der UniSchule BS I BT



Quelle: Universitätsschule BS I Bayreuth

Stand: Januar 2015

zwischen Studium und Referendariat aus einer Hand ermöglicht. Unterstützt wird er sowohl auf universitärer wie auf schulpraktischer Seite durch OStR Zimmermann, der als Lehrbeauftragter an der Universität Fachdidaktik I lehrt und die schulpraktisch relevanten Kompetenzen als Lehrer und Koordinator der Technikerschule sowie des Fachbereiches Kfz-Technik der Berufsschule mit einbringt.

Das Fach Arbeitskunde, das sich in Bayreuth inhaltlich im Wesentlichen mit soziologischen und psychologischen Aspekten beruflicher Erstausbildung beschäftigt, wird von StD Hoos verantwortet. Er ist im Fachbereich Mechatronik als Berufsschullehrer tätig und zudem als Schulpsychologe sowohl an der Schule wie auch in der regionalen Schulberatung aktiv.

Die Berufspädagogik (einschließlich Berufskunde sowie Qualitäts- und Teamentwicklung) wird auf universitärer Seite von PD Dr. Müller vertreten, der seine Vorlesungen eng mit der schulpraktischen Ausbildung verzahnt. So kann – wie im Fall der Verbindung von Fachdidaktik und fachdidaktischem Praktikum – zum einen eine starke Kopplung von berufspädagogischer Theorie (Wissen) und schulischer Praxis (Können) erzielt werden. Zum anderen ist auf diese Weise eine intensive Betreuung der Studierenden gewährleistet, die durch das Team „UniSchule“¹ unterstützt wird. Als Leiter der Schule obliegt PD Dr. Müller die Gesamtverantwortung für die Umsetzung des Universitätsschulkonzepts auf schulischer Ebene. Die Umsetzung auf universitärer Seite wird vom Lehrstuhl Metallische Werkstoffe (Prof. Dr. Ing. Glatzel) verantwortet. Die Aufgaben des Studiengangmoderators übernimmt dort Dr. Ing. Scherm.

ERSTE EVALUATIONSERGEBNISSE

Die Umsetzung des Lehrangebots in Personalunion ist der ressourcenarmen Personalausstattung des Studiengangs Berufliche Bildung an der Universität geschuldet. Dennoch wird dieses Personalkonzept von allen Akteuren mit einem hohen Maß an Idealismus mitgetragen, weil damit zum einen ein Beitrag zur Verringerung des Lehrermangels in der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik geleistet werden kann. Zum anderen findet der Einsatz der Akteure bei den Studierenden eine positive Resonanz, wie

folgende Stellungnahmen aus einer ersten Konzept-Evaluation im Frühjahr 2014 verdeutlichen können:²

Student A

„UniSchule ist das Beste, was einem Lehramtsstudenten passieren kann. Durch sehr gute Anleitung seitens der Dozierenden wurde wissenschaftliche Theorie und schulische Praxis in Einklang gebracht. Durch die ständigen Einblicke in die Praxis, die Besprechung und verknüpfte theoretische Betrachtung war die Verbindung eine enorme Hilfe für das Lernen. Auch die Theorie im Vorlesungsteil wurde immer mit bereits erlebten Eindrücken von Hospitationen verbunden und so zum leichteren Verständnis gebracht. Der Erfolg hängt jedoch stark von den beteiligten Personen ab. Dozenten und Betreuer müssen für die Aufgabe in der UniSchule qualifiziert sein. Die vielen verschiedenen Ansichten der Studenten und die Diskussionen der Meinungen erweiterten den eigenen Blick. Das Konzept sollte nicht nur erhalten bleiben, sondern ausgebaut werden.“

Student B

„UniSchule ist für mich ein gutes Konzept, das Theorie und Praxis sehr nahe zusammenbringt. Da man einige Seminare und Vorlesungen direkt an der UniSchule hatte, wurde versucht, die gewonnenen Erkenntnisse möglichst bald auch in eigenen Unterrichtsversuchen anzuwenden. So konnten Schwierigkeiten bei der Umsetzung, Vor- und Nachteile von unterrichtlichen Ansätzen und vieles mehr sehr effektiv ausprobiert und besprochen werden. Ein weiterer guter Punkt war, dass man eine Klasse über ein ganzes Halbjahr mit begleiten konnte, man aber auch viele verschiedene Lehrerpersönlichkeiten kennenlernen konnte. Insgesamt habe ich in diesem Jahr an der UniSchule sehr viel lernen können, worauf ich später in meiner Lehreraufbahn zurückgreifen kann.“

Student C

„UniSchule ist für mich ein Konzept, das überall in der Lehrerbildung eingeführt werden sollte. Durch die thematische und zeitliche Abstimmung der Dozenten an Universität und Berufsschule wird theoretisches Hintergrundwissen besser mit in der Praxis Erlebtem verknüpft

und damit begreifbarer. Wenn man verschiedene Konzepte wie die instruktionsorientierte und die konstruktionsorientierte Unterrichtsgestaltung direkt im Unterricht ausprobieren kann, wird man sich der Auswirkungen und Unterschiede viel deutlicher bewusst, als wenn man deren Vor- und Nachteile aus einer Tabelle entnimmt. Trotzdem ist die theoretisch fundierte Bildung Voraussetzung, damit Unterricht auf mehr als zufälligem Ausprobieren basiert. Nur so sind überhaupt die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, die Wirkungen richtig einzuschätzen und kann der Blick auf die wichtigen Details gelenkt werden. Ich halte das UniSchulkonzept für die Lehrerbildung deswegen besonders und nicht nur für die Berufsschule geeignet, da es weder Theorie noch Praxis vernachlässigt, sondern miteinander verbindet, wodurch positive Synergieeffekte entstehen.“

Studienreferendar

„Die UniSchule ist für mich ein gutes Konzept, um Lehramtsstudenten der beruflichen Bildung in die tägliche Praxis des Unterrichts einzuführen. Durch die praxisnahe Ausbildung wird den Studenten die Möglichkeit gegeben, selbst Unterrichtsversuche durchzuführen und erste Erfahrungen mit dem Kollegium auszutauschen. Fachdidaktische Inhalte können somit zeitnah in den Praktika umgesetzt werden. Da die Berufsschule I zugleich Seminarschule für das erste Vorbereitungsyear im Bereich Metalltechnik ist, treten die Studierenden und die Referendare in einen gemeinsamen Austausch. Das hat den Vorteil, dass unterschiedliche Herangehensweisen an verschiedene Problemstellungen beleuchtet und diskutiert werden. Dadurch entstehen neue Impulse, die von beiden Seiten genutzt werden können, z. B. hinsichtlich der Ausarbeitung für Unterrichtsstunden. Für mich als Referendar hat die Zusammenarbeit dazu gedient, Erfahrungen untereinander auszutauschen und gleichzeitig die Theorie hinter der Praxis nicht aus den Augen zu verlieren.“

Studienrat, Mitglied im Team „UniSchule“

„UniSchule ist für mich die Möglichkeit, dass ich als junge Lehrkraft direkt an der Lehrerbildung dran bleibe. Auf diese Weise er-

fahre ich aktuelle Trends und Entwicklungen rund um das Themengebiet Didaktik und Unterricht. Ich möchte dieses Konzept unterstützen, weil ich es als Bereicherung für die Lehrerbildung empfinde: Endlich haben die Studierenden die Möglichkeit, einen fundierten Einblick in den Schulalltag zu gewinnen und zu reflektieren. Durch die begleitenden Veranstaltungen können Lehrversuche durchgeführt und weiterentwickelt werden. Es geht nichts über selbst (durch-)gemachte Erfahrungen (positive und negative)! So wird ein wichtiger Grundstein von beruflicher Profession gelegt. Ein weiterer Punkt ist, dass ich durch das Konzept UniSchule mit meinen zukünftigen Kollegen vertrauensvoll zusammenarbeite. Durch die Rückmeldungen bei Hospitationen verspreche ich mir wichtige Impulse für die Entwicklung meines eigenen Unterrichts und meiner Lehrerpersönlichkeit. Rückblickend bin ich sogar etwas neidisch, diesen Ausbildungsinhalt im Studium verpasst zu haben.“

Ein Hauptgrund für das positive Feedback ist neben dem dargestellten Personalkonzept auch die methodische Vorgehensweise sowohl bei der Verzahnung von Wissen und Können als auch bei der Kopplung von Studium und Referendariat.

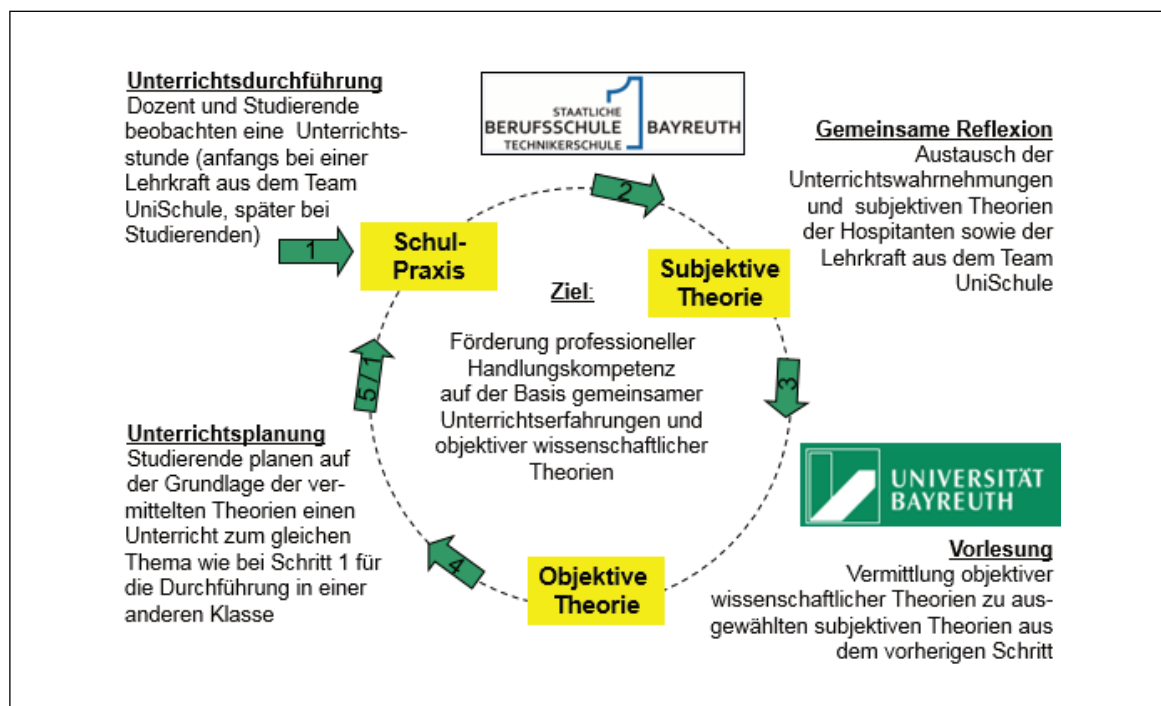
METHODISCHE VORGEHENSWEISE BEI DER VERBINDUNG VON WISSEN UND KÖNNEN

Am Beispiel der Verzahnung von Berufspädagogik II mit den Schulpraktischen Studien II soll die verzahnte Vermittlung von universitärem Wissen (Theorie) und schulpraktischem Können (Praxis) erläutert werden.

Für den Lernbereich Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterricht vollzieht sich gemäß Abbildung 2 die Verzahnung in fünf Schritten:

- Startpunkt ist die gemeinsame Hospitation von Studierenden und Dozenten im regulären Unterricht einer Lehrperson aus dem Lehrerteam „UniSchule“.
- Unmittelbar nach der Hospitation findet an der UniSchule die Unterrichtsreflexion statt, die sich im Fall der Hospitation bei einer Lehrkraft aus dem Team „UniSchule“ in zwei (a und b), im Fall eines Lehrversuchs durch Studierende in drei Phasen (a, b und c) untergliedert:

Abbildung 2: Wissen-Können-Verbindung am Beispiel der Verzahnung von Berufspädagogik II (BP II) & Schulpraktische Studien II (SPS II)



Quelle: Universitätsschule BS I Bayreuth

Stand: Januar 2015

- a) Unterrichtsreflexion der unterrichtenden Lehrkraft. Die im Unterricht besuchte Lehrkraft expliziert zunächst ihre Lehrziele und schätzt den Zielerreichungsgrad ein (lautes Denken).
 - b) Austausch der Unterrichtswahrnehmungen. Studierende und Dozent richten auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen Fragen an die Lehrkraft. Ziel ist es, einen wechselseitigen Austausch der gewonnenen Erfahrungen zu erreichen sowie Begründungen für einzelne Teilhandlungen zu erfahren – ggf. auch zu hinterfragen. Gut reflektierte Praxiserfahrungen sowie der Aufbau metakognitiver Reflexionsschemata gehören in diesem Schritt zu den Hauptzielen.
 - c) Auswertung der erbetenen Rückmeldungen von den unterrichteten Schülern zum erlebten Unterricht in häuslicher Alleinarbeit (Individualfeedback).
- Im Rahmen der sich anschließenden „Vorlesung“ vermittelt der Dozent wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Modelle unter direkter Bezugnahme auf die im vorherigen

Schritt sichtbar gewordenen subjektiven Theorien. Für die Kompetenzentwicklung der Studierenden nimmt dieser Schritt eine zentrale Bedeutung ein, weil Verknüpfungen zwischen Theorie und unmittelbar vorher wahrgenommener Praxis direkt, d. h. sowohl zeitlich als auch örtlich, möglich sind. Anvisiert wird hierbei eine Weiterentwicklung der subjektiven Theorien aller an der Unterrichtsreflexion beteiligten Personen in Orientierung an wissenschaftlichen Theorien, Modellen und Konzepten.

- Für eine systematische Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen haben die Studierenden im vierten Schritt eine selbstständige Unterrichtsplanung zu leisten. Ziel ist es, die vermittelten Theorien aus dem vorherigen Schritt (bzw. aus zurückliegenden Zyklen der in Abb. 2 dargestellten Praxis-Theorie-Kopplung) anzuwenden. Dies geschieht in einem Unterricht zum gleichen Thema, der von einem Studierenden in einer anderen Klasse durchgeführt wird. In diesem „Wiederholungsunterricht“ soll entweder

eine qualitative Verbesserung ausgewählter Unterrichtsphasen versucht oder eine andere Vermittlungsstrategie aus dem breiten Spektrum zwischen instruktions- und konstruktionsorientierten Unterrichtskonzepten handelnd erprobt werden. Damit kann sichergestellt werden, dass alle Bedingungs- und Entscheidungsfelder der Unterrichtsgestaltung auf eine konkrete Schulklasse bezogen und nicht etwa abstrakt abgehandelt werden. Der Dozent nimmt in dieser Phase die Rolle eines Lernbegleiters ein.

- Im fünften Schritt findet analog zu Schritt 1 die Unterrichtsdurchführung statt, die von einem – oder phasenweise auch von mehreren – Studierenden eigenverantwortlich übernommen wird. In dieser Phase steht das Können von unterrichtlichen Teilhandlungen auf der Basis vorher vermittelten Wissens im Vordergrund. Ziel ist es, vermitteltes Wissen auch tatsächlich zur Anwendung zu bringen. Aufgrund der zeitlichen und örtlichen Kopplung stehen die Chancen gut, ein hohes Maß an explizitem Handlungswissen zu entwickeln, das handlungssteuernd wirkt und der professionellen Reflexion und Begründung von Unterricht dienlich ist. Die verbleibende Gruppe und der Dozent sowie die regulär unterrichtende Lehrkraft aus dem Team „UniSchule“ begleiten den Unterrichtsversuch durch Hospitation und anschließende Reflexion.

Der fünfte Schritt ist analog zum ersten zu sehen, so dass der dargestellte Zyklus während eines Semesters wiederholt durchlaufen werden kann. Deutlich werden sollte: Die Wissen-Können-Verbindung erfolgt auf dem Bayreuther Weg induktiv, d. h. sie beginnt und endet in der Praxis. Diese Vorgehensweise ist mit dem dargestellten Personalkonzept problemlos realisierbar.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE BEI DER VERBINDUNG VON STUDIUM UND REFERENDARIAT

Bei dieser Zielsetzung geht es in Bayreuth vor allem darum, den Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen Studierenden und Referendaren so anzuregen, dass beide Gruppen

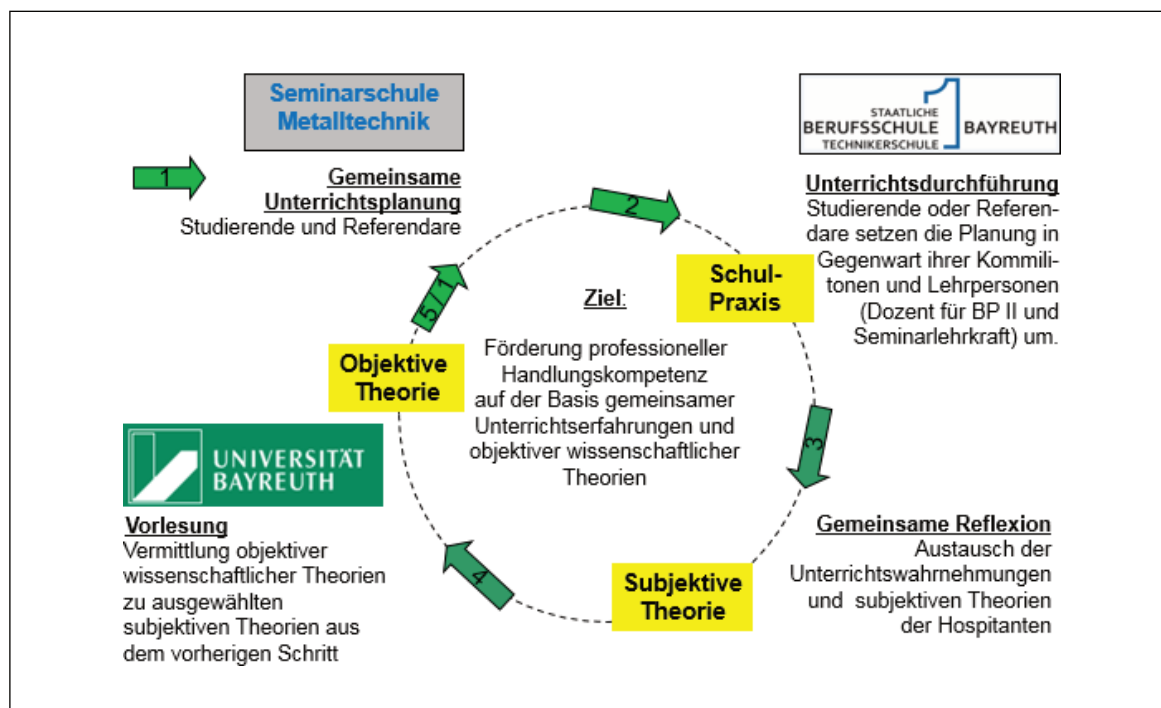
wechselseitig voneinander profitieren. Dies ist z. B. durch gemeinsame Unterrichtsplanungen möglich, in die Wissen, Können und Einstellungen zur Frage nach dem guten Unterricht aus verschiedenen Perspektiven einfließen. Wie die Verzahnung erfolgt, zeigt Abbildung 3.

Die Vorgehensweise, die nach einer längeren Vorphase, in der Studierende und Referendare getrennt voneinander unterrichtet werden, jeweils etwa in der Mitte des betreffenden Semesters verortet ist, beginnt mit dem Auftrag, eine Unterrichtseinheit gemeinsam zu planen, durchzuführen und auszuwerten (Schritt 1). Bei diesem Schritt fungieren beide Lehrpersonen (Seminarlehrer und Dozent für Berufspädagogik) sowohl als Instruktoren wie auch als Lernbegleiter. So wurde z. B. im aktuellen WS 2014/15 aus dem Lernbereich „Klassenführung“ folgende Aufgabe gestellt: Erarbeiten Sie eine Unterrichtseinheit, die das Ziel verfolgt, einen störungsarmen Unterricht in Klassen der Metalltechnik anzustreben. Ausgangsbasis dafür war ein pädagogischer Tag an der Schule zum gleichen Thema, an dem auch Referendare und Studierende teilnahmen.

Beim 2. Schritt steht das eigenverantwortliche Unterrichtshandeln eines Studierenden oder Referendars im Mittelpunkt, das durch angeleitete Hospitation von den Mitstudierenden und Mitreferendaren, dem Dozenten für Berufspädagogik, dem Seminarlehrer und einer Lehrkraft aus dem Team „UniSchule“, die die Klasse regulär unterrichtet, beobachtet wird (Gruppenhospitation).

Im 3. Schritt findet die Reflexions- und Feedbackphase statt, die in enger Kooperation zwischen Dozenten und Seminarlehrern moderiert wird. Hier werden in der Regel die verschiedenen Sichtweisen beider Gruppierungen auf die Frage nach dem guten Unterricht deutlich. Dies ist mit dem Ziel wechselseitiger Bereicherung auch so gewünscht. Die Studierenden lernen bei dieser Vorgehensweise u. a. prüfungsrelevante Beurteilungs- und Bewertungskriterien von Unterricht aus der Perspektive des Studienseminars kennen. Ziele und curriculare Bestandteile des späteren Referendariats können auf diese Weise bereits in die Studienplanung einfließen und den viel besagten Praxischock im Ausmaß minimieren. Die Referendare lernen

Abbildung 3: Methodisches Vorgehen bei der gemeinsamen Vorbereitung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts von Studierenden und Referendaren



Quelle: Universitätsschule BS I Bayreuth

Stand: Januar 2015

theoretische Konzepte und Modelle kennen, die professionelles Handeln aus universitärer Sicht fördern sollen. Mit Blick auf die Referendare kann dadurch die Gefahr einer allzu schnellen Engführung der Unterrichtsgestaltung auf pragmatische Lösungsansätze, die sich an Lehrprobenvorgaben oder an eine dogmatische Favorisierung einzelner Unterrichtskonzepte orientieren, genauso vermieden werden wie die Vermittlung von realitätsfernen Theorien aus dem Elfenbeinturm, die eher in der universitären Ausbildung als Gefahr lauert. In der Auseinandersetzung um die „richtige“ Unterrichtsgestaltung, die sich in der Regel zwischen wissenschaftlicher Programmatik und prüfungsrelevanten Anforderungen des Vorbereitungsdienstes vollzieht, können Studierende und Referendare wechselseitig voneinander lernen.

Im 4. Schritt geht es um eine gemeinsame Nachbereitung des durchgeführten Unterrichts mit dem Ziel, eine optimierte Planung zu entwickeln und in einer anderen Klasse erprobend durchzuführen (Schritt 5). Nach mehreren Durchläufen wird der optimierte Unterrichts-

plan allen Lehrkräften der Schule zur Verfügung gestellt. In diesem Zusammenhang kann auch der Nutzen für die pädagogische Weiterentwicklung der Schule deutlich werden, der sich durch das Universitätsschulkonzept vor Ort ergibt.

Durch die zeitnahe, phasenübergreifende Verzahnung von Wissen und Können werden zudem die Chancen für einen systematischen und kumulativen Kompetenzaufbau deutlich, wie er von der Kultusministerkonferenz gefordert wird.³ Der bisherige Weg einer zeitversetzten Wissen-Können-Verbindung gemäß der Auffassung, die Vermittlung der Theorie habe an der Universität und die Förderung des praktischen Könnens im Referendariat zu erfolgen, stößt bei der Wissen-Können-Verbindung allein schon wegen der großen Zeitverschiebung auf kaum überwindbare Hürden. Die mit der Entwicklung von Fertigkeiten (Referendariat) zu verknüpfenden Wissensinhalte (Studium) sind dem Bewusstsein dann häufig nicht mehr direkt zugänglich oder sie wurden bereits vergessen ...

AUSBLICK: PERSONENUNABHÄNGIGE WEITERENTWICKLUNG DES BAYREUTHER PERSONALKONZEPTS

Mit den weiteren Ausführungen soll abschließend grob umrissen werden, wie das erreichte Lehrangebot für den Studiengang Berufliche Bildung in Bayreuth (vgl. Abb. 1) sichergestellt und personenunabhängig weiterentwickelt werden kann. Um die dargestellten Chancen des Personalkonzepts zu erhalten, kommt es im Wesentlichen darauf an, zumindest in den Kernfächern des universitätsschulischen Lehrangebots Lehrpersonen einzusetzen, die sowohl die wissenschaftliche als auch die schulpraktische Ausbildung verantworten können. Im Fall einer schulisch institutionalisierten Lehrkraft ist dies nach derzeitiger Rechtslage entweder durch Lehrauftrag oder Teilabordnung an die Universität, im Fall der Institutionalisierung an der Universität durch Teilabordnung zum Schuldienst an die UniSchule möglich. In beiden Fällen sind hinsichtlich zukünftiger Personalauswahl Überlegungen zur erforderlichen akademischen Qualifikation anzustellen. Da es sich beim Universitätsschulkonzept um ein Angebot der 1. Phase der Lehrerbildung handelt, ist für eine Lehrtätigkeit in dieser Phase eine Promotion im Bereich Erziehungswissenschaften wünschenswert. Unseres Erachtens wäre für einen Lehrauftrag auch ein herausragender Masterabschluss (oder Diplom oder Staatsexamen) ausreichend, wenn die betreffende Person in Forschungsprojekten an der Universität eingebunden ist – im Idealfall mit dem Ziel der Promotion. Da sich unter den bisherigen Masterstudierenden bereits einzelne Personen für einen solchen Weg interessieren und auch Lehrpersonen aus dem Team „UniSchule“ dafür geeignet sind, erscheinen die angestellten Überlegungen zielführend und praktisch umsetzbar.

Um Missverständnissen vorzubeugen, sei ausdrücklich betont, dass aus unserer Sicht weder der Schulleiter einer UniSchule noch die Seminarlehrkraft über eine Promotion zwingend verfügen muss. Die Promotion kann als wünschenswerte Qualifikation auch von einem leitenden Mitglied des Teams „UniSchule“ eingebracht werden, der sich bei der inhaltlichen und organisatorischen Umsetzung des Konzepts um ein hohes Maß an wissenschaftlicher und

schulpraktischer Qualität kümmert. Wer dafür auch immer zuständig ist: Es kommt darauf an, die wissenschaftliche Grundausrichtung des Lehrangebots sowie eine forschende⁴ Grundhaltung der Lehrpersonen nicht aus dem Blick zu verlieren.

ZUSAMMENFASSENDE THESEN

Die Vorgehensweise auf dem Bayreuther Weg eröffnet sehr gute Chancen für eine effektive Umsetzung der bisherigen Kernaufgaben einer Universitätsschule. Diese Chancen sollen insbesondere im Hinblick auf die enge Verzahnung von universitärem Wissen und schulpraktischem Können, die das Kernanliegen auf dem Bayreuther Weg darstellt, mit vier Thesen nochmals zusammenfassend vor Augen geführt werden.

Die im Universitätsschulkonzept intendierte phasenübergreifende Verbindung von universitärem Wissen und schulpraktischem Können zur Förderung professioneller Handlungskompetenz angehender Lehrpersonen kann auf effiziente Weise erreicht werden, wenn:

- diese Verbindung bereits in der 1. Phase der Lehrerbildung an konkreten Unterrichtserfahrungen in der Schulpraxis ansetzt,
- sie möglichst unmittelbar danach im Rahmen einer dialogbereiten Vorlesung sowohl auf der Grundlage praktischer Erfahrungen als auch mittels der damit korrespondierenden wissenschaftlichen Theorien, Modelle und Konzepte (aus Studium und Referendariat) vollzogen wird,
- die so vorgenommene Verbindung wiederum möglichst zeitnah von den Studierenden, phasenweise auch in Kooperation mit den Referendaren, mit dem Ziel der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz handelnd erprobt werden kann und wenn
- die dafür erforderliche Lernbegleitung von Lehrpersonen geleistet wird, die (a) sowohl an der Universität als auch an der Schule tätig sind, (b) über die zu vermittelnde professionelle Handlungskompetenz einer Lehrperson selbst verfügen und (c) diese Kompetenz an beiden Lernorten, d. h. an der Universität und an der Schule, kontinuierlich weiterentwickeln.

PD DR. MANFRED MÜLLER

Leiter der Staatlichen Berufsschule I mit Fachschule für Fahrzeugtechnik und Elektromobilität sowie Lehrbeauftragter für Berufspädagogik an der Universität Bayreuth

DIETER SCHMIDT

Seminarlehrer I für Metalltechnik an der Staatlichen Berufsschule I mit Fachschule für Fahrzeugtechnik und Elektromobilität sowie Lehrbeauftragter für Fachdidaktik Metalltechnik an der Universität Bayreuth

LITERATURVERZEICHNIS

- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.5.1995 i. d. F. vom 7.3.2013, <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften/uebersicht-lehrerpruefungen.html>
- Neuweg, Georg Hans: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft, in: Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?, hrsg. von Helmut Heid und Christian Harteis, Wiesbaden 2005, S. 205-228.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jena 2003.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik, bei der Herbsttagung 2014 genehmigter Entwurf, Jena 2014.

ANMERKUNGEN

- ¹ Zum Team „UniSchule“ gehören derzeit folgende Lehrkräfte: OStR Dechert, StD Feneis, StR Fichtel, StR Grieger, StD Hoos, FL Hübner, OStR Hüttmann, StR Roderer, StD Schmidt, FOL Sommer, OStR Ziegler, OStR Zimmermann. Der Einsatz ist u. a. abhängig vom Zweitfach der Studierenden. Zu betonen ist die für eine gewerblich-technische Ausbildung wichtige Berücksichtigung beider Qualifikationsebenen (4 und 3).
- ² Dier, M.: Universitätsschulkonzept BS I Bayreuth. Exzellenz in der Lehrerbildung durch Theorie-Praxis-Verzahnung an der Staatlichen Berufsschule I Bayreuth, Unveröffentlichte Studienarbeit im Fachgebiet Berufspädagogik, Lehrstuhl Schulpädagogik der Universität Bayreuth, Bayreuth 2014.
- ³ Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.6.2014, <http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften/uebersicht-lehrerpruefungen.html>
- ⁴ Auf dem dargestellten Bayreuther Weg ergab sich bisher eine Reihe von Anknüpfungspunkten für eine anwendungsorientierte Unterrichtsforschung. Mit den bisher gegebenen Ressourcen konnten diese leider nicht weiterverfolgt werden. Da die Bedeutung von Forschungsaktivitäten als Aufgabenfeld von Universitätsschulen (noch) nicht hinreichend geklärt ist, soll zumindest an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Universitätsschulen dafür über ein Potenzial verfügen, das zukünftig stärker genutzt werden sollte – z. B. in Kooperation mit anderen Einrichtungen der Lehrerbildung.

UNIVERSITÄTSSCHULE AN DER LMU IN MÜNCHEN

SUSANNE WEBER / MICHAEL SCHÖNLEIN / JOSEF GUGGEMOS / MARTINA FRIEDL¹ || Die Universitätsschule an der LMU versteht sich als Studienelement professioneller Lehrerbildung zur Unterstützung eines kooperativen, nachhaltigen lebenslangen Lernens über die verschiedenen Phasen hinweg. Ziel ist es, theorie- und forschungsbezogenes Reflexionswissen, praktisches Handlungswissen sowie selbstreflexives Wissen auf- und auszubauen. In der kooperativen Arbeit bietet sie allen Akteuren ein Lern- und Entwicklungspotenzial. Der Beitrag umfasst die Zielsetzung und theoretischen Grundlagen, die konzeptionelle und die organisationale Umsetzung, die Relevanz der Universitätsschule für eine nachhaltige Entwicklung im Lehrerberuf und ein erstes Meinungsbild der verschiedenen Akteure.

ZIELSETZUNG UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER UNIVERSITÄTSSCHULE LMU MÜNCHEN

Die Universitätsschule an der LMU versteht sich als Studienelement professioneller Lehrerbildung im beruflichen Bereich in deren erster Phase. Ziel der Universitätsschule ist es, die drei Phasen der Lehrerbildung (Universität, Studienseminar, Weiterbildung) miteinander zu verknüpfen sowie ein nachhaltiges lebenslanges Lernen zu initiieren und zu fördern. Theoretisch basiert das Konzept der Universitätsschule an der LMU sowohl auf professionstheoretischen² und lehr-lern-theoretischen³ als auch bildungsökonomischen Überlegungen⁴ sowie einer bildungspolitischen Perspektive⁵ unter Berücksichtigung des Zusammenspiels der verschiedenen Sichtweisen und Verantwortungsbereiche der Akteure und Lernorte. Die damit einhergehenden Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Herausforderungen werden für den Bereich der beruflichen Erstausbildung detailliert herausgearbeitet.⁶ Dabei ist für eine gelingende Lehrerbildung das Vorhandensein dieses „Differenzbewusstseins“ zentrale Voraussetzung.⁷

Entsprechend ist das Ziel unserer Arbeit in der Universitätsschule, theorie- und forschungsbezogenes Reflexionswissen, praktisches Hand-

lungswissen sowie selbstreflexives Wissen auf- und auszubauen.⁸ Ferner ist es das Ziel für eine gelingende kooperative Arbeit, sich die Bedeutung und Grenzen des je unterschiedlichen Wissens und der zugrundeliegenden Expertisen bewusst zu machen, eine gemeinsame Sprache zu erarbeiten und die jeweiligen einzubringen- den Beiträge, Funktionen und Potenziale der beteiligten Personen in Wissenschaft und Praxis herauszuarbeiten. In der kooperativen Arbeit bietet die Universitätsschule allen Akteuren ein Lern- und Entwicklungspotenzial durch das Sammeln von realitätsnahen Erfahrungen, die Erarbeitung evidenz-basierter Lösungen und Materialien, die Ermöglichung von Erfahrungsaustausch sowie die Aus- und Weiterbildung aller Beteiligten:

a) Für Studierende:

- Lernen von Fach- und fachdidaktischem Wissen (*theoretisches Reflexionswissen*)
- Umsetzung ausgewählter „Lehrbildungsstandards“, didaktischer Jahresplanungen, fachdidaktischen Wissens (z. B. wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen) sowie der Einsatz hieraus entwickelter Materialien und Instrumente zur Unterstützung des Lehrerhandelns in der Schulpraxis (*praktisches*

- Handlungswissen*): Lernen durch Experimentieren, forschendes Lernen, Lernen durch Teilnahme an der Unterrichtspraxis
- Reflexion der Erfahrungen gemeinsam mit den Mentoren, Seminarlehrern, Kommilitonen, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Überprüfung der Berufswahl und Berufseignung in der Realität, Ausloten von Karriereoptionen in der Lehrerlaufbahn, Identifikation von Gestaltungs- und Selbstverwirklichungsfreiräumen im Lehrberuf sowie Exploration von alltäglichen beruflichen Tätigkeitsfeldern
- b) Für Mentoren:
- Erweiterung, Auffrischung und Konsolidierung von Fach- und fachdidaktischem Wissen in Workshops, Gastvorträgen der Universität, Phasen des Erfahrungsaustausches – auch mit den Studienseminaren – sowie in gemeinsamen Projekten mit den Studierenden (*theoretisches Reflexionswissen*)
 - Umsetzung traditioneller und aktueller Themen, Strategien und Kategorien in die Unterrichtspraxis sowie Überprüfen von innovativen Konzepten in der Praxis in gemeinsamen Projekten mit den Studierenden (*praktisches Handlungswissen*): Weiterbildung durch Experimentieren und forschendes Lernen; gemeinsame Bearbeitung von schulischen Alltagsfragen / -problemen
 - Reflexion der Erfahrungen im Mentoren-Team, mit Seminarlehrern, Studierenden, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Bewusstwerdung der Position als „Role Model“
- c) Für Schulleitungen:
- Anregung für Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung mittels neuem Fach- und fachdidaktischen Wissen in Abschlusspräsentationen der erarbeiteten Projekte, Gastvorträgen der Universität, Phasen des Erfahrungsaustausches (*theoretisches Reflexionswissen*)
 - Implementierung von gemeinsam erarbeiteten Projekten im Sinne von Transfer in das Qualitätsmanagement an Schulen (QSE 2.0 bzw. QbM) und Nachhaltigkeit (*praktisches Handlungswissen*)
- Reflexion der Erfahrungen gemeinsam mit den Mentoren, Seminarlehrern, Studierenden, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Nutzen von Potenzialen der kooperativen Zusammenarbeit, Nutzung der Zusammenarbeit für ein gezieltes Recruiting
- d) Für Studienseminare:
- Anregung für forschungsbasierte Lehre, Auseinandersetzung mit neuem Fach- und fachdidaktischen Wissen in Abschlusspräsentationen der erarbeiteten Projekte, Gastvorträgen der Universität, Workshops, Phasen des Erfahrungsaustausches (*theoretisches Reflexionswissen*)
 - Implementierung, Überprüfung und Weiterentwicklung von gemeinsam erarbeiteten Projekten für die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache sowie der Förderung von Transfer und Nachhaltigkeit (*praktisches Handlungswissen*)
 - Reflexion der Erfahrungen gemeinsam mit den Mentoren, Seminarlehrern, Referendaren, Studierenden, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Nutzen von Potenzialen der kooperativen Zusammenarbeit, Erarbeitung einer gemeinsamen Sprache, Wahrnehmung von Änderungen in den Werten, im Bildungsverhalten, in den Karrierezielen, Berufswünschen und Arbeitsplatzwartungen der Studierenden
- e) Für die Universität:
- Produzieren, Evaluieren, Aufbereiten und Vermitteln von neuem Fach- und fachdidaktischen Wissen (*theoretisches Reflexionswissen*)
 - Unterstützung der Umsetzung der „Lehrerbildungsstandards“, Entwicklung und Einsatz von Materialien und Instrumenten zur Unterstützung des Lehrerhandelns in der Schulpraxis sowie Überprüfen von neuen Konzepten an der Praxis in gemeinsamen Projekten mit den Studierenden (*praktisches Handlungswissen*): Lernen durch Experimentieren, forschendes Lernen, Lernen durch Teilnahme an der Unterrichtspraxis
 - Reflexion der Erfahrungen gemeinsam mit den Mentoren, Seminarlehrern, Studierenden

den, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Nutzen von Potenzialen der kooperativen Zusammenarbeit, Erarbeitung einer gemeinsamen Sprache, Wahrnehmung von Änderungen in den Werten, im Bildungsverhalten, in den Karrierezielen, Berufswünschen und Arbeitsplatzwartungen der Studierenden

- f) Für die Lehrerbildung insgesamt:
- Bereitstellung eines aktuellen und international anschlussfähigen Fach- und fachdidaktischen Wissens; Aufbau von fachlichem und überfachlichem Humankapital (*theoretisches Reflexionswissen*)
 - Über die Phasen hinweg abgestimmtes professionelles evidenz-basiertes Lehrerhandeln (Lehrbildungsstandards), das effizientes und effektives Lehren und Lernen ermöglicht; Aufbau von Humankapital und Sozialkapital – durch das Knüpfen von Kontakten mit Kommilitonen, Referendaren, Lehrenden, Schulleitungen, Seminarlehrkräften, Universitätspersonen (*praktisches Handlungswissen*)
 - Reflexion der Erfahrungen gemeinsam mit den Mentoren, Seminarlehrern, Referendaren, Studierenden, Universitätsmitarbeitern, Professoren, interessierter Öffentlichkeit (*selbstreflexives Wissen*): Transparenz des Vorgehens; Sicherung einer hohen wissenschaftlichen und praktischen Anerkennung; Unterstützung von Orientierungswissen (Berufswahl, Studiengestaltung, Karriereweg, Vorstellung über konkrete berufliche Tätigkeit insbes. für Studierende ohne vorherige Berufsausbildung)⁹

Aus der bewussten Nutzung der Differenz zwischen den verschiedenen Lernorten und den damit verbundenen Lerngelegenheiten sowie Entwicklungsmöglichkeiten ergeben sich Chancen, die einen Mehrwert für alle Akteure und insbesondere für Studierende generieren.¹⁰

Das übergreifende Ziel besteht darin, in der gemeinsamen Arbeit und dem Zusammenspiel der verschiedenen Akteure über die institutionellen Grenzen hinweg unter Nutzung der verschiedenen vielfältigen Wissensbestände und der jeweiligen Ermöglichung von Lerngelegen-

heiten eine gemeinsame moderne, forschungsbasierte und international ausgerichtete Vision zur Professionalisierung von Lehrenden an beruflichen Schulen zu entwickeln und diese im Rahmen der jeweils gegebenen Möglichkeiten zielbezogen umzusetzen. Dieses beinhaltet eine Vernetzung der *Curricula* innerhalb und zwischen den Phasen der Lehrerbildung, die Entwicklung eines „evidence-based teaching“ sowie eines forschungsgeleiteten *Assessments*.¹¹ Damit werden im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten Ansatzpunkte eröffnet, zentralen Hauptkritikpunkten der Lehrerbildung zu begegnen.¹²

KONZEPTIONELLE UMSETZUNG

Die Universitätsschule an der LMU erstreckt sich über das 1. und 2. Semester der Masterstudiengänge Wirtschaftspädagogik I (Studienrichtung ohne schulisches Nebenfach) und Wirtschaftspädagogik II (Studienrichtung mit schulischem Nebenfach) und ist für beide Studienrichtungen identisch.

TmP I – Lehrbildungsstandards

Im 1. Semester wird die Veranstaltung „Theory meets Practice (TmP) I“ angeboten. Diese Veranstaltung ist verpflichtend für alle Studierenden. Ausgehend von der internationalen Diskussion zu Lehrbildungsstandards und einem „evidence-based teaching“¹³ ist es das Ziel dieser Veranstaltung, dass die Studierenden (bzw. alle Akteure) sich das bereits existierende (kodifizierte) Fach- und fachdidaktische Wissen zu ausgewählten Lehrbildungsstandards als Grundlage und Bestandteil eines **theoretischen Reflexionswissens** erarbeiten. Hierzu greifen wir vor allem auf die Arbeiten im Lehrbuch von Cooper¹⁴ zurück und beziehen diese explizit auf den Bereich der beruflichen Bildung. Bearbeitet werden dabei u. a. die Lehrbildungsstandards: 1. Reflexion und der effektive Lehrer, 2. Lernziele formulieren, 3. Unterrichtsplanung, 4. Schülerunterstützendes Handeln, 5. Fragetechnik, 6. Differenzierung, 7. Cultural Responsive Teaching, 8. Classroom Management, 9. Kooperatives Lernen, 10. Assessment.

Im Folgenden soll die Durchführung des Seminars TmP I am Beispiel des Lehrbildungsstandards „Fragetechnik“ erläutert werden.

Abbildung 1: Erarbeitung von Fach- und fachdidaktischem Wissen (theoretisches Reflexionswissen)

Es existiert bereits kodifiziertes Wissen zu Fragetechniken ...

Warum stellen Lehrende Fragen?

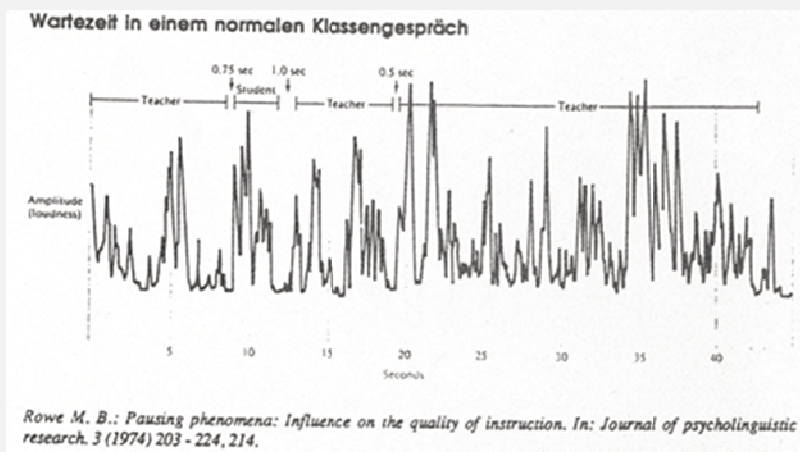
- Fragen sollen Denk- und Lernprozesse anregen
- Fragen helfen den Lehrenden, im Zeitplan zu bleiben und alle „Inhaltsbereiche“ abzudecken
- Fragen helfen, Lernchancen „gerechter“ zu verteilen
- Fragen sollen den Lernenden in den Unterricht einbinden
- Fragen können zur Diagnose des Wissensstandes eingesetzt werden
- Fragen können als Feedback fungieren
- ...

Wonach lassen sich Fragen im Unterricht klassifizieren?

- Auf das Lernniveau abgestimmte Fragen
- Fragen im Hinblick auf Offenheit / Geschlossenheit
- Abgrenzung zum Impuls
- ...

Aus der Lehr-Lern-Forschung wissen wir:

- Lehrende stellen in einer 40- bis 50-minütigen Stunde 40 bis 80 Fragen
Bei 20 Unterrichtsstunden pro Woche sind dieses ca. 800 bis 1.600 Fragen



- 80 % der Fragen zielen auf Wissens- und Gedächtnisleistungen
- Je mehr Fragen die Lehrenden stellen, desto „schlichter“ werden die Fragen und führen zumeist vom eigentlichen Fragegegenstand weg
- Lernende richten selten Fragen an Lehrer / Dozenten:
An drei Schultagen hört der Lernende ca. 800 Lehrerfragen und stellt eine eigene Frage
- Die Häufigkeit der Lehrerfragen korreliert negativ mit der Häufigkeit der Schülerfragen
- ...

Handlungsempfehlungen auf der Basis des kodifizierten Wissens und der Praxis:

Lehrende sollten ...

- ... weniger Fragen stellen
- ... Fragen bezogen auf die individuellen Anforderungen der Lernenden stellen
- ... Fragen variierend und zielgerichtet im Hinblick auf die *Tiefe* (Taxonomiestufe, Hinweise, Unterstützung) und die *Breite* (geschlossene / offene Fragen) des Inhaltsbereiches und der kognitiven *Struktur* stellen
- ... eine angemessene Zeit warten, bevor sie eine weitere Frage stellen
- ... mit Fragen gezielt Lernchancen unter den Lernenden verteilen
- ... mit Fragen unterstützendes und informierendes Feedback geben
- ... mehr mit Impulsen arbeiten
- ...

Quelle: Zusammengestellt in Anlehnung an: Frey, K. / Frey-Eiling, A.: Allgemeine Didaktik, Zürich 1993, Kap. 13.1; Cooper, J. M.: Classroom Teaching Skills, Belmont, CA 2014, S. 121-167

Sammeln von Erfahrungen im praktischen Handlungsfeld (praktisches Handlungswissen)

In einem gemeinsamen Projekt erarbeiten die Studierenden mit den Mentoren ein Konzept (unter Einbeziehung von Instrumenten, Zeitplänen, Hospitationsklassen, Kollegen, Organisation etc.) zur Beobachtung und Umsetzung, zum Experimentieren, zum Forschen und zur Dokumentation ihres bearbeiteten Lehrerbildungsstandards in der Unterrichtspraxis (Erarbeitung des **praktischen Handlungswissens**). Hierzu bietet das Lehrbuch von Cooper „Classroom Teaching Skills“¹⁵ hilfreiche Materialien; das gilt auch für das Buch von Borich „Observation Skills for Effective Teaching“¹⁶, das zahlreiche und sehr verschiedene Instrumente zur Beobachtung von Unterrichtsprozessen vorschlägt. Mit Hilfe dieser Literatur werden die Studierenden dafür sensibilisiert,

- I. zunächst die übergreifende *Situation* näher zu spezifizieren (inkl. der Beschreibung des sozio-kulturellen und ökonomischen Hintergrundes), um die Beobachtungen und das Lehrerhandeln in einem übergreifenden, sinngebenden Kontext zu verorten.
- II. Anschließend sind *Kategorien* auszuwählen, mittels derer die Unterrichtsprozesse zum

entsprechenden Lehrerbildungsstandard beobachtet werden könnten (z. B. anhand der Anzahl sowie der Qualität (bzgl. Breite, Tiefe) der gestellten Fragen, der verteilten Lernchancen durch die gestellten Fragen, des Formats und der Formulierung der Fragen im Rahmen eines Feedbacks).

- III. Zudem werden *Instrumente zur Beobachtung* von Unterrichtsprozessen vorgestellt: 1. narrative Berichte (z. B. ethnographische Berichte, anekdotische Berichte, thematische Notizen, visuelle Skizzen), 2. Rating-Skalen (z. B. Checklisten, Summenskalen, Fünf-Punkte-Likert-Skalen) oder 3. Kodiersysteme zur Abbildung von Klassenrauminteraktionen (z. B. Zählssysteme, Symbolsysteme).

Im Anschluss an die systematische Dokumentation der Unterrichtsbeobachtung wird das praktische Lehrerhandeln gemeinsam mit Mentoren, Seminarlehrkräften, Universitätspersonen unter Nutzung der erarbeiteten wissenschaftlichen Kategorien sowie der von Oser u. a.¹⁷ vorgeschlagenen Evaluationsdimensionen und Referenzsysteme diskutiert, evaluiert und bewertet.

Abbildung 2: Beobachtungsbogen

Auszug aus dem Beobachtungsbogen für „Fragetechnik“ aus dem Lehrbuch von Cooper¹⁸:

Observation Worksheet

WAIT TIME AND TEACHER REACTIONS

Effective questioning in the classroom depends on a number of factors, including the length of the teacher's wait time and the specificity of the teacher's reactions. In this activity, you will have several opportunities to investigate these critical variables.

Directions: Do not use actual names of schools, teachers, administrators, or students when using this worksheet.

Observer's Name: _____

Date: _____

Grade Level: _____

Subject: _____

Class Size: _____

Background Information: Give a brief general description of the school's social, economic, and ethnic makeup.

Wait Time

What to Record: Determining a teacher's wait time requires little more than some patience, a watch that can measure seconds (or the ability to count seconds), and an ear that can hear silence. Remember, the wait time is silent time, without rephrasing of questions or any other verbal interruption. After the teacher has asked a question, simply write down the number "1" if the student receives a wait time of a second or less. If longer, write down the number that represents how many seconds long each wait time lasts.

Teacher Reactions

What to Record: Teacher reactions fall into one of four categories: praise, acceptance, remediation, or criticism. In this activity, you will determine how the teacher distributes these reactions. Write down each reaction the teacher gives to each student response or comment. You may be able to listen to the reactions and immediately record which category applies. If you need more time to classify the teacher's reactions, you could write down the reactions verbatim and classify them after the observation when you have more time. If the teacher follows a student response with a probing question, record that as well.

Reflections on Your Observation:

1. How long is this teacher's typical wait time? _____

2. How many times did the teacher wait longer than three seconds? _____

Bezogen auf den Lehrerbildungsstandard „5. Fragetechnik“ könnte die **Evaluation der Beobachtungen** anhand der **Dimensionen** von Oser u. a.¹⁹ wie folgt vorgenommen werden:

- Wie werden die Fragen im Hinblick auf Einfühlsamkeit und Empathie gestellt?
- Werden Fragen bei Bedarf flexibel umformuliert (ggf. im Hinblick auf Niveau, Inhalt, Format)?
- Werden die Fragen engagiert und motivierend vorgetragen?
- Wie werden Fragen im Spannungsverhältnis von „Autonomie und Kontrolle“ eingesetzt?
- Werden die Fragen entsprechend zum individuellen Lernniveau des angesprochenen Lernenden formuliert?
- Inwiefern werden Fragen zur Steuerung eines angemessenen Lerntempos gestellt?
- Entsprechen die Fragen dem zu vermittelnden Inhalt?
- ...

Zur Bewertung ließen sich danach die folgenden **Referenzsysteme bzw. Benchmarks** gemäß Oser u. a.²⁰ heranziehen:

- Existieren kulturelle Normen (z. B. sollten keine Ja / Nein-Fragen in kulturellen Kontexten gestellt werden, in denen aufgrund des kulturellen Wertesystems kein klares ablehnendes „Nein“ zum Ausdruck gebracht wird)?
- Gibt es Referenzen aus der Wissenschaft (d. h. gibt es Studien, die eine klare Empfehlung zulassen: Z. B. empfehlen Frey und Frey-Eiling²¹ Lehrkräften, mindestens 3 Sekunden auf eine Antwort zu warten, bevor sie eine weitere Frage stellen bzw. nochmals 3 Sekunden nach der Schülerantwort warten)
- Existieren Durchschnittswerte von Experten oder Praktikern (inwiefern weichen die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung von diesen Durchschnittswerten ab)?

- Existiert in der Fach-Community ein Konsensus (welche Auffassung wird in der Lehrerbildung in Bayern, in einem Studienseminar etc. vertreten, und inwiefern stimmen die Beobachtungen mit diesen Auffassungen überein)?

Im Rahmen des **forschenden Lernens und Experimentierens** wird ausgewählten Fragen nachgegangen wie z. B.:

- Wie lassen sich die Beobachtungen und Diskussionsargumente auf die Dimensionen und Benchmarks von Oser u. a.²² sowie auf Aussagen aus der Theorie aufgrund entsprechender Forschungsergebnisse beziehen?
- Durchspielen von Antworten auf die Frage „Was wäre, wenn, ...“ zu ausgewählten Lehrerhandlungen: Was waren besonders gut gelungene Teilhandlungen? Wie lassen sich möglicherweise ausgewählte Teilhandlungen optimieren?
- Suche nach Erklärungen für eingetretene Wirkungen ausgewählter Teilhandlungen.
- Simulation bzw. Ausprobieren von Teilhandlungen (z. B. Formulierung von Fragen auf verschiedenen Niveaustufen zur Initiierung von bestimmten Lernaktivitäten oder zur Steuerung der Lehr- und Lerngeschwindigkeit).

Aktivitäten und Ergebnisse im Rahmen von Reflexionen (selbstreflexives Wissens)

Im Anschluss sind die erarbeiteten theoretischen Kategorien, die Beobachtungen, die eigenen Erfahrungen, die Ergebnisse möglicher Experimente sowie gemeinsamer Reflexionen systematisch in einer öffentlichen Abschlusspräsentation allen Studierenden und Akteuren (inklusive weiteren Interessierten wie z. B. Studienseminarleitung, andere Seminarlehrkräfte, Ministerium) vorzustellen und zu verteidigen.

Hier werden neben konkreten Fach- und fachdidaktischen Reflexionen sowie Reflexionen zu eigenen Unterrichtserfahrungen auch übergreifende Selbstreflexionen zur Rolle der Lehrkraft, zur Modellbildung, Steuerung und Wirkung sowie zur eigenen Berufswahl, Karriereinteressen, Jobserwartungen und Tätigkeitsfeldern initiiert und durchgeführt (Entwicklung eines **selbstreflexiven Wissens**).

Kommentare aus der Abschlussveranstaltung:

- Beim Unterrichten habe ich mich wohl und sicher gefühlt. Meinem Feedback zufolge wirkte ich auch sehr selbstbewusst, wodurch mich die Schüler von Anfang an als Autorität akzeptierten.
- Meine Eindrücke lassen sich so zusammenfassen, dass ich mir nun sehr gut vorstellen kann, Lehrerin zu werden, um mich auch weiterhin im Rahmen der Entwicklung von Persönlichkeiten überraschen zu lassen und ihnen dabei zur Seite zu stehen.
- Zusammenfassend verlief die Unterrichtsstunde sehr gut, und die Schülerinnen und Schüler arbeiteten motiviert mit. Es war sehr interessant, die Lehrerrolle zu übernehmen und den Unterricht vom Pult aus zu beobachten bzw. zu leiten. Das im Anschluss stattfindende Feedback war sehr konstruktiv und sowohl die positiven als negativen Hinweise werde ich bei der nächsten Unterrichtsgestaltung beachten.
- Die Hospitation insgesamt war eine sehr wertvolle Erfahrung, die mich bei späteren beruflichen Entscheidungen sicherlich unterstützen wird.

Curricular ist die Veranstaltung TmP I **verknüpft** mit der **Vorlesung und Übung „Berufliche Kompetenzen“**, in der Fragen und Aspekte der Curriculumtheorie,²³ der Instruktions-Theorie²⁴ sowie von Theorien des Assessments²⁵ bearbeitet werden. Parallel läuft die Veranstaltung **„Schulpraktische Studien“**, in der neben

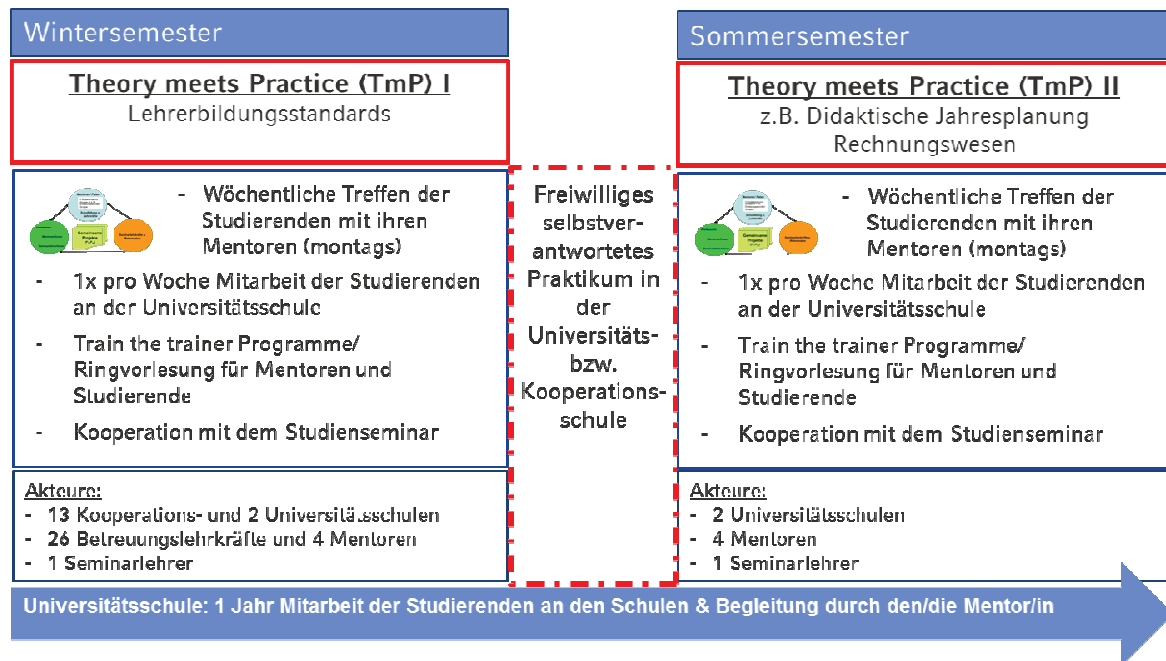
allgemein unterrichtlichen auch schulorganisatorische, bildungspolitische und karriereorientierte Erfahrungen in zusätzlichen Hospitationsstunden gesammelt werden (hier ist auch traditionell mindestens ein Unterrichtsversuch zu erbringen, wozu ein tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan (UVP) zu verfassen ist; Planung, Durchführung, Reflexion von Unterricht sind anschließend mit dem / der Betreuungslehrer/in zu diskutieren). Nachgelagert sind **freiwillige Praktika** in der vorlesungsfreien Zeit in den Universitätsschulen und den Kooperationschulen, aber auch die freiwillige vertiefende Veranstaltung TmP II im darauffolgenden Sommersemester (s. Abb. 3).

Für die vorlesungsfreie Zeit zwischen dem 1. und 2. Semester empfehlen wir, ein selbstverantwortetes freiwilliges Praktikum in der Schule zu absolvieren, um die gemachten Erfahrungen zu vertiefen und weitere Erfahrungen zu sammeln.²⁶ Die Mentoren und Betreuungslehrkräfte sowie die Universitätsschulen und die Kooperationschulen zeigen hier vorbildlich ein hohes Commitment für die zusätzliche Ermöglichung von Lehr- / Lern- und Entwicklungsgelegenheiten.

TmP II – Ausgewählte Vertiefungen – z. Z. Didaktische Jahresplanung im Rechnungswesen

Im 2. Semester der Masterstudiengänge wird die Veranstaltung „Theory meets Practice (TmP) II“ angeboten. Diese Veranstaltung ist frei wählbar und offen für alle Studierenden der Wirtschaftspädagogik. Ausgehend von zentralen aktuellen unterrichtspraktischen Fragestellungen sowie Alltagsherausforderungen werden ausgewählte Themen, die sich entlang der Lehrerbildungsstandards verorten lassen, vertieft bearbeitet (vgl. Themen und Inhalte sowie die Überblicksliste im Anhang 1). Dabei ist es das Ziel bei allen Themen – auch wenn einzelne temporär fokussiert werden –, den übergreifenden Zusammenhang zwischen „Curriculum“ (Frage nach den Lern- und Entwicklungszielen), „Instruktion“ (Frage nach der didaktischen Umsetzung und Vermittlung) und „Assessment“ (Frage nach der Evaluation und den Evidenzen des Gelernten) im Auge zu behalten.²⁷

Abbildung 3: Konzept der Universitätsschule an der LMU



Quelle: Eigene Darstellung

Entsprechend der Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung reicht ein primär umfangreiches Fachwissen (akademische Disziplin) und Wissen in den Kulturtechniken (Rechnen, Lesen, Schreiben) allein nicht aus, um künftige private und berufliche Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Ebenso scheint ein vorwiegend einseitiger Frontalunterricht nicht erfolgreich zu sein, um überdauernd kognitive Strukturen aufzubauen sowie eine kognitive Flexibilität und Transfer sicherzustellen. Umgekehrt scheinen einseitig konstruktivistische offene Lernformen wiederum zu verhindern, dass notwendiges handlungsleitendes Wissen in mentalen Modellen strukturiert auf- und ausgebaut und damit kompetentes berufliches Handeln gefördert wird. Zudem bleiben Maßnahmen zur Leistungsfeststellung (i. S. e. summativen Assessments) oder zur Diagnose durch ein formatives Assessment zumeist ausgeblendet.

In der beruflichen Bildung haben sich daher *Curricula* in der Form von „Lernfeldern“ etabliert, die es erlauben, neben disziplinenorientiertem Wissen²⁸ auch praktisches Handeln²⁹ und die Entwicklung der Persönlichkeit³⁰ mit als Lernziele aufzunehmen. Als Konstrukt der Leis-

tung wird derzeit das integrierte Kompetenzkonstrukt (Verknüpfung von Dispositionen und Performanz) von Weinert³¹ und Winterton³² in Anlehnung an die internationalen Vergleichsstudien wie z. B. PISA, PIACC herangezogen.³³ Die *Instruktion* erfolgt daher anhand komplexer, authentischer Tätigkeitsfelder und Handlungsprozesse (u. a. Geschäftsprozesse), die Lerngelegenheiten bieten, um die verschiedenen curricular strukturierten Lernziele und Inhalte auf den entsprechenden Taxonomiestufen erreichen zu können.³⁴ Entsprechend der identifizierten Kompetenzfacetten, Lernziele und Inhalte sowie der korrespondierenden Evidenzen werden derzeit verschiedene Ansätze zur Modellierung und Messung beruflicher Kompetenzen erarbeitet:³⁵ für den Bereich des summativen Assessments;³⁶ für den Bereich des formativen Assessments und der individuellen Lernförderung.³⁷

Vor diesem Hintergrund und auf dieser Literaturbasis erfolgt ganz eng angelehnt an unsere Forschungsprojekte die Bearbeitung der Themen in den Veranstaltungen der Universitätsschule – hier: zur Didaktischen Jahresplanung (DJP).

„Curriculum“

In einem ersten Schritt analysieren die Studierenden gemeinsam in ihren Arbeitsgruppen mit den Mentoren die existierenden Lehrpläne.³⁸ In weiteren Schritten führen sie systematische Analysen (i. S. e. Domänenanalyse) durch, um sich einen Überblick über die aktuellen Herausforderungen und pädagogischen Ansprüche im Kontext des Lernfeldes zu erarbeiten. Dabei wählen sie sehr unterschiedliche Zugänge: Analysen von Schulbüchern, IHK-Abschlussprüfungen und Stellenanzeigen, Durchführung von Experteninterviews.³⁹

Anschließend kristallisieren sie die sogenannte „**Big Idea**“⁴⁰ sowie die Zusammenhänge zwischen den Schwerpunkten des Lernfeldes heraus, die dann in Form von auszubildenden Kompetenzfacetten und **Lernzielen auf verschiedenen Taxonomiestufen** zu formulieren sind.⁴¹ In diesem Kontext legen wir Wert darauf, dass sich die Studierenden auch klar darüber werden, anhand welcher **beobachtbaren Evidenzen** für dieses Lernfeld die intendierte Leistung bzw. das angestrebte berufliche Handeln gemessen und bewertet werden sollen (z.B. die Schüler wählen eine AfA-Methode aus und begründen diese mit mindestens zwei plausiblen Argumenten unter Nutzung relevanter Fachbegriffe; die Schüler nutzen bei der Erarbeitung eines Projektplans das Tool Excel).

„Instruktion“

Ausgehend von den curricularen Analysen wird eine didaktische Jahresplanung (DJP) sowie eine Gesamtsituation entwickelt, die ganzheitliche betriebliche Prozesse abbildet und entsprechende Lernziele formulieren hilft. Nach intensiver Reflexion mit den Mentoren werden komplexe authentische Lernsituationen in Anlehnung an den lehr-lern-theoretisch fundierten didaktischen „Four Component Instructional Design“-Ansatz von van Merriënboer und Kirschner⁴² konstruiert. Dabei werden die Four Components mit ihren 10 Steps to Complex Learning nach Kriterien des „evidence-based teaching“ ausgearbeitet.

Danach werden in einem **ersten Schritt** korrespondierend zu den formulierten Lernzielen und Taxonomiestufen Aufgaben formuliert, die

es erlauben, entsprechende kognitive, motivationale und emotionale Dispositionen anzuregen und zu entwickeln. Dabei stehen die einzelnen Aufgaben im übergeordneten Zusammenhang mit der für das Lernfeld herauskristallisierten „big idea“ und lassen sich in Aufgabenklassen bündeln. Die Lernsituation wird dabei mit selbst konstruierten Aufgabenblättern und Belegen initiiert.

In einem **zweiten Schritt** wird das systematische Wissen zum Aufbau mentaler Modelle und Handlungsschemata identifiziert und für jede Aufgabenklasse portioniert und gestaltet. Dieses kann – wie in diesem Beispiel – mit Auszügen aus Lehrbüchern oder aber als Information im Rahmen einer Fallstudie präsentiert werden.

In einem **dritten Schritt** werden Algorithmen und pragmatische Problemlösestrategien für jede Aufgabe und Aufgabenklasse identifiziert und so aufbereitet, dass sie „just-in-time“ bei Bedarf im Prozess der Aufgabenbearbeitung abgerufen werden können. Die Aufbereitung kann in Form von Videoclips, Arbeitsblättern, Formularen, Mustervorlagen etc. geschehen.

In einem **vierten Schritt** werden für diesen Lernkontext immer wiederkehrende Denk- und Arbeitshandlungen identifiziert und versucht, zu Routinen auszubilden, um den „Cognitive Load“ zu reduzieren und die kognitive Verarbeitungskapazität für die eigentliche Problemlösung (die „Anstrengung des Begriffs“) nutzbar zu machen.

Dieses instruktionale Design transformieren die Studierenden in einen „Unterrichtsverlaufsplan“ (UVP) und setzen diesen im realen Unterricht um. Im Anschluss wird der selbst gehaltene Unterricht in der Kleingruppe mit den Mentoren individuell reflektiert (s. Abb. 4).

In einer öffentlichen Abschlusspräsentation werden die curricularen, instruktionalen und assessment-orientierten Überlegungen, die konkreten Ausarbeitungen und Erfahrungen mit der Umsetzung im eigenen Unterricht sowie die individuellen Feedbacks einem breiten interessierten (Fach-)Publikum vorgestellt sowie gemeinsam mit allen Akteuren der Universitätschule diskutiert und reflektiert (s. Abb. 5).

Abbildung 4: Erstellung eines Unterrichtsverlaufsplans und Umsetzung im realen Unterricht

Umsetzung im realen Rechnungswesenunterricht und individuelle Reflexion mit Mentoren



Phase	Inhalt	Medien/ Material	Methode	Zeit
1 Einstieg	Das Schreiben der Sparkasse wird aufgeleitet. Ein Schüler liest vor.	OHP Folie Schreiben Sparkasse	Impuls	2/2
2 Problematisierung und -verteilung	NV, können Sie der Klasse kurz schildern, was durch dieses Schreiben in der KF-KG passiert ist? - Finanzsituation → Schulden bei der Bank? - Bankkonto prüfen Welche Folgen hat dies für die Konrad Fied KG? - Kann i-Phones nicht beschaffen - droht Illuide zu werden.	Hauptbuch BA 5	LSG	8/10
3 Strategie	Droht unsere Anschaffung der i-Phones nun zu kippen, oder hätten wir noch andere Möglichkeiten diese zu finanzieren/ zu bezahlen? - Kasse prüfen - Forderungen prüfen → Mahnungen fehlen! - Lieferanten gewähren uns auch noch Kredite. L. führt über Impulse (Folie Außenbeziehungen, Blk 6) zur Privateinlage des Herrn Fied. Tafelüberschrift: Wie verbucht die Konrad Fied KG die Privateinlage des Herrn K. Fied?	Tafel	LSG	
4 Erarbeitung	Die S. erarbeiten den Buchungssatz nach dem bekannten Schema. L. listet Hilfestellung	Konzeptpapier Kontenplan Checkliste	Einzelarbeit Gruppenarbeit	10/20
				10/30
				10/40
				5/45



Quelle: Zusammengestellt aus dem Vortrag Weber, S. / Schönlein, M.: Konzept Universitätsschule LMU München, 2014

Abbildung 5: Präsentation, Diskussion und Reflexion der DJP sowie des Unterrichts

Präsentation vor einem breiten Publikum

(Mentoren, Schulleitung, Seminarlehrer, Fachlehrer, Studienseminarleitung, Professorin, Mitarbeiter/innen des Instituts für Wirtschaftspädagogik, Vertreter des Ministeriums sowie interessierte Öffentlichkeit)

gemeinsame Diskussion

Reflexion der Didaktischen Jahresplanung und Unterrichtsentwürfe

Diskussion der fachdidaktischen Umsetzung



Quelle: Zusammengestellt aus dem Vortrag Weber, S. / Schönlein, M.: Konzept Universitätsschule LMU München, 2014

„Assessment“

Gegenwärtig und zukünftig arbeiten wir daran, ausgehend von den lernziel-basierten definierten „Evidenzen“ komplexe authentische Testaufgaben zu entwickeln, die es erlauben, die angestrebten Kompetenzfacetten abzubilden – hier zunächst für ein formatives Assessment. Wir verfolgen mit unserem Assessment das Anliegen, die bisherige Leistungsfeststellungspraxis – zumindest bezogen auf zentrale Kompetenzen der kaufmännischen beruflichen Bildung – zu verbessern.⁴³

Derzeit werden (das gilt für alle Lehr-Lern-Bereiche) primär Testaufgaben nach einem allgemeinen Plausibilitätscheck („Augenscheinvalidität“) formuliert und Lernleistungen mittels intuitiver Testtheorie⁴⁴ bestimmt. Das bedeutet u. a., dass die Schwierigkeiten der eingesetzten Aufgaben intuitiv angenommen werden. Indem diese Theorie jedoch lediglich die aufsummierten Punkte berücksichtigt, die eine Person in einem Test erreicht hat, bleibt offen, ob diese implizierten Aufgabenschwierigkeiten tatsächlich gelten. Daraus ergeben sich u. a. drei zentrale Probleme:

1. Zwei Personen, die beispielsweise 50 Punkte in einem traditionellen Test erreichen, wird dieselbe Leistungsfähigkeit bescheinigt, unabhängig davon, ob die eine Person (A) diese Punktezahl mit eher leichten Aufgaben und die andere Person (B) mit eher schwierigen Aufgaben erreicht haben. Nach probabilistischer Testtheorie validierte Tests enthalten nur trennscharfe Aufgaben (u. a. verschiedener Schwierigkeitsstufen). Personen unterschiedlicher Leistungsfähigkeit – wie oben skizziert – würden in diesem Test mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedlich viele Aufgaben lösen können. Die eher leistungsschwache Person (A) würde nur die leichten Aufgaben, die eher leistungsstarke Person (B) würde sowohl die leichten als auch die schweren Aufgaben lösen können. Im Ergebnis wird Person B einen berechtigterweise höheren Summenscore haben – was eine höhere Leistungsfähigkeit impliziert – als Person A (fehlende psychometrische Validität).

2. Testaufgaben werden zwar nach gutem Wissen und Gewissen sowie auf der Basis eines umfassenden Erfahrungswissens für die verschiedenen Taxonomiestufen formuliert; ob aber die

Prüfungsaufgabe die darin zur Bewältigung der jeweiligen Aufgaben implizierten kognitiven Prozesse auch tatsächlich erforderlich macht oder nicht, bleibt offen. Dieses Phänomen zeigt sich in verschiedenen Schulbuchanalysen und Analysen von Prüfungsaufgaben, die zu dem Ergebnis kommen, dass viele – auch noch so sorgfältig und komplex gestaltete Aufgaben – primär nur deklaratives Fachwissen auf einem niedrigen kognitiven Niveau abprüfen (fehlende kognitive Validität).

3. Darüber hinaus sind Aufgabenformate und Prüfungssituationen oft so gewählt, dass die Lernenden bei der Bearbeitung der Testaufgabe die gewünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht angemessen zeigen können. So erfordern z. B. Aufgabenformate mit sehr langen Aufgaben- und Fallbeschreibungen häufig nicht primär die zu prüfenden beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern eher allgemeine Lesefähigkeit, Ausdauer, Konzentrationsvermögen, Bearbeitungsgeschwindigkeit, Lösungstaktik etc. (fehlende Inhalts- und Konstruktvalidität). Zusammenfassend:

Auch wenn traditionelle – eher intuitive – Testverfahren in fast allen Bildungsprozessen gängige Praxis sind, messen sie oft nicht das, was sie zu messen beabsichtigen! Wenn Ergebnisse von Leistungsmessungen unter einer Outputorientierung jedoch zunehmend an Bedeutung gewinnen – mit allen Konsequenzen für politische Steuerung –, dann muss Assessment neu gedacht werden. Ebenso, wenn individuelle Leistungsförderung und damit pädagogische Diagnostik bildungspolitisch gewollt wird und ernsthaft umgesetzt werden soll.

Mit unserem Ansatz streben wir in Anlehnung an die internationale Diskussion und Forschung zur Leistungsfeststellung an, das Konzept des Assessment neu zu denken und zu fassen: Dabei versuchen wir, auf der Basis einer intensiven Domänenanalyse, die intendierte und in den Curricula angestrebte Kompetenz in einem theoretischen Modell (das sich auf das Ende der Unterrichtseinheit, das Schuljahr oder die kaufmännische Ausbildung mit den insgesamt zu beobachtenden Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen lässt) zu formulieren und hierauf bezogen Aufgaben zu entwickeln, die es erlauben, die intendierten Denk- und Handlungsweisen

zu beobachten (d. h. Evidenz zu haben über das Erreichen der zuvor formulierten Lernziele) sowie ein statistisches Modell zu erarbeiten, das über die reine Zählung von Punkten hinausgeht. Daher greifen wir mit diesem neuen Ansatz auf Verfahren der probabilistischen Testtheorie zurück, mit deren Hilfe Lösungswahrscheinlichkeiten für das ganze Modell inklusive der a) Annahmen über einfache und schwierige Aufgabenmerkmale sowie gleichzeitig b) der Annahmen über die erforderlichen kognitiven bzw. psychologischen Ressourcen berechnet werden.

Der Vorteil dieser „model-based measurement“-Ansätze liegt auf der Hand: Wenn es uns umfassend gelänge, für zentrale Kompetenzen der beruflichen Bildung derart modellgeleitete Aufgaben für verschiedene Schwierigkeitsstufen evidenz-basiert zu konstruieren, dann könnten wir hiermit modellgeleitete Leistungsstände von Lernenden feststellen und zielgerichtet und evidenz-basiert „Lücken“ schließen sowie „Talent“ fördern.⁴⁵

Deutlich wird auch, dass ein solches Assessment nicht nur eine rein statistische Herausforderung darstellt, sondern definitiv curriculare und lehr-lern-theoretische Grundlagen sowie didaktische Kreativität und Erfahrung voraussetzt.

Daher ist unser Ansatz von der Überzeugung getragen, dass effiziente und effektive Lehr-Lern- und Entwicklungsprozesse nur unter Einhaltung der „Curriculum-Instruktion-Assessment“-Triade⁴⁶ gelingen können. Alle drei Dimensionen, die sich von ihrer Komplexität her zu entsprechen haben, werden damit zum Gegenstand der Auseinandersetzung und dienen der Orientierung in der Universitätsschule an der LMU – eine hierfür perfekte Plattform, auf der die verschiedenen Akteure der Lehrerbildung aufeinandertreffen und ihre jeweils verschiedenen Wissens- und Erfahrungsbestände als komparative Vorteile einbringen und i. S. d. Professionalisierung von Lehrenden nutzbar machen können.

Weitere Themen, die in der Veranstaltung „Theory meets Practice II (TmP II)“ bearbeitet wurden:

Thema: „**Lernstrategien**“ (entspricht der Kompetenz 3: „Lehrerinnen und Lehrer fördern

die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten): die Absolventen „vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien“.⁴⁷ Zum Beispiel:

- *Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Hilfsmittels zur Förderung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien* (Munzert, Friedl, Weber)
- *Einsatz von Concept Maps im wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen zur Wissensdiagnostik und Förderung von Lernstrategien* (Kraft, Friedl, Weber)

Thema: „**Assessment**“ (Kompetenzen 7: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern“ und 8: „Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe“ der KMK).⁴⁸ Zum Beispiel:

- *Assessment neu gedacht: Analyse von Assessment-Ergebnissen* (Weber, Bley, Wiethe-Körprich, Schönlein, Guggemos)
- *Misconceptions im Rechnungswesen bei Industriekaufleuten* (Reimer, Herrmann, Schönlein, Guggemos)
- *Welche Kompetenzen und welche Tätigkeiten des Rechnungswesens müssen Absolventen/innen nach Abschluss ihrer Ausbildung am Arbeitsmarkt besitzen bzw. bewältigen?* (Mutke, Munzert, Kraft, Reimer, Herrmann, Wiethe-Körprich, Schönlein, Guggemos)

Thema: „**Didaktischer Jahresplan**“ (Kompetenz 1: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“⁴⁹

- *Didaktische Jahresplanung im Rechnungswesen* (Mutke, Munzert, Kuhtz, Herrmann, Schönlein, Guggemos)
- *Lehrerbildungsstandards in der Unterrichtspraxis* (Mutke, Munzert, Kuhtz, Reimer, Herrmann, Schönlein, Guggemos)

Parallel oder nachgelagert werden weiterführende Veranstaltungen wie z. B. „Internationale Lehrerbildungsstandards“ oder „Projektkurs zur Kompetenzmessung“ angeboten, die von den Studierenden gewählt werden können.

ORGANISATIONALE UMSETZUNG

Die Bearbeitung der ausgewählten Standards im Rahmen der Veranstaltung TmP I als auch der vertieften Themen in der Veranstaltung TmP II erfolgt in **Partnerarbeit bzw. Kleingruppen gemeinsam von Studierenden, Mentoren und Universitätspersonen**. Dabei werden von einem Mentor fünf Studierende betreut. In vorgelagerten Workshops **sprechen** die Mentoren, die Seminarlehrkraft sowie die Universitätspersonen die **Themen ab**, diskutieren die organisatorische Umsetzung, formulieren Zeitpläne und stellen Literatur zusammen. In Eigenarbeit, aber auch in Workshops mit Fachvorträgen und Impulsreferaten aus Abschlussarbeiten von Studierenden werden die **Themen gemeinsam erschlossen** (Train-the-Trainer; Programme und Ringvorlesungen für Studierende, Mentoren, Seminarlehrkräfte, Universitätspersonen) und das **Betreuungskonzept** je nach Projekt abgestimmt.

In der ersten Semesterwoche werden die **Studierenden in einer Kick-Off-Veranstaltung** mit dem Projekt sowie dem Zeit- und Arbeitsplan vertraut gemacht. Entsprechend können sie sich dann den jeweiligen Themen und Kleingruppen zuordnen.

Aufgrund der regelmäßigen Rückmeldungen der Beteiligten hat es sich als günstig erwiesen, einen **festen Termin pro Woche** für die regelmäßigen Treffen der Studierenden mit ihren Mentoren in den Universitätsschulen und den sie betreuenden abgeordneten Lehrkräften an der Universität über das Semester hinweg festzusetzen. Auf diese Weise können die Schulleitungen die Mentoren für den Zeitslot ausbuchen und die Studierenden den Termin fest in ihren Stundenplan einbauen. Ziel ist es, einen festen Rahmen für Besprechungen und Reflexion ausgewählter Erfahrungen, die Besprechung des UVP sowie für einen allgemeinen Erfahrungsaustausch zwischen Studierenden und Mentoren zu schaffen.

Als zusätzliche Kernzeit haben wir **einen weiteren Tag pro Woche über das Semester hinweg in der Universitätsschule** fixiert, der zur Erarbeitung der Themen, Erprobung im Unterricht, Reflexion und weitere Aktivitäten genutzt werden kann.

Zudem findet in **regelmäßigen Abständen ein Treffen an der Universität** statt, um aufkommende inhaltliche und organisatorische Fragen und Probleme zu klären und zugleich Erfahrungen auszutauschen. Die abgeordneten Lehrkräfte reflektieren die Praxiserfahrungen gemeinsam mit den Studierenden, strukturieren diese mit Hilfe theoretischer Modelle und legen die theoretischen Grundlagen für die folgenden Praxisaufträge und -themen (z. B. Grundlagen und Funktionsweise des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens, Grundlagen der didaktischen Jahresplanung) fest.

Die betreuenden **Mentoren und abgeordneten Lehrkräfte unterstützen** die Studierenden primär mit ihrer praktischen Erfahrung sowie ihren Netzwerken und organisatorischen Möglichkeiten. Zugleich finden sie hier Anregungen und Impulse für einen Transfer der Arbeit in ihren Unterrichtsalltag. Insbesondere für die verpflichtende Veranstaltung TmP I (Lehrerbildungsstandards) sind wir auf die Unterstützung von **weiteren Betreuungslehrkräften in weiteren Kooperationsschulen angewiesen**, die sich mit großem Engagement hier zusätzlich einbringen.

Die Projektarbeit der Kleingruppen ist a) schriftlich zu dokumentieren sowie b) als tabellarischer Unterrichtsverlaufsplan (UVP) und c) zusammenfassend bzw. ausschnittshaft im Team in der Abschlusspräsentation zum Semesterende vor einem breiten Publikum zu präsentieren – und kann somit unter vielfältigen Perspektiven diskutiert werden. Hieran nehmen alle Akteure der Universitätsschule sowie Interessierte teil (regelmäßig nehmen teil: Studierende, Mentoren, Seminarlehrkräfte, Seminarvorstand, Schulleitungen, Fachlehrerteams, Universität, Ministerium).

Die **Leistungsnachweise** werden im Rahmen von 3 ECTS für die Veranstaltungen TmP I und mit 6 ECTS für die Veranstaltung TmP II bewertet. Zusätzlich erhalten die Studierenden eine Bestätigung ihres Engagements bei der Arbeit in der Universitätsschule.

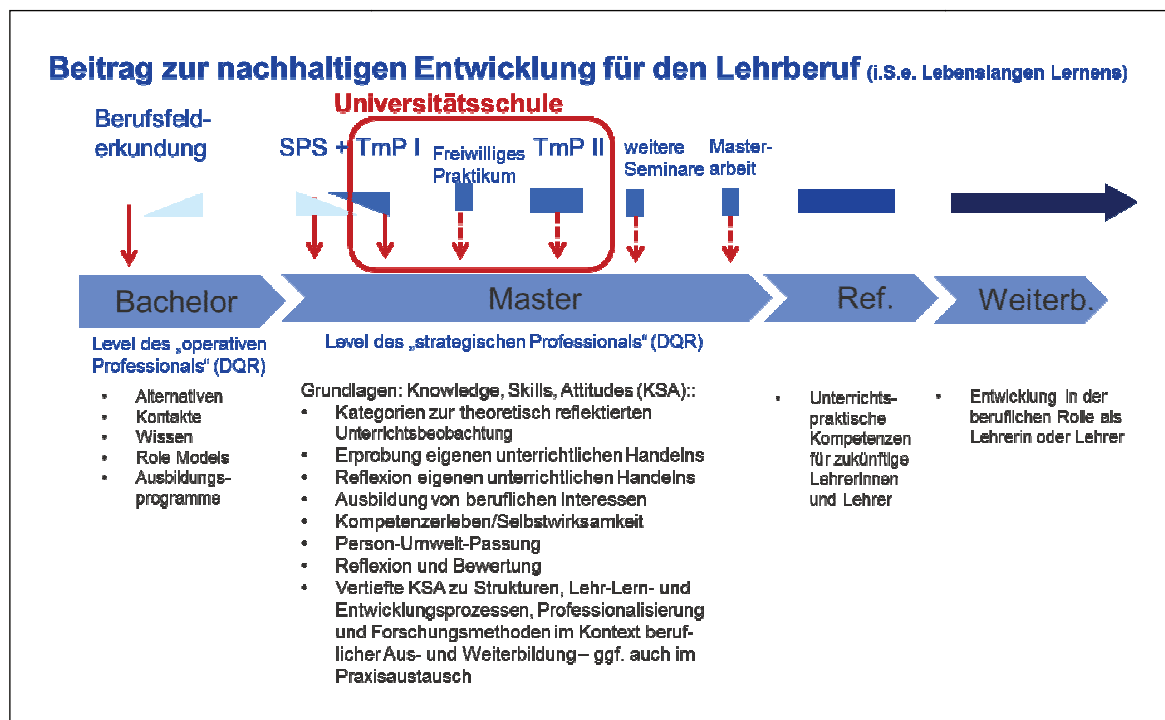
BEITRAG ZUR NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG FÜR DEN LEHRBERUF

Unser Konzept der Universitätsschule ist nicht auf einzelne, isoliert auf einen Punkt bezogene kurzfristige Lernaktivitäten abgestellt, sondern mit vor- und nachgelagerten Veranstaltungen vernetzt. Insbesondere mit der Ermöglichung eines freiwilligen Praktikums in der vorlesungsfreien Zeit erhalten die Studierenden (bzw. alle Akteure) die Gelegenheit, regelmäßig gemeinsame Aktivitäten (an einem Tag der Woche sowie im Block intensiv im freiwilligen Praktikum) über ein ganzes Jahr hinweg an der Universitäts- / Kooperationsschule wahrzunehmen.⁵⁰ Somit stellt unser Ansatz von Universitätsschule eine solide Basis für Transfer und Nachhaltigkeit i. S. e. Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrenden in der beruflichen Bildung dar (vgl. Abb. 6).⁵¹

Auf diese Weise vermag das Studienelement „Universitätsschule“ einen Beitrag zu leisten, mittels dessen die intendierten Lern- und Entwicklungsziele wie zum Beispiel theoretisches Reflexionswissen, praktisches Handlungswissen

und selbstreflexives Wissen gefördert werden können: So lassen sich die in der Berufsfeld-erkundung und den schulpraktischen Studien gemachten Berufswahlentscheidungen und ersten Erkenntnisse über die Aufgaben von Lehrkräften und deren didaktische Arbeit in der Universitätsschule (TmP I) anhand realer unterrichtspraktischer Arbeit (Lehrerbildungsstandards) und individuellen Mentorings nochmals überprüfen. In der Veranstaltung TmP II werden dann fundierte Kenntnisse über fachspezifische Arbeitsweisen, die Vorbereitung und Analyse von Unterricht sowie intensivere umfassende eigene Unterrichtsaktivitäten erworben, die den Übergang ins Referendariat erleichtern und einen eventuellen Praxisschock abmildern können. Die breit angelegte und vertiefende unterrichtspraktische Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt in der anschließenden zweijährigen Ausbildungsphase in den Studienseminaren. Weitergehende Vertiefungen und Spezialisierungen sowie notwendige Erfahrungen zur Ausbildung einer Expertise sind Gegenstand von Unterrichtspraxis in Kombination mit Weiterbildung.

Abbildung 6: Einbindung in das übergreifende Ausbildungskonzept der LMU



Quelle: Eigene Darstellung

EVALUATION IM SINNE EINES ERSTEN MEINUNGSBILDES

Aufgrund regelmäßiger Feedbacks und ausgiebiger Diskussionen in Nachbereitungsveranstaltungen mit allen Beteiligten waren wir in der Lage, das hier vorgestellte Konzept der Universitätsschule zu gestalten. Obwohl wir diese ersten Jahre als Aufbau- und Gestaltungsphase betrachten, in der das Konzept zudem aufgrund des Übergangs vom Diplom in die Bachelor- und Masterstudiengänge umzugestalten und an die neuen Rahmenbedingungen anzupassen war, lässt sich aus einer evaluativen Perspektive das nachstehende Meinungsbild zeichnen:

- a) Aus der Perspektive der **Studierenden** (Studierende (A); Referendare, die in ihrer Studienzeit TmP I und II absolviert haben (B)):

Positiv erlebt wurde:

- + Explizites und umfassendes Zeitfenster, um sich auf den Perspektivenwechsel (Schüler-Lehrer) einzulassen und sich damit auseinanderzusetzen (insbes. in TmP I) (A)
- + Parallel kann man noch einmal am Ernstfall die Berufsentscheidung überprüfen, Karrierewege ausloten und vielfältige Tätigkeitsfelder kennenlernen (A)
- + Vertiefter Erwerb einschlägiger Kompetenzen (insbes. in TmP II) (A)
- + Erleben von eigener Wirksamkeit (A)
- + Erleben und Überprüfen der Wirkung von theoretisch postulierten Kategorien in der Praxis (A)
- + eine Möglichkeit, sich Techniken von Experten abzuschauen und diese im Anschluss mit den Experten zu diskutieren – hilft mir heute im Referendariat bei der Unterrichtsvorbereitung und -umsetzung (B)
- + Literaturquellen zur Fachdidaktik des Rechnungswesens und Methoden der Unterrichts- und Aufgabengestaltung sind heute noch präsent und werden bei aktuellen Problemstellungen nachgelesen (B)
- + Motivation, nach dem Referendariat auch als Mentor zu arbeiten (B)

Noch zu *verbessern* wäre:

- Mehr Zeit für Mentorengespräche und Vorbereitung auf den Unterrichtsversuch (A)

- Berücksichtigung evtl. freiwilliger Praktika an Schulen bei der späteren Personalauswahl bzw. Anrechnung im Referendariat (A)
- Zeitliche Abstimmung zwischen unterrichtspraktischen Arbeiten und theoretischer Aufarbeitung (B)
- eine noch stärkere „Mitmachkultur“ entwickeln (B)

- b) Aus der Perspektive der **Universitätsschulen** (Schulleitungen und Mentoren):

Positiv erlebt wurde:

- + Eröffnung des Meinungsaustausches zwischen Kollegen, Studienseminar, Studierenden, Universität
- + Möglichkeit der Mitgestaltung des Universitätsschulkonzepts in der Lehre
- + Anregungen aus der Projektarbeit (sowohl aus Theorie und Praxis) für eigene Unterrichtsgestaltung
- + Bereitschaft des Kollegiums, in der Universitätsschule mitzuwirken
- + Weitreichender Einblick für die Studierenden in die Arbeit des Lehrers
- + Bereicherung der Schule durch „junge Leute“

Noch zu *verbessern* wäre:

- Die Spannung zwischen Forschung und Praxis noch besser zu balancieren (Taktung Schulstoff / Zeitplan Universität)
- Die im Projekt erarbeiteten Inhalte ließen sich bisher nicht immer organisatorisch in der Praxis umsetzen (dieses war insbesondere in den Vollzeitschulen (FOS / BOS) der Fall)
- Die gemeinsamen Richtlinien für die Bewertung der Studienleistungen erwiesen sich mitunter in der Anwendung als schwierig

- c) Aus der Perspektive des **Studienseminars** (Seminarlehrkraft):

Positiv erlebt wurde:

- + Zusammenarbeit zwischen 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung
- + Frühzeitige Umsetzung der Theorie in die Praxis
- + Aktuelles Praxisgeschehen wird mit aktuellen Theorien verknüpft und damit z. T. neu strukturiert

- + Anregungen aus den gemeinsamen Projekten sowohl aus der Theorie als auch aus den Umsetzungsversuchen

Noch zu *verbessern* wäre:

- Organisatorische Umsetzung regelmäßiger Treffen zum Austausch zwischen Universität und Studienseminar

d) Aus der Perspektive der **Universität** (Professorin, Universitätspersonen, abgeordnete Lehrkräfte):

Positiv erlebt wurde:

- + Auseinandersetzung mit schulbezogenem theoretischen Wissen
- + Erprobung ausgewählter theoretischen Wissens im Unterricht (i.S.e. „evidence-based teaching“)
- + Rückmeldung über Umsetzbarkeit und Transformationsnotwendigkeit theoretischen Wissens in die Unterrichtspraxis
- + Einnehmen einer experimentellen Haltung gegenüber Unterrichtsprozessen
- + Chancen des Perspektivenwechsels (von der Theorie zur Praxis und zurück)

Noch zu *verbessern* wäre:

- alle wünschbaren und durchaus relevanten Themen gleichzeitig auf einem entsprechend angemessenen Niveau zu behandeln
- Bewältigung der für die Universitätsschule notwendigen, jedoch äußerst zeitaufwändigen Kommunikations-, Koordinations- und Kooperationsprozesse

Zusammenfassend können wir mit Blick auf unsere Zielsetzung – Universitätsschule als Studienelement – resümieren, dass wir zentrale Gelingensbedingungen für diese Praxisphase unter Berücksichtigung der Ziel-Mittel-Relation und gezielten Nutzung der Differenz⁵² und Governance⁵³ weitestgehend erfolgreich umsetzen und damit einen entscheidenden Beitrag zur Professionalisierung von Lehrenden im Bereich der beruflichen Bildung leisten konnten.

Für die zukünftige gemeinsame Arbeit sehen wir noch Weiterentwicklungsmöglichkeiten bei der Etablierung einer gemeinsamen Sprache, der Ausbalancierung von Möglichkeiten und Gren-

zen bzw. Ansprüchen und Erwartungen, die an das Konzept der Universitätsschule als ein Studienelement zur Professionalisierung gerichtet sind – und eine Verständigung darüber, was sie letztendlich zu leisten in der Lage wäre. Wichtig ist dabei, dass eine „Anerkennung der Differenz der unterschiedlichen Wissensbestände und somit die Besinnung auf die eigentlichen Aufgaben von Wissenschaft und Praxis“ erfolgt⁵⁴ und die Diskussion sowie alle Aktivitäten in eine reflektierte und realisierbare Ziel-Mittel-Relation gestellt werden.⁵⁵ Neben der konkreten Implementierung stellt die Kommunikation, Koordination und Kooperation eine der zentralsten und ressourcenintensivsten Herausforderungen dar.

UNIV.-PROF. DR. SUSANNE WEBER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Munich School of Management, Ludwig-Maximilians-Universität München

**OSTR DIPL.-FINANZW.,
DIPL.-HDL. MICHAEL SCHÖNLEIN**

Institut für Wirtschaftspädagogik, Munich School of Management, Ludwig-Maximilians-Universität München (Teilabordnung ab WiSe 2012/13) und Städt. Berufsschule für Rechts- und Verwaltungsberufe

STR DIPL.-HDL. JOSEF GUGGEMOS

Institut für Wirtschaftspädagogik, Munich School of Management, Ludwig-Maximilians-Universität München (Teilabordnung ab WiSe 2012/13) und Studienrat an der Staatlichen Berufsschule Starnberg

STRIN DIPL.-HDL. MARTINA FRIEDL

Institut für Wirtschaftspädagogik, Munich School of Management, Ludwig-Maximilians-Universität München (Teilabordnung bis SoSe 2012) und Berufliche Oberschule Weilheim, Staatliche Fachoberschule und Berufsoberschule

ANMERKUNGEN

- ¹ Unter Mitarbeit von:
Stephan Mutke / Kathrin Munzert / Kerstin Kultz (ab SS 13) / *Eva Kraft* (bis SS 13) || Städtische Berufsschule für Bürokommunikation und Industriekaufleute, Riesstraße 36, 80992 München (OStD Bernd Rockenmayer);
Susanne Reimer (bis WS 13/14) / *Gerlinde Herrmann* || Therese-von-Bayern-Schule: Staatliche Berufliche Oberschule für Wirtschaft, Fachoberschule und Berufsoberschule, Lindwurmstraße 90, 80337 München (OStDin Claudia Römer);
Nikolaus Stein || Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen, Luisenstraße 9, 80333 München (Leitender Seminarvorstand: OStD Georg Hirner);
Sandra Bley / Michaela Wiethe-Körprich || Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Wirtschaftspädagogik, Ludwigstr. 28, RG, III, 80539 München (Lehrstuhl Prof. Dr. Susanne Weber)
- ² Shulman, L. S.: *The Wisdom of Practice*, San Francisco, CA 2004; Baumert, J. / Kunter, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9/2006, S. 469-520.
- ³ Van Merriënboer, J. J. G. / Kirschner, P. A.: *Ten Steps to Complex Learning. A systematic approach to four-component instructional design*, New York, NY, 2. überarb. Aufl., 2013; Cooper, J. M. (Hrsg.): *Classroom Teaching Skills*, Belmont, CA, 10. Aufl., 2014.
- ⁴ Sarclotti, A.: *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*, München 2009.
- ⁵ Busemeyer, M. R. / Trampusch, C. (Hrsg.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*, New York, NY 2012.
- ⁶ Weber, S. / Lehtinen, E.: *Transition From School-to-Work and its Challenges*, in: *Unterrichtswissenschaft* 3/2014, S. 194-205.
- ⁷ Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*, Düsseldorf 2007.
- ⁸ Weyland, U.: *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*, Paderborn 2010, S. 320, in Anlehnung an Bayer, M. / Carle, U. / Wildt, J.: Editorial, in: *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, hrsg. von M. Bayer, U. Carle und J. Wildt, Opladen 1997, S. 7-16 und Huber, L.: *Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung*, in: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*, hrsg. von Dems., Stuttgart 1983, S. 114-138.
- ⁹ In Anlehnung an Sarclotti: *Die Bedeutung von Praktika*.
- ¹⁰ Weber / Lehtinen: *Transition From School-to-Work*; Busemeyer / Trampusch: *The Political Economy of Collective Skill Formation*.
- ¹¹ Vgl. u. a. Pellegrino, J. W.: *The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement*, Princeton, NJ 2010.
- ¹² Zum Überblick vgl. die Expertise von Weyland, U. / Wittmann, E.: *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*, Frankfurt 2011 sowie die von Weyland, U.: *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*, Hamburg 2012 auf der Basis von Terhart, E. (Hrsg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*, Weinheim / Basel 2000 sowie Keuffer, J. / Oelkers, J.: *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung* (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von J. Keuffer und J. Oelkers), Weinheim und Basel 2001 und dem Baumert-Gutachten: *Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2007.
- ¹³ Cooper: *Classroom Teaching Skills*; Oser, F. / Bauder, T. / Salzmann, P. u. a.: *Ohne Kompetenz keine Qualität*, Bad Heilbrunn 2013; Kultusministerkonferenz (KMK): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin 2004, http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf; Oser, F. / Oelkers, J.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Chur 2001.
- ¹⁴ Cooper: *Classroom Teaching Skills*.
- ¹⁵ Ebd.
- ¹⁶ Borich, G. D.: *Observation Skills for Effective Teaching*, Upper Saddle River, 4. Aufl., 2003.
- ¹⁷ Oser / Bauder / Salzmann u. a.: *Ohne Kompetenz keine Qualität*.
- ¹⁸ Cooper: *Classroom Teaching Skills*, S. 141.
- ¹⁹ Ebd.
- ²⁰ Ebd.
- ²¹ Frey, K. / Frey-Eiling, A.: *Allgemeine Didaktik*, Zürich, 6. Aufl., 1993, Kapitel 13, S. 7.
- ²² Oser / Bauder / Salzmann u. a.: *Ohne Kompetenz keine Qualität*.
- ²³ Insbes. von Schiro, M. S.: *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring concerns*, Thousand Oaks, CA 2008.
- ²⁴ Insbes. mit dem didaktischen Ansatz von Van Merriënboer / Kirschner: *Ten Steps to Complex Learning*.

- ²⁵ Insbes. Kompetenzmessung Weber, S. / Trost, S. / Wiethe-Körprich, M. u. a.: Intrapreneur: An Entrepreneur Within a Company – An Approach on Modeling and Measuring Intrapreneurship Competence, in: *Becoming an Entrepreneur*, hrsg. von S. Weber, F. Oser, F. Achtenhagen u. a., Rotterdam / Boston / Taipei 2014, S. 289-312.
- ²⁶ Weyland: Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung, S. 10.
- ²⁷ Pellegrino: The Design of an Assessment System for the Race.
- ²⁸ Scholar academic: Schiro: Curriculum theory.
- ²⁹ Social efficiency: Schiro: Curriculum theory.
- ³⁰ Learner centered: Schiro: Curriculum theory.
- ³¹ Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, hrsg. von Dems., Weinheim 2002, S. 17-31.
- ³² Winterton, J.: Competence across Europe: Highest common factor or lowest common denominator? in: *Journal of European Industrial Training* 33/2009, S. 681-700.
- ³³ U. a. Weber, S. / Schönlein, M.: Konzept Universitätsschule LMU München. Vortrag auf der Tagung: 5 Jahre Universitätsschule – Bilanz und Perspektiven, Wildbad Kreuth 2014.
- ³⁴ Vgl. vor allem die didaktischen Ansätze zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements: Achtenhagen, F. (Hrsg.): *Forschungsgeleitete Innovation der kaufmännischen Berufsausbildung – insbesondere am Beispiel des Wirtschaftsgymnasiums*, Bielefeld 2002; *Anchored Instruction Approach: Cognition and Technology Group at Vanderbilt (CTGV): The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*, Mahwah, NJ 1997; *10 Steps to Complex Learning: Van Merriënboer, J. J. G. / Kirschner, P. A.: Ten Steps to Complex Learning. A systematic approach to four-component instructional design*, New York, NY, 2. überarb. Aufl., 2013.
- ³⁵ Vgl. ASCOT-Initiative des BMBF: <http://www.ascotvet.net/>; Weber / Trost / Wiethe-Körprich u. a.: *Intrapreneur: An Entrepreneur Within a Company*.
- ³⁶ Weber / Trost / Wiethe-Körprich u. a.: *Intrapreneur: An Entrepreneur Within a Company*.
- ³⁷ Helm, C. / Bley, S. / George, A. C. u. a.: Potenziale kognitiver Diagnosemodelle für den berufsbildenden Unterricht, in: *Kompetent – wofür? Life-Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung*, hrsg. von M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid u. a., Innsbruck (im Druck).
- ³⁸ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) / Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP): *Didaktische Jahresplanung: Kompetenzorientierten Unterricht systematisch planen*, Dillingen 2012.
- ³⁹ Guggemos, J. / Schönlein, M.: *Analyse der Domäne Externes Rechnungswesen*, München 2014.
- ⁴⁰ U. a. Pellegrino: *The Design of an Assessment System for the Race*.
- ⁴¹ Vgl. Marzano, R. J. / Kendall, J. S.: *The New Taxonomy of Educational Objectives*, Thousand Oaks, CA 2007; Marzano, R. J. / Kendall, J. S.: *Designing & Assessing Educational Objectives. Applying the New Taxonomy*, Thousand Oaks, CA 2008.
- ⁴² Van Merriënboer / Kirschner: *Ten Steps to Complex Learning*.
- ⁴³ Pellegrino, J. W. / Chudowsky, N. / Glaser, R. (Hrsg.): *Knowing What Students Know – The Science and Design of Educational Assessment*, Washington, DC 2001; Pellegrino, J. W. / DiBello, L. V. / Brophy, S. P.: *The Science and Design of Assessment in Engineering Education*, in: *Cambridge Handbook Engineering Education Research*, hrsg. von A. Johri und B. M. Olds, Cambridge 2014, S. 571-600.
- ⁴⁴ Braun, H. I. / Mislevy, R. J.: Intuitive test theory, in: *Phi Delta Kappan* 86/2005, S. 488-497.
- ⁴⁵ Embretson, S. E.: *Measuring Psychological Constructs with model-based Approaches: An Introduction*, in: *Measuring Psychological Constructs. Advances in Model-Based Approaches*, hrsg. von Dems., Washington, DC 2010, S. 1-7; Bühner, M. / Ziegler, M.: *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*, München u. a. 2009; Pellegrino / DiBello / Brophy: *The Science and Design of Assessment*.
- ⁴⁶ Pellegrino: *The Design of an Assessment System for the Race*.
- ⁴⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK): *Standards für die Lehrerbildung*, S. 8.
- ⁴⁸ Ebd., S. 11.
- ⁴⁹ Ebd., S. 7.
- ⁵⁰ Keuffer / Oelkers: *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*, S. 59-60; Weyland: *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung*, S. 8.
- ⁵¹ Keuffer / Oelkers: *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*, S. 60; Weyland: *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung*, S. 8.
- ⁵² I.S.v. Weber / Lehtinen: *Transition From School-to-Work*.
- ⁵³ Busemeyer / Trampusch: *The Political Economy of Collective Skill*.
- ⁵⁴ Weyland / Wittmann: *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung*, S. 22; Weyland: *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung*, S. 57; Weber / Lehtinen: *Transition From School-to-Work*; Busemeyer / Trampusch: *The Political Economy of Collective Skill*.
- ⁵⁵ Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, Berlin 2001, S. 1-78, hier S. 31, online unter: www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf, Stand: 3.1.2015.

Anhang 1: Übersicht über alle bearbeiteten Inhalte

Semester	Schultyp	Themen	Stichwort
		I. Lernstrategien (Weber, Friedl)	
SoSe 2011	Berufsschule	Strategische Planung & Durchführung einer Fort- und Weiterbildungsmesse (Mutke)	Fort- und Weiterbildungsmesse
Studierende: 20 (5 pro Gruppe / Mentor/in)		Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Hilfsmittels zur Förderung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien (Munzert)	Förderung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien
		Concept Mapping (Kraft)	Concept Mapping
	FOS / BOS	Einführung eines Lernjournals in der 11. Jahrgangsstufe der Fachoberschule zur Förderung der Studierfähigkeit (Reimer)	Lernjournale
WiSe 2011/12	Berufsschule	Wie werden im handlungsorientierten Unterricht Lernstrategien ausgelöst? (Mutke)	Lernstrategien im handlungsorientierten Unterricht
		Operationalisierung der Anwendung von Lernstrategien anhand eines Kompetenzrasters (Munzert)	Operationalisierung von Lernstrategien mittels eines Kompetenzrasters
Studierende: 25 (5 pro Gruppe / Mentor/in)		Einsatz von Concept Maps im wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen zur Wissensdiagnostik und Förderung von Lernstrategien (Kraft)	Concept Mapping im Rewe-Unterricht
	FOS / BOS	Weiterentwicklung und Implementierung eines Reflexionsheftes zur Prüfungsvorbereitung (Reimer)	Reflexionen zur Prüfungsvorbereitung
	FOS / BOS	Analyse der Motivations- und Emotionsstrategie – Ergebnisse einer qualitativen Befragung zur Lernmotivation anhand der Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes Lernen (Herrmann)	Analyse der Motivation von Schülern

Semester	Schultyp	Themen	Stichwort
SoSe 2012	Berufsschule	Optimierung eines Unterrichts-evaluationsbogens, z. B. durch Erarbeitung einer Liste von potenziellen Lehreraktionen, mit welchen Lernstrategien ausgelöst werden sollen. (Mutke)	Optimierung eines Unterrichts-evaluationsbogens zur Beobachtung von Lehreraktivitäten zur Förderung von Lernstrategien
Studierende: 25 (5 pro Gruppe / Mentor/in)		Inwieweit kann durch die Verwendung eines Reflexionsheftes das Bewusstsein, Wissen und Anwenden von Lernstrategien gefördert werden? (Munzert)	Reflexionsheft zur Förderung von Lernstrategien
		Der Advance Organizer – das A & O zur Aktivierung von Lernstrategien (Kraft)	Concept Mapping im Rewe-Unterricht
	FOS / BOS	Zeitmanagement – Konstruktion eines Moduls zur Optimierung des Zeitmanagements beim Erstellen einer Seminararbeit an der Staatlichen Fach- und Berufsoberschule für Wirtschaft in München (Reimer)	Zeitmanagement
	FOS / BOS	Analyse und Förderung ausgewählter Lernstrategien sowie Entwicklung und Implementierung eines Lehr- und Lernheftes (Herrmann)	Lehr- und Lernheft
		II. Assessment (Weber, Bley, Wiethe-Körprich; Schönlein, Guggemos)	
WiSe 2012/13	Berufsschule	- Sammlung, Modifikation, Einsatz und Evaluation von Prüfungsaufgaben zum Bereich „Beschaffung“ - Analyse der Assessment-Ergebnisse (Mutke, Munzert, Kraft)	Assessment-Triade: Curriculum-Instruktion-Assessment Assessment neu gedacht: transparente Beurteilungsmaßstäbe
Studierende: 20 (4 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	- Sammlung, Modifikation, Einsatz und Evaluation von Prüfungsaufgaben zum Bereich „Marketing“ - Analyse der Assessment-Ergebnisse (Reimer, Herrmann)	Assessment-Triade: Curriculum-Instruktion-Assessment Assessment neu gedacht: transparente Beurteilungsmaßstäbe

Semester	Schultyp	Themen	Stichwort
		II. Assessment (Weber, Schönlein, Guggemos)	
SoSe 2013	Berufsschule	Identifikation von zentralen Anforderungselementen im Rechnungswesen für Industriekaufleute (Mutke, Munzert, Kuhtz)	<i>Curriculum: Lernziele und Inhalte</i> Analysen von Schulbüchern, IHK-Prüfungen, Lehrplänen (Was sollen die Azubis lernen? Auf welchen Anforderungsniveaus?)
Studierende: 20 (4 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Identifikation von zentralen Misconceptions im Rechnungswesen für Industriekaufleute (Reimer, Herrmann)	<i>Curriculum: Lernziele und Inhalte</i> Analysen von Schulbüchern, IHK-Prüfungen, Lehrplänen, Interviews mit Lehrenden (Was sollen die Azubis lernen? Auf welchen Anforderungsniveaus?)
WiSe 2013/14	Berufsschule	Interviews mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verschiedener Ausbildungsbetriebe und Stellenanzeigenanalysen (Mutke, Munzert, Kuhtz)	<i>Curriculum: Welche Kompetenzen?</i> Welche Tätigkeiten des Rechnungswesens müssen Absolventen/innen nach Abschluss ihrer Ausbildung bewältigen können bzw. werden am Arbeitsmarkt gefordert? (Erwartungshaltung der Betriebe)
Studierende: 10 (2 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Interviews mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verschiedener Ausbildungsbetriebe und Stellenanzeigenanalysen (Reimer, Herrmann)	<i>Curriculum: Welche Kompetenzen?</i> Welche Tätigkeiten des Rechnungswesens müssen Absolventen/innen nach Abschluss ihrer Ausbildung bewältigen können bzw. werden am Arbeitsmarkt gefordert? (Erwartungshaltung der Betriebe)
		<i>Start mit dem Masterprogramm</i>	

Semester	Schultyp	Themen	Stichwort
		III a. Lehrerbildungsstandards (TmP I) (Weber, Schönlein, Guggemos)	
WiSe 2013/14	Berufsschule	Erarbeitung von Fach- und fachdidaktischem Wissen zu ausgewählten Lehrerbildungsstandards, Beobachtung im Unterricht und Reflexion (Mutke, Munzert, Kuhtz)	Lehrerbildungsstandards
Studierende: 16 (2 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Erarbeitung von Fach- und fachdidaktischem Wissen zu ausgewählten Lehrerbildungsstandards, Beobachtung im Unterricht und Reflexion (Herrmann)	Lehrerbildungsstandards
		IV a. Didaktische Jahresplanung (TmP II) (Weber, Schönlein, Guggemos)	
SoSe 2014	Berufsschule	Studierende verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente, planen und gestalten Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Nutzung der neuen Medien aus, setzen ausgewählte Unterrichtseinheiten gemeinsam mit den Mentoren/Mentorinnen um und reflektieren die Unterrichtsgestaltung sowie ihren eigenen Einsatz (Mutke, Munzert, Kuhtz)	Didaktische Jahresplanung zum Rechnungswesen
Studierende: 16 (4 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Studierende verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente, planen und gestalten Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Nutzung der neuen Medien aus, setzen ausgewählte Unterrichtseinheiten gemeinsam mit den Mentoren/Mentorinnen um und reflektieren die Unterrichtsgestaltung sowie ihren eigenen Einsatz (Herrmann)	Didaktische Jahresplanung zum Rechnungswesen

Semester	Schultyp	Themen	Stichwort
		III b. Lehrerbildungsstandards (TmP I) (Weber, Schönlein, Guggemos)	
WiSe 2014/15	Berufsschule	Erarbeitung von Fach- und fachdidaktischem Wissen zu ausgewählten Lehrerbildungsstandards, Beobachtung im Unterricht und Reflexion (Mutke, Munzert, Kuhtz)	Lehrerbildungsstandards
Studierende: 10 (2 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Erarbeitung von Fach- und fachdidaktischem Wissen zu ausgewählten Lehrerbildungsstandards, Beobachtung im Unterricht und Reflexion (Herrmann)	Lehrerbildungsstandards
		IV b. Didaktische Jahresplanung (TmP II) (Weber, Schönlein, Guggemos)	
SoSe 2015	Berufsschule	Studierende verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente, planen und gestalten Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Nutzung der neuen Medien aus, setzen ausgewählte Unterrichtseinheiten gemeinsam mit den Mentoren/Mentorinnen um und reflektieren die Unterrichtsgestaltung sowie ihren eigenen Einsatz (Mutke, Munzert, Kuhtz)	Didaktische Jahresplanung zum Rechnungswesen
Studierende: 16 (4 pro Gruppe / Mentor/in)	FOS / BOS	Studierende verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente, planen und gestalten Unterricht, wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Nutzung der neuen Medien aus, setzen ausgewählte Unterrichtseinheiten gemeinsam mit den Mentoren/Mentorinnen um und reflektieren die Unterrichtsgestaltung sowie ihren eigenen Einsatz (Herrmann)	Didaktische Jahresplanung zum Rechnungswesen

DAS UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT FÜR DIE LEHRERBILDUNG AN BERUFLICHEN SCHULEN AN DER TUM SCHOOL OF EDUCATION

ALFRED RIEDL || Die Lehrerbildung für berufliche Schulen an der TUM School of Education ermöglicht angehenden Lehrkräften den Erwerb praxisorientierter Kompetenzen. Das Universitätsschulkonzept erweitert die bisherigen schulpraktischen Studienanteile. Es baut auf dem vorhandenen empirischen Wissen über die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen auf und intensiviert deutlich die Wissenschaft-Praxis-Verzahnung, indem es konsequent berufsschulpraktische Problemfelder mit universitären Studieninhalten verbindet.

AUSGANGSPUNKT

Die Technische Universität München sieht ihr kontinuierliches Bestreben nach einer qualitativ hochwertigen Lehrerbildung als Teil ihrer gesamten Hochschulstrategie. Als erklärtes Ziel der Universität versteht sie diese Aufgabe im Lehramt an beruflichen Schulen und im Lehramt an Gymnasien als wesentlich im Dienst der Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft. Lehrkräfte nehmen eine wichtige Rolle für die Entwicklung junger Menschen ein, damit sich Heranwachsende ihren Aufgaben in Staat, Gesellschaft und Privatleben kompetent und verantwortungsvoll stellen können.

Lehrkräfte an beruflichen Schulen leisten im Rahmen der beruflichen Bildung einen besonderen Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Gleichzeitig tragen sie als Teil des beruflichen Bildungssystems in unserer Gesellschaft zur nationalen Fachkräfteversorgung sowie zur systematischen Förderung des Innovationspotenzials in den Betrieben und Unternehmen bei.

Derzeit ist die Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung national wie international ein höchst relevantes Thema.¹ Dabei geht es besonders darum, angehenden Lehrkräften den Erwerb praxisorientierter Kompetenzen zu er-

möglichen. Fachliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen muss eng miteinander verschränkt und mit hohem Bezug zu schulischen Anforderungen an Bildungsprozesse vermittelt werden. Gleichzeitig ist für die Lehrerbildung das einschlägige vorhandene empirische Wissen über Unterricht und Lernen zu berücksichtigen. In diesem Kontext erfreuen sich Schulpraktika in der Lehrerbildung seit Längerem einer besonderen Zuwendung. Sie sind vielerorts reformiert worden, ihr relativer Anteil im zeitlichen Umfang zur Studienzeit hat sich vergrößert. Mittlerweile sind sie auch zum viel beachteten Gegenstand einer Lehrerbildungsforschung geworden.²

Die TUM School of Education sieht sich in den Lehramtsstudiengängen dem Verständnis einer kompetenzorientierten und evidenzbasierten Lehrerprofessionalisierung verpflichtet. Mit ihrer Gründung als eigenständige Fakultät für Lehrerbildung und Bildungsforschung im Jahr 2009 wird die Lehrerbildung an der TU München besonders herausgehoben und die TUM School of Education dafür richtungsweisend. Sie übernimmt die Verantwortung für Kohärenz und Abstimmung sowie Qualität der Lehre und Ressourcen in allen Belangen des Lehramtsstudiums.³

BACHELOR UND MASTER BERUFLICHE BILDUNG AN DER TU MÜNCHEN

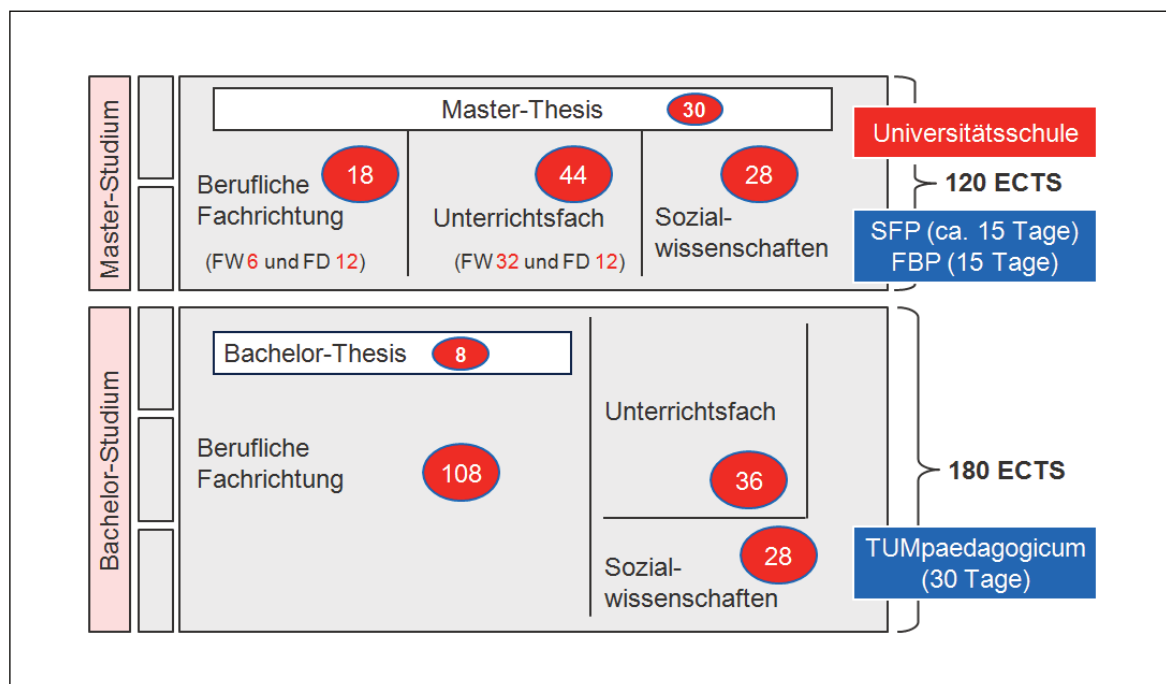
Für das Lehramt an beruflichen Schulen bietet die TU München die sechs gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft, Bautechnik, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, Elektrotechnik und Informationstechnik, Gesundheits- und Pflegewissenschaft sowie Metalltechnik an. Zu der gewählten beruflichen Fachrichtung kommt eines der wählbaren 14 Unterrichtsfächer hinzu (Biologie, Chemie, Informatik, IT-Technik, Mathematik, Mechatronik, Physik, evangelische und katholische Religionslehre, Sozialkunde, Deutsch, Englisch, Sport, Sprache und Kommunikation Deutsch). Evangelische und katholische Religionslehre, Deutsch, Englisch sowie Sprache und Kommunikation Deutsch werden im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung von der LMU München angeboten. Mit wenigen Einschränkungen⁴ sind nahezu alle Kombinationen möglich – insgesamt 75. Seit 2015 besteht zudem die Möglichkeit, ab dem 3. Semester ein zweites Unterrichtsfach als Erweiterung zu studieren.

Die an der TU München seit 2008 in eine Bachelor- und Masterphase aufgeteilten Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen umfassen eine berufliche Fachrichtung, ein Unterrichtsfach und die Sozialwissenschaften. Für beide Phasen ist jeweils eine Abschlussarbeit vorgesehen (siehe Abb. 1).

SCHULPRAKTIKA IN DER LEHRERBILDUNG FÜR BERUFLICHE SCHULEN AN DER TU MÜNCHEN

Die Lehrerbildung für berufliche Schulen an der TU München ist im Jahr 1964 von der alten Gewerbelehrerbildung in eine akademisierte Lehramtsausbildung mit dem Studium für das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ übergegangen. Über mehrere Entwicklungsstufen wie z. B. die Ausweitung der Mindeststudiendauer auf acht Semester und die gleichzeitige Einführung eines obligatorischen Zweitfaches im Jahr 1972, die ab 1999 neu hinzugekommene berufliche Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissenschaft oder den 2004 anstelle des Staatsexamens eingeführten Diplomstudiengang Berufspädagogik für die technischen Fachrichtungen Bau / Elektro / Metall erfolgte 2008 die

Abbildung 1: Studienstruktur Bachelor und Master Berufliche Bildung an der TU München mit Angabe der ECTS-Punkte in den jeweiligen Bereichen



konsequente und weitreichende Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen. Bereits seit 1979 sind in den beruflichen Lehramtsstudiengängen drei Schulpraktika enthalten, die das Lehramtsstudium praxisbezogen ausrichten. Mit dem Anspruch an eine möglichst praxisnahe Lehrerbildung findet in der Bachelor-Phase das TUMpaedagogicum als erstes Orientierungspraktikum statt. In der Masterphase folgen das Fachdidaktische Blockpraktikum (FBP) im Unterrichtsfach und das Studienbegleitende Fachdidaktische Praktikum (SFP) in der beruflichen Fachrichtung (siehe Abb. 1).

Das TUMpaedagogicum in einer frühen Phase im Studiengang Bachelor Berufliche Bildung

Das TUMpaedagogicum liegt am Beginn des Bachelorstudiums für das Lehramt an beruflichen Schulen. Es umfasst 30 Praktikumstage an einer Berufsschule oder Berufsfachschule und erstreckt sich – integriert in das Modul „Begleitete Schulpraktische Studien“ – über die ersten drei Semester. Dieses Modul beinhaltet drei Praktikumsphasen an der Schule sowie drei flankierende, universitäre Lehrveranstaltungen am Lehrstuhl für Pädagogik. Die erste Praktikumsphase liegt in der vorlesungsfreien Zeit zwischen 1. und 2. Semester und umfasst ca. 15 Tage im Block. Die zweite Phase findet mit 5 bis max. 15 Tagen studienbegleitend im 2. Semester statt. Die dritte Phase mit 5 bis 15 Tagen im Block schließt sich in der vorlesungsfreien Zeit vor dem 3. Semester an. Das Praktikum durchlaufen ca. 150 bis 180 Studierende pro Studienjahr. Die universitären Lehrveranstaltungen werden in bis zu sieben Parallelveranstaltungen angeboten. Die verschiedenen Dozenten setzen ein gemeinsam ausgearbeitetes Lehrkonzept um, das mit der Einführungsvorlesung Grundlagen der Didaktik⁵ eng abgestimmt ist. Für den schulpraktischen Teil müssen sich die Studierenden selbst um eine Praktikumschule bemühen und sich dort für das TUMpaedagogicum bewerben.

Kernelemente der pädagogischen Intention des TUMpaedagogicums sind die frühzeitige Chance zu einer geleiteten Reflexion über die Eignung zum Lehrerberuf, das Kennenlernen des gesamten Aufgabenspektrums einer Lehrkraft über das Kerngeschäft Unterricht hinaus

sowie die Verknüpfung wissenschaftlicher Studieninhalte mit ersten Erfahrungen aus der Schulpraxis. Am Ende dieses Schulpraktikums findet ein verbindlich vorgeschriebenes Reflexionsgespräch zur Lehrereignung statt, das eine erfahrene Betreuungslehrkraft mit dem Studierenden führt und bei dem es in erster Linie um die personellen und sozialen Aspekte einer Lehrereignung geht. Der Blick von außen und das Feedback sollen Hilfestellungen geben, die individuelle Eignung für den angestrebten Beruf realistisch einzuschätzen, eigene Potenziale zu erkennen und Optimierungsmöglichkeiten aufzudecken.⁶

Das Fachdidaktische Blockpraktikum im Master Berufliche Bildung

Das Fachdidaktische Blockpraktikum (FBP) im Unterrichtsfach ist in der Masterphase an einer weiterführenden beruflichen Schule abzuleisten, an der eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. Es findet während der vorlesungsfreien Zeit statt und dauert 15 Tage in drei zusammenhängenden Wochen. Das FBP ist je nach Unterrichtsfach in ein oder mehrere Fachdidaktik-Module eingebettet. Wichtige Ziele sind das Kennenlernen des jeweiligen Fachlehrplans, Unterrichtsbeobachtungen im Hinblick auf individuelle Förderungsmöglichkeiten der Schüler einschließlich der Analyse ihrer fachspezifischen Lernschwierigkeiten, Medieneinsatz im Fach, Verfahren zur Kontrolle des Lernerfolgs sowie die Analyse der erzieherischen Wirkungen des Unterrichts im gewählten Fach. Im FBP bereiten die Studierenden mindestens zwei eigene Unterrichtsversuche vor, führen diese durch und analysieren sie zusammen mit der Betreuungslehrkraft.

Das Studienbegleitende Fachdidaktische Praktikum im Master Berufliche Bildung

Das Studienbegleitende Fachdidaktische Praktikum (SFP) ist in der Masterphase in der beruflichen Fachrichtung an einer Berufsschule abzuleisten. Es findet im Wintersemester während der Vorlesungszeit an einem bestimmten Wochentag am Vormittag statt. Das SFP umfasst drei Unterrichtsstunden zuzüglich einer einstündigen Besprechung. Es ist in ein oder mehrere Fachdidaktik-Module eingebettet. Die Ziele sind

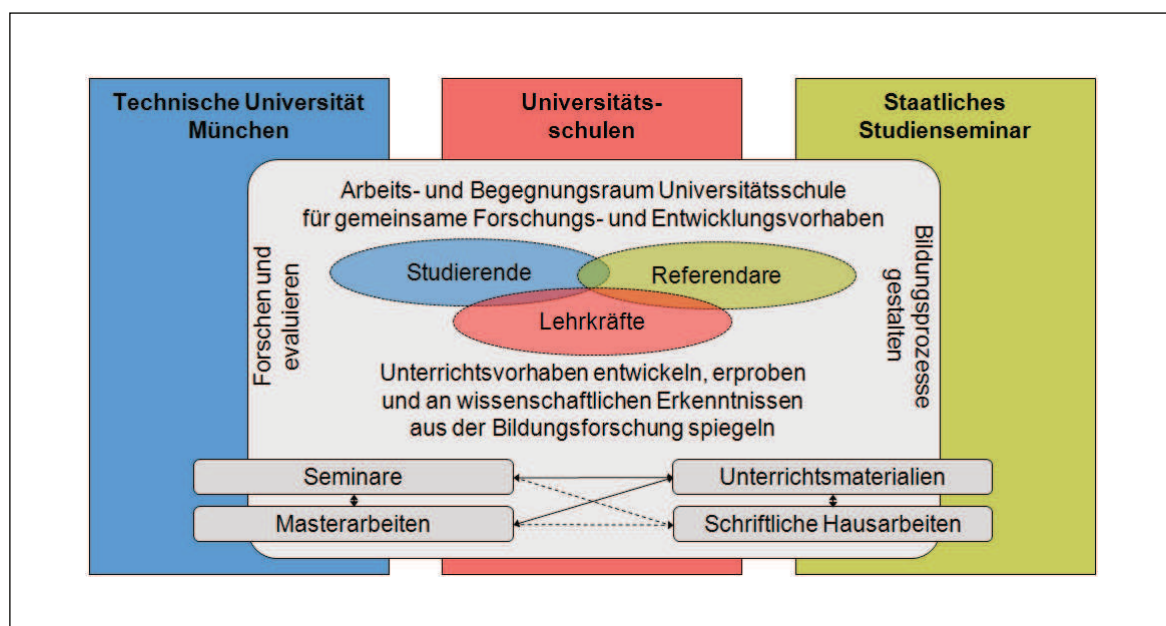
ein Kennenlernen fachspezifischer Arbeitsweisen, Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsprojekte in verschiedenen Jahrgangsstufen sowie die Vorbereitung und Analyse unterrichtlicher Vorhaben auch in eigenen Unterrichtsversuchen. Die universitäre Lehrperson in der Fachdidaktik und die Praktikumslehrkraft bzw. die Praktikumschule arbeiten in diesem Praktikum eng zusammen. Die Praktikumslehrkraft wird von den Schulbehörden in Abstimmung mit der jeweiligen Schulleitung und der TUM School of Education ernannt. Die universitären Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik in den jeweiligen beruflichen Fachrichtungen knüpfen an eine Vorlesung und Übung zur Didaktik der beruflichen Bildung an.⁷

DAS UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT AN DER TU MÜNCHEN

Im Bestreben der weiteren Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung an der TUM School of Education zielt das Universitätsschulkonzept darauf, fachliches, fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen noch enger als bisher aufeinander zu beziehen. Das Universitätsschulkonzept an der TU München baut auf dem vorhandenen empirischen Wissen über die erfolgreiche Gestaltung von Bildungsprozessen

auf. Es erweitert die Möglichkeiten einer Wissenschaft-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung. Lehramtsstudierende an der TUM verfügen in der Masterphase bereits über ein solides Fundament an fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnissen. In Lehrveranstaltungen des Universitätsschulkonzepts erschließt sich ihnen ein erweiterter Erfahrungsraum, der konsequent erziehungswissenschaftliche und unterrichtspraktische Fragestellungen aufeinander bezieht und die Professionalisierung von Lehrkräften stützt. Studierende erfassen das Tätigkeitsspektrum einer Lehrkraft aus der Schulperspektive und können die Unterrichtspraxis durch theoriegeleitetes Handeln in kontinuierlicher wissenschaftlicher Reflexion durchdringen. Die Universitätsschule wird zum Arbeits- und Begegnungsraum für gemeinsame Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, die sich in dieser Form intensiv und differenziert bearbeiten lassen. Ausbildungsinhalte und -konzepte der Lehrerbildung an der TUM und dem Studienseminar werden besser aufeinander abgestimmt. Studierende tragen zusammen mit den Hochschullehrern durch ihre aktive, hinterfragende Teilnahme am Schulleben dazu bei, dass Handlungsabläufe in Unterricht und Schule gemeinschaftlichen, phasenübergreifenden Ana-

Abbildung 2: Universitätsschulkonzept an der TU München



lyse- und Reflexionsprozessen unterzogen werden. Diese Prozesse generieren wiederum Impulse für die Ausbildung im Studienseminar sowie die Unterrichts- und Personalentwicklung der Schule.

AKTUELLER STAND – UNIVERSITÄTSSCHULEN DER TUM SCHOOL OF EDUCATION

Seit dem Schuljahr 2011/2012 ist die Berufsschule für Fertigungstechnik (BSFT) in München Universitätsschule der TUM. Die bereits davor bestehende Zusammenarbeit mit der BSFT in Forschungsarbeiten, in der Fachdidaktik Metalltechnik, dem TUMpaedagogicum, bei Abschlussarbeiten sowie einem fachwissenschaftlichen Modul konnte dadurch deutlich intensiviert werden. Es entstanden in der Masterphase des Studiengangs Lehramt Berufliche Bildung zwei neue Seminarkonzepte zusammen mit der BSFT, an denen bisher ca. 95 Studierende teilgenommen haben:

- Das Seminar *Handlungsorientiertes Lernen in Lernfeldern* befasst sich insbesondere mit den Herausforderungen und Realisierungsmöglichkeiten von schülerzentriertem Unterricht in metall- und elektrotechnischen Domänen und der adressatenorientierten Differenzierung von Lernmöglichkeiten. Die Studierenden erhalten hier einen tiefgehenden Einblick in die Anforderungen an einen Unterricht in Lernfeldern aus Sicht der Unterrichtsorganisation, -planung und -durchführung. Sie durchlaufen Lernsituationen in der Rolle von Lernenden und konzipieren eine handlungsorientierte Unterrichtseinheit.
- Das Seminar *Interkulturelle Bildung und Erziehung* vertieft Themenaspekte eines globalen Lernens und einer damit verbundenen Sensibilisierung und Wertevermittlung. Die Studierenden entwickeln Unterrichtseinheiten zu einer breiten Themenpalette, die sie dokumentieren und im Unterricht selbst durchführen.

Weitere Lehrveranstaltungen in den Erziehungswissenschaften (z. B. Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung, Schwerpunkte der Berufspädagogik)⁸ nutzen die Zugangsmöglichkeiten zur BSFT immer wieder phasenweise als Erfahrungsraum für ausgewählte Themen-

aspekte. Weiter sind bisher seit dem Schuljahr 2011/2012 ca. 30 Masterarbeiten in Kooperation mit dieser Schule entstanden, die sich breit gefächerten Themen zuwenden.

Seit dem Schuljahr 2014/2015 ist die Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Brauwesen (BS Gastro) in München ebenfalls Universitätsschule der TUM. Auch hier bestehen seit Langem gemeinsame Aktivitäten in der Lehrerbildung in der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft, dem TUMpaedagogicum und bei Abschlussarbeiten. Derzeitige Arbeitsfelder der Zusammenarbeit im Rahmen des Universitätsschulkonzeptes sind: Umsetzung von universitär erarbeiteten Lernsituationen, wissenschaftliche Betrachtung der Bewertung von Kompetenzen, Ansätze für den individuellen Umgang mit Heterogenität, ein strukturiertes Konzept zur Einführung schüleraktivierender Methodik und Kooperationen mit weiteren Seminar- und Berufsschulen des Nahrungsgebietes. Im Wintersemester 2014/2015 findet erstmalig ein neu konzipiertes Seminar statt, das sich an der BS Gastro vertiefend dem Thema Umgang mit Heterogenität auch in Kooperation mit dem dort beheimateten Studienseminar zuwendet. Masterarbeiten zu den vereinbarten Arbeitsfeldern sind angelaufen.

EINSCHÄTZUNGEN ZUM UNIVERSITÄTSSCHULKONZEPT DER TUM SCHOOL OF EDUCATION

Evaluationsergebnisse aus der Befragung von Studierenden

Im Oktober 2014 wurden alle Studierenden, die bisher an Lehrveranstaltungen im Rahmen des Universitätsschulkonzeptes an der TUM teilgenommen hatten, in einer Lehrveranstaltungsevaluation befragt. Kontaktiert wurden 92 Studierende, wovon 3 aufgrund einer ungültigen E-Mail Adresse nicht erreichbar waren. Es konnten insgesamt 89 Studierende kontaktiert werden. 54 Befragungsteilnehmer antworteten, was einer Rücklaufquote von 59 % entspricht. Die Fragen setzen sich aus gebundenen und offenen Antwortformaten zusammen. Die in mehrere Fragebereiche gegliederten Items umfassen Fragen mit Auswahlantworten zu bisherigen Vorstellungen vom Beruf einer Lehrkraft an beruflichen Schulen und einer durch das Univer-

sitätsschulkonzept weiter ausdifferenzierten bzw. veränderten Vorstellung, zur individuellen Kompetenzentwicklung und zu den als besonders wichtig empfundenen Merkmalen des Universitätsschulkonzeptes. Die offenen Antworten fragen nach Gründen für die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung des Universitätsschulkonzepts, den Bereichen, in denen die Studierenden ihrer Ansicht nach besonders viel gelernt haben, dem Eindruck oder dem Ereignis (positiv wie negativ), das ihnen besonders in Erinnerung blieb, dem besonderen Ertrag des Universitätsschulkonzepts für die Universitätsschule, den Veränderungserfordernissen für dieses Konzept, was ihnen daran am besten gefiel und die abschließende Frage: „Was ich sonst noch sagen wollte“.

Aus den Auswahlantworten und den umfangreichen und sehr differenzierten Antworten auf die offenen Fragen geht hervor, dass die durchgeführten Seminarkonzepte als äußerst erfolgreich eingeschätzt werden und zu einer deutlichen Erhöhung des Praxisbezugs im Studium geführt haben. Die Vorstellungen vom Beruf einer Lehrkraft an beruflichen Schulen haben sich weiter ausdifferenziert. Die Kompetenzen der Studierenden haben sich ihren Einschätzungen nach in verschiedenen Bereichen je nach Seminarschwerpunkt weiterentwickelt. In der Umsetzung des Universitätsschulkonzeptes werden als besonders wichtig das erhaltene Feedback und die erhaltenen Hilfestellungen von Seiten der Lehrkräfte an der Berufsschule bewertet. Der vorhandene und genutzte individuelle Gestaltungsspielraum bei der Ausarbeitung der gestellten Aufgaben wird sehr geschätzt. Gleichzeitig betonen die Studierenden die Bedeutung einer engen Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule, was durch deren hohe Präsenz und deren hohes Engagement sichergestellt werden kann. Sehr positiv schätzen die Befragten die erlebte, große Offenheit und „Ehrlichkeit“ der Lehrkräfte in allen Belangen ein. Dies ermöglicht ihnen vertiefte Einblicke in die Schul- und Unterrichtsrealität. Es entsteht bei den Studierenden so das Gefühl, „ernst genommen zu werden“ und den Lehrkräften auf „Augenhöhe“ zu begegnen, was den erforderlichen Perspektivenwechsel und die Entwicklung hin zur Übernahme der Rolle einer Lehrkraft unterstützt.

Bei den durchweg positiv dargestellten Eindrücken oder Erlebnissen steht für die Studierenden die Freude an der Arbeit mit den Schülern und deren durchweg als „überraschend engagiert“ wahrgenommene Mitarbeit bei den eigenen Unterrichtsversuchen an erster Stelle. Weiter ist das angenehme, offene Arbeitsklima an der Schule und die wertschätzende Kooperation mit erfahrenen Lehrkräften ein wichtiger Punkt. Das Universitätsschulkonzept wird aus Sicht der Befragten durch eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Hochschullehrern und den Lehrkräften an der Berufsschule getragen.

Ein substanzieller Veränderungsbedarf des Universitätsschulkonzepts wird von den Befragten nicht gesehen. Änderungshinweise beziehen sich meist auf Einzelaspekte wie studienorganisatorische Schwierigkeiten, die Erwartung, dass die unterrichteten Schüler aus der gleichen beruflichen Fachrichtung kommen sollten, oder noch klarere organisatorische Hinweise und Arbeitsaufträge. Der in dieser Kategorie auch mehrfach geäußerte Wunsch nach einer Ausweitung des Universitätsschulkonzepts auf andere Berufsschulen und weitere Fachrichtungen spricht klar für diesen Ansatz in der Lehrerbildung.

Am besten gefallen hat den Befragten an diesem Konzept, dass sie einen ganzheitlichen Einblick in Prozessabläufe an einer Berufsschule gewinnen sowie umfangreiche praktische Erfahrungen sammeln konnten und sich sehr gut an der Schule angenommen und betreut fühlten. Was die Studierenden „sonst noch sagen wollten“, lässt sich mit dieser Aussage zusammenfassen: „Es war sehr interessant und kurzweilig. Ich finde das Universitätsschulkonzept ist eine gelungene Ergänzung zum reinen Universitätsbetrieb.“ Insgesamt zeigt sich aus der Qualität der offenen Antworten, dass die befragten Studierenden eine klare Vorstellung von der von ihnen gewünschten Form der Lehrerbildung haben und dies begründen können.

Reflexion aus Sicht der Lehrenden

Die bisher realisierte, hohe Qualität der Lehrveranstaltungen im Universitätsschulkonzept an der TUM School of Education basiert auf einer von Offenheit, Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung getragenen Kooperation

der beteiligten Partner. Die gemeinsame Konzeptentwicklung für das jeweilige Seminar mit der intensiven Abstimmung zwischen der universitären und schulischen Seite setzt ein hohes Engagement aller Beteiligten voraus. Aus der gemeinsamen Abstimmung erhalten Hochschuldozenten, Lehrkräfte und Vertreter aus dem Studienseminar Anregungen aus den korrespondierenden Bereichen, die sie gewinnbringend in das eigene Lehr- und Arbeitsumfeld einbinden können. Der phasenübergreifende Austausch über Lehrkonzepte und Lehrinhalte trägt dazu bei, bestehende Redundanzen zu verringern.

Für die Studierenden der TU München eröffnet sich ein Erfahrungsraum, in dem sie zusammen mit Lehrkräften und Studienreferendaren die Unterrichtspraxis aufsuchen und darin den Erklärungswert erziehungswissenschaftlicher Theorie erfahren. Sie finden die Zeit und Ruhe, sich mit aktuellen Problemen und Fragestellungen in der Schul- und Unterrichtspraxis zu befassen und sie reflexiv aufzuarbeiten. Die teilnehmenden Studierenden, die sich in ihrem Masterstudium bewusst diesem Wahlangebot zuwenden, zeigen zu großen Teilen, dass sie in der Lage sind, die bearbeiteten Problembereiche zu analysieren, darauf bezogene Kernfragen zu benennen und sie kritisch zu hinterfragen. Es vollzieht sich für die Studierenden damit zwar die unmittelbare Teilhabe am Schulalltag, aber noch ohne den ständigen Handlungsdruck, der sich in der postuniversitären Phase rasch einstellt und dem eine Lehrkraft im tagtäglichen Unterrichtsbetrieb durchgängig unterliegt. Damit bietet das Universitätsschulkonzept ideale Möglichkeiten für eine universitäre Lehrerbildung, die an der konkreten Berufspraxis ausgerichtet ist. Gleichzeitig bereitet es mit der klaren Blickrichtung auf Unterrichtspraxis und Schulalltag auf den Übergang Universität – Vorbereitungsdienst vor.

Die Lehrkräfte an den Universitätsschulen sind in die Betreuung und Beratung von Studierenden und Referendaren eingebunden. Sie nehmen eine Vermittlungsfunktion ein, indem sie für Studierende wie Referendare das Theoriewissen der Universität mit dem Handlungswissen im Lehrberuf verknüpfen. Dazu werden sie von der TUM School of Education auf ihre Aufgaben vorbereitet und bei Bedarf beraten.

Die Lehrkräfte befassen sich so mit dem gegenwärtigen, wissenschaftlichen Stand der Lehrerbildung, den sie an dem Praxisfeld ihrer Schule reflektieren. Dadurch profitieren sowohl die Lehrkraft als auch die Schule insgesamt aus den daraus hervorgehenden Impulsen für eine gemeinsame Unterrichtsentwicklung, die auch als Schul- und Personalentwicklung Wirkungen entfaltet. Ein erkennbarer und von den Lehrkräften besonders positiv wahrgenommener Ertrag aus dem Universitätsschulkonzept kann z. B. die Überarbeitung oder die Neuentwicklung von Lernsituationen (auch im Rahmen von Masterarbeiten) sein, die für die langfristige Umsetzung im Unterricht geeignet sind.

Referendarinnen und Referendare stehen in der postuniversitären Phase ihrer Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. Damit geht ein Rollen- und Perspektivenwechsel einher, der für ihre berufliche Enkulturation von besonderer Bedeutung ist. Das Universitätsschulkonzept ermöglicht, auch in dieser Übergangsphase die Bedeutung des theoretisch reflektierten beruflichen Handelns einer Lehrkraft zu betonen. Durch den Austausch mit Studierenden und die gemeinsame Arbeit an wissenschaftlich wie unterrichtspraktisch aktuellen und gleichermaßen relevanten Fragestellungen erschließt sich beiden genannten Personengruppen, wie wichtig der reversible Bezug theoretischer wie schulpraktischer Blickrichtungen ist. Referendarinnen und Referendare können als Ansprechpartner für Studierende fungieren, indem sie z. B. bei der Umsetzung eines entwickelten Unterrichts- oder Förderkonzepts (auch im Rahmen von Masterarbeiten) mitarbeiten. Studierende wie Referendare erhalten darüber Möglichkeiten für eine wissenschaftliche Selbstreflexion zum eigenen Lehrerhandeln. Gleichzeitig bauen sie ihre Analysefähigkeit zum eigenen Unterricht und zum Handeln in der Institution Schule weiter aus. In der bisherigen Umsetzungsform des Universitätsschulkonzepts sind Studienreferendare zwar punktuell eingebunden worden, ihr Mitwirken an gemeinsamen Lehrveranstaltungen ist jedoch ausbaubar und damit Ziel der Weiterentwicklung dieses Konzepts.

Grundsätzlich stellt sich bei einer Weiterentwicklung in der Lehrerbildung wie dem Universitätsschulkonzept immer auch die Ressour-

cenfrage, die eine Sachausstattung, insbesondere aber die personelle Ausstattung von Schulen, Studienseminar und beteiligter Universität betrifft. Die Universitätsschulen erhalten für ihre Partizipation entsprechende Anrechnungstunden. Die TU München übernimmt die zusätzlich anfallenden Aufgaben bisher mit der an der TUM School of Education vorhandenen Lehrkapazität. Gleiches gilt für den Bereich des Studienseminars. Die bisher realisierte, hohe Qualität der Lehrveranstaltungen im Universitätsschulkonzept basiert – wie bereits genannt – auf dem außerordentlichen Engagement aller Verantwortlichen und Beteiligten.

AUSBLICK

Das Universitätsschulkonzept ist nun seit einigen Jahren an den bayerischen Universitäten, die mit der Lehrerbildung an beruflichen Schulen betraut sind, auf dem Weg. Es hat je nach Standort und den dort bestehenden Start- und Rahmenbedingungen sehr unterschiedliche Ausgestaltungsformen hervorgebracht. Die berufliche Lehrerbildung an der TU München enthält bereits seit vielen Jahren drei Schulpraktika. Das Universitätsschulkonzept in der Masterphase im Wahlpflichtbereich intensiviert darüber hinaus deutlich die Wissenschaft-Praxis-Verzahnung. Es verbindet konsequent berufsschulpraktische Problemfelder mit universitären Studieninhalten. Fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Inhalte werden unmittelbar auf die Schulpraxis übertragen und theoriegeleitet reflektiert.

Durch das kontinuierlich hohe Interesse der Studierenden stoßen die beiden bisher involvierten Münchener Universitätsschulen der TUM School of Education, die Berufsschule für Fertigungstechnik und die Berufsschule für das Hotel-, Gaststätten- und Brauwesen, an ihre kapazitären Grenzen. Aufgrund ihrer jeweils auf ein Berufsfeld bezogenen inhaltlichen Ausrichtung sind besonders zwei der insgesamt sechs beruflichen Fachrichtungen an der TUM angesprochen. Mit der Integration weiterer beruflicher Fachrichtungen an anderen Schulstandorten ließen sich die Breite der zu bearbeitenden Themen und Fragestellungen, die Attraktivität des Konzepts für einen weiteren Adressatenkreis und damit insgesamt die aus dem Universitäts-

schulkonzept hervorgehenden Lerneffekte weiter erhöhen. Um die Lehrerbildung an beruflichen Schulen insgesamt phasenübergreifend zu reformieren, muss dieser erfolgversprechende Ansatz seine zentralen Anliegen und Realisierungsstrategien stärker als bisher gegenüber allen an der Lehrerbildung Beteiligten darstellen und die gegenseitige Abstimmung zwischen den Lehrerbildungsphasen und -standorten intensivieren.

|| PROF. DR. ALFRED RIEDL

School of Education,
Technische Universität München

ANMERKUNGEN

- ¹ Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014), Bonn / Berlin 2014; Terhart, Ewald: Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 2/2012, S. 3-21.
- ² Zum Überblick siehe Arnold, Karl-Heinz / Gröschner, Alexander / Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung – Pedagogical field experiences in teacher education, Münster 2014.
- ³ Ausführlicher hierzu Prenzel, Manfred / Reiss, Kristina / Seidel, Tina: Lehrerbildung an der TUM School of Education, in: Erziehungswissenschaft 43/2011, S. 47-56.
- ⁴ IT-Technik ist nur mit Elektrotechnik und Informationstechnik kombinierbar, Mechatronik nur mit Elektrotechnik und Informationstechnik sowie Metalltechnik.
- ⁵ Riedl, Alfred: Grundlagen der Didaktik, Stuttgart 2010.
- ⁶ Ausführlicher siehe Müller, Markus / Fiebig, Edda / Schelten, Andreas: TU München stärkt die Stellung schulischer Praktika: TUMpaedagogicum Pflicht im Bachelor Berufliche Bildung, in: vlb-akzente 3-4/2010, S. 17-20. Zur Organisation, zur inhaltlichen Ausgestaltung und zu den verfügbaren Unterlagen zum TUMpaedagogicum siehe <http://www.paed.edu.tum.de/lehre/lehrveranstaltungen/tumpaedagogicum>.
- ⁷ Riedl, Alfred: Didaktik der beruflichen Bildung, Stuttgart 2011.
- ⁸ Zum Aufbau des Studiengangs Master Berufliche Bildung an der TUM und die zu durchlaufenden Module siehe <http://www.edu.tum.de/studium/studiengaenge/lehramt-an-beruflichen-schulen/pruefungsordnungen/>

DIE UNIVERSITÄTSSCHULE AUS SICHT DER ABSOLVENTEN, DES STAATLICHEN STUDIENSEMINARS UND DES VLB

Im Rahmen der Arbeitstagung „5 Jahre Universitätsschule – Bilanz und Perspektiven“ waren auch Universitätsschulabsolventen, das Staatliche Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie der Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V. (VLB) eingeladen, aus ihren Erfahrungen mit der Universitätsschulinitiative zu berichten. Zentrale Punkte ihrer Feststellungen werden im Folgenden skizziert.

DIE UNIVERSITÄTSSCHULE AUS DER SICHT VON ABSOLVENTEN

Nach fünfjähriger Modellphase der Universitätsschulen ist es Zeit, auch aus Sicht der Absolventen dieses zukunftsweisende Konzept zu beleuchten. Dabei variieren die Modelle und Schwerpunktsetzungen der Universitätsschulen je nach Hochschulstandort und Ausbildungsrichtung. Aus Sicht der Studierenden verfügen jedoch alle Konzepte über eine gemeinsame Präambel mit dem Ziel, den Übergang von Universität zu Referendariat für die Studierenden optimal zu gestalten und damit den vielfach zitierten „Praxischock“ zu verringern.

Bei dem Kongress „5 Jahre Universitätsschule – Bilanz und Perspektiven“ vom 6. bis 7. November 2014 in Wildbad Kreuth erfolgte ein Austausch über Erfahrungen und Eindrücke zwischen allen Beteiligten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus ganz Bayern. Dabei wurde festgestellt, dass jedes Universitätsschulkonzept individuelle Vorteile für die Studierenden bietet und die lokalen Präferenzen und Gegebenheiten des Standortes berücksichtigt. Kernbestandteil eines jeden Universitätsschulkonzepts sind:

- die Präsenzphasen an den Universitätsschulen mit Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsversuchen,

- die Verknüpfung von Universitätsschulen mit aktuellen Forschungsprojekten und
- die enge Zusammenarbeit von Lehrstuhl und Universitätsschulen.

Die verschiedenen Ausprägungen des Universitätsschulkonzeptes sind mit einem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand für die Studierenden verbunden. Sie fordern von den Studierenden auf der einen Seite ein effektives Zeitmanagement, um der hohen Arbeitsbelastung gerecht zu werden. Auf der anderen Seite wird eine gute Koordination zwischen Mentor und Studierenden benötigt, um inhaltlich komplexe Arbeitsaufträge zu aktuellen Themen der Didaktik und Methodik bewältigen zu können. Dem Arbeits- und Zeitvolumen stehen aus Sicht der Studierenden die Vorzüge der Universitätsschule gegenüber, die im Folgenden erläutert werden.

Die Universitätsschule bietet den angehenden Lehrkräften aus dem Bereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Gelegenheit, schon innerhalb der universitären Ausbildung wichtige Einblicke in die Lebenswelt Schule zu gewinnen und so die erlernten Theorien mit den Themen der Praxis verknüpfen zu können. Dabei treten sie in direkten Kontakt mit den Lehrkräften und lernen unterschiedlichste Schulklassen, Berufs-

bereiche und Fächer bzw. Lernfelder an Berufsschulen kennen. Die Studierenden erhalten somit einen exklusiven Einblick in den Alltag einer Lehrkraft. Dies verhindert bzw. mildert den gefürchteten Praxisschock bei Eintritt in das Referendariat.

Teilnehmer der Universitätsschule können gezielt bei erfahrenen Lehrkräften und Mentoren Unterricht besuchen, analysieren und dabei die Bedingungen von Unterricht einschätzen sowie in der Gruppe diskutieren. Darüber hinaus erfolgt standortspezifisch die Vermittlung der berufspädagogischen und fachdidaktischen Inhalte in den Vorlesungen jeweils auf Basis gemeinsam gemachter Erfahrungen in den Unterrichtsbesuchen, an denen auch der jeweilige Dozent teilnimmt. Auch erste Unterrichtserfahrungen können in der Universitätsschule gesammelt werden. Die Studierenden haben die Möglichkeit, ohne Druck Unterrichtssequenzen und komplette Unterrichtseinheiten anhand aktuell wissenschaftlich diskutierter didaktischer und fachdidaktischer Konzepte zu planen, durchzuführen und anschließend gezielt zu reflektieren, um die eigenen Kompetenzen schrittweise aufzubauen. Zudem werden die Studierenden bezüglich aktueller didaktischer und schulorganisatorischer Herausforderungen sensibilisiert, wie z. B. durch die Einführung von handlungsorientiertem Unterricht mit Lernsituationen sowie die selbständige Erstellung einer didaktischen Jahresplanung.

Durch den ständigen Austausch von Erfahrungen unter Studierenden, Lehrkräften sowie Mentoren bietet die Universitätsschule die Möglichkeit, die eigene Reflexionsfähigkeit auf- und auszubauen. Dabei werden sowohl das eigene Verhalten als Lehrkraft als auch zu bearbeitende Arbeitsaufträge und Unterrichtsversuche in der Gruppe thematisiert, aber auch zum Gegenstand für Selbstreflexionen gemacht.

Hinzu kommen der uneingeschränkte Zutritt zum Lehrerzimmer und ein erster Perspektivenwechsel vom Lernenden zum Lehrenden. Dabei versuchen die Studierenden in die Rolle des Lehrenden zu „schlüpfen“ und haben damit Gelegenheit, sich schrittweise in der neuen, noch ungewohnten Rolle zurechtzufinden.

Die Kooperation zwischen Universitätsschulen und Universität ist auch eine gute Voraus-

setzung, um aktuelle Forschungsprojekte durchzuführen. Durch die Vernetzung der beiden Institutionen bietet sich eine ideale Basis für Studierende, aktuellen Themen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik forschend zu begegnen und somit einen konkreten Beitrag zur Gestaltung von Bildung zu leisten.

Alle studentischen Teilnehmer der Arbeitstagung bewerteten die Universitätsschule mit ihren verschiedenen Konzepten trotz hoher Arbeitsbelastung als durchweg positiv und plädieren für eine Fortschreibung des Projektes. Das Universitätsschulkonzept ermöglicht somit den Studierenden schon während des ersten Ausbildungsabschnittes an der Hochschule einen detaillierten und differenzierten Blick in den Schulalltag. Damit gelingt die wichtige, frühzeitige Verknüpfung zwischen universitärer, wissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis.

DIE UNIVERSITÄTSSCHULE AUS DER SICHT DES STAATLICHEN STUDIENSEMINARS

Es steht außer Frage: Das Universitätschulkonzept ist erfolgreich. Es schafft diese „produktive Verbindung“ von universitärer Lehrerbildung und schulischer Realität, die Staatsminister Ludwig Spaenle in seiner Regierungserklärung vom 26. März 2009 forderte. Vielfältige positive Effekte sind zu beobachten, so dass aus Sicht des Staatlichen Studienseminars eine Weiterführung des Konzepts absolut wünschenswert ist. In der Folge werden nun zunächst die positiven Effekte kurz dargestellt, anschließend ein paar weiterführende Gedanken formuliert.

Positive Effekte für die Studierenden

Der zentrale positive Effekt des Universitätschulkonzepts ist, dass der Umfang an Möglichkeiten, die schulische Realität bereits in der 1. Phase der Lehrerbildung zu erleben, deutlich ansteigt. Es bieten sich den Studierenden vielfältige Chancen, die eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht in einen Abgleich mit aktuellen Erfahrungen zu bringen. Dies ist umso wertvoller, da die durch das Universitätschulkonzept geschaffenen Reflexionsoptionen in ein Ausbildungskonzept eingebunden sind. Dadurch findet statt, was effizientes Lernen erst

möglich macht: Die zielgerichtete Rückmeldung durch professionelle Begleiter.

Ein zweiter positiv zu bewertender Effekt ist, dass das Universitätsschulkonzept von den Studierenden die gemeinsame Analyse schulischer Rahmenbedingungen und die darauf folgende gemeinsame Planung von umfassenderen Unterrichtseinheiten im Sinne eines auf einander abgestimmten Handelns erfordert. Genau dieses Vorgehen ist das Wesen kompetenzorientierten Unterrichtens an den beruflichen Schulen. Die Studierenden müssen sich von Grund auf mit dieser intensiv vernetzten Herangehensweise an das Unterrichten auseinandersetzen und können diese bereits erleben. Nun geht es aber beim Universitätsschulkonzept neben dem gemeinsamen Planen von Unterricht vor allem aber auch um das Entwickeln von relevanten Fragestellungen und daraus resultierender Projekte. Dies wird erst durch die professionell begleitete, gemeinsame Arbeit am Thema Schule und Unterricht möglich. Dadurch entstehen die Fragen, die dann zu neuen Impulsen für die schulische Praxis führen können. Das Universitätsschulkonzept schafft hierfür den Rahmen.

Positive Effekte für die Universitätsschulen

Der zentrale Zugewinn liegt in einem kontinuierlichen pädagogischen und didaktisch-methodischen „Update“. Nicht nur, dass Universitätsschulen gleichzeitig immer auch Seminarschulen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerbildung sind und dadurch ohnehin ein erhöhter Austausch stattfindet. Nun kommen zusätzlich regelmäßig Lehramtsstudierende in die Kollegien hinein, die mit spezifischen Aufträgen und Fragestellungen den Gesprächen in den Schulen wertvolle Impulse geben. Darüber hinaus wurden aus den Kollegien heraus die Mentoren gewonnen, die im Universitätsschulkonzept die Begleitung und Anleitung der Studierenden leisten. Die Mentoren bilden die Bindeglieder zwischen den Lehrstühlen an den Universitäten und den Schulen. Durch deren Einbindung in die Diskussionen an den Lehrstühlen werden diese Themen in die Kollegien getragen. Es findet also an sich eine niederschwellige, aber dafür kontinuierliche „schulinterne Fortbildung“ statt. Diese erfolgt nicht systematisch, sondern eher zufällig – dennoch wirken diese Impulse.

Neben den genannten Punkten ist aber auch der Prestigegewinn für die Universitätsschulen nicht zu vernachlässigen, die insgesamt eine stärkere pädagogische Ausrichtung erfahren.

Positive Effekte für Studienreferendare

Der Zugewinn für die Studienreferendare ist nicht mehr so eindeutig zu benennen. Sie haben den universitären Teil ihrer Ausbildung eben abgeschlossen und sind z.T. im ersten Abschnitt des Vorbereitungsdienstes noch recht stark mit dem vorangegangenen Studium verhaftet. Ein echter Zugewinn ist evtl. in einer weiteren Form von Rückmeldung zu sehen, wobei auch hier anzumerken ist, dass die Referendare ohnehin vielfältige Rückmeldungen durch die Seminarlehrkräfte und Studienreferendarkolleginnen und -kollegen erhalten, so dass sie gelegentlich eine hohe Dichte an Rückmeldungen beklagen. Auch die Tatsache, dass Studienreferendare in gemeinsamen Sitzungen von ihren Erfahrungen berichten können, ist nur bedingt als positiver Effekt zu bezeichnen.

Weiterführende Gedanken

Einer der Kerngedanken des Universitätsschulkonzepts ist die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Vorhaben. Dies soll im Zusammenwirken von Lehrstuhl, Universitätsschule und Studienseminar stattfinden. Und tatsächlich werden an den Universitätsschulen pädagogisch relevante Fragestellungen entwickelt und in Projekten umgesetzt. Das Universitätsschulkonzept erweist sich hier als eine echte Weiterentwicklung der Ausbildung und nicht nur als ein ausgeweitetes Praktikum. Das wird deutlich. Daher ist eine Weiterführung des Konzepts absolut wünschenswert. Ein zentraler Aspekt, der dann aber aus Sicht des Studienseminars zu klären ist, ist die Rolle des Studienseminars im Zusammenwirken der grundsätzlich Beteiligten. Natürlich finden Treffen mit den Vertretern der Lehrstühle statt, auch ist das Studienseminar an den Universitätsschulen präsent, da diese auch Seminarschulen sind. Eine kontinuierliche Kooperation bei der Umsetzung gemeinsamer Projekte findet allerdings nicht wie ursprünglich vorgesehen statt.

Eine weitere bedeutsame Frage, die zu klären ist, ist die Frage nach der Kapazitätsgrenze

einer Universitäts- und damit auch einer Seminarschule. Wenn eine Kooperation von Seminar- und Studierendengruppen stattfinden soll, dann wird man die Zahl der Studierenden pro Schule begrenzen müssen.

Ein aus Sicht des Studienseminars relevanter Aspekt wird zukünftig die Integration des Universitätsschulkonzepts in den Prozess des Qualitätsmanagements in der Lehrerbildung (QmL) sein, der für die 2. Phase bereits ange laufen ist. Damit ist auch die Frage nach der Bedeutung des Universitätsschulkonzepts über die Universitätsschule hinaus angesprochen. Die Ergebnisse und Erfahrungen sind generell als wertvolle Impulse zu betrachten, die nicht bei den Beteiligten des Konzepts bleiben sollten.

Um den Kreis wieder zu schließen: Das Universitätsschulkonzept ist erfolgreich. Eine Weiterführung ist wünschenswert. Einzelne kritische Anmerkungen sind als Überlegungen zur Weiterentwicklung zu betrachten.

DIE UNIVERSITÄTSSCHULE AUS DER SICHT DES VERBANDS DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN BAYERN E.V. (VLB)

Vorüberlegungen

Professionelle Wissensvermittlung setzt die ständige Aktualisierung des eigenen Wissens, also die Auseinandersetzung mit fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Forschungsergebnissen, voraus (Nationales MINT Forum).

Im Mittelpunkt unserer kritischen Betrachtung steht die Frage, inwieweit das Universitätsschulkonzept uns bei der Zielsetzung hin zu einer Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase unterstützt, und zwar über die bisherigen Ansätze in der Lehrerbildung hinaus.

Dabei ist es naheliegend, zunächst einmal nach Kriterien oder Kennzeichen Umschau zu halten, anhand derer gewissermaßen die Vorstellung für eine ideale Lehrerbildung festzumachen ist. Mit den „KMK-Standards für die Lehrerbildung“ liegen uns solche Prüfkriterien vor. Die Kultusministerkonferenz (KMK-Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.6.2014) hat folgende Grundlagen für die inhaltlichen

Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften formuliert: „Die Ausbildung ist in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst, und findet in staatlicher Verantwortung statt. Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird. Ergänzend sei angemerkt, dass auch die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Lehrerbildung berücksichtigt wird. Sie wird im Folgenden nicht ausdrücklich thematisiert, jedoch sind die dargestellten Kompetenzen auch Ziele des lebenslangen Lernens im Lehrerberuf.“

Mit der Verzahnung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung – wie sie als grundlegendes Prinzip im Universitätsschulkonzept angelegt ist – kann dieser von der KMK geforderte Erfahrungs- und Kompetenzaufbau ermöglicht werden. Damit ein systematischer und kumulativer Kompetenzaufbau erreicht wird, bedarf es einer engen und gelungenen Koordination und Kooperation zwischen Universität und Studienseminar hinsichtlich Zielsetzung und Anforderungsprofil. Eine Verzahnung beider Phasen muss für den Studenten / Referendar deutlich sichtbar werden. Eine gelungene Umsetzung schafft eine Reihe von Synergieeffekten, die jedoch keinesfalls zu einer zeitlichen Verkürzung der Ausbildung führen dürfen, sondern zur weiteren Qualitätsverbesserung zu nutzen sind. Als Beispiele hierfür mögen die Förderung im Bereich der pädagogischen Diagnostik, der Inklusion und der Individualisierung dienen. Entscheidend ist, dass das didaktische Konzept an der Universität eingehend studiert und dieses dann an der Schule umgesetzt wird, Schwierigkeiten erlebt und beobachtet sowie Alternativen der Umsetzung diskutiert und hinterfragt werden können. Daraus ergibt sich eine wesentliche Verbesserung der Lehre, da am konkreten Umsetzungsfall die didaktischen Konzepte le-

bendig und von den Studenten in ihrer Wirkung differenziert wahrgenommen werden können.

Einen wesentlichen Unterschied zum reinen Praktikum sieht der VLB in der kontinuierlichen Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, also zwischen Universität und Schule, und das immer anhand konkreter didaktischer und methodischer, ggf. auch psychologischer Fallarbeit. Die Theorie bleibt nicht grau, sondern wird in der Praxis erprobt und auch kritisch hinterfragt, also auf ihre Praxistauglichkeit überprüft. Damit wird auch der Nutzen theoriegeleiteten Arbeitens sichtbar. Der geforderte Praxisbezug wird durch das Universitätsschulkonzept deutlich verstärkt und der oft beklagte „Praxisschock“ beim Übergang in die zweite Phase der Lehrerbildung vermieden, zumindest aber deutlich abgeschwächt.

Kompetenzentwicklung

Laut KMK wird die Entwicklung zentraler Lehrerkompetenzen u. a. durch folgende didaktisch-methodischen Ansätze gefördert:

- „die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzepts ... in natürlichen Unterrichtssituationen ...
- die Erprobung und den Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden und Medien in Universität, Vorbereitungsdienst und Schule ...
- die Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten sowie an schul- und unterrichtsbezogener Forschung
- die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion
- die Kooperation und Abstimmung der Ausbilderinnen und Ausbilder in der ersten und zweiten Phase
- forschendes Lernen in Praxisphasen“.

Bei den zitierten sechs didaktisch-methodischen Ansätzen sind wir der Auffassung, dass das Universitätsschulkonzept mit seinem ganzheitlichen Ansatz in hohem Maße in der Lage ist, zentrale Kompetenzen im Bereich der Bildungswissenschaften zu erreichen. Konkret bedeutet dies zum Beispiel, dass ein didaktisches Konzept an der Hochschule erarbeitet, das dann in der Schule auf seine Praxistauglichkeit erprobt

und hinsichtlich seiner Wirksamkeit reflektiert wird. Hier bietet das Universitätsschulkonzept durch die enge Kooperation von Schule, Universität und Studienseminar tatsächlich eine wesentliche Weiterentwicklung zur bisherigen Ausbildungsstruktur.

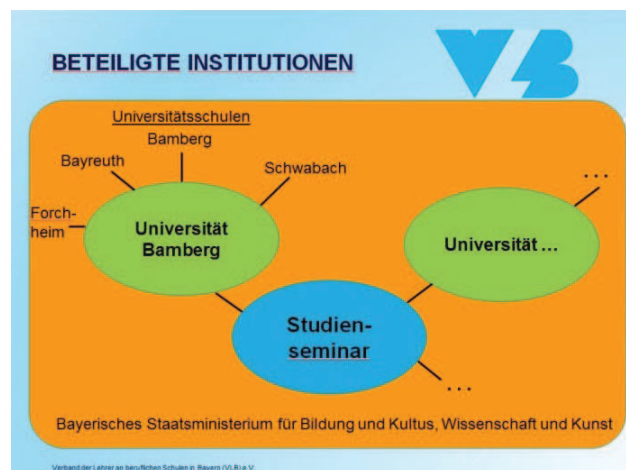
Die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung eröffnet zudem – im Vergleich zu anderen Ansätzen in der Lehrerbildung – Chancen für die Universitäten.

Beispiele haben die Universitäten in ihren Präsentationen aufgezeigt und erläutert.

Aus der engen Kooperation zwischen den Beteiligten ergeben sich eine Reihe von Synergieeffekten, z. B. bei der Rekrutierung von Betreuung- und Seminarlehrkräften sowie Kooperationsbeauftragten. Zudem können die Erkenntnisse aus der gelebten Kooperation in die Unterstützungssysteme für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte einfließen, z. B. bei schulinternen Lehrerfortbildungsangeboten oder der Entwicklung eines Fortbildungscurriculums.

Erfolgsfaktoren

Für das Gelingen des Universitätsschulkonzeptes ist es unseres Erachtens wichtig, dass eine systematische, institutionalisierte Erschließung der pädagogischen Praxis erfolgt. Durch eine enge Kooperation zwischen den Beteiligten (Studienseminar, Universität, Schule) ist eine Rückkoppelung auf der Basis gemeinsamer Zielsetzungen und Mindeststandards sicherzustellen. Dabei sind individuelle Ausprägungen und Schwerpunktsetzungen der einzelnen an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen denkbar und wünschenswert.



Wichtig ist ein gemeinsamer Nenner, d. h. ein gemeinsames Grundkonzept, das die Umsetzung der KMK-Vorstellungen gewährleistet. Dies erfordert jedoch ein einheitliches methodisch-didaktisches sowie pädagogisch-psychologisches Verständnis von dem, was wir gemeinsam wollen.

An dieser Stelle sei der Bayerische Staatsminister Spaenle zitiert, der Folgendes zum Universitätsschulkonzept ausführte: „Die ‚Universitätsschulen‘, die besonders eng mit Universitäten bei der Lehramtsausbildung kooperieren, bauen wir weiter aus. Wir bauen auf eine engere Verzahnung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung. Denn Kooperation schafft Synergien, der oft zitierte ‚Praxisschock‘ ist Vergangenheit.“ (Regierungserklärung von Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle, 19.6.2012)

Fazit

Das Bayerische Universitätsschulkonzept bietet – aus Sicht des VLB – mit seinem ganzheitlichen Ansatz eine formale Konzeption, die – bei entsprechender Ausgestaltung und Ressourcenausstattung – die Grundlagen für eine hochwertige zukunftsweisende Lehrerbildung und eine kontinuierliche zeitgemäße Personalentwicklung von Lehrern schafft.

Der VLB unterstützt das Konzept der Universitätsschulen und sieht hierin eine Chance für eine wesentliche Neuausrichtung und weitere Verbesserung der Lehrerbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen.

AUTORENVERZEICHNIS

Universitätsschulabsolventen

Dier, Moritz, Student
Universität Bayreuth,
E-Mail: moritzdier@aol.com

Gerlach, Cornelia, Studentin
Otto-Friedrich-Universität Bamberg, E-Mail:
cornelia-heike.gerlach@stud.uni-bamberg.de

Hager, Michael, Student
Technische Universität München,
E-Mail: hager-michael@web.de

Huber, Karina, Studentin
Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: karina-huber@gmx.net

Solf, Christina, Studentin
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-
Nürnberg, E-Mail: chris.tinam@web.de

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen

Ehlers, Dr. Volker, Oberstudiendirektor
Staatliches Studienseminar für das Lehramt an
beruflichen Schulen, Dienststelle Nürnberg,
Marienstraße 21, 90402 Nürnberg,
E-Mail: dr.ehlers@studienseminar.de

Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V. (VLB)

Männlein, Pankraz, Oberstudiendirektor
Staatliche Berufsschule III Bamberg,
Dr.-von-Schmitt-Straße 12, 96050 Bamberg,
E-Mail: maennlein@bs3-bamberg.de;
Stv. Landesvorsitzender des VLB,
Dachauer Straße 4, 80335 München,
E-Mail: maennlein@vlb-bayern.de

Neumann, Max-Peter, Studiendirektor
Staatliche Berufsschule Weiden,
Stockerhutweg 52, 92637 Weiden in der Oberpfalz,
E-Mail: max-peter.neumann@t-online.de;
Referent für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung
beim VLB, Dachauer Straße 4, 80335 München,
E-Mail: neumann@vlb-bayern.de

WORKSHOPERGEBNISSE

In allen Workshops wurde deutlich, welch großes Engagement die am Universitätsschulprojekt Beteiligten mitbringen und dass sie in diesem Projekt eine echte Verbesserung der Lehrerbildung in der 1. Phase sehen. Das Universitätsschulprojekt scheint ein effektiver Beitrag zur Lösung eines alten strukturellen Problems zu sein, den Abstand zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis zu reduzieren

In den Workshops diskutierten die Teilnehmer Gelingensbedingungen für das Universitätsschulprojekt. Die auf Plakaten und Stellwänden festgehaltenen Ergebnisse wurden abschließend im Plenum vorgestellt. In sämtlichen Workshops wurde die Bedeutung gegenseitigen Vertrauens, einer Kultur der Wertschätzung und einer Kommunikation auf Augenhöhe betont. Diese

„weichen“ Faktoren bilden die notwendige Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit der heterogenen Partner. Die Verschiedenheit der Beteiligten sollte auch beibehalten werden, um nach dem Motto „jeder macht das, was er besser kann“ das Ziel einer engeren Heranführung der Studenten an die spätere Berufstätigkeit zu erreichen.



In den einzelnen Workshops erarbeiten die Teilnehmer die Gelingensbedingungen für das Universitätsschulkonzept.

Auch die Unterschiedlichkeit der Universitätsschulkonzepte der einzelnen Universitäten wurde grundsätzlich positiv gesehen, da es darum geht, die inhaltlichen Konzepte der jeweiligen Universität an der Schulwirklichkeit zu erproben und über Rückwirkungsprozesse zu verbessern.

Um sich im Rahmen des Projektes als Lerngemeinschaft zu verstehen, muss die Organisation der Zusammenarbeit funktionieren. Für die Zielabsprachen, die Vorbereitungstreffen und die Aktivitäten der Studenten an den Schulen ist eine effektive Kommunikation wichtig. Ebenso wichtig ist auch die Dokumentation der Projektmaßnahmen. Die vom Ministerium dafür bereitgestellten Ressourcen reichen aus, sollten aber keinesfalls gekürzt werden.

Einige Schulvertreter sprachen den Zuwachs an Professionalität und die intensivere Diskussion über aktuelle pädagogische Themen im Kollegium an. Studien- und Masterarbeiten über spezielle schulbezogene Themen würden den Schulen unmittelbar zugute kommen und die Studenten an die schulische Realität heranzuführen.

Die Universitätsschulen sind fast ausschließlich auch Seminarschulen. Dadurch ergeben sich für die Studenten Möglichkeiten, sich durch die Begegnung mit den Referendaren vielfältig zu informieren und „Legenden“ über das Referendariat auf ihren Wahrheitsgehalt zu testen. Da die Seminarlehrer den Referendaren die Praxis des Unterrichtens beibringen sollen, die Universitäten aber einen eher theoretischen Auftrag haben, ergeben sich über den informationellen Austausch hinaus eher geringe direkte Anknüpfungspunkte für die Studenten an den Seminarbetrieb. Eine direkte Zusammenarbeit der Universitäten mit dem Studienseminar könnte deshalb eher über engere Kontakte mit den Seminarvorständen oder über Informationsveranstaltungen für die Seminarlehrer geschehen.

DISKUSSIONSRUNDE: „WIE GEHT ES WEITER MIT DEN UNIVERSITÄTSSCHULEN?“

THOMAS HOCHLEITNER || In der Diskussionsrunde wird von allen Beteiligten das Bekenntnis zum System der Universitätsschulen noch einmal bekräftigt. Trotz der vielen Stärken dieser auf die Intensivierung der Praxiserfahrungen der Studierenden ausgerichteten Studienphase werden Ideen zur Verbesserung angesprochen und Handlungsfelder identifiziert.



Moderiert wird die Diskussionsrunde von **Prof. Dr. Karl Wilbers**, Leiter des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalführung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Es diskutieren:

German Denneborg, Ministerialdirigent, Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, München;

Gerlinde Herrmann, Lehrkraft, BOS Wirtschaft München;

Dr. Manfred Müller, Schulleiter, Staatliche BS I Bayreuth;

Prof. Dr. Eveline Wittmann, Universität Bamberg.

Karl Wilbers, der Moderator, zeigt zu Beginn der Diskussionsrunde fünf Handlungsfelder auf, die anhand vier gestellter Fragen in der folgenden Diskussion erörtert werden:

- Das erste Feld, quasi die „weichen“ Faktoren, werden durch die Erfolgsfaktoren einer Kultur des gegenseitigen Vertrauens, der Wertschätzung und der Anerkennung der Unterschiedlichkeit gebildet. Da hier in den Workshops ein weitgehender Konsens vorhanden war, werden diese in der Diskussion nicht weiter behandelt.
- Im zweiten Handlungsfeld sollen Themen der Forschung diskutiert werden. Speziell geht es um die Herangehensweise, den Prozess der Forschung und die unterschiedlichen Ansatzpunkte (= Frage 1).
- Der dritte Bereich umfasst die Kommunikation und die Kooperation zwischen den Universitäten und den Universitätsschulen (= Frage 2).
- Im vierten Handlungsfeld wird die Frage der Evaluation und des Qualitätsmanagements aufgeworfen (= Frage 3).
- Das letzte Handlungsfeld nimmt sich der Frage der Zuständigkeitsverteilung an: Es geht hierbei um die Aufgaben der Schulen, der Regierungen, des Ministeriums, aber auch um die teilweise noch ungeklärte Rolle des Seminars (= Frage 4).

Karl Wilbers: Die Konzepte der Universitätsschulen sind an verschiedenen Standorten unterschiedlich ausgeprägt. Wie ist die Sicht sowohl der Berufsbildner als auch der Allgemeinbildner von außen bzw. innen auf diese Konzepte? (Frage 1)

Eveline Wittmann findet die Heterogenität der Ziele vertretbar, wenn sie nach innen und außen transparent kommuniziert werden. Durch die unterschiedlichen Partner ist dies auch sinnvoll und notwendig. Ziel muss es sein, sich auf Forschung einzulassen und die Herangehensweise an Themen zu systematisieren. Folgende Punkte zählt sie in diesem Zusammenhang auf:

- Die Ausbildung muss auf aktuellem empirischem Forschungsstand erfolgen. Hier stellt sich die Frage, ob die ganze Breite behandelt werden oder eine Betonung einzelner Bereiche erfolgen soll.
- Die Kooperation mit den Universitäten ist im Vergleich zur Situation vor dem Projektbeginn ein großer Fortschritt.
- Es müssen metakognitive Beziehungen hergestellt werden. Was ist der Unterschied zwischen Theorie und Praxis und wie kann man dies füreinander nutzbar machen?
- Wichtig ist Praxisbezug und nicht Praxischock.
- Es muss ein Raum für Nachhaltigkeit gefunden werden.
- Es sollten Konzepte erarbeitet werden, die zum Verstehen der Jugendlichen jenseits der unmittelbaren Vorbereitungsarbeit führen.

Gerlinde Herrmann sieht als Mentorin an einer Universitätsschule besonders die Praxisseite. Sie betont die Lücke zwischen der Theorie der Forschungsergebnisse in von den Universitäten festgelegten Themen und der Umsetzung an den Schulen.

Manfred Müller merkt an, dass der Wunsch in Bayern nach einer Verknüpfung von Lehrerbildung der 1. Phase und der Schulpraxis sehr groß ist. Der Versuch wird in den Universitätsschulen sehr intensiv und systematisch verfolgt. Intensive Forschung an den Universitäten muss hier Ansatzpunkte für die Praxis liefern, die dann als Themen in den Schulablauf eingebunden werden können. Die Übergänge von Uni-Seminar und Schule müssen optimiert werden.

German Denneborg konstatiert, dass es das ursprüngliche Ziel der Veranstaltung war, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Die Einbindung der Seminarvorstände als Einzelpersonen hat sich als schwierig gezeigt. Den Universitäten sollte ein Angebot gemacht werden, sich mit den anderen Bildungspartnern zum gegenseitigen Nutzen zu vernetzen. Die Universitäten haben diesen Spielraum so gestaltet, wie sie ihn für richtig gehalten haben, und das Ministerium hat sie bei diesem Vorhaben unterstützt. Dies hat eine eigene Dynamik gebracht, die sehr spannende Ergebnisse bringt. Eine gegenseitige Neugierigkeit für die Ziele der Schulen und der Universitäten bietet eine förderliche Weiterentwicklung.

Aus dem Auditorium wird die Befürchtung einer zu starken Einengung durch Zielformulierungen und die Erzeugung von Ängsten bei den Partnern genannt, jedoch auch widerlegt, da Normen maximal gültig und nicht bewiesen werden könnten.

Das Aufeinanderzugehen und die Verschränkung von theoretischen und berufspraktischen Fragestellungen ist deutlich sichtbar.

Es wird auch zu Bedenken gegeben, dass die Spezialisten der Universitäten nicht auf alles eine Antwort auf Grundlage von ausgearbeiteten, niveauvollen Konzepten geben können, da sich die Fragestellungen zu schnell entwickeln und eine Beschränkung in der Forschungsbreite vorgenommen werden muss.

Karl Wilbers: Mehr Kooperation ist einfach gefordert. Wie sieht dies jedoch in der Realität aus, wenn Wissenschaft und Praxis sich begegnen? (Frage 2)

In Bamberg werden nach Angaben von Eveline Wittmann regelmäßige Treffen unter Beteiligung der Studienseminare und weiterer Akteure durchgeführt. Strukturierte Rahmenbedingungen sind hier sehr hilfreich. Ob ein Einheitskonzept für alle Universitätsschulen sinnvoll ist, stellt sie in Frage.

Manfred Müller nennt die Personalunion von Lehrkräften, sowohl als Unterrichtende an den Universitätsschulen als auch als Dozierende an der Universität, als besonders gewinnbringend und synergetisch. Ein Defizit sieht er aber immer noch in der Vermittlung von Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Als Resultate der Ver-

knüpfung nennt er den gewachsenen Wissensstand des Kollegiums in Fragen der Forschung und deren Umsetzung im Unterricht.

German Denneborg möchte die Universitäten nicht als weiteren Baustein der Lehrerausbildung nach LPO 3 sehen. Ursprungsgedanke war nicht eine weitere Normierung, sondern ein neues Element einzuführen, was beiden Teilen hilft, ohne den Spielraum zu beschränken. „Unterschiedlichkeit ist keine Bedrohung“ ist hier die Devise von Denneborg.

Gerlinde Herrmann sieht an ihrer Schule einen offenen Dialog zwischen den Universitäten mit ihren Themen und der Schule mit der Prüfung auf Umsetzbarkeit. Diese Zusammenarbeit ist äußerst gewinnbringend und wird problemlos praktiziert.

Karl Wilbers konstatiert, dass die 2. Phase nicht am Podium vertreten ist und gibt deshalb dem Auditorium Gelegenheit zu Rückmeldungen.

Von Seiten der Seminarvorstände wird bemerkt, dass es Ziel sein muss, die aktuellen wissenschaftlichen Strömungen stärker bei den Seminarlehrern zu verankern und nicht nur an den Universitätsschulen zu belassen. Universitätsschulen könnten als Ideenschmieden bzw. Laborschulen genutzt werden. Die Rollenverteilung sollte genau geklärt werden und mit den Zielen des Studienseminars in Verbindung gebracht werden.

Der Begriff Laborschule bzw. die Begrenzung auf wenige Schulen wird aus dem Auditorium kritisiert, da jeder Student die Chance haben soll, eine frühzeitige Einbindung in die Schule zu erleben.

Als Ziel werden die Verbesserung der Ausbildung und die Effizienzsteigerung genannt, die durch die Formulierung von etwa ein Dutzend Einzelziele aufgefächert werden sollte.

Karl Wilbers: Evaluation ist auf allen Ebenen zur Selbstverständlichkeit geworden. Wie sieht es mit dem Qualitätsmanagement im Universitätsschulkonzept aus? (Frage 3)

German Denneborg ist der Meinung, dass „nachschaun“ das Vertrauensverhältnis nicht zerstören muss. Im System Schule ist das üblich und wird von Lehrerseite auch regelmäßig angewandt. Eine Pflicht – vor allem im Rahmen der bestimmungsgemäßen Verwendung von Geldern – ist natürlich gegeben und wird auch regelmäßig vom Rechnungshof eingefordert. Eine Zielüberprüfung ist regelmäßig durchzuführen. Eine dieser Zielüberprüfungen ist laut Denneborg diese Veranstaltung, die Teilnehmer in einer noch nie dagewesenen Konstellation unter dem Fokus „zwei Welten zusammenzuführen“ miteinander ins Gespräch bringt.

Es wird der Wunsch geäußert, in einer wissenschaftlichen Reflexion kriteriengeleitet den Mehrwert durch die Beteiligung am Universitätsschulkonzept für die einzelnen Beteiligten zu erklären.

Eveline Wittmann wirft die Frage auf, wie untersucht werden soll. Hier fehlen nicht geeignete Instrumente, sondern eine Einigung auf Metakriterien. Dazu gibt es eine Reihe von Fragestellungen wie Mitarbeiterzahl, Betreuungsrelation, aber auch Reichweite und Qualität der Finanzungsverwendung, die noch intensiv diskutiert werden müssen.



Es diskutieren (v.l.n.r.): Gerlinde Herrmann, German Denneborg, Manfred Müller und Eveline Wittmann.

Aus dem Auditorium kam die skeptische Nachfrage, ob diese Instrumente bei kritischen Reflexionsprozessen geeignet seien, da hierzu einheitliche Inhalte nötig sind, die eventuell bei der gegebenen Heterogenität nicht zu finden sind.

German Denneborg meint dazu, dass er sich hierzu eine Forschung wünscht, die auf der Prozessebene bleibt und praxisnahe Fragestellungen dazu findet, ob die Referendare besser auf den Schulalltag vorbereitet sind und über ein geeignetes Portfolio an Instrumenten und Methoden verfügen.

Gerlinde Herrmann sieht hier die Grenzen der einzelnen Universitätsschule, die hier nur beobachtend die Wirkung auf die Studenten aufzeigen kann. Interessant wäre auch die Auswirkung auf das Kollegium insgesamt und die Schulkultur (z. B. Lerntagebücher, SchiLF).

Dass es ohne eine Evaluation nicht geht, meint Manfred Müller. Er führt an, dass dies bei den Schülerinnen und Schülern erwartet wird und deshalb selbstverständlich auch auf die Schule als Ganzes sowohl summativ als auch normativ übertragen werden müsse. Er gibt der normativen Untersuchung den Vorzug und bringt die Instrumente der externen Evaluation als gewinnbringend ins Spiel.

Aus dem Auditorium kommt die Rückmeldung, dass die breite Umsetzung der Erkenntnisse an allen Schulen wichtig ist, um keine „Eliteschulen“ zu bekommen.

In unterschiedlichen Beiträgen wird die prinzipielle Bedeutung der Untersuchungen herausgestellt, jedoch scheint eine Einheitlichkeit von Tests unmöglich zu sein. Auch die unterschiedliche Vorbildung der Studenten mit und ohne Universitätsschulvorgeschichte wird problematisiert.

Karl Wilbers sieht die Stoßrichtung im Sinne einer formativen Evaluation im Rahmen eines Qualitätsmanagements mit angepassten Testinstrumenten an verschiedenen Standorten.

German Denneborg stellt noch klar, dass die Studenten hier nicht vornehmlich in einem weiteren Seminar sitzen sollen, sondern von schuleigenen Mentoren intensiv betreut werden. Hans Käfler wird diesbezüglich bei seinen Schulbesuchen wertvolle Anregungen geben. Nicht die Universitätsschulen sollen flächendeckend an-

geboten werden, sondern die Studenten sollen ihre Kompetenz in Schulen in ganz Bayern einbringen.

Karl Wilbers: Welche Rolle hat die Universitätsschule im Wirkungsfeld Seminarvorstände, Seminarlehrer und Referendaren? (Frage 4)

Gerlinde Herrmann stellt fest, dass ihre Schule keine Seminarschule ist. Sie wünscht sich eine optimierte Abstimmung sowohl unter den einzelnen Seminarvorständen als auch von der Lehrerbildung Phase 1 und 2.

Manfred Müller sieht die Rollenverteilung momentan als gelungen an seiner Schule an. Es gibt einen regen und systematischen Austausch zwischen Seminarlehrern, Dozenten sowie Studenten und Referendaren, von dem alle Beteiligten profitieren. Ein Problem sieht er in der endlichen Kapazität der Seminarlehrer, dies könnte eventuell durch einen Lehrauftrag der Seminarlehrer verbessert werden.

Eveline Wittmann schlägt vor, die intensive Betreuung nicht auf alle Referendare auszuweiten, sondern sich dann auf die Universitätsschulabsolventen zu beschränken.

Karl Wilbers beendet die Podiumsdiskussion mit der Frage an German Denneborg nach der Zukunft der Universitätsschulen. „Wir machen natürlich weiter!“ ist dessen Schlusswort.

|| THOMAS HOCHLEITNER

Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), München

AUSBLICK

Das Format des hier dokumentierten Kongresses ermöglichte in gelungener Weise den erstmaligen intensiven Austausch aller relevanter Beteiligten und gewährte über die Institutionengrenzen hinweg einen hervorragenden Einblick in die verschiedenen Universitätsschulkonzepte.

Ministerialrat Claus Pommer vom Bayrischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst bedankte sich bei allen Akteuren dieser Tagung für die interessanten inhaltlichen Beiträge, die die Veranstaltung zu einem aus seiner Sicht großen Erfolg verhalfen. Gleichzeitig regte er an, folgende exemplarischen Fragestellungen künftig noch zu vertiefen:

- Hat sich die jeweilige Organisationsstruktur im Sinne der ursprünglichen Zielsetzung bewährt? Gibt es Verbesserungsbedarf? Welche Gelingensfaktoren tragen dazu bei?
- Wie erfolgt ggf. eine sinnvolle Abstimmung zu bereits bestehenden schulpraktischen Studien an den jeweiligen Standorten?
- Welche Institution fungiert im Rahmen gemeinsamer Projekte als Themengeber? Haben auch die Universitätsschulen selbst genügend Gestaltungsspielräume?
- Wie kann es künftig vermehrt gelingen, Studienreferendare gewinnbringend in die Projekte mit einzubeziehen?
- Wie kann ein Transfer der Erkenntnisse und Erfahrungen in die Lehrerkollegien der Universitätsschulen und darüber hinaus in andere Schulen ermöglicht werden?

In seinem anschließenden Ausblick betont Claus Pommer die Notwendigkeit einer Verstärkung des gegenseitigen – idealerweise selbstorganisierten – Informationsaustausches und avisiert im Rahmen freier verfügbarer Mittel und Ressourcen einen weiteren Ausbau des Universitätsschulkonzeptes in Form von weiteren beruf-

lichen Fachrichtungen und Standorten. Außerdem regt er eine gute schriftliche Dokumentation der Projekte durch die Universitäten sowie Überlegungen zu einer eventuellen Evaluation des Konzeptes an.

VERANTWORTLICH

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München;
er lehrt Internationale Politik an der Universität Regensburg.

HERAUSGEBER

Paula Bodensteiner

Referentin für Bildung und Erziehung, Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung

OStD Hans Käfler

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst / Staatliche Berufsschule I Passau

