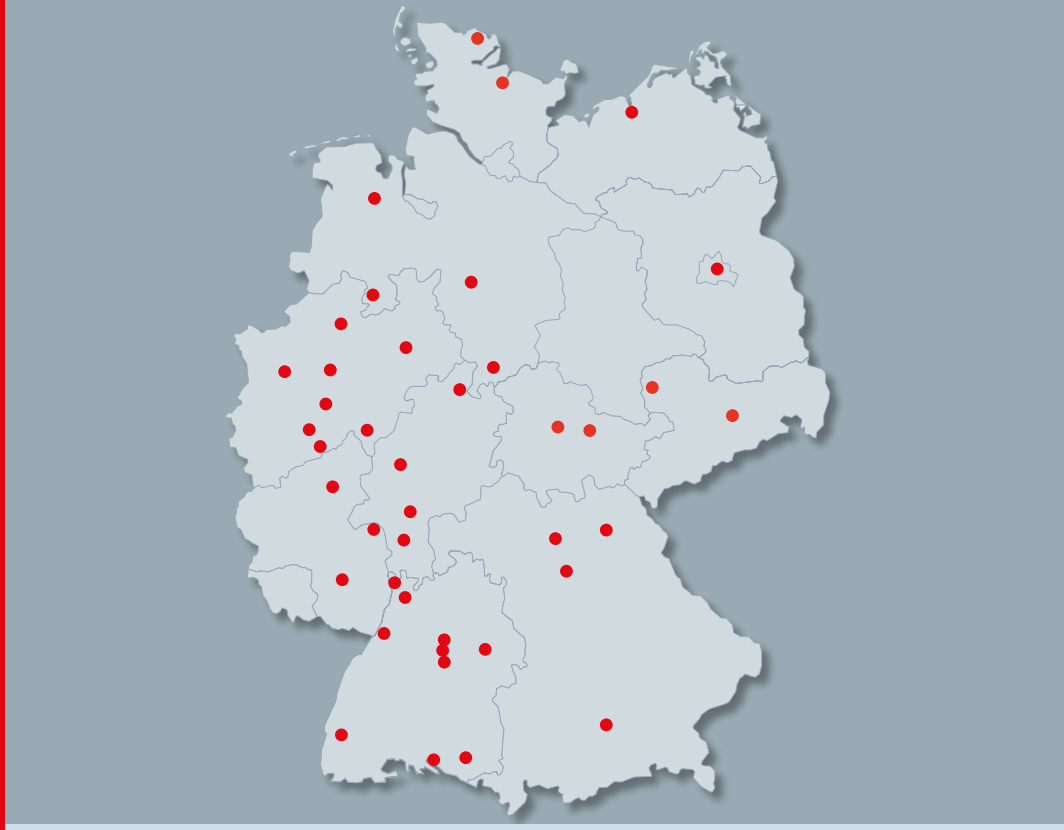
Silke Lange, Christoph Porcher, Kristina Trampe (Hg.)



Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

Silke Lange, Christoph Porcher, Kristina Trampe (Hg.)

Handbuch Standorte beruflicher Lehrkräftebildung in Deutschland

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

wbv

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

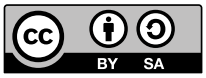
Umschlaggrafik:
ZayDesign, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7239-5
ISBN E-Book: 978-3-7639-7374-3
DOI: 10.3278/9783763973743

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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

Inhalt

Silke Lange, Christoph Porcher & Kristina Trampe
Quo vadis Berufliche Lehrerbildung? Aktuelle Ansätze und Entwicklungen in der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland. Zur Einleitung 9

I. Baden-Württemberg 17

Karlsruher Institut für Technologie KIT
Kurzcharakteristik des Standorts 19
Themen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten der Ingenieurpädagogik 23

Pädagogische Hochschule Freiburg
Kurzcharakteristik des Standorts 37
Das berufliche Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg – Hintergründe, Historie, Stand und Entwicklungsperspektiven 45

Pädagogische Hochschule Heidelberg/Hochschule Mannheim
Kurzcharakteristik des Standorts 61
Berufsschullehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung 65

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in Kooperation mit der Hochschule Esslingen
Kurzcharakteristik des Standorts 75

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, in Kooperation mit der Hochschule Aalen
Kurzcharakteristik des Standorts 81
Berufliche Lehrkräftebildung in der digitalen Transformation 85

Pädagogische Hochschule Weingarten
Kurzcharakteristik des Standorts 97
Berufsbildende Studiengänge (Gewerbelehramt) am Hochschulstandort Weingarten 101

Universität Heidelberg
Kurzcharakteristik des Standorts 109
Das (berufliche) Lehramtsstudium an der Universität Heidelberg – Entwicklungen und Perspektiven 113

Universität Hohenheim
Kurzcharakteristik des Standorts 119
Forschung und Lehre am Wirtschaftspädagogik-Standort Hohenheim 123

Universität Konstanz
Kurzcharakteristik des Standorts 131

Universität Mannheim
Kurzcharakteristik des Standorts 135
Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim – Einblick in aktuelle Entwicklungen in der Lehre 141

Universität Stuttgart
Kurzcharakteristik des Standorts 149

II. Bayern 153

Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg
Kurzcharakteristik des Standorts 155
Stärkung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und Internationalisierung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg 159

Ludwig-Maximilians-Universität München | LMU
Kurzcharakteristik des Standorts 171
Förderung eines reflektierenden Unterrichtshandelns bei Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Bayerischen Universitätsschule 179

Technische Universität München
Kurzcharakteristik des Standorts 195
Technik- und fachdidaktische Professionalisierung an der TU München – Wenn Theorie und Praxis Hand in Hand gehen 201

Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Kurzcharakteristik des Standorts 213
„Meine Karte, kein Geld“ – Zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch in der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg 217

Universität Bayreuth
Kurzcharakteristik des Standorts 227
Universität & Berufsschule: Die gewerblich-technische Universitätsschule Bayreuth – Für eine starke Verbindung zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis. Konzeption – Herausforderungen – Entwicklungen 231

III. Berlin 243

Humboldt-Universität zu Berlin
Kurzcharakteristik des Standorts 245
Reflexivität im Lehren und Lernen 249

Technische Universität Berlin
Kurzcharakteristik des Standorts 265
Professionalisierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung –
Das Lehramtsstudium an der Technischen Universität Berlin 271

VI. Hessen 283

Goethe-Universität Frankfurt
Kurzcharakteristik des Standorts 285
Entwicklung von Lehrprofessionalität in der Wirtschaftspädagogik nach
dem Frankfurter Modell und Forschungsprogramme zur Professionalität
von Lehrpersonen 291

Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen
Kurzcharakteristik des Standorts 307
Die Bachelor-Master-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“
(BBB) an der Justus-Liebig-Universität Gießen zwischen Professionalisierung,
Digitalisierung und adaptiver Zielgruppenorientierung 313

Universität Kassel
Kurzcharakteristik des Standorts 323
Startklar für das Lehramtsstudium? – Zur Notwendigkeit eines studiengang-
spezifischen Online Self-Assessments 331

Technische Universität Darmstadt (TUD)
Kurzcharakteristik des Standorts 343
Professionalisierung von Lehrkräften für berufliche Schulen an der Tech-
nischen Universität Darmstadt. Strukturelle und inhaltliche Besonderheiten
sowie Entwicklungsperspektiven 347

VII. Mecklenburg-Vorpommern 357

Universität Rostock
Kurzcharakteristik des Standorts 359
„Zu spüren, dass jemand hinter mir steht und an mich glaubt, hilft im Studium
enorm.“ – Die berufliche Lehrkräftebildung an der Universität Rostock 365

VIII. Niedersachsen ... 377

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Kurzcharakteristik des Standorts ... 379
Aktuelles aus der Ausbildung angehender Lehrkräfte für berufsbildende Schulen der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ... 383

Georg-August-Universität Göttingen
Kurzcharakteristik des Standorts ... 397

Leibniz Universität Hannover
Kurzcharakteristik des Standorts ... 401
Stärkung der beruflichen Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover durch die phasen- und fachübergreifende „Plattform Lehramt an berufsbildenden Schulen“ (plabs) ... 407

Universität Osnabrück
Kurzcharakteristik des Standorts ... 421
Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück: Ein Standortprofil ... 425

IX. Nordrhein-Westfalen ... 443

Bergische Universität Wuppertal
Kurzcharakteristik des Standorts ... 445
Pluralität und Kohärenz – Berufliche Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal ... 451

Technische Universität Dortmund
Kurzcharakteristik des Standorts ... 463
Potenziale einer digital gestützten und diversitätsorientierten Hochschullehre im Kontext des Praxissemesters an Berufskollegs ... 469

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Kurzcharakteristik des Standorts ... 481
Der Klimawandel und die berufliche Bildung: Anmerkungen aus Bonner Perspektive in der Tradition von Theodor Litt ... 485

Universität Duisburg-Essen
Kurzcharakteristik des Standorts ... 497

Universität Paderborn
Kurzcharakteristik des Standorts 501
Fachdidaktik zwischen den Welten – Reflexionen zur Gestaltung fachdidaktischer Studienelemente 507

Universität Siegen
Kurzcharakteristik des Standorts 521
Entwicklungslinien und inhaltliche Perspektiven des Arbeitsbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Siegen – über Kontinuität und Veränderung 533

Universität zu Köln
Kurzcharakteristik des Standorts 543
„Et bliev nix wie et wor" – Entwicklungen im Studiengang Lehramt an Berufskollegs am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln 549

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Kurzcharakteristik des Standorts 561
Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung anhand von Eigen- und Fremdvideos 565

X. Rheinland-Pfalz 575

Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz
Kurzcharakteristik des Standorts 577
Digitalisierung der wirtschaftspädagogischen Lehrkräftebildung: Innovative praxisorientierte Lehr-Lerntools zur Förderung handlungsorientierter Kompetenzen 583

Universität Koblenz
Kurzcharakteristik des Standorts 595
Wandel als Chance – aktuelle Entwicklungen und Perspektiven der Lehrkräftebildung für die berufsbildenden Schulen im nördlichen Rheinland-Pfalz – Einblicke und Ausblicke 599

RPTU Kaiserslautern (RPTUK)
Kurzcharakteristik des Standorts 609

XII. Sachsen 613

Technische Universität Dresden
Kurzcharakteristik des Standorts 615

Universität Leipzig
Kurzcharakteristik des Standorts 621
Die wirtschaftspädagogische Ausbildung in Leipzig – forschend, praxisnah, zukunftsorientiert 627

XIV. Schleswig-Holstein 637

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Kurzcharakteristik des Standorts 639
Das Praxissemester im Profil Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Kiel: Konzeption – Befunde – Reflexion 645

Europa-Universität Flensburg
Kurzcharakteristik des Standorts 657
Duales Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen Fachrichtungen 661

XV. Thüringen 671

Universität Erfurt
Kurzcharakteristik des Standorts 673
Studienstrukturen der Universität Erfurt für das Lehramt an berufsbildenden Schulen – Einblicke in die Vergangenheit und die Entwicklungen der Gegenwart 677

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Kurzcharakteristik des Standorts 691
Wege in die WiPäd – Herausforderungen und Unterstützungsformate in der Studienorientierung und Studiengangwahl 697

Quo vadis Berufliche Lehrerbildung? Aktuelle Ansätze und Entwicklungen in der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland. Zur Einleitung

Silke Lange, Christoph Porcher & Kristina Trampe

1 Ausgangslage

Mit der dritten Förderrunde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) hat die berufliche Lehrerbildung in Deutschland eine vergleichsweise hohe Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Lange et al. 2020). Alle lehrerbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren aufgerufen, allein oder gemeinsam mit Kooperationspartnern, Konzepte für die Weiterentwicklung der beruflichen Lehrerbildung zu erarbeiten. Deutlich mehr Standorte als in den ersten beiden Förderrunden konnten sich mit Projekten zur beruflichen Lehrerbildung durchsetzen und bis maximal Ende 2023 ihre Projektideen umsetzen.

Mit dem Programmworkshop „Quo vadis Berufliche Lehrerbildung", der am 02. und 03. März 2021 digital von der Universität Osnabrück ausgerichtet wurde, trafen sich erstmals und einmalig alle Projekte, deren Projektaktvitäten sich (auch) auf die berufliche Lehrerbildung bezogen, sowie eine interessierte Öffentlichkeit aus Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen und Organisationen (z. B. Einrichtungen der zweiten Phase). Ziel war es, einen ersten Austausch zwischen den unterschiedlichen Aktivitäten in der beruflichen Lehrerbildung anzuregen. Dieses Ziel konnte durch verschiedene Workshopformate realisiert werden. Dabei wurde u. a. deutlich, wie vielfältig die Entwicklungsansätze in der beruflichen Lehrerbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie den in Kooperation beteiligten Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind.

Das zeigt auch der LBS-Navigator, ein an der Universität Osnabrück im Rahmen des QLB-Projektes „Dein LBS_{Campus} – Vom Beruf zur Berufspädagogik" entwickeltes Online-Instrument, das einen systematischen Überblick über Studienangebote des beruflichen Lehramts geben soll. Das Online-tool wurde bereits an anderen Stellen ausführlich beschrieben (vgl. Trampe/Porcher 2022; Porcher/Trampe 2023), weshalb lediglich auf die Internetseite des LBS-Navigators verwiesen werden soll: https://www.dein-lbs.de.

Ausgehend von den Eindrücken des Programmworkshops „Quo vadis Berufliche Lehrerbildung" und den Erfahrungen um die Entwicklung des LBS-Navigators entstand die Idee, einen besonderen Sammelband zu initiieren, der einerseits einen tiefer gehenden systematischen Einblick in die Studienangebote geben und gleichzeitig die heterogenen Konzepte und Entwicklungen in der beruflichen Lehrerbildung an

Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften dokumentiert.

2 Typologie der Studienmodelle im beruflichen Lehramt

Vielfalt bzw. *Heterogenität* sind die Stichworte, die den breiteren, wissenschaftlichen Rahmen für diesen Sammelband bilden. Sie kennzeichnen die Ansätze und Strukturen der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland. Der Ausdifferenzierungsgrad der Studienprogramme ist mittlerweile derart komplex, dass sich die Studienangebote kaum noch mit gängigen Merkmalen (wie z. B. *grundständig*, *konsekutiv* etc.) beschreiben lassen (vgl. Porcher/Trampe 2021, S. 13). Der Diskurs um die Gestaltung der beruflichen Lehrerbildung an den Hochschulen wurde und wird maßgeblich durch den Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen, insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, aber bspw. auch in den beruflichen Fachrichtungen Sozialpädagogik oder Pflegewissenschaft (vgl. KMK 2022, S. 28) bestimmt und scheint sich argumentativ in einer Sackgasse zu befinden: Als ursächlich für den Lehrkäftemangel und die geringe Studierendenzahlen wird oftmals die Vielzahl unterschiedlicher Studienmodelle und Zugangswege angesehen. Denn diese Vielzahl führt dazu, dass sich Qualifizierungs- und Bildungswege für das Lehramt an berufsbildenden Schulen durch einen hohen Grad an Unübersichtlichkeit auszeichnen (vgl. Seidel/Wemme 2011, S. 226). Umgekehrt sei es gerade dieser Studierendenmangel an den Hochschulen, der für die strukturelle Heterogenität der berufsbildenden Lehramtsstudiengänge verantwortlich sei, indem die Hochschulen durch alternative Studienmodelle versuchen, die Attraktivität ihrer Studienangebote zu erhöhen (vgl. Frommberger/Lange 2018, S. 13; Frommberger/Lange i. E.).

Für das berufliche Lehramtsstudium gibt es zwar – wie für das Studium anderer Lehramtstypen – bundesweite Standards (z. B. KMK 2018; Sektion BWP 2014), die Ausgestaltung der Lehramtsprogramme ist jedoch im hohen Maße von Ländervorgaben und Standortbedingungen geprägt. Insofern ist die berufliche Lehrerbildung in Deutschland überwiegend standortgeprägt und präsentiert sich als ein Flickenteppich. Teilweise unterscheiden sich sogar die Standortkonzepte nochmal in Bezug auf die unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen; hier zeigen sich bis heute Spuren der historisch getrennten Entwicklungslinien der Ausbildung von Lehrkräften für kaufmännische und gewerblich-technische berufliche Schulen sowie Schulen für personenbezogene Dienstleistungsberufe (vgl. Lange 2023).

Insgesamt 52 Standorte (Universitäten oder Pädagogische Hochschulen) boten mit Stand 2021 Studienprogramme für das berufliche Lehramt an. Um die Unübersichtlichkeit der Studiengangskonzepte zu verringern, wurde eine Typologie entwickelt. Der Entwicklungsprozess ist bereits an anderen Stellen ausführlich dokumentiert (vgl. Porcher/Trampe 2021; Trampe/Porcher 2022), weshalb hier nur kurz die identifizierten Typen skizziert werden sollen.

Grundlage der Typologie bilden die Informationen zu den beruflichen Lehramtsstudiengängen, die an den Hochschulstandorten mit entsprechenden Studienangeboten frei zur Verfügung stehen. Es handelt sich hierbei um rechtsverbindliche Studiendokumente wie Modulhandbücher, Prüfungs- und Studienordnungen sowie weitere, rechtsunverbindliche Informationen auf den Webseiten. Bei Unklarheiten, bspw. zu den tatsächlichen Praktiken der Zulassungen zu Masterstudiengängen wurden die Studiengangskoordinatorinnen und Studiengangskoordinatoren der Standorte konsultiert. Auf der Grundlage dieser Datenbasis konnten insgesamt fünf Merkmale identifiziert werden, die es ermöglichen, die Studienmodelle zu unterscheiden und zu gruppieren (siehe Abb. 1). Im Ergebnis umfasst die Typologie die sieben Studienmodelle, die ausdrücklich keine Studiengänge abbilden, sondern Studienwege repräsentieren.

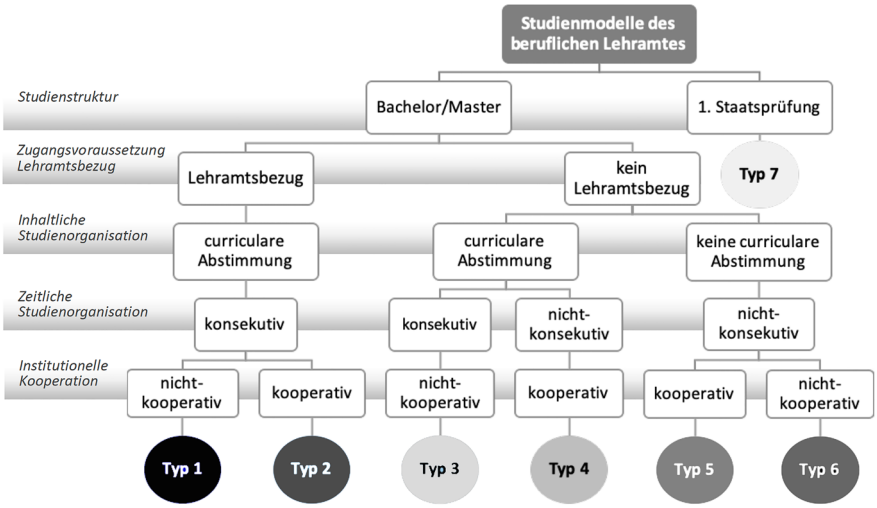


Abbildung 1: Typologie von beruflichen Lehramtsstudiengängen

Typ 1: Das grundständig-konsekutive Regelmodell ist gekennzeichnet durch die Vermittlung lehramtsbezogener Inhalte in einem Bachelor- und in einem daran anschließenden Masterstudiengang an einer Hochschule. Beide Studiengänge sind inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt.

Typ 2: Das grundständig-konsekutive Regelmodell in Kooperation entspricht dem grundständig-konsekutiven Regelmodell, wird jedoch in Koopearation zwischen zwei Hochschulen angeboten. Eine Kooperation liegt in diesem Fall dann vor, wenn mindestens eine der drei Säulen der Lehrerbildung (berufliche Fachrichtung, Unterrichtsfach, (Berufs-)Bildungswissenschaften) nicht vollumfänglich im Verantwortungsbereich einer Hochschule liegt.

Typ 3: Das konsekutive Quereinstiegsmodell ist ein Studienmodell, bei dem Absolventen und Absolventinnen nicht-lehramtsbezogener, sondern fachwissenschaft-

lich ausgerichteter Bachelorstudiengänge in einen universitären, lehramtsbezogenen Masterstudiengang einmünden und so die Voraussetzungen für den Zugang zum Vorbereitungsdienst erwerben können. Der fachrichtungsbezogene erste Hochschulabschluss wird dabei einer beruflichen Fachrichtung zugeordnet. Der Masterstudiengang ist curricular an die Vorleistungen des Bachelorstudienganges angepasst, indem sich das Curriculum aus dem Studium eines Unterrichtsfaches und den (Berufs-)Bildungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken zusammensetzt.

Typ 4: Das duale Quereinstiegsmodell gleicht dem konsekutiven Quereinstiegsmodell. Die Besonderheit ist in diesem Studienmodell, dass Teile des Vorbereitungsdienstes oder der gesamte Vorbereitungsdienst in das Studium integriert sind.

Typ 5: Das polyvalente Zulieferermodell ist ein Studienmodell, bei dem der Zugang zu einem lehramtsbezogenen Masterstudiengang über einen fachwissenschaftlichen Bachelorabschluss erfolgt, der definierte fachliche Anforderungen erfüllt. Der Masterstudiengang ist jedoch – anders als in Typ 3 und 4 – curricular nicht auf den Bachelorabschluss abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge auf. Der fachwissenschaftliche Bachelorabschluss muss an bestimmten (Kooperations-)Standorten erworben worden sein.

Typ 6: Das approximative Aufbaumodell baut ebenfalls auf einen fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang auf. Wie im Typ 5 ist der Masterstudiengang curricular nicht auf das Bachelorstudium abgestimmt, sondern baut strukturell und inhaltlich auf lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge auf. Es bestehen hier jedoch – im Unterschied zum Typ 5 – keine Kooperationsbeziehungen zu bestimmten Hochschulen, vielmehr erfolgt für den Einstieg in den Masterstudiengang eine Einzelfallprüfung der Voraussetzungen für die Zulassung.

Typ 7: Das traditionelle grundständige Staatsexamenmodell umfasst Studienangebote, die mit einem Staatsexamen (Erste Staatsprüfung) abschließen.

Obwohl Typologien immer eine bestimmte Form der Vereinfachung und Konstruktion der Wirklichkeit sind, sind sie für viele Anwendungsfälle besonders hilfreich. Die Typologie des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland erlaubt es, eine gewisse Struktur in den Diskurs zu bringen. Sie erhöht die Transparenz der Studienstruktureren im beruflichen Lehramt und schafft eine gemeinsame Terminologie. Damit ermöglicht sie hochschulübergreifende Vergleiche und stellt eine wichtige Grundlage für weitere Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten dar. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Akteure anderer Institutionen können sich auf sie beziehen und sinnvoll über Probleme, die einige Modelle mit sich bringen, diskutieren sowie Reformvorhaben vorantreiben. Darüber hinaus bietet die Typologie auch noch das Potenzial, das angesprochene Problem der Unübersichtlichkeit für die Studienorientierung zu lösen.

3 Zielsetzung und Aufbau des Handbuches

Mit dem vorliegenden Handbuch sollen die entwickelte Typologie und der LBS-Navigator ergänzt werden, indem einerseits die Informationen zu den einzelnen Studienstandorten systematisch vertieft und andererseits der Blick auf die Besonderheiten der einzelnen Standorte gerichtet wird. Im Sinne einer Landkarte der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland versucht es, einen einheitlichen Überblick über Ausbildungsmodelle und -konzepte zu geben, die in Form von Steckbriefen zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus sollen standortspezifische Entwicklungen, Konzepte und Ansätze in einem wissenschaftlichen Beitrag eingefangen werden. Diese wissenschaftlichen Standortbeiträge sind das Herzstück des Handbuches und vermitteln einen Eindruck von der Ausbildung der Lehrkräfte für berufsbildende Schulen am jeweiligen Standort. Es konnten historische Entwicklungslinien, aktuelle Ansätze und/oder Umsetzungsbemühungen sowie theoretische Überlegungen skizziert werden, die Schwerpunktsetzung oblag den Standorten jeweils selbst.

Eingeladen waren alle 52 Standorte[1] der beruflichen Lehrerbildung (Stand 2021), sich mit einem Studiensteckbrief und einem wissenschaftlichen Beitrag zu beteiligen. Die Einladung erging in erster Linie an die Kolleginnen und Kollegen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an den einzelnen Standorten, teilweise wurden Studiengangskoordinatorinnen und Studiengangskoordinatoren oder in einem Fall auch das Zentrum für Lehrerbildung angesprochen.

Im Ergebnis umfasst das Handbuch 44 Standortsteckbriefe aus 11 Bundesländern und 37 wissenschaftliche Beiträge, die von insgesamt 138 Autorinnen und Autoren verfasst wurden. Eine wirkliche Herausforderung, die ihre Zeit dauerte. Seit 2020 arbeiten wir an diesem Handbuch und sind froh, dass es nun endlich vorliegt. Die Darstellung im Handbuch folgt einer einheitlichen Gliederung: Die Beiträge sind nach Bundesländern und anschließend in alphabetischer Reihenfolge nach Standorten gegliedert. In der Regel stehen als Erstes die Steckbriefe, gefolgt von den wissenschaftlichen Aufsätzen, wobei nicht alle Standorte einen wissenschaftlichen Beitrag eingereicht haben. Auch wenn sich letztendlich nicht alle Standorte beteiligt haben, können wir mit Blick auf die Beiträge sagen, dass mit diesem Band ein breiter wie auch tiefer Einblick in die Situation des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland möglich ist.

Mit den systematischen Darstellungen in den Steckbriefen wird dem Ziel, eine Vergleichbarkeit zu schaffen, Rechnung getragen. Die Steckbriefe bilden den Status quo von 2021 ab. Sie geben Auskunft über die jeweils angebotenen Studienprogramme, beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer sowie seit wann die Studienangebote jeweils studierbar sind. Außerdem werden die Studierendenzahlen (Stand: Wintersemester 2020/2021) differenziert nach Studiengängen und Fachrich-

1 Als Standorte der beruflichen Lehramtsausbildung wurden jeweils solche Universitäten und Pädagogische Hochschulen zur Beteiligung angefragt, die Studienabschlüsse verleihen, die zum Einstieg in den Vorbereitungsdienst für das berufsbildende Lehramt (Lehramtstyp 5) berechtigen. Hochschulen für angewandte Wissenschaft, an denen kooperative Angebote vorgehalten werden, wurden über die Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt.

tungen ausgewiesen. Im Anschluss daran konnten die Standorte das Studienangebot kurz beschreiben. Diese vertiefenden systematischen Einblicke in das berufliche Lehramtsangebot in Deutschland werden den LBS-Navigator ergänzen, die Steckbriefe werden als PDF-Dateien hinter den Standortinformationen zum Download zur Verfügung stehen, damit Studienteressierte sich schnell einen Überblick über einen Standort machen können.

Die wissenschaftlichen Beiträge der Standorte geben darüber hinausgehend einen tieferen Einblick in standortspezifische Ausbildungskonzepte und die vielfältigen Entwicklungslinien der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland. Die Beiträge richten ihren Blick auf unterschiedliche Themen und Fragestellungen. Die Bandbreite reicht von hochschuldidaktischen Fragestellungen bis zu historischen Standortbeschreibungen. Auch die sogenannten Megatrends der Berufsbildungsforschung, wie Digitalisierung und Nachhaltigkeit, werden durch einige Beiträge abgedeckt. Die Autorinnen und Autoren beschreiben die Entwicklungslinien am Standort, eigene Studienmodelle und konzeptionelle Überlegungen; teilweise werden empirische Befunde zum eigenen Standort vorgestellt. Studienangebote allgemein und Lehramtsstudiengänge im Besonderen obliegen dem Imperativ der ständigen Weiterentwicklung. So sollen bspw. neue Formen der Lehre erprobt und umgesetzt werden, damit das Studium flexibler wird und neue Zielgruppen anspricht. Studienangebote werden aufgrund mangelnder Nachfrage eingestellt, oder, bei steigender Nachfrage, neue geschaffen. Gerade im beruflichen Lehramtsstudium ist mit Blick auf die beruflichen Fachrichtungen, die stark von regionaler Nachfrage abhängig sind, dieser Wandel zu beobachten. Es dürfte daher selbstverständlich sein, dennoch möchten wir an dieser Stelle darauf hinweisen: Die hier versammelten Beiträge, insbesondere die Informationen aus den Steckbriefen, bilden nur einen Status quo (von 2021) ab, den es regelmäßig zu aktualisieren gilt. Dennoch liegt damit erstmals ein umfassender Einblick in standortspezifische Entwicklungen und Konzepte in gesammelter Form und bundesländerübergreifend vor.

Die Zusammenstellung eines solchen Handbuches stellt jedoch eine koordinativ anspruchsvolle Aufgabe dar. Wir sind mit einem optimistischen Zeitplan von ca. 1,5 Jahren in das Projekt „Handbuch Standorte der beruflichen Lehrerbildung in Deutschland“ gestartet und mussten schnell feststellen, dass dieser Zeitplan nicht zu halten sein würde. Die Anfragen und die Betreuung der Autorinnen und Autoren nahmen viel Zeit in Anspruch. Dazu kommt, dass das Konzept des Handbuchs von einer möglichst hohen Beteiligung lebt, weshalb Fristverlängerungen in der Betreuung des Handbuchs an der Tagesordnung waren. Schweren Herzens mussten wir einzelne Beiträge nach der letzten Frist noch ablehnen, sonst läge der Band noch immer nicht vor. Mit vielen Learnings sind wir nun froh, die erste Auflage des Handbuches drei Jahre nach der ersten Idee dazu in den Händen zu halten und danken allen Autorinnen und Autoren, die mit einem Beitrag dieses Handbuch bereichert und bis zur Erscheinung der Beiträge teilweise sehr viel Geduld bewiesen haben. Wir hoffen, dass mit dem Handbuch ein erster Schritt dafür gelegt wurde, den Diskurs um Ausbildungskonzepte und -ansätze auch standortübergreifend zu vertiefen. Die

Planungen sehen vor, den Standorten alle 5 Jahre die Möglichkeit zur Aktualisierung der Steckbriefe und Standortbeiträge zu geben. Wir freuen uns darauf, mit weiteren Auflagen Entwicklungen an den Standorten dokumentieren zu können.

Literatur

Frommberger, Dietmar; Lange, Silke (i. E.): Die etwas anderen Studierenden? Thesen zur (besonderen) Heterogenität der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf dem Prüfstand. In: Sylvia Rahn; Jürgen Seifried; Birgit Ziegler (Hrsg.): Beruf Lehrer*in an berufsbildenden Schulen – eine Bestandsaufnahme der empirischen Forschung. ZBW-Beiheft.

Frommberger, Dietmar; Lange, Silke (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen – Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung (Hans-Böckler-Stiftung).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): 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 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf.

Lange, Silke (2023): Beispiele der Binnen- und Außenlegitimität der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Perspektiven einer Nachwuchswissenschaftlerin auf alte, aber bis heute aktuelle Diskurse. In: Klaus Beck; Jürgen Seifried (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs. Bielefeld: wbv, S. 233–246.

Lange, Silke; Frommberger, Dietmar; Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline (2020): Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung. In: Eveline Wittmann; Dietmar Frommberger; Ulrike Weyland (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. Opladen u. a.: Babara Budrich, S. 219–235.

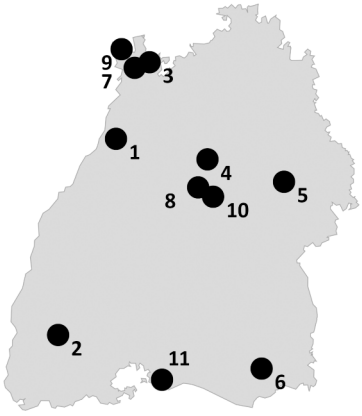
Porcher, Christoph; Trampe, Kristina (2021): Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: berufsbildung 75 (190), S. 13–16.

Porcher, Christoph; Trampe, Kristina (2023): Der LBS-Navigator – Ein Online-Tool zur Orientierung im Dschungel der Studiengänge. In: Bildung und Beruf 6 (2), S. 129–132.

Seidel, Andreas; Wemme Timo (2011): Nachwuchssorgen im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen? In: Die berufsbildende Schule, 63 (7/8), S. 220–226.

Trampe, Kristina; Porcher, Christoph (2022): Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen. In: Kristina Kögler; Ulrike Weyland; H.-Hugo Kremer (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 75–88. Online verfügbar unter: https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2022/04/9783847417873.pdf.

I.
Baden-Württemberg



1 KIT – Karlsruher Institut für Technologie
2 PH Freiburg
3 PH Heidelberg
4 PH Ludwigsburg
5 PH Schwäbisch Gmünd
6 PH Weingarten
7 Universität Heidelberg
8 Universität Stuttgart
9 Universität Mannheim
10 Universität Hohenheim
11 Universität Konstanz

Karlsruher Institut für Technologie KIT

Kurzcharakteristik des Standorts

Gerd Gidion

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Ingenieurpädagogik B. Sc.
- Ingenieurpädagogik M.Sc.
- Ingenieurpädagogik für Ingenieurinnen und Ingenieure M. Ed.

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. Sc. 2015
- M.Sc. 2015
- M. Ed. 2019

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik/Informationstechnik
- Metalltechnik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Bautechnik: Hochbau, Tiefbau, Ausbau
- Elektrotechnik/Informationstechnik: Energie- und Automatisierungssysteme, System- und Informationstechnik
- Metalltechnik: Fahrzeugtechnik, Fertigungstechnik, Metallbau- und Instandhaltungstechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Geschichte mit Gemeinschaftskunde
- Mathematik
- Physik
- Sport
- Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre
- Metalltechnik (hochaffin studierbar)

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Ingenieurpädagogik B. Sc.: 60
- Ingenieurpädagogik M.Sc.: 40
- Ingenieurpädagogik für Ingenieurinnen und Ingenieure M. Ed.: 20 (neu eingerichteter nicht-konsekutiver Masterstudiengang)

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Bautechnik: 50
- Elektrotechnik/Informationstechnik: 20
- Metalltechnik: 50

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Pädagogische Hochschule Karlsruhe (Politikwissenschaften im 2. Unterrichtsfach)

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- DigiMINT – digitalisiertes Lernen in der MINT-LehrerInnenbildung

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität in Karlsruhe (KIT)

Der Lehramtsausbildung an der Universität in Karlsruhe geht bis in die Gründungsphase der Hochschule vor ca. 200 Jahren zurück und wurde in den letzten Jahren mehrfach neu strukturiert. Die Gründung des Karlsruher Instituts für Technologie[1] als Zusammenschluss der Universität Karlsruhe (TH) mit dem Forschungszentrum Karlsruhe im Jahr 2009 bietet der akademischen Bildung von Berufsschullehrenden eine exzellente Umgebung, in der die Ingenieur- und Naturwissenschaften prägende Bedeutung haben. Die Forschung auf den Gebieten der Digitalisierung und der Informatik hat am KIT führende Positionen, die Mathematik hat als relevante Disziplin für Ingenieur- und Naturwissenschaften übergreifende Relevanz. Die Sportwissenschaften am KIT haben sowohl eine hohe wissenschaftliche Reputation als auch eine weitreichende hochschulinterne und regionale Wirkung. Die Ingenieurpädagogik am KIT ist flankiert durch Studiengänge der Lehramtsbildung für allgemeinbildende Schulen (ca. 800 Studierende) und Studiengänge der Pädagogik mit einem berufspädagogischen Schwerpunkt (ca. 150 Studierende).

Im Jahr 2015 wurden die konsekutiven Studiengänge der Ingenieurpädagogik im Zusammenhang der Systemakkreditierung neu strukturiert, 2019 wird ein nichtkonsekutiver Studiengang der Ingenieurpädagogik eingerichtet, der die Absolvieren-

1 Siehe https://www.kit.edu/index.php

den eines ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs anspricht. Dieser Studiengang setzt die Tradition der Diplom-Gewerbelehrerbildung fort, die als Aufbaustudiengang bis 2009 den Großteil der Studierenden für das Lehramt an beruflichen Schulen stellte.

Im Studium der Ingenieurpädagogik werden wissenschaftliche Grundlagen vermittelt, die Studierenden in wissenschaftliches Arbeiten und angewandte Forschungsmethodik unmittelbar einbezogen und spezifische Vertiefungsthemen zur Wahl gestellt, die sich in den Bereichen der Arbeitsanalyse und Planung beruflicher Bildung, der Nutzung und Gestaltung digitaler Medien und der spezifischen Didaktiken bewegen. Die zeitlich parallel laufenden Praxisphasen an Schulen und in Betrieben werden mit Lehrveranstaltungen begleitet. Die Abschlussarbeiten auf Bachelor- und Masterniveau entstehen vielfach in unmittelbarem Zusammenhang mit der KIT-Forschung. Thematisch behandeln die Abschlussarbeiten Aspekte der Arbeitsanalyse und -gestaltung, etwa im Zusammenhang von Industrie 4.0, Aspekte der Entwicklung von Lehr-Lernkonzepten mit Bezug auf konkrete Lernfelder, Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, die Arbeit mit digitalen Medien in Schule und Betrieb sowie der pädagogischen Arbeit mit heterogenen Gruppen.

Die Absolvierenden der Studiengänge gehen als Lehrkräfte an berufliche Schulen, aber auch in die betriebliche Bildungsarbeit, zu Bildungsträgern und Dienstleistungsunternehmen im Bereich des Lehrens und Lernens sowie in die Wissenschaft.

Zu den mit der Ingenieurpädagogik verbundenen wissenschaftlichen Partnern im KIT gehören u. a. das Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik IBAP, das Institut für Schulpädagogik und Didaktik ISD, das Institut für Produktionstechnik WBK, das Institut für Massivbau und Baustofftechnologie IMB und das Institut für Industrielle Informationstechnik IIIT. Auch die Ausbildungseinrichtung des KIT, an dem über 300 Auszubildende lernen, ist einer der KIT-internen Partner. Die Lehrerbildung am KIT wird koordiniert durch das Zentrum für Lehrerbildung ZLB[2], Studierende der Ingenieurpädagogik arbeiten in zahlreichen Dienstleistungseinheiten mit, etwa dem Zentrum für Mediales Lernen ZML[3]. Im regionalen Umfeld des KIT bestehen gewachsene Kooperationen mit beruflichen Schulen und Unternehmen, in denen Studierende für Praktika, als Werkstudierende oder im Zusammenhang von Abschlussarbeiten tätig werden.

Aktuelle Informationen zum Studium der Ingenieurpädagogik am KIT werden auf den Websites des KIT[4] veröffentlicht.

2 Siehe https://www.hoc.kit.edu/zlb/index.php
3 Siehe https://www.zml.kit.edu/index.php
4 Siehe unter https://www.geistsoz.kit.edu/ingenieurpaedagogik.php und https://www.sle.kit.edu/vorstudium/studienga enge.php

Autor

Prof. Dr. Gerd Gidion
Karlsruher Institut für Technologie
Professur für Technikdidaktik
Adenauerring 12
76131 Karlsruhe
gerd.gidion@kit.edu

Karlsruher Institut für Technologie KIT

Themen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten der Ingenieurpädagogik

Gerd Gidion

Abstract

Das akademische Studium der Ingenieurpädagogik wird mit der Masterarbeit abgeschlossen. Sie ist zum einen der eigenständige Nachweis der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten, zum anderen der dokumentierte Beitrag der angehenden Ingenieurpädagoginnen und -pädagogen zur wissenschaftlichen Fachdisziplin. Grundsätzlich können alle Themen der Ingenieurpädagogik Ausgangspunkt und Gegenstand der Abschlussarbeit sein. In der Praxis ergeben sich jedoch Themenschwerpunkte, die aufschlussreich für den Charakter des Studiums und die zeitgebundene Relevanz unterschiedlicher Fragestellungen sein können. Auf Grundlage der Erfahrung mit einer Auswahl von 100 Abschlussarbeiten werden nachfolgend Themen von Abschlussarbeiten der Ingenieurpädagogik betrachtet, die sich auf betriebliche Anwendungsbereiche, berufsschulische Unterrichtsgestaltung, Verwendung digitaler Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel beziehen. Neben der Absicht, Transparenz zu ermöglichen, hat der Artikel das Ziel, zur Systematisierung beizutragen.

Schlagworte: Ingenieurpädagogik, Abschlussarbeiten, Systematisierung

The academic study of engineering education is completed with the Master's thesis. On the one hand, it is the independent proof of the ability to work scientifically, on the other hand, it is the documented contribution of the prospective engineering educators to the scientific discipline. In principle, all topics of engineering education can be the starting point and subject of the thesis. In practice, however, there are key topics that can be informative for the character of the course and the time-related relevance of different issues. Based on the experience with a selection of 100 final theses, topics of final theses in engineering pedagogy are considered below that relate to operational application areas, vocational school teaching design, use of digital teaching, learning and working materials. In addition to the intention of enabling transparency, the article aims to contribute to systematisation.

Keywords: engineering education, Master's thesis, systemisation

Zur Ausgangslage

Die Masterarbeit kann als Ergebnis und größte Herausforderung des akademischen Studiums angesehen werden. Sie konzentriert sich auf die Klärung einer definierten wissenschaftlichen Fragestellung. Die jeweils originäre Leistung bei der Erstellung der Arbeit koppelt nachvollziehbar an bereits vorhandene, veröffentlichte wissenschaftliche Untersuchungen an. In der Art der Ankoppelung kann die Bezugnahme auf dauerhaft wichtige Themen erfolgen, etwa die Lernortkooperation oder die Lernfeldentwicklung, oder ein intensiver Bezug zu einer spezifisch konkreten Vorarbeit hergestellt werden, die beispielsweise als Doktorarbeit verfügbar ist. Das methodische Vorgehen zur Klärung der definierten Fragestellung ergibt sich a) aus deren Formulierung, b) aus der gewählten Bezugsliteratur und c) gegebenenfalls aus dem Anwendungsbereich einer empirischen Untersuchung. Hier steht ein breites Spektrum etablierter und neuartiger Methoden zur Wahl, die von der Arbeitsanalyse über Interviews und standardisierte Befragungen bis zu Experimenten und Auswertungen digitaler Informationen gehen. Die mit der jeweils konkret gewählten Thematik („Forschungsfrage") verbundenen Herausforderungen lassen sich auf die Aspekte „Theoriebezug", „Untersuchungsmethode" und „Anwendungsfeld" hin differenzieren, soweit sie nicht den persönlichen Performanzmerkmalen der „Masteranden" zuzurechnen sind. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Fragestellungen,

- welche thematischen Schwerpunkte sich bei der Analyse von Masterarbeiten zeigen und
- welche Indikatoren ihren Charakter und ihre Eigenheiten prägen, die eine Systematisierung ermöglichen.

Die Fragestellungen werden zunächst mit Bezug auf ausgewählte Literatur zu Aspekten der Studienganggestaltung und der fachdisziplinären Ausprägung abgegrenzt. Beide Aspekte werden in das spezifische hochschulische Umfeld eingebettet. Nachfolgend soll der Entwurf zu einer Systematik innerhalb des Themenfeldes wissenschaftlicher Abschlussarbeiten vorgestellt werden. Die Konkretisierung der Systematik wird mit einer Auswahl der Abschlussarbeitsthemen der letzten Jahre vorgenommen.

Wissenschaftliche Abschlussarbeiten in akkreditierten Studiengängen

Infolge der Akkreditierungen wurden Studiengänge in den letzten 20 Jahren in das Bachelor-/Masterkonzept überführt, sie setzen sich nunmehr aus Modulen zusammen, deren Gesamtheit einen vorgegebenen Studieraufwand von 300 ECTS bzw. ca. 300 mal 30 Stunden „Workload" enthält. Bereits der Bachelorabschluss nach sechs Semestern soll eine Berufsbefähigung mit sich bringen. Die Bachelorarbeit ist meistens als eine – gegenüber der Masterarbeit – kleinere eigenständige wissenschaftliche

Ausarbeitung konzipiert. Konsekutive Studiengänge enthalten eine folgeschlüssige Entwicklung vom Studienbeginn bis zum Masterabschluss. Der nichtkonsekutive Masterstudiengang schließt ebenfalls mit einer Masterarbeit ab, diese muss jedoch in ihrer fachdisziplinären Vorbereitung kompakter gestaltet werden.

Die Vorbereitung auf die am Ende des Studiums positionierte Masterarbeit erfolgt über das gesamte Studium hinweg. Sie kann in fünf Bestandteilen beschrieben werden:

- die Einführung in grundlegende Inhalte der wissenschaftlichen Fachgebiete
- die Ausbildung in wissenschaftlichen Forschungsmethoden
- die Vertiefung in ausgewählten Teilgebieten der Wissenschaft
- die Begegnung von Wissenschaft und Praxis in Schule, Betrieben, Forschung etc.
- die Einbeziehung in wissenschaftliche Diskurse und Projekte

Die inhaltliche Ausprägung des Studiums setzt sich aus fundamentbildenden Einführungen und (notwendigerweise schwerpunktbildenden) Vertiefungen zusammen – diese Vertiefungen werden in den Studiengängen gemeinhin als Wahlbereiche angelegt und angeboten. In den Vertiefungsthemen sind auch die aktuellen Themen der wissenschaftlichen Fachgebiete platziert. Die Ausbildung in den Methoden wissenschaftlicher Forschung begleitet das gesamte Studium und startet zumeist ebenfalls mit einem breiten Überblick, der dann in bestimmte Einzelmethoden führt. Diese werden in inhaltlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen, in Praktika und als studentische Beteiligte in Forschungsprojekten konkret angewandt und in methodenbezogenen Veranstaltungen erörtert. Die Entscheidung für ein methodisches Vorgehen in der Masterarbeit entsteht demzufolge aus einer intensiven Vorgeschichte.

Die Funktion der wissenschaftlichen Abschlussarbeit im Studiengang

Die Akkreditierung gibt vor, dass Ziele des Studiums definiert werden, die sich auf die Kompetenzen beziehen, welche den Absolvierenden nach erfolgreichem Abschluss das professionelle Handeln auf wissenschaftlicher Grundlage ermöglichen. Zu diesen Kompetenzen gehört zweifellos die Fähigkeit, wissenschaftliche Untersuchungen nachvollziehen, interpretieren und ggf. aufgreifen zu können. Diese Fähigkeit sollte auf der – zumindest einmal selbst erarbeiteten – Erfahrung der Konzeption und Durchführung einer (eigenen) Untersuchung aufbauen. Zu diesen Kompetenzen gehört ebenfalls die Fähigkeit, die berufliche Praxis vor dem gedanklichen Hintergrund wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren und legitimieren. Es besteht das grundsätzliche Ziel des akademischen Studiums, die nachfolgende Tätigkeit im Beruf mit wissenschaftlichem Denken zu verbinden, auch wenn eine unmittelbare Praxisrelevanz im Studium zunächst nicht immer hergestellt wird bzw. werden kann. Im Unterschied zur beruflichen Bildung, die sich explizit auf die angestrebte professionelle Tätigkeit bezieht, richtet sich die akademische, insbesondere die universitäre Bildung

auf Wissenschaftsinhalte und die Integration der Studierenden in die Scientific Community, die Lehrenden sind vorrangig in ihren Fachdisziplinen beheimatet. In der Masterarbeit kann ggf. eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis hergestellt werden, oftmals ist dieses auch ein wesentlicher Aspekt. Es zeigt sich häufig bei der Betrachtung berufspädagogischer Praxis durch die wissenschaftliche Perspektive, dass weit komplexere Wechselwirkungen zu beachten sind, als es aus der alltagstheoretischen Sichtweise angenommen wird.

Ausgehend von der Kompetenz, die Studierende im ersten Semester mitbringen, werden zunächst inhaltlich auf die Berufliche Fachrichtung (Ingenieurwissenschaft), die Berufspädagogik und das zweite Unterrichtsfach bezogene Einführungen angeboten. In der Berufspädagogik können Schwerpunkte den Einstieg und Überblick zu theoretischen Grundlagen, zum Berufsbildungssystem, zu Kernbegriffen und zu didaktischen Modellen enthalten. Hinsichtlich der Methodik wissenschaftlichen Arbeitens werden Einführungen mit Blick auf das gesamte Spektrum relevanter Methoden und auf prinzipielle Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens hin modelliert. In den Lehrveranstaltungen beginnen jedoch zugleich unmittelbare Umsetzungen durch die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten, die gemeinsame Arbeit in studentisch-wissenschaftlichen Gruppen und das Schreiben kleinerer Texte auf wissenschaftlichem Niveau. Diese Anfänge werden strukturiert weitergeführt im Zuge des Studiums in Richtung der inhaltlichen Vertiefung, orientiert etwa an den aktuellen Forschungsschwerpunkten der Lehrenden, zeitaktuellen Themen der betrieblichen und schulischen Partner:innen oder auch an ausgewählten Themen der Berufspädagogik allgemein. Die Struktur des Studiums macht es möglich, dass die Studierenden verschiedene Richtungen kennenlernen und erarbeiten, sodass eine unmittelbare Hinführung zu einem jeweiligen Masterarbeitsthema nicht erfolgt. In fortgeschrittenen Phasen des Studiums lernen die Studierenden auch die Arbeiten anderer Studierender kennen, etwa in Kolloquien und Forschungsseminaren, und sie arbeiten an wissenschaftlichen Projekten mit.

Die explizite Annäherung an ein eigenes – also nicht durch Ausschreibung angebotenes, vorgegebenes – Thema der Masterarbeit erfolgt über eine Forschungsfelderkundung. Diese verläuft als Recherche und strukturgebende Sichtung von umfangreicheren Teilgebieten der Berufspädagogik, etwa der Modernisierung von Ausbildungsberufen, der europäischen Berufsbildungsforschung oder den Auswirkungen der Digitalisierung auf Arbeitstätigkeiten und darauf bezogene Bildungsangebote. Auf Grundlage der Forschungsfelderkundung werden potenzielle Fragestellungen einer Masterarbeit identifiziert. Falls die Masterarbeit in einer Kooperation mit Anwendungspartnern angegangen werden soll, verändern sich die Auswahlkriterien für eine verwendbare Fragestellung: die Interessen von Anwendungspartnern und die bei diesen vorzufindenden Rahmenbedingungen fließen in die Überlegungen zur Wahl einer geeigneten Thematik ein. Dabei wird ein Abgleich zwischen den häufig pragmatischen Vorgehensweisen in Betrieben und Schulen und der notwendigerweise wissenschaftlich präzisen Vorgehensweise für die Masterthesis erforderlich. Aufseiten der Hochschule ist die Entstehung einer Betreuungsbeziehung zwischen Studieren-

den und Betreuenden vorgesehen. Diese übernehmen eine beratende Mitverantwortung bei der Festlegung von Thematik, wissenschaftlicher Grundlage und Untersuchungsmethodik.

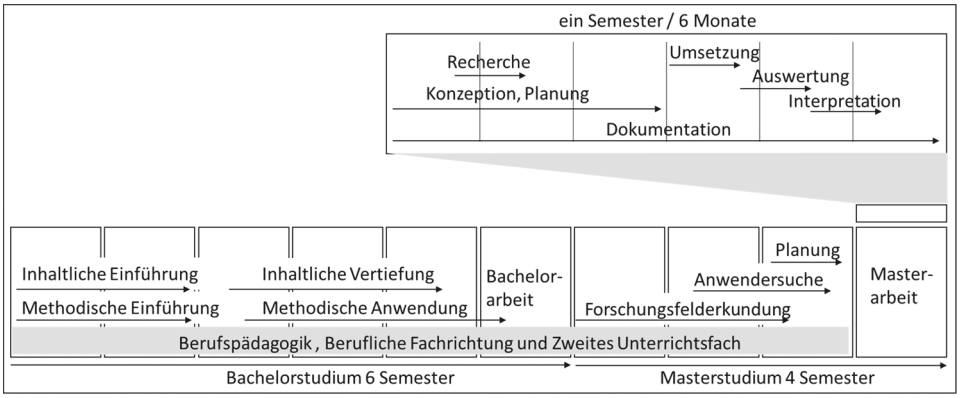


Abbildung 1: Ablaufschema des Studiums mit dem Fokus Masterarbeit

Die Erstellung der Masterarbeit selbst beginnt mit der Anmeldung und erhält einen definierten Bearbeitungszeitrahmen. Die Vorbereitung dient auch der Sicherstellung der Machbarkeit der Untersuchung in der gegebenen Zeit. So stehen Anwendungspartnerschaft, Methode und Ablaufplan weitgehend fest. Dennoch enthält die erste Phase (Hälfte) der Bearbeitungszeit die Recherche in dem bereits erkundeten Themenfeld und zur Auswahl der im engeren Sinne als Grundlage verwendeten wissenschaftlichen Vorarbeiten (Literatur). Konzeption und Planung beinhalten die detaillierte Präzisierung der Forschungsfrage und der Vorgehensweise zu deren Klärung. Die Dokumentation dieser Teile der Arbeit erfolgt vor Beginn der (empirischen) Untersuchung. Diese wird auf Basis der Planung vorbereitet, umgesetzt und ausgewertet, textlich getrennt danach interpretiert.

Spezifische Bedingungen an der jeweiligen Hochschule

Die Studiengänge der Ingenieurpädagogik öffnen den Weg für den Vorbereitungsdienst zum Lehramt an beruflichen Schulen, daher folgen sie in der Struktur den Rahmenvorgaben der Kultusministerien, in Baden-Württemberg dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Berufsziel+Lehrerin+und+Lehrer). Am Karlsruher Institut für Technologie wird gegenwärtig ein konsekutiver Studiengang Ingenieurpädagogik mit den Abschlüssen Bachelor of Science und Master of Science sowie ein nicht-konsekutiver Studiengang Ingenieurpädagogik für Ingenieurinnen und Ingenieure mit dem Abschluss Master of Education angeboten (https://www.geistsoz.kit.edu/ingenieurpaedagogik.php). Das KIT bietet als naturwissenschaftlich-technisch ausgerichtete Universität die Beruflichen

Fachrichtungen der Bautechnik (Bauingenieurwesen), der Metalltechnik (Maschinenbau) und der Elektrotechnik/Informationstechnik an, kombinierbar mit den zweiten Unterrichtsfächern Mathematik, Physik, Volks- und Betriebswirtschaftslehre, Geschichte mit Gemeinschaftskunde und Sport. Im nicht-konsekutiven Studiengang gilt ein ingenieurwissenschaftlicher Abschluss als Zugangsvoraussetzung, daher bestehen die Studieninhalte hier aus dem zweiten Unterrichtsfach und der Berufspädagogik. Das KIT ist systemakkreditiert, alle Studiengänge werden demzufolge in gleicher Weise qualitätsgesichert und organisiert. Im Vergleich wäre der ingenieurpädagogische Ansatz am KIT tendenziell den eher fachdisziplinär-ingenieurwissenschaftlichen und weniger den berufswissenschaftlichen Konzepten zuzuordnen. Leitbegriffe für Studium und Lehre am KIT sind Forschungsorientierung und Constructive Alignment.

Die Bachelorarbeit im konsekutiven Studiengang ist in der Beruflichen Fachrichtung verortet, stützt sich also auf deren fachdisziplinäre Inhalte und Methoden. In der entsprechenden Studien- und Prüfungsordnung heißt es in § 14 (4): „Die Bachelorarbeit soll zeigen, dass die Studierenden in der Lage sind, ein Problem aus der gewählten beruflichen Fachrichtung selbstständig und in begrenzter Zeit nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Der Umfang der Bachelorarbeit entspricht 10 LP. Die maximale Bearbeitungsdauer beträgt drei Monate." Die Masterarbeit hat einen anderen Schwerpunkt, auch hier geregelt in der Studien- und Prüfungsordnung, § 14 (4): „Die Masterarbeit soll zeigen, dass die Studierenden in der Lage sind, ein Problem aus dem Bereich der Fachdidaktik oder der Berufspädagogik selbstständig und in begrenzter Zeit nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Der Umfang der Masterarbeit entspricht 20 Leistungspunkten. Die maximale Bearbeitungsdauer für die Masterarbeit beträgt sechs Monate." Jeweils können Hochschullehrer:innen, habilitierte und leitende Wissenschaftler:innen die Themen vergeben, zudem heißt es: „Den Studierenden ist Gelegenheit zu geben, für das Thema Vorschläge zu machen." (§ 14 (2)). In der Praxis können auch hier Themen aus den Beruflichen Fachrichtungen eingebracht werden, die beispielsweise fachdidaktisch behandelt werden.

Im Modulhandbuch sind die Qualifikationsziele darüber hinaus im Modul Masterarbeit konkretisiert: Es geht um den Nachweis, dass die Studierenden in der Lage sind, „Forschungsprojekte im Bereich der Ingenieurpädagogik zu planen, durchzuführen, zu dokumentieren und Forschungsergebnisse verschiedenen Interessensgruppen zu vermitteln. Sie können sich im Rahmen einer Masterarbeit selbständig in einem Forschungsfeld vertieft einarbeiten und eine eigene Forschungsfrage bearbeiten. Damit sind sie in der Lage, eigenständig ihr Wissen in bestimmten Gebieten zu vertiefen, Forschungslücken zu identifizieren, wissenschaftliche Fragestellungen zu formulieren, passende Forschungsmethoden auszuwählen und diese zur Beantwortung einer Forschungsfrage einzusetzen sowie den Stand und die Ergebnisse der Forschung in Form von schriftlichen Ausarbeitungen und Präsentationen zielgruppenadäquat darzustellen." Weiter heißt es: „Die Erstellung der Masterarbeit erfolgt auf Grundlage einer jeweils eigenständigen wissenschaftlichen Untersuchung der Studierenden."

Am KIT bieten sich unmittelbar zahlreiche Ansätze für Masterarbeiten. Diese entstehen im Zusammenhang laufender Projekte und Forschungsschwerpunkte der KIT-Institute bzw. Professuren, aber auch bei weiteren geeigneten Partnern im KIT. So betreibt das wbk-Institut für Produktionstechnik seit Jahren eine Lernfabrik (https://www.wbk.kit.edu/Lernfabrik.php), innerhalb derer fachdidaktische Themen bearbeitet werden; so hat das KIT als einer der größten Ausbilder in der Region eine eigene zentrale Ausbildungseinrichtung (https://www.kit-ausbildung.de/de/) mit zahlreichen dezentralen Werkstätten, in denen berufspädagogische und didaktische Themen eine Rolle spielen; so werden unter anderem am KIT-Zentrum für Mediales Lernen digitale und hybride Lehr-Lern-Arrangements auch für die Lehrerbildung und Arbeit mit Schülern bzw. Schülerinnen, Auszubildenden und Fachkräften gestaltet (https://www.zml.kit.edu/index.php). In den zweiten Unterrichtsfächern bieten sich ebenfalls Ansätze für Themen der Abschlussarbeiten, etwa im Institut für Sport und Sportwissenschaften (https://www.sport.kit.edu/index.php) mit seinem stark technisch-gesundheitswissenschaftlichen Bezug.

Allerdings wird gerade im Zusammenhang der Masterarbeit auch die Kooperation mit Unternehmen im regionalen Umfeld und mit beruflichen Schulen gesucht und praktiziert. Zahlreiche Themen ergeben sich in der betrieblichen Ausbildung, gegenwärtig beispielsweise mit dem Robotereinsatz, der Nutzung von Serious Games oder der Weiterentwicklung von selbstgepflegten Informationssystemen, in der Produktion und Montage, beispielsweise der Anlaufqualifizierung, der Umstellung durch „Industrie 4.0"-Ansätze oder anlaufende e-Antriebstechnik, in handwerklichen Betrieben, beispielsweise dem Thema Smart Home in den Bauhandwerken und den digitalen Arbeitsmitteln. Studierende nutzen hier eine Phase, in der sie durch Praktika oder als Werksstudierende vor Ort mitarbeiten, zur Identifikation und Vorbereitung einer Abschlussarbeitsthematik. Diese wird mit dem betreuenden Hochschulpersonal abgestimmt. Wesentlich ist, das tendenziell praktische Interesse der betrieblichen Partner mit den wissenschaftlichen Vorgaben und Sorgfaltsanforderungen in Einklang zu bringen bzw. abzugrenzen.

In der Kooperation mit beruflichen Schulen werden ebenfalls die Praktikumsphasen zur Anbahnung der Abschlussarbeit nutzbar gemacht. Hier erproben angehende Ingenieurpädagogen und -pädagoginnen vielfach ihre eigenen, von schulischen Fachbetreuern und -betreuerinnen begleiteten Unterrichtsansätze, sie setzen dabei in den letzten Jahren oftmals digitale Verfahren für die Unterrichtsgestaltung, aber auch die wissenschaftliche Datenerfassung und -auswertung ein. Weitere Themen betreffen beispielsweise die Konzeptentwicklung für schulische Lernfabriken, die aktuell eingerichtet wurden und sich in der Anlaufphase befinden. Auch die Lernortkooperation ist eines der häufig aufgegriffenen Themen.

Ein drittes Feld der Anwendungspartner besteht aus Bildungsanbietenden und Anbietenden von Lehr-Lernmitteln und -dienstleistungen. Diese haben sich inzwischen zu einem Wettbewerber um die Absolvierenden entwickelt. Sie entwickeln beispielsweise Angebote für besondere Zielgruppen oder technologiebasierte Anwendungen, beispielsweise digitale Lehrbücher mit den entsprechenden Lernercom-

munities, Simulationen von Arbeitssystemen und/oder Lernmanagementsysteme. Abschlussarbeiten betreffen häufig Fragen der Erfassung und Unterstützung von Nutzeraktivitäten, der Implementierung in betriebliche oder schulische Umgebungen oder des Wirkungsnachweises.

Merkmale der Einordnung von Abschlussarbeiten

Die formalen Vorgaben für Masterarbeiten lassen ein breites Feld an Themen zu. Wissenschaftliche Ansprüche können im Fall der Ingenieurpädagogik auf vier Kategorien bezogen werden:

1. die exakte wissenschaftliche Fragestellung, die das Erkenntnisinteresse einer Masterarbeit leitet (Schwerpunkt der Arbeit)
2. die wissenschaftliche Grundlage, auf der die Untersuchung aufbaut und mit der sie sich wissenschaftlich verbindet (Theoriebezug der Masterarbeit)
3. das methodische Vorgehen, mittels dessen eine Klärung der Fragestellung auf Basis der wissenschaftlichen Grundlage erfolgt bzw. angestrebt wird
4. in den meisten Fällen: das Anwendungsfeld, innerhalb dessen die empirische Erkundung bzw. Untersuchung angesiedelt wird.

Die ersten drei Kategorien sind zugleich als notwendig angesehene Bestandteile (die Anwendung ist kein notwendiger Aspekt, da auch eine rein theoretische Arbeit zulässig ist) wie auch Bezugspunkte für die Bewertung des Gelingens bzw. die Güte der Arbeit. Neben der in sich stimmigen Form ist auch die Stimmigkeit der wechselseitigen Bezüge anzustreben: Die Fragestellung sollte mit bereits vorhandener Forschung in Zusammenhang zu bringen sein, beispielsweise überprüfend, fortsetzend, weiterführend, auf ein weiteres Anwendungsfeld bezugnehmend usw.; sie sollte durch das gewählte methodische Vorgehen mit plausibler Erwartungshaltung zu klären sein; die Methode sollte ihre Eignung ebenfalls auf Basis der theoretischen Grundlage aufbauen.

Innerhalb der genannten vier Kategorien ist allerdings eine variantenreiche Kombination denkbar und auch gebräuchlich: zunächst kann jeder Schwerpunkt an unterschiedlichen Varianten theoretischer Bezugnahme ankoppeln; die Methoden sind an sich geeignet, für die wissenschaftliche Klärung sehr unterschiedlicher Themen verwendet zu werden; die Anwendungsfelder sind prinzipiell offen für Themen, Theoriebezüge und Methoden.

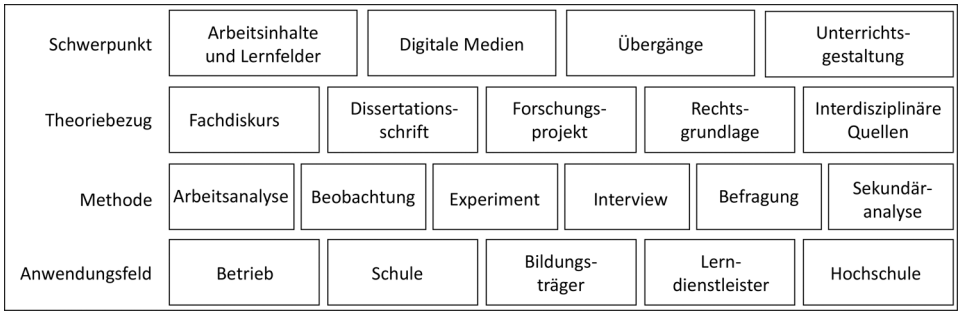


Abbildung 2: Morphologischer Kasten zur Systematisierung von Themen der Abschlussarbeiten

Aus der konzeptionellen, aber auch der erfahrungsbasierten Ausgangslage bieten sich zunächst folgende Strukturierungen an:

1. Schwerpunkte von Abschlussarbeiten der Berufspädagogik (als Teil der Ingenieurpädagogik) befassen sich mit betrieblichen, berufsbezogenen Arbeitsinhalten und den daraus abgeleiteten Lernfeldern auf der einen Seite, mit berufsschulischen Arrangements der Unterrichtsgestaltung auf der anderen Seite; dazwischen befinden sich weitere Schwerpunktthemen, gegenwärtig beispielsweise Themen des Übergangs (von der Ausbildung in den Beruf etc.) und der Nutzung digitaler Medien zum Lernen und Arbeiten.
2. Die theoretischen Bezüge setzen an den Fachdiskursen an, die sich in Fachveröffentlichungen (Fachverlage, Fachzeitschriften, Portale, bei Institutionen der Berufsbildung etc.) finden; im Bereich der Ingenieurpädagogik werden zudem häufig interdisziplinäre Zusammenhänge (etwa zwischen der Ingenieurwissenschaft und der Berufspädagogik) hergestellt; aus pragmatischer Perspektive empfiehlt sich auch die Ankoppelung an einer umfassend veröffentlichten Untersuchung (etwa in einer Dissertationsschrift), weil sich darin die relevanten Inhalte für eine wissenschaftliche Verknüpfung unmittelbar finden lassen; weitere Theoriebezüge offerieren laufende Forschungsprojekte (mit ihren impliziten wissenschaftlichen Begründungen) und rechtliche Regularien und Regelwerke (Rahmenlehrpläne, Fortbildungsordnungen etc.), die als seriöse Bezüge gelten können.
3. Das methodische Vorgehen lässt sich unter Rückgriff auf ein breites Spektrum etablierter Verfahren wählen, die in der Berufspädagogik von der Arbeitsuntersuchung und -analyse über die (teilnehmende) Beobachtung und das (Unterrichts-, Arbeitsprozess-, Trainings-) Experiment bis hin zu Interviews, standardisierten Befragungen und auch der Sekundäranalyse von vorhandenen Daten geht. Gerade im Feld der Auswertung von (automatisch) erfassten Daten zeigt sich gegenwärtig eine häufiger naheliegende Methodik.
4. Die Anwendungsfelder in Betrieben und Schulen, bei Bildungsträgern, Lerndienstleistern und auch in Hochschulen haben zwar ihre jeweils spezifischen Eigenheiten und Themen, sind aber grundsätzlich variabel bezüglich der berufspädagogischen Theoriebezüge und Methoden.

Ausgehend von einem morphologischen Kasten mit diesen vier Kategorien können die real sich ergebenden Masterarbeitsthemen zugeordnet werden, im Zuge der Vorbereitung auf die Masterarbeits-Themenfindung kann eine derartige Entscheidungsstruktur hilfreich wirken.

Themen der Ingenieurpädagogik als Bezugsbereich der Abschlussarbeiten

Ausgehend von den dargelegten Funktionen der Masterarbeit im Studium der Ingenieurpädagogik und den benannten Kategorien wäre das Aufkommen der tatsächlich entstandenen (und der künftig entstehenden) Masterarbeiten in einem Spannungsfeld zu verorten, in dem sich in der horizontalen Richtung

- betriebliche Umgebung und berufliche Arbeitstätigkeit
- vs. (hoch-) schulische Umgebung und Bildung, Lernen und Unterricht

gegenüberstehen; in der vertikalen Richtung

- Theoriearbeit und Prüfung bzw. Weiterentwicklung von Regularien
- vs. Praxisgestaltung und Erprobung in der Anwendung

die Pole bilden. Referenzbezug für die Eignung einer Masterarbeitsthematik wäre dabei die Tätigkeit einer/eines Absolvierenden der Ingenieurpädagogik als akademisch gebildete Lehrkraft in der beruflichen Schule, als Berufspädagogin/-pädagoge im Betrieb, als Wissenschaftler:in in der Bildungsforschung, als Fachexpertin/-experte in der Berufsbildungspolitik: Themen, die sich in diesen Positionen bzw. Rollen ergeben, können auch Themen von Abschlussarbeiten sein.

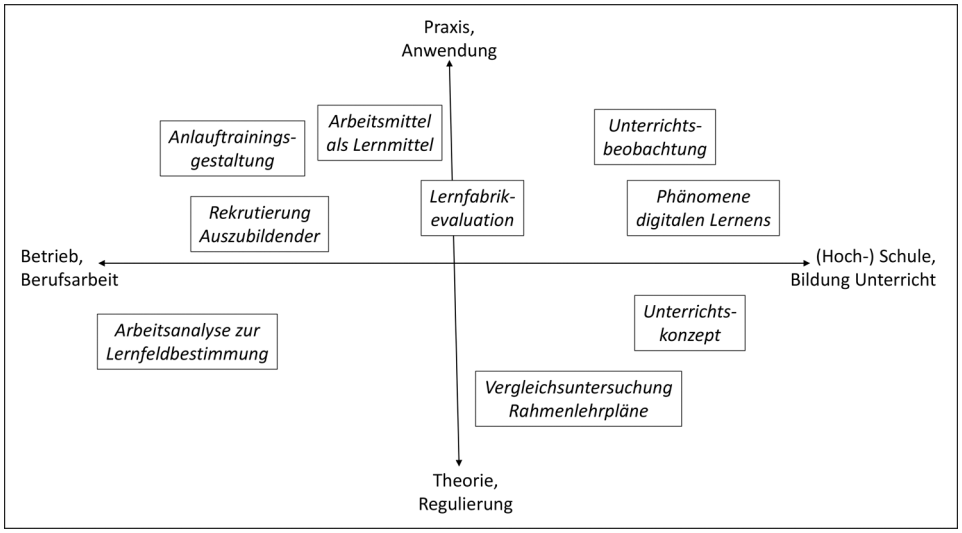


Abbildung 3: Ansatz einer Themen-Verortung im Spannungsfeld Schule/Betrieb und Theorie/Praxis

Unter Rückgriff auf das Archiv der Masterarbeiten in den berufspädagogischen bzw. ingenieurpädagogischen Studiengängen am KIT wären folgende Platzierungen in dem Spannungsfeld vorzunehmen, bei denen einzelne Arbeiten jeweils für eine ganze Gruppe von ähnlichen oder sogar miteinander verbundenen Arbeiten stehen:

- Themen der Arbeitsanalyse zur Bestimmung von Lernfeldinhalten; die Arbeiten verwenden etablierte Verfahren zur Untersuchung von beruflicher Arbeit und konzentrieren sich dabei auf die Frage, wie diese in bereits bestehende Lernfeldsysteme eingebracht werden können; die Beispiele variieren hinsichtlich der jeweils relevanten Berufe und der Frage, ob es sich um neue Themen (z. B. Smart Home) oder Querschnittsthemen (z. B. Nachhaltigkeit) handelt; im Spannungsfeld sind diese Themen der betrieblichen Seite zuzuordnen und eher im Feld der regulierten Ausbildungsberufe.
- Unterrichtskonzepte werden häufig auch aufgrund der schulischen Praktika angeregt, sie treffen gemeinhin auch die Bedürfnislage der Studierenden, die sich vor allem durch die bevorstehende schulische Tätigkeit gefordert sehen; die Konzepte fokussieren häufig die Planung und Vorbereitung. Als notwendige wissenschaftliche Komponente ist zu beachten, dass auch die wissenschaftlich nachvollziehbare Beobachtung der Umsetzung zu konzipieren ist; diese Masterthemen sind eher der schulischen Seite zuzuordnen, falls sie nicht auch erprobt werden, liegt ihr Schwerpunkt im theoretisch-konzeptionellen Bereich.
- Stark im Theoretischen angesiedelte Arbeiten vergleichen in strukturierter Form ausgewählte Dokumente nach relevanten Aspekten und vertiefen dadurch die wissenschaftliche Reflexion über rechtlich wirksame Dokumente, etwa Rahmenlehrpläne, Prüfungsordnungen, aber auch Lehrwerke und Handlungsanleitungen; in der Berufspädagogik sind sie dem theoretischen Bereich zwischen Schule und Betrieb zuzuordnen.
- Im betrieblichen Bereich werden oftmals Trainingsprozesse zum Thema gemacht, die sich mit Veränderungen in der Produktion beschäftigen, etwa bei der Anlaufqualifizierung für eine neue Montagelinie; hier wirken die Studierenden häufig unmittelbar in laufenden Vorgängen mit und müssen die notwendigerweise präzise abgegrenzte Fragestellung ihrer Arbeit genau kontrollieren; diese Themen sind dem betrieblich-praktischen Bereich zuzuordnen.
- Lernfabriken haben sich in den letzten Jahren sowohl in Betrieben wie auch an Bildungseinrichtungen entwickelt; die technische Investition läuft hier der pädagogisch-didaktischen Ausformung voraus; deren Konkretisierung und Evaluation ist gegenwärtig ein Thema in der bereits vorhandenen Anwendung, die aber noch vor der praktischen Etablierung steht.

Anhand der hiermit genannten Zuordnungen soll einerseits erläutert werden, wie die Masterarbeitsthemen sich aus den akkreditierten Studiengängen ergeben und der Vorgabe folgen, eine wissenschaftlich-seriöse Arbeitsweise sichtbar werden zu lassen, andererseits soll eine Zuordnungsmöglichkeit aufgezeigt werden, mittels derer die aus der Vielfalt der Möglichkeiten entstandene Gesamtmenge der vorhandenen Mas-

terarbeiten systematisiert werden könnte und für künftige Studierende (und Betreuende) Orientierungen liefert.

Literatur

Karlsruher Institut für Technologie & DE PeBA Berufsausbildung. Berufsausbildung und duales Studium am KIT. Verfügbar unter: https://www.kit-ausbildung.de/de/ (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie & Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Modulhandbuch Ingenieurpädagogik M.Sc. Verfügbar unter: https://www.geistsoz.kit.edu/img/KIT%20IP%20MSc%20MHB%20SoSe22%2066-199-H-2015_v1_2.pdf (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie & Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften. Studiengänge Ingenieurpädagogik. Verfügbar unter: https://www.geistsoz.kit.edu/ingenieurpaedagogik.php (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie (2015). Amtliche Bekanntmachung 2015_AB_060 Studien- und Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Ingenieurpädagogik M.Sc. Verfügbar unter: https://www.sle.kit.edu/downloads/AmtlicheBekanntmachungen/2015_AB_060.pdf (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie. Institut für Sport und Sportwissenschaften. Verfügbar unter: https://www.sport.kit.edu/index.php (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie & wbk-Institut für Produktionstechnik. Lernfabrik Globale Produktion. Verfügbar unter: https://www.wbk.kit.edu/Lernfabrik.php (Zugriff am: 31.03.2022).

Karlsruher Institut für Technologie. Zentrum für Mediales Lernen. Verfügbar unter: https://www.zml.kit.edu/index.php (Zugriff am: 31.03.2022).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Berufsziel Lehrerin und Lehrer. Verfügbar unter: https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Berufsziel+Lehrerin+und+Lehrer (Zugriff am: 31.03.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ablaufschema des Studiums mit dem Fokus Masterarbeit 27

Abb. 2 Morphologischer Kasten zur Systematisierung von Themen der Abschlussarbeiten 31

Abb. 3 Ansatz einer Themen-Verortung im Spannungsfeld Schule/Betrieb und Theorie/Praxis 32

Autor

Prof. Dr. Gerd Gidion
Karlsruher Institut für Technologie
Professur für Technikdidaktik
Adenauerring 12
76131 Karlsruhe
gerd.gidion@kit.edu

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kurzcharakteristik des Standorts

Andy Richter

Die Pädagogische Hochschule Freiburg ist eine bildungswissenschaftliche Hochschule universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht. An ihr werden ca. 5.000 Studierende in Studiengängen für die Lehrämter Primarstufe, Sekundarstufe I, Berufliche Schulen sowie Gymnasium – Letzteres im Rahmen des Freiburg Advanced Center of Education (FACE) gemeinsam mit der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und der Hochschule für Musik Freiburg – und in weiteren bildungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen ausgebildet.

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- B. Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik plus (EI-plus)
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrotechnik/Informationstechnik) – EI-BS
- B. Eng. Mechatronik plus (MK-plus)
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Mechatronik) – MK-BS
- B. Eng. Medientechnik/Wirtschaft plus (MW-plus)
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Medientechnik/Wirtschaft) – MW-BS
- B. Sc. Wirtschaftsinformatik plus (WIN-plus)
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Informatik/Wirtschaft) – IW-BS
- B. Eng. Elektrische Energietechnik/Physik (EP-plus) [auslaufend]
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrische Energietechnik/Physik) – EP-BS [auslaufend]
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Pflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Sozialpädagogik/Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- ab WiSe 2003/04: Fachrichtungskombination Elektrotechnik/Informationstechnik(B. Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik plus (EI-plus) & M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrotechnik/Informationstechnik) – EI-BS)

- ab WiSe 2006/2007: Fachrichtung Mechatronik
  (B. Eng. Mechatronik plus (MK-plus) & M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Mechatronik) – MK-BS)
- ab WiSe 2007/2008: Fachrichtungskombination Medientechnik/Wirtschaft
  (B. Eng. Medientechnik/Wirtschaft plus (MW-plus) & M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Medientechnik/Wirtschaft) – MW-BS)
- ab WiSe 2009/2010: Fachrichtungskombination Informatik/Wirtschaft
  (B. Sc. Wirtschaftsinformatik plus (WIN-plus) & M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Informatik/Wirtschaft) – IW-BS)
- ab WiSe 2012/2013: Fachrichtungskombination Elektrische Energietechnik/Physik (B. Eng. Elektrische Energietechnik/Physik (EP-plus) & M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrische Energietechnik/Physik) – EP-BS [beide jedoch auslaufend])
- ab WiSe 2018/2019: M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Pflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement
- ab WiSe 2020/2021: M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Sozialpädagogik/Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik [BW = Energie- und Automatisierungstechnik (ENAT)]
- ***Informationstechnik***/Informatik [BW = System- und Informationstechnik (SIT)]
- Informationstechnik/***Informatik*** [BW = Informatik (INF)]
- Metalltechnik [BW = Fertigungstechnik (FT)]
- Druck- und Medientechnik [BW= Medientechnik (MT)]
- Pflege
- Sozialpädagogik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Elektrotechnik [BW = Energie- und Automatisierungstechnik (ENAT)]
- ***Informationstechnik***/Informatik [BW = System- und Informationstechnik (SIT)]
- Metalltechnik [BW = Fertigungstechnik (FT)]

Angebotene Unterrichtsfächer

- Wirtschaft und Verwaltung [BW = Volks- und Betriebswirtschaftslehre (VBL)]
- Physik [auslaufend]
- Wirtschafts- und Sozialmanagement
- Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik plus (EI-plus): 7
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrotechnik/Informationstechnik) – EI-BS: 1
- B. Eng. Mechatronik plus (MK-plus): 13
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Mechatronik) – MK-BS: 0
- B. Eng. Medientechnik/Wirtschaft plus (MW-plus): 97
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Medientechnik/Wirtschaft) – MW-BS: 3
- B. Sc. Wirtschaftsinformatik plus (WIN-plus): 31
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Informatik/Wirtschaft) – IW-BS: 6
- B. Eng. Elektrische Energietechnik/Physik (EP-plus) [auslaufend]: 10
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrische Energietechnik/Physik) – EP-BS [auslaufend]: 5
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Pflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement: 12
- M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Sozialpädagogik/Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen: 8

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Elektrotechnik [BW = Energie- und Automatisierungstechnik (ENAT)]: 23
- ***Informationstechnik***/Informatik [BW = System- und Informationstechnik (SIT)]: 21
- Informationstechnik/***Informatik*** [BW = Informatik (INF)]: 37
- Metalltechnik [BW = Fertigungstechnik (FT)]: 13
- Druck- und Medientechnik [BW = Medientechnik (MT)]: 100
- Wirtschaft und Verwaltung [BW = Volks- und Betriebswirtschaftslehre (VBL) als Unterrichtsfach]: 137
- Pflege: 12
- Sozialpädagogik: 8

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- **Hochschule für Angewandte Wissenschaften Offenburg**: zuständig für die beruflichen Fachrichtungen (ingenieur-, medien- und wirtschaftswissenschaftliche Studienanteile) im Rahmen der gemeinsam ausgestalteten konsekutiven Bachelor-Master-Programme „Ingenieurpädagogik“
- **Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen)**: zuständig für die inhaltliche, zeitliche und organisatorische Ausgestaltung der Schulpraxis und der dortigen Begleitseminare im Rahmen der konsekutiven Bachelor-Master-Programme „Ingenieurpädagogik“ sowie der Master-

studiengänge „M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Pflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement“ sowie „M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Sozialpädagogik/Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen“

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördertes Projekt

- „Freiburg Advanced Center of Education (School of Education FACE): Strukturentwicklung und Rekrutierung im Beruflichen Lehramt (gewerblich-technische Mangelfächer)“; FKZ: 01JA2007, Laufzeit: 01.03.2020–31.12.2023; Projektbudget: 2,1 Millionen €

Das berufliche Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Mit der Umstellung der klassischen Staatsprüfungsstudiengänge für das Berufliche Lehramt auf das Bachelor-Master-System wurden in Baden-Württemberg die bis dahin ausschließlich universitären Ausbildungsstandorte Stuttgart und Karlsruhe ergänzt um Kooperationsmodelle von Pädagogischen Hochschulen mit den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Kennzeichen dieser konsekutiven Bachelor-Master-Programme ist die Kombination zweier beruflicher Fachrichtungen. Allgemeinbildende Unterrichtsfächer waren und werden vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg primär nicht gewünscht.

Bachelor-Master-Programme in Kooperation PH Freiburg/HAW Offenburg

Die Pädagogische Hochschule Freiburg (PH FR) bietet seit dem Wintersemester 2003/04 in Kooperation mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Offenburg (HAW OG) im gewerblich-technischen Bereich insgesamt fünf konsekutive Bachelor-Master-Programme für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen an, und zwar für die beruflichen Fachrichtungen *Elektrotechnik/Informationstechnik*, *Mechatronik*, *Medientechnik/Wirtschaft*, *Informatik/Wirtschaft* sowie *Elektrische Energietechnik/Physik*.

In diesem Modell ist die PH FR für die Bildungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die fachdidaktische Ausbildung und die HAW OG für die fachwissenschaftlichen Studienanteile zuständig. Das Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen) verantwortet als weiterer Partner die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der schulpraktischen Phasen, in denen auch seitens der Lehrenden der PH FR eine Betreuung und Beratung der Studierenden erfolgt.

Das Bachelorstudium umfasst sieben Semester. Neben fachwissenschaftlichen Veranstaltungen der beruflichen Fachrichtung(en) werden in den Semestern drei und vier auch Kompetenzen im Bereich der Berufspädagogik sowie der beruflichen Fachdidaktiken entwickelt. Zwei Schulpraxisphasen erleichtern die spätere Entschei-

dungsfindung für den Lehrerberuf. Mit dem fünften Semester fügt sich ein Ingenieurpraktikum ein. In den darauffolgenden zwei Semestern wird das Studium in den Fachwissenschaften vertieft und gleichzeitig fachdidaktische Inhalte weiter ausdifferenziert (vgl. Abb. 1).

Im dreisemestrigen Masterstudium werden an der HAW OG die Studieninhalte in der ersten und zweiten beruflichen Fachrichtung vertieft. Parallel dazu werden an der PH FR differenzierende Studieninhalte im Bereich der Bildungswissenschaften sowie der Fachdidaktiken angeboten (vgl. insgesamt Abb. 1 sowie IBW 2021).

Sowohl in das Bachelorstudium als auch in den jeweiligen konsekutiven Masterstudiengang sind insgesamt drei schulpraktische Phasen integriert. Im Bachelorstudiengang müssen zwei schulpraktische Phasen von je drei Wochen Dauer und im Masterstudiengang eine Phase von vier Wochen – jeweils in der vorlesungsfreien Zeit – absolviert werden. Im Rahmen dieser Schulpraxis erproben die Studierenden erstmals die in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen entwickelten Kompetenzen, vertiefen ihr Wissen über das berufliche Schulwesen, lernen ausgewählte Aspekte der Bildungsgangplanung sowie der Schulorganisation kennen, nehmen im Rahmen von Hospitationen am Unterricht in verschiedenen Schulformen teil und sammeln erste eigene Unterrichtserfahrungen. Während dieser Zeit übernehmen erfahrene Lehrkräfte an den Praktikumsschulen die Betreuung und Beratung der Studierenden.

Masterstudiengänge im Bereich Pflege und Sozialpädagogik

Neben dem PH-HAW-Kooperationsmodell wurden ab WiSe 2018/19 zwei weitere M. Ed. für das Berufliche Lehramt eingeführt, und zwar in den personenorientierten Fachrichtungen *Pflege* und *Sozialpädagogik,* jedoch als konsekutive Masterstudiengänge ohne eigenen zugehörigen Bachelorstudiengang (vgl. KMK 2010). Baden-Württemberg sieht für die beruflichen Fachrichtungen Pflege und Gesundheit sowie Sozialpädagogik zudem die sehr spezifischen Unterrichtsfächer *Wirtschafts- und Sozialmanagement* bzw. *Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen* vor, die außerhalb BW eher unbekannt sind (vgl. MKJS BW 2018, S. 92 ff. & 127).

Masterstudiengänge mit Option Berufliches Lehramt außerhalb Baden-Württembergs

Zum WiSe 2018/19 wurden zwei weitere konsekutive Masterstudiengänge (ohne eigenen zugehörigen Bachelorstudiengang), jedoch als M. Sc. für die beruflichen Fachrichtungen *Gesundheit* sowie *Textiltechnik und -gestaltung* eingeführt. Diese sind in Baden-Württemberg zwar (noch) keine Lehramtsstudiengänge – das MKJS BW möchte hier aktuell keinen Vorbereitungsdienst anbieten –, erfüllen aber allesamt die KMK-Rahmenvereinbarung (vgl. KMK 2018), und insofern könn(t)en die Absolvierenden das Referendariat in anderen Bundesländern absolvieren.

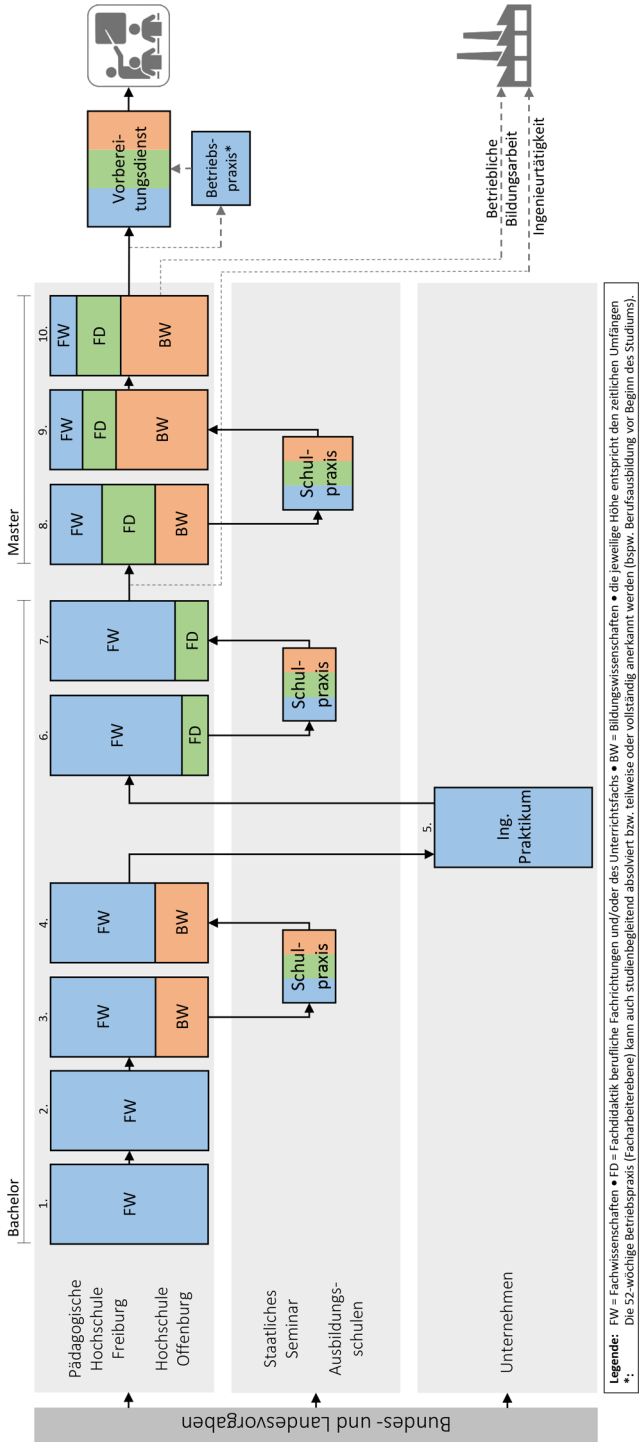


Abbildung 1: Struktur- und Verlaufsmodell (Quelle: eigene Darstellung)

Literatur

IBW – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2021). Studium am IBW. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/ibw/studium.html (Zugriff am 06.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff am 01.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 01.10.2021).

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018). Fachdidaktikstandards: Vorbereitungsdienst und pädagogische Schulung für den Schuldienst an beruflichen Schulen. Verfügbar unter: http://llpa-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E868350203/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/llpa-bw/Ausbildungsstandards/Berufliche%20Schulen/VD%202016%20Fachdidaktikstandards%20Berufliche%20Schulen.pdf (Zugriff am 06.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Struktur- und Verlaufsmodell 42

Autor

Prof. Dr. Andy Richter
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Abteilung Fachdidaktik technischer Fachrichtungen
Professur für „Technik und ihre Didaktik sowie Fachdidaktik technischer Fachrichtungen“
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg i. Br.
E-Mail: andy.richter@ph-freiburg.de

Pädagogische Hochschule Freiburg

Das berufliche Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg – Hintergründe, Historie, Stand und Entwicklungsperspektiven

Andy Richter

Abstract

Der Beitrag widmet sich eingangs den Hintergründen des Lehrkräftemangels im Beruflichen Schulwesen. Exemplarisch an den auch in Baden-Württemberg unternommenen Initiativen zur erweiterten Einstellung von Lehrenden für das berufliche Lehramt wird aufgezeigt, dass eine Ergänzung des vormals allein universitären Modells der Gewerbelehramtsausbildung durch Kooperation von Pädagogischen Hochschulen mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen anderen Weg zur Gewinnung von Studieninteressierten darstellt. Die Spezifik des Kooperationsmodells Freiburg/Offenburg im gewerblich-technischen Bereich und die Struktur der entsprechend konsekutiven Bachelor-Master-Programme werden dargelegt. Auf dieser Grundlage konnten zudem weitere, allerdings singuläre Masterstudiengänge für das Berufliche Lehramt in den personenorientierten Fachrichtungen sowie „KMK-affine" Masterstudiengänge etabliert werden. Für die Letztgenannten wird zwar in Baden-Württemberg (aktuell noch) kein Vorbereitungsdienst angeboten, deren Absolventinnen und Absolventen könn(t)en aber prinzipiell das Referendariat in anderen Bundesländern antreten, da diese allesamt die KMK-Rahmenvereinbarung zum Lehramtstyp 5 erfüllen. Abschließend werden die im Rahmen des Projekts „FACE – Berufliches Lehramt" der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angestrebten Weiterentwicklungen des PH-HAW-Kooperationsmodells umrissen, bspw. durch Steigerung bereits bestehender Kohärenz und der weiterzuentwickelnden Professionsorientierung, erweiterte Integration sogenannter Querschnittskompetenzen (Heterogenität/Inklusion/DaZ/DaF), Abstimmung phasenübergreifender Curricula, Etablierung einer nachhaltigeren Zusammenarbeit aller beteiligten Institutionen, Ausdifferenzierung von Unterstützungsstrukturen zur Gewinnung neuer (Marketing) bzw. der Stabilisierung der Berufswahlentscheidung aktuell Studierender (Mentoring) bis hin zu einem Pilotstudiengang mit integrierter Berufsausbildung in den Mangelfachrichtungen Metall- und Elektrotechnik.

Schlagworte: Ingenieurpädagogik, Gewerbelehramt, Berufsschullehramt, Qualitätsoffensive Lehrerbildung

The article begins by looking at the background to the shortage of teachers in the vocational school system. Using the initiatives undertaken in Baden-Württemberg to expand the recruitment of teachers for the vocational teaching profession as an example, it is shown that supplementing the formerly solely university-based model of vocational teacher training through cooperation between universities of teacher education and universities of applied sciences represents another way of attracting prospective students. The specifics of the Freiburg/Offenburg cooperation model in the industrial-technical field and the structure of the corresponding consecutive Bachelor's-Master's programmes are presented. On this basis, it was also possible to establish further, albeit singular, Master's degree programmes for the vocational teaching profession in the person-oriented subjects as well as "KMK-affine" Master's degree programmes. For the latter, no preparatory service is (currently) offered in Baden-Württemberg, but their graduates could in principle begin their traineeship in other federal states, as they all fulfil the KMK framework agreement for teaching profession type 5. Finally, the project "FACE – Berufliches Lehramt" (Vocational Teacher Training) of the Quality Offensive Teacher Training outlines the further development of the PH-HAW cooperation model, e. g. by increasing existing coherence and the further development of professional orientation, extended integration of so-called cross-sectional competences (heterogeneity/inclusion/DaZ/DaF), coordination of cross-phase curricula, establishment of a more sustainable cooperation of all participating institutions, differentiation of support structures to attract new (marketing) or stabilise the decision to choose a profession, stabilising the career choice decision of current students (mentoring), up to a pilot study programme with integrated vocational training in the shortage subjects of metal and electrical engineering.

Keywords: technical vocational training and education, recruitment of teachers for vocational teaching profession, quality offensive teacher training

Einleitung

Die berufliche Bildung in Deutschland gilt als ein wesentlicher Erfolgsfaktor der deutschen Wirtschaft und genießt über Deutschland hinaus ein hohes Ansehen. Die Qualität der Berufsausbildung hängt jedoch mit der Qualität der Lehre an beruflichen Schulen zusammen [vgl. Monitor Lehrerbildung 2017]. Um diese zu gewährleisten, bedarf es gut ausgebildeter Lehrkräfte, deren Rekrutierung jedoch eine große Herausforderung darstellt. Insbesondere ist in den gewerblich-technischen Fachbereichen seit Jahrzehnten ein Lehrkräftemangel zu verzeichnen. Zurückgeführt wird dies einerseits auf die beruflichen Interessen der angehenden Studierenden. Wer sich für den Lehrberuf und damit für pädagogisch-praktische Tätigkeiten interessiert, weist in der Regel soziale Interessen auf. Diese treten allerdings selten in Kombination mit dem Interesse an technisch-praktischen Inhalten auf [vgl. Holland 1997]. Andererseits wird das fehlende Interesse an einem Lehramtsstudium im gewerblich-technischen Bereich auch auf die mangelnde Attraktivität des betreffenden Studiums und des Berufs-

bildes zurückgeführt. Während kurzfristige Maßnahmen die Hürden eines Studiums herabsetzen und den Einstieg in den Lehrberuf erleichtern sollen, ist langfristig die Erhöhung des Images des Berufsbildes das Ziel [vgl. Monitor Lehrerbildung 2017].

1 Die gewerblich-technische Lehramtsausbildung in Deutschland mit Differenzierung auf Baden-Württemberg

Lehrende an beruflichen Schulen werden auf ein Berufsfeld vorbereitet, das sich durch berufsvorbereitende Maßnahmen (BEJ, BGJ, BVJ) bis hin zu Bildungsgängen auszeichnet, in denen die Allgemeine Hochschulreife (TGym, BGym, BK) erworben wird. Dieses breite Tätigkeitsspektrum erfordert sowohl eine fachwissenschaftlich exzellente Ausbildung als auch eine ausgeprägte pädagogische Professionalisierung. Hinzu kommen die bereits dargelegten unterschiedlichen Vorstellungen potenziell Studierender vor dem Hintergrund derer entweder primär singulär oder möglichst gleich ausgeprägten beruflich-technischen (Interesse an ingenieurwissenschaftlich-praktischen Inhalten) oder sozialen (Interesse an pädagogisch-praktischer Tätigkeit) Neigungen und Eignungen. Darüber hinaus erfordert eine solche Berufsentscheidung einen insgesamt doch recht langen Ausbildungsweg durch das mindestens zehnsemestrige Studium, den anschließenden Vorbereitungsdienst und die in allen Bundesländern geforderte praktische Tätigkeit auf Ebene beruflicher Facharbeit, welche entweder durch eine vorgelagerte einschlägige Berufsausbildung oder durch eine – auch integrativ im oder nach dem Studium abzuleistende – 52-wöchige bzw. 12-monatige Betriebspraxis erfüllt werden kann. Weitere beeinflussende Faktoren sind die mangelnde Attraktivität und die zweiseitige Inhaltlichkeit des betreffenden Studiums (hoher Technikanteil in Verbindung mit Bildungswissenschaften, Berufspädagogik und Fachdidaktik) sowie ggf. auch das Image des Berufsbildes.

1.1 Lehrkräftemangel und kurzfristige Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrenden und Studierenden für das berufliche Lehramt in Baden-Württemberg

Aufgrund der o. a. Faktoren, der hohen Anforderungen des Studiums und der in vieler Hinsicht anspruchsvollen Berufstätigkeit fällt es den Universitäten – sowohl im gesamten Bundesgebiet als auch in Stuttgart und Karlsruhe als ehemalig alleinige Ausbildungsstandorte in Baden-Württemberg – schon immer sehr schwer, ausreichenden Nachwuchs für ein entsprechendes Studium und den Vorbereitungsdienst zu gewinnen. Alle Bundesländer sind daher seit Jahrzehnten gezwungen, mehr als 50 Prozent des Bedarfs an Lehrenden im gewerblich-technischen Bereich beruflicher Schulen durch Quer-, Direkt- und Seiteneinsteiger:innen[1] ohne grundständiges Lehramtsstudium zu decken.

1 Auch durch den Bildungsföderalismus unterscheiden sich die jeweiligen Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern und kennzeichnen teilweise mit gleichen Begriffen differente Maßnahmen.

Gleichfalls in Baden-Württemberg bspw. unter der Ägide des ehemaligen Kultusministers Rau (Amtszeit 2005–2010) im Rahmen der damaligen Qualitätsoffensive Bildung: *„Wenn wir für Ingenieure und Hochschulabsolventen der Metalltechnik und der Elektrotechnik, die in den beruflichen Schuldienst einsteigen, zukünftig Zulagen zahlen, dann ist das ein klares Signal: Wir stärken unsere beruflichen Schulen im Wettbewerb um qualifiziertes Lehrpersonal"*, und weiter: *„Es muss für Ingenieure attraktiver werden, sich als Lehrkraft zu engagieren und ihre besondere Kompetenz in die berufliche Ausbildung einzubringen"* [MKJS BW 2008a, S. 1]. Für entsprechende Zulagen ab September 2009 wurden insgesamt 15 Mio. Euro bereitgestellt, und zwar war für *„neu eingestellte Direkteinsteiger mit Universitätsabschluss in den Bereichen Metalltechnik und Elektrotechnik* [..] *eine tarifliche Zulage von bis zu 800 Euro brutto, für Direkteinsteiger mit Fachhochschul- oder Berufsakademieabschluss eine Zulage von bis zu 600 Euro brutto vorgesehen"*, da *„der Lehrkräftebedarf für die beruflichen Schulen nicht alleine über die traditionelle Lehramtsausbildung gedeckt werden kann, stellt die Einstellung von Ingenieuren ein wichtiges Instrument dar, um die Unterrichtsversorgung zu stabilisieren. Dies gilt insbesondere für die beruflichen Mangelbereiche Metalltechnik und Elektrotechnik"*. [MKJS BW 2008a, S. 1 f.]

Auch für zukünftige Referendarinnen und Referendare wurde ein sog. Anwärtersonderzuschlag vorgesehen: *„Unser Ziel ist es aber nicht nur, mehr Ingenieure für den Schuldienst zu gewinnen, sondern gleichzeitig zu verhindern, dass Absolventen der Gewerbelehrerstudiengänge mit ihrer Qualifikation in die Wirtschaft abwandern* [... die] *Landesregierung werde deshalb ab Januar 2009 Anwärtersonderzuschläge in Höhe von rund 500 Euro brutto für neu eingestellte Referendarinnen und Referendare des beruflichen Vorbereitungsdienstes in den Mangelbereichen Metalltechnik und Elektrotechnik zahlen"* [MKJS BW 2008a, S. 2]. Einen solchen Sonderzuschlag zur Gewinnung von Studieninteressierten und insbesondere mit dem Ziel der Steigerung der Attraktivität des Vorbereitungsdienstes für Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Lehramtsstudiengänge erhalten auch heute noch die Referendarinnen und Referendare in Baden-Württemberg in den sogenannten „Mangelfächern" (aktuell Elektrotechnik und Metalltechnik), und zwar in Höhe von 70 Prozent des Anwärtergrundbetrags.

Die auch in allen anderen Bundesländern so oder so ähnlich aufgelegten kurzfristigen Maßnahmen zur Gewinnung von Seiten-, Quer- und Direkteinsteigenden oder zur Verstetigung bzw. Aufrechterhaltung der Berufswahl von Studierenden der Gewerbelehramtsstudiengänge brachten jedoch nicht den gewünschten Erfolg. Auf die exzellenten Einstellungschancen verweist auch eine Erhebung der KMK zum Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland (Dezember 2020): *„Bei den Lehrämtern für den Sekundarbereich II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen ist bundesweit bei durchschnittlich 2.900 kalkulierten Neubewerbern im Verhältnis zu fast 3.900 nötigen Einstellungen in den Jahren 2020 bis 2030 die Situation angespannt."* [KMK 2020, S. 23] Diesbezüglich beträgt die Lücke zwischen Nachfrage und Angebot deutschlandweit etwa 1.000 Lehrkräfte. In Baden-Württemberg liegt entsprechend Hochrechnung der KMK die Deckungsquote im Jahr 2030 mithin sogar unter 50 Prozent.

Aus den vorgenannten Gründen haben landesintern als auch deutschlandweit die Absolventinnen und Absolventen eines entsprechenden Lehramtsstudiums nach Abschluss ihres Vorbereitungsdienstes auf Jahre hinaus sehr gute Einstellungschancen als Lehrende an beruflichen Schulen.

Dahingehend stellte für Baden-Württemberg bereits der ehemalige Kultusminister Stoch (Amtszeit 2013–2016) in einem Schreiben an die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Baden-Württemberg e. V. vom 08.04.2014 wie folgt fest: „*Der Bereich der Ingenieurwissenschaften ist nach wie vor ein Mangelbereich. In den Jahren 2010 bis 2013 konnte der Bedarf in Elektrotechnik zu etwa 40% und in Metalltechnik zu etwa 60% nur über den Direkteinstieg gedeckt werden.*“ [MKJS BW 2014, S. 1] und prognostiziert weit über die eigene Amtszeit hinaus: „*Nach Auswertung der vorläufigen Lehrkräftestatistik für das Schuljahr 2013/14 und unter Berücksichtigung der aktuellen demografischen* Entwicklungen wird nach heutigem Stand für die kommenden 17 Jahre ein durchschnittlich jährlicher Ersatzbedarf von circa 27 Lehrkräften in Elektrotechnik und von circa 50 Lehrkräften in Metalltechnik prognostiziert. Dies entspricht etwa der Einstellung von Lehrkräften in Elektrotechnik und Metalltechnik im Jahr 2013.“ [MKJS BW 2014, S. 1 f.]

Deshalb wurden bereits vor den o. a. landesinternen Maßnahmen und auch parallel dazu andere, langfristiger wirkende Wege der Ausbildung von Lehrkräften für die beruflichen Schulen entwickelt und etabliert, und zwar für Baden-Württemberg in Kooperation von Pädagogischen Hochschulen (PH) mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW, bei der Initiierung des Modells noch mit der Bezeichnung Fachhochschulen) – dies aber nicht nur singulär, sondern flächendeckend im gesamten Bundesland.

Im süddeutschen Raum und insbesondere in Baden-Württemberg existiert – mithin historisch und aus Bedarfsgründen gewachsen – ein differenziertes Modell der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Schulwesen.

1.2 Hintergründe für das Kooperationsmodell der Pädagogischen Hochschulen mit den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg

Die Universitäten Stuttgart und Karlsruhe waren bis zum Wintersemester 2003/04 die einzigen Ausbildungsstandorte für Berufsschullehrer:innen in Baden-Württemberg. Die folgend noch darzustellenden PH-HAW-Kooperationsmodelle in Baden-Württemberg zur Ausbildung von Gewerbelehrerinnen und Gewerbelehrern wurden u. a. auch deshalb ins Leben gerufen, weil es den Universitäten im Lande nicht annähernd gelang, den Bedarf Baden-Württembergs an Lehrenden für das berufliche Schulwesen zu decken: „*Die Studierendenzahlen sind in diesen Studiengängen* [gemeint sind hier die ehemaligen Noch-Staatsprüfungsstudiengänge an den Universitäten Stuttgart und Karlsruhe; Anm. der Verf.] *weiterhin niedrig, der grundständige Studienbetrieb ist mittlerweile randständig.*“ [MKJS BW 2009, S. 4] Diese zwar landesinterne Situationsbeschreibung betraf jedoch seit Jahrzehnten das gesamte Bundesgebiet, sodass die jeweils durchgeführten Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften für

das berufliche Schulwesen am Beispiel Baden-Württembergs vorhergehend illustriert wurden, da diese Situation eine wesentliche Grundlage darstellte, um das universitäre Standardmodell der beruflichen Lehramtsausbildung um Kooperationsmodelle zu ergänzen und zu erweitern.

„Mit den sechs Pädagogischen Hochschulen in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten/Württemberg verfügt Baden-Württemberg als einziges deutsches Bundesland über einen auf Bildungswissenschaften spezialisierten universitären Hochschultyp. Als in anderen Bundesländern in den 1970ern und 1980er Jahren die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Universitäten integriert worden war, hatte Baden-Württemberg die Pädagogischen Hochschulen erhalten“ [LRK-PH 2016, S. 1], allerdings vorerst nur im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften für den Sekundarbereich I. Das gymnasiale und berufliche Lehramt oblag nach wie vor den Universitäten. Dies änderte sich im Jahr 2003 auf Grundlage eines entsprechenden Ministerratsbeschlusses vom 06. Mai 2003 [vgl. MKJS BW 2008b, S. 3] mit der Einführung des ersten Studiengangs für das in Baden-Württemberg so bezeichnete „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen“ am Standort PH Freiburg/HAW Offenburg. Weitere Cluster dieser kooperativen Bachelor-Master-Modelle sind: Schwäbisch Gmünd/Aalen, Heidelberg/Mannheim, Ludwigsburg/Esslingen, Weingarten/Ravensburg-Weingarten, letztgenannter Standort auf Grundlage des ergänzenden Ministerratsbeschlusses vom 08. November 2005 [vgl. MKJS BW 2008b, S. 5; dergl. auch MKJS BW 2009, S. 4]. An der sechsten Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe wurde keine Kooperation etabliert, da dort die Ausbildung von Lehrkräften für das beruflichen Schulwesen an der Universität Karlsruhe stattfindet und die Kooperationsmodelle die seitherigen Diplom-Gewerbelehrerstudiengänge an den Universitäten nur ergänzen und nicht ersetzen sollten.

Die Unterschiede dieser Bachelor-Master-Studienprogramme an PH und HAW zu den klassischen Universitätsstudiengängen mit dem Ziel „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ sind die kooperative Durchführung über zwei Hochschultypen, die erhebliche Polyvalenz und der konsekutive Aufbau, der folgend exemplarisch für Freiburg/Offenburg kurz umrissen wird.

2 Etablierung der Kooperationsmodelle in Baden-Württemberg zur Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen mit Differenzierung auf Freiburg/Offenburg

Mit der Umstellung der klassischen Staatsprüfungsstudiengänge für das Berufliche Lehramt auf das Bachelor-Master-System wurden in Baden-Württemberg die bis dahin ausschließlich universitären Ausbildungsstandorte Stuttgart und Karlsruhe ergänzt um Kooperationsmodelle von Pädagogischen Hochschulen mit den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Kennzeichen dieser konsekutiven Bachelor-Master-Programme ist die Kombination zweier beruflicher Fachrichtungen. Ergänzend kamen in

den letzten Jahren in den sogenannten personenorientierten Fachrichtungen weitere Masterstudiengänge hinzu, jedoch ohne eigenen zugehörigen Bachelorstudiengang.

2.1 Bachelor-Master-Programme in Kooperation PH Freiburg/HAW Offenburg

Das Studium in den Bachelor-Studiengängen umfasst insgesamt sieben Semester. Neben primär ingenieur- bzw. wirtschaftswissenschaftlichem Wissen der jeweiligen Fachgebiete werden auch Kenntnisse vermittelt, die auf das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen" vorbereiten. Die ersten vier Studiensemester beinhalten ingenieur-, wirtschafts- und erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Im fünften Semester fügt sich ein Praxissemester im ingenieurwissenschaftlichen Bereich ein. In den dann folgenden zwei Semestern wird das Studium sowohl in den jeweiligen Fachwissenschaften als auch in den Bildungswissenschaften und den gewerblich-technischen Fachdidaktiken vertieft. Zwei Schulpraxisphasen an beruflichen Schulen erleichtern die spätere Entscheidungsfindung für den Lehrerberuf (vgl. Abb. 1).

Das Studium in den Master-Studiengängen umfasst insgesamt drei Semester. In Bezug auf den ingenieur- bzw. wirtschaftswissenschaftlichen Bereich werden an der HAW Offenburg zunächst die im Bachelor-Studium gelegten Grundlagen ergänzt und weitere Studieninhalte in der ersten und zweiten beruflichen Fachrichtung vermittelt. Parallel dazu finden an der PH Freiburg vertiefende Studien im Bereich der Bildungswissenschaften und in den jeweiligen Fachdidaktiken statt. Eine weitere schulpraktische Phase ist integriert [vgl. IBW 2021 sowie Abb. 1].

Sowohl in das jeweilige Bachelor-Studium als auch in den entsprechenden konsekutiven Master-Studiengang sind insgesamt drei schulpraktische Phasen integriert. Diese dienen u. a. der ersten Anwendung der in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen entwickelten Kompetenzen und sollen vor allem die spätere Entscheidungsfindung für den Lehrerberuf unterstützen. Im Bachelor-Studiengang finden zwei schulpraktische Phasen von je drei Wochen Dauer und im Master-Studiengang eine Phase von vier Wochen – jeweils in der vorlesungsfreien Zeit – statt. Im Rahmen dieser Schulpraxis vertiefen die Studierenden ihr Wissen über das berufliche Schulwesen, lernen ausgewählte Aspekte der Bildungsgangplanung sowie der Schulorganisation kennen, nehmen im Rahmen von Hospitationen am Unterricht in verschiedenen Schularten teil und sammeln erste eigene Unterrichtserfahrungen. Während dieser Zeit übernehmen sowohl erfahrene Lehrkräfte als auch die Lehrenden der PH Freiburg die Betreuung und Beratung der Studierenden. In die schulpraktischen Phasen sind Begleitveranstaltungen am „Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Freiburg (Berufliche Schulen)" integriert [vgl. IBW 2021 sowie Abb. 1].

Alle Bachelor- und auch Master-Studiengänge wurden erfolgreich akkreditiert bzw. reakkreditiert. Besonders hervorzuheben ist, dass der zum Wintersemester 2003/04 eingerichtete Bachelor-Master-Studiengang mit der Fachrichtungskombination Elektrotechnik/Informationstechnik als erster Lehramtsstudiengang in Deutschland überhaupt akkreditiert wurde.

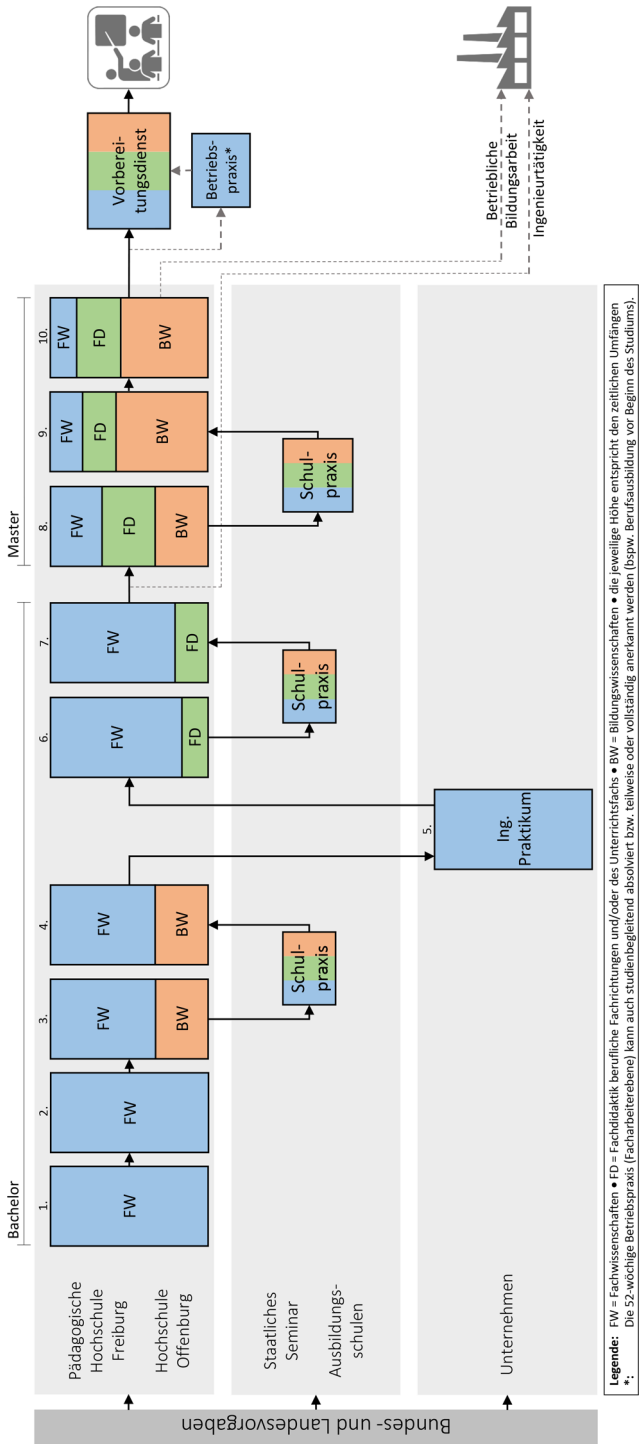


Abbildung 1: Struktur- und Verlaufsmodell (Quelle: eigene Darstellung)

Angemerkt werden muss zudem, dass Baden-Württemberg jeweils spezifische Lehrbefähigungen den Studiengängen und Fachrichtungen zuordnet. Für den hier exemplarischen Studiengang Elektrotechnik/Informationstechnik sind dies „Energie- und Automatisierungstechnik (ENAT)“ sowie „System- und Informationstechnik (SIT)“ mit entsprechend Landesrecht ausdifferenzierten fachlichen und insbesondere fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen und Vorgaben [vgl. MKJS BW 2018, S. 38 ff. & 120 f.], die aber allesamt Äquivalente zu den beruflichen Fachrichtungen der KMK-Rahmenvereinbarung [vgl. KMK 2018, Beilage] darstellen.

Folgende Master-Studiengänge für das Berufliche Lehramt mit gewerblich-technischen Fachrichtungskombinationen können derzeit am Standort Freiburg/Offenburg studiert werden[2]:

- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Elektrotechnik/Informationstechnik)*** & B. Eng. Elektrotechnik/Informationstechnik-plus
- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Mechatronik)*** & B. Eng. Mechatronik-plus
- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Medientechnik/Wirtschaft)*** & B. Eng. Medientechnik/Wirtschaft-plus
- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Ingenieurpädagogik (Informatik/Wirtschaft)*** & B. Sc. Wirtschaftsinformatik-plus

Seit der Einführung des ersten Studiengangs Elektrotechnik/Informationstechnik zum Wintersemester 2003/04 sind die Studierendenzahlen kontinuierlich gestiegen. Darüber hinaus wurde das Studienprogramm durch neue Fachrichtungskombinationen kontinuierlich ergänzt, erweitert und ausdifferenziert.

Bereits 2008 wurden diese Entwicklung und die stetig steigenden Studierendenzahlen vom ehemaligen Kultusminister positiv gewürdigt. *„Besonders hob Rau die Einrichtung von Bachelor-Master-Gewerbelehrerstudiengängen an Fachhochschulen hervor. Diese in Kooperation mit Pädagogischen Hochschulen durchgeführten Studiengänge richten sich an Studieninteressierte mit Fachhochschulreife. An den inzwischen fünf Standorten studieren derzeit insgesamt 300 Personen.“* [MKJS BW 2008a, S. 2]

2.2 Masterstudiengänge in den Bereichen Pflege und Sozialpädagogik

Neben dem vorgestellten PH-HAW-Kooperationsmodell wurden ab Wintersemester 2018/19 zwei weitere M. Ed. Für das Berufliche Lehramt in alleiniger Verantwortung der PH Freiburg eingeführt, und zwar in den personenorientierten Fachrichtungen *Pflege* und *Sozialpädagogik,* jedoch als konsekutive Masterstudiengänge ohne eigenen zugehörigen Bachelorstudiengang [vgl. KMK 2010], und zwar:

- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Pflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement*** sowie
- ***M. Ed. Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen – Sozialpädagogik/Pädagogik und Psychologie an sozialpädagogischen Schulen***.

2 Aufgeführt wird jeweils zuerst der Masterstudiengang – da nur dieser den Einstieg in den Vorbereitungsdienst ermöglicht – und erst danach der konsekutiv zugehörige polyvalente Bachelor.

Baden-Württemberg sieht für die beruflichen Fachrichtungen Pflege und Gesundheit sowie Sozialpädagogik wiederum sehr spezifische affine Unterrichtsfächer mit entsprechend Landesrecht ausdifferenzierten fachlichen und insbesondere fachdidaktischen Schwerpunksetzungen in Studium und Vorbereitungsdienst vor – die außerhalb BW eher unbekannt sind –, und zwar *Wirtschafts- und Sozialmanagement* bzw. *Pädagogik und Psychologie an Sozialpädagogischen Schulen* [vgl. MKJS BW 2018, S. 127 & 92 ff.].

2.3 Masterstudiengänge mit Option Berufliches Lehramt außerhalb Baden-Württembergs

Zum Wintersemester 2018/19 wurden zwei weitere konsekutive Master-Studiengänge (wiederum ohne eigenen zugehörigen Bachelorstudiengang), jedoch lediglich als M. Sc. für die beruflichen Fachrichtungen *Gesundheit* sowie *Textiltechnik und -gestaltung* eingeführt, und zwar:

- ***M. Sc. Berufspädagogik – Gesundheit/Wirtschafts- und Sozialmanagement*** sowie
- ***M. Sc. Berufspädagogik – Textiltechnik und Bekleidung/Wirtschaft***.

Letztgenannter ist neben dem Äquivalent der RWTH Aachen deutschlandweit nur der zweite Studiengang in der Lehramtsausbildung für den Textil- und Bekleidungsbereich.

Beide Studiengänge sind in Baden-Württemberg zwar (noch) keine Lehramtsstudiengänge – das MKJS BW möchte hier aktuell keinen Vorbereitungsdienst anbieten –, erfüllen aber allesamt die KMK-Rahmenvereinbarung [vgl. KMK 2018], und somit könn(t)en die Absolventinnen und Absolventen der insofern „KMK-affinen" Studiengänge das Referendariat in anderen Bundesländern absolvieren.

3 Weiterentwicklung der Bachelor-Master-Programme in Kooperation PH Freiburg/HAW Offenburg

Im Rahmen der 3. Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung wird das Projekt *Freiburg Advanced Center of Education (FACE): Strukturentwicklung und Rekrutierung im Beruflichen Lehramt (gewerblich-technische Mangelfächer)* die Ausbildung von Lehrkräften für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen durch Stärkung der Professionsorientierung (bspw. Steigerung von Kohärenz), die weitere Ausdifferenzierung phasenübergreifender Curricula (in Bezug auf Schulpraxis und Referendariat) und im Rahmen eines zu konzeptualisierenden Pilotstudiengangs (Integration einer vollwertigen Berufsausbildung bereits in das Studium zur Erfüllung der in allen Bundesländern geforderten 52 Wochen Betriebspraxis) sowie weiterer übergreifender Themen (Inklusion, Heterogenität und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache) und den Aufbau von Unterstützungsstrukturen (Technik-Erlebniswelt, Mentoring, Marketing etc.) im Kooperationsmodell PH Freiburg/HAW Offenburg nachhaltig weiterentwickeln und ausdiffe-

renzieren [vgl. insgesamt IBW 2022]. Somit werden auch Impulse für die Weiterentwicklung der singulären Masterstudiengänge in den Bereichen *Pflege*, *Gesundheit*, *Sozialpädagogik* sowie *Textiltechnik und -gestaltung* gesetzt.

Das Projekt „FACE – Berufliches Lehramt" hat eine Laufzeit von 03/2020 bis 12/2023, wird mit insgesamt 2,1 Mio. € gefördert und widmet sich den eingangs angeführten Anforderungen des Studiums sowie

- den herzustellenden Verknüpfungen zwischen den einzelnen Studienbereichen (bspw. Kohärenz zwischen Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) bis hin zur schulpraktischen Ausbildung,
- den hierzu notwendigen Abstimmungen zwischen den direkt beteiligten Institutionen und externen Partnern (bspw. Staatliches Seminar und Ausbildungsschulen) sowie
- weiteren Sachebenen, wie der Ausdifferenzierung von Unterstützungsstrukturen (bspw. Mentoring) oder der verstärkten Integration von Querschnittskompetenzen

mit folgenden Schwerpunktsetzungen [vgl. Richter/Lange 2020a; IBW 2022 sowie Abb. 2]:

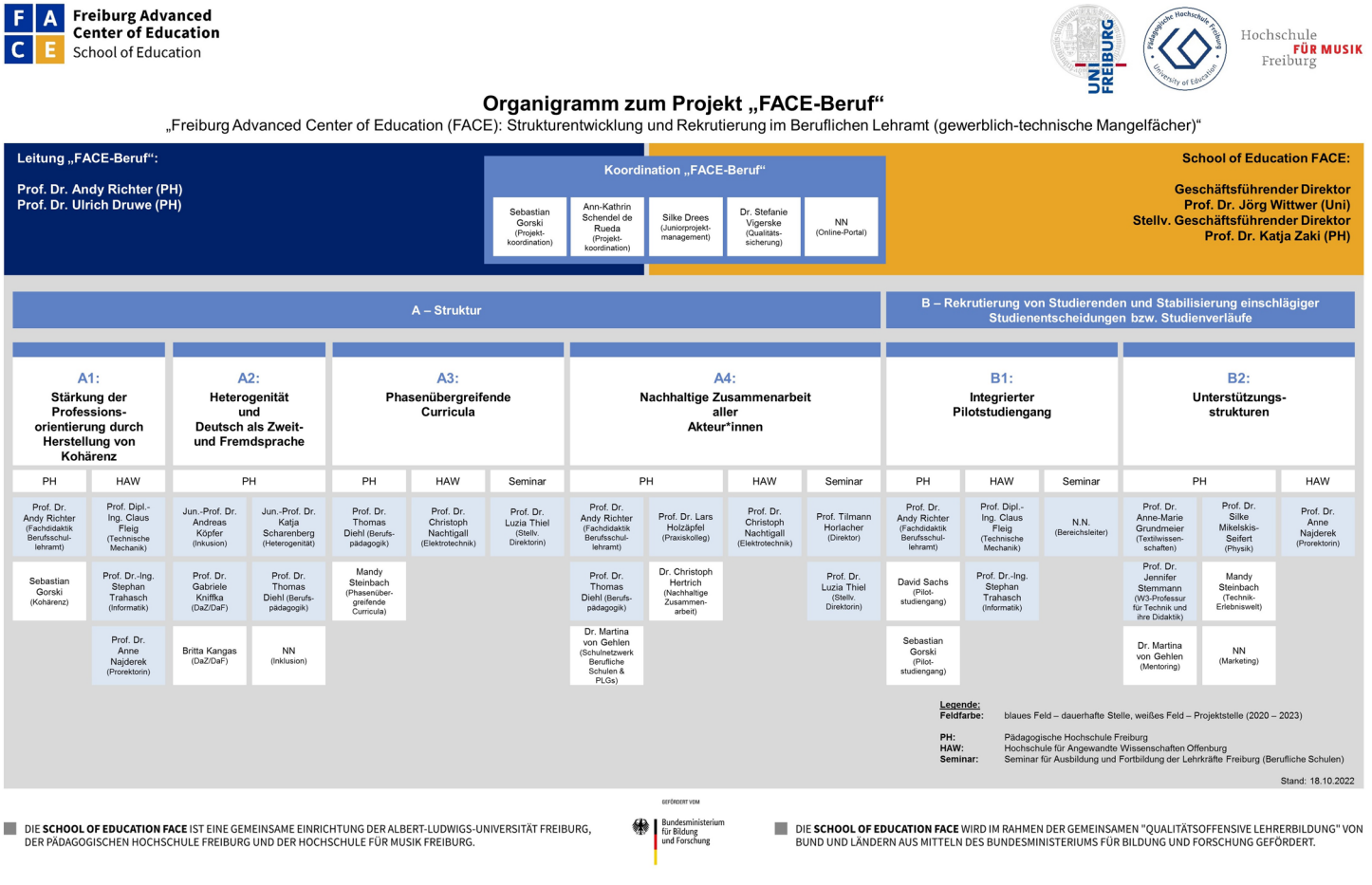


Abbildung 2: Übersicht Projekt „FACE – Berufliches Lehramt“ (Quelle: eigene Darstellung)

A1 – Die bestehenden Curricula werden insbesondere zur weiteren Steigerung von Kohärenz und im Hinblick auf eine verstärkte Professionsorientierung weiterentwickelt. [vgl. Richter/Lange 2020b]

A2 – Die Querschnittsbereiche Heterogenität/Inklusion sowie Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache werden in Lehrveranstaltungen systematisch integriert und auch im Curriculum explizit ausgewiesen. [vgl. Gaßner-Keita/Meyer 2020]

A3 – Damit ein differenzierteres phasenübergreifendes, kompetenzorientiertes und kohärentes Curriculum ausgestaltet werden kann, ist eine stärkere systematische Abstimmung zwischen allen Akteurinnen und Akteuren der beruflichen Lehramtsausbildung (PH Freiburg, HAW Offenburg, Staatliches Seminar und Schulpraxisschulen) über alle Ausbildungsphasen (Studium, Schulpraxis, Referendariat) notwendig. [vgl. Steinbach 2021]

A4 – Das Praxiskolleg von FACE stellt eine nachhaltige Zusammenarbeit aller Akteurinnen und Akteure der Beruflichen Lehramtsausbildung sicher. Hierbei wird die Auseinandersetzung mit schulischen Entwicklungsthemen sowie Kooperationen mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern angestrebt, um eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung im beruflichen Schulwesen zu unterstützen. [vgl. Hertrich/von Gehlen 2020]

B1 – Die Entwicklung eines Pilotstudiengangs mit integrierter Berufsausbildung findet unter reflexivem Rückbezug auf die Ergebnisse der Kernmaßnahmen (A1, A2 und A3) sowie unter Abstimmung mit den zuständigen Ministerien und staatlichen Stellen statt. Die Herausforderung hierbei ist, in Zusammenarbeit mit IHK und HwK die entsprechenden Ausbildungsphasen zu ermöglichen und/oder Teile davon bereits sinnstiftend in das Studium zu integrieren. [vgl. Richter/Lange 2020b]

B2 – Ein differenziertes Marketing, ein Mentoringprogramm bis hin zur Konzeptualisierung und nachhaltigen Etablierung einer sogenannten „Technik-Erlebniswelt" für Schülerinnen und Schüler sollen sowohl bei der Wahl der Studienentscheidung unterstützen als auch zu deren Stabilisierung im Verlauf des Studiums beitragen. [vgl. Stemmann/Steinbach 2020 und Fesenmeier/Fischer 2020]

Über weitere Entwicklungen und Ergebnisse wird zu berichten sein.

Literatur

Fesenmeier, S. J. & Fischer, N. (2020). Mentoring macht´s möglich! Unterstützung für den Einstieg in die berufliche Schule. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2021/mentoring-machts-moeglich-einstieg-berufliche-schule/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Gaßner-Keita, G. & Meyer, M. (2020). Inklusion und Heterogenität: Eine Querschnittsaufgabe in der beruflichen Lehrer*innenbildung. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2020/inklusion-heterogenitaet-berufliche-bildung/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Hertrich, C. & von Gehlen, M. (2020). Nachhaltige Zusammenarbeit aller Akteur*innen. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2020/zusammenarbeit-akteur-innen/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.

IBW – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2021). Studium am IBW. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/ibw/studium.htm (Zugriff am: 06.10.2021).

IBW – Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg (2022). FACE – Berufliches Lehramt. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/ibw/institut/qualitaetsoffensive-lehrerbildung.html (Zugriff am: 27.01.2022).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff am: 01.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesre-publik Deutschland (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 01.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf (Zugriff am: 01.10.2021).

LRK-PH – Geschäftsstelle der Landesrektorenkonferenz der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württemberg (2016). Die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg – Bildungswissenschaftliche Hochschulen mit universitärem Status. Verfügbar unter http://www.ph-bw.de/fileadmin/redakteure/ph-bw/redakteure/allgemein/downloads/PHBW_Information_2016_deutsch.pdf (Zugriff am: 01.10.2021).

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008a). Beruflicher Schuldienst soll für Ingenieure attraktiver werden. Pressemitteilung Nr. 109/2008 unter dem damaligen Kultusminister Helmut Rau (Amtszeit 2005–2010) vom 15.10.2008.

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008b). Rahmenvorgaben für Studiengänge, die zu einem Lehramt an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg führen (Tischvorlage für den Lenkungsausschuss für die kooperativen plus-Studienprogramme an der Hochschule Offenburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg am 03. Juni 2008) vom 02.06.2008 (unveröff.).

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). Sachstand der Entwicklung der Studiengänge, die zu einem Lehramt an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg führen (Fortschreibung der Darstellung in der Sitzung des Lenkungsausschusses am 03.06.2008) vom 22. April 2009 (unveröff.).

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2014). Zukünftiger Bedarf an Ingenieurpädagogen. Schreiben des damaligen Kultusministers Andreas Stoch (Amtszeit 2013–2016) an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Baden-Württemberg e. V. vom 08.04.2014 (unveröff.).

MKJS BW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018). Fachdidaktikstandards: Vorbereitungsdienst und pädagogische Schulung für den Schuldienst an beruflichen Schulen. Verfügbar unter: http://llpa-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E868350203/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/llpa-bw/Ausbildungsstandards/Berufliche%20Schulen/VD%202016%20Fachdidaktikstandards%20Berufliche%20Schulen.pdf (Zugriff am: 06.10.2021).

Monitor Lehrerbildung (2017). Attraktiv und zukunftorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Broschuere-Lehrerbildung-in-den-gewerblich-technischen-Faechern_final.pdf (Zugriff am: 01.10.2021).

Richter, A. & Lange, C. (2020a). Berufliche Bildung: Wesentlicher Erfolgsfaktor der deutschen Wirtschaft. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2020/berufliche-bildung-deutsche-wirtschaft/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Richter, A. & Lange, C. (2020b). Stärkung der Professionsorientierung durch Steigerung von Kohärenz sowie Entwicklung eines Integrierten Pilotstudienganges. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2020/berufliches-lehramt-professionsorientierung/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Steinbach, M. (2021). Phasenübergreifende Curricula. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2021/ein-jahr-face-beruf-positive-zwischenbilanz/#a3 (Zugriff am: 06.10.2021).

Stemmann, J. & Steinbach, M. (2020). Alles Technik oder was?! – Auf den Spuren der Technik-Erlebniswelt. Verfügbar unter: https://www.face-freiburg.de/2020/technik-erlebniswelt/ (Zugriff am: 06.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Struktur- und Verlaufsmodell 52

Abb. 2 Übersicht Projekt „FACE – Berufliches Lehramt“ 56

Autor

Prof. Dr. Andy Richter
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Abteilung Fachdidaktik technischer Fachrichtungen
Professur für „Technik und ihre Didaktik sowie Fachdidaktik technischer Fachrichtungen“
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg i. Br.
E-Mail: andy.richter@ph-freiburg.de

Pädagogische Hochschule Heidelberg/
Hochschule Mannheim

Kurzcharakteristik des Standorts

Thomas Vogel (unter Mitarbeit von Nicolai Egbers)

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen
- M. Sc. Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an Beruflichen Schulen (Ingenieurpädagogik)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?
- Seit 2004

Angebotene berufliche Fachrichtungen
- Elektrische Energie- und Automatisierungstechnik
- System- und Informationstechnik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen
- Elektrische Energietechnik
- Automatisierungstechnik
- Systemtechnik
- Informationstechnik

Angebotene Unterrichtsfächer
- Elektrotechnik
- Informationstechnik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)
- 15

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung
- Elektrische Energie- und Automatisierungstechnik: 10
- System- und Informationstechnik: 5

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen
- Hochschule Mannheim: fachwissenschaftliche Inhalte des Studiums
- Pädagogische Hochschule Heidelberg: pädagogische und fachdidaktische Inhalte

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit der Hochschule Mannheim

Im kooperativen Lehramtsstudium Ingenieurpädagogik studieren Sie an zwei Hochschulen – an der Hochschule Mannheim sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Das Masterstudium steht auch Absolvierenden eines affinen Studiengangs offen.

1.1 Bachelorstudiengang an der HS Mannheim

Der Bachelorstudiengang fokussiert stärker fachwissenschaftliche Inhalte und findet primär an der Hochschule Mannheim statt. Hier studieren die Studierenden die Fachwissenschaftlichen Inhalte der Elektrotechnik und sind nach dem Abschluss vollwertiger Ingenieur bzw. vollwertige Ingenieurin. Bereits im Bachelorstudium werden die Fachinhalte des Erstfachs (Elektrische Energie- und Automatisierungstechnik) sowie des Zweitfachs (System- und Informationstechnik) vertieft. Fachinhalte werden praxisnah und durch Labore gestützt vermittelt. Dem Löten von Elektronik, Programmieren von Algorithmen sowie Messen von kleinsten Spannungen und Strömen in der Mikrocontrollertechnik steht das Erzeugen und Messen von Hochspannungs-Lichtbögen gegenüber. Dazwischen steht das breite Anwendungsfeld der Automatisierungstechnik und der Antriebstechnik zur Verfügung. Eigene Projekte werden in Studien- und Abschlussarbeiten gefördert. In einem Industriepraktikum können die im Studium entwickelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als angehender Ingenieur bzw. angehende Ingenieurin unter Beweis gestellt werden.

Neben den fachwissenschaftlichen Inhalten sind auch erste pädagogische Inhalte und ein Schulpraktikum integriert. Im Schulpraktikum knüpfen die Studierenden Kontakte zu kompetenten Lehrkräften, hospitieren in Unterrichtsstunden und sammeln erste Erfahrungen, indem sie als Lehrkraft vor einer Klasse angeleiteten Unterricht abhalten. Die ersten pädagogischen und fachdidaktischen Inhalte umfassen im Bachelorstudium die pädagogische Psychologie sowie die allgemeine Technikdidaktik. In dieser erhalten sie eine Einführung in die theoretische Grundlegung des Lehrens und Lernens, sie untersuchen didaktische Problemstellungen der Technik und fertigen Unterrichtsentwürfe an, bei denen sie komplementär die Perspektiven als Lehrkraft, Ingenieur:in und Schüler:in wahrnehmen.

1.2 Masterstudiengang an der PH Heidelberg

Nach dem Bachelorabschluss an der HS Mannheim können die Studierenden den Masterstudiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg belegen. Mit Abschluss des Masterstudiengangs sind sie vollwertige:r Berufs- und Ingenieurpädagoge bzw. -pädagogin und können weiterhin in die Industrie als Ingenieur:in oder als Gestalter:in von Bildungs-Arrangements (bspw. in der Aus- und Weiterbildung) einsteigen. Doch auch der Weg in den höheren Lehramtsdienst steht ihnen dann offen. Im dreisemestrigen Masterstudiengang belegen

die Studierenden insbesondere Lehrveranstaltungen in den Bereichen Berufspädagogik, Psychologie und (Fach-)Didaktik. Sie entwickeln Kompetenzen in der selbstständigen Wissenserarbeitung sowie -präsentation und erlernen grundlegende Fähigkeiten in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und der Psychologie des Lehrens und Lernens. Ferner befassen sie sich mit der Berufspädagogik, in der sie sozialwissenschaftlich fundierte Theorieansätze zur beruflichen Bildung reflektieren, auf Wissen der (Berufs-)Pädagogik zurückgreifen und die Lernprozessgestaltung an den verschiedenen Lernorten der beruflichen Bildung diskutieren. Darüber hinaus vertiefen sie ihre fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Elektro- und Informationstechnik. Ergänzt wird die Ausbildung durch ein praktisches Studiensemester, welches in insgesamt drei Module unterteilt ist.

Weiterführende Informationen und Quellen

Website: https://www.ph-heidelberg.de/studium/interesse-am-studium/studienangebot/master-studiengaenge/msc-ingenieurpaedagogik.html

Flyer: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Ing-Paed/Flyer/PHHD_MAIngP%C3%A4d_web.pdf

Autor

Prof. Dr. Thomas Vogel
Pädagogische Hochschule Heidelberg – Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Berufs- und Schulpädagogik
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
Kontakt: t.vogel@ph-heidelberg.de

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Berufsschullehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung

Thomas Vogel

Abstract

Der Beitrag skizziert zunächst die globale Krisenlage (Klimawandel, Ressourcenverbrauch usw.) und den Nachhaltigkeitsdiskurs als Antwort auf die Krisen. Davon ausgehend wird die Bedeutung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für die berufliche Bildung und insbesondere für die universitäre Berufsschullehrerbildung dargelegt. Sowohl in der beruflichen Bildung insgesamt wie speziell in der Berufsschullehrerbildung ist das Thema einer nachhaltigen Entwicklung noch nicht angemessen repräsentiert. Es werden notwendige Inhalte und Ziele einer Berufsschullehrerbildung formuliert, in dessen Zentrum der Stoffwechselprozess Mensch – Natur und dessen problematische Folgen stehen. Als Zielsetzung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen wird die Kompetenz formuliert, einen kollektiven Lernprozess für eine notwendige Transformation in der Berufsbildung anzubahnen.

Schlagworte: Berufsschullehrerbildung für nachhaltige Entwicklung; Inhalte, Ziele und Kompetenzen der BBnE; Stoffwechselprozess Mensch - Natur in der Berufsschullehrerbildung

The article first outlines the global crisis situation (climate change, resource consumption, etc.) and the sustainability discourse as a response to the crises. On this basis, the importance of education for sustainable development for vocational training and in particular for university vocational school teacher training is presented. The topic of sustainable development is not yet adequately represented in vocational training as a whole and in vocational school teacher training in particular. Necessary contents and goals of a vocational school teacher training are formulated, the center of which is the human-nature metabolic process and its problematic consequences. The competence to initiate a collective learning process for a necessary transformation in vocational education is formulated as the objective of future-oriented teacher training for the vocational school system.

Keywords: Vocational school teacher training for sustainable development; Contents, goals and competences of the BBnE; Metabolic process human - nature in vocational school teacher training

Einleitung und Problemstellung

Das 21. Jahrhundert zeichnet sich als ein Jahrhundert der Krisen ab, welche die Menschheit an den Rand ihrer Existenz bringen. Bereits heute sterben nach einer Studie der UN jährlich ca. 9 Millionen Menschen an den direkten oder indirekten Folgen der Umweltzerstörung (vgl. Zeit Online 2017). Seit mehreren Jahrzehnten zeichnet sich ab, dass die Menschheit mit ihrem Streben nach Macht über Naturzusammenhänge Grenzen erreicht und in vielen Bereichen wie dem Artensterben, dem Stickstoffkreislauf (Überdüngung) sowie dem Klimawandel die Belastungsgrenze des globalen Ökosystems bereits überschritten hat. Der ökologische Fußabdruck der Bevölkerung in den entwickelten Industriegesellschaften zeigt, dass ihre Lebensweise die Regenerationsfähigkeit der Erde deutlich überschreitet. In Deutschland stehen jedem Menschen 1,5 globale Hektar (gha) zur Verfügung, der Verbrauch liegt derzeit aber bei 4,7 gha. Würden alle Menschen so leben wie wir, bräuchten wir drei Erden (Quelle: www.footprintnetwork.org 2021). Auch bei der Erzeugung von Klimagasen liegt Deutschland gemeinsam mit den anderen Industrienationen deutlich über dem, was zur Verhinderung eines Klimawandels notwendig wäre. Im Jahr 2019 produzierte ein Einwohner Deutschlands durchschnittlich 7,9 Tonnen Kohlenstoffdioxid pro Jahr. Um den Anstieg der Erderwärmung auf zwei Grad zu begrenzen, dürfte jeder Deutsche höchstens ein Viertel dieser Menge erzeugen. Der ökologische Fußabdruck und die Menge produzierten Kohlendioxids in Deutschland wie in allen anderen Industrienationen müsste innerhalb einer kurzen Zeitspanne von zwei, höchstens drei Jahrzehnten drastisch reduziert werden. Stattdessen streben die Menschen immer weiter nach Wachstum, nach dem „Immer-mehr“ und „Immer-schneller“. Mit der Globalisierung hat sich nahezu weltweit ein Wirtschaftsmodell durchgesetzt, das sich nur dynamisch stabilisiert durch einen schuldenfinanzierten Exzess, durch Mehrproduktion, Mehrverschleiß und durch Marketing erzeugte Bedürfnisse. Eine Transformation des ökonomischen Systems hin zu einer nachhaltigen Entwicklung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten allerdings als ausgesprochen schwierig erwiesen. Trotz der mittlerweile 50 Jahre zurückliegenden Mahnungen zu den „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u. a. 1972) ist es der Industriekultur bisher nicht gelungen, vom Wachstumsparadigma Abstand zu nehmen und sich in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln. Das liegt daran, dass die Wirtschaft in unserem ökonomischen System vorrangig auf Gewinnerzielung ausgerichtet und es bisher kaum gelungen ist, ethische Ziele wie den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen zu priorisieren und der Profitmaximierung unterzuordnen. Nachhaltigkeit lässt sich betriebswirtschaftlich meist nur im begrenzten Rahmen einer unternehmerischen Marketingstrategie oder aufgrund politischer beziehungsweise rechtlicher Vorgaben umsetzen. Es ist fraglich, ob sich moderne, kapitalistisch organisierte Industriegesellschaften unter den gegebenen Verhältnissen auf die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen einstellen können. Vieles weist eher darauf hin, dass die Industriekultur aufgrund ideologischer Setzungen des ökonomischen Systems und der hieraus resultierenden Organisationsform der Produktion nicht in der Lage ist, die Naturkrise zu bewältigen.

Zur Lösung der Krise hat sich in den vergangenen Jahrzehnten das Konzept der Nachhaltigkeit etabliert. Eine nachhaltige Entwicklung erfordert die Einsicht in die Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels des gegenwärtigen Produktions- und Konsumstils. In der Agenda 21, dem 1992 in Rio de Janeiro/Brasilien von 172 Staaten beschlossenen Aktionsprogramm der Vereinten Nationen für eine nachhaltige Entwicklung, wurde betont, dass es ohne einen umfassenden Bewusstseinswandel auf allen Ebenen keine nachhaltige Entwicklung geben wird (vgl. Agenda 21). In dem Dokument wird festgestellt, dass die formale und nichtformale Bildung für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen unabdingbar ist. Sie sei von „entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung." (Agenda 21, 36.3) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) ist also erforderlich, um den Menschen eine kritische Denkfähigkeit zu vermitteln, selbstständig über individuelle Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie über Produktions- und Lebensstilentscheidungen nachzudenken und diese mitzugestalten. Diese Zielsetzung erfordert, dass auch die Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen in ihrer Ausbildung entwickeln. Unabhängig von Schultypen und Fachrichtungen müssen sich angehende Lehrer:innen im Verlauf ihrer beruflichen Qualifizierung in unterschiedlichen Aneignungsformen mit der Idee und Aufgabe einer nachhaltigen Entwicklung auseinandersetzen. Dabei ist es neben dem jeweils spezifisch fachwissenschaftlichen Wissen wichtig, eine interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektive auf Probleme wie eine nachhaltige Entwicklung einzunehmen. Sie sollten das eigene Fachwissen kritisch in seiner Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung reflektieren können.

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung hat sich in der Berufschullehrerbildung bisher noch nicht hinreichend etabliert. Das mag zunächst auch daran liegen, dass es allgemein in der Berufsbildung noch zu wenig berücksichtigt wird. Ein Monitoring über die Verankerung der Thematik in der Berufsbildung zeigt (Holst u. a. 2020), dass diese bisher nur zögerlich in die Ordnungsmittel zur beruflichen Bildung übersetzt wurde. Die dem gesellschaftlichen Rang und der Dringlichkeit kaum angemessene Spiegelung der Probleme in den inhaltlichen Richtlinien zur Berufsbildung ist auch in der Lehrerbildung festzustellen. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2019) zu den „inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" in der Fassung vom 16.5.2019 ist Nachhaltigkeit nur in wenigen Berufsfeldern und dann auch kaum in hinreichender Ausführlichkeit und der Komplexität der Probleme angemessen repräsentiert. Die Formel Nachhaltigkeit findet sich, wenn überhaupt, nur in sehr allgemeinen und unverbindlichen Formulierungen. Sie sei „mit Blick auf die Vielfältigkeit der (sich im Wandel befindenden) Facharbeit einzubinden (ebd., S. 121; BF Farbtechnik und Raumgestaltung), Studienabsolvierende sollen „ein an den Prinzipien der Nachhaltigkeit orientiertes Berufsethos" entwickeln (ebd., S. 107; BF Agrartechnik) oder sie verfügen über „ein reflektiertes Verständnis … von Nachhaltigkeit" (ebd., S. 97, BF Ernährung und Hauswirtschaft). In vielen anderen Berufsfeldern wird Nachhaltigkeit nicht explizit

erwähnt, sondern unter dem Aspekt der Ökologie im Kontext vieler weiterer Inhalte wie Ökonomie, Ethik u. a. angesprochen. Die Formulierung im BF Metalltechnik verdeutlicht die Unverbindlichkeit, die Nachhaltigkeitsproblematik in der Berufsschullehrerbildung zu verankern. Es heißt dort: „Ökologische, ökonomische, soziale und ethische Aspekte sollten in den fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Inhalten der Metalltechnik berücksichtigt werden." (ebd., S. 78) Aus dem Verb *sollten* lässt sich lediglich eine Empfehlung, aber keine Verpflichtung ableiten, den Aspekt Nachhaltigkeit in der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern zu behandeln.

Die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern orientiert sich didaktisch überwiegend an einem Nachhaltigkeitsverständnis nach dem Drei-Säulen-Modell, in dem Ökologie, Ökonomie und Soziales als gleich wichtig und gleichberechtigt angesehen werden.

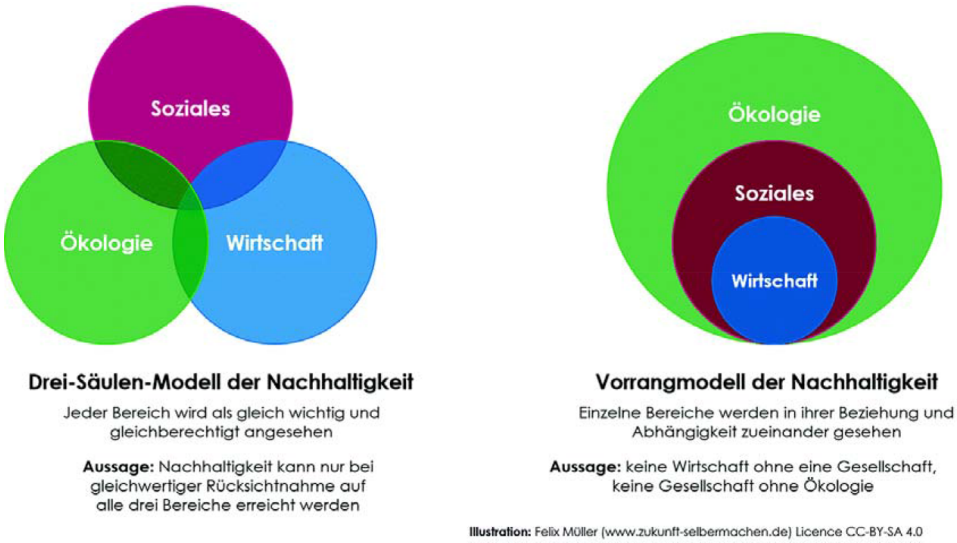


Abbildung 1: Zwei Modelle der Nachhaltigkeit

Es hat sich aber in der Vergangenheit oft gezeigt, dass Unternehmensentscheidungen von ökonomischen Aspekten dominiert und ökologische sowie soziale Fragen ihnen regelmäßig untergeordnet bleiben. Eine nachhaltige Entwicklung kann sich gegen ökonomische Paradigmen wie die Gewinnmaximierung nicht durchsetzen. Mittlerweile wird deshalb im Diskurs um eine Lösung der globalen Krise das sogenannte Vorrangmodell der Nachhaltigkeit präferiert, wonach es ohne ökologisches Gleichgewicht keine wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung geben wird (s. Abb. 1). Das Vorrangmodell folgt einem Ansatz sogenannter starker Nachhaltigkeit, in dem die Ökologie über die anderen Dimensionen, wie Ökonomie, Kultur, Soziales gestellt wird, da sie die Grundlage für diese bildet. Folgt man diesem Verständnis, müsste Bildung für eine nachhaltige Entwicklung den Fokus weit stärker auf die Wirkung menschlichen Wirkens auf ökologische Prozesse vermitteln.

Berufsschullehr:innen – Organisatorinnen und Organisatoren eines kollektiven Lernprozesses[1]

Angesichts der sich zuspitzenden gesellschaftlichen Naturkrise sind berufspädagogische Lösungsansätze vonnöten, die geeignet sind, gesellschaftliche Umdenkprozesse und einen Wandel der Lebens- und Arbeitsweisen hervorzubringen, die mit dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen aller Lebewesen (zumindest ansatzweise) kompatibel sind. Gesellschaften wohlhabender (post-)industrieller Nationen sind insbesondere in der Verantwortung, durch geeignete politische und unternehmerische Entscheidungen den Gefährdungen von Mensch, Flora und Fauna entgegenzuwirken und zu einer langfristigen Sicherung der Lebensgrundlage aller beizutragen. Um die notwendigen Schritte zur Überwindung dieser Krise einzuleiten und geeignete Strategien in der Berufsschullehrerbildung benennen zu können, ist ein fundamentaler Perspektivwechsel erforderlich. Die Beurteilung von Folgen von Wirtschaftsprozessen auf die natürlichen Lebensgrundlagen muss als kollektiver Lernprozess betrachtet werden. Bei dieser Aufgabe spielt die Berufsschullehrerbildung eine wichtige Rolle und hat eine spezifische Funktion zu übernehmen. Sie muss den Studierenden die Gestaltung der Natur als gesellschaftlichen Auftrag begreifbar machen und sie für den Auftrag qualifizieren, die Erkenntnisse berufspädagogisch umzusetzen. Hochschuldidaktisch wäre in der Berufsschullehrerbildung eine Erweiterung der Perspektive erforderlich, in der menschliche Arbeit als Stoffwechselprozess mit der Natur veranschaulicht wird. Es wäre sinnvoll, dass die Studierenden sich mit der globalen Aufgabe auseinandersetzen, wie man in der Berufsbildung eine „Allianz" zwischen Gesellschaft, Wissenschaft, Technologie und Natur thematisiert.

In der Lehrerbildung für das allgemeinbildende Schulwesen geht es vorrangig um die Vermittlung eines allgemeinen Nachhaltigkeitsverständnisses für Konsumierende und Bürger:innen (in ihrer politischen Rolle). Berufliche Bildung ist bei der Aufgabe einer nachhaltigen Transformation stärker auf den Wirtschaftssektor und die Aufgabe der Arbeitnehmer:innen, diese Prozesse mitzubestimmen, ausgerichtet. Im Zentrum beruflicher Bildung und damit als eine zentrale Zielperspektive der Berufsschullehrerbildung steht die Qualifizierung der Menschen für Arbeitsprozesse. Um die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung im Verhältnis zu menschlicher Arbeit einordnen zu können, müssen Lehrkräfte ein grundlegendes Verständnis der Organisationsformen menschlicher Arbeit besitzen. Zurzeit ist die Arbeit in nicht-akademischen Berufen weitgehend so organisiert, dass Denken und Tun, Verantwortlichkeit und Handeln getrennt sind. Die Arbeit folgt oft unhinterfragten technologischen und/oder ökonomischen Paradigmen. Ein Gefühl dafür, wie Natur im Kontext von Produktion oder Dienstleistung nachhaltig gestaltet werden kann, kommt in einer

1 Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, ein umfassendes Konzept einer Berufsschullehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung darzulegen und zu begründen. Deshalb konzentriere ich mich hier auf die Perspektive einer Berufsschullehrerbildung, die die Studierenden auf die zentrale Aufgabe vorbereitet, einen für die gesellschaftliche Transformation notwendigen kollektiven Lernprozess in der Berufsbildung didaktisch-methodisch zu planen und durchzuführen.

solchen arbeitsteiligen Organisation, die Verantwortlichkeiten für die eigene Arbeit ausgrenzt, kaum zum Tragen. Der bzw. die angehende Berufsschullehrer:in sollte deshalb in der Lage sein, den Auszubildenden zumindest theoretische (Sinn-)Zusammenhänge über ihr Tätigkeitsfeld zu vermitteln. Mögliche ökologische Folgen durch Produktion, Produkt oder Dienstleistung sollten in beruflichen Bildungsprozessen reflektiert und moralisch bewertet werden. Dabei sollten die jungen Menschen lernen – und Lehrer:innen sollten das Verständnis fördern – mit der Ausdifferenzierung und Entfremdung ihrer Existenz in den Unternehmen praktisch und moralisch fertig zu werden, sie zu durchschauen und im Hinblick auf ihren Problemgehalt aufzulösen. Hierzu müssen Berufsschullehrer:innen Kompetenzen entwickeln, didaktisch-methodische Großformen des Lehrens und Lernens wie beispielsweise Zukunftswerkstätten (Jungk und Müllert 1989) zu entwickeln und durchzuführen, die es Lernenden ermöglichen, aus dem „Jetzt" herauszutreten und sich in einen sehr breiten, oft nicht wahrnehmbaren, nur vorstellbaren, gelegentlich auch utopischen Raum hinein zu begeben, in dem sie Voraussicht und Einsicht in Verantwortlichkeiten für den Stoffwechselprozess zwischen Mensch und Natur entwickeln können. Zielsetzung so angelegter Lehr-/Lernarrangements ist die Entwicklung einer „moralischen Phantasie" (Anders 1986, 389). Unter diesem Begriff verstand Anders den Versuch, „das ‚Gefälle' zu überwinden, die Kapazität und Elastizität unseres Vorstellens und Fühlens den Größenmaßen unserer eigenen Produkte und dem unabsehbaren Ausmaß dessen, was wir anrichten können, anzumessen; uns also als Vorstellende und Fühlende mit uns als Machenden gleichzuschalten" (Anders 1985, 273).

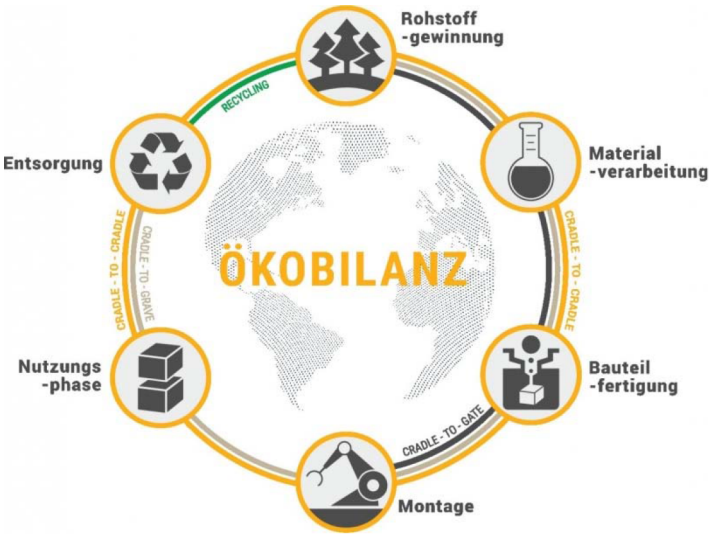


Abbildung 2: Schema einer Ökobilanz als didaktische Grundlage der Berufsschullehrerbildung

Als hochschuldidaktische Grundlage für diese Aufgabe bieten sich Konzepte aus der ökologischen Wirtschaftsforschung an, die Möglichkeiten zur Überwindung des „Unverständnisses“ der Ökonomie und ihrer Theorien für die ökologische Problematik aufzeigen. Mithilfe von Ökobilanzen (s. Abb. 2) oder Produktfolgeanalysen könnten Studierende in ihrem jeweiligen Berufsfeld untersuchen, wie, was, wofür und mit welchen Folgen dort produziert wird. Das Ziel solcher Analysen besteht darin, die Menschen für die Folgen ihres Handelns zu sensibilisieren. Sie dienen der Untersuchung, dem Vergleich und der Bewertung von Voraussetzungen, Auswirkungen und Konsequenzen von Produkten, Herstellungsprozessen und Dienstleistungen auf Ökologie, Gesellschaft und Wirtschaft. Dabei wird der gesamte Lebenszyklus von Produkten, Produktvarianten oder Dienstleistungen, die das gleiche menschliche Bedürfnis befriedigen können, von der Rohstoffgewinnung über den eigentlichen Herstellungsprozess, dem Transport, dem Konsum bis zur Entsorgung unter verschiedenen Kategorien analysiert und bewertet. Als Analyse- und Bewertungskategorien können die drei Dimensionen „Natur“, „Gesellschaft/Soziales“ und „Wirtschaft“ dienen. Der in Abbildung 3 dargestellte Ablauf einer Produktlinienanalyse könnte als Grundlage für ein Modul eines einsemestrigen Projektseminars in der universitären Berufsschullehrerausbildung dienen.



Abbildung 3: Produktlinienanalyse als Grundlage eines Moduls in der universitären Berufsschullehrerbildung

Jeder Studienabsolvent bzw. jede Studienabsolventin für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sollte im Verlauf seiner bzw. ihrer Ausbildung eine Ökobilanz bzw. Produktlinienanalyse für Arbeitsprozesse in seinem bzw. ihrem Berufsfeld kennenlernen und Kompetenzen entwickeln, sie didaktisch für berufsschulische Lernprozesse aufzubereiten. Dabei sollten Elemente stofflich-energetischer Produktion und

Reproduktion aus der Perspektive des einzelnen Arbeitsplatzes, des Produktionsbetriebes und der Gesamtgesellschaft analysiert und kritisch im Hinblick auf die Zerstörung beziehungsweise den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen reflektiert werden. Diese Berufsschullehrerbildung, die sich an diesem Gestaltungsvorschlag orientiert, könnte einen wichtigen Grundstein für einen dringend erforderlichen kollektiven Lernprozess hin zu einer starken nachhaltigen Entwicklung legen.

Literatur

Agenda 21 – Beschluss der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Veröffentlicht unter: www.agrar.de/agenda/agd21k00.htm (Zugriff am 2.7.2005).

Anders, G. (1956/1985). Die Antiquiertheit des Menschen – erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. 7. unveränderte Auflage. München: Beck.

Anders, G. (1986). Die Antiquiertheit des Menschen – zweiter Band: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. 4., unveränderte Auflage. München: Beck.

Holst, J. u. a. (2020). Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. In Sustainability 12 (2020) 10, 4306 – Veröffentlicht unter: https://www.mdpi.com/2071-1050/12/10/4306 (Zugriff am 2.10.2021).

Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit der Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne Verlag.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.5.2019. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Veröffentlicht unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 2.10.2021).

Meadows, D., Meadows, D.L, Randers, J. u. a. (1972). Die Grenzen des Wachstums – Berichte des Club of Rome zur Lage der Menschheit. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Meadows, D., Randers, J. & Meadows, D. (2020). Grenzen des Wachstums – Das 30-Jahre-Update. 6. Auflage. Stuttgart: Hirzel.

Programm Transfer 21 (Hrsg.) (2007). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung – Kompetenzerwerb für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen. Berlin. Veröffentlicht unter: www.transfer-21.de (Zugriff am 2.10.2021).

Vogel, T. (2011). Naturgemäße Berufsbildung – Gesellschaftliche Naturkrise und berufliche Bildung im Kontext Kritischer Theorie. Norderstedt.

Vogel, T. (2017). Zum Verständnis von Natur und Arbeit bei Auszubildenden – Ergebnisse einer quantitativen Studie. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1–23. Veröffentlicht unter: http://www.bwpat.de/ausgabe32/vogel_bwpat32.pdf (Zugriff am 22.06.2017).

Vogel, T. (2020). Ethische Orientierungen einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In Talente – Zeitschrift für Bildung, Berufsorientierung und Personalentwicklung. Institut für Talententwicklung, Heft 1/2020 16. Jg. S. 6–23.

Zeit Online (2017). Millionen Menschen sterben weltweit durch Umweltverschmutzung. Veröffentlicht unter: www.zeit.de/wissen/umwelt/2017-10/umweltverschmutzung-krankheiten-todesfaelle-studie (Zugriff am 18.11.2017).

Bildquellen

Abb. 1: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Nachhaltigkeit_-_Drei-S%C3%A4ulen-Modell_und_Vorrangmodell.svg (Zugriff am 2.10.2021).

Abb. 2: https://comprisetec.com/produkte-loesungen/oekobilanzierung/ (Zugriff am 2.10.2021).

Abb. 3: Österreicher, C.: Fallbeispiel: Die Produktlinienanalyse am Beispielprodukt Handy. Veröffentlicht unter: https://docplayer.org/5300864-Fallbeispiel-die-produktlinienanalyse-am-beispielprodukt-handy.html (Zugriff am 2.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zwei Modelle der Nachhaltigkeit 68

Abb. 2 Schema einer Ökobilanz als didaktische Grundlage der Berufsschullehrerbildung 70

Abb. 3 Produktlinienanalyse als Grundlage eines Moduls in der universitären Berufsschullehrerbildung 71

Autor

Prof. Dr. Thomas Vogel
Pädagogische Hochschule Heidelberg – Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Berufs- und Schulpädagogik
Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
Kontakt: t.vogel@ph-heidelberg.de

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in Kooperation mit der Hochschule Esslingen

Kurzcharakteristik des Standorts

Bernd Geissel, Tobias Gschwendtner, Hermann Lücken

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- BA-Studiengang Ingenieurpädagogik (B. Sc.)
- MA-Studiengang Berufliche Bildung/Ingenieurwissenschaften (M. Sc.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Nach einer mehrjährigen Modellphase Anfang der 2000er-Jahre mit einer sich daran anschließenden Evaluationsphase sind die Studiengänge durchgängig im Studienangebot der beiden Hochschulen fest etabliert.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik/Informationstechnik: Lehrbefähigung für Energie- und Automatisierungstechnik (1. berufliche Fachrichtung) und System- und Informationstechnik (2. berufliche Fachrichtung)
- Fahrzeugtechnik/Maschinenbau: Lehrbefähigung für Fahrzeugtechnik (1. berufliche Fachrichtung) und Fertigungstechnik (2. berufliche Fachrichtung)
- Informationstechnik/Elektrotechnik: Lehrbefähigung für System- und Informationstechnik (1. berufliche Fachrichtung) und Energie- und Automatisierungstechnik (2. berufliche Fachrichtung)
- Maschinenbau/Automatisierungstechnik: Lehrbefähigung für Fertigungstechnik (1. berufliche Fachrichtung) und Energie- und Automatisierungstechnik (2. berufliche Fachrichtung)
- Versorgungstechnik/Maschinenbau: Lehrbefähigung für Sanitär, Heizung, Lüftung, Klima (1. berufliche Fachrichtung) und Fertigungstechnik (2. berufliche Fachrichtung)

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- BA-Studiengang Ingenieurpädagogik: 43
- MA-Studiengang Berufliche Bildung/Ingenieurwissenschaften: 12

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Fachrichtung Elektrotechnik/Informationstechnik: 12
- Fachrichtung Fahrzeugtechnik/Maschinenbau: 19
- Fachrichtung Informationstechnik/Elektrotechnik: 5
- Fachrichtung Maschinenbau/Automatisierungstechnik: 12
- Fachrichtung Versorgungstechnik/Maschinenbau: 7

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen: PH Ludwigsburg und HS Esslingen

- BA-Studiengang Ingenieurpädagogik: Kooperation zwischen der PH Ludwigsburg, die den Bereich schulpraktischer Studien und Fachdidaktik abdeckt, und der HS Esslingen, die die ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile anbietet. Die HS Esslingen unterhält zusätzlich zur Abdeckung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eine Kooperation mit der Universität Tübingen. Die schulpraktischen Studien werden gemeinsam mit dem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart verantwortet.
- MA-Studiengang Berufliche Bildung/Ingenieurwissenschaften: Kooperation zwischen der PH Ludwigsburg, die weiterhin den Bereich schulpraktischer Studien, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und die berufliche Bildung abdeckt, und der HS Esslingen, die die ingenieurwissenschaftlichen Studienanteile anbietet. Die schulpraktischen Studien werden gemeinsam mit dem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart verantwortet.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und Hochschule Esslingen

PH Ludwigsburg

Die 1962 gegründete und seit 1966 in Ludwigsburg ansässige Pädagogische Hochschule ist mit rund 6.000 Studierenden und über 470 Mitarbeitenden die größte der sechs Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Die Pädagogischen Hochschulen verfügen über das Promotions- und Habilitationsrecht und sind damit den Universitäten gleichgestellt. Sie konzentrieren sich auf bildungswissenschaftliche Fragestellungen in Forschung und Lehre. Die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg versteht sich als modernes Kompetenzzentrum für Bildungswissenschaften in vier eng miteinander verknüpften Bereichen: schulische Bildung, außerschulische Kinder- und Jugendbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung sowie Bildung im Kultur- und Sozialbereich. Einen großen Schwerpunkt des Hochschulprofils bilden die Bachelor- und Masterstudiengänge für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I, Europalehramt Sekundarstufe I und Sonderpädagogik (B.A./M. Ed.). Für die berufliche Bildung bietet die Pädagogische Hochschule einen Master of Science an.

HS Esslingen

Die heutige Hochschule Esslingen existiert in der jetzigen Form erst seit dem Jahr 2006, als die ehemalige Hochschule für Technik und die ehemalige Hochschule für Sozialwesen miteinander fusionierten. Die Gründung der beiden ursprünglichen Vorgängerinnen der Hochschule Esslingen – die Soziale Frauenschule des Schwäbischen Frauenvereins (1917) und die Königlich Württembergische Höhere Maschinenbauschule (1914) – fällt in die Zeit des Ersten Weltkrieges. Damit ist die Hochschule Esslingen eine der ältesten Fachhochschulen in Baden-Württemberg.

An der Hochschule Esslingen sind rund 6.300 Studierende in 28 Bachelor- und 14 Masterstudiengängen eingeschrieben. Ihnen stehen an den drei Standorten Esslingen Stadtmitte, Esslingen Flandernstraße und Göppingen 55 moderne Labore zur Verfügung. Die Lehre an der Hochschule wird seit jeher kombiniert mit einem hohen Praxisanteil. Der Kontakt zur Industrie ist traditionell sehr eng, es zählen sowohl international agierende Großunternehmen als auch regional verankerte Mittelständler zu den Partnern. Auch in der angewandten Forschung ist die Hochschule Esslingen stark und bietet dank eigener Promotionskollegs den Absolventinnen und Absolventen eine umfassende wissenschaftliche Laufbahn an. Die HS Esslingen ist sowohl in den sozialwissenschaftlichen Fächern als auch in der Ingenieurausbildung in bundesweiten Rankings regelmäßig unter den besten Hochschulen in Deutschland zu finden. Im Bereich der beruflichen Bildung bietet die Hochschule Esslingen in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Tübingen fünf Studiengänge der Ingenieurpädagogik mit unterschiedlichen technischen Schwerpunkten an.

Das Studium der beruflichen Bildung

Die BA- und MA-Studiengänge in den oben angegebenen beruflichen Fachrichtungen werden beide in Kooperation zwischen der PH Ludwigsburg und der HS Esslingen angeboten. Die Studienstandorte unterhalten zusätzliche Kooperationen mit dem Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart, der Universität Tübingen und beruflichen Schulzentren. Für die BA-Studiengänge zeichnet sich die HS Esslingen organisatorisch verantwortlich, für die MA-Studiengänge die PH Ludwigsburg. Die Studiengänge sind primär konsekutiv angelegt, sodass auf den BA-Studiengang Ingenieurpädagogik an der HS Esslingen i. d. R. der MA-Studiengang Berufliche Bildung/Ingenieurwissenschaften an der PH Ludwigsburg folgt. Ein BA-Abschluss in Ingenieurpädagogik berechtigt zwar noch nicht zum Zugang in das Lehramt an beruflichen Schulen, bietet aber andererseits gute Anschlussmöglichkeiten, z. B. in einen ingenieurwissenschaftlichen Masterstudiengang bzw. in anderweitige Masterstudiengänge zu wechseln. Erst der Masterabschluss Berufliche Bildung/Ingenieurwissenschaften berechtigt zum Zugang in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) in Baden-Württemberg mit der Verleihung einer Lehrbefähigung für das berufliche Schulwesen in den beiden studierten beruflichen Fachrichtungen. Auf Basis der bestehenden Masterzulassungssatzung der PH Ludwigsburg ist es jedoch auch möglich, bei entsprechend einschlägigem ingenieurwissenschaftlichen Studien-

abschluss anderer Universitäten und Hochschulen im Anschluss an eine individuelle Prüfung unter Auflagen in den Master zugelassen zu werden. Im Master werden dann die in den Auflagen genannten Bereiche, z. B. Schulpraktika, nachstudiert.

Die Kombinationen beruflicher Fachrichtungen sind auf die oben angegebenen Möglichkeiten begrenzt. Es werden immer zwei ingenieurwissenschaftliche Disziplinen studiert, die dann mit zwei entsprechenden Lehrbefähigungen beruflicher Unterrichtsfächer korrespondieren.

Der Studiengang gehört damit einem Studienmodell an, das spezifische Ausschnitte der Ingenieurwissenschaften und damit die ingenieurwissenschaftliche Fachsystematik in der Lehrerbildung betont (vgl. Geißel, Gschwendtner & Nickolaus, 2020, S. 174). Die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und Labore werden gemeinsam mit den Studierenden der Ingenieurwissenschaft besucht.

In der 7-semestrigen BA-Phase dominieren im Studium die beruflichen Fachrichtungen (181 ECTSP), (berufs-)pädagogische, fachdidaktische und schulpraktische Studien sind mit geringeren Studienanteilen vertreten (29 ECTSP). Sämtliche Lehrveranstaltungen der BA-Phase, auch jene, die von der PH Ludwigsburg ausgebracht werden, werden vor Ort an der Hochschule Esslingen angeboten. Im 3-semestrigen Master rücken dann bezogen auf die Studienanteile die Ingenieurwissenschaften in Esslingen (22 ECTSP) etwas in den Hintergrund und das Studium der beruflichen Bildung, der Fachdidaktik und der schulpraktischen Studien in Ludwigsburg gewinnt an quantitativer und qualitativer Bedeutung. Die Lehrangebote verteilen sich in dieser Studienphase auf die beiden Hochschulstandorte.

Die schulpraktischen Studien an einer beruflichen Schule im Gesamtumfang von zehn Wochen sind aufgeteilt in drei Schulpraktika (zwei Praktika in der BA-Phase, z. B. zwei mal drei Wochen; ein Praktikum in der MA-Phase, z. B. vier Wochen). Alle Schulpraktika werden ergänzend vom Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) durch Begleitmodule betreut, sodass bereits im Rahmen des Studiums mit den Seminaren, die auch im weiteren Verlauf der Lehrerbildung für die Durchführung des Referendariats verantwortlich sind, eng zusammengearbeitet wird. Durch die drei Schulpraktika werden die Bezüge zur Schulpraxis im Verlauf des Studiums systematisch eingeflochten und abgesichert.

Der Studiengang ist in seiner polyvalenten Gesamtkonzeption auch für Tätigkeiten außerhalb des beruflichen Schulwesens qualifizierend, z. B. für die betriebliche Bildung, in der Ingenieurweiterbildung oder in Teilen auch für Ingenieurberufe.

Literatur

Geißel, B., Gschwendtner, T. & Nickolaus, R. (2020). Technik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Fach im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 557–564.

Autoren

Prof. Dr. Bernd Geißel
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Chemie, Physik und Technik
geissel@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Tobias Gschwendtner
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Chemie, Physik und Technik
gschwendtner@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Hermann Lücken
Hochschule Esslingen
Fakultät Mobilität und Technik
Hermann.Luecken@hs-esslingen.de

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, in Kooperation mit der Hochschule Aalen

Kurzcharakteristik des Standorts

Uwe Fasshauer

Im Folgenden wird das kooperative Modell „B. Eng./M. Sc. Ingenieurpädagogik" an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH GD) und der Hochschule Aalen (HS AA) in seiner inhaltlichen und organisatorischen Struktur vorgestellt. Pädagogische Hochschulen sind bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht[1], die es in Deutschland nur in Baden-Württemberg gibt.

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- B. Eng. Ingenieurpädagogik
- M. Sc. Ingenieurpädagogik

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. Eng. seit WS 2003/04
- M. Sc. seit SoSe 2007

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Fertigungstechnik
- Energie- und Automatisierungstechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Physik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- M. Sc. Ingenieurpädagogik: 13

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- M. Sc. Ingenieurpädagogik, Fertigungstechnik: 7
- M. Sc. Ingenieurpädagogik, Energie- und Automatisierungstechnik: 6

1 Vgl. https://tinyurl.com/LHGBW

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Hochschule Aalen, federführend für den B. Eng., und folgende Studienanteile: in B. Eng. und M. Sc. Ingenieurpädagogik Ingenieurwissenschaften, Physik (und ihre Didaktik), Didaktik der beruflichen Fachrichtung

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- Nur PH Schwäbisch Gmünd: Technik und Wirtschaft: integrierte Didaktik (TWIND) (3. Tranche QLB), Verbundprojekt mit TU Darmstadt, Universität Hannover und J. Gutenberg Universität Mainz (Federführung)

Das berufliche Lehramtsstudium an der PH Schwäbisch Gmünd/HS Aalen

Im Folgenden wird das kooperative Modell „B. Eng./M. Sc. Ingenieurpädagogik" an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH GD) und der Hochschule Aalen (HS AA) in seiner inhaltlichen und organisatorischen Struktur vorgestellt. Pädagogische Hochschulen sind bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht[2], die es in Deutschland nur in Baden-Württemberg gibt.

Im Zuge der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Studiengangs und in Auswertung spezifischer Problemlagen im Übergang zum Vorbereitungsdienst sowie Bedarfslagen an den beruflichen Schulen werden seit 2011 die beruflichen Fachrichtungen Fertigungstechnik sowie Energie- und Automatisierungstechnik angeboten, und beide mit dem Zweitfach Physik kombiniert.[3] Die formalisierte Struktur der Kooperation sichert alle Aspekte der Studierbarkeit des Programms mit dem Ziel, eine KMK-konforme inhaltliche Struktur zu gewährleisten sowie diese adäquat weiterzuentwickeln.

Auf Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen beiden Hochschulen obliegt die Federführung für die Belange des B. Eng. Ingenieurpädagogik der HS Aalen, für den M. Sc. Ingenieurpädagogik der PH Schwäbisch Gmünd. Dies umfasst insbesondere Fragen der Studierenden- und Prüfungsverwaltung inkl. der Prüfungsausschüsse, der Bewerbungs- und Zulassungsverfahren sowie die Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen.

Zur Klärung aller Fragen, die im Zusammenhang mit der gemeinsamen Durchführung der Studiengänge stehen, insbesondere der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung sowie Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, bilden beide Hochschulen eine „Gemeinsame Kommission" gemäß § 6 Absatz 1 Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg. Diese Gemeinsame Kommission bereitet die notwendigen Beschlüsse für die zuständigen Gremien der jeweils federführenden Hochschulen als gleichbe-

2 Vgl. https://tinyurl.com/LHGBW
3 Vgl. https://tinyurl.com/Ingenieurpaed

rechtigte Partner vor. Diese gemeinsame Kommission wird aus Vertretenden beider Hochschulen gebildet, die in den Studiengängen Lehr- und Prüfungsaufgaben übernehmen und vom Senat der jeweiligen Hochschule beauftragt werden. Hinzu kommt insgesamt je eine Person aus der Gruppe der akademischen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die ebenfalls über den jeweiligen Senat beauftragt wird. Weiterhin wird sowohl für den B. Eng. als auch für den M. Sc. eine studentische Vertretung über den Senat der jeweils federführende Hochschule benannt.

Die Lehre für die Studiengänge wird von beiden Hochschulen getragen. Die Lehrveranstaltungen finden ab Studienbeginn sowohl im B. Eng. als auch im M. Sc. an beiden Hochschulen statt. Dabei ist die HS Aalen zuständig für die Ausbildung im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich einschließlich der Fachdidaktiken und des Industriepraktikums. Die PH Schwäbisch Gmünd ist zuständig für den berufspädagogischen, psychologischen sowie den allgemein- und technikdidaktischen Teil. Die Lehrveranstaltungen werden in der gemeinsamen Planung koordiniert, sodass es zu einem überschneidungsfreien Angebot an die Studierenden kommt, für das i. d. R. die ca. 20 km entfernt auseinanderliegenden Standorte nicht innerhalb eines Tages gewechselt werden müssen. Auch die unterschiedlichen Semesterzeiten der beiden Hochschulen werden dabei berücksichtigt.

Die obligatorischen Praktika an beruflichen Schulen, insgesamt zehn Wochen, werden über das „Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen)“ in Abstimmung mit den Hochschulen organisiert und finden in den vorlesungsfreien Zeiten im Frühjahr und Spätsommer statt.

Das Zeugnis und die Urkunde als Bachelor of Engineering bzw. Master of Science verleihen beide Hochschulen gemeinsam. Auch sind die Studierenden des B. Eng. und des M. Sc. an beiden Hochschulen zugleich immatrikuliert.

Quereinstiege in den Master of Science sind auf Basis fachlich einschlägiger Erststudiengänge möglich. Hierbei werden individuelle Beauflagungen insbesondere in den Bildungswissenschaften (inkl. Schulpraktika) sowie im Zweitfach Physik ausgesprochen. Diese umfassen i. d. R. 30 LP und somit ein zusätzliches Semester und müssen bis zur Anmeldung der Masterarbeit erfolgreich bestanden sein.

Autor

Prof. Dr. Uwe Faßhauer
PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Bildung, Beruf und Technik
uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, in Kooperation mit der Hochschule Aalen

Berufliche Lehrkräftebildung in der digitalen Transformation

Uwe Fasshauer

Abstract

Unterschiedliche Wege in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen werden in Deutschland kontinuierlich seit Jahrzehnten wissenschaftlich diskutiert und bildungspolitisch ermöglicht mit dem Ziel, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehrkräfteausbildung voranzutreiben und insbesondere dem eklatanten Mangel an Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen zu begegnen. Die nach und nach an fünf verschiedenen Standorten in Baden-Württemberg eingeführten kooperativen Studiengänge „Ingenieurpädagogik" boten erstmals ab dem Wintersemester 2003/2004 die Möglichkeit, das Lehramt für beruflich bildende Schulen an einer Fachhochschule in Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule (PH) zu studieren. Pädagogische Hochschulen sind bildungswissenschaftliche Hochschulen universitären Profils mit Promotions- und Habilitationsrecht[1], die es in Deutschland nur in Baden-Württemberg gibt. An der PH Schwäbisch Gmünd und der HS Aalen (ehem. FH Aalen) wurde bereits im Wintersemester 2003/2004 der B. Eng. Ingenieurpädagogik und zum Sommersemester 2007 der konsekutive M. Sc. Ingenieurpädagogik eingeführt. Im Februar 2007 wurden beide Studiengänge ohne Auflagen akkreditiert, sodass der kooperative Masterstudiengang seither als Regelzugang für das Lehramt an beruflichen Schulen (Sek. II) anerkannt ist. Die obligatorischen Reakkreditierungen erfolgten für den Master 2013 und 2021. Im folgenden Beitrag wird zunächst das kooperative Modell an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (PH GD) und der Hochschule Aalen (HS AA) in seiner inhaltlichen und organisatorischen Struktur vorgestellt. Das zweite Kapitel reflektiert die, nach anfänglichen Erfolgen, auf eine niedrige Auslastung abgesunkenen Studierendenzahlen. Drittens werden aktuelle Innovationen im Masterstudiengang beschrieben, die den Erwerb professioneller pädagogischer Handlungskompetenz im Kontext der digitalen Transformation der Arbeits- und Berufswelt sichern sollen. In einem abschließenden Kapitel werden mittelfristige Entwicklungsperspektiven vorgestellt.

1 Siehe https://tinyurl.com/LHGBW

Different approaches to teacher training for vocational schools have been the subject of ongoing academic debate in Germany for decades and have been made possible by educational policy with the aim of securing and improving the quality of teacher training and, in particular, countering the glaring shortage of teachers for vocational schools. The cooperative degree courses in "Engineering Pedagogy", which were gradually introduced at five different locations in Baden-Württemberg, offered the opportunity to study to become a teacher for vocational schools at a university of applied sciences in cooperation with a university of teacher education (PH) for the first time from the winter semester 2003/2004. Teacher training universities are educational science colleges with a university profile and the right to award doctorates and habilitations, which only exist in Baden-Württemberg in Germany. At the PH Schwäbisch Gmünd and the HS Aalen (formerly FH Aalen), the B. Eng. Engineering Education and the consecutive M. Sc. Engineering Education was introduced in the summer semester of 2007. In February 2007, both courses were accredited without any conditions, so that the cooperative master's course has since been recognized as a standard admission for the teaching profession at vocational schools (secondary level II). The obligatory reaccreditations were carried out for the Master's in 2013 and 2021 The following article first presents the cooperative model at the PH Schwäbisch Gmünd (PH GD) and Aalen University of Applied Sciences (HS AA) in terms of its content and organizational structure. The second chapter reflects on the student numbers which, after initial success, have fallen to a low level of utilization. Thirdly, current innovations in the Master's degree program are described, which are intended to ensure the acquisition of professional pedagogical skills in the context of the digital transformation of the working and professional world. A final chapter presents medium-term developments.

1 Struktur des kooperativen Studiengangs

1.1 Historischer Hintergrund

Vor allem im Südwesten Deutschlands reicht die Tradition von lehrerbildenden Studiengängen im technischen Bereich weit zurück und wirkt letztlich bis heute auf die Grundstruktur. Hier hat sich in den 1920er-Jahren an den Technischen Universitäten Badens und Württembergs ein an Technik- und Naturwissenschaften orientiertes Ingenieur-Modell in der Gewerbelehrerbildung etabliert (die Vorläufer dieser Modelle datieren aus der Mitte des 19. Jhd.). Übergeordnetes Ziel war eine Wirtschaftsförderung, die die Ausbildung hoch qualifizierter Arbeitskräfte im Blick hatte und dafür entsprechendes pädagogisches Personal zur Verfügung stellte. Ebenso waren erziehungswissenschaftliche Anteile integriert, wenn auch mit geringerer Priorität. Diese Grundstruktur ist im Wesentlichen mit den heutigen Modellen kompatibel.

Bereits mit Beginn der Akademisierung der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen im gewerblich-technischen Bereich in den frühen 1960er-Jahren standen die damaligen Staatsexamensstudiengänge in Konkurrenz zu den Dipl.-Ing.-Abschlüs-

sen, bzw. die Lehramtsoption in Konkurrenz zu den Ingenieurarbeitsmärkten. Mit wenigen und zeitlich begrenzten Ausnahmen verlief dies bis heute zum Nachteil der Lehramtsstudiengänge.

Aus dieser damals innovativen, auf Facharbeit und Ingenieurwissenschaften basierenden Tradition heraus mag es nicht verwundern, dass gerade in Baden-Württemberg ab 2003 massiv ein neues, kooperatives Modell in der Lehrerbildung für gewerblich-technische Fachrichtungen aufgebaut wurde. Durch die Beteiligung von Fachhochschulen sollte ein wichtiger Faktor für die geringe Nachfrage nach Studienplätzen beseitigt werden: die fehlende allgemeine Hochschulreife von Lehramtsinteressierten, die selbst aus beruflichen Bildungsgängen kommen.

Bereits seit den frühen 1990er-Jahren gab es immer wieder Impulse durch den Wissenschaftsrat sowie die Hochschulrektorenkonferenz, die institutionelle Verortung der Lehrerbildung zugunsten der Fachhochschulen zu öffnen. Aber erst die lang anhaltende Unterversorgung beruflicher Schulen insbesondere mit Nachwuchskräften im gewerblich-technischen Bereich führte zu entsprechenden Beschlüssen zunächst in NRW im Jahre 2001 (FH Münster in Kooperation mit der Universität Münster) sowie in Baden-Württemberg zur Implementierung des Kooperationsmodells von Pädagogischen Hochschulen mit Fachhochschulen.

1.2 Kooperatives Modell an der PH Schwäbisch Gmünd und der HS Aalen

Zunächst wurde der Studiengang bei seiner Gründung in der beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik mit der („kleinen“) beruflichen Fachrichtung Energie- und Automatisierungstechnik als Zweitfach angeboten. Im Zuge der kontinuierlichen Weiterentwicklung des Studiengangs und in Auswertung spezifischer Problemlagen im Übergang zum Vorbereitungsdienst sowie Bedarfslagen an den beruflichen Schulen wird er seit 2011 in den beruflichen Fachrichtungen Fertigungstechnik sowie Energie- und Automatisierungstechnik angeboten und beide mit dem Zweitfach Physik kombiniert.[2] Die formalisierte Struktur der Kooperation sichert alle Aspekte der Studierbarkeit des Programms mit dem Ziel, eine KMK-konforme inhaltliche Struktur zu gewährleisten sowie diese adäquat weiterzuentwickeln.

Auf Basis einer Kooperationsvereinbarung zwischen beiden Hochschulen obliegt die Federführung für die Belange des B. Eng. Ingenieurpädagogik der HS Aalen, für den M. Sc. Ingenieurpädagogik der PH Schwäbisch Gmünd. Dies umfasst insbesondere Fragen der Studierenden- und Prüfungsverwaltung inkl. der Prüfungsausschüsse, der Bewerbungs- und Zulassungsverfahren sowie die Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen.

Zur Klärung aller Fragen, die im Zusammenhang mit der gemeinsamen Durchführung der Studiengänge stehen, insbesondere der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung sowie Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, bilden beide Hochschulen eine „Gemeinsame Kommission“ gemäß § 6 Absatz 1 Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg. Diese Gemeinsame Kommission bereitet die notwendigen Beschlüsse

2 Siehe https://tinyurl.com/Ingenieurpaed

für die zuständigen Gremien der jeweils federführenden Hochschulen als gleichberechtigte Partner vor.

Diese gemeinsame Kommission wird aus Vertretenden beider Hochschulen gebildet, die in den Studiengängen Lehr- und Prüfungsaufgaben übernehmen und vom Senat der jeweiligen Hochschule beauftragt werden. Hinzu kommt insgesamt je eine Person aus der Gruppe der akademischen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die ebenfalls über den jeweiligen Senat beauftragt wird. Weiterhin wird sowohl für den B. Eng. als auch für den M. Sc. eine studentische Vertretung über den Senat der jeweils federführenden Hochschule benannt.

Die Lehre für die Studiengänge wird von beiden Hochschulen getragen. Die Lehrveranstaltungen finden ab Studienbeginn sowohl im B. Eng. als auch im M. Sc. an beiden Hochschulen statt. Dabei ist die HS Aalen zuständig für die Ausbildung im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Bereich einschließlich der Fachdidaktiken und des Industriepraktikums. Die PH Schwäbisch Gmünd ist zuständig für den berufspädagogischen, psychologischen sowie den allgemein- und technikdidaktischen Teil. Die Lehrveranstaltungen werden in der gemeinsamen Planung koordiniert, sodass es zu einem überschneidungsfreien Angebot an die Studierenden kommt, für das i. d. R. die ca. 20 km entfernt auseinanderliegenden Standorte nicht innerhalb eines Tages gewechselt werden müssen. Auch die unterschiedlichen Semesterzeiten der beiden Hochschulen werden dabei berücksichtigt.

Die obligatorischen Praktika an beruflichen Schulen, insgesamt zehn Wochen, werden über das „Seminar für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen)“ in Abstimmung mit den Hochschulen organisiert und finden in den vorlesungsfreien Zeiten im Frühjahr und Spätsommer statt.

Das Zeugnis und die Urkunde als Bachelor of Engineering bzw. Master of Science verleihen beide Hochschulen gemeinsam. Auch sind die Studierenden des B. Eng. und des M. Sc. an beiden Hochschulen zugleich immatrikuliert.

Quereinstiege in den Master of Science sind auf Basis fachlich einschlägiger Erststudiengänge möglich. Hierbei werden individuelle Auflagen, insbesondere in den Bildungswissenschaften (inkl. Schulpraktika) sowie im Zweitfach Physik, ausgesprochen. Diese umfassen i. d. R. 30 LP und somit ein zusätzliches Semester und müssen bis zur Anmeldung der Masterarbeit erfolgreich bestanden sein.

2 Zielgruppen und Auslastung des Studiengangs

Grundsätzlich wurde mit Einrichtung des Studiengangs das Ziel verfolgt, neue Gruppen von Jugendlichen für ein Lehramtsstudium zu gewinnen, die zunächst nicht über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung verfügten. Wie wohl fast alle Studiengänge konnte auch der kooperative Studiengang Ingenieurpädagogik die Erwartung guter Auslastung bisher nicht dauerhaft erfüllen. Dabei werden durchaus neue Zielgruppen erreicht, wie eigene Evaluationsdaten zeigen (Faßhauer 2009). Die Studierenden können nur zu einem geringen Teil auf lehrerberufsspezifische Erfahrun-

gen und Vorbilder aus dem familiären Umfeld zurückgreifen. Sie unterliegen somit nicht so sehr den Prozessen einer „Vererbung“ des Lehrerberufs, sondern verfolgen ein eigenes akademisches Aufstiegsprojekt. Zugleich ist die Gruppe der first-generation-students im B. Eng. stark vertreten. Es gelingt demnach, Jugendliche aus nichtakademischen Elternhäusern für dieses Lehramtsstudium zu gewinnen. Weit überwiegend haben sie ihre Hochschulzugangsberechtigung an beruflichen Schulen erworben und erweitern auch dadurch den Kreis an Studienanfängerinnen und -anfängern für ein technisches Lehramt an beruflichen Schulen. Somit ermöglicht das kooperative Modell der Lehramtsausbildung neue Rekrutierungswege, die von Personen ohne traditionelle Hochschulzugangsberechtigung über ein allgemeinbildendes Gymnasium in einer relevanten Anzahl wahrgenommen werden.

Über die Motive junger Menschen, eine Lehramtsausbildung in technischen beruflichen Fachrichtungen zu beginnen, gibt es inzwischen eine Reihe einschlägiger Studien (expl. Ziegler 2018). Vor diesem Forschungshintergrund lassen sich bezogen auf den konkreten kooperativen Studiengang auf Basis von Evaluationsdaten, aus den Beratungsgesprächen sowie aus dem Feedback studentischer Vertretungen in den Gremien etc. drei Gruppen von Studienanfängerinnen und -anfängern beschreiben:

Zum einen diejenigen, die von Anfang an gezielt ein interdisziplinäres Studium gewählt haben, um ihr Interesse und ihre Begeisterung für Technik mit dem an der Arbeit mit (jungen) Menschen verknüpfen zu können. Diese Gruppe verfügt i. d. R. über familiäre Vorbilder oder bereits über eigene pädagogisch-didaktische Erfahrung (Trainer:innen, Leitende von Jugendgruppen bei Kirchen, Vereinen, Feuerwehren, Nachhilfe, als Meister:in mit Ausbildungsaufgaben u. v. m.). Dies ist meistens, so das Ergebnis regelmäßiger Abfragen im ersten Semester, zugleich mit der Orientierung auf das Lehramt verbunden. Zum anderen gibt es eine Gruppe, die klar über das technische Interesse motiviert ist, sich aber häufig nicht vorstellen kann, später ausschließlich mit technischen Prozessen und Problemlösungen befasst zu sein. Drittens gibt es schließlich die offensichtlich relativ große Gruppe an Erstsemestern, die ihren Studien- und Berufswahlprozess noch nicht abgeschlossen haben und „erst mal“ oder „vorläufig“ mit der Ingenieurpädagogik beginnen. Hier ergeben sich im ersten Studienjahr zahlreiche Wechsel zum Fachbachelor oder zu außerhochschulischen Optionen.

Beim Eintritt in den Masterstudiengang sind diese Motivlagen geklärt, es gibt praktisch keine Abbrüche mehr. Da jedoch ein polyvalenter Abschluss erreicht wird und im Studium verschiedenste Praxiszugänge ermöglicht werden, optiert zunächst lediglich die Hälfte der Absolvierenden für das Lehramt. Als Indiz dafür kann auch gelten, dass die Hälfte aller bisherigen Masterarbeitsthemen (ca. 150 seit 2008) ohne bildungswissenschaftliche Schwerpunkte erstellt wurde.

Auf das vielfältige, dynamische und fachlich hoch anspruchsvolle Tätigkeitsfeld von Lehrenden an beruflichen Schulen (Sek.-II) bereiten die Studiengänge B. Eng./M. Sc. Ingenieurpädagogik vor. Diese Studiengänge sind polyvalent angelegt. Verbleibuntersuchungen bestätigen, dass sowohl Bachelor- als auch Masterabsolvierende zu erheblichen Anteilen erfolgreich in außerschulische Arbeitsmärkte überge-

hen. Übergänge in den Vorbereitungsdienst können von den Hochschulen statistisch nicht erfasst werden. Aus individuellen Rückmeldungen und Semestergesprächen mit Studierenden ist davon auszugehen, dass in den letzten Jahren etwa die Hälfte der Masterabsolvierenden direkt in den Vorbereitungsdienst übergegangen ist. Inwieweit aus der anderen Hälfte diese Option in der weiteren Berufsbiografie eingelöst wird, ist nicht abschätzbar. Die Polyvalenz zeigt sich zusätzlich auch für den konsekutiven B. Eng. Insbesondere die intensiven Kontakte zu regionalen Unternehmen im Rahmen des Industriepraktikums im fünften Semester führen sehr häufig dazu, dass dort auch Bachelorarbeiten durchgeführt und im Anschluss Arbeitsverträge geschlossen werden. In den letzten Jahren sind Absolvierende des B. Eng. Ingenieurpädagogik zu erheblichen Anteilen nicht bzw. noch nicht in den M. Sc. übergegangen und haben somit die Lehramtsoption bereits in einem frühen Stadium zunächst nicht angewählt. Das Beispiel dieses Studiengangs kann somit Hinweise darauf geben, warum der Mangel an Lehrkräften an beruflichen Schulen technischer Fachrichtungen trotz kooperativer Modelle nicht verringert wird (CHE - Monitor Lehrerbildung 2017, Frommberger et al. 2021).

Im Hinblick auf die Zielgruppen des Studiengangs und die geringe Auslastung bzw. die niedrigen Zahlen im eigentlich angestrebten Übergang zum Vorbereitungsdienst ist zu konstatieren, dass auch der kooperative Studiengang Ingenieurpädagogik im Kontext der allgemeinen Problemlagen, die sich seit vielen Jahren stabil für die beruflichen Lehramtsstudiengänge technischer Fachrichtungen zeigen, verortet ist:

Bekanntheit und Image des Berufes „Lehrer:in an beruflichen Schulen“ ist weiterhin defizitär (Stifterverband 2017, Blaß & Himmelrath 2016) und steht insbesondere in Süddeutschland in einer starken Konkurrenz zu den sehr guten Arbeitsmarktchancen von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Die Attraktivität der Lehramtsausbildung ist durch die sehr lange Dauer von insgesamt sieben Jahren niedrig, die auch im Kooperationsmodell nicht verkürzt werden konnte.

Die hohen inhaltlichen Anforderungen an die Studierenden in zugleich drei wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen führen in der Berufs- und Studienwahl zu einer nur geringen und in der angeforderten Kombination relativ unwahrscheinlichen Passung mit Interessenstypen (Wyrwal & Zinn 2018, Leon et al. 2018 und 2021, Schmidt & Stärk 2021). Zugleich hat das Kooperationsmodell von PH und HS zur ohnehin bereits kaum überschaubaren Vielfalt an Studienmodellen mit ihrer fehlenden Transparenz und nicht vorhandenen bundesweiten Koordinierung (Bals et al. 2016, Faßhauer 2014, Lange 2021) zusätzlich beigetragen.

Auch wenn Quereinstiege in den Master und v. a. auch die Direkteinstiege an beruflichen Schulen zu einer Entwertung der grundständigen Studiengänge führen (Faßhauer 2012, Tenberg 2015), profitiert der Masterstudiengang Ingenieurpädagogik anteilig von Quereinstiegen. Nicht zuletzt deshalb setzen aktuelle inhaltliche Innovationen am Masterstudium an, um es zu einer attraktiven Option für Personen in beruflichen Umorientierungsphasen auszugestalten. Im Vordergrund stehen dabei seit 2019 Inhalte und Kompetenzanforderungen zur Gestaltung der digitalen Transformation sowohl auf methodischer als auch gegenständlicher Ebene.

3 Aktuelle inhaltliche Innovationen im Kontext der digitalen Transformation

Die sich aktuell beschleunigende digitale Transformation der Arbeitswelt führt in allen beruflichen Fachrichtungen zu tiefgreifenden Veränderungen in den Berufsbildern und zu veränderten Kompetenzanforderungen sowohl auf Ebene der Facharbeit als auch auf Ebene der Lernprozessgestaltung. Neben neuen Technologien verändern auch Geschäftsmodelle, Unternehmensstrategien sowie Organisationsstrukturen die Arbeits- und Geschäftsprozesse in fast allen Unternehmen. Diese Entwicklungen, die auch unter den Schlagworten „Industrie 4.0", „Ausbildung 4.0" bzw. „Wirtschaft 4.0" diskutiert werden, erfordern einen deutlichen Perspektivenwechsel zu einer Prozess- und Digitalisierungsorientierung für die Berufsbildung. Die Aspekte Vernetzung, Digitalisierung ganzer Wertschöpfungsprozesse und Gestaltung intelligenter Arbeitsplätze stehen dabei im Mittelpunkt.

Daraus ergeben sich inhaltliche und didaktische Konsequenzen für die 1. Phase der Lehrerbildung (Faßhauer & Windelband 2017). Denn um in diesem Kontext kompetent agieren zu können, müssen angehende Berufsschullehrkräfte die Gelegenheit bekommen, sich mit den daraus erwachsenen berufspädagogischen und fachdidaktischen Herausforderungen im Sinne des doppelten Praxisbezuges auseinanderzusetzen. Neben berufsfeldbezogenen Fachkenntnissen benötigen sie ebenso spezifisches technisches, fachdidaktisches und methodisches Professionswissen bzw. entsprechende Kompetenzen. Um dies in problemadäquaten Settings umsetzen zu können, werden einerseits (3.1) kontinuierliche regionale Kooperationen mit beruflichen Schulen und Ausbildungsunternehmen für eine Industrie 4.0-typische Lehrkräftebildung etabliert. Andererseits bekommt (3.2) die Auseinandersetzung mit Tools zur digitalen Unterstützung beruflicher Lehr-Lernprozesse einen deutlich größeren Stellenwert.

3.1 Regionale Kooperationen mit Akteuren der Berufsbildung

Viele berufsbildende Schulen (nicht nur) in Baden-Württemberg reagieren auf die technologischen Entwicklungen im Kontext der digitalen Transformation u. a. mit der Einführung und Umsetzung von „Lernfabriken" (Faßhauer et al. 2021). Aufgrund ihrer Nähe zu realen beruflichen Arbeitsaufgaben haben gerade Lehr-Lern-Arrangements in Lernfabriken das Potenzial, die Lücke zwischen grundlegendem theorie- und praxisgebundenem Fachwissen (teilweise sogar Erfahrungswissen) zumindest deutlich zu verkleinern. Ziel ist es, die Lernenden zum kompetenten Arbeitshandeln in komplexen Zusammenhängen zu befähigen sowie arbeitsprozessbezogene Aufgaben mit einem Denken und Agieren in einer vernetzten Produktion zu simulieren. Dadurch ergeben sich einige Vorteile wie der ausgeprägte Praxisbezug, eine hohe Problemorientierung mit einer Ausrichtung an realen Arbeitsaufgaben sowie die flexible, auch berufsübergreifende Durchführbarkeit von Lernaufgaben innerhalb von Lernfeldern. Die erforderliche Flexibilität gelingt durch variable Lernzeiten mit teilweise berufsübergreifenden Aufgabenstellungen in einer industrienahen Lernumgebung.

Lernfabriken eignen sich in besonderer Weise als Lernumgebung, indem gewerblich-technische und kaufmännische Zusammenhänge und Prozesse praxisnah simuliert und interaktiv erlebbar gemacht werden können. Da insbesondere in Baden-Württemberg zurzeit 37 berufliche Schulen mit Lernfabriken 4.0 ausgestattet sind bzw. in naher Zukunft um Module zur Künstlichen Intelligenz und zu virtuellen Darstellungen (AR) ausgebaut werden, liegt es in der Verantwortung der ersten Phase der Lehramtsausbildung, die unterrichtlichen Praxisbezüge im Rahmen der fachdidaktischen Professionalisierung daraufhin inhaltlich auszurichten. Hochschuldidaktisch wird dies in aktuelle Maßnahmen zur deutlich erweiterten digitalen Unterstützung des Selbststudiums integriert.

Kooperationen sind eine bewährte Strategie in der Bewältigung veränderter Aufgaben- und Problemstellungen im Kontext der digitalen Transformation. Da Lernfabriken im Rahmen der Lehramtsausbildung unmittelbar an den beiden Hochschulen nicht zur Verfügung stehen, kommt stabilen regionalen Kooperationen mit entsprechenden beruflichen Schulen zur Planung und Erprobung realer Unterrichtssituationen an diesen Anlagen eine hohe Bedeutung zu. Sie sichern die Integration Industrie 4.0-typischer Inhalte und Kompetenzen für die Anpassung der Lehrkräftebildung in der digitalen Transformation. Dabei wird im Kontext des Moduls auf Masterebene ein nicht allein auf Methoden und instrumentelle Skills reduziertes, kritisch-konstruktives Verständnis des Zusammenhangs von Technologie und (Berufs-)bildung entwickelt. Eine Möglichkeitsbedingung hierfür stellen – für die erste Phase der Lehramtsausbildung neuartige – Kooperationen auf den Ebenen der Lernräume, Lernorte und der Berufsfelder dar, die auch als Netzwerke des informellen Lernens zwischen der Hochschule, beruflichen Schulen und Ausbildungsunternehmen bezeichnet werden könnten.

3.2 Kompetenzentwicklung für digital unterstützte Lernprozesse

Parallel zu den hier nur sehr grob skizzierten berufsfeldbezogenen Kompetenzanforderungen verändert sich für die angehenden Berufsschullehrkräfte ebenso das methodische Professionswissen insbesondere im Hinblick auf die digitale Unterstützung beruflicher Lernprozesse. Aktuelle Studien, die den tatsächlichen Umgang von Berufsschullehrkräften mit digitalen Arbeits- und Lernwelten untersuchen, leiten daraus neue, adaptierte oder erweiterte Kompetenzmodelle ab (Seufert et al. 2019). Nicht zuletzt beschleunigt durch die Notwendigkeiten der Pandemiebekämpfung haben alle Akteure der Berufsbildung in der schnellen, zunächst improvisierten Umsetzung digitaler Lehr-Lernkonzepte Erfahrungen gerade in der digitalen Gestaltung von Lernsituationen gesammelt und Expertise aufgebaut. Es kann sicher von einer deutlich verbreiterten Akzeptanz und Nutzung digitaler Unterstützung von Lernprozessen auch an beruflichen Schulen gesprochen werden. Daher ist die Analyse des unterrichtlichen Einsatzes digitaler Medien (Gerholz et al. 2020) und die Formulierung entsprechender mediendidaktischer Basiskompetenzen die zzt. vorherrschende Perspektive in der fachdidaktischen Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften.

Curricular sind beide Aspekte, also die Auseinandersetzung mit Industrie 4.0-typischen Inhalten im Kontext von Lernfabriken an beruflichen Schulen sowie die Entwicklung von Kompetenzen in der digitalen Unterstützung von beruflichen Lernprozessen, im Masterstudium im Rahmen eines Projektseminars sowie im Modul „Berufsbildung für die digitalisierte Arbeitswelt" mit jeweils 10 LP verankert. Das Projektseminar ist von Anfang an ein zentraler Bestandteil des Masterstudiums und eine Besonderheit, da es von beiden Hochschulen gemeinsam ausgebracht wird. In seinem Rahmen sollen Studierende berufspädagogische bzw. fachdidaktische Ernstaufgaben in Praxisfeldern der beruflichen Bildung mit einem sehr hohen Grad an selbstgesteuertem Lernen umsetzen (Zinn & Faßhauer 2012). Mit der neuen Studien- und Prüfungsordnung 2019 wurde die bisherige Themenvielfalt auf Aspekte der digitalen Transformation fokussiert und das Seminar unter dem Titel „Didaktische Konzepte zur Digitalisierung" angeboten. So konnten bspw. studentische Arbeitsgruppen im Rahmen eines durch das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg geförderten lernortkooperativen Forschungs- und Entwicklungsprojektes bei drei regionalen Unternehmen mit ihren jeweiligen dualen Partnern Lernkonzepte zur Umsetzung von Industrie 4.0-Inhalten in drei Ausbildungsberufen mit entwickeln, erproben und evaluieren.[3] Das Modul „Berufsbildung für die digitalisierte Arbeitswelt" umfasst drei Lehrveranstaltungen, in denen Digitalisierung im Kontext von Arbeit und Beruf sowie im Kontext von beruflichen Lernprozessen und die Professionalisierungsprozesse für das Bildungspersonal in der beruflichen Bildung aufeinander bezogen werden. Studien- und Prüfungsleistungen werden als kleinere Medienprodukte, i. d. R. Erklär- oder Lernvideos verlangt. Zu deren Erstellung sind entsprechende Lerneinheiten und Methodentrainings integriert. Diese wurden im Rahmen eines hochschuldidaktisch ausgerichteten Verbundprojektes in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" entwickelt, erprobt und evaluiert.[4]

4 Entwicklungsperspektiven

Inhaltlich werden demnach für die Weiterentwicklung des Studienganges, neben der kontinuierlichen Aktualisierung des ingenieurwissenschaftlichen Anteils, in den Bildungswissenschaften zentrale Fragestellungen der Digitalisierung von Arbeit, Ausbildung und beruflichem Lernen im Mittelpunkt stehen. Zur Stärkung dieses Profils ist an der Pädagogischen Hochschule ab 2022 eine Juniorprofessur (Tenuretrack) zu „Digitalisierung und Berufliche Bildung" besetzt und wird diese Ausrichtung insbesondere mit weiteren Forschungsaktivitäten untermauern.

Die Studierenden werden sich als zukünftige Lehrkräfte in den unterschiedlichsten beruflichen Schulen mit dem dort jeweils vorgefundenen Stand der Auseinandersetzung mit der digitalen Lern- und Arbeitswelt konfrontiert sehen – und diesen ggf. gezielt verändern wollen. Schließlich sind die angehenden beruflichen Lehrkräfte

3 Siehe https://tinyurl.com/didaktik4
4 Siehe www.twind.de

selbst Akteure in jeweils spezifischen lebens- und arbeitsweltlichen Handlungsfeldern der digitalen Transformation. Zugleich treffen sie über die jeweiligen Zielgruppen auch auf arbeits- und lebensweltliche Ausprägungen der digitalen Transformation, die für gelingende Bildungsprozesse zu integrieren sind und sich von ihren persönlichen möglicherweise erheblich unterscheiden. Diese Anforderung ergibt sich für alle lehrkräftebildenden Studiengänge der PH Schwäbisch Gmünd und wird im Rahmen der Struktur- und Entwicklungsplanung 2022–2026 hochschulweit als Entwicklungsstrategie verfolgt. Ziel ist es, u. a. mit Fördermitteln der Stiftung Innovation in der Hochschullehre, in diesem Zeitraum eine „Professionalisierung für eine Kultur der Digitalität“[5] zu etablieren.

Literatur

Bals, T. et al. (Hrsg.) (2016). Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Vielfalt als Chance? Paderborn: Eusl Verlag, S. 67–94.

Blaß, K. & Himmelrath, A. (2016). Berufsschulen auf dem Abstellgleis – wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

CHE – Monitor Lehrerbildung (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/berufsschule/index.html (4.11.21).

Fahle, S., Faßhauer, U., Kaiser, F. & Krugmann, S. (2016). Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen. In T. Bals, A. Diettrich, M. Eckert & F. Kaiser (Hrsg.), Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Vielfalt als Chance? Paderborn (Eusl-Verlag), S. 67–94.

Faßhauer, U. (2009). Evaluation pädagogischer Kompetenzentwicklung in einem konsekutiven Ba/Ma-Studiengang durch standardbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung. In E. Wuttke, B. Fürstenau, R. Tenberg & H. Ebner (Hrsg.), Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung. Opladen & Farmington Hills (Budrich), S. 143–152.

Faßhauer, U. & Windelband, L. (2017). Berufspädagogische Professionalität unter veränderten Rahmenbedingungen – wie kann die deutsche Lehrerbildung im gewerblich-technischen Bereich auf „Industrie 4.0“ reagieren? In J. Wang, X. Feng & J. Rützel (Hrsg.), Berufsschullehrerbildung in der Volksrepublik China und in der Bundesrepublik Deutschland – Professionalisierung, Kompetenzen, Herausforderungen. Shanghai, Tongji University Press, S. 106–120.

Faßhauer, U. & Windelband, L. (2021). Berufliche Lehrkräftebildung für die digitale Arbeitswelt kooperativ entwickeln - Ansatzpunkte für eine „Didaktik 4.0“. berufsbildung. Zeitschrift für Theorie und Praxisverknüpfung. 75. Jg., H. 190, S. 30–33.

5 https://tinyurl.com/profundig (4.11.21).

Faßhauer, U., Wilbers, K. & Windelband, L. (2021). Lernfabriken: ein Zukunftsmodell für die berufliche Bildung? In K. Wilbers & L. Windelband (Hrsg.), Lernfabriken an beruflichen Schulen. Gewerblich-technische und kaufmännische Perspektiven. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 26. FAU Erlangen-Nürnberg.

Faßhauer, U., Windelband, L., Mutzke, B. & Harm, St. (2021). Lernfabriken an beruflichen Schulen als Gegenstand fachdidaktischer Professionalisierung – Entwicklung von standortübergreifenden Medienpaketen im beruflichen Lehramtsstudium. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 40. Online unter https://www.bwpat.de/ausgabe/40/fasshauer-etal (open access) (4.11.21).

Frommberger, D., Lange, S. & Münk, D. (2021). Berufliche Lehrerbildung in Deutschland – Entwicklungen, Ansprüche, Herausforderungen. In berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, H. 190, S. 3–8.

Gerholz, K.-H. (2020). Unterrichtsarbeit an beruflichen Schulen im Zuge der digitalen Transformation – Ein fachdidaktisches Modell für den Einsatz digitaler Medien. In U. Buchmann & M. Cleef (Hrsg.), Digitalisierung über berufliche Bildung gestalten. Bielefeld: wbv Publikation, S. 107–124.

Lange, S. & Sülflow, A. (2017). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen. Die Berufsbildende Schule, 69. Jg. H. 2, S. 65–71.

Leon, A. et al. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden. Journal of Technical Education. Vol. 6 (2) http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/issue/current (4.11.21).

Leon, A. et al. (2021). Latente Profile der beruflichen Interessen Studierender des gewerblich-technischen Lehramts und ingenieurwissenschaftlicher Disziplinen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 117, H2, 194–211.

Schmidt, C. & Stärk, M. (2021). Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen beim Übergang in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 117, H2, 283–306.

Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E. & Schumann, S. (2019). Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels. Entwicklung eines Rahmenkonzepts und Validierung in der kaufmännischen Domäne. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(2), 312–339. Online: DOI 10.25162/zbw-2019-0013

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2017). Berufsschullehrerinitiative: Die duale Ausbildung sichern! Online: https://www.stifterverband.org/berufsschullehrerinitiative

Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder" des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen" zu deren Implementierung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 111. Jg., H. 4, S. 481–500.

Windelband, L. & Faßhauer, U. (2018). Notwendigkeit der weiteren Professionalisierung der Lehrkräfte / Lehrpersonen im gewerblich-technischen Bereich durch „Industrie 4.0". In R. Dreher, S. Jaschke & T. Vollmer (Hrsg.), Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 185–201.

Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Journal of Technical Education. Vol. 6 (2) http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/issue/current (4.11.21).

Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analysen zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 114, H. 4, S. 578–608.

Zinn, B. & Faßhauer, U. (2012). Ein problembasiertes Lernszenario aus Sicht von Studierenden. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 7, H.3., online verfügbar unter: www.zfhe.at (4.11.21).

Autor

Prof. Dr. Uwe Faßhauer
PH Schwäbisch Gmünd, Institut für Bildung, Beruf und Technik
uwe.fasshauer@ph-gmuend.de

Pädagogische Hochschule Weingarten

Kurzcharakteristik des Standorts

Joachim Rottmann

Alle genannten Studiengänge werden kooperativ zwischen der

- Pädagogischen Hochschule Weingarten, der
- Hochschule Ravensburg-Weingarten, Ravensburg-Weingarten University (RWU) und dem
- Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten (Berufliche Schulen und Gymnasien)

durchgeführt.

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor (B. Eng.) „Fahrzeugtechnik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2006/07).
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Fahrzeug- und Fertigungstechnik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2010).
- Bachelor (B. Eng.) „Elektrotechnik/Physik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2009/10)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Elektrotechnik und Physik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2013).[1]
- Bachelor (B. Sc.) „Informatik/Elektrotechnik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2019/20)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Informatik und Elektrotechnik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2022).
- Bachelor (B. Sc.) „Wirtschaftsinformatik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2010/11)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Informatik und BWL/VWL (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2014).

1 Dieses konsekutive Studiengangmodell wurde 2019 aufgrund der geringen Neuimmatrikulationszahlen (Bachelor) eingestellt; immatrikulierte Studierende haben die Gelegenheit, ihr Studium bis zum Masterabschluss fortzusetzen. An dessen Stelle trat im gleichen Jahr die Neuaufnahme des Modells.

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor (B. Sc.) „Informatik/Elektrotechnik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 201920)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Informatik und Elektrotechnik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2022).
- Bachelor (B. Sc.) „Wirtschaftsinformatik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2010/11)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Informatik und BWL/VWL (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2014).

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

1. Bachelorstudierende im WS 2020/21
   a) Fahrzeug-/Fertigungstechnik PLUS! 70
   b) Wirtschaftsinformatik PLUS! 117
   c) Elektrotechnik/Physik PLUS! 4
   d) Informatik/Elektrotechnik PLUS! 26
2. Masterstudierende im WS 2020/21 („M. Sc. Höheres LA an beruflichen Schulen)
   a) Fahrzeug/Fertigungstechnik“ 17
   b) Informatik mit VWL/BWL“ 12
   c) Elektrotechnik/Physik“ 10
   d) Informatik/Elektrotechnik“ noch keine möglich

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

Alle genannten Studienangebote werden kooperativ auf der Basis vertraglicher Vereinbarungen von drei Kooperationspartnern betrieben:

a) Die **Pädagogische Hochschule Weingarten** leistet durch ihr Lehrangebot die Sicherstellung aller relevanten bildungswissenschaftlichen/erziehungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Studienanteile in Bachelor- wie Masterphase. Für das Masterstudium ist sie zugleich „Leithochschule“, sprich: Die Erstimmatrikulation Studierender findet über sie statt.

b) Die **Hochschule Ravensburg-Weingarten** (heute: Ravensburg-Weingarten University – RWU) zeichnet verantwortlich für alle fachwissenschaftlichen Studienanteile im Bachelor- wie Masterstudium; ihr obliegen auch Koordinationsaufgaben im Zuge etwaiger betriebspraktischer Studien. Für das Bachelorstudium nimmt sie die Aufgabe der „Leithochschule“ wahr: Studierende werden somit über sie erstimmatrikuliert.

c) Das **Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten (Berufliche Schulen und Gymnasien)** verantwortet und organisiert im Bachelor- wie Masterstudium die schulpraktische Ausbildung Studierender (2 x 4 Wochen während des Bachelor- und 1 x 4 Wochen während des Masterstudiums). Darüber

hinaus betreut das Seminar auch Studierende während der 2. Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst).

Erwähnenswert an dieser Stelle ist eine Besonderheit des Studienorts Weingarten: Alle genannten Kooperierenden sind gewissermaßen auf einem gemeinsamen Campus angesiedelt und durch verschiedene interinstitutionelle Organisationseinheiten eng miteinander verbunden (Studienkommissionen, Koordinationskommission etc.).

Darüber hinaus existieren enge personelle Verknüpfungen zwischen den Kooperierenden: Lehrende des Seminars sind so z. B. über Lehraufträge an PH und RWU gebunden und Lehrende der Hochschulen sind in der schulpraktischen Betreuung Studierender engagiert.

Diese räumliche wie personelle „Nähe" erlaubt ausgesprochen intensive Absprachen untereinander und i. d. R. sehr kurzfristige Reaktionen auf etwaige Handlungsbedarfe.

Autor

Prof. Dr. phil. habil. Joachim Rottmann
Studiengangleiter der berufsbildenden Bachelor-/Masterstudiengänge
Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
rottmann@ph-weingarten.de

Pädagogische Hochschule Weingarten

Berufsbildende Studiengänge (Gewerbelehramt) am Hochschulstandort Weingarten

Joachim Rottmann

Abstract

Der Bedarf an Nachwuchslehrkräften für Berufliche Schulen im gewerblich-technischen Bereich ist – nicht nur in Baden-Württemberg – seit Jahren erheblich und kann über grundständige Studiengangabsolvierende entsprechend qualifizierenden Universitäten kaum gedeckt werden. Seit 2006 hat sich angesichts dieser Bedarfslage am Hochschulstandort Weingarten ein damals neuartiges, heute längst etabliertes Modell der kooperativen Gewerbelehrerinnen- und Gewerbelehrerbildung entwickelt, dessen Konzept und mehrjährige Genese in diesem Beitrag dargestellt werden soll.

Schlagworte: Lehrermangel, Kooperative Studiengangmodelle, Kooperation Pädagogische Hochschule und Hochschule für angewandte Wissenschaften

The demand for teachers for vocational schools in the industrial and technical domain has been considerable for years – not only in Baden-Württemberg – and can hardly be covered by graduates from correspondingly qualifying universities. Since 2006, in view of this need, a new model of cooperative teacher training has been developed at the university location in Weingarten, which is now long established and will be shown in concept and development in the following article.

Keywords: Shortage of teachers, cooperative course models, cooperation between University of Education and University of Applied Sciences

1 Ausgangslage

Vorsichtige (amtliche) Prognosen aus den frühen 2000er-Jahren zeigten hinsichtlich der zu erwartenden Entwicklung des zukünftigen Aufkommens von Lehrerinnen und Lehrern an Berufsbildenden Schulen (BBS) ein äußerst kritisches Bild; die Nachwuchssicherung dieser für die etablierte berufliche Bildung in Deutschland unverzichtbaren Multiplikatorengruppe wurde als geradezu besorgniserregend festgestellt: „Während die Einstellungssituation für Lehrer an Berufsbildenden Schulen geradezu paradiesisch anmutet und der Bedarf in den nächsten Jahren nur zu etwa drei Fünf-

teln mit Absolventen der einschlägigen Studiengänge gedeckt werden kann, damit von einer weiterhin beträchtlichen Unterdeckung auszugehen ist, steigen die Studienanfängerzahlen in den einschlägigen Studiengängen gleichwohl nicht nennenswert" (IBV 26/2003 S. 27). An dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert, was auch der entsprechenden öffentlichen Wahrnehmung durchaus entspricht: SPIEGEL online (2019) geht in einer jüngeren Publikation davon aus, dass bei einem zu unterstellenden Neueinstellungsbedarf von Lehrkräften für BBS von 4.000 Personen p. a. regelmäßig lediglich eine Rekrutierungsquote 2.000 angehender Lehrpersonen erreicht wird. Ähnliche Befunde aus der Berufsbildungsforschung erhärten diese Feststellungen. So kommt im Jahr 2017 das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) zu der Aussage: „Die Gewinnung von Lehrkräften für den berufsspezifischen Unterricht ist besonders in gewerblich-technischen Berufen ein Problem. Hier sind Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung des Lehramts an Berufsschulen erforderlich" (Hackel et al. 2017, S. 7).

Diesen schon früh prognostizierten Engpass erkennend, befassten sich bereits auf ihrer 288. Plenarsitzung am 09.12.1999 die Kultusminister der Länder mit diesem Sachverhalt; die langfristige Sicherung des Nachwuchses für Lehrerinnen und Lehrer an BBS wurde dabei als vorrangige Aufgabe bei der Weiterentwicklung des Bildungssystems angesehen. In Baden-Württemberg führte diese Einschätzung am 05.06.2003 zu einem Beschluss des Ministerrats des Landes, die modellhafte Einrichtung von kooperativen, grundständigen Studiengängen „Bachelor / Master Gewerbelehrer" an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen (Hochschulen für angewandte Wissenschaften) zu etablieren. In den Fokus gerieten hiermit vornehmlich diejenigen angehenden Lehrerinnen und Lehrer, deren Fakultas sich auf den gewerblich-technischen Bereich bezieht, während die Ausbildung angehender Lehrkräfte für den kaufmännischen Sektor („Diplom Handelslehrer/-innen") zunächst originäre Aufgabe der etablierten universitären Studiengänge bleiben sollte (und – zumindest in Baden-Württemberg – auch blieb).

Baden-Württemberg war damit eines der ersten Bundesländer, das die traditionell den Universitäten zugeordnete Gewerbelehramtsausbildung an bis dahin mit ihr nicht befasste Hochschulen (Pädagogische Hochschulen/Fachhochschulen) zu überantworten bereit und darüber hinaus die bislang typische Abschlussform des Staatsexamens durch eine konsekutiv vorbereitete Masterabschlussprüfung zu ersetzen gewillt war.

2 Einführung eines innovativen Studiengangmodells in Weingarten

Der im Wintersemester 2006/07 erstmals aufgenommene Studienbetrieb des Bachelorstudiengangs (B. Eng.) „Fahrzeugtechnik PLUS!" stellte für die am Hochschulstandort Weingarten beteiligten Institutionen in mehrfacher Hinsicht eine herausfordernde Neuerung dar:

- Für die Pädagogische Hochschule Weingarten, die sich bisher vorwiegend über ihr Engagement in Primar- sowie Sekundarstufe I-Studiengängen definierte und mit der Neuaufnahme der gewerblich-technischen Lehrerbildung eine „terra incognita" zu betreten bereit war, wurde hiermit zugleich die Zuständigkeit für Studiengänge der Sekundarstufe II (unter Einschluss der beruflichen Gymnasialbildung) als neues Geschäftsfeld erschlossen. Darüber hinaus bahnte sich für sie nun aufgrund der Bologna-typischen Studiengangstruktur erstmals eine Lehramtsausbildung jenseits der traditionellen Staatsexamensform an.
- Die Hochschule Ravensburg-Weingarten, deren ausgezeichnete Reputation v. a. aus ihrer bisherigen Schwerpunktsetzung in der Ingenieurausbildung resultierte, öffnete sich erstmals für genuin bildungswissenschaftliche Studiengänge und betrat mit ihrem Engagement in der Lehrerbildung ebenfalls Neuland.
- Dritter Partner in der Neuausrichtung der Lehrerbildung wurde frühzeitig das „Staatliche Seminar für Lehrerbildung und Didaktik Weingarten" (heute: „Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Weingarten"). Dieses verfügte – anders als die anderen Partner – zu dieser Zeit bereits über umfangreiche Erfahrungen in der gewerblich-technischen Lehrerbildung aufgrund seiner gewachsenen Verantwortlichkeit für den einschlägigen Vorbereitungsdienst (18-monatiges Referendariat als Voraussetzung für den Zugang zum „Höheren Lehramt an Beruflichen Schulen").
- Alle drei genannten Partner waren in einer für sie bis dato ungewohnten Kooperationsbeziehung bereits in die Konzeptionsphase der neuen Studiengänge einbezogen; eine synergetisch die vorhandenen Kompetenzen der Partner nutzende Gesamtkonzeption sah dabei folgende kooperative Aufgabenteilung vor:
  - Die Zuständigkeit der PH Weingarten sollte sich vornehmlich auf die bildungswissenschaftlichen (erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen) Anteile des Studiums beziehen.
  - Fachspezifische (und damit: Die zur Erteilung der Fakultas der späteren Absolventinnen und Absolventen unerlässlichen) Anteile am Gesamtstudium fielen in die Domäne der Hochschule Ravensburg-Weingarten; hierbei sollte konsequent auf bereits eingeführte und in anderen, nicht-lehramtsbezogenen Studiengängen vorhandene Studienangebote zurückgegriffen werden können.
  - Das Staatliche Seminar zeichnete verantwortlich für die in die Studiengänge integrierten Schulpraxisphasen; ihm sollte zudem deren Vor- und Nachbereitung obliegen (zwischenzeitlich hat sich in Bezug auf die institutionelle Herkunft des Bildungspersonals durchaus eine wechselhafte Einbindung als erfolgreich herausgestellt: Mitarbeiter:innen des Seminars sind so z. B. über Lehraufträge in den Hochschulbetrieb eingetreten, während Hochschulangehörige Aufgaben in der Praktikabetreuung übernehmen).

3 Konzept und Aufbau der Studienganggestaltung

Gemäß der Vorgaben des Landes Baden-Württemberg sollte das „neue" Modell der Gewerbelehramtsausbildung grundsätzlich in der bereits anderweitig etablierten, zweiphasigen Grundstruktur aufgebaut werden. Einer insgesamt zehnsemestrigen ersten, hochschulgebundenen Phase mit integrierten Schulpraxisphasen sollte eine insgesamt 18-monatige, seminargebundene zweite Phase des Vorbereitungsdienstes folgen; dieses grundsätzliche Modell wird bis heute erfolgreich (wenngleich wiederholt binnenmodernisiert) praktiziert.

Als wirklich neu zeigte sich diese Ausbildungskonstruktion hingegen in ihrer curricularen Struktur:

- Das bisher grundständige Vollstudium universitären Charakters wurde konsequent analog den Bologna-Beschlüssen als konsekutives, siebensemestriges Bachelorstudium (210 ECTS) und darauf aufbauendes, dreisemestriges Masterstudium (90 ECTS) konzipiert; erst der erfolgreiche Masterabschluss führte zur Berechtigung zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst und wurde somit als dem I. Staatsexamen des Höheren Schuldienstes gleichwertiger Studienabschluss geplant.
- Beide Studiengangphasen wurden bewusst „polyvalent" gestaltet: Bereits der Abschluss des Bachelorstudiums sollte die vollumfängliche Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen sicherstellen und die erfolgreiche Aufnahme einer Berufstätigkeit auf dem Niveau eines Fachhochschulabschlusses sicherstellen. Neben der traditionellen Berufsrolle als Ingenieurin oder Ingenieur sollte sich hierüber für den genannten Personenkreis auch dessen Einsatz in bildungsnahen betrieblichen Einsatzfeldern (betriebliche Aus- und Weiterbildung) eröffnen; diesem Ansatz folgend, dominierten während des Bachelorstudiums die fachbezogenen Studienanteile gegenüber denjenigen der Bildungswissenschaften/Fachdidaktiken und schulpraktischen Elemente deutlich; der Anschluss an sonstige ingenieurwissenschaftliche Masterstudiengänge wurde gezielt vorgesehen.
- Mit dem erfolgreichen Abschluss des nachfolgenden Masterstudiums, in dem die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile deutlich an Gewicht gewannen, wurde neben der Berechtigung zum Eintritt ins Referendariat über den Erwerb des Titels „Master of Science" auch der Wechsel in ingenieuraffine, außerschulische berufliche Handlungsfelder eröffnet (mit insgesamt 300 ECTS somit auch potenziell der Weg in akademische Laufbahnen über die volle Promotionsberechtigung erschlossen).

Gemäß der Bologna-konformen Gesamtkonzeption erhielt die konsequente Orientierung des Studienbetriebs am Kriterium „Kompetenzaufbau" seine genuine Gestalt; neue Lehr- und Prüfungsformate wurden frühzeitig in beide konsekutiven Studiengänge implementiert und sollten diesem Anspruch Rechnung tragen.

Vor diesem Hintergrund sah die erstmalige Studiengangrealisierung – unter parallel verlaufender Erstakkreditierung – folgende Struktur vor:

- Bachelor (B. Eng.) „Fahrzeugtechnik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2006/07)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Fahrzeug- und Fertigungstechnik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2010).

Bei der Ersteinrichtung war hierbei ein Kontingent von 30 Studienplätzen für Bachelorstudierende und ein solches von 20 für spätere Masterstudierende pro Studierendenkohorte (Erstzulassungen per annum) vorgesehen.

4 Entwicklung der Studiengänge

Die Beobachtung der Erstimmatrikulationszahlen der ersten zwei Bachelorstudienjahrgänge, die zwar noch deutlich unterhalb der geplanten Vergabe von 30 Studienplätze blieb, aber eine klar steigende studentische Nachfrage erkennen ließ, ermutigte die Weingartener Kooperationspartner zur Ausweitung des Studienangebots. Dieses sollte in der bereits eingeführten Grundstruktur von „Fahrzeug-/Fertigungstechnik“ verbleiben, aber weitere als „Mangelfakulten“ erkannte Studienrichtungen umfassen. In erneut enger gemeinsamer Planung und Abstimmung der Weingartener Akteure mit den zuständigen Fachministerien des Landes Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport B-W sowie Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst B-W) konnten in kurzer zeitlicher Folge zwei weitere konsekutive Studiengangpaare erfolgreich akkreditiert werden:

- Bachelor (B. Eng.) „Elektrotechnik/Physik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2009/10)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Elektrotechnik und Physik (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2013)

und

- Bachelor (B. Sc.) „Wirtschaftsinformatik PLUS Lehramt I“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: WS 2010/11)
- Master (M. Sc.) „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Informatik und BWL/VWL (Gewerbelehrer/-in)“ (Erstmalige Aufnahme des Studienbetriebs: SS 2014).

Im Zuge der Neuakkreditierungen sowie einzelner späterer Reakkreditierungsprozesse wurde die Grundfigur des Studiengangkonzepts in bewährter Form beibehalten, allerdings im Sinne einer Binnenmodifizierung das dreisäulige Ausgangsmodell mit

- der fachbezogenen Säule (173 bis 184 ECTS),
- der bildungswissenschaftlich-fachdidaktischen Säule (59 bis 48 ECTS) und der
- fachpraktischen Säule (43 ECTS basierend auf Praxissemester und Schulpraxissemester)

im Laufe der Zeit zugunsten der Erhöhung der fachdidaktischen und schulpraktischen Komponenten gestärkt; heutige Studierende erleben ihr Studium daher noch deutlicher orientiert am späteren Arbeitsfeld „Berufliche Schule“ als ihre frühen Vorgänger:innen (der auf die Fertigung der Masterthesis im dritten Mastersemester entfallende Studienanteil von 25 ECTS wurde nahezu unverändert beibehalten).

In der Retrospektive ist festzustellen, dass die Fächerkombination „Elektrotechnik/Physik“ zu keiner Zeit die gewünschten Bewerberzahlen zu generieren imstande war; sie wurde 2019 durch das gleichsam konsekutive Modell „Informatik/Elektrotechnik“ ersetzt.

5 Einschätzung und Perspektiven des Studiengangkonzepts

Die rückblickende Betrachtung der mittlerweile mehr als zehnjährigen Studienkonzepthistorie weist ein heterogenes Bild in mehrfacher Hinsicht auf:

- Einerseits bestätigt sich die eingangs dargelegte, grundsätzliche Schwierigkeit, Studieninteressierte für „Gewerbelehramtsstudiengänge“ zu attrahieren: Während der letzten Jahre verlassen jährlich durchschnittlich 15 Masterabsolventinnen und -absolventen ihre Hochschulen, welche mehrheitlich in den nachfolgenden Vorbereitungsdienst überwechseln. Diese Zahlen bleiben deutlich hinter den euphemistischen Erwartungen früherer Jahre zurück, bestätigen dabei aber einen bundesweiten Trend, der auch über wiederholte und kontinuierliche Werbemaßnahmen kaum steigerungsfähig wirkt.
- Bei dieser Entwicklung erscheint als auffällig, dass insbesondere das zuletzt eingeführte Studienangebot (Elektrotechnik/Physik) die Gesamtstatistik trübt: Für dieses ist bereits die Rekrutierung interessierter Bachelorbewerber:innen ausgesprochen schwierig und tritt deutlich hinter die Bewerberzahlen der beiden erstgenannten Bachelorstudiengänge zurück. Die Konsequenz aus dieser Entwicklung ist bereits gezogen: Neuimmatrikulationen in diesen Bachelorstudiengang finden ab dem Wintersemester 2019/2020 nicht mehr statt, für bereits immatrikulierte Studierende ist selbstverständlich der ordnungsgemäße Studienabschluss bis über das Masterstudium gewährleistet.
- Alternativ hierzu wird ab dem Winter 2019/20 das Studienangebot in der dargelegten Grundfigur in den Fachrichtungen Elektrotechnik/Informatik im Bachelorstudium angeboten werden (das entsprechende Masterstudium startet in siebensemestrigem Zeitabstand).
- Die Berufseinstiegsperspektiven für erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen aller etablierten Studiengänge ist ausgezeichnet (was sich durchaus ambi-

valent bewerten lässt): Erfolgreichen Bachelorabsolventinnen und -absolventen eröffnet sich – zumal in der industriestarken Region Bodensee-Oberschwaben – ein breiter außerschulischer Arbeitsmarkt, sodass etliche aussichtsreiche Masteraspiranten auf den Übergang ins Masterstudium verzichten und ihre Zukunftsperspektiven auf nicht-schulische Arbeitsfelder richten – man mag hierin einerseits die Kehrseite des auf breite Attraktivität gerichteten, polyvalenten Studiengangkonzepts betrachten, welches andererseits von allen beteiligten Akteuren nach wie vor als unverzichtbar für die Gewinnung Studierender eingeschätzt wird.

- Als grundsätzlich bewährt, wenngleich hochschuldidaktisch nicht unproblematisch zu werten stellen sich die Studieneingangsvoraussetzungen bereits der Bachelor-Studierenden dar: Der Studienzugang über die „Fachhochschulzugangsberechtigung“ (bzw. ihr funktionale Äquivalente) führt Studierende unterschiedlicher vorakademischer Bildungsgänge – häufig ohne vorherigen Besuch der gymnasialen Sekundarstufe II – an die Hochschulen. Angesichts des damit verbundenen Fehlens insbesondere der oberstufenmathematischen Fachvoraussetzungen ergibt sich die Notwendigkeit eines auf z. T. hoch heterogene Lerngruppen bezogenen Lehrangebots- und Selbstlernkonzepts, welches die Überschreitung der Regelstudienzeiten eher als die Regel denn die Ausnahme erscheinen lässt.

Ungeachtet der geschilderten Schwierigkeiten sei es erlaubt, das Weingartener Studienangebot durchaus als erfolgreich einzuschätzen: Die sicherlich als steigerungsfähig zu wünschenden Absolventenquoten leisten einerseits einen kontinuierlichen und verlässlichen Beitrag zur Nachwuchsbildung für Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen. Andererseits bestätigen die regelmäßig durchgeführten Lehrevaluationen die hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem ihnen gebotenen Lehrangebot – welches sicher nicht zuletzt von den räumlichen Bedingungen des Studienorts profitiert: Die Pädagogische Hochschule, die Hochschule Ravensburg-Weingarten und das Weingartener Seminar befinden sich gemeinsam auf einem Campus; kurze Wege und eine sehr intensive, persönliche Studienbetreuung werden hiervon ideal begünstigt!

Weiterführende Informationen zum beschriebenen Studienangebot halten die beteiligten Hochschulen an den nachfolgenden Stellen bereit.

- Zum *Bachelorstudium* über die federführende Hochschule Ravensburg-Weingarten (exemplarisch für den B. Eng.-Studiengang „Fahrzeugtechnik Plus“): https://www.hs-weingarten.de/web/bachelorstudiengang-fahrzeugtechnik-plus-lehramt/startseite
- Zum *Masterstudium* über die federführende Pädagogische Hochschule Weingarten (exemplarisch für den M. Sc.-Studiengang „Höheres Lehramt an Beruflichen Schulen, Fahrzeug-/Fertigungstechnik): http://www.ph-weingarten.de/studium-weiterbildung/masterstudiengaenge/hoeheres-la-an-berufl-schulen-fahrzeug-fertigungstechnik/

Literatur

Hackel, M., Junggeburth, C., Milolaza, A., Reymers, M. & Zöller, M. (2017). Berufsschule im dualen System – Daten, Strukturen, Konzepte. Bonn.

IBV 26/2003. doku/iab.de/ibv/ibv2603_27.pdf (abgerufen am 30.07.2019).

SPIEGEL online (2019). https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrermangel-an-berufsschulen-bis-2030-werden-60-000-neue-lehrer-gebraucht-a-1235306.html (abgerufen am 29.07.2019).

Autor

Prof. Dr. phil. habil. Joachim Rottmann
Studiengangleiter der berufsbildenden Bachelor-/Masterstudiengänge
Pädagogische Hochschule Weingarten
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
rottmann@ph-weingarten.de

Universität Heidelberg

Kurzcharakteristik des Standorts

Sebastian Ritzi, Christiane Wienand

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen
- B. A. Gerontologie, Gesundheit und Care
- M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?
- B. A. Gerontologie, Gesundheit und Care, seit 2016
- M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care, seit 2019

Angebotene berufliche Fachrichtungen
- Gerontologie, Gesundheit und Care

Angebotene Unterrichtsfächer
- Philosophie/Ethik
- Sportwissenschaft
- Ev. Theologie
- Germanistik
- Französisch/Romanistik
- Italienisch/Romanistik (nur im B. A.)
- Spanisch/Romanistik
- English Studies/Anglistik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)
- B. A. Gerontologie, Gesundheit und Care: 33
- M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care: 14

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördertes Projekt
- heiEDUCATION2.1 – Im Rahmen des Projekts werden verschiedene Kooperationsmaßnahmen von Universität Heidelberg und Pädagogischer Hochschule Heidelberg im Rahmen ihrer gemeinsamen Heidelberg School of Education (HSE) gefördert, die Angebote für Lehramtsstudierende am Standort Heidelberg, insbesondere im Sekundarbereich (Sek. I, Gymnasium, berufliches Lehramt) und Koordinations- und Vernetzungsstrukturen aufbaut und befördert.

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Heidelberg

1.1 B. A. Gerontologie, Gesundheit und Care

Der sechssemestrige, lehramtsbezogene Bachelorstudiengang Gerontologie, Gesundheit und Care (GGC) ist modular aufgebaut und beinhaltet fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile des Fachs GGC (67 %) sowie eines allgemeinbildenden Zweitfachs (33 %). Hinzu kommen Studien der Bildungswissenschaft und Berufspädagogik. Der Studiengang umfasst 180 Leistungspunkte (LP).

Das Bachelorstudium beinhaltet die interdisziplinäre fachliche und methodische Auseinandersetzung mit den Disziplinen Gerontologie, Pflegewissenschaft, Ethik und Thanatologie, Geriatrie und (Geronto-)Psychiatrie, Gesundheitsförderung, Prävention und Rehabilitation sowie den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Vor dem Hintergrund rechtlicher und sozial- bzw. gesundheitspolitischer Rahmenbedingungen und Entwicklungen setzt es sich mit den Arbeitsfeldern der Gerontologie und dem Berufsfeld einer rehabilitativen, kurativen und palliativen Pflege, Begleitung und Betreuung von Menschen mit Pflegebedarf sowie von Menschen mit chronischen Erkrankungen in unterschiedlichen Lebensphasen auseinander. Ein integriertes fachpraktisches Modul umfasst sechs Praktika, die in Versorgungsbereichen des Berufsfelds Pflege zu leisten sind. Die Settings entsprechen dabei der Vielfältigkeit einer Pflege und Betreuung von chronisch und akut erkrankten pflegebedürftigen Menschen aller Lebensphasen. Eine Berufserlaubnis nach dem Pflegeberufegesetz (oder Äquivalent) wird anerkannt. Die Bachelorprüfung besteht aus der Bachelorarbeit, die im Fach GGC zu verfassen ist. Der Lehramtsbezug des Bachelorstudiums wird u. a. durch ein bildungsbezogenes Praktikum im Rahmen der berufspädagogischen Studienanteile deutlich. Durch diese Anteile vermittelt der Studiengang grundlegende Kompetenzen der Erwachsenenbildung und ein fundiertes Wissen über den Aufbau des beruflichen Schulwesens.

1.2 M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care

Der viersemestrige lehramtsbezogene Masterstudiengang Gerontologie, Gesundheit und Care (GGC) umfasst 120 LP, ist modular aufgebaut und beinhaltet Studienanteile des Hauptfachs GGC sowie des allgemeinbildenden Zweitfachs mit dessen jeweiliger Fachdidaktik. Das Zweitfach entspricht dabei dem Zweitfach, das jeweils im B. A.-Studiengang GGC studiert wurde. Hinzu kommen – im Sinne einer Theorie-Praxis-Verschränkung – Studienanteile der Bildungswissenschaft, der Berufspädagogik und ein zwölfwöchiges Schulpraxissemester.

Das M. Ed.-Studium umfasst die interdisziplinäre, fachliche und methodische Vertiefung der Disziplinen Gerontologie, Pflegewissenschaft und Geriatrie sowie der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, z. B. Biografieforschung und Entwicklungspsychologie, Epidemiologie und Public Health, Pflege- und Qualitätsmanagement, Betriebswirtschaftslehre sowie Recht und Gesundheitspolitik. Die berufspädagogische und fachdidaktische Vertiefung widmet sich u. a. Fragen des Classroom-Manage-

ments, der theoriegeleiteten Planung und Gestaltung von Unterrichtsentwürfen sowie der Umsetzung und Reflexion derselben bzw. von Lehr-Lernsituationen (unter Berücksichtigung unterschiedlicher methodischer Ansätze) und der Qualität bzw. Optimierung von Unterricht. Es erfolgt eine Auseinandersetzung mit Phänomenen und Konstrukten, wie z. B. der Heterogenität und Binnendifferenzierung, Inklusion und Gruppendynamik, Kompetenzformulierung, -erwerb und -förderung sowie Lehrerpersönlichkeit und -professionalität. Die Fachdidaktik und die Berufspädagogik tragen dabei, auch in pflegepädagogischer Hinsicht, u. a. den Erfordernissen Rechnung, die sich z. B. an Lehrkräfte in der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz stellen. Die Masterprüfung besteht aus der Masterarbeit, die entweder im Haupt- oder Zweitfach oder im Bereich der Berufspädagogik oder der Bildungswissenschaft zu verfassen ist. Der Masterstudiengang vermittelt den Zugang zum Vorbereitungsdienst für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen.

Literatur

Homepage des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg: https://www.gero.uni-heidelberg.de/studium/ (abgerufen am 31.01.23)

Homepage der Heidelberg School of Education (HSE): https://hse-heidelberg.de/studium/master-of-education (abgerufen am 31.01.23)

Studienangebot: Lehrer*in werden: www.uni-heidelberg.de/lehramt (abgerufen am 31.01.23)

Autor und Autorin

Dr. Sebastian Ritzi
Universität Heidelberg, Institut für Gerontologie
Studiengangkoordination für den B. A. & M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care/
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Bergheimer Straße 20, 69115 Heidelberg
sebastian.ritzi@gero.uni-heidelberg.de

Dr. Christiane Wienand
Universität Heidelberg, Heidelberg School of Education (HSE)
Geschäftsführung der Heidelberg School of Education
Voßstraße 2, 69115 Heidelberg
wienand@heiedu.uni-heidelberg.de

Universität Heidelberg

Das (berufliche) Lehramtsstudium an der Universität Heidelberg – Entwicklungen und Perspektiven

Sebastian Ritzi, Christiane Wienand

Abstract

Ab 2015 wurde das Lehramtsstudium an der Universität Heidelberg in die gestufte Studienstruktur überführt. Im Zuge dessen wurde die Heidelberg School of Education (HSE) gegründet, die als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg dazu beiträgt, die Qualität der Lehrerbildung am Standort Heidelberg insbesondere im Sekundarbereich stetig zu verbessern. Das grundständige polyvalente Bachelorstudium mit Lehramtsoption qualifiziert die Studierenden für die Aufnahme eines konsekutiven Masters of Education (M. Ed.); an der Universität Heidelberg wird sowohl die M. Ed.-Profillinie Lehramt Gymnasium mit 21 Teilstudiengängen als auch das Lehramt an beruflichen Schulen mit der Fachrichtung Gerontologie, Gesundheit und Care (GGC) angeboten. Ein besonderes Merkmal des M. Ed.-Studiums an der Universität Heidelberg besteht in curricular verankerten Verschränkungsmodulen (Fachwissenschaft/Fachdidaktik). Seit dem Wintersemester 2016/17 schlägt sich diese Studienstruktur auch im Rahmen des beruflichen Lehramtsstudiums nieder. Die Studiengänge GGC Bachelor of Arts (B. A.) und M. Ed. fokussieren sowohl in fachwissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Hinsicht die spezifischen Erfordernisse der Bildung an beruflichen Schulen mit entsprechender Fachrichtung.

Schlagworte: Lehrerbildung, Master of Education, Gerontologie, Care, Pflegeschule

As of 2015, the teacher training programme at Heidelberg University was transferred to the tiered study structure. In the course of this, the Heidelberg School of Education (HSE) was founded, which, as a cross-university academic institution of Heidelberg University and Heidelberg University of Education, contributes to continuously improving the quality of teacher education at Heidelberg, especially at the secondary level. The undergraduate polyvalent Bachelor's degree programme with a teacher training option qualifies students for admission to a consecutive Master's of Education; Heidelberg University offers both the M. Ed. profile line Teaching Profession Gymnasium with 21 partial degree programmes, and the teaching profession at voca-

tional schools with the specialisation Gerontology, Health and Care (GGC). A special feature of the M. Ed. programme at Heidelberg University consists of curricularly anchored interlinking modules (scientific discipline/subject-specific didactics). Since the winter semester 2016/17, this study structure has also been reflected in the vocational teacher training programme. The GGC Bachelor of Arts (B. A.) and M. Ed. degree programmes focus on the specific requirements of education at vocational schools with a corresponding specialisation in both subject-specific and subject-didactic aspects.

Keywords: Initial Teacher Education (ITE), Master of Education, Gerontology, Care, Nursing School

Einführung

Zum Wintersemester 2015/16 wurde an der Universität Heidelberg die Reform des Lehramtsstudiums hin zu einer gestuften Studienstruktur mit der Einführung von polyvalenten Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption eingeleitet. Im Jahr 2016 folgte die Einführung des ebenfalls polyvalenten Bachelor of Arts (B. A.) Gerontologie, Gesundheit und Care (GGC). Beide Bachelorstudiengänge qualifizieren die Studierenden für die Aufnahme eines konsekutiven Master of Education (M. Ed.)-Studiengangs an der Universität Heidelberg. Neben dem beruflichen M. Ed.-Studiengang Gesundheit, Gerontologie und Care (seit Sommersemester 2019) verantwortet die Universität Heidelberg die Profillinie Lehramt Gymnasium im gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg angebotenen Master of Education mit den Profillinien LA Sek I/LA Gym (seit Wintersemester 2018/19). Den Weg in das berufliche Lehramt und das berufliche Schulwesen können nach Abschluss des M. Ed.-Studiums an der Universität Heidelberg auch Absolvierende der M. Ed.-Profillinie Lehramt Gymnasium – mit Ausnahme der Fächer Geografie und Economics – einschlagen.

Begleitet und flankiert wurde diese landesweite Reform des Lehramtsstudiums am Standort Heidelberg 2015 durch die Einrichtung der Heidelberg School of Education (HSE) als hochschulübergreifender wissenschaftlicher Einrichtung der Universität Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit dem Ziel, die Kooperation beider lehrerbildenden Hochschulen insbesondere im Sekundarbereich institutionell zu verankern und die Stärken beider Hochschulen in den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften zusammenzuführen. „Gemeinsam besser" lautete demnach auch das Motto des ebenfalls 2015 gemeinsam von beiden Hochschulen eingeworbenen Projekts heiEDUCATION im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Die Zusammenarbeit der beiden Verbundpartner, die sich u. a. in der Konzeption und Einführung des gemeinsam von beiden Hochschulen getragenen Studiengangs Master of Education mit den Profillinien Lehramt Sekundarstufe I und Lehramt Gymnasium zum Wintersemester 2018/19 nieder-

schlug, wird seit Januar 2019 im QLB-Folgeprojekt heiEDUCATION2.1 „Gemeinsam weiter! Heidelberg Lehrerbildung für das 21. Jahrhundert“ sowie in diversen anderen Verbundprojekten, z. B. im Projekt „Gut beraten ins Lehramt“ (gefördert durch das Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg) fortgeführt[1]. Dank der Zusammenarbeit und auf Basis eines regelmäßigen Austauschs mit den Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (SAFs), insbesondere auch dem SAF Berufliche Schulen in Karlsruhe, wird in diversen Informations- und Beratungsangeboten der HSE (z. B. in den Informationsveranstaltungen für das Schulpraxissemester sowie in einem neuen multimedialen Moodle-Angebot „Reflektiert ins Lehramt“) das berufliche Lehramt als besondere Berufsperspektive hervorgehoben und für die Studierenden der Universität sichtbar gemacht.

Curriculare Verschränkung als Besonderheit

Als curriculare Besonderheit des Master of Education mit den Profillinien LA Sek I/LA Gym sowie des Master of Education Gesundheit, Gerontologie und Care wurden sogenannte Verschränkungsmodule zur Verschränkung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven in allen Teilstudiengängen (Fächern) des Studiengangs eingeführt, die fachwissenschaftliche Inhalte mit Konzepten forschungsbasierter Fachdidaktik systematisch verbinden sollen. Den angestrebten Mehrwert dieser besonderen curricularen Struktur für die forschungsbasierte Lehrerbildung begründen Gerhard Härle und Beatrix Busse (Gründungsdirektoren der HSE) in einer Publikation folgendermaßen: „Das Modul intensiviert die wissenschaftliche Zusammenarbeit der Lehrenden aller beteiligten Institutionen und fördert die Fähigkeit der Studierenden, die komplexen Zusammenhänge zwischen den Komponenten der Lehrerbildung zu durchdringen. Es versetzt sie in die Lage, im Sinne des forschenden Lernens fachwissenschaftliches Wissen und Können mit Konzepten forschungsbasierter Fachdidaktik zu verknüpfen und kritisch zu reflektieren“ (Härle/Busse 2018, S. 34).

Seit Einführung des Master of Education haben sich in der praktischen Umsetzung der Verschränkungsmodule in den einzelnen Teilstudiengängen unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit von Lehrenden, z. B. zwischen Lehrenden der Universität und der Pädagogischen Hochschule sowie zwischen Lehrenden der Universität und Lehrkräften – beispielsweise Dozierende des örtlichen Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte – als auch unterschiedliche auf die Verschränkung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bezogene Zielsetzungen und Ausformungen der Verschränkungsmodule ergeben. Je nach Ausgestaltung wird im Rahmen des Verschränkungsmoduls auch der Theorie-Praxis-Verschränkung sowie anwendungsorientierten Lehr-/Lernsettings Raum gegeben. Fachspezifische Aspekte und Besonderheiten kommen dabei ebenso zum Tragen wie strukturelle Rahmen-

1 Zu den an der HSE angesiedelten Projekten siehe https://hse-heidelberg.de/ueber-uns/projekte-und-foerderungen

bedingungen in den Teilstudiengängen. Im Rahmen einer Begleitforschungsmaßnahme des QLB-Projekts heiEDUCATION2.1 werden sowohl quantitative Daten als auch qualitative Einblicke in das Verschränkungsmodul über Experteninterviews erhoben.

Fokus berufliches Lehramt

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Heidelberg besteht in der Fachrichtung Gerontologie, Gesundheit und Care und wird am Institut für Gerontologie (IfG) angeboten. Das IfG wurde 1986 gegründet und von Prof. Dr. Dr. h. c. Ursula Lehr (Bundesministerin a. D.) bis zu ihrer Emeritierung als Lehrstuhlinhaberin und Direktorin geleitet; als Nachfolger wurde 1997 Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas Kruse berufen, der von 1997 bis 2021 als Lehrstuhlinhaber und Direktor tätig war. Die Gerontologie beschäftigt sich als interdisziplinäre Wissenschaft mit Alter, Altern und älteren Menschen und der Beschreibung, Erklärung, Prognose und Gestaltung individueller und gesellschaftlicher Alter(n)sphänomene und -prozesse. Die ethische, sozial- und verhaltenswissenschaftliche Forschung am IfG umfasst eine ausgeprägte Vielfalt an Themen- und Fragestellungen, interdisziplinären und internationalen Kooperationen, unter primär grundlagenorientierter (theoretisch-konzeptueller und methodologischer) wie anwendungsorientierter Zielsetzung. Genannt seien stellvertretend nachfolgende Themenfelder, die sich ebenso zentral in den Bereichen Studium und Lehre widerspiegeln:

- Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft
- Vulnerabilität und Potenzialität des hohen Alters
- Mitverantwortung, Sorge, Engagement und Teilhabe im Alter
- Psychische Traumata im Kontext biografischer Entwicklung
- Lebensqualität bei physischen und psychischen Erkrankungen
- Rehabilitationspotenziale und aktivierende Pflege
- Sterben, Tod und Palliative Care
- Gestaltung von Versorgungssystemen und altersfreundlichen Umwelten
- Unterstützungsangebote für pflegende Angehörige

Durch das jeweils lehramtsbezogene Profil begegnet sowohl der Bachelor of Arts- als auch der Master of Education-Studiengang GGC den besonderen Erfordernissen der Bildung an Beruflichen Schulen. Um dies zu gewährleisten, zielen die beiden Studiengänge nicht nur auf den forschungsbasierten, fachwissenschaftlichen Kompetenzerwerb ab, sondern berücksichtigen die erforderlichen bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspädagogischen Aspekte professionellen Handelns sowie die Entwicklung personaler Kompetenz als bedeutsamen Teil der universitären Ausbildung (RahmenVO-BS-KM, 2016). Der beruflichen Fachrichtung entsprechend liegt der fachwissenschaftliche Schwerpunkt des Studienfachs GGC im B. A. sowohl in der fachlich-interdisziplinären als auch in der methodischen Auseinandersetzung

mit der Gestaltbarkeit und der Wandlungsfähigkeit des menschlichen Alters und Alterns bzw. der Entwicklung des Menschen über die Lebensspanne hinweg. Um eine ganzheitliche Betrachtung dieser Phänomene zu ermöglichen, werden dabei Theorien, Diskurse und Erkenntnisse der Entwicklungs- und Sozialpsychologie, der Pflegewissenschaft, der Ethik und der Thanatologie ebenso zum Lehr-/Lerngegenstand wie diejenigen der Geriatrie und (Geronto-)Psychiatrie sowie der Gesundheitswissenschaften, der Biologie und der Soziologie einbezogen. Im Lichte der rechtlichen, sozialen und gesundheitspolitischen Rahmenbedingungen und Entwicklungen setzt sich das B. A.-Studium GGC mit den Arbeitsfeldern der Gerontologie und dem Berufsfeld einer rehabilitativen, kurativen und palliativen Pflege, Begleitung und Betreuung von Menschen mit Pflegebedarf sowie mit chronischen Erkrankungen in unterschiedlichen Lebensphasen auseinander. Vor diesem Hintergrund wird das fachwissenschaftliche Profil der künftigen Lehrkräfte im M.Ed.-Studiengang vertieft, indem weitere, der Gerontologie benachbarte Disziplinen curricular abgebildet werden. Dazu zählen etwa die Biografieforschung, Entwicklungspsychologie, Epidemiologie, Public Health und Gesundheitspolitik sowie Pflege- und Qualitätsmanagement und Betriebswirtschaftslehre. Der RahmenVO-BS-KM vom 29. April 2016 entsprechend, wird „[d]er Aspekt der angestrebten Lehrerrolle an beruflichen Schulen [...] durch schul- und berufspädagogische sowie fachdidaktische Inhalte“ praxisorientiert vertieft und „mit den Erfahrungen im Schulpraxissemester verknüpft“ (RahmenVO-BS-KM, 2016, S. 345). Bereits im Bachelorstudiengang absolvieren die Studierenden schulpraktische Studien in Form eines in die Berufspädagogik integrierten bildungsbezogenen Praktikums. Das zwölfwöchige Schulpraxissemester (SPS) – organisiert durch die Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) – wird im Masterstudiengang absolviert. Curricular wird das SPS von den Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik und der Berufspädagogik umrahmt. Neben vielen anderen Aspekten tragen dabei sowohl die fachdidaktischen als auch die berufspädagogischen Lehr-/Lerninhalte – auch in pflegepädagogischer Hinsicht – u. a. den Erfordernissen Rechnung, die sich z. B. an Lehrkräfte in der Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz stellen.

Beide Studiengänge beinhalten das Studium eines allgemeinbildenden Zweitfachs – etwa Ethik, Sport, ev. Theologie, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch oder Englisch. Der Bachelor- bzw. Masterstudiengang Gerontologie, Gesundheit und Care – vormals Staatsexamen – wird in Baden-Württemberg nur an der Universität Heidelberg angeboten.

Angesichts der Heterogenität beruflicher Schulen, die ganz konkret auch innerhalb der beruflichen Fachrichtung zum Vorschein tritt, sowie angesichts des hohen Interesses am angestrebten Berufsziel erweist sich das B.A. und M.Ed. Studium GGC als sehr perspektivenreich – und dies nicht zuletzt vor dem Hintergrund des hohen Bedarfs an Lehrkräften an beruflichen Schulen mit der entsprechenden Fachrichtung.

Literatur

Härle, G. & Busse, B. (2018). Im Spannungsfeld der Diskurse. Plädoyer für eine streitbare Lehrerbildung. heiEDUCATION Journal 2018 (1/2), S. 9–46.

Härle, G., Busse, B. & Mahner, S. (2018). Zwischen Pflicht und Kür: Das Heidelberger „Verschränkungsmodul". In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. v. Meien (Hrsg.), Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Potsdam: Universitätsverlag, S. 263–284.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Berufliche Schulen Baden-Württemberg. Verfügbar unter: https://km-bw.de/,Lde/startseite/schule/Beruf liche+Schulen (Zugriff am 20.10.2021).

Verordnung des Kultusministeriums über Rahmenvorgaben für die Umstellung der Studiengänge für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Gerontologie, Gesundheit und Care sowie Sozialpädagogik/Pädagogik auf die gestufte Studiengangstruktur (Rahmenvorgabenverordnung berufliche Lehramtsstudiengänge – RahmenVO-BS-KM) vom 29. April 2016. Verfügbar unter: https://gelbe-sammlung.kultus-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-BLehrRahmenVBW rahmen&psml=sammlung.psml&max=true&bs=21 (Zugriff: 29.10.2021).

Autor und Autorin

Dr. Sebastian Ritzi
Universität Heidelberg, Institut für Gerontologie
Studiengangkoordination für den B. A. & M. Ed. Gerontologie, Gesundheit und Care/ Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Bergheimer Straße 20, 69115 Heidelberg
sebastian.ritzi@gero.uni-heidelberg.de

Dr. Christiane Wienand
Universität Heidelberg, Heidelberg School of Education (HSE)
Geschäftsführung der Heidelberg School of Education
Voßstraße 2, 69115 Heidelberg
wienand@heiedu.uni-heidelberg.de

Universität Hohenheim

Kurzcharakteristik des Standorts

Tobias Kärner, Julia Warwas

Studiengänge mit Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst für Lehramt an beruflichen Schulen

- B. Sc. Wirtschaftspädagogik
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- WS 2006/2007: B. Sc. Wirtschaftspädagogik
- WS 2009/2010: M. Sc. Wirtschaftspädagogik

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaftspädagogik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Betriebliche Ausrichtung: Human Resource Management

Angebotene Unterrichtsfächer

- Rechnungswesen
- Deutsch
- Englisch
- Wirtschaftsinformatik
- Geschichte und Politische Wissenschaft
- Katholische Theologie
- Evangelische Theologie
- Mathematik
- Sport

Studierende in Studiengängen mit Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst für Lehramt an beruflichen Schulen differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Wirtschaftspädagogik: 368
- Master Wirtschaftspädagogik: 140

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Universität Stuttgart; Zusammenarbeit bei den Studieninhalten der Zweitfächer

Der Studiengang Wirtschaftspädagogik (B. Sc., M. Sc.) an der Universität Hohenheim

Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht den strukturellen Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik.

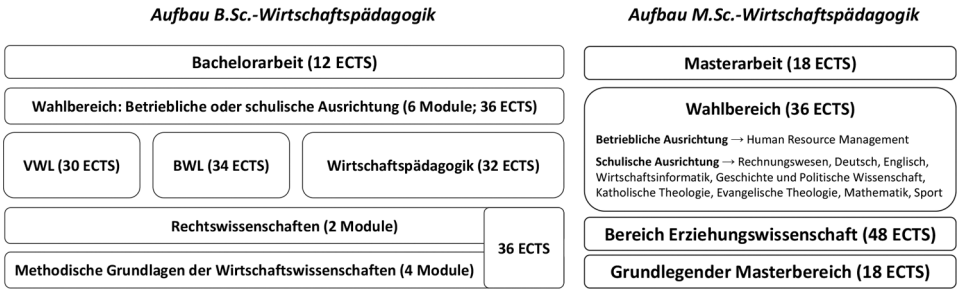


Abbildung 1: Aufbau der Studiengänge

Der Studiengang vermittelt wirtschafts- und betriebspädagogische, betriebs- und volkswirtschaftliche, forschungsmethodische und datenanalytische Kompetenzen sowie rechts- und sozialwissenschaftliche Inhalte, die je nach gewähltem Profil unterschiedlich gewichtet sind. Die erworbenen Kompetenzen befähigen Absolvierende hierbei zu einer selbstständigen Beurteilung wirtschafts- und betriebspädagogischer sowie ökonomischer Fragen im schulischen, betrieblichen und gesellschaftlichen Handlungskontext. Absolvierende entwickeln weiterhin die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu analysieren, Zusammenhänge und Problemlagen zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In den Lehrveranstaltungen werden der Transfer des Wissens und die Anwendung geeigneter Methoden in die berufliche Praxis ermöglicht. Auch haben die Absolvierenden die Möglichkeit, in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen einzutreten.

Das Studium fordert und fördert ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, beispielsweise bei der Wahl des Studienprofils und der darin enthaltenen Module zur Schärfung des Qualifikationsprofils. Darüber hinaus lernen Absolvierende, gesellschaftliche Fragestellungen und ihr eigenes Handeln aus berufs- und wirtschaftspädagogischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive zu bewerten und kritisch zu hinterfragen. In einem optionalen Auslandssemester können sie zudem interkulturelle Kompetenzen entwickeln.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufbau der Studiengänge 120

Autor und Autorin

Univ.-Prof. Dr. rer. pol. habil. Tobias Kärner
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse (560A)
Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft
Universität Hohenheim
Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart
tobias.kaerner@uni-hohenheim.de

Univ.-Prof.in Dr.in rer. pol. habil. Julia Warwas
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Theorie und Didaktik beruflicher Bildung (560B)
Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft
Universität Hohenheim
Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart
julia.warwas@uni-hohenheim.de

Universität Hohenheim

Forschung und Lehre am Wirtschaftspädagogik-Standort Hohenheim

Tobias Kärner, Julia Warwas

Abstract

Der Wirtschaftspädagogik-Standort Hohenheim verfolgt eine empirische Berufsbildungsforschung mit multi-methodischen und interdisziplinären Zugängen. In der Lehre wird auf forschendes Lernen und Partizipation gesetzt. Im vorliegenden Beitrag wird zunächst das Studienangebot Wirtschaftspädagogik (B. Sc., M. Sc.) an der Universität Hohenheim vorgestellt. Anschließend erfolgt die Charakterisierung der beiden Professuren, wobei auf die jeweilige Geschichte sowie auf aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte eingegangen wird. Eine Skizzierung curricularer Entwicklungsperspektiven für den Wirtschaftspädagogik-Standort Hohenheim bildet den Abschluss des Beitrags.

Schlagworte: Empirische Berufsbildungsforschung, Forschendes Lernen, Polyvalentes Studium

The Hohenheim location for business education pursues empirical vocational training research with multi-methodical and interdisciplinary approaches. Teaching is based on research-based learning and participation. This article first presents the Business Education (B. Sc., M. Sc.) degree program at the University of Hohenheim. This is followed by a characterization of the two professorships, with a focus on their respective histories and current areas of work and research. The article concludes with an outline of curricular development perspectives for business education at Hohenheim.

Keywords: Empirical research in vocational education and training, research-based learning, polyvalent studies

1 Der Studiengang Wirtschaftspädagogik (B. Sc., M. Sc.) an der Universität Hohenheim

Der Studiengang Wirtschaftspädagogik (B. Sc., M. Sc.) wurde ausgehend vom Diplom-Studiengang (Dipl.-Hdl.) mit einer entsprechenden Weiterentwicklung der Inhalte im Rahmen des Bologna-Prozesses etabliert. Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht den strukturellen Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik.

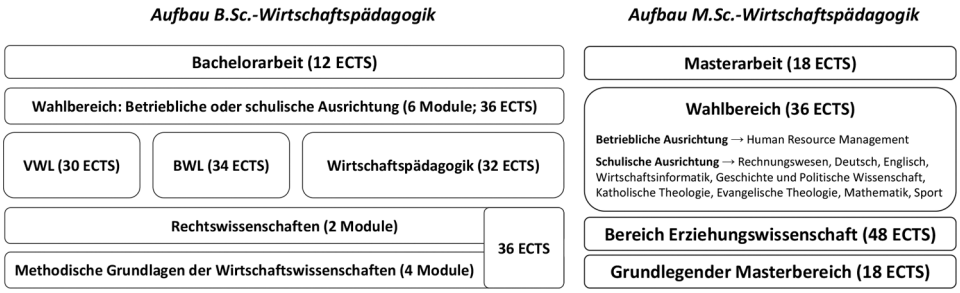


Abbildung 1: Aufbau der Studiengänge (eigene Abbildung)

Der Studiengang vermittelt wirtschafts- und betriebspädagogische, betriebs- und volkswirtschaftliche, forschungsmethodische und datenanalytische Kompetenzen sowie rechts- und sozialwissenschaftliche Inhalte, die je nach gewähltem Profil unterschiedlich gewichtet sind. Die erworbenen Kompetenzen befähigen Absolvierende hierbei zu einer selbstständigen Beurteilung wirtschafts- und betriebspädagogischer sowie ökonomischer Fragen im schulischen, betrieblichen und gesellschaftlichen Handlungskontext. Absolvierende entwickeln weiterhin die Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu analysieren, Zusammenhänge und Problemlagen zu erkennen und Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. In den Lehrveranstaltungen werden der Transfer des Wissens und die Anwendung geeigneter Methoden in die berufliche Praxis ermöglicht. Auch haben die Absolvierenden die Möglichkeit, in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen einzutreten.

Das Studium fordert und fördert ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, beispielsweise bei der Wahl des Studienprofils und der darin enthaltenen Module zur Schärfung des Qualifikationsprofils. Darüber hinaus lernen Absolvierende, gesellschaftliche Fragestellungen und ihr eigenes Handeln aus berufs- und wirtschaftspädagogischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive zu bewerten und kritisch zu hinterfragen. In einem optionalen Auslandssemester können sie zudem interkulturelle Kompetenzen entwickeln.

2 Die beiden Professuren

Die Wirtschaftspädagogik an der Universität Hohenheim ist zum Stand Sommersemester 2021 mit insgesamt zwei W3-Professuren vertreten, welche nachfolgend näher vorgestellt werden.

2.1 Philosophie des Wirtschaftspädagogik-Standorts Hohenheim

Beide Wirtschaftspädagogik-Fachgebiete befassen sich inhaltlich mit Prozessen, Bedingungen und Ergebnissen des Lehrens und Lernens in berufsbildenden Kontexten. Wirtschaftspädagogische Lehr-Lern-Forschung bezieht sich im Allgemeinen auf das Lehren und Lernen im berufsschulischen und betrieblichen Bereich im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung" unter Berücksichtigung der unterrichtlichen Mikroebene sowie institutioneller, organisatorischer und bildungspolitischer Rahmenbedingungen (Achtenhagen 2009). Lehr- und Lernprozesse umfassen hierbei u. a. die psychischen und physischen Leistungen bzw. Vorgänge zum Erwerb von Wissen sowie von Handlungs-, Problemlöse- und Sozialkompetenzen. Sie „können als pädagogisches Bemühen verstanden werden, Individuen dabei behilflich zu sein, ihren Platz und ihre Identität in einer im normativen wie technischen Sinne veränderungsfähigen und daher gestaltungsfähigen Gesellschaft zu suchen und zu finden" (Sembill 1999, S. 152). Ganz im Sinne des Humboldtschen Bildungsideals sowie eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses soll Forschendes Lernen, weiterentwickelt als Selbstorganisiertes Lernen (Sembill 1992, 1995), realisiert werden. Dabei werden Studierenden sowie Promovierenden mit steigendem Qualifizierungsniveau Gelegenheiten gegeben, „an der Bestimmung der Zwecke, Inhalte und Realisierungsformen ihres Engagements wirklich und einflussreich mitzuwirken" (Heid 1992, S. 106) und sie werden bei der Entwicklung der Kompetenz unterstützt, „Probleme nicht nur zu lösen, sondern auch kritisch zu beurteilen, selbst zu definieren und rational zu begründen" (Heid 2001, S. 519).

Hinsichtlich der wissenschaftsparadigmatischen Verortung wird Lehr-Lern-Forschung als anwendungsbezogene Grundlagenforschung verstanden (Sembill 1981), welche sich auf unterschiedliche Ansätze der empirisch-analytischen (Beck 2010) sowie kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft (Lempert 1971) stützt. In der Forschung werden grundlagenorientierte Forschungs- und Entwicklungsprojekte (vgl. Beck 1990) zur Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse durchgeführt.

2.2 Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse (560A)

2.2.1 Geschichte der Professur

Die Professur kann mittlerweile auf eine knapp 35-jährige Tradition zurückblicken:

- Seit Mai 2021: Prof. Dr. Tobias Kärner, Professor für Wirtschaftspädagogik am Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft
- 2019–2020: Prof. Dr. Kristina Kögler, Professorin für Wirtschaftspädagogik am Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft

- 1995–2016: Prof. Dr. Diethelm Jungkunz (†), Professor für Wirtschaftspädagogik am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- 1987–1995: Prof. Dr. Bernhard Bonz, Begründer des Lehrstuhls und Professor für Berufspädagogik am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

2.2.2 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte an der Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Lehr- und Lernprozesse (560A) beziehen sich auf genuin wirtschaftspädagogische Themen wie auch auf Themen, welche an der Schnittstelle etwa zwischen den Erziehungswissenschaften, der Psychologie, aber auch der Medizin und Informatik interdisziplinär bearbeitet werden. Insbesondere werden die folgenden Themenschwerpunkte bearbeitet (jeweils mit einer zentralen Beispielpublikation):

- *Empirische Lehr-Lern-Prozessforschung im berufsschulischen Unterricht* (u. a. videobasierte Unterrichtsforschung, Einsatz von Experience Sampling, Analyse von Person-Situations-Dynamiken, Heterogenität und Binnendifferenzierung); z. B. in Kärner, T., Sembill, D., Aßmann, C., Friederichs, E. & Carstensen, C. H. (2017): Analysis of person-situation interactions in educational settings via cross-classified multilevel longitudinal modelling: illustrated with the example of students' stress experience. Frontline Learning Research, 5(1), S. 16–42.
- *Stress, Resilienz und Gesundheitsförderung in Lern- und Arbeitskontexten* (u. a. Belastungen und Ressourcen von Lehrenden und Lernenden, psychophysiologische Belastungsindikatoren); z. B. in Kärner, T. & Höning, J. (2021): Teachers' experienced classroom demands and autonomic stress reactions: Results of a pilot study and implications for process-oriented research in vocational education and training. Empirical Research in Vocational Education and Training, 13:8, 1–22.
- *Technologiegestützte Diagnostik und digitales Lernen* (u. a. softwaregestützte Lernverlaufsdiagnostik und Umgang mit interindividuellen Unterschieden im Unterrichtskontext, Distance Learning); z. B. in Kärner, T., Warwas, J., Krannich, M. & Weichsler, N. (2021): How does information consistency influence prospective teachers' decisions about differentiated task assignments? A within-subject experiment to explain data-based decision-making in heterogeneous classes. Learning and Instruction, 74:101440, 1–14.
- *Macht, Autonomie und Partizipation in Schule und Unterricht*; z. B. in Sembill, D. & Kärner, T. (2020): Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. In: K. Heinrichs, K. Kögler & Ch. Siegfried (Hrsg.), Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, S. 1–49. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf.
- *Benachteiligtenförderung junger Menschen im berufsbildenden Kontext* (u. a. Schulleistung und sozial-emotionale Problemlagen, Förderung junger Asylsuchender und Geflüchteter, berufliche Sozialisation); z. B. in Reinke, H., Kärner, T. & Hein-

richs, K. (2018): Analyse lern- und entwicklungsförderlicher Gestaltungsbedingungen beruflicher Praktika für berufsschulpflichtige Asylsuchende und Flüchtlinge: Befunde einer Tagebuchstudie. Unterrichtswissenschaft, 46(1), S. 43–60.
- *Ausbildungsbedingungen in der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung* (u. a. Bewertungstransparenz im Referendariat und professionelle Beziehungsgestaltung zwischen Referendarinnen/Referendaren und deren Mentorinnen/Mentoren); z. B. in Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019): Bewertungstransparenz im Referendariat. Zeitschrift für Pädagogik, 65(3), S. 378–400.

2.3 Professur für Wirtschaftspädagogik, insb. Theorie und Didaktik beruflicher Bildung (560B)

2.3.1 Geschichte der Professur

Der wirtschaftspädagogische Forschungs- und Lehrstandort Hohenheim wurde seit 1998 durch eine zweite Professur ergänzt, die bis 2017 von Prof. Dr. Alfons Backes-Haase geleitet wurde. Nach einer Phase der wechselnden Vertretung wurde Prof.in Dr. Julia Warwas im Jahr 2021 auf die Professur berufen.

2.3.2 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte

Julia Warwas und ihr Team betreiben empirische Berufsbildungsforschung mit multimethodischen Zugängen. Dabei kommen bspw. Interviewtechniken ebenso wie Experience Sampling, Videografie oder auch die klassische Befragung zum Einsatz. Inhaltlich werden insbesondere Qualität und Outcomes von Arbeits- und Bildungsprozessen in (beruflichen) Bildungsinstitutionen adressiert, wobei sowohl schulische als auch betriebliche Handlungskontexte untersucht werden. Die aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in den folgenden Themenfeldern (jeweils mit einer zentralen Beispielpublikation):

- *Lehrprofessionalität:* Analysen zu konstitutiven Merkmalen professionellen pädagogischen Handelns an beruflichen Schulen sowie zu internalen und externalen Voraussetzungen dieses Handelns; z. B. in Warwas, J., Schadt, C. & Wilke, C. (2020): Kommunikationsqualität in Professionellen Lerngemeinschaften und ihr Stellenwert für das professionelle Handeln der beteiligten Lehrkräfte – Eine systematische Literatursichtung. bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung.
- *Psychische Beanspruchung beim Lernen und Arbeiten*: Gesundheits- und stresspsychologisch fundierte Untersuchungen auf Basis eines interaktionistischen Paradigmas, welches individuelle Beanspruchungssymptome auf ein Zusammenwirken umweltseitiger Anforderungen und personenabhängiger Bewältigungskapazitäten zurückführt; z. B. in Kärner, T. & Warwas, J. (2018): Stress im Unterricht? Prozessanalysen zu Interaktionseffekten unterrichtlicher Anforderungen und individueller Ressourcenbewertungen auf physische und psychische Stresssymptome von Berufsschüler/innen. Unterrichtswissenschaft, 46, S. 185–214.

- *Kompetenzmessung in Ausbildungs- und Arbeitssettings:* Entwicklung von handlungsnahen Testinstrumenten zur Erfassung von berufs- oder arbeitsplatzspezifischen Kompetenzen (etwa im Berufsfeld der Pflege; im Bereich der IT-Sicherheit) sowie Identifikation bzw. Konzeptualisierung von Maßnahmen der Kompetenzförderung; z. B. in Wittmann, E., Weyland, U., Warwas, J. Seeber, S. & Schumann, M. (2022): Operationalisierung und Förderung von Bewältigungs- und Kooperationskompetenzen in der Pflegeausbildung – Ansätze im Forschungsprojekt EKGe; *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Beiheft 33*, S. 49–68.
- *Personalführung in Schulen:* Studien zu Führungsstrategien und handlungsleitenden Werten von Schulleiterinnen und -leitern sowie deren Bedeutung für professionelle Einstellungen und Praktiken von Lehrkräften; z. B. in Windlinger, R., Warwas, J. & Hostettler, U. (2019): Dual effects of transformational leadership on teacher efficacy in close and distant leadership situations. School Leadership & Management, 40(1), S. 64–87.
- *Lernbegleitende Diagnostik und ihre technologische Unterstützung:* Entwicklungsarbeiten an einer Software zur Durchführung formativer Lern- und Leistungsdiagnostik; Analysen zur Nutzung diagnostischer Informationen aus dem System bei didaktischen Entscheidungen; z. B. in Kärner, T., Warwas, J. & Schumann, S. (2020): A Learning Analytics Approach to Address Heterogeneity in the Classroom: The Teachers' Diagnostic Support System. Technology, Knowledge and Learning, 26(1), S. 31–52.

3 Curriculare Entwicklungsperspektiven für den Wirtschaftspädagogik-Standort Hohenheim

Angesichts der polyvalenten Qualifizierungsziele eines wirtschaftspädagogischen Studiengangs (betriebliche versus schulische Profilrichtungen, siehe Abb. 1) werden die bildungswissenschaftlichen Lehrangebote so zugeschnitten, dass sie entsprechend der breiten Qualifizierungsperspektive des Basiscurriculums der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für Lehr- und Steuerungstätigkeiten in diversen Settings der beruflichen Aus- und Weiterbildung solide Grundlagen schaffen.

Hierfür gewinnen angesichts zunehmend heterogener Bildungsgruppen binnendifferenzierende Lehr-Lern-Strategien sowie individualisierte Fördermaßnahmen und Beratungsangebote zunehmend an Bedeutung. Geplante curriculare Erweiterungen betreffen daher insb. die Themenfelder der Lehr- und Beratungsprofessionalität sowie der Lern- und Leistungsdiagnostik. Dabei gilt es auch, zugehörige Tätigkeiten in fundierten anwendungsorientierten Kenntnissen und Fähigkeiten pädagogisch-psychologischer Forschungsmethoden sowie Verfahren der Datenanalyse solide zu verankern. Daher wird die wirtschaftspädagogische Ausbildung am Standort Hohenheim künftig eine intensivierte empirisch-methodische Ausrichtung aufweisen. Auch

soll der Einsatz digitaler Technologien in Forschung und Lehre kontinuierlich ausgebaut werden.

Literatur

Achtenhagen, F. (2009). Wirtschaftspädagogische Forschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In J. van Buer & C. Wagner (Hrsg.), *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 481–494). Frankfurt a. M.: Lang.

Beck, K. (1990). Plädoyer für eine grundlagenorientierte erziehungswissenschaftliche Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 18, S. 10–15.

Beck, K. (2010). Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 373–378). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heid, H. (1992). Was „leistet" das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 88*(2), S. 91–108.

Heid, H. (2001). Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23*(3), S. 513–528.

Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sembill, D. (1981). Erforschung didaktischer Prozesse. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.2* (S. 827–845). Düsseldorf: Schwann.

Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.

Sembill, D. (1995): Der Wille zum Nicht-Müssen – Gestaltungskraft im Spannungsverhältnis von Innovation und Organisation. In G. P. Bunk & R. Lassahn (Hrsg.), *Pädagogische Varia. Festschrift für Artur Fischer zum 75. Geburtstag* (S. 125–146). Steinbach bei Gießen: Ehgart & Albohn.

Sembill, D. (1999). Selbstorganisation als Modellierungs-, Gestaltungs- und Erforschungsidee beruflichen Lernens. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E.-G. John (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 146–174). Frankfurt a. M.: Lang.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufbau der Studiengänge 124

Autor und Autorin

Univ.-Prof. Dr. rer. pol. habil. Tobias Kärner
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Lehr- und Lernprozesse (560A)
Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft
Universität Hohenheim
Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart
tobias.kaerner@uni-hohenheim.de

Univ.-Prof. Dr. rer. pol. habil. Julia Warwas
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere Theorie und Didaktik beruflicher Bildung (560B)
Institut für Bildung, Arbeit und Gesellschaft
Universität Hohenheim
Fruwirthstr. 47, 70599 Stuttgart
julia.warwas@uni-hohenheim.de

Universität Konstanz

Kurzcharakteristik des Standorts

Thomas Deissinger, Stephan Schumann, Roswitha Burkhart

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- B. Sc. Wirtschaftswissenschaften Vertiefung Wirtschaftspädagogik (Vertiefungsrichtung B)
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- 2006
- 2008

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Studienrichtung I (Wirtschaftswissenschaftliche Vertiefung)
- Studienrichtung II (Vertiefung mit einem allgemeinbildenden Fach)

Angebotene Unterrichtsfächer

- BWL, VWL
- In der Studienrichtung II zusätzlich Politikwissenschaft, Geschichte, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Informatik, Mathematik, Physik, Chemie oder Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Sc. Wirtschaftswissenschaften, Vertiefungsrichtung B: 31
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik: 237

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- edu 4.0 – Lehrerbildung für eine Kultur der digitalen Transformation an Gymnasien und Beruflichen Schulen

Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz

Charakteristisch für die Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen, die im „alten Studiensystem" (Diplom) regelmäßig den Grad eines Diplom-Handelslehrers bzw. einer Diplom-Handelslehrerin erwarben, ist traditionell das Konzept einer „polyvalenten" Studienausrichtung. Dieser Traditionsaspekt entstammt der mehr als hundertjährigen Entwicklung der Handelslehrerbildung (Zabeck 1987, 2009). Hierbei werden fachwissenschaftliche Studien (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Wahlpflicht- bzw. Doppelwahlpflichtfächer) in einem studienorganisatorischen Zusammenhang mit pädagogisch-didaktischen Lehrveranstaltungen angeboten. Vor diesem Hintergrund kann bis heute davon gesprochen werden, dass sich mit der Wirtschaftspädagogik ein marktgängiges Modell etabliert hat, welches sowohl durch die Studierendenzahlen als auch durch die Berufs- und Karrierewege der Studierenden an den meisten Studienstandorten belegt werden konnte. Obwohl die Absolventinnen und Absolventen vorwiegend in den kaufmännischen Schulen arbeiten, zu denen Kaufmännische Berufsschulen, Berufsfachschulen (Wirtschaftsschulen, Handelsschulen), Kaufmännische Berufskollegs sowie Wirtschaftsgymnasien zählen, führt die universitäre Ausbildung in diesem Feld nicht zwangsläufig in den Schuldienst (Sloane, Twardy & Buschfeld 1998).

Der Konstanzer Studienabschluss „Master of Science in Wirtschaftspädagogik" (seit 2008, vgl. Deißinger & Ruf 2006) ist als erste Staatsprüfung für das Höhere Lehramt an beruflichen Schulen anerkannt und bildet die Voraussetzung für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen (höherer Dienst). Die Regelstudienzeit beträgt nach Abschluss des Bachelors (sechs Semester) vier Semester. Dabei bildet lt. Prüfungsordnung...

> „die Masterprüfung (...) einen wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Abschluss im Fach Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education). Durch die Masterprüfung soll der Kandidat zeigen, dass er vertiefte wissenschaftliche Fachkenntnisse aufweist und in der Lage ist, nach wissenschaftlichen Grundsätzen selbstständig zu arbeiten und wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse anzuwenden. Ziel des Masterstudiums ist die Befähigung zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit (Vorbereitungsdienst) an einer kaufmännischen berufsbildenden Schule bzw. einer anwendungsnahen Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung".

Das Masterstudium kann mit einem einschlägigen Bachelorabschluss (ggf. mit Nachqualifizierung in der Erziehungswissenschaft und im nichtwirtschaftswissenschaftlichen Wahlpflichtfach in der Studienrichtung II) aufgenommen werden. Curricular dominieren im *Bachelorstudium* (in Konstanz: Bachelor Wirtschaftswissenschaften, Vertiefungsrichtung B) die Studiensegmente der Fächer Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, einschließlich Statistik und Ökonometrie, sowie das allgemeinbildende Wahlpflichtfach. Hinzu kommen Credits aus der Erziehungswissenschaft (20cr plus 8cr Schulpraktikum), insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin

Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Zabeck 1992), zu denen auch die unterrichtspraktischen bzw. schulbezogenen Lehrveranstaltungen zählen. Die Erziehungswissenschaft bzw. Berufs- und Wirtschaftspädagogik prägt das *Masterstudium* (33cr plus 10cr Schulpraktika). In der Studienrichtung II entfallen hierbei zugunsten des allgemeinbildenden Faches (47cr) nur noch wenige Credits auf die Wirtschaftswissenschaften (10cr).

Die Zusammenarbeit mit Schulen und Seminaren ist ein wichtiges Moment des Studiengangs, welches auf die spätere Berufstätigkeit von ca. 70 Prozent der Absolventinnen und Absolventen verweist. Mit der Verwaltungsvorschrift vom 18. Juli 2001 hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg das „Schulpraxissemester" für alle Studierenden des Höheren Lehramts in Kraft gesetzt. Das sog. „Praxissemester" zielt auf „eine stärkere Verzahnung der Phasen der Ausbildung durch eine frühe Auseinandersetzung mit allgemeinpädagogischen wie schulpädagogischen Fragen" (Kultusministerium Baden-Württemberg 2001, S. 1).

Das bereits in der Bachelorprüfungsordnung verankerte Schulpraktikum im Umfang von vier Wochen sowie die vorbereitenden bzw. flankierenden Lehrveranstaltungen (Unterrichtspraxis, Fachdidaktik) stehen an der Universität Konstanz in der Verantwortung der beiden Lehrstühle für Wirtschaftspädagogik. Das erste Teilpraktikum wird i. d. R. nach dem 5. Semester, spätestens nach dem 6. Semester absolviert. Es bildet das erste Modul im Rahmen des zehnwöchigen Schulpraktikums und ist somit sowohl Bestandteil des Masterstudiengangs als auch des „Praxissemesters" (Deißinger & Kremer 2004). Die Module 2 und 3 umfassen jeweils drei Wochen und stehen in der Verantwortung der Seminare für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Berufliche Schulen) – im Fall von Konstanz sind dies Weingarten und Freiburg. Sie werden konsekutiv nach dem ersten Modul zu den nachfolgenden Frühjahrs- bzw. Herbstterminen absolviert. In die Module 2 und 3 sind Begleitveranstaltungen integriert, die von Lehrenden der beiden Seminare an der Universität Konstanz durchgeführt werden. Allerdings bildet das Schulpraktikum auch eine Studienleistung im Rahmen des Masterstudiums.

In diesem Konzept soll es nicht eine einfache Trennung zwischen Theorie als Aufgabe der Universität und Praxis als Funktion von Schule bzw. Studienseminar geben (Deißinger, Braun & Melnyk 2018; Deißinger & Seifried 2010). Eine derartige institutionelle Abgrenzung ergibt zwar teilweise Sinn, wirkt aber im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung kontraproduktiv, wenn es darum geht, Elemente der Theorieanwendung und auch -erprobung in den Vordergrund zu rücken, um den Studierenden das Lebensfeld Schule nicht „theorielos" zu erschließen. In diesem Sinne geht es im Falle der Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz auch stets darum, die Kooperation mit den Seminaren immer wieder zu hinterfragen und auf einen neuen Stand zu bringen.

Literatur

Deißinger, T. & Kremer, H.-H. (2004). Organisation und didaktische Ausrichtung des Praxissemesters im Rahmen des Diplomstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz. In A. Backes-Haase & H. Frommer (Hrsg.), Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester, Baltmannsweiler, S. 88–105.

Deißinger, T. & Ruf, M. (2006). „Handelslehrer a la Bolognese" – Der Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz und seine Überführung in die Bachelor-Master-Struktur. Wirtschaft Plus. Magazin für Wirtschaft und Bildung, o. J., H. 3, S. 19–20.

Deißinger, T. & Seifried, J. (2010). Bachelor- und Masterausbildung für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen: Struktur und Wirkung der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), Handbuch Berufliche Fachrichtungen, Bielefeld, S. 222–235.

Deißinger, T., Braun, V. & Melnyk, O. (2018). VET Teacher Education in Germany. Structural Issues and Fields of Conflict in Business and Economics Education. In T. Deißinger & V. Braun (Eds.), Improving Teacher Education for Applied Learning in the Field of VET, Münster, S. 29–72.

Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998). Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn.

Zabeck, J. (1987). Vom „Beruf" des Diplom-Handelslehrers. In Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.), 40 Jahre VLW Baden-Württemberg 1947–1987, o. O., S. 41–44.

Zabeck, J. (1992). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, Baltmannsweiler.

Autoren und Autorin

Prof. Dr. Dr. h. c. Thomas Deißinger
Prof. Dr. Stephan Schumann
Dipl.-Vw'in Roswitha Burkhart
Universität Konstanz
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz
studienberatung-wipaed@uni-konstanz.de
Tel. 07531 885124

Universität Mannheim

Kurzcharakteristik des Standorts

Carmela Aprea, Viola K. Deutscher, Dirk Ifenthaler, Andreas Rausch, Jürgen Seifried

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- B. Sc. Wirtschaftspädagogik
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. Sc. seit 2007
- M. Sc. seit 2010

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaft und Verwaltung

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie[1, 2]
- Chemie[1, 2]
- Workplace Learning (neu ab Herbst-Winter-Semester 2023)
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Geografie[1, 2]
- Geschichte[2]
- Italienisch
- Mathematik
- Physik[1, 2]
- Politikwissenschaft[2]
- Spanisch
- Sport[1, 2]
- Wirtschaftsinformatik

[1] Wahlangebot in Kooperation mit der Universität Heidelberg
[2] Wahlfächer mit Zulassungsbeschränkung

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Sc.: 531
- M. Sc.: 275

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Einige Wahlfächer werden in Kooperation mit der Universität Heidelberg angeboten (siehe oben).
- Schulpraktische Studien II und III werden in Kooperation mit dem Staatlichen Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Berufliche Schulen) Karlsruhe angeboten.

Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim

1 Qualifikationsziele und Profile der Studiengänge

Ein Studium der Wirtschaftspädagogik ermöglicht sowohl eine Laufbahn als Lehrkraft an beruflichen Schulen als auch eine Tätigkeit in Unternehmen. Diese Polyvalenz eröffnet breit gefächerte berufliche Verwertungsmöglichkeiten und spiegelt sich auch in der Studienstruktur wider.

1.1 Bachelor Wirtschaftspädagogik

Aufbau und Konzept des Studiengangs

Das Studium bietet eine umfassende Grundlagenausbildung in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften (insbes. Betriebs- und Volkswirtschaftslehre) und Wirtschaftspädagogik bei einer intensiven Betreuung (Lernen in Kleingruppen) und integrierter Praxiserfahrung (Schulpraktische Studien, Betriebspraktische Studien). Die Studierenden setzen sich intensiv mit den Bedingungen der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen auseinander. Zudem lernen die Studierenden, wissenschaftliche Studien durchzuführen und zu beurteilen. Darüber hinaus steht ein umfangreiches Wahlangebot zu den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern zur Verfügung.

Curriculare Struktur

Die Lehrveranstaltungen sind darauf ausgerichtet, den Aufbau des wissenschaftlichen Grundlagenwissens mit der Erweiterung der individuellen Handlungsfähigkeit zu verbinden. Vorlesungen und Seminare werden durch ein breites Angebot an Übungen, Tutorien und Arbeitsgruppen ergänzt, die durch kleine Gruppenstärken ein vorteilhaftes Betreuungsverhältnis ermöglichen und damit eine günstige Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung bieten. Zur Förderung kommunikativer und sozialer Kompetenzen werden teambasierte Arbeitsformen, regelmäßige Ergebnisrückmeldungen und Coaching angeboten. Abbildung 1 zeigt den Aufbau des Studiengangs.

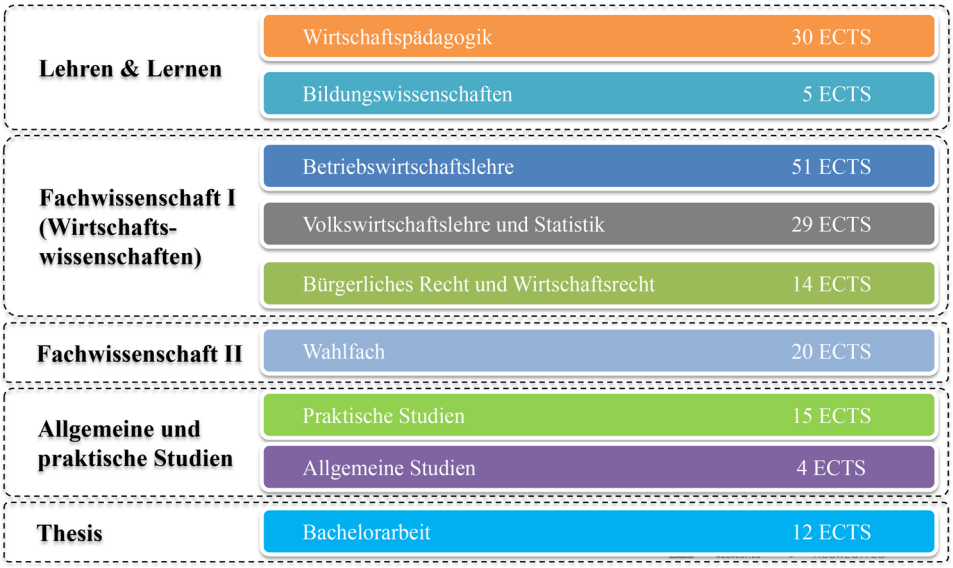


Abbildung 1: Aufbau des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim

1.2 Master Wirtschaftspädagogik

Aufbau und Konzept des Studiengangs

Das Masterstudium vertieft die wirtschaftspädagogische Ausbildung. Der Schwerpunkt des wirtschaftspädagogischen Studienangebots liegt auf instruktionalen Konzepten, der empirischen Forschung sowie Instruktionstheorien. Dabei festigen und erweitern die Studierenden ihre Kompetenzen, wirtschaftsberufliche Lernumgebungen zu analysieren, zu gestalten und zu evaluieren.

Das Masterstudium befähigt zum Unterricht an beruflichen Schulen (nach dem Vorbereitungsdienst) oder zu Tätigkeiten in der betrieblichen Praxis. Gleichzeitig ist das Studium forschungsorientiert ausgerichtet. Die Studierenden profitieren hier von der Breite und Aktualität der wirtschaftspädagogischen Forschung.

Curriculare Struktur

Neben wirtschaftspädagogischen Modulen beinhaltet das Masterstudium auch Inhalte der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie der Wirtschaftsinformatik und Module in einem Wahlfach. Das Studium bietet vielfältige Möglichkeiten sowie optionale Studienangebote: So können Studierende das Masterstudium nach den individuellen Interessen ausrichten und einen eigenen inhaltlichen Schwerpunkt wählen (z. B. Human Resources, Management, Marketing, Controlling, Steuerlehre, internationale Finanzwirtschaft, Wirtschaftsinformatik/Digitalisierung oder Logistik). Neben diesem universitären Teil sind schulische Praxisphasen in das Studienprogramm integriert (siehe Abb. 2).

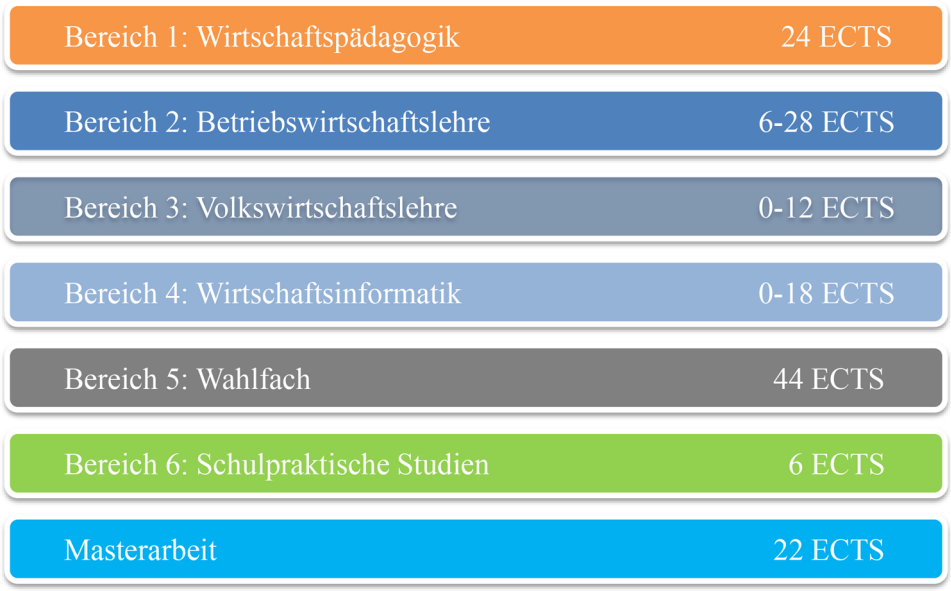


Abbildung 2: Aufbau des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim

2 Berufsfelder

Neben der Arbeit als Lehrer:in an beruflichen Schulen stehen Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik zahlreiche außerschulische Tätigkeitsfelder offen. Angesichts der umfassenden wirtschaftswissenschaftlichen Qualifizierung eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten in Unternehmen (z. B. Tätigkeiten im Marketing, Controlling, Finanzierung, Supply Chain Management etc.). Von besonderer Relevanz sind hier Tätigkeiten mit Bezug zu Fragen der Personalplanung, -führung und -entwicklung (Human Resource Management). Die Berufsaussichten sind für beide Varianten ausgezeichnet. Mit Blick auf Lehren und Lernen lassen sich tätigkeitsfeldübergreifend folgende Schwerpunktsetzungen ausmachen (siehe Abb. 3):

- Lehren, Entwickeln und Beraten: Instructional Design, Learning Content Development/Medienautor:in, Digital Learning, Coaching, Kompetenzentwicklung, Kompetenzdiagnostik, (digitales) Prüfen, Bildungsmarketing (Vermarktung von Bildungsprodukten)
- Organisation und Strukturen: Lernkultur, Organisationskultur, Innovieren, Change Management, Digital Transformation, Talent Management, Lernarchitektur, Bildungscontrolling

Handlungsfelder Tätigkeitsfelder	Lehren, Entwickeln & Beraten (Mikrodidaktische Ebene)	Organisation und Strukturen (Makrodidaktische Ebene)
Berufliche Schulen/außerschul. Bildungseinrichtungen	Gestaltung unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse (Lehrkraft)	Schulleitung, Schulentwicklung, Change Management
Betriebliches Bildungs- und Personalwesen, berufliche Weiterbildung*	Gestaltung von (Aus-) und Weiterbildungsprozessen; u.a. HR Specialist, HR Professional, Learning Content Development, Digital Learning, Instructional Design	Corporate Learning, HR Manager, Lernarchitektur, Recruiting, Global Learning and Development, Innovation, Bildungscontrolling, Employer Branding, Talent Management, Change Management, People Analytics, …
Bildungsverwaltung, -management, -politik, -beratung*	Lern-, Entwicklungs- und Bildungsberatung	Mitgestaltung der Strukturen beruflicher Bildung (Kammern, Verbände, Interessen-vertretungen), Schulentwicklungsplanung

* Analyse von LinkedIn-Profilen von Absolvierenden der Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim

Abbildung 3: Potenzielle Tätigkeitsfelder von Absolvierenden wirtschaftspädagogischer Studiengänge mit Bezug zu Lehren und Lernen

Weiterführende Hinweise

https://www.bwl.uni-mannheim.de/economic-and-business-education/studium/

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufbau des Bachelorstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim 137

Abb. 2 Aufbau des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim 138

Abb. 3 Potenzielle Tätigkeitsfelder von Absolvierenden wirtschaftspädagogischer Studiengänge mit Bezug zu Lehren und Lernen 139

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Carmela Aprea
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Design und Evaluation instruktionaler Systeme
L 4,1, 68161 Mannheim
carmela.aprea@bwl.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Viola K. Deutscher
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Kompetenzentwicklung und Ausbildungsqualität
L 4,1, 68161 Mannheim
viola.deutscher@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Dirk Ifenthaler
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Technologiebasiertes Instruktionsdesign
L 4,1, 68161 Mannheim
dirk.ifenthaler@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Andreas Rausch
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Lernen im Arbeitsprozess
L 4,1, 68161 Mannheim
andreas.rausch@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Jürgen Seifried
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen
L 4,1, 68161 Mannheim
juergen.seifried@uni-mannheim.de

Universität Mannheim

Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim – Einblick in aktuelle Entwicklungen in der Lehre

Carmela Aprea, Viola K. Deutscher, Dirk Ifenthaler, Andreas Rausch, Jürgen Seifried

Abstract

Mannheim zählt mit insgesamt fünf wirtschaftspädagogischen Professuren zu den größten und traditionsreichsten universitären Standorten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland. Die wirtschaftspädagogischen Studiengänge sind profilbildende Studienangebote der Universität Mannheim und in der renommierten Fakultät für Betriebswirtschaftslehre verankert. Im Sinne einer umfassenden Polyvalenz werden Studierende der Wirtschaftspädagogik sowohl für schulische als auch für betriebliche Arbeitskontexte qualifiziert. Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf aktuelle Entwicklungen und skizzieren einige ausgewählte Projekte aus dem Bereich Lehre, die exemplarisch für unsere Arbeiten stehen können und anhand derer sich projektübergreifend demonstrieren lässt, dass in Mannheim eine große Bandbreite an innovativen Lehrprojekten realisiert wird.

Schlagworte: Design for Future, Learning Analytics, digitale Tools, forschendes Lernen, Videovignetten, Service Learning

With a total of five business education professorships, Mannheim is one of the largest and most traditional university locations for vocational and business education in Germany. The business education programmes are significant courses of study at the University of Mannheim and are anchored in the renowned Faculty of Business Administration. In line with the approach of polyvalence, students of business education are qualified for both school and company work contexts. In this contribution, we focus on current developments and outline selected projects from the field of teaching that can serve as examples for our work and demonstrate across projects that a wide range of innovative teaching projects are realised in Mannheim.

Keywords: Design for Future, Learning Analytics, Digital Tools, Exploratory Learning, Video Vignettes, Service Learning

Profil der Mannheimer Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre

Mit insgesamt fünf Professuren bildet die Mannheimer Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre eine große Bandbreite an Themen ab. In der Forschung erfolgte in den vergangenen Jahren eine Schwerpunktsetzung auf die Analyse der Effekte der konkreten Ausgestaltung beruflicher Lehr-Lernprozesse u. a. in Abhängigkeit von der Qualität/Qualifizierung des (schulischen und/oder betrieblichen) Bildungspersonals (Mikroebene) sowie der Qualität von Bildungseinrichtungen/Organisationen (Mesoebene). Übergreifend geht es um Forschung zu Bedingungen, Prozessen und Wirkungen des Lehrens und Lernens. Projekte der wirtschaftspädagogischen Forschung in Mannheim sind schwerpunktmäßig in folgenden Bereichen angesiedelt: (1) Didaktik und Methodik der Wirtschaftswissenschaften (Analyse der Wirkung von Lehren und Lernen im Kontext Schule, kaufmännischer Unterricht, kaufmännische Assessments, betriebliche Unterweisung, Hochschule), (2) Forschung zum Professional Development (Analyse der Entwicklung von Professionalität und Expertise in nicht-institutionalisierten Kontexten, z. B. Workplace Learning und organisationales Lernen), (3) digitale Medien/Daten und Learning Analytics sowie (4) Change Management in Bildungseinrichtungen. Dabei arbeiten wir intensiv an Fragen der Digitalisierung des Lehrens und Lernens im Kontext von Hochschulen und Schulen und verfolgen den Ansatz des forschenden Lernens. Zudem wurde mit der Gründung des Mannheim Institute for Financial Education (MIFE) der Forschungsschwerpunkt „finanzielle Bildung“ etabliert (https://www.uni-mannheim.de/mife/). Die genannten Forschungsrichtungen bilden die potenziellen Tätigkeitsfelder angehender Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen ab (Arbeitsplatz berufliche Schulen sowie betriebliche Aus- und Weiterbildung) und tragen dem Kriterium der Polyvalenz Rechnung (angehende Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen sind sowohl für schulische als auch für betriebliche Arbeitskontexte qualifiziert).

Exemplarischer Einblick in aktuelle Lehrprojekte

Im Folgenden geben wir einen Einblick in aktuelle Lehrprojekte mit Bezug zur Lehrer:innenbildung. Es werden jeweils Informationen zur Zielsetzung, zum grundlegenden Ansatz sowie (falls möglich) zu Effekten des jeweiligen Lehrprojekts gegeben. Anschließend berichten wir über Bemühungen, Learning Analytics in die Breite zu tragen und durchgängig für Lehrveranstaltungen nutzbar zu machen.

Beispiel 1: Design for Future – Integration von Digitalisierung und Nachhaltigkeit bei der Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen

Die Planung von Lernumgebungen ist ein „Kerngeschäft“ von Lehrkräften an allen Lernorten der beruflichen Bildung. Zugleich nimmt sie eine Schlüsselstellung als strategisches „Nadelöhr“ bei der Implementierung von Reformen und der Diffusion von Innovationen ein, denn sie bildet die Schnittstelle, an der neue Konzepte in Handlungsentwürfe von Lehrpersonen umgesetzt und somit im Rahmen von Lernangebo-

ten wirksam werden können. Dies gilt insbesondere mit Blick auf gegenwärtige Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt, die unter anderem durch zwei zentrale Trends gekennzeichnet sind, nämlich zum einen die digitale Transformation vieler Arbeitsprozesse und zum anderen das zunehmende Erfordernis der Berücksichtigung von Aspekten der Nachhaltigkeit im Wirtschaftsgeschehen. Der Integration beider Aspekte in die Planungsüberlegungen von Lehrkräften im wirtschaftsberuflichen Bereich kommt daher eine hohe Bedeutung zu, und sie sollte folglich in der Ausbildung angehender Lehrpersonen prominent berücksichtigt werden. Die Anerkennung der Notwendigkeit, den Aufbau von Planungskompetenz zu unterstützen, hat im Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim bereits seit längerer Zeit ihren Niederschlag im Masterseminar „Design wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen" gefunden (Aprea, 2007). Dieses Seminar basiert auf der Annahme, dass die Planungsaufgabe von Lehrpersonen eine hohe Affinität zu jenen Tätigkeiten aufweist, wie sie Fachkräfte in den sogenannten Designprofessionen (z. B. Architektur, Bauingenieurwesen, Stadt- und Landschaftsplanung, Softwareentwicklung) ausüben, und daher als Designaufgabe konzeptualisiert werden kann. Diese Annahme ist vor allem aus den folgenden Gründen nützlich: (1) Sie ermöglicht eine theorie- wie auch evidenzbasierte Konzeptualisierung von Planungskompetenz und liefert zugleich Hinweise auf Möglichkeiten zur Unterstützung von deren Entwicklung (Aprea, 2014); (2) sie schafft Anknüpfungen an den internationalen Ansatz des Instructional Design, der für ein breites Spektrum von analogen und digitalen Lernumgebungen herangezogen werden kann (Aprea, 2018), was wiederum der Polyvalenz des wirtschaftspädagogischen Studiums zugutekommt. (3) Last but not least öffnet sie den Planungsansatz für aktuelle Entwicklungen und Qualitätsvorstellungen (Aprea, Deutscher & Seifried, 2021).

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen zielt das Seminar „Design for Future" darauf ab, dass die Studierenden ihr fachliches, fachdidaktisches und methodisches Wissen weiterentwickeln bzw. in ihren Planungsentwürfen für wirtschaftsberufliche Lernumgebungen an verschiedenen Lernorten integrieren, indem sie die folgenden Fragestellungen bearbeiten: (1) Welche Rolle spielen Digitalisierung und Nachhaltigkeit im Rahmen von aktuellen und vor allem zukünftigen kaufmännischen Tätigkeiten und wie können sie im Hinblick auf die Ziele und Inhalte kompetenzorientierter wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen berücksichtigt werden? (2) Wie lässt sich eine entsprechende berufliche Handlungskompetenz bei kaufmännischen Auszubildenden durch Orchestrierung analoger und/oder digitaler Lernformate effektiv unterstützen? (3) Wie kann der Lernerfolg der Auszubildenden adäquat überprüft bzw. die Lernumgebung in geeigneter Form evaluiert werden? Ein weiteres konstituierendes Element des Seminars besteht darin, dass der Austausch der Studierenden mit Lehrkräften aus der Praxis unterstützt wird, z. B. indem diese Rückmeldung zu den studentischen Planungsentwürfen geben und als Jury für einen im Seminar ausgelobten Design Award fungieren.

Beispiel 2: Einsatz der web-basierten Bürosimulation LUCA als Lernumgebung und als Lehrumgebung

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Verbundprojekts wurde unter Federführung von Forschenden in der Mannheimer Wirtschaftspädagogik die web-basierte Bürosimulation LUCA entwickelt. *LUCA Office Simulation* ist eine adaptive Lehr-Lern-Umgebung (Shute & Zapata-Rivera, 2008), in der Lernende komplexe kaufmännische Arbeitsszenarien in einer authentischen Büroumgebung bearbeiten, um kaufmännische Problemlösekompetenzen zu erwerben. Lehrende können über den *LUCA Editor* Szenarien selbst erstellen und verändern, dabei adaptive Hilfestellungen zur Verfügung stellen und die Problemlöseprozesse der Lernenden über das *LUCA Dashboard* live betreuen (Rausch et al., 2021). *LUCA Office Simulation* steht als Open Educational Resource (OER) kostenfrei zur Verfügung (https://luca-office.de).

In Vorbereitung auf die betriebspraktischen Studien besuchen Bachelor-Studierende der Wirtschaftspädagogik ein Seminar, in dem sie Einblicke in typische Aufgaben und Tätigkeiten des Human Resource Management (HRM) und Human Resource Development (HRD) erhalten. Dem didaktischen Ansatz des *Flipped Classroom* folgend, erarbeiten sich die Studierenden anhand von ausgewählter Fachliteratur die theoretischen Grundlagen jeweils im Vorfeld der Seminarsitzungen und bearbeiten während der Seminarsitzungen in der *LUCA Office Simulation* entsprechende Arbeitsszenarien zur Personalbedarfsanalyse und Personalgewinnung sowie zum Weiterbildungstransfer und zur Förderung informellen Lernens am Arbeitsplatz. Inhaltlich bereitet dieses Modul auf Praktika im HR-Bereich und entsprechende spätere berufliche Tätigkeiten in Unternehmen vor.

Im Master-Studiengang Wirtschaftspädagogik lernen die Studierenden unter anderem, wie sie authentische digitale Lernsituationen handlungs- und problemorientiert entwerfen können (s. o.). Dazu werden auf Basis fachdidaktischer Analysen relevante Inhaltsbereiche identifiziert, komplexe Arbeitsszenarien konzipiert, authentische Materialien erstellt, lernförderliche Interventionen integriert und Scoring Rubrics zur Beurteilung der Problemlösungen der Lernenden definiert. Diese Szenarien werden mit Studierenden im Seminarkontext und idealerweise auch mit Auszubildenden im Rahmen der Schulpraktika erprobt.

Beispiel 3: Konzeption eines Service Learning-Projekts zur Förderung des Umgangs mit der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer

Ziel des im Folgenden zu skizzierenden Lehrprojekts war es, das Thema „Umgang mit Heterogenität“ im Curriculum der Wirtschaftspädagogik zu verankern. Dies erfolgte im Rahmen einer Serie von thematisch einschlägigen Service Learning-Seminaren. Diese sind ein zentraler Bestandteil des vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg geförderten Programms „Leuchttürme der Lehrerbildung“ (2016 bis 2020: Teilprojekt „Herausforderung Heterogenität – Theorie-Praxis-Kooperation zur evidenzbasierten und praxisorientierten Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“).

Konkret geht es darum, den Umgang mit Heterogenität im konkreten Unterrichtshandeln zu beobachten und zu analysieren sowie Lehrmaterialien für die universitäre Lehrerbildung zu erarbeiten. Darüber hinaus wurden die an der Universität Mannheim generell mit Service Learning verfolgten Ziele (Theorie-Praxis-Verknüpfung, Steigerung der Reflexionskompetenz, Lösung realer Probleme im gesellschaftlichen Umfeld, Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung, persönliche Entwicklung der Studierenden) adressiert.

Das sich über mehrere Semester erstreckende Service Learning-Projekt war mehrstufig angelegt, wobei die Ergebnisse der Vorgängergruppen als Ausgangspunkt für das jeweils aktuelle Seminar genutzt wurden. In einem ersten Schritt identifizierten und klassifizierten die Studierenden im Zuge von Unterrichtshospitationen in den beteiligten kaufmännischen Schulen sowie Interviews mit Expert:innen Critical Incidents. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Heterogenität von Lernenden eine bedeutende Rolle spielt und diese sich als didaktisch herausfordernd darstellt. In einem zweiten Schritt wurden diese Erfahrungen zur Erstellung von Lernmaterialien für die Lehrer:innenbildung genutzt. Kernstück war hierbei die Entwicklung von Videovignetten, die typische Unterrichtssituationen zeigen, die (1) einen Bezug zur Heterogenität von Lernenden aufweisen und (2) eine Handlung des Lehrenden erfordern. Diese Vignetten wurden von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rahmen des Seminarkonzepts entwickelt, verfilmt und mittels Gesprächen mit Expert:innen validiert (siehe hierzu Seifried, 2021).

Learning Analytics Profiles (LeAP) zur Unterstützung von Lern- und Lehr-Prozessen

Gemeinsam ist vielen Lehrveranstaltungen an der Universität Mannheim, dass hier Learning Analytics zur Unterstützung der Lernprozesse genutzt werden. Fortschritte in der Bildungstechnologie ermöglichen Einblicke in die Art und Weise, wie sich Lernende und Lehrende in der angebotenen Lernumgebung engagieren und interagieren. Die daraus resultierende Verfügbarkeit riesiger Mengen von Bildungsdaten (Big Data) kann darstellen, wie Lernende verfügbare Bildungsressourcen verwenden, und weitere Analysen können nützliche Einblicke in Lernverhalten, -prozesse und -ergebnisse liefern (Ifenthaler & Yau, 2020). Aus ganzheitlicher Sicht nutzen Learning Analytics statische und dynamische Bildungsinformationen aus digitalen Lernumgebungen, Verwaltungssystemen und sozialen Plattformen für die Echtzeit-Modellierung, Vorhersage und Unterstützung von Lernprozessen, Lernumgebungen und Entscheidungsfindung im Bildungsbereich (Ifenthaler, 2015). Dementsprechend wird erwartet, dass Learning Analytics Potenziale für alle Beteiligten (z. B. Lernende, Lehrende, Designer:innen, Administratorinnen und Administratoren) im Bereich der Hochschulbildung entfalten. Insbesondere können Lernende von Learning Analytics durch personalisierte und adaptive Unterstützung ihres lebenslangen Lernens profitieren (Schumacher & Ifenthaler, 2021). Folglich wird personalisierten und adaptiven Lernumgebungen eine bedeutende Rolle für die Unterstützung jeglicher Lern-Lehr-Prozesse im Kontext der Hochschulbildung zugeschrieben. Allerdings sind empirische

Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Learning Analytics nur vereinzelt verfügbar, und auch systemweite Implementierungen unterschiedlicher Learning Analytics-Anwendungsfelder im Hochschulkontext sind noch recht selten anzutreffen (Ifenthaler, 2017; Ifenthaler & Gibson, 2020).

LeAP (Learning Analytics Profiles) hat vor dem skizzierten Hintergrund das Ziel, eine ganzheitliche und nachhaltige Learning Analytics-Lösung in die bestehenden Systeme der Universität Mannheim zu integrieren. Hierzu gehören das Sammeln, Speichern und Auswerten der Nutzerdaten über die verschiedenen Systeme der Universität sowie das Zurückspielen von Informationen an die Studierenden, Lehrenden und weitere Stakeholder. Die einzelnen Komponenten des LeAP-Systems wurden modular entwickelt und bestehen aus einem eigenständigen Kernsystem, das als Datenspeicher fungiert, und kleineren Adaptern, die in andere Systeme, wie zum Beispiel ILIAS integriert werden. Diese Adapter funktionieren ähnlich wie Google Analytics oder Piwik – sie sammeln die Nutzerbewegungen in den eingebundenen Systemen und leiten diese an das LeAP-Kernsystem weiter (Klasen & Ifenthaler, 2019, zu ethischen und datenschutzrechtlichen Herausforderungen sowie zur Umsetzung von LEAP siehe z. B. Ifenthaler & Schumacher, 2016, 2019; Klasen & Ifenthaler, 2019; Schumacher, Klasen & Ifenthaler, 2019).

Die Integration des LeAP-Systems in das produktive Lernmanagementsystem ILIAS erlaubt es, Studierende in ihren realen Lernprozessen zu begleiten. Erste Erfahrungen mit dem System sind durchweg positiv und es zeigt sich u. a., dass Studierende mit LEAP ihre Lernprozesse besser selbst steuern können.

Fazit

Grundsätzlich gesprochen wird in den skizzierten Lehrprojekten eine konstruktivistische Auffassung von Lehren und Lernen mit einer engen Verschränkung von theoretischen Bezügen und praktischen Anwendungen umgesetzt. Es werden regelmäßig in projektorientierter Form und in Kooperation mit Praxispartnern (z. B. Unternehmen, berufliche Schulen, gemeinnützige Bildungseinrichtungen) Problemstellungen mit „Ernstcharakter“ bearbeitet und die Ergebnisse gemeinsam mit Praxispartnern diskutiert. Grundlegende Konstruktionsprinzipien der skizzierten Lehrprojekte sind Forschungsorientierung, Praxisorientierung sowie hohe Eigenverantwortung der Studierenden bei gleichzeitig umfassenden Betreuungs-/Coaching-Angeboten durch die Lehrenden. Durch die systematische Verwendung von Learning Analytics soll versucht werden, die Qualität der Lehr-Lern-Prozesse weiter zu stärken. Schließlich ist es uns wichtig, dass die Bemühungen der Studierenden zu echten Produkten führen, die in verschiedenen Lehr-Lernkontexten Verwendung finden können und zur Professionalisierung der Studierenden beitragen.

Literatur

Aprea, C. (2007). Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen: Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Aprea, C. (2014). Unterrichtsplanung als Designaufgabe. *Journal für LehrerInnenbildung,* 14, 47–50.

Aprea, C. (2018). Instruktionsdesign und Unterrichtsplanung. In *Lernen mit Bildungstechnologien: praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien* (S. 1–19). Berlin; Heidelberg: Springer.

Aprea, C. Deutscher, V. & Seifried, J. (2021). Design wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen: Ein Ansatz zur Förderung und Analyse von Unterrichtsplanungskompetenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In J. Klusmyer & M. Söll (Hrsg.), *Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik: Aktuelle theorie-, empirie- und praxisbasierte Beiträge* (S. 169–193). Wiesbaden: Springer VS.

Ifenthaler, D. (2015). Learning analytics. In J. M. Spector (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational technology* (Vol. 2, pp. 447–451). Sage.

Ifenthaler, D. (2017). Are higher education institutions prepared for learning analytics? *TechTrends, 61*(4), 366–371. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0154-0

Ifenthaler, D. & Gibson, D. C. (Eds.) (2020). *Adoption of data analytics in higher education learning and teaching*. Cham: Springer.

Ifenthaler, D. & Schumacher, C. (2016). Student perceptions of privacy principles for learning analytics. *Educational Technology Research and Development, 64*(5), 923–938. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9477-y

Ifenthaler, D. & Schumacher, C. (2019). Releasing personal information within learning analytics systems. In D. G. Sampson, J. M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias & S. Sergis (Eds.), *Learning technologies for transforming teaching, learning and assessment at large scale* (pp. 3–18). Cham: Springer.

Ifenthaler, D. & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development, 68*(4), 1961–1990. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z

Klasen, D. & Ifenthaler, D. (2019). Implementing learning analytics into existing higher education legacy systems. In D. Ifenthaler, J. Y.-K. Yau & D.-K. Mah (Eds.), *Utilizing learning analytics to support study success* (pp. 61–72). New York: Springer.

Rausch, A., Deutscher, V., Seifried, J., Brandt, S. & Winther, E. (2021). Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117*(3), 372–394. https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0017

Schumacher, C. & Ifenthaler, D. (2021). Investigating prompts for supporting students' self-regulation – A remaining challenge for learning analytics approaches? *The Internet and Higher Education, 49*, 100791. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100791

Schumacher, C., Klasen, D. & Ifenthaler, D. (2019). Implementation of a learning analytics system in a productive higher education environment In M. S. Khine (Ed.), *Emerging trends in learning analytics* (pp. 177–199). Leiden: Brill.

Seifried, J. (2021). Die Entwicklung von Videovignetten zur Erfassung des Umgangs mit Heterogenität im Klassenzimmer. Konzeption eines Service-Learning-Projekts sowie empirische Befunde einer Validierungsstudie. In K. Karst, D. Thoma, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.). *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* (S. 59–76). Münster: Waxmann.

Shute, V. J. & Zapata-Rivera, D. (2008). Adaptive technologies. In J. M. Spector, D. Merrill, J. van Merriënboer & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed., pp. 277–294). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Carmela Aprea
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Design und Evaluation instruktionaler Systeme
L 4,1, 68161 Mannheim
carmela.aprea@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Viola K. Deutscher
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Kompetenzentwicklung und Ausbildungsqualität
L 4,1, 68161 Mannheim
viola.deutscher@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Dirk Ifenthaler
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Technologiebasiertes Instruktionsdesign
L 4,1, 68161 Mannheim
dirk.ifenthaler@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Andreas Rausch
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Lernen im Arbeitsprozess
L 4,1, 68161 Mannheim
andreas.rausch@uni-mannheim.de

Prof. Dr. Jürgen Seifried
Universität Mannheim
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik – Berufliches Lehren und Lernen
L 4,1, 68161 Mannheim
juergen.seifried@uni-mannheim.de

Universität Stuttgart

Kurzcharakteristik des Standorts

Matthias Wyrwal

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (B. Sc.)
- Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc.), Profil A: konsekutiver Masterstudiengang
- Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc.), Profil B: für Studierende mit einem ingenieurwissenschaftlichen Bachelor- oder Masterabschluss bzw. einschlägigem Hochschulabschluss

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- 01. Oktober 2011: Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (B. Sc., M. Sc. Profil A und B)
- Vor dem 01. Oktober 2011: Diplomstudiengang Technikpädagogik

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Informatik
- Maschinenbau

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Entwerfen und Konstruieren
- Technischer Ausbau
- Baubetrieb
- Tragwerksbemessung und Konstruktion
- Geotechnik
- Vermessungswesen
- Straßenbau
- Raum und Farbe
- Holztechnik
- Energie- und Automatisierungstechnik
- System- und Informationstechnik
- Fahrzeugtechnik
- Fertigungstechnik
- Heizungs-, Lüftungs- und Klimatechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Bautechnik
- Chemie
- Deutsch
- Elektrotechnik
- Englisch
- Ethik
- Informatik
- Maschinenbau
- Mathematik
- Physik
- Politikwissenschaft
- Sport
- Theologie (evangelisch)
- Theologie (katholisch)
- Wirtschaftswissenschaften

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (B. Sc.): 42 Studierende
- Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc.): 45 Studierende

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Fachrichtung Bautechnik: 10 Studierende
- Fachrichtung Elektrotechnik: 14 Studierende
- Fachrichtung Informatik: 6 Studierende
- Fachrichtung Maschinenbau: 57 Studierende

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Universität Hohenheim: Wahlpflichtfach evangelische und katholische Theologie
- Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart: Hauptfachvertiefung Raum und Farbe sowie Möbelbau
- Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart: Kooperation im Rahmen der Schulpraktischen Studien I und II

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Lehrpersonenbildung an beruflichen Schulen (LEBUS) sowie das Folgeprojekt Lehrpersonenbildung an beruflichen Schulen² (LEBUS²)
- Verbundvorhaben: MakEd_digital – Ein pädagogisch-didaktischer Makerspace zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Stuttgart

Das Angebot des Studiengangs Technikpädagogik, mit einem Bachelor- und zwei Masterstudiengängen, zielt darauf ab, Studierende fachlich und pädagogisch für das berufliche Lehramt auszubilden. Durch die interdisziplinäre Verzahnung verschiedener Fachbereiche (technisches Hauptfach, Wahlpflichtfach und Erziehungswissenschaft) wird dabei eine fundierte und abwechslungsreiche Lehramtsausbildung geboten. Neben einer grundlegenden fachwissenschaftlichen Ausbildung im Haupt- und Wahlpflichtfach erwerben die Studierenden vielfältige pädagogische und fachdidaktische Kompetenzen im Kontext der beruflichen Bildung. Die fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen werden durch Betriebs- und Schulpraktika schon während des Studiums angewandt und vertieft. Die Studiengänge bereiten primär auf Tätigkeiten im öffentlichen Schulwesen (Lehrperson am Technischen Gymnasium, Berufsfachschule, Berufsschule, etc.) vor. Für die Aufnahme des Vorbereitungsdienstes sind am Ende des Masterstudiums, neben einem Haupt- und Wahlpflichtfach, 10 Wochen Schulpraktikum und 42 Wochen Betriebspraktikum (auch außerhalb des Studiums abzuleisten) vorzuweisen.

1.1 Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (B. Sc.)

Der 6-semestrige Bachelorstudiengang Technikpädagogik mit dem Studienabschluss Bachelor of Science beinhaltet das Studium eines der vier technischen Hauptfächer Bautechnik, Elektrotechnik, Informatik sowie Maschinenbau, eines von 15 Wahlpflichtfächern und der Erziehungswissenschaft. Das Studium beginnt mit den Grundlagen des gewählten Hauptfaches sowie der Pädagogik. Dabei ist in den ersten beiden Semestern die Orientierungsprüfung im Hauptfach und in einem pädagogischen Modul zu erbringen. Die konkreten Inhalte sind abhängig vom gewählten Hauptfach, wobei der Schwerpunkt der ersten beiden Semester auf den mathematischen, naturwissenschaftlichen und ingenieurwissenschaftlichen Grundlagen liegt. Im weiteren Studienverlauf werden die Kompetenzen im Hauptfach und den Erziehungswissenschaften weiter vertieft. Außerdem beginnt das Studium des Wahlpflichtfaches. Abschließend wird eine Bachelorarbeit im Hauptfach geschrieben. Während des Studiums sind ein zweiteiliges 6-wöchiges Schulpraktikum (SP) sowie ein Betriebspraktikum im Hauptfach (12 Wochen) zu leisten, um möglichst früh Einblicke in schulische und außerschulische Aufgabenfelder zu ermöglichen. Darüber hinaus ist ein 8-wöchiges betriebliches Vorpraktikum Zulassungsvoraussetzung. Im Anschluss wird der Masterstudiengang Technikpädagogik Profil A empfohlen. Für die Zulassung zum Schuldienst ist der Masterabschluss erforderlich. Der Bachelorabschluss qualifiziert bereits für Tätigkeiten in außerschulischen Tätigkeitsfeldern.

1.2 Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc. Profil A)

Aufbauend auf den Studiengang B. Sc. Technikpädagogik wird der 4-semestrige konsekutive Master im Profil A angeboten. Zentrale Studieninhalte sind die Vertiefungen

der im Bachelor gewählten Haupt- und Wahlpflichtfächer. Darüber hinaus sind weitere erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Module sowie Schul- und Betriebspraktika abzuleisten. Die abschließende Masterarbeit kann wahlweise in der Erziehungswissenschaft, dem Haupt- oder dem Wahlpflichtfach geschrieben werden.

1.3 Technikpädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc. Profil B)

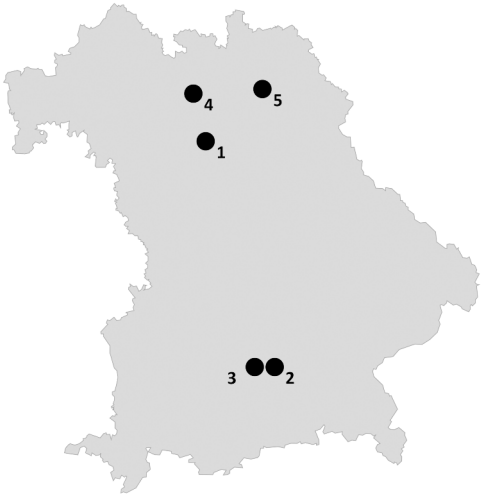
Studierenden mit einem Bachelor- oder Masterabschluss in den Ingenieurwissenschaften steht der 4-semestrige Masterstudiengang Technikpädagogik im Profil B offen. Zentrale Studieninhalte sind das Wahlpflichtfach, die Erziehungswissenschaften, fachdidaktische Module sowie Schul- und Betriebspraktika. Im Unterschied zum Master Profil A sind im Hauptfach nur fachdidaktische Veranstaltungen zu belegen (ausgenommen fachwissenschaftliche Auflagen). Die abschließende Masterarbeit kann wahlweise in der Erziehungswissenschaft, dem Haupt- oder dem Wahlpflichtfach geschrieben werden.

Weitere Informationen zu den Studiengängen erhalten Sie unter: https://www.uni-stuttgart.de/studium/bachelor/technikpaedagogik-lehramt-b.sc./ und https://www.uni-stuttgart.de/studium/studienangebot/Technikpaedagogik-M.Sc./

Autor

Dr. Matthias Wyrwal
Universität Stuttgart
Institut für Erziehungswissenschaft
Berufspädagogik mit dem Schwerpunkt Technikdidaktik (BPT)
wyrwal@ife.uni-stuttgart.de

II. Bayern



1 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
2 Ludwig-Maximilians-Universität München
3 TU München
4 Otto-Friedrich-Universität Bamberg
5 Universität Bayreuth

Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg

Kurzcharakteristik des Standorts

Angela Hahn, Yvonne Schalek, Karl Wilbers

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Wirtschafts- und Betriebspädagogik (B. A.)
- Master Wirtschaftspädagogik (M. Sc.)
- Bachelor und Master Berufspädagogik Technik mit den Fachrichtungen Metalltechnik und Elektro- und Informationstechnik (B. Sc./M. Sc.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Master Wirtschaftspädagogik (M. Sc.): seit 2008
- Bachelor Berufspädagogik Technik (B. Sc.): seit 2007
- Master Berufspädagogik mit den Fachrichtungen Metalltechnik und Elektro- und Informationstechnik (B. Sc./M. Sc.): seit 2010

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Master Wirtschaftspädagogik (M. A.): Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften ohne allgemeinbildendes Unterrichtsfach (I) oder mit allgemeinbildendem Unterrichtsfach (II)
- Bachelor und Master Berufspädagogik Technik (B. Sc./M. Sc.): Fachrichtungen Metalltechnik und Elektro- und Informationstechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Berufssprache Deutsch
- Deutsch
- Englisch
- ev. Religionslehre
- Ethik
- Französisch
- Mathematik
- Sozialkunde
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaftsinformatik
- Informatik
- Mathematik
- Physik

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Sonderpädagogik wird ohne spezifische Ausrichtung auf einzelne Förderschwerpunkte, aber mit Fokus auf Lernen sowie emotionale Entwicklung orientiert an den spezifischen Bedarfen beruflicher Schulen im Status eines Unterrichtsfachs angeboten.

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Wirtschafts- und Betriebspädagogik (B. A.): 370
- Master Wirtschaftspädagogik (M. Sc.): 204
- Bachelor Berufspädagogik Technik (B. Sc.): 114
- Master Berufspädagogik Technik (M. Sc.): 83

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Wirtschaftspädagogik Typ I: 87
- Wirtschaftspädagogik Typ II: 487
- Metalltechnik: 75
- Elektro- und Informationstechnik: 122

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Julius-Maximilians-Universität Würzburg für das Unterrichtsfach Sonderpädagogik

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU)

1.1 Masterstudium Wirtschaftspädagogik (M. Sc.), aufbauend auf einem wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor

Der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik ist ***kein*** Lehramtsstudiengang im eigentlichen Sinn, da er nicht mit einer Staatsprüfung endet. Eine abgelegte Diplom- oder Masterprüfung für Berufs- oder Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen entspricht aber gemäß Artikel 6, Absatz 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes (BayLBG) der ersten Staatsprüfung, wenn sie den Anforderungen des Lehramts genügt und daneben ein mindestens einjähriges einschlägiges berufliches Praktikum oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung nachgewiesen werden. Entsprechend kann unter diesen Voraussetzungen mit beiden Studienrichtungen der Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen angetreten werden, der mit dem zweiten Staatsexamen endet.

Die Studienrichtung I hat ein rein wirtschaftliches Profil. In der Studienrichtung II ist zusätzlich ein zweites allgemeinbildendes Unterrichtsfach in den Studiengang

integriert, das im Umfang von insgesamt 70 ECTS studiert wird (25 ECTS im Bachelor, 45 ECTS im Master).

Die Voraussetzung für die Bewerbung auf den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik bildet ein wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor. Der Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit Schwerpunkt Wirtschafts- und Betriebspädagogik an der FAU ermöglicht hierbei, bereits während des Bachelorstudiums neben den Wirtschaftswissenschaften auch wirtschaftspädagogische Module und die 25 ECTS des zweiten Unterrichtsfachs der Studienrichtung II zu studieren. Sofern der wirtschaftswissenschaftliche Bachelor an einer anderen Hochschule erworben wurde, werden beim Übergang in den Master je nach vorgängigem Profil im Bereich der Pädagogik und im Zweitfach Auflagen formuliert.

1.2 Bachelor- und Masterstudium Berufspädagogik Technik (B. Sc./M. Sc.)

Das berufspädagogische Studienangebot kombiniert die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung an der Technischen Fakultät mit der berufspädagogischen Ausbildung durch das Institut für Wirtschaftspädagogik und dem Studium eines zweiten Unterrichtsfachs mit unterschiedlicher Fakultätsanbindung. Die Technische Fakultät ist eine der bedeutendsten ingenieurwissenschaftlichen Ausbildungs- und Forschungsstätten in Bayern. Das berufspädagogische Studienangebot kombiniert einen Bachelor- und einen Masterstudiengang. Berufspädagogik Technik kann in den beiden Fachrichtungen „Elektrotechnik und Informationstechnik“ und „Metalltechnik“ studiert werden.

Analog zum Studiengang Wirtschaftspädagogik baut der Master Berufspädagogik Technik auf dem gleichlautenden Bachelor auf. Ein Quereinstieg mit einem technisch ausgerichteten Bachelor einer anderen Hochschule aus der entsprechenden Fachrichtung wird auch hier unter Auflagen ermöglicht.

Literatur

Wilbers, K. (2022): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. 3. Aufl. Berlin.

Wilbers, K. (2020): Wirtschaftsunterricht gestalten. 5. Aufl. Berlin.

Autorinnen und Autor

Dr. Angela Hahn
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Akademische Direktorin
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
angela.hahn@fau.de

Dr. Yvonne Schalek
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Akademische Oberrätin
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
yvonne.schalek@fau.de

Prof. Dr. Karl Wilbers
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Lehrstuhlinhaber
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de

Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg

Stärkung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und Internationalisierung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg

Angela Hahn, Yvonne Schalek, Karl Wilbers

Abstract

Das Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg in Nürnberg ist das Kompetenzzentrum der Universität für die Studiengänge, die unter anderem zu einem Lehramt an einer beruflichen Schule in Bayern führen. Der Beitrag zeichnet zwei Entwicklungsstränge auf, die das Profil des Standortes schärfen. Es ist dies eine spezifische Wissenschaft-Praxis-Kombination, die in Form der sog. Universitätsschulen implementiert wird. Außerdem wird die Internationalisierungsstrategie der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge dargelegt. Dabei wird sowohl die Internationalisierung „at home" als auch die „outgoing mobility" erörtert. Im letzten Fall wird das Netz der deutschen Auslandsschulen genutzt.

Schlagworte: Wissenschaft-Praxis-Kooperation, Universitätsschule, Internationalisierung, Lehrerausbildung, Auslandsschulen

The Institute for Business Education (IWP) at Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg in Nuremberg is the university's competence center for the courses of study that also lead to a teaching degree at a vocational school in Bavaria. The article traces two strands of development that sharpen the profile of the location. This is a specific science-practice combination, which is implemented in the form of the so-called university schools. In addition, the internationalization of the vocational and business education programs is presented. Both internationalization 'at home' and 'outgoing mobility' are discussed. In the last case, the network of German schools abroad is used.

Keywords: Business Education, university school, schools abroad, teacher education, internationalisation

1 Strategische Entwicklung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums an der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg

Das Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP) der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg in Nürnberg ist das Kompetenzzentrum der Universität für die Studiengänge, die unter anderem ins Lehramt an einer beruflichen Schule in Bayern führen. Es bemüht sich, das Profil des Standorts zu schärfen und die Studienbedingungen an die zukünftigen Anforderungen anzupassen, die Absolvierende im Berufsalltag erwarten. Der Beitrag zeichnet zwei Entwicklungsstränge auf, die das Profil des Standortes schärfen.

1.1 Entstehung des bayerischen Universitätsschulgedankens

Das Konzept der Universitätsschulen ist in Bayern auf eine Regierungserklärung des bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus vom 26. März 2009 im bayerischen Landtag zurückzuführen. In der Erklärung wird die Zukunftsfähigkeit bayerischer Schulen thematisiert und angestrebt, „die Lehrerbildung in Bayern qualitätsorientiert weiterzuentwickeln" (Spaenle, 2009, S. 25). Der Minister befürwortet in der Erklärung „eine optimale Vernetzung von Studium und Schule, Theorie und Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung" (Spaenle, 2009, S. 26). Die Vernetzung kann seiner Meinung nach „zum Beispiel durch eine Universitäts-Schule, in der Hochschule und Schulwirklichkeit eine produktive Verbindung eingehen" (Spaenle, 2009, S. 26), gelingen. Offensichtlich wird mit der Bezeichnung „Universitätsschulen" eine Parallele zu Universitätskliniken gedacht. Details zur Ausgestaltung der Universitätsschule wurden in der Regierungserklärung noch nicht genannt.

Im Nachgang wurde in Nürnberg als erstem Standardort in Bayern mit Verantwortlichen im Ministerium das Gespräch gesucht und zusammen mit Schulleitungen und Seminarlehrkräften beruflicher Schulen das Universitätsschulkonzept für die Studiengänge Berufspädagogik, Technik und Wirtschaftspädagogik an der FAU ausgeformt. Das Konzept wurde an der FAU noch im gleichen Jahr zum Wintersemester 2009/10 mit der Umstellung von Diplomstudiengänge auf Masterstudiengänge umgesetzt.

In einem späteren kultusministeriellen Schreiben vom 18.12.2009 wurden folgende Eckpunkte für die Universitätsschulen festgehalten: Die Schulen sollen in örtlicher Nähe zur Universität liegen, große Schuleinheiten repräsentieren und in ihrer Funktion zeitgleich Seminarschule sein. Ausgewählte Lehrkräfte an diesen Schulen fungieren als Mentorinnen und Mentoren, wobei ein/eine Mentor:in eine Gruppe von ca. fünf Masterstudierenden betreut. Jede Universitätsschule nimmt jährlich mindestens 20 Masterstudierende auf. Darüber hinaus werden gemeinsame pädagogische Projekte zwischen Schule, Universität und Studienseminar initiiert.

Die Universitätsschule zielt zum einen darauf, „Studium und Schule sowie Theorie und Praxis" (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK), 2011, S. 5) zu verknüpfen, den Studierenden zu einem sehr frühen Zeit-

punkt ihrer Ausbildung das umfangreiche Tätigkeitsprofil einer Lehrkraft erfahrbar zu machen und dadurch zur Berufswahlentscheidung beizutragen (StMUK, 2011, S. 5–6). Zum anderen soll es durch die Implementierung von Universitätsschulen gelingen, die erste und die zweite Phase der Lehrkräftebildung „zu einem Gesamtkonzept zu verschmelzen" (StMUK, 2011, S. 3). Universitätsschulen, Studienseminar und Universität sollen eng miteinander kooperieren und durch die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Fragestellungen Synergieeffekte erzielen und Impulse zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung geben (StMUK, 2011, S. 3–5). Durch das gemeinsame Lehren, Erforschen und Erproben sowie die Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Schulpraxis in der universitären Lehrkräfteausbildung können mögliche Reibungspunkte schnell erkannt und Ausbildungskonzepte und -inhalte kompatibel gestaltet werden (StMUK, 2011, S. 5). Die Phasen kooperieren zur Erreichung eines übergeordneten Ziels, verfolgen innerhalb ihrer Settings aber unterschiedliche Einzelzielsetzungen und können somit nicht substituiert werden. Den Verantwortlichen im Studienseminar kommt die Aufgabe zu, Erkenntnisse und Impulse aus den Universitätsschulen in die Ausbildung aller Referendarinnen und Referendare einfließen zu lassen, damit mittelfristig alle Schulen davon profitieren (StMUK, 2011, S. 5).

Inzwischen haben neben der FAU auch alle anderen Universitätsstandorte in Bayern, die Lehrkräfte für berufliche Schulen qualifizieren, eine Konzeption einer Universitätsschule (Technische Universität München, Ludwig-Maximilians-Universität München, Otto-Friedrich-Universität Bamberg und die Universität Bayreuth). Zwischen den Standorten findet, auch unter Beteiligung des bayerischen Kultusministeriums, ein regelmäßiger Austausch statt. In Nürnberg fand darüber hinaus schon früh ein intensiver Diskurs zu Methoden der Ausbildung von Lehrkräften mit den Universitäten in Graz und Hamburg statt (Lehner, Riebenbauer, Stock & Wilbers, 2014).

1.2 Leitbild der Nürnberger Konzeption: Regionale professionelle Lerngemeinschaften

Die Konzeption der Universitätsschule in Nürnberg folgte von Anfang an dem Leitbild regionaler professioneller Lerngemeinschaften, also „Professional Learning Communities" (Wilbers, 2009, S. 10). Eine professionelle Lerngemeinschaft ist Teil einer lernenden Organisation, die sich auszeichnet durch verteilte Führung, gemeinsame Werte, gemeinsames Lernen und Anwenden, geteilte individuelle Praxis sowie unterstützende Bedingungen, z. B. in Form einer IT-Infrastruktur (Hord & Sommers 2008).

Institutionell betrachtet geht es dabei um die Weiterentwicklung der Universität und der beteiligten Schulen. Neben den Studierenden sollen also auch beteiligte Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte, Schulleitungen und Wissenschaftler:innen vom Konzept profitieren und gemeinsam praxisnahe Berufsbildungsforschung leisten. 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 Erkenntnisse und Forschungsergebnisse sollen auch über die Universitätsschulen hinaus nutzbar gemacht werden.

Die unterstützenden Bedingungen, die in den Universitätsschulen grundgelegt werden, wurden in der Vergangenheit in vielfacher Weise genutzt. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen zu Industrie 4.0 (Wilbers, 2017) wurden für die berufsspezifischen Digitalkompetenzen (Wilbers, 2019) sowohl digital transformierte Lernsituationen als auch konkreter Output für die Schulen, aber auch die Verfahren der prozessorientierten Sachanalyse in der Wirtschaftsdidaktik weiterentwickelt (Leppert & Wilbers, 2019; Leppert, 2021), die in der Ausbildung zugrunde gelegt werden. Der Lehrstuhl kann hier auf umfangreiche Erfahrungen bei der kooperativen Erstellung von Lernmaterialien im Rahmen der Reform der Wirtschaftsschule ab 2010 (Allmansberger u. a. 2011; Wilbers 2011) zurückgreifen. Es wurden dabei wichtige Beiträge zur Didaktik von Lernsituationen geleistet (Wilbers 2018; Schirmer 2020).

1.3 Design der Universitätsschule

Den Ausgangspunkt für das Konzept bildet ein spezifisches didaktisches Modell zur Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbereitung, das „Nürnberger Didaktikmodell" (Wilbers 2020). Dieses Modell bildet die Grundlage für das Selbststudienmaterial, in dem die Strukturelemente und Prozessschritte weiter untergliedert und in insgesamt 24 Kapitel ausdifferenziert sind. Ein Kapitel des für die Universitätsschule entwickelten Materials entspricht einer Lerneinheit. Die Studierenden studieren über einen Zeitraum von zwei Semestern wöchentlich eine dieser Lerneinheiten und bearbeiten dazugehörige Arbeitsaufträge. Sämtliche Aufträge, die von den Studierenden gruppenweise bearbeitet werden, werden am Ende des Semesters in einem Unterrichtsportfolio dokumentiert. Sowohl für das Winter- als auch für das Sommersemester existieren eigenständige Portfolios, die sich im Kern an den Schwerpunkten des Mentorings orientieren. 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, sogenannte Tools, sowie Apps, die über die Homepage www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de zur Verfügung stehen.

Lerneinheiten und Arbeitsaufträge werden von den Studierenden in drei Präsenzblöcken pro Semester zusammen mit Hochschullehrern an der Universität vertieft und besprochen. Die Studierenden werden dazu in vergleichsweise kleine Gruppen eingeteilt. Diese Präsenzveranstaltungen sind nicht als Vorlesung konzipiert, sondern bieten Gelegenheit, die Theorie aus den Selbststudienmaterialien zu vertiefen und zu hinterfragen, Arbeitsaufträge zu präsentieren, Erfahrungen auszutauschen, Schwierigkeiten einzubringen und alternative Sichtweisen zu diskutieren.

Ein wesentlicher Bestandteil des Nürnberger Universitätsschulkonzepts ist das Mentoring. Es zielt darauf ab, die Studierenden durch Expertinnen und Experten begleitet an Unterrichts- und Schulpraxis heranzuführen. Ausgewählte Lehrkräfte betreuen eine Gruppe von bis zu sechs Studierenden als Mentorinnen und Mentoren und bieten Hilfe bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis. Innerhalb der jeweiligen Schule haben sie eine Multiplikatorenfunktion für die restlichen Kolleginnen und Kollegen und sie sind Verbindungsperson zwischen Schule und Universität.

Durch das Universitätsschulkonzept soll somit auch die Weiterentwicklung der Mentorinnen und Mentoren forciert werden.

Unterstützt werden Mentoring, Arbeitsaufträge und Praxiserfahrungen durch drei (Selbst-) Reflexionsbänder, die sich über die ersten zwei Mastersemester erstrecken: Team(selbst-) reflexion, kollegiale (Selbst-)Reflexion sowie individuelle Selbstreflexion. Eine Gesamtbeschreibung liefert Bader u. a. (2021).

1.4 Das Konzept der Triple-Helix der Universitätsschulen

Das Bild der Universitätskliniken als Projektion einer zukünftigen Bildung von Lehrkräften wurde auch außerhalb Bayerns aufgegriffen. Besonders hervorzuheben sind die Universitätsschulen der Norwegian University of Science and Technology (NTNU) um die Forscherin Kari Smith (2016). Das Projekt „EdUSchool" (Enhancing European teacher education through University schools) orientiert sich an diesem Konzept, die Ergebnisse sind auf der Webseite www.university-schools.eu dokumentiert. An dem Projekt beteiligt waren neben der FAU die Otto-Friedrich-Universität Bamberg, die Universität Lissabon, die Masaryk University (MU) in Brno sowie die Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim. Im Rahmen des von der FAU verantworteten Arbeitspaketes wurde im Projekt EduSchool als Bezugsrahmen für gute Praxis die sog. „Triple Helix" entwickelt. Dies meint, dass drei als Schraubenlinie darzustellende, sich auch überschneidende Prozesse im Konzept der Universitätsschule stark miteinander verwoben sind – und zwar so stark, dass sie stellenweise kaum zu unterscheiden sind. Diese drei Prozesse sind die Forschung, die Professionsentwicklung und die Schulentwicklung.

Der Forschungsprozess ist dabei ein schraubenförmiger Prozess, der mit der kollaborativen Identifikation einer Herausforderung in der Berufsbildungspraxis beginnt, der zu einer Forschungsplanung, einer Sammlung von Daten, einer Implementation eines Konzepts, der Evaluation und dem Transfer führt, um dann auf einem höheren Niveau fortgesetzt zu werden. Dieser Typ von Forschung ist sozial, partizipativ, kollaborativ und wendelförmig. Besondere Beispiele dieses Typs von Forschung sind Action Research (Jacobs, 2018) sowie Design based Research (Anderson & Shattuck, 2012). Das Vorgehen entspricht grundsätzlich dem Modell der Entwicklungsforschung (Einsiedler 2010), symbiotischer Implementationsstrategien (Gräsel & Parchmann, 2004) bzw. partizipativer Transferstrategien (Gräsel 2010).

Die zweite Helix, die Professionsentwicklung, wird als erfahrungsorientierter Prozess verstanden, der mit der Reflexion von Kompetenzerwartungen startet, dem die Erlangung von Erfahrungen, die Formung abstrakter Konzepte und aktives Experimentieren folgen. Eine typische Vorstellung ist das Modell des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb (1984, 2005).

Auch die Schulentwicklung als dritter Prozess in der „Triple Helix" wird als spiralförmiger Prozess verstanden. Typisch ist hier das Modell von Hirsh und Crow (2018). Dieses sieht nach einer Analysephase das Setzen von Zielen, einen Lernprozess, eine Phase der Implementation des Erlernten sowie eine Phase des Monitorings und der Nachjustierung vor.

2 Internationalisierung in der Lehrerausbildung

2.1 Status quo und aktuelle Entwicklungen an der FAU

Die Formulierung gezielter Forderungen nach einer verstärkt internationalen Ausrichtung der Hochschulen und damit verbunden einer Internationalisierung von Studiengängen wurde im vergangenen Jahrzehnt immer nachdrücklicher (Baedorf, 2015; Ahlgrimm & Heck 2018). Als positive Effekte von Auslandsaufenthalten werden besonders die Persönlichkeitsentwicklung, der Erwerb und Ausbau fremdsprachlicher wie auch interkultureller Kompetenz und Sensibilität betont (Baedorf, 2015; Zimmermann & Neyer, 2013; King Lee, 2011; Kuhlee 2017). Neben der strategischen Ausrichtung und der Formulierung eines Leitbilds, das den Internationalisierungsprozess der Institution Hochschule als Querschnittsthema integriert, verfolgt beispielsweise die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) das Ziel, grundsätzlich alle, also neue wie auch gewachsene Studiengänge, so weiterzuentwickeln, dass Studierende für die globalen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft optimal vorbereitet werden.

Lange Zeit war die akademische Lehrerausbildung vom fortschreitenden allgemeinen Internationalisierungsgedanken der akademischen Ausbildung eher weniger berührt, jedoch werden auch hier die Rufe nach einem verstärkt international ausgerichteten Studium immer lauter (Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD], 2013; Gemeinsame Wissenschaftskonferenz [GWK], 2013; Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2013; Kuhlee 2017; Allemann-Ghionda, 2017).

Näher beschrieben werden soll im Nachfolgenden der Weg, den das Institut für Wirtschaftspädagogik an der FAU geht, um den Studiengang Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowohl im Bachelor- wie auch im Masterstudium stärker zu internationalisieren.

2.2 Internationalisierung in der Lehrerausbildung am Institut für Wirtschaftspädagogik

Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der FAU im Bachelor ist nicht als eigenständiger Studiengang, sondern als „Schwerpunkt“ innerhalb des Studiums der Wirtschaftswissenschaften organisiert. Diese spezielle Konstruktion bedingt, dass sich das Bachelorstudium der Wirtschaftspädagogik eng in die Organisation des übergeordneten Studiengangs „Wirtschaftswissenschaften“ einbindet und damit für seine Studierenden die gesamte strukturelle Infrastruktur des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften nutzt, zu nennen sind hier z. B. Vermittlungsmöglichkeiten zu Betriebspraktika im Ausland oder Studienaufenthalte an ausländischen Partnerhochschulen, um internationale Akzente innerhalb des Studiums zu setzen. Zu bedenken gilt es hier, dass sich Bachelorabsolvierende mit dem Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik nicht zwingend für ein Masterstudium Wirtschaftspädagogik und damit für die Berufslaufbahn „Lehrer:in an beruflichen Schulen“ entscheiden. Immerhin ein knappes Drittel wählt einen anderen Masterstudiengang bzw. strebt den Direkteinstieg in den Beruf auf dem freien Arbeitsmarkt an. Internationalisierung findet in dieser Phase vor al-

lem durch die Förderung der studentischen Auslandsmobilität statt und dient besonders der Vorbereitung der Studierenden auf einen globalisierten Arbeitsmarkt sowie der Schärfung der individuellen Bewerbungsfähigkeit. Grundpfeiler dieser Perspektive sind attraktive Mobilitätsfenster und verlässliche Regeln hinsichtlich der Anrechnung im Ausland erworbener Studienleistungen (Stichwort: "*outgoing mobility*").

Für Studierende, die bereits ein Masterstudium in Wirtschaftspädagogik und damit die Berufsperspektive „Lehrer:in an beruflichen Schulen" ins Auge fassen, hat das Institut für Wirtschaftspädagogik darüber hinaus eine Reihe unterschiedlicher Mentoring-Programme und entsprechende Begleitmodule gestaltet (Stichwort: "*internationalisation at home*"). Im Projekt „WiSo-Bildungspaten" (Projektlaufzeit 2009–2018) übernahmen Studierende für die Zeitspanne eines Semesters unter anderem die Betreuung von Lernenden in Berufsintegrationsklassen an Nürnberger Berufsschulen (Kastenmeier, 2011). Im Wintersemester 2018 startete das Nachfolgeprojekt „WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf" mit einem Schwerpunkt auf die duale Ausbildung von Geflüchteten und Neuzugewanderten. Im Rahmen dieses Programms begleiteten Studierende je eine:n geflüchtete:n Auszubildende:n als Mentorinnen und Mentoren über vier Semester (Kirchhöfer & Wilbers, 2020). Die Studierenden unterstützten ihre Mentees bei praktischen Fragestellungen wie dem Ausfüllen von behördlichen Formularen und bei der Überwindung von Sprachbarrieren und Anpassungsschwierigkeiten innerhalb der Berufsausbildung. Teilweise sind sie auch als Vermittler:in zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule involviert. Vor allem sind sie jedoch als Lerncoaches bei der Aufarbeitung von Unterrichtsstoff und bei der Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfung tätig. Ab dem Wintersemester 2021 startet das Institut für Wirtschaftspädagogik der FAU neue Mentoring-Programme mit der IHK Nürnberg und den beruflichen Schulen, bei denen ebenfalls Lernende mit besonderem Förderbedarf, darunter auch Geflüchtete und Lernende mit Migrationshintergrund, im Zentrum der Förderarbeit stehen werden. Der regelmäßige Kontakt und Austausch mit den ausländischen Jugendlichen, direktes „Eintauchen" in deren Kultur sowie die Auseinandersetzung der Studierenden mit den spezifischen Problemen, denen sich ihre jugendlichen Mentees auf ihrem Weg hin zu gesellschaftlicher und beruflicher Integration stellen müssen, wird von den Studierenden als sehr bereichernd und prägend für die eigene Selbstwahrnehmung empfunden (Kirchhöfer & Wilbers, 2019).

Der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik an der FAU fokussiert inhaltlich stärker als der Bachelorstudiengang auf die Berufsperspektive „Lehrer:in an beruflichen Schulen", weswegen Internationalisierung hier besonders aus dem Blickwinkel der Lehrerbildung gedacht wird. Die Zielsetzung deckt sich mit der von Ahlgrimm und Heck, die als Erwartungsgröße „positive Effekte für künftige Lehrkräfte u. a. in Bezug auf verbesserte Sprach- und Kulturkenntnisse, in der Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, erweiterte interkulturelle Kompetenzen", Kompetenz im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit ausländischen Wurzeln, verbunden mit einem erweiterten Blickwinkel auf globale Themen und Zusammenhänge, nennen (Ahlgrimm und Heck, 2019).

Zwar wird bemängelt, dass der Blick beim Thema Internationalisierung des Studiums zu häufig auf die Perspektive der „realen Mobilität" verengt wird (De Wit, 2011), Erwartungen an die Wirkung von Auslandsaufenthalten würden gleichzeitig überhöht (Ahlgrimm & Heck, 2018; Zimmermann & Neyer, 2013). Das Institut für Wirtschaftspädagogik hat sich dennoch bewusst entschieden (u. a. basierend auf Wernisch, 2017; Kowalczuk-Waledziak; Korzeniecka-Bondar; Danilewicz & Lauwers, 2019), eben diese „reale Auslandsmobilität" ("outgoing mobility") mit zusätzlichen Praxisaufenthalten im Ausland zu unterstützen. Neben den fakultäts- und universitätsübergreifenden (Vermittlungs-) Angeboten zu Studienaufenthalten und Unternehmenspraktika können Wirtschaftspädagogikstudierende im Master ihre Schulpraktischen Studien im Ausland absolvieren. Das Institut für Wirtschaftspädagogik unterhält dafür seit 2013 ein stetig wachsendes Netzwerk an Deutschen Auslandsschulen, die kaufmännische Berufsausbildung nach deutschem Vorbild anbieten. Die Auslandsschulen sind dabei in die Organisations- und Prüfungsstrukturen des dualen Berufsausbildungssystems in Deutschland integriert. Aktuell bestehen Austauschpartnerschaften mit dem Berufsbildungszentrum (BBZ) Instituto Ballester Buenos Aires/Argentinien, dem Instituto Superior Alemán de Comercio (INSALCO) Santiago de Chile/Chile, der Internationalen Schule Brüssel (iDSB)/Belgien, der German Business School/Formación Empresarial Dual Alemania (FEDA) mit Standorten in Madrid, Barcelona und Valencia/Spanien und der Audi Hungaria Schule Györ/Ungarn. Die Studierenden können demnach wählen, ob sie einen europäischen oder südamerikanischen Schulstandort präferieren. Der Fokus eines Aufenthalts an einer dieser Schulen liegt nicht allein auf der Möglichkeit, das Studienmodul „Schulpraktische Studien im Master" an einem Auslandsschulort abzuleisten. Die Zielsetzung ist vielmehr die umfassende, temporäre Integration der Studierenden in das lokale Umfeld der Auslandsschule und die intensive Förderung ihrer kulturellen Sensibilität. Dies gelingt durch die besondere Beschaffenheit des Schulumfelds, das sich oft erheblich von demjenigen beruflicher Schulen in Deutschland unterscheidet:

Das Kollegium besteht in allen kaufmännischen Auslandsschulen sowohl aus deutschen wie auch aus lokalen Lehrkräften. Die Unterrichtssprache für den Fachunterricht an den Schulen ist grundsätzlich Deutsch, wenngleich die Lehrkräfte hierbei besonders „sprachsensibel" unterrichten, da Deutsch nur von wenigen Schülerinnen und Schülern als Muttersprache gesprochen wird. Die meisten Schüler:innen lernen Deutsch als Fremdsprache zusätzlich zu ihrer eigentlichen Berufsausbildung. Die Studierenden begegnen hier besonderen interdisziplinären Herausforderungen, die gleichzeitig zur Förderung individueller Fachkompetenz beitragen können (Ausbau von individuellen und/oder zweitfachspezifischen Fremdsprachenkenntnissen, Anwenden von fachdidaktischen Kompetenzen, besonders auch im Zweitfach „Berufssprache Deutsch"). Anders als in den Schulpraktischen Studien „zuhause" liegt der Schwerpunkt bei den Schulpraktika im Ausland in der Betonung des selbstverantwortlichen Arbeitens mit der Klasse in Kombination mit eigenständiger Unterrichtstätigkeit. Die Studierenden werden an den Auslandsschulen als vollwertige Unterstützungslehrkräfte wahrgenommen und eingesetzt, auch wird die Anbindung an die

Schüler:innen sowie die Kolleginnen und Kollegen vor Ort (begünstigt durch die oft kleineren Klassen und Lehrerkollegien) als „sehr intensiv" beschrieben. Viele Studierende berichten zudem, dass die veränderte Perspektive (das Erleben des Lehrberufs „im Ausland") bei ihnen zu einer Festigung der eigenen Berufswahlentscheidung und zur Erweiterung der persönlichen Perspektive um diese Tätigkeitskomponente („berufliche Lehrkraft im Ausland") geführt hat.

Die Verzahnung der „Schulpraktischen Studien im Ausland" im Master mit dem Modul „Bildungspaten/Weichenstellung" im Bachelorstudium ist hier bewusst mitgedacht und wirkt profilschärfend: Da die Anzahl an Bewerbungen die vermittelbaren Plätze an den kaufmännischen Auslandsschulen leider in der Regel übersteigt, erhalten diejenigen Studierenden, die sich bereits im Bachelorstudium als „Bildungspaten" erfolgreich engagiert haben, ebenso einen Bewerberbonus wie Studierende, die durch die Wahl ihres Zweitfachs bereits einen internationalen bzw. kultursensiblen Schwerpunkt in ihr Studium integrieren (z. B. Berufssprache Deutsch oder eine der Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch mit zugehörigen Auslandswissenschaften).

Literatur

Ahlgrimm, F. & Heck, S. (2018). Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. Zugriff am 23.08.2021. Verfügbar unter https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42037/file/pblbf01_257-269.pdf

Allemann-Ghionda, C. (2017). Interkulturalität, Internationalität, Diversität. Was kann Lehrer_innenbildung anbieten? In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung. Frankfurt am Main; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Warszawa; Wien: Peter Lang Edition, S. 67–88.

Allmansberger, P., Bodensteiner, P. & Denneborg, G. (Hrsg.) (2011). Die Wirtschaftsschule von morgen. Perspektiven einer traditionsreichen Schulart. München: Hanns-Seidel-Stiftung.

Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? Educational Researcher, 41(1), S. 16–25.

Bader, C., Lehner, W., Seitle, J. & Wilbers, K. (2021). Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen. Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption. Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Baedorf, D. (2015). Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In M. Kricke & L. Kürten (Hrsg.), Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 32–56.

Christoforatou, E. (2016). Internationalisierung. Ein aktuelles Aufgabenfeld in der Lehrer/innenbildung. In S. Zotti (Hrsg.), International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Innsbruck [u. a.]: Studien Verl., S. 71–74.

Falkenhagen, C., Grimm, N. & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019). Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, VII.

Gräsel, C. (2010). Stichwort. Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (1), S. 7–20.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. Unterrichtswissenschaft, 32 (3), 196–214.

GWK [Gemeinsame Wissenschaftskonferenz] (2013). Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin (Beschluss). Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf

Hirsh, S. & Crow, T. (2018): Becoming a Learning Team (2nd Ed.). Learning forward.

Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). Leading professional learning communities. Voices from research and practice. Thousand Oaks: Corwin Press.

HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2013). Klares Bekenntnis zur Bedeutung der Lehrerbildung. Hochschulrektorenkonferenz beschließt Empfehlungen. Pressemitteilung. HRK. https://www.hrk.de/uploads/media/HRK_PM_Lehrerbildung_14052013.pdf

Jacobs, S. D. (2018). A History and Analysis of the Evolution of Action and Participatory Action Research. Canadian Journal of Action Research, 19 (3).

Kastenmeier, E. (2011). Entwicklung eines Konzepts für ein Patenschaftsprogramm zwischen Bachelor-Studierenden und Schülern im Berufsgrundausbildungsjahr in Kooperation mit der Kaufmännischen Berufsschule 4 in Nürnberg. Nürnberg: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

King Lee, J. F. (2011). International field experience. What do student teachers learn? Australian Journal of Teacher Education, 36 (10). Abgerufen 24.08.2021. Verfügbar unter https://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n10.4

Kirchhöfer, F. & Wilbers, K. (2019). Studentisches Mentoring zur Förderung der Integration in die duale Berufsausbildung. vlb-Akzente, 07/2019, S. 14–16. Abgerufen 24.08.2021. Verfügbar unter https://www.vlbbayern.de/fileadmin/user_upload/www_vlbbayern_de /pdf/vbl-akzente/2019/07_2019.pdf

Kirchhöfer F. & Wilbers K. (2020). WEICHENSTELLUNG für Ausbildung und Beruf am Standort Nürnberg: Studentisches Mentoring als Unterstützungsmaßnahme für neuzugewanderte Jugendliche in der dualen Ausbildung. In T. Hochleitner & J. Roche (Hrsg.), Berufliche Integration durch Sprache. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2020, S. 186–204.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1 2005 Technical Specifications. Boston: Hay Resources Direct.

Kowalczuk-Waledziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (Hrsg.) (2019). Rethinking teacher education for the 21st century. Trends, challenges and new directions. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. Zugriff am 26.08.2021. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18248/pdf/Kowalczuk-Waledziak_et_al_2019_Rethinking_Teacher_Education.pdf

Kuhlee, D. (2017). Lehrer_innenbildung in England und Deutschland – vergleichende Betrachtungen zu Reformen neoliberaler Provenienz in der Lehrer_innenbildung und deren Effekte. In C. Allemann-Ghionda, G. Kula & L. Mignon (Hrsg.), Diversität in europäischen Bildungssystemen und in der Lehrer_innenbildung. Frankfurt am Main; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Warszawa; Wien: Peter Lang Edition (2017), S. 101–129.

Lehner, W., Riebenbauer, E., Stock, M. & Wilbers, K. (2014). Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion in schulpraktischen Phasen. Was ein Grazer Raster und eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet. In N. Naeve-Stoss, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag (S. 1–16).

Leppert, S. & Wilbers, K. (2019). Entwicklung von Lernsituationen in digital transformierten Handlungsfeldern. Ein Modell unter besonderer Berücksichtigung der prozessorientierten Sachanalyse. In K. Wilbers (Hrsg.), Digitale Transformation kaufmännischer Bildung (S. 73–115). Berlin: E-Publi.

Leppert, S. (2021). Prozessmodelle als Grundlage für die Planung von Lernsituationen in komplexen Lehr-Lernarrangements. In K. Wilbers & L. Windelband (Hrsg.), Lernfabriken an beruflichen Schulen. Gewerblich-technische und kaufmännische Perspektiven (S. 49–77). Berlin: Epubli.

Spaenle, L. (2009). Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft, München. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter http://www.bayern.de/Regierungserklaerungen-.1290.10243120/index.htm

StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) (2011). „Kooperation, Koordination, Kommunikation“ - Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen 2011, München. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter http://www.km.bayern.de/download/2977_v_strukturelle_und_inhaltliche_reform_der_2__phase_16.2.2011.pdf

Wernisch, D. (2017). Internationalization and Student Mobility in Teacher Education: Internationalization Models, Diffusion Barriers, and Recommendations for Policy and Higher Education Institutions. Zugriff am 26.08.2021. Verfügbar unter https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/651

Wilbers, K. (2009). Wirtschaftspädagogische Ausbildung in Universitätsschulen: Der neue Nürnberger Weg im wirtschaftspädagogischen Master. vlb-akzente, 18 (10), 8–10.

Wilbers, K. (2017). Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In K. Wilbers (Hrsg.), Industrie 4.0: Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildung (S. 9–51). Berlin: Epubli.

Wilbers, K. (2019). Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), Digitale Transformation kaufmännischer Bildung (S. 11–72). Berlin: E-Publi.

Wilbers, K. (2020). Wirtschaftsunterricht gestalten (5. Aufl.). Berlin: Epubli.
Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. Journal of Personality and Social Psychology, 105(3), 515–530. https://dx.doi.org/10.1037/a0033019

Autorinnen und Autor

Dr. Angela Hahn
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Akademische Direktorin
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
angela.hahn@fau.de

Dr. Yvonne Schalek
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Akademische Oberrätin
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
yvonne.schalek@fau.de

Prof. Dr. Karl Wilbers
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Lehrstuhlinhaber
Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de

Ludwig-Maximilians-Universität München | LMU

Kurzcharakteristik des Standorts

Susanne Weber, Samuel Mühlemann

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Wirtschaftspädagogik I, B. Sc.
- Wirtschaftspädagogik II mit integriertem Wahlfach, B. Sc.
- Wirtschaftspädagogik I, M. Sc.
- Wirtschaftspädagogik II mit integriertem Wahlfach, M. Sc.

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelorstudiengänge seit WiSe 2010/11
- Masterstudiengänge seit WiSe 2013/14
- Davor Studium der Wirtschaftspädagogik I und II mit dem Abschluss: Diplom-Handelslehrer:in

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaftspädagogik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Finance & Insurance
- Accounting & Taxation
- Management & Strategy
- Marketing & Innovation Management
- Information Systems & Digital Business insgesamt mit den Querfunktionen: Digital Transformation und Legitimacy, Responsibility sowie mit Volkswirtschaftslehre

Angebotene Unterrichtsfächer

- Mathematik
- Englisch
- Deutsch
- Sprache und Kommunikation Deutsch
- Evangelische Theologie
- Katholische Theologie

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Anzahl der Bachelorstudierenden: ca. 115 pro Bachelorjahrgang
- Anzahl der Masterstudierenden: ca. 40 pro Masterjahrgang

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- 45 % Fachrichtung 1: Wirtschaftspädagogik I
- 55 % Fachrichtung 2: Wirtschaftspädagogik II

1 Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München | LMU

1.1 Motivation und Hintergrund für die Gestaltung der beiden polyvalenten Studiengänge der Wirtschaftspädagogik (Wipäd I und Wipäd II) an der LMU München

Die Studiengänge der Wirtschaftspädagogik werden an der LMU als konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge jeweils in zwei Fachrichtungen Wirtschaftspädagogik I (betriebswirtschaftliches Fachprofil) und Wirtschaftspädagogik II mit integriertem Wahlfach (Fachprofile: u. a. Mathematik, Englisch, Kommunikation und Sprache Deutsch) angeboten. Die Studiengänge sind mit den Abschlüssen B. Sc. und M. Sc. als polyvalente Studiengänge konzipiert, um auf die vielfältigen späteren beruflichen Handlungsfelder von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen vorzubereiten, wie dieses auch im Basiscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE, 2014) definiert wurde (z. B. Berufsbildende Schulen, Personal- und Ausbildungsabteilungen, Schulverwaltung und Administration, Entwicklungsarbeit, Forschung), aber auch um die Lehrerbildung attraktiver zu gestalten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2011, S. 3). Danach eröffnen sich für die Absolvierenden der Masterstudiengänge, die gemäß Bayerischem Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) vom 12.12.1995, Art. 6, Abs. 1, Satz 5, als erstes Staatsexamen anerkannt werden, einerseits über das Referendariat und den Abschluss des Zweiten Staatsexamens die Möglichkeit, die Laufbahn für Lehrer:innen an beruflichen Schulen einzuschlagen. Andererseits haben die Absolvierenden sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengänge die Möglichkeit, ihre erworbenen Kompetenzen in Personal- und Ausbildungsabteilungen, Forschungseinrichtungen, Schulverwaltung und Administration, Entwicklungsarbeit etc. einzubringen. Da die beiden Studienrichtungen an der LMU auf so vielfältige berufliche Handlungsfelder vorbereiten, gelten sie als polyvalent (KMK Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung vom 16.05.2019, S. 6) und schließen daher jeweils mit dem Bachelor und Master of Science ab (vgl. KMK-Musterrechtsverordnung, 07.12.2017, § 6, Abs. 2, Satz 1, Nr. 2 und 7; Bayerische Studienakkreditierungs-

verordnung – BayStudAkkV vom 13.04.2018, § 6, Abs. 2, Satz 1, Nr. 2 und 7). Gleichzeitig gewinnen die Studierenden damit eine hohe Flexibilität für ihren Eintritt und ihre Bewährung in der Berufswelt. Eine solche Flexibilität ist notwendig, um auf die vielfältigen Herausforderungen der sogenannten VUCA-Welt (Bendel 2021) reagieren zu können, die durch „Volatilität" (Schwankungen von ökonomischen Werten und politischen Präferenzen), „Unsicherheit" (Konfrontation mit risikobehafteten, unerwarteten Veränderungen), „Komplexität" (Vielfalt sich gegenseitig beeinflussender Faktoren) und „Ambivalenz" (Konfrontation mit sich widersprechenden Wünschen, Gefühlen, Gedanken) gekennzeichnet sind. Wirkungen dieser VUCA-Welt zeigen sich auch bei der immer wieder und z. T. sehr schwankenden Nachfrage nach Lehrkräften an beruflichen Schulen (insbes. im kaufmännischen Bereich); aber auch im Kontext der Digitalisierung werden bestehende kaufmännische Tätigkeiten automatisiert und neue technologiebasierte Herausforderungen kommen hinzu (u. a. E-Commerce). Zudem lässt sich mit einer solchen Flexibilität besser auf Veränderungen bezüglich der individuellen Präferenzen der Studierenden mit häufig heterogenen Bildungsbiografien und veränderten Lebensentwürfen im Zeitverlauf reagieren.

Die Beantwortung der Frage, welche der beiden Studienrichtungen für eine individuelle Zielsetzung und Karriereplanung sinnvoller ist, kann die nachfolgende Abbildung unterstützen (Abb. 1). Danach mögen Schwerpunktsetzungen für die Bereiche von BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) und Integrationsklassen eher für die Wahl des Studiengangs Wipäd II mit dem Wahlfach Kommunikation und Sprache Deutsch sprechen, Schwerpunkte in beruflichen Vollzeitschulen wie FOS/BOS eher für Wipäd II mit Mathematik und Englisch und Schwerpunkte in der Dualen Ausbildung sowie in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung eher für Wipäd I mit dem betriebswirtschaftlichen Fachprofil.

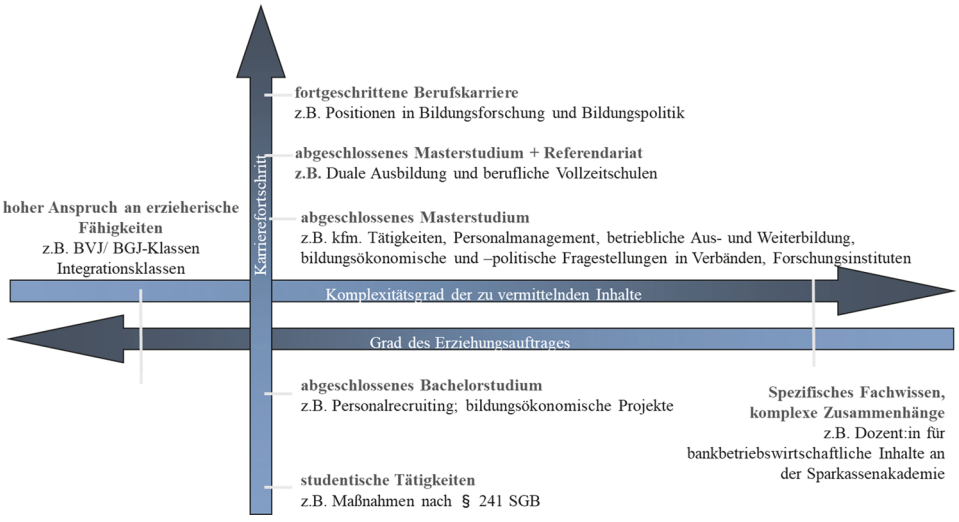


Abbildung 1: Vielfältige Berufswege von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen nach Inhalten und Karrierefortschritt in unterschiedlichen Institutionen

Ein Blick in die Online-Jobbörsen zeigt, dass Studierende der Wirtschaftspädagogik am Arbeitsmarkt z. B. bereits als Praktikant:in für die Mitarbeit in Berufsbildungsprojekten bei der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) nachgefragt werden, aber auch mit Bachelorabschluss von großen Versicherungen im Bereich des Personalrecruiting oder mit Masterabschluss als Personalberatende bei der IHK, als Mitarbeitende in bildungsökonomischen Projekten des BiBB etc. Die systematische Verbleibsanalyse von Guggemos (2018) zeigt, in welchen beruflichen Handlungsfeldern Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen tätig sind, die nicht die Schullaufbahn einschlagen (vgl. Tab. 1).

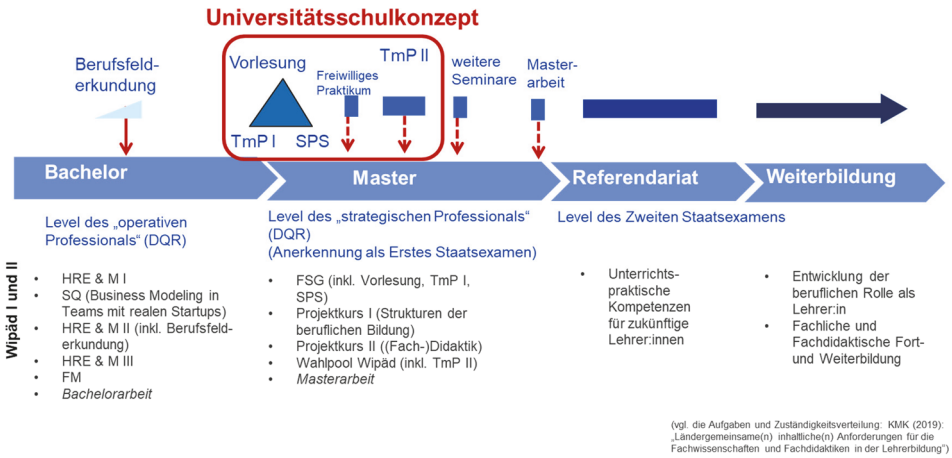
Tabelle 1: Berufliche Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen, die nicht die Schullaufbahn einschlagen (*Quelle*: Guggemos, 2018)

Rang	Berufliche Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen	Häufigkeit in % (m/w)
1	Personalwesen und -dienstleistung	20.55 % (23.95/76.05 %)
2	Unternehmensorganisation und -strategie (inkl. Projektleitung und Unternehmensberatung)	19.50 % (51.47/48.53 %)
3	Rechnungswesen, Controlling und Revision	8.27 % (41.04/58.96 %)
4	Werbung und Marketing	7.41 % (43.87/56.13 %)
5	Lehr- und Forschungstätigkeit an Hochschulen	6.36 % (50.38/49.62 %)

Anmerkung: N = 2 678 Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen im Xing-Portal

1.2 Inhalte der beiden Studiengänge der Wirtschaftspädagogik

Um diese notwendige Polyvalenz und Flexibilität für Studierende sicherzustellen, werden die Inhalte für beide Fachrichtungen neben dem Wahlfach und den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern in Form von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen in Anlehnung an die vier Säulen des Basiscurriculums für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2014) angeboten: (1) Strukturen der beruflichen Bildung, (2) Lehren, Lernen, Entwickeln (inkl. Fachdidaktik), (3) Professionalisierung von Lehrenden, (4) Methoden der Erkenntnisgewinnung. Diese bauen sich, wie in Abbildung 2 gezeigt, über die Bachelor- und Masterstudiengänge fortlaufend auf. In der Wirtschaftspädagogik an der LMU haben wir dabei zwei zentrale Schwerpunkte ausgebildet: (1) empirische Lehr-Lernforschung in kaufmännischen beruflichen Kontexten, Konstruktion von komplexen Lehr-Lern-Arrangements inkl. Gamification, Entre-/Intrapreneurship Education, Nachhaltigkeit, Digitalisierung sowie (2) bildungsökonomische und strukturelle Fragestellungen. Darüber hinaus können in der Fachwissenschaft BWL auch vielfältige Schwerpunkte zur Digitalisierung im Bachelor Wipäd I und Wipäd II (Informationsmanagement, Digitale Unternehmen(-smodelle)) oder im Master Wipäd I (Data Analytics, Marketing (u. a. Voice Branding etc.), Elektronische Märkte) und im Master Wipäd II (Computergestützte Mathematik, Digitale Medien im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache) gewählt werden.



2

Abbildung 2: Bachelor und Master als Bausteine für die Laufbahn an beruflichen Schulen

Anmerkung: Die entsprechenden Veranstaltungsabkürzungen werden im nachfolgenden Textabschnitt erläutert und mit Inhalten unterlegt.

Bachelorstudiengänge Wipäd I und Wipäd II

Für die Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen auf dem Level von „operational Professionals“ gemäß dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) geht es zunächst darum, grundlegende Strukturen des Berufsbildungssystems in Deutschland (aber auch in Ansätzen im internationalen Vergleich), entsprechende Kontexte und aktuelle Herausforderungen zu vermitteln (HRE & M I: Human Resource Education & Management I). In der Veranstaltung HRE & M II werden grundlegende Lerntheorien, wie diese für das Lernen und Arbeiten an kaufmännischen Arbeitsplätzen relevant sind, vermittelt. Zudem werden grundlegende didaktische Konzepte vorgestellt und auf fachdidaktische Fragestellungen bezogen (z. B. Konstruktion von komplexen Lehr-Lern-Arrangements, Implementation von Aspekten der Gamification, der Nachhaltigkeit und der Digitalisierung). In dieser Veranstaltung stoßen wir auch eine Berufsfelderkundung an zur Exploration künftiger Berufsfelder von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In der Veranstaltung zu den Schlüsselqualifikationen (SQ) arbeiten die Studierenden in (virtuellen) Teams mit realen Startups an Business Modellen – unterstützt von ausgebildeten Mitarbeitenden sowie Tutorinnen und Tutoren der Fakultät. In der Veranstaltung HRE & M III werden zentrale strukturelle Fragen der beruflichen Bildung wie typische Kosten- und Renditeverläufe beruflicher Bildung, Übernahmewahrscheinlichkeiten von Auszubildenden etc. diskutiert. In der Wahlpflichtveranstaltung Forschungsmethoden (FM) geht es darum, wie in der Wirtschaftspädagogik neue Erkenntnisse gewonnen werden. Hierbei werden sowohl die Konsumenten- (wie werden Studien gelesen) als auch die Produzentenperspektive (Durchführung eigener Studien in Teams) von Forschung einge-

nommen. Die abschließende Bachelorarbeit wird genutzt, um eine spezifische wirtschaftspädagogische Fragestellung auf der Basis des Gelernten zu bearbeiten (u. a. mittels Literaturanalysen, Analyse von Datensätzen, Konzeption von Lerngelegenheiten).

Masterstudiengänge Wipäd I und Wipäd II

Die Masterstudiengänge fokussieren auf das Level des „strategischen Professionals" gemäß DQR. Sie starten mit den sogenannten Fachspezifischen Grundlagen der Wirtschaftspädagogik (FSG). Hierin werden drei Veranstaltungen miteinander verknüpft: In der Vorlesung werden zentrale (fach-)didaktische Theorien und Konzepte zum Curriculum, zur Instruktion und zum Assessment mit fachdidaktischen Beispielen vermittelt; in den Schulpraktischen Studien werden die Studierenden auf die Planung, Umsetzung, Evaluation und Reflexion einer eigenen Unterrichtsstunde vorbereitet und unterstützt. Dabei geht es auch um Hospitationsimpulse und eine Nachbereitung. In der Veranstaltung TMP I (Theory meets Practice I) geht es darum, spezifische Themen vertieft sowohl aus einer theoretischen als auch praktischen Perspektive zu bearbeiten (u. a. typische Lehrerbildungsstandards (KMK, 2014a), wie Classroom Management, Feedback, aber auch der Einsatz von digitalen Tools im Unterricht der kaufmännischen Berufsbildung). Diese Veranstaltung erfolgt im Rahmen des vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus geförderten Universitätsschulkonzepts. In den zudem angebotenen Projektkursen haben die Studierenden Gelegenheit, wirtschaftspädagogische Themen vertieft zu bearbeiten (Projektkurs I: zu bildungsökonomischen Fragen unter Nutzung größerer Datensätze; Projektkurs II: zu fachdidaktischen Fragen und Aspekten des Lernens und Arbeitens in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung). Im Wahlpool der Wirtschaftspädagogik können Studierende darüber hinaus weitere Schwerpunkte bilden (u. a. Didaktische Jahresplanung, Learning from Failure; Interkultuelle Kompetenz; Nachhaltigkeit; Intrapreneurship; Digitalisierung).

Universitätsschule an der LMU

Auf Initiative des damaligen Kultusministers Ludwig Spaenle wurden 2009 in Bayern Universitätsschulen initiiert. Im Rahmen des Universitätsschulkonzepts erhalten Lehrkräfte Anrechnungsstunden, um Studierende gemeinsam mit Dozierenden der Universität bereits in der 1. Phase im Rahmen eines Mentorats zu betreuen. Ziel ist es, eine stärkere Vernetzung von Studium und beruflicher Schule, Theorie und Praxis, erster, zweiter und dritter Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen zu erreichen und damit die Studierenden in diesen Phasen sowie bei der Entwicklung ihrer Lehrerprofessionalität zu unterstützen, indem dabei theoretisches Reflexionswissen, praktisches Handlungswissen und selbstreflexives Wissen integrativ im Austausch von Theorie und Praxis gefördert werden (Weyland, 2012). Dieser curricular und institutionell integrative Ansatz geht damit weit über traditionelle schulpraktische Studien hinaus. In der vertiefenden Wahlpflichtveranstaltung TMP II werden dann fachdidaktische Aspekte in gemeinsamer Betreuung aus Sicht der Universität

und der beruflichen Schulen vertieft (u. a. Feedback, Didaktische Jahresplanung, Reflexion eigenen Unterrichts, Einsatz digitaler Tools).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011). *„Kooperation, Koordination, Kommunikation" - Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen 2011.* München. Abgerufen am 07.11.2021 von file:///C:/Users/user1/AppData/Local/Temp/v_strukturelle_und_inhaltliche_reform_der_2__phase_16.2.2011.pdf

Bendel, O. (2021). *VUCA*. Gablers Online Wirtschaftslexikon. Springer Gabler: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/vuca-119684/version-384510 Revision von VUCA vom 13.07.2021–10:59.

DGfE (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Abgerufen am 07.11.2021 von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf).

Guggemos, J. (2018). Analyse beruflicher Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagogen/-innen anhand von Daten des Karriereportals XING. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 114*(4), 551–577.

KMK (2014a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin, Bonn.

KMK (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn: KMK.

Spaenle, L. (2009). *Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Abgerufen am 07.11.2021 von file:///C:/Users/user1/AppData/Local/Temp/2009_03_regierungserklaerung__qualitaet_und_gerechtigkeit.pdf

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016). *Referenzrahmen für die zweite Phase der Lehrerbildung sowie für die Fachlehrerausbildung an beruflichen Schulen in Bayern*. München.

Weyland, U. (2012). Zur Bedeutung schulpraktischer Studien im universitären Studium. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöller (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal. Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung* (S. 287–304). Bonn: BiBB.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Vielfältige Berufswege von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen nach Inhalten und Karrierefortschritt in unterschiedlichen Institutionen 173

Abb. 2 Bachelor und Master als Bausteine für die Laufbahn an beruflichen Schulen . . . 175

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Berufliche Tätigkeitsfelder von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen, die nicht die Schullaufbahn einschlagen 174

Autorin und Autor

Prof. Dr. Susanne Weber
s.weber@lmu.de

Prof. Dr. Samuel Mühlemann
muehlemann@lmu.de

Institut für Wirtschaftspädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Ludwigstr. 28, RG, III OG, 80539 München

Ludwig-Maximilians-Universität München | LMU

Förderung eines reflektierenden Unterrichtshandelns bei Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Bayerischen Universitätsschule

Susanne Weber

Abstract

Die Förderung eines reflektierenden Unterrichtshandelns stellt eine zentrale Kompetenzfacette zur Professionalisierung von Lehrpersonen für gelingende Lehr-Lern-Prozesse dar. Daher nimmt dieser Aspekt im Kontext von Strukturen, der Gestaltung von Lerngelegenheiten, der Persönlichkeitsbildung und von Forschungsmethoden im Rahmen der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen einen zentralen Stellenwert im darauf bezogenen Basiscurriculum (2014) ein. Vielfältige Studien zeigen, dass der erfolgreiche Erwerb eines reflektierenden Unterrichtshandelns u. a. sehr stark vom Design der jeweiligen Lehr-Lern-Arrangements abhängt. Für die Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen an der LMU wurde hierfür ein „expansive learning cycle" im Rahmen der Bayerischen Universitätsschularbeit konzipiert. Die im Rahmen der Leistungserstellung von 33 Studierenden dokumentierten 929 Reflexionsnotizen wurden inhaltsanalytisch in Anlehnung an die Lehrerbildungsstandards der KMK (2014) sowie den Referenzrahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016) als Analysefokus ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen ein hohes reflektierendes Unterrichtshandeln der Studierenden, das zu Beginn vor allem im Hinblick auf die Kernprozesse des Unterrichtens ausgerichtet ist. Zudem zeigen die Studierenden eine durchaus kritische Haltung gegenüber dem eigenen Unterrichtsverhalten und das Bemühen, subjektiv und durch Feedback der Mentorinnen und Mentoren festgestellte und diskutierte Mängel der Unterrichtsdurchführung zielgerichtet in Angriff zu nehmen. Die Reflexionen im Zeitverlauf dokumentieren darüber hinaus eine Ausweitung der Wahrnehmungen zum Unterrichtsgeschehen auch auf Fragen des Erziehens, Bewertens und Innovierens.

Schlagworte: Universitätsschule, Lehrerbildung, Reflexion, Theorie-Praxis-Verknüpfung, Reflective Practitioner, Expansive Learning Cycle

The promotion of reflective teaching behavior represents a central competence facet for the professionalization of teachers for successful teaching-learning processes. Therefore, it is important in the context of structures, the design of learning opportunities, personality development and research methods. This is generally fixed for the training of vocational and business educators by the related *Basiscurriculum (2014)*. Numerous studies show that the successful acquisition of reflective teaching behavior depends, among other things, very strongly on the design of the respective teaching-learning arrangements. For the training of business educators at the LMU, an "expansive learning cycle" was designed for this purpose within the framework of the Bavarian University School Concept. The 929 reflective notes documented by 33 students as part of their performance were evaluated content-analytically following the teacher education standards of the *KMK (2014)* as well as the reference framework of the *Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016)* as the focus of analysis. The results show a high reflective teaching behavior of the students, which at the beginning is mainly oriented with regard to the core processes of teaching. In addition, the students show a thoroughly critical attitude towards their own teaching behavior and an effort to purposefully address deficiencies in lesson delivery that have been identified and discussed subjectively and through feedback from the mentors. Reflections over time also show an expansion of perceptions of teaching to include questions of educating, evaluating, and innovating.

Keywords: University School, Professional Teacher Education, Reflection, Link between Theory and Practice, Reflective Practitioner, Expansive Learning Cycle

Problemstellung

Die vielfältigen Veränderungen in Gesellschaft, Technik und Wirtschaft, wie diese mit der Metapher der VUCA-Welt (d. h. Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambivalenz) charakterisiert werden (Bendel, 2021), stellen auch die berufliche Bildung vor große Herausforderungen. Für die Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen sind damit Aspekte der vier Säulen des Basiscurriculums für Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesprochen und in ihrer Ausgestaltung neu zu denken: (1) Strukturen der beruflichen Bildung; (2) Gestaltung, Umsetzung und Evaluation von Lerngelegenheiten entlang der Curriculum-Instruktion-Assessment-Triade; (3) Ausbildung der Persönlichkeit des beruflichen Bildungspersonals; (4) Forschungsmethoden (DGfE, 2014). In diesem Beitrag wird die Förderung eines reflektierenden Unterrichtshandelns bei Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen im Rahmen der Bayerischen Universitätsschule herausgegriffen, das sich vor allem im dritten Punkt verorten lässt. Dabei geht es um die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrpersonen durch eine reflexionsgestützte Verknüpfung von Theorie und Praxis (Schön, 1987). Einen Raum für die hierzu erforderlichen Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse bietet in Bayern das Konzept der Universitätsschule im Bereich der

beruflichen Bildung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011; Spaenle, 2009, S. 26).

Die professionelle Wahrnehmung und Reflexion komplexer Unterrichtsprozesse gilt als eine zentrale Fähigkeit im Rahmen der professionellen Lehrkräftekompetenz bzw. -expertise (Berliner, 1994), da sie als grundlegend für das Handeln im Unterricht, die Verbesserung der Unterrichtsqualität und somit letztlich auch für die Kompetenzentwicklung der Lernenden erachtet werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Dabei erweist sich das Design der Lehr-Lern-Arrangements im Rahmen der Ausbildung dieser Komponenten als erfolgskritisch. In den letzten Dekaden wurden zur Entwicklung einer professionellen Kompetenz von Lehrenden in der allgemeinen Lehrerbildung häufig fallbasierte Unterrichtsvideos und/oder Texte eingesetzt und auf Videoplattformen zur Verfügung gestellt (u. a. FOCUS Videoportal: http://tetfolio.fu-berlin.de/focus). Die Wirkungen videobasierter Lerngelegenheiten zeigen für einen Großteil der vorliegenden Studien zwar eher positive Effekte, bezogen auf die Spezifika der Videos (z. B. eigene vs. fremde Videos) und der Lernumgebungen (z. B. problemorientiertes vs. direkt-instruktionales Vorgehen) ist die Befundlage dagegen eher weniger eindeutig (Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 305; Saas et al., 2020, S. 318; Schneider et al., 2016, S. 488; Wolf et al., 2020). Im Bereich der beruflichen Bildung werden Videos eher mit der Intention einer Vermittlung, Veranschaulichung und Zusammenfassung wichtiger Aspekte im Format von Lehr-, Lern- und Erklärvideos und weniger zur Analyse des Unterrichtsgeschehens eingesetzt (Weidenhiller & Miesera, 2019; Friesen et al., 2020). Dieses mag auch an den Spezifika und der Vielfalt beruflicher Ausbildungsgänge liegen (Koschel & Weyland, 2020, S. 284). Einzelne Ansätze zur Messung von Kompetenzen und zur Analyse von Unterrichtshandlungen liegen als Videos und Vignetten für den gewerblich-technischen Bereich (u. a. Oser et al., 2013; Walker & Faath-Becker, 2019; Wolf et al., 2020), für den Gesundheitsbereich (u. a. Koschel & Weyland, 2020) und für den kaufmännischen Bereich (u. a. Brückner et al. 2021; Seifried & Wuttke, 2017) mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Ergebnissen vor.

Im Rahmen der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen an der LMU wird fallbasiert der Lern- und Erfahrungsraum der Universitätsschule genutzt, um Studierende bei der Entwicklung einer professionellen Wahrnehmung und Reflexion komplexer Unterrichtsprozesse und damit eines reflektierenden Unterrichtshandelns zu fördern.

Zunächst wird das in Anlehnung an den „Expansive Learning Cycle“ (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010) konzipierte Lehr-Lern-Arrangement im Rahmen der Veranstaltung „Theory meets Practice II“ vorgestellt. Anschließend werden die von Studierenden wahrgenommenen und selektierten Unterrichtssituationen in Anlehnung an vier zentrale Bereiche der KMK-Lehrerbildungsstandards (LBS) (KMK, 2014) sowie den Referenzrahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016) analysiert: *Unterrichten* (u. a. Lernzielniveau, Sequenzierung, Erfolgssicherung), *Erziehen* (u. a. Gestaltung von sozialen Beziehungen, Selbstwirksamkeit, Konflikte), *Bewerten* (u. a. Leistungserfassung, Feedback) und

Innovieren (u. a. Projektarbeit, Ressourcennutzung) (vgl. Abb. 2). Dabei wird der Blick auf die selektierten Unterrichtssituationen neben ihrer Häufigkeit auch auf deren Inhalte (Unterrichten, Erziehen, Bewerten, Innovieren) und deren Qualität (negativ vs. positiv) sowie auf ihre Veränderung über fünf Phasen (Unterrichtsplanung, 1. Unterrichtsversuch, Überarbeitung, 2. Unterrichtsversuch, abschließende Überarbeitung) im Verlauf der einsemestrigen Lehrveranstaltung gerichtet. Die Ergebnisse können als eine positive Entwicklung der professionellen Kompetenz interpretiert werden.

Theoretische Überlegungen

In der Literatur finden sich verschiedene Konzepte für die „professionelle Wahrnehmung", „Analyse" und „Reflexion" des Unterrichtsgeschehens. Die Gemeinsamkeit besteht im selektiven Erkennen von thematisch zentralen Unterrichtssituationen (z. B. fachliche Inhalte, didaktische Konzepte/Prinzipien, Lehrerbildungsstandards (LBS), lernrelevante Situationen) und im Interpretieren ihrer Konsequenzen (z. B. einfaches Nachvollziehen, Verknüpfen mit theoretischen Prinzipien, aber auch Entwickeln von Handlungsalternativen, Antizipation von Konsequenzen sowie Treffen evidenz-basierter Entscheidungen) (Gold et al., 2016, S. 424; Schneider et al., 2016, S. 475–476; Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 307).

Diese situationsspezifischen und anwendungsbezogenen Fähigkeiten des Erkennens und Interpretierens (Blömeke et al., 2015; Greeno, 1998) sind zentral für die Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie für ein erfolgreiches situiertes, reflektiertes und adaptives Unterrichtshandeln im Sinne eines „Reflective Practitioner" (Schön, 1987; Messner & Reusser, 2000). Dabei wird Wissen in konkreten Problemsituationen und authentischen Kontexten angewendet, erprobt, reflektiert, überarbeitet und erneut eingesetzt (auch mit mehreren Wiederholungen im Sinne eines zirkulären Prozesses), aber auch auf vergleichbare und/oder neue Situationen transferiert. Dieser Prozess, der auch als „Expansive Learning Cycle" (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010) bezeichnet werden kann, fördert die Entwicklung und Organisation flexiblen Wissens (Spiro et al., 2003) und wirkt dem Aufbau von trägem Wissen entgegen (Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 307). Dabei bezieht er sich sowohl auf ein individuelles Lernen der Studierenden als auch auf kollektive Lernprozesse im Sinne der Veränderung und Umgestaltung der Umwelt (u. a. Verbesserung der Unterrichtsbedingungen durch innovative Prozesse).

Auch wenn die Befundlage zur Förderung von Unterrichtswahrnehmungen und Reflexionen nicht immer eindeutig ist, zeigen verschiedene Studien, dass diese Fähigkeit grundsätzlich gefördert werden kann (Seidel et al., 2011), wozu ein solides Fach-, pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen notwendig ist (Blömeke et al., 2014; Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 308). Dabei gilt, dass mit der Analyse des eigenen Unterrichts eine hohe Authentizität sowie eine der realen Praxis entsprechende Komplexität gegeben ist, was zugleich eine geeignete Ausgangsbasis für Reflexionen bildet (Krammer et al., 2016, S. 358). Für eine erfolgversprechende Reflexion

sind ein klarer Analysefokus (u. a. mittels LBS) und eine strukturierte Moderation durch erfahrene Dozentinnen und Dozenten (z. B. mittels eines Schemas oder didaktischer Kategorien) (Borko et al., 2017; Krammer et al., 2016, S. 361) in einer vertrauensvollen Lernatmosphäre erforderlich (Kleinknecht & Poschinski, 2014; Krammer et al., 2016, S. 361). Dabei erweist sich der Faktor „Dozent:in" (im Hinblick auf die Einstellung zur Praxisarbeit und die Verwendung theoretischer Prinzipien bei der Reflexion) als erfolgskritisch (vgl. Schneider et al., 2016, S. 487–488). Aus der Sicht der Expertise-Forschung zeigt sich, dass Novizen eher weniger selektive Aspekte des Unterrichtsgeschehens erkennen, dieses häufig nur an der Oberfläche (d. h. einem Übersehen zwangsläufig lernrelevanter Situationen) verorten können und sich eher schwertun, ihren eigenen Unterricht negativ zu interpretieren (Kleinknecht & Poschinski, 2014; Krammer et al., 2016, S. 361). Expertinnen und Experten hingegen können ein Unterrichtsgeschehen schneller, umfassender und tiefergehend wahrnehmen, mehrere Dinge gleichzeitig erfassen sowie ihre Aufmerksamkeit auf Lehr-Lern-Situationen fokussieren, indem sie unwichtige Informationen ausblenden und ihre Beobachtungen mit wissenschaftlichen Konzepten untermauern (Berliner, 1994; Cortina et al., 2015; Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 308).

Konzept der Universitätsschule

Für den Bereich der beruflichen Bildung wurde in Bayern das Konzept der „Universitätsschule" in den Masterstudiengängen implementiert, um ein reflektiertes Unterrichtshandeln als Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen zu fördern (Spaenle, 2009; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2011). Hierbei werden theoretisches Reflexionswissen, praktisches Handlungswissen und Selbstreflexionswissen curricular in universitären Veranstaltungen implementiert. Über eine institutionelle Verankerung übernehmen Lehrkräfte beruflicher Universitätsschulen die Rolle von Mentorinnen und Mentoren. Für ihr Mentorat erhalten sie Entlastungsstunden, um sich einerseits auf die im Analysefokus stehenden theoretischen Kategorien und Prinzipien vorzubereiten, aber auch andererseits den Studierenden zielbezogene Lern- und Erfahrungsgelegenheiten in der Praxis zu ermöglichen, sie bei ihren Reflexionen und unterrichtlichem Handeln zu unterstützen, zu coachen und ihnen ein umfassendes informatives Feedback zu geben.

An der LMU wurde in einem ersten Teil des Konzepts der Universitätsschule das Modul „Fachspezifische Grundlagen" entwickelt. Darin geht es aufbauend auf den Grundlagen aus dem Bachelorstudium zunächst (a) um zentrale theoretische curriculare, lehr-lern-theoretische und fachdidaktische sowie assessment-orientierte Ansätze (Vorlesung), (b) um Erfahrungen mit ersten eigenen Unterrichtsversuchen (schulpraktische Studien), aber auch (c) um die von der KMK verfassten Lehrkräftebildungsstandards (TmP I) (KMK, 2014). Im zweiten Teil der Veranstaltungen zur Universitätsschule (TmP II) steht die vertiefte Auseinandersetzung mit der Gestaltung, Durchführung, Analyse und Reflexion von kaufmännischen Lerngelegenheiten zu

ausgewählten curricularen Themen im Fokus. Auf diesen zweiten Teil bezieht sich dieser Beitrag mit den nachstehenden Fragestellungen:

F1: Welche selektierten Unterrichtssituationen nehmen Studierende der Wirtschaftspädagogik im Rahmen des Lehr-Lern-Arrangements (TmP II) der Universitätsschule im Hinblick auf Lehrerbildungsstandards (LBS) wahr bzw. machen diese zum Gegenstand ihrer Reflexionen?

F2: Werden die genannten selektierten Unterrichtssituationen eher positiv oder eher negativ wahrgenommen?

F3: Wie verändern sich die selektierten Wahrnehmungen und Reflexionen aufgrund des eigenen Unterrichtshandelns (zwei Unterrichtsversuche) im Zeitverlauf?

Methode

Lehr-Lern-Arrangement in der Universitätsschule

In Anlehnung an den zirkulären Prozess des „Expansive Learning Cycle" (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010) wurde das Lehr-Lern-Arrangement (TmP II) im SoSe 2019 und im SoSe 2021, wie in Abbildung 1 dargestellt, konzipiert und gemeinsam von den Dozierenden der Universität und den Mentorinnen und Mentoren der Universitätsschule durchgeführt.

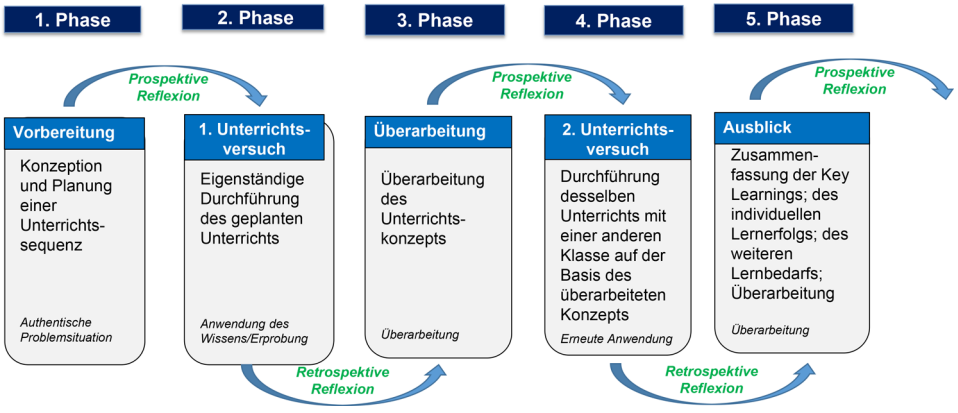


Abbildung 1: Design des Lehr-Lern-Arrangements in der Universitätsschule (TmP II)

In der Vorbereitung dieses Lehr-Lern-Arrangements haben sich die Akteurinnen und Akteure der Universitätsschule auf ausgewählte curriculare kaufmännische Themen, die didaktischen Grundbausteine der Unterrichtsplanung (u. a. Esslinger-Hinz et al., 2013; van Merrienboer & Kirschner, 2018), die zu gestaltende Unterrichtssequenz, den Analysefokus (hier: die KMK-Lehrerbildungsstandards, 2014, und der Referenzrahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern, 2016) und die Vorgehensweise verständigt.



Abbildung 2: Analysefokus – eigene Darstellung in Anlehnung an die KMK-Lehrerbildungsstandards (2014) und den Referenzrahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016)

Die Studierenden hatten die Aufgabe, auf der Basis ihres Wissens zunächst eine Unterrichtssequenz zu planen (1. Phase), diese eigenständig durchzuführen (2. Phase), entsprechend kritisch zu reflektieren und zu überarbeiten (3. Phase) und noch einmal in einer vergleichbaren Klasse ein zweites Mal in überarbeiteter Version durchzuführen (4. Phase) sowie abschließend im Hinblick auf einen zukünftigen Unterricht nochmals zu überarbeiten (5. Phase). In allen Phasen wurden sie individuell von Mentorinnen bzw. Mentoren und Dozierenden der Universität unterstützt, die jeweils prospektive Reflexionen (d. h. Unterrichtsplanung vor dem Hintergrund ihrer Konsequenzen) und retrospektive Reflexionen (d. h. die nachzuvollziehenden, beobachtbaren Handlungen und Situationen) entlang der fokussierten Analysekategorien (vgl. Abb. 1) anregten. Beide Reflexionsstrategien induzieren dieselben abwägenden Denkprozesse (Schneider et al., 2016, S. 487).

Sample

Insgesamt nahmen 33 Studierende (13 im SoSe 2019; 20 im SoSe 2021) der Wirtschaftspädagogik teil. 68 Prozent waren weiblich. Alle verfügten über ein abgeschlossenes Bachelor-Studium und hatten den ersten Teil der Universitätsschule (Fachspezifische Grundlagen inkl. der SPS und der TmP I) erfolgreich absolviert.

Datenerhebung

Als einen Teil ihrer Leistungserbringung hatten die Studierenden auf einem strukturierten Poster ihre Wahrnehmungen und Reflexionen sowie ihre Erfahrungen mit dem eigenen Unterrichtshandeln entsprechend des Analysefokus zusammenzustellen, das zugleich die Basis für die abschließende Reflexion im Plenum bildete. Diese Handlungsprodukte der N = 33 Studierenden werden hier im Sinne eines „Alltags-Assessment“ analysiert.

Analyse

Die Analyse der Reflexionen und Unterrichtshandlungen erfolgte anhand einer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Danach wurde jede Aussage des Posters, die eine sinnstiftende Reflexionsaussage darstellt, einer Kategorie bzw. einem LBS des Analysefokus (vgl. Abb. 1) zugeordnet und für die fünf Phasen separat ausgewiesen. Nachstehend finden sich einige Kodierbeispiele: Die Aussage „Gutes Zeitmanagement ist relevant für die Lernzielerreichung" wurde der Kategorie/dem LBS *Unterrichten: Sequenzierung (A7)* zugeordnet. Die Aussage „Alternativen zur Lehrerperspektive noch mehr zulassen und weniger Kontrolle beim Lehrer" wurde der Kategorie/dem LBS *Erziehen: Kooperieren (B3)* zugeordnet. Alle N = 929 Aussagen/Reflexionen der insgesamt 33 Studierenden wurden von zwei didaktisch geschulten Kodierenden unabhängig voneinander kategorisiert. Abweichungen wurden konsensual validiert (Kuckartz, 2018). Neben der Erstellung der qualitativen Analyse wurden die Daten auch quantifiziert und mittels einer Frequenzanalyse aufbereitet.

Ergebnisse

Bezogen auf die F1: „Welche selektierten Unterrichtssituationen nehmen Studierende der Wirtschaftspädagogik im Rahmen des Lehr-Lern-Arrangements (TmP II) der Universitätsschule im Hinblick auf LBS wahr bzw. machen diese zum Gegenstand ihrer Reflexionen?" zeigt sich die in Tabelle 1 dargestellte Verteilung.

Tabelle 1: Von Studierenden primär wahrgenommene selektierte Unterrichtssituationen

LBS	in %		Am häufigsten genannte LBS
Unterrichten (A)	79,4 %	A7	Sequenzierung
		A2	Systemperspektive
		A10	Erfolgssicherung
Erziehen (B)	9,5 %	B2	Gestaltung sozialer Beziehungen
		B3	Kooperation
		B4	Selbstwirksamkeit
Bewerten (C)	9,0 %	C2	Bewertungsgrundsätze
		C3	Lern- und Entwicklungspotenziale
		C4	Feedback
Innovieren (D)	2,0 %	D2	Evidenzbasiertes Handeln

Anmerkung: N = 33 Studierende; N = 929 Äußerungen = 100 %

F2: Werden die genannten selektierten Unterrichtssituationen eher positiv oder eher negativ wahrgenommen?

Die Studierenden haben bezogen auf ihr eigenes Unterrichtshandeln durchaus eine selbstkritische Sicht eingenommen (vgl. Tab. 2). Dieses zeigt sich daran, dass insgesamt 13,9 Prozent der Äußerungen (100 % = 929) eine negative Einschätzung zum Ausdruck bringen. Von diesen n = 129 negativen Äußerungen entfallen 93 Prozent auf die LBS des Unterrichtens. Hier werden von den Studierenden insbesondere Aspekte im Hinblick auf Sequenzierung (A7) (z. B. *„Roter Faden zwar bereits vorhanden, aber noch nicht optimal, z. B. dadurch, dass die Einstiegssituation erst in der Reflexionsphase fertig bearbeitet wurde“* (Poster #2019_1) und Erfolgssicherung (A10) genannt (z. B. *„Keine Besprechung der Lösung in der Klasse“* (Poster #2021_17); *„Ergebnissicherung nicht vollendet; inhaltliche Überladung führt zu Zeitproblemen“* (Poster #2021_12)).

F3: Wie verändern sich die selektierten Wahrnehmungen und Reflexionen aufgrund des eigenen Unterrichtshandelns (zwei Unterrichtsversuche) im Zeitverlauf?

In der Tabelle 2 findet sich die Verteilung der von Studierenden im Zeitablauf über die fünf beobachteten Phasen hinweg wahrgenommenen und selektierten Unterrichtssituationen.

Tabelle 2: Positive und negative Wahrnehmungen im Zeitablauf

LBS	1. Phase		2. Phase		3. Phase		4. Phase		5. Phase		Σ		ΣΣ
	pos.	*neg.*	pos.	*neg.*	pos.	*neg.*	pos.	*neg.*	pos.	*neg.*	pos.	*neg.*	
Unterrichten (A)	175	*2*	44	*98*	162	*0*	128	*19*	109	*1*	618	*120*	738
Erziehen (B)	18	*2*	6	*2*	17	*0*	14	*0*	29	*0*	84	*4*	88
Bewerten (C)	12	*3*	10	*1*	17	*0*	12	*1*	28	*0*	79	*5*	84
Innovieren (D)	*7*	*0*	1	*0*	1	*0*	3	*0*	*7*	*0*	19	*0*	19
	212	*7*	61	*101*	197	*0*	157	*20*	173	*1*	800	*129*	929

Anmerkung: N = 33 Studierende; Angaben in %

Hervorzuheben ist, dass die Studierenden ihre Unterrichtsstunden sehr kritisch zu beurteilen vermögen. So finden sich für die erste Unterrichtsstunde (2. Phase) insgesamt 44 positive, aber vor allem 98 negative Wahrnehmungen, die besonders die Sequenzierung (A7) und die Ergebnissicherung (A10) betreffen. In der Vorbereitung auf die zweite Unterrichtsstunde (3. Phase) werden die als negativ wahrgenommenen Aspekte besonders beachtet und aufgearbeitet. Die Wahrnehmungen zum Erfolg der zweiten Unterrichtstunde (4. Phase) (positiv: 128; negativ: 19) machen deutlich, dass die erneute Vorbereitung anscheinend erfolgreich war, dass aber eine kritische Selbsteinschätzung bestehen bleibt. Diese betrifft besonders die Aspekte der Systemperspektive (A2) und der Sequenzierung (A7). Im Hinblick auf die erneute Überarbeitung für einen künftigen Unterricht (5. Phase) werden neben den LBS zum

Unterrichten auch zusätzlich verstärkt die Aspekte des Erziehens (B), Bewertens (C) und Innovierens (D) in den Blick genommen.

Diskussion, Limitationen und Handlungsempfehlungen

Ziel dieses Lehr-Lern-Arrangements in der Veranstaltung TmP II im Rahmen der Universitätsschule an der LMU ist es, Studierenden im zweiten Semester der Masterstudiengänge der Wirtschaftspädagogik einen Lern- und Entwicklungsraum zu eröffnen, in dem sie die situationsspezifischen und anwendungsbezogenen Fähigkeiten des Erkennens und Interpretierens (Blömeke et al., 2015; Greeno, 1998) als eine wichtige Komponente der professionellen Kompetenz entwickeln können. Durch die Übernahme von eigenem Unterricht können dabei die Studierenden die Planung, Durchführung, Evaluation und notwendige Reflexionen in einem Mentorat mit individueller Unterstützung von erfahrenen und fortgebildeten Lehrkräften der Universitätsschule und Dozierenden der Universität im Hinblick auf Theorie und Praxis verknüpfen sowie ein reflektiertes und adaptives Unterrichtshandeln entwickeln (Schön, 1987; Messner & Reusser, 2000). Die Analysen zeigen, dass die Studierenden ihre gelernten theoretischen Konzepte zur selektierten Wahrnehmung, Reflexion und unterrichtlichem Handeln (in zwei Unterrichtsversuchen) anwenden. Dabei nehmen sie im Zeitverlauf zunächst primär Kategorien des *Unterrichtens* wahr, später kommen auch verstärkt Kategorien des *Erziehens*, des *Bewertens* und des *Innovierens* hinzu, was einen umfassenderen Reflexionsgrad darstellt und als Kompetenzzuwachs interpretiert werden kann (Berliner, 1994; Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 308). Die in der 2. Phase (d. h. nach den ersten „Gehversuchen" im eigenen Unterricht) erlebten negativen Erfahrungen werden selbstkritisch wahrgenommen. Dieses kann auf den bereits fortgeschrittenen Ausbildungsstand (2. Mastersemester) hindeuten, wobei Studierende auch bei negativen Rückmeldungen eine professionelle kritische Distanz bewahren können (Krammer et al., 2016, S. 361). Zudem kann aufgrund des eigenen Unterrichts ein Zusammenhang gegeben sein, der diesen als authentisch, motivierend, immersiv und mit höherer Bedeutung zur eigenen (fast unmittelbar bevorstehenden) beruflichen Praxis erfahrbar macht (Steffensky & Kleinknecht, 2016, S. 312). Darüber hinaus kann das Format der Universitätsschule inkl. eines Mentorats als sinnvolle Institutionalisierung gelten, um einerseits angehenden Lehrpersonen einen Erprobungsraum (mit z. B. zwei hintereinander geschalteten Unterrichtsversuchen) zu eröffnen, aber auch andererseits sich mit den Mentorinnen und Mentoren über aktuelle Forschungsstände auseinanderzusetzen, um evidenzbasierte Strategien zur Anregung und Förderung von Reflexionen zu entwickeln. Hinzu kommt, dass die Studierenden durch die Mentorinnen und Mentoren eine individuelle Unterstützung im Rahmen einer vertrauensvollen Lernumgebung erfahren.

Auch wenn die Lehr-Lern-Arrangements nach demselben Konzept gestaltet waren, bleiben sowohl die Interaktionen mit den Mentorinnen und Mentoren als auch die mit den SuS soziale Prozesse, die jeweils unterschiedliche Impulse auslösen können. Zudem basieren die Analysen auf einem „Alltags-Assessment". Dennoch kann

von einer hohen Ernsthaftigkeit ausgegangen werden, da die Poster im Rahmen der Leistungserstellung entstanden.

Bezogen auf die weiterhin als schwierig erachteten Aspekte wie die Systemperspektive (A2) (d. h. fachliche Inhalte nicht nur isoliert bezogen auf einzelne Aufgaben betrachten, sondern die übergreifende Fragestellung und Einbettung der Unterrichtsstunde im Blick behalten) und eine sinnvolle Sequenzierung (A7) (d. h. Zeitmanagement, um Lernziele zu erreichen) könnten weitergehende und vertiefende Lerngelegenheiten, aber auch passgenauere Coachingstrategien entwickelt werden.

Aktuelle und weitere Entwicklungen in der Wirtschaftspädagogik an der LMU

Weitere Entwicklungen in der Wirtschaftspädagogik an der LMU sehen wir vor dem Hintergrund der vier Säulen des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Auf der *strukturellen Ebene* stellen sich u. a. Fragen nach dem Einfluss der Konjunkturzyklen auf den Ausbildungsmarkt – insbes. auch vor dem Hintergrund der Covid19-Pandemie (Mühlemann, Pfeifer & Wittek, 2020) –, aber auch Fragen zur Digitalisierung, die wir in einem Design Thinking Workshop mit Akteurinnen und Akteuren der beruflichen Bildung (Ministerium, Universitäten, Verbänden, Gewerkschaften, Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen) diskutiert haben (Hiller, 2021). Bezogen auf das Angebot weiterer *Lerngelegenheiten* – insbes. mit Blick auf die Digitalisierung – haben wir ein Seminar zur virtuellen Teamarbeit mittels des digitalen kollaborativen Whiteboard Miro kombiniert mit einer Zoom-Videokonferenz implementiert, in dem die Studierenden diese Technologie nicht nur kennenlernen, sondern selbst erproben und in einem fachdidaktischen Kontext selbst anwenden (Weber & Zarnow, 2022). Im Rahmen der Universitätsschule und den damit verbundenen Mentoraten (*Professionalisierung*) haben Studierende im Lockdown digitale Selbstlerneinheiten zu ausgewählten fachdidaktischen Themen entwickelt und dabei vielfältige digitale Tools exploriert und angewendet (z. B. mittels Microsoft-Sway zur „Portfolioanalyse“: https://sway.office.com/k4ltdQC9Ro3BAKzY; zu „Arbeitszeitmodellen“: https://sway.office.com/Wes8GHfCDBb9HnCL?ref=Link). Mit Blick auf die Ausbildung der *Forschungsmethoden* haben wir unser Angebot in einem ersten Schritt um die Analyse von Big Data mittels Python (DataCamp) erweitert (https://www.wipaed.bwl.uni-muenchen.de/personen/mitarbeiter/tobias-hackenberg/index.html). Darüber hinaus erhalten die Studierenden der Wirtschaftspädagogik auch zahlreiche Pflicht- und Wahlangebote zu digitalen Inhalten in den *Fachwissenschaften*, die ebenfalls auf Veränderungen in ihrer jeweiligen Berufspraxis reagieren (z. B. Pflicht: Internet und Datenbanksysteme, Informationsmanagement, digitale Wertschöpfung, Bearbeitung wirtschaftspädagogischer Fragestellungen mittels großer Datensätze, Gamification in beruflichen Lernsituationen; Wahl: Programmierung, Data Analytics, Marketing (u. a. Voice Branding etc.), Elektronische Märkte; in den integrierten Nebenfächern u. a. Computergestützte Mathematik, Digitale Medien im Unterricht für

Deutsch als Fremdsprache) (aktuelle Themen der Fakultät finden sich überblicksartig im Magazin der Fakultät für Betriebswirtschaft der LMU: https://www.som.lmu.de/fakultaet/index.html).

Bei allen wünschenswerten und kreativen Ideen für die Weiterentwicklung ist zu bedenken, dass Veränderungen im Rahmen der Ausgestaltung eines Wahlangebots lediglich eher punktuell oder kurz- und mittelfristig möglich, umfassendere und tiefergreifende Änderungen jedoch häufig mit einer Änderung der Prüfungs- und Studienordnung verbunden sind, was eine Streichung von vorhandenen Inhalten, um den Credit Point-Vorgaben zu genügen, aber auch Änderungen im Ressourceneinsatz zur Folge haben kann. Daher scheint es zielführender zu sein, kurzfristige Änderungen insbesondere in der dritten Phase der Lehrerbildung anzusetzen (vgl. auch Frommberger & Lange, 2018; Terhart, 2000; Weidenhiller & Miesera, 2019, S. 6).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2011). *„Kooperation, Koordination, Kommunikation" - Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen 2011*. München. Abgerufen am 07.11.2021 von file:///C:/Users/user1/AppData/Local/Temp/v_strukturelle_und_inhaltliche_reform_der_2__phase_16.2.2011.pdf

Bendel, O. (2021). *VUCA*. Gablers Online Wirtschaftslexikon. Springer Gabler. Abgerufen am 07.11.2021 von https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/vuca-119684/version-384510 Revision von VUCA vom 13.07.2021–10:59.

Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonder of exemplary performances. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161–186). Forth Worth, TX: Harcourt Brace College.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3–13.

Blömeke, S., König, J., Busse, A, Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(3), 509–542.

Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S., Mozenter, S. & Muro Villa, A. (2017). The role of video-based discussion in model for preparing professional development leaders. *International Journal of STEM Education, 4*(1), 1–15.

Brückner, S., Saas, H., Reichert-Schlax, J., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2021). Digitale Medienpakete zur Förderung handlungsnaher Unterrichtskompetenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40*, 1–25. Abgerufen am 09.07.2021 von https://www.bwpat.de/ausgabe40/brueckner_etal_bwpat40.pdf

Cortina, K. S., Miller, K. F., McKenzie, R. & Epstein, A. (2015). Where low and high inference data converge: Validation of CLASS assessment of mathematics instruction using mobile eye tracking with expert and novice teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*, 389–403.

DGfE (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge*. Abgerufen am 07.11.2021 von https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström,Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review, 5*(1), 1–24.

Esslinger-Hinz, I., Wigbers, M. et al. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim, Basel: Beltz.

Friesen, M. E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (2020) (Hrsg.). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven*. Düsseldorf: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Gold, B., Hellermann, C., Burgula, K. & Holodynski, M. (2016). Fallbasierte Unterrichtsanalyse. *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 322–338.

Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist, 53*(1), 5–26.

Hiller, F. (2021). Bericht aus einem internationalen Design Thinking Workshop. *Insights. Magazin der Fakultät für Betriebswirtschaft der LMU München*. München: LMU. Abgerufen am 07.11.2021 von https://www.som.lmu.de/fakultaet/fakultaetsmagazin/magazine_2021.pdf

Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*(3),471–490).

KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (i. d. F. vom 12.06.2014)*. Berlin, Bonn.

Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität". *HLZ – Herausforderung Lehrer*innen-bildung, 3*(1), 283–301.

Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Fürrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 357–372.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung, 18*(2), 157–171.

Mühlemann, S., Pfeifer, H. & Wittek, B. H. (2020). The effect of business cycle expectations on the German apprenticeship market: estimating the impact of Covid-19. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(article number 8).

Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.) (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Saas, H., Kuhn, C. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020). Ein videobasiertes Lehr-Lernformat als innovativer hochschuldidaktischer Ansatz in der wirtschaftspädagogischen Lehramtsausbildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung, Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4* (315–340). Wiesbaden: Springer.

Schneider, J., Bohl, T., Kleinknecht, M., Rehm, M., Kuntze, S. & Syring, M. (2016). Unterricht analysieren und reflektieren mit unterschiedlichen Fallmedien: Ist Video wirklich besser als Text? *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 474–490.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*s. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education, 27*, 259–267.

Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (303–322). Wiesbaden: Springer VS.

Spaenle, L. (2009). *Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Abgerufen am 07.11.2021 von file:///C:/Users/user1/AppData/Local/Temp/2009_03_regierungserklaerung__qualitaet_und_gerechtigkeit.pdf

Spiro, R. J., Collins, B. P., Jagadish Thota, J. & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. *Educational Technology, 43*(5), 5–10.

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016). *Referenzrahmen für die zweite Phase der Lehrerbildung sowie für die Fachlehrerausbildung an beruflichen Schulen in Bayern*. München.

Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 305–321.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

Van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design* (3. Ed.). London: Routledge.

Walker, F. & Faath-Becker, A. (2019). Videovignette – Ein Ansatz zur Einlösung der Anforderungen an die professionelle Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte für berufsbildende Schulen? *Berufsbildung, 73*(177), 16–19.

Weber, S. & Zarnow, S. (2022). Kollaborationstool „Miro" – Studierende der Wirtschaftspädagogik konzipieren und erproben virtuelle Teamarbeit online. *vlb Akzente, 31*(5), 20–21.

Weidenhiller, P. & Miesera, S. (2019). *Digitalisierung in der Lehrerbildung – Förderung der Medienkompetenz durch den Einsatz von Lehrvideos in der Lehrerbildung.* 20. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität Siegen. Abgerufen am 07.11.2021 von https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2019beitraege/ws12_digitalisierung-lehrerbildung_weidenhiller-miesera.pdf

Wolf, F., Geißel, B. & Rehm, M. (2020). Zur Eignung von Unterrichtsvignetten in der längsschnittlichen Erfassung technikdidaktischer Kompetenzen in schulischen Langzeitpraktika. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 38*(2), 213–22.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Design des Lehr-Lern-Arrangements in der Universitätsschule (TmP II) 184

Abb. 2 Analysefokus – eigene Darstellung in Anlehnung an die KMK-Lehrerbildungsstandards (2014) und den Referenzrahmen des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (2016) 185

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Von Studierenden primär wahrgenommene selektierte Unterrichtssituationen 186

Tab. 2 Positive und negative Wahrnehmungen im Zeitablauf 187

Autorin

Prof. Dr. Susanne Weber
s.weber@lmu.de

Institut für Wirtschaftspädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
Ludwigstr. 28, RG, III OG, 80539 München

Technische Universität München

Kurzcharakteristik des Standorts

Alfred Riedl

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Fachrichtungen als grundständiger konsekutiver Studiengang): Bachelor of Education (B.Ed.) und Master of Education (M. Ed.)
- Master Berufliche Bildung Integriert (MBBI): Master of Education (M. Ed.)
- Wirtschaftspädagogik: Master of Science (M. Sc.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen: Bachelor of Education seit 2008, Master of Education seit 2011 (davor seit 1964 Staatsexamen, seit 2004 Diplomberufspädagogik – technische Fachrichtungen)
- Master Berufliche Bildung Integriert seit 2016
- Master Wirtschaftspädagogik seit 2019

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Agrarwirtschaft
- Bautechnik
- Elektrotechnik und Informationstechnik
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
- Gesundheits- und Pflegewissenschaft
- Metalltechnik
- Wirtschaftspädagogik: Typ I und Typ II

Angebotene Unterrichtsfächer [1]

- Biologie
- Chemie
- Informatik
- Mathematik
- Mechatronik
- Physik
- Politik und Gesellschaft
- Sport

1 Anstelle eines Unterrichtsfachs (zulassungsbeschränkt und zwei Semester längere Studienzeit) Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt (Schulpsychologie)

- Deutsch
- Englisch
- evangelische Religionslehre
- katholische Religionslehre
- Berufssprache Deutsch

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (B. Ed.): 566
- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (M. Ed.): 277
- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (gesamt): 843
- Master Berufliche Bildung Integriert: 64
- Master Wirtschaftspädagogik: 79

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (B. Ed.): 566
  - Agrarwirtschaft 35
  - Bautechnik 50
  - Elektrotechnik und Informationstechnik 37
  - Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft 76
  - Gesundheits- und Pflegewissenschaft 296
  - Metalltechnik 72
- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (M. Ed.): 277
  - Agrarwirtschaft 18
  - Bautechnik 36
  - Elektrotechnik und Informationstechnik 18
  - Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft 42
  - Gesundheits- und Pflegewissenschaft 135
  - Metalltechnik 28
- Master Berufliche Bildung Integriert: 69
  - Elektrotechnik und Informationstechnik 16
  - Metalltechnik 53
- Master Wirtschaftspädagogik: 79
  - Typ I: 60
  - Typ II: 19

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen (B.Ed./M. Ed.): Die TUM kooperiert mit der LMU München beim Angebot einzelner Unterrichtsfächer, die in München nur an der LMU studiert werden können (geregelt über Kooperationsvereinbarung). Sämtliche Lehrveranstaltungen für das jeweilige Unterrichtsfach im Umfang von 80 ECTS (inkl. Fachdidaktik) für Deutsch, Englisch,

evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre und Berufssprache Deutsch übernimmt die LMU München. Im zulassungsbeschränkten Teilstudiengang Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt (Schulpsychologie) sind jährlich zehn Plätze für Studierende der beruflichen Bildung (TUM) vorgesehen (Vergabe durch ein lokales Numerus-Clausus-Verfahren).

- Master Berufliche Bildung Integriert: Dreijähriger Studiengang in Kooperation mit dem Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern (gemeinsame Module und Prüfungen), Studierende sind ab dem 3. Semester gleichzeitig Studierende und Referendare im Vorbereitungsdienst (nach drei Jahren Masterabschluss und Zweites Staatsexamen).
- Kooperation mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften für Berufliche Bildung – Lehramt an beruflichen Schulen: Neben dem konsekutiven Lehramtsstudium an der TUM bestehen Kooperationsvereinbarungen mit drei Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW). Deren Bachelorstudiengänge Ingenieurpädagogik sind eng abgestimmt mit der TUM und eröffnen somit den nahtlosen Übergang in den Master of Education an der TUM:
  - (HAW Landshut seit WS 2015/16: Metalltechnik, Elektro- und Informationstechnik. Unterrichtsfächer Informatik, Mathematik oder Physik
  - OTH Amberg-Weiden seit WS 2020/21: Metalltechnik oder Elektro- und Informationstechnik. Unterrichtsfächer Informatik oder Mechatronik)
  - TH Rosenheim seit WS 2020/21: Bautechnik. Unterrichtsfächer Berufssprache Deutsch, Holztechnik (hochaffin) oder Informatik

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- Master Berufliche Bildung Integriert (Studiengang seit 2016)

Berufliches Lehramt an der Technischen Universität München

Die Lehrerbildung für berufliche Schulen ist 1964 von der früheren Gewerbelehrerbildung in eine akademisierte Lehramtsausbildung für das „Höhere Lehramt an beruflichen Schulen" an die TUM übergegangen. Über mehrere Entwicklungsstufen[2] erfolgte 2008 die konsequente und weitreichende Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen. Dieser grundständige Studiengang „Berufliche Bildung" ist zum einen Fundament der beruflichen Lehramtsausbildung an der TUM, zum anderen auch Ausgangspunkt für innovative und anschlussfähige Weiterentwickelungen (s. u.).

Die beruflichen Lehramtsstudiengänge werden unter Federführung und in enger Abstimmung in ihren fachwissenschaftlichen Schwerpunkten von den Fakultäten und Schools der TUM getragen. Für die evidenzbasierte, wissenschafts- und praxisorientierte Lehrerbildung an der TUM bündelt die 2021 neu gegründete School of

2 1972 Ausweitung der Mindeststudiendauer auf acht Semester und gleichzeitige Einführung eines obligatorischen Zweitfaches; 1999 neu hinzugekommene berufliche Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissenschaft; 2004 anstelle des Staatsexamens eingeführter Diplomstudiengang Berufspädagogik für die technischen Fachrichtungen (Bau/EI/Metall)

Social Sciences and Technology (SOT) die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen einschließlich der Fachdidaktiken, Sozial- und Politikwissenschaft. Das Department of Educational Sciences an der SOT ist verantwortlich für die Lehramtsstudiengänge und integriert und koordiniert die schulpraktischen Studienanteile mit zahlreichen beruflichen Partnerschulen und mehreren Universitätsschulen.

Der mit Abstand größte Lehramtsstudiengang an der TUM ist die Berufliche Bildung als grundständiges, konsekutives Modell. Die Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten von 6 beruflichen Fachrichtungen und 14 Unterrichtsfächern (s. o.) deckt die Anforderungen der beruflichen Schulen in Bayern in ihrer gesamten Breite ab und gewährleistet mit dem Master of Education einen flexiblen Einsatz im Schuldienst. In den gewerblich-technischen Fachrichtungen ist die TUM in Bayern, aber auch in Deutschland quantitativ und qualitativ ein bedeutsamer Standort. Die weitgehend freie Kombinierbarkeit berücksichtigt höchstmöglich die individuellen Wünsche und persönlichen Neigungen der Studierenden.

Der 2016 eingeführte „Master Berufliche Bildung Integriert" richtet sich an Ingenieurinnen und Ingenieure mit einem einschlägigen fachwissenschaftlichen Abschluss in der Elektro- und Informationstechnik oder Metalltechnik. Basierend auf einer intensiven Kooperation mit dem staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen tragen in diesem deutschlandweit einzigartig realisierten Modell beide Partner in dem eng verzahnten Lehrerbildungsgang aus Masterstudium und Vorbereitungsdienst die gemeinsame Verantwortung. Hieraus entstehen erhebliche Synergien für eine qualitativ sehr hochwertige Form der beruflichen Lehrerbildung (siehe Riedl et al. 2018).

Der 2019 eingerichtete Masterstudiengang „Wirtschaftspädagogik" (Typ I & II, Abschluss M. Sc.) ermöglicht maximale Flexibilität im Qualifikationsprofil und somit eine passgenaue Profilbildung für die später anvisierte Tätigkeit, sei es als Lehrkraft an kaufmännischen beruflichen Schulen, Personalentwickler:in, Wissensmanager:in, Führungskraft in Unternehmen oder im Bildungswesen. Einstiegsmöglichkeiten bestehen nicht nur für Bachelorabsolvierende der Wirtschaftspädagogik, sondern auch in einer Vielzahl von wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen.

Das Kooperationsmodell „Ingenieurpädagogik" mit Hochschulstandorten für angewandte Wissenschaften (siehe Dollinger, Riedl 2017) erschließt eine zusätzliche Zielgruppe von zunächst regional orientierten Studierenden in den Mangelfächern der Elektro- und Metalltechnik, die nach dem Abschluss Ingenieurpädagogik (B. Eng.) an der TUM nahtlos das Masterstudium „Berufliche Bildung" aufnehmen und ihre Professionalisierung fortführen können. Die nachfolgende Grafik fasst die vorausgegangenen Ausführungen zusammen:

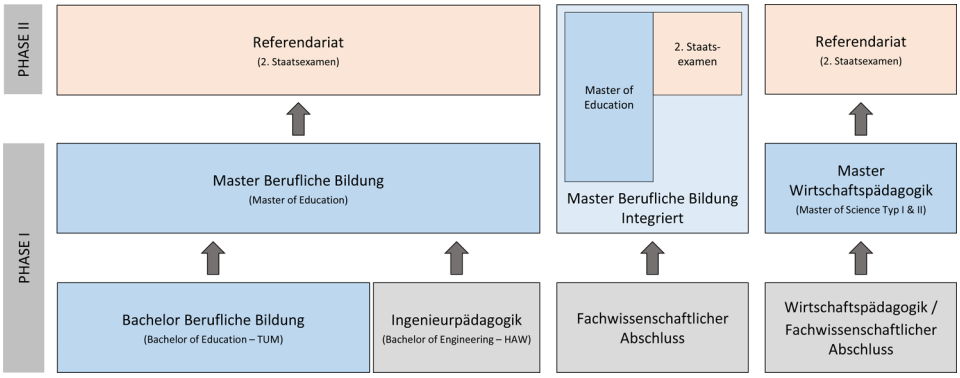


Abbildung 1: Systematik verschiedener Wege ins berufliche Lehramt an der TUM

Literatur

Riedl, A., Kronsfoth, K., Gentner, R., Häusler, J. & Gruber, M. (2018). Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. Journal of Technical Education (JOTED), 6(2), S. 73–89.

Dollinger, S. & Riedl, A. (2018). Studiengang Bachelor Ingenieurpädagogik – Kooperation der Hochschule Landshut mit der Technischen Universität München zur Nachwuchskräftesicherung. Journal of Technical Education (JOTED), 6(2), S. 55–71.

Autor

Prof. Dr. Alfred Riedl
Technische Universität München, School of Social Sciences and Technology, Department of Education
Studiendekan für das berufliche Lehramt
Technische Universität München, Arcisstr. 21, 80333 München
riedl@tum.de

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Systematik verschiedener Wege ins berufliche Lehramt an der TUM 199

Technische Universität München

Technik- und fachdidaktische Professionalisierung an der TU München – Wenn Theorie und Praxis Hand in Hand gehen

Daniel Pittich

Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert die technik- und fachdidaktische Professionalisierung von angehenden Lehrkräften. Im Zentrum steht dabei der theorie-praxis-integrative Strukturansatz TRIX, welcher über unterschiedliche Formate und Wege in den TUM-Studiengängen implementiert und mit der Bildungspraxis und -administration fortlaufend weiterentwickelt wird. Im Beitrag werden ausgehend von den an der TUM feststellbaren Rahmenbedingungen (Kapitel 1) die Grundideen und Hintergründe skizziert (Kapitel 2). Eine besondere Stellung nehmen dabei die „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte" ein, die mit ihren Expertisen in den vielfältigen Implementierungs- und Erprobungsräumen als integratives Element einer konsequenten Theorie-Praxis-Verschränkung wirken. Neben den Studiengängen „Master Berufliche Bildung (MBB)" und dem Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert (MBBI)" wird zudem auf Kooperationen bzw. Projekte eingegangen (Kapitel 3). Hierbei sind u. a. Schulkooperationen, die Zusammenarbeit im MBBI mit dem Staatlichen Studienseminar sowie gemeinsame Vorhaben mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (u. a. „Virtuelle Fachräume"), dem ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (insb. Umsetzungshilfe zu den curricularen Vorgaben) und der ALP – Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung zu nennen. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium im Gesamtkontext eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts. Der Beitrag schließt mit Darstellungen zu weiterführenden Potenzialen und Perspektiven (Kapitel 4) des innovativen und fundierten technik- und fachdidaktischen Gesamtansatzes.

Schlagworte: Fachdidaktik, Technikdidaktik, Professionalisierung, Theorie-Praxis-Integration, TRIX

This paper deals with the professionalization of future VET teachers in technical domains. The focus lies on a theory-practice integrative concept, which is implemented through specific approaches in study programs at TUM. Besides this it is continuously

developed further in cooperation with school practice and administration. In this paper, the basic idea and the background/setting of the theory-practice-integrative concept and the so called TRIX-approach are outlined (chapter 2), starting with the determining factors at TUM (chapter 1). The "TUM Fachdidaktik Lehrkräfte" take on a special role with their expertise in the implementation of these concepts. That is why they act as an integrative element of a consistent theory-practice linkage. In addition to the study programs "Master Berufliche Bildung (MBB)" and "Master Berufliche Bildung Integriert (MBBI)", the paper also focuses on further cooperations and projects (chapter 3). These include cooperations with vocational schools, the cooperation with the Staatliches Studienseminar as part of the MBBI, as well as joint projects with the Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (including the project "virtual classrooms"), the ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (including the support in implementing curricular standards) and the ALP – Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. In addition, the cooperation with Hessisches Kultusministerium addresses competence- and action-oriented teaching. The article concludes by describing further opportunities and perspectives (chapter 4) of the innovative and informed concept.

Keywords: Vocational und Technical Education (TVET), Teaching and learning in TVET, Professionalization, Theory-practice integration, TRIX

1 Strukturen und Rahmenbedingungen der technik- und fachdidaktischen Professionalisierung an der TUM

Die Technische Universität München (TUM) ist in Bayern, aber auch in Deutschland, quantitativ und qualitativ ein bedeutsamer Standort für die berufliche Lehrerbildung. An der TUM bestehen in der beruflichen Bildung vielfältige Studienangebote mit unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten. So ist ein grundständiges Studium Lehramt an beruflichen Schulen über Bachelor und Master of Education (B. Ed./M. Ed.) in gewerblich-technischen Fachrichtungen möglich.[1] Der Master Berufliche Bildung Integriert (M. Ed.) richtet sich an Interessierte mit ingenieurwissenschaftlichen Studienabschlüssen. Dieser integriert die zweite Phase der Lehrerbildung und erfolgt in enger Kooperation mit dem Staatlichen Studienseminar. Im Bereich der Wirtschaftspädagogik (M. Sc.) bestehen Studienangebote zum Typ I und Typ II. Zudem wurden gemeinsam mit Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) das Studienangebot „Ingenieurpädagogik" konzipiert, welche in unterschiedlichen Fachrichtungen einen nahtlosen Übergang in das M. Ed.-Studium an der TUM ermöglichen. Um diese strukturellen Angebote inhaltlich-konzeptionell auf hohem fachlichen, pädagogischen und didaktischen Niveau auszugestalten, ist in den zurückliegenden Jahren anhaltend an strukturellen Erweiterungen u. a. auf Ebene der Professuren und

1 Fachrichtungen der TUM-Studienangebote sind im Steckbrief TUM in diesem Band dargestellt.

Lehrstühle gearbeitet worden. Ein Schwerpunkt war und ist dabei der Ausbau der Fachdidaktiken. Hierzu zählt auch die Professur für Technikdidaktik, welche für die fachdidaktische Professionalisierung in den beruflich-technischen Fachrichtungen zuständig ist. Im Zuge der Besetzung der Technikdidaktik an der TUM School of Education – 2021 übergegangen in die neu gegründete School of Social Sciences and Technology (SOT), in der nun das Department of Educational Science verantwortlich für die Lehramtsstudiengänge ist – wurde in der technik- und fachdidaktischen Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen ein wissenschaftlich fundiertes Theorie-Praxiskonzept implementiert und fortlaufend weiterentwickelt. Mit der Realisierung des theorie- und empiriegestützten Lehrkonzeptes „TUM Technikdidaktik" werden die Studiengänge (Master Berufliche Bildung (MBB) sowie Master Berufliche Bildung Integriert (MBBI)) und bestehende Maßnahmen (insb. Universitätsschulkonzept) sowie Projekte der beruflich-technischen Lehrerbildung an der TUM zu einem deutschlandweit einzigartigen Gesamtansatz integriert. In Verbindung mit Netzwerkpartnern aus Bildungspraxis und -administration erfolgt gemeinsam entlang der Leitidee einer konsistenten beruflichen Lehrkräftebildung eine innovative Professionalisierung.[2]

2 Technik- und fachdidaktische Professionalisierung an der TUM – Grundideen und Hintergründe

Die technik- und fachdidaktische Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte erfolgt an der Professur für Technikdidaktik entlang eines in sich schlüssigen und konsistent aufeinander bezogenen Lehrkonzepts. Die Lehrveranstaltungen dieses Konzepts adressieren den theoretischen und empirischen Forschungsstand der Technikdidaktik, wobei das gesamte Veranstaltungsportfolio inhaltlich vielfältige Anknüpfungspunkte in Thematiken (berufs-) pädagogischer, erziehungs-, aber auch ingenieurwissenschaftlicher Lehre aufweist (Tenberg et al., 2019, 2020). Die lehrbezogene Umsetzung des technik- und fachdidaktischen Konzepts erfolgt in enger Einbindung der fachdidaktischen Praxis sowie der dort vorhandenen Expertisen.

Kernelement ist dabei ein theorie-praxis-integrativer Strukturansatz, der sog. TRIX-Ansatz, welcher u. a. von teilabgeordneten Lehrkräften lehrbezogen umgesetzt und zugleich forschungsseitig über Projekte und Qualifikationsarbeiten weiter fundiert und optimiert wird. Dabei sind zwei Berufsschullehrkräfte über das Projekt „Erprobung einer stärkeren Verschränkung von Theorie und Praxis in der fachdidaktischen Qualifizierung von Lehrkräften der Fachrichtungen Elektrotechnik und Informationstechnik sowie Bautechnik" (StMUK) zu 50 Prozent an die TUM Technikdidaktik abgeordnet.[3] In der übrigen Zeit sind sie in den berufsschulischen Regelbetrieb involviert. Hieraus ergibt sich eine unmittelbare und wechselseitige Theorie-

2 Für weitere Informationen sei an dieser Stelle auf die Homepage der TUM Technikdidaktik (www.edu.tum.de/td) sowie die Darstellungen zum TRIX-Ansatz verwiesen.
3 Für weitere Informationen sei auf die Homepage der TUM Technikdidaktik verwiesen.

Praxis-Verschränkung, denn die Lehrkräfte bringen die Ansätze und Erfahrungen aus der schulischen Praxis in die konzeptionelle Arbeit und die Betreuung der Studierenden ein. Umgekehrt tragen sie auch die technikdidaktischen Ansätze in ihre Schulen, Abteilungen und Teams und nutzen diese in der alltäglichen unterrichtlichen Arbeit (Abb. 1).

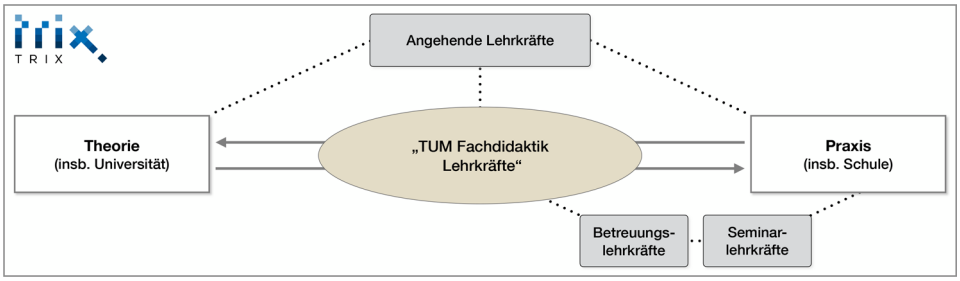


Abbildung 1: „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ als integratives Element einer konsequenten Theorie-Praxis-Verschränkung im Lehrkonzept der TUM Technikdidaktik

Im konzeptionellen Zentrum des TRIX-Ansatzes steht der Anspruch eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts im Lernfeldkonzept (Tenberg et al., 2019, 2020). Denn verglichen mit dem ehemals intendierten „wissensorientierten“ Unterricht bringt ein kompetenz- und handlungsorientierter Unterricht in der Unterrichtsplanung, -konzeption, -umsetzung und auch -reflexion deutlich komplexere Anforderungen mit sich. Aufseiten der (angehenden) Lehrkräfte sind Konzepte und Ansätze im Sinne didaktischer und methodischer „Werkzeuge“ notwendig, die nicht nur fundiert, schlüssig und konsistent, sondern auch unterrichtspraktisch umsetzbar sein müssen. An dieser Stelle ist der berufs-, technik- und fachdidaktische TRIX-Ansatz zu verorten[4]: In TRIX werden Teilfacetten der Planung, Konzeption, Durchführung und Reflexion eines lernfeldorientierten Unterrichts konsequent aufeinander bezogen und zu einem konsistenten Gesamtprozess aggregiert. Dabei werden aus dem Lernfeldlehrplan in der Unterrichtsplanung über die sog. „Lernfeldmatrix“ konkrete kompetenzorientierte Lernziele gebildet. Die Lernfeldmatrix greift hier die Grundidee von Kompetenzen als verstandenes Handeln und Verbindung von Denken und Tun auf und hinterlegt berufliche Handlungen des Lernfelds mit dem handlungs- und kompetenzrelevanten Wissen. Diese werden gebündelt in konkrete berufliche Lernsituationen überführt und dadurch kontextualisiert. In der Unterrichtskonzeption werden die Lernsituationen in einer „Konzeptionsmatrix“ methodisch präzisiert. Im Kern werden dabei die Fragen „wie sollen die Schüler:innen lernen“ (Lernaktivitäten), „was soll dabei entstehen“ (Lernprodukte), „mit was soll gelernt werden“ (Medien und Materialien) und „wie erhalten die Schüler:innen Rückmeldungen“ (Reflexion- und Kontroll-

4 Der TRIX-Ansatz oder auch Teilfacetten sind in Schulkooperationen, dem MBBI in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Studienseminar sowie in gemeinsamen Vorhaben mit dem StMUK (u. a. „Virtuelle Fachräume“), dem ISB (insb. Umsetzungshilfe zu den curricularen Vorgaben) und ALP implementiert worden. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium (siehe hierzu Abbildung 3 in Kapitel 3.3).

elemente) geklärt. Damit werden in der „Konzeptionsmatrix“ des TRIX-Ansatzes schlüssige und vollständige didaktisch-methodische Schleifen unterrichtsnah konkretisiert (Pittich/Tenberg, 2023). Daran schließen sich korrespondierende Aspekte der Unterrichtsdurchführung (u. a. Interaktion, Kommunikation, Lehrkräftehandeln etc.) sowie entsprechende Ansätze der Unterrichtsreflexion und -evaluation an (Abb. 2).

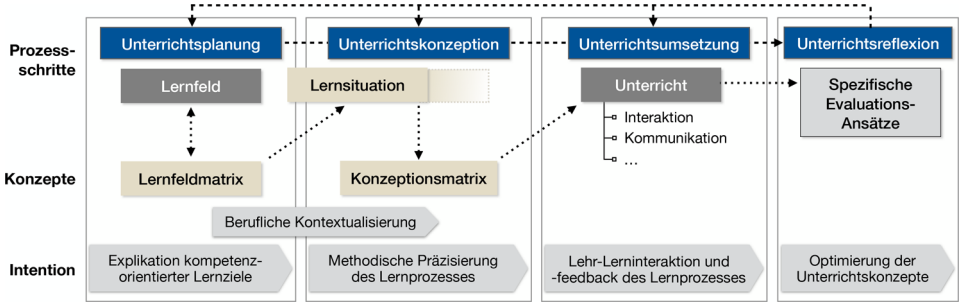


Abbildung 2: Grundidee und Aufbau des TRIX-Ansatzes zur Planung, Konzeption, Durchführung/Umsetzung und Reflexion eines kompetenz- und handlungsorientierten Lernfeldunterrichts

Neben diesen didaktisch-methodischen Orientierungen liegen dem TRIX-Ansatz in der hochschulischen Lehre folgende rahmenden Implikationen zugrunde: 1) die unterrichtliche Arbeit mit und in einem Lernfeld, 2) die Erarbeitung von Unterrichtskonzepten und Unterlagen gemeinsam in kollegialen und/oder studentischen Teams, 3) die Analyse und Berücksichtigung schulspezifischer Rahmenbedingungen und 4) die Durchführung und Reflexion der konzipierten Unterrichte. Zentrale Prämisse ist dabei, den Studierenden die Konzepte, Ansätze sowie konkrete Tools der Planung, Konzeption, Durchführung und Reflexion eines kompetenz- und handlungsorientierten Lernfeldunterrichts nicht nur „einfach“ näherzubringen und an die Hand zu geben, sondern sie exemplarisch und theorie-praxis-integrativ sowie reflexiv durch den Gesamtprozess einer unterrichtlichen Lernfeldumsetzung zu begleiten. Die Studierenden durchlaufen somit den kompletten Unterrichtsentwicklungsprozess, ausgehend von der Unterrichtsplanung über die Unterrichtskonzeption bis hin zur konkreten Unterrichtsumsetzung inkl. Reflexion entlang eines eigenen und ganz konkreten Unterrichtsbeispiels (Abbildung 2). Anders ausgedrückt: Es werden an einer beruflichen Schule (Universitäts-, Seminar- oder Praktikumsschule) in einem Lernfeld die anvisierten Kompetenzen mithilfe des TRIX-Tools „Lernfeldmatrix“ konkretisiert, in Lernsituationen kontextualisiert, die Lernsituation mittels der „Konzeptionsmatrix“ methodisch ausgestaltet und eine Unterrichtsreihe inkl. Medien und Materialien ausgearbeitet sowie umgesetzt.[5]

Ein derartiges Vorgehen ist für die angehenden Lehrkräfte nicht nur interessant und bedeutsam, sondern auch aufgrund der nicht zu unterschätzenden Transforma-

5 Aktuell befindet sich ein „TUM Technikdidaktik-Portal“ mit konkreten Unterrichtkonzepten inkl. Ideenbörse für (angehende) Lehrkräfte und Lehrerkräfte-Teams im Aufbau. Zudem werden auf einer eigens eingerichteten Plattform „Kurse“ für hybride Unterrichtskonzepte allen Interessierten zur Verfügung gestellt.

tionsleistung herausfordernd. Darum begleiten die teilabgeordneten „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ die Studierenden in den unterrichtlichen Anwendungen und Umsetzungen der didaktischen Grundideen. Sie geben iteratives Feedback, sowohl bezogen auf Ergebnisse als auch auf den Entwicklungsprozess und reflektieren die schulischen Eindrücke sowie Erfahrungen gemeinsam mit den Studierenden. So ist es möglich, dass die angehenden Lehrkräfte ihre neuen konzeptionellen, didaktisch-methodischen und medialen Ideen in ein eigenständiges Unterrichtsprojekt überführen und dieses erproben. Über diese unterrichtsnahe Konkretisierung im Referendariat an den Seminarschulen bzw. im Schulpraktikum an den Praktikumsschulen werden die hochschulischen Lehrveranstaltungen samt deren Inhalte professionalisierungsbezogen wirksam. Um dieses Ziel einer gleichermaßen praxisnahen und theoriefundierten fachdidaktischen Professionalisierung zu erreichen, ist auf schulischer und universitärer Seite umfassende Zusammenarbeit notwendig. Denn hierbei gilt einmal mehr: Je schlüssiger und konsistenter die „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ mit den Betreuungs- und Seminarlehrkräften der involvierten Schulen auf organisatorischer und vor allem inhaltlicher Ebene zusammenarbeiten, umso authentischer und konsequenter kann die Verzahnung sowie Reflexion von Praxis an der Theorie und umgekehrt erfolgen.

3 Spezifische Implementierungen des theorie-praxis-integrativen TRIX-Ansatzes

Der hier skizzierte TRIX-Ansatz wird zwischenzeitlich in verschiedenen „Räumen“ implementiert: 1) im konsekutiven Master insb. im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum (kurz: SFP, Kapitel 3.1); 2) im MBBI gemeinsam mit dem Staatlichen Studienseminar (Kapitel 3.2) sowie 3) in Kooperationen bzw. Projekten mit beruflichen Schulen. In Letztgenannten liegt der Fokus insbesondere auf der Erarbeitung von lernfeldbezogenen Handreichungen und Umsetzungshilfen sowie der Digitalisierung des Unterrichts im beruflichen Lernen. Über diese Implementierungen mit bislang mehr als 200 angehenden Lehrkräften wird TRIX in der Schul- und Unterrichtspraxis fortlaufend einer Überprüfung hinsichtlich Relevanz und Akzeptanz unterzogen und davon ausgehend optimiert.

Der hier skizzierte Strukturkonzept wird zwischenzeitlich in verschiedenen „Räumen“ implementiert: 1) im konsekutiven Master insb. im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum (kurz: SFP, Kapitel 3.1); 2) im MBBI gemeinsam mit dem Staatlichen Studienseminar (Kapitel 3.2) sowie 3) in Kooperationen bzw. Projekten mit beruflichen Schulen. In Letztgenannten liegt der Fokus insbesondere auf der Erarbeitung von lernfeldbezogenen Handreichungen und Umsetzungshilfen sowie der Digitalisierung des Unterrichts im beruflichen Lernen. Über diese Implementierungen mit bislang mehr als 200 angehenden Lehrkräften wird TRIX in der Schul- und Unterrichtspraxis fortlaufend einer Überprüfung hinsichtlich Relevanz und Akzeptanz unterzogen und davon ausgehend optimiert.

3.1 Spezifika der Implementierung im Studiengang „Master Berufliche Bildung“

Im konsekutiven Studiengang Berufliche Bildung ist die (berufliche) Fachdidaktik im Masterstudium verortet. Darin ist ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (SFP) in der beruflichen Fachrichtung vorgesehen.[6] Übergeordnetes Ziel ist es, bei den Studierenden eine schulnahe fachdidaktische Professionalisierung zu erreichen. Entsprechend nimmt das SFP im Lehrkonzept „Technikdidaktik“ und in der fachdidaktischen Professionalisierung der Studierenden eine exponierte Stellung ein, da hier die technik- bzw. fachdidaktischen Konzepte, Ansätze und Theorien (Pittich/Tenberg, 2023 und Tenberg et al., 2019, 2020) unmittelbar in der Schulpraxis angewendet, praxisnah erprobt, reflektiert und auch relativiert werden. Hierbei werden die Studierenden gemeinsam von TUM und Berufsschulen bzw. Betreuungslehrkräften entlang von TRIX in einem eigenständigen Unterrichtsprojekt begleitet. TUM-seitig werden sie durch die teilabgeordneten und wissenschaftlich arbeitenden „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ didaktisch-methodisch vorbereitet und gemeinsam mit den Betreuungslehrkräften schulseitig begleitet und die Erfahrungen reflektiert.

Das Konzept des SFP konnte für alle technischen Fachrichtungen in den zurückliegenden Jahren an beruflichen Schulen durchgeführt werden. Dabei hat sich gezeigt, dass um den Studierenden einen derartig integrativen Erfahrungs- und Professionalisierungsraum anbieten zu können, die enge organisatorische und inhaltliche Abstimmung aller Beteiligten Grundvoraussetzung und zugleich zentrale Gelingensbedingung ist. Weitere Umsetzungserfahrungen deuten darauf hin, dass neben den Benefits für die Studierenden auch vielfältige Herausforderungen (u. a. unterschiedliche Rollen und Expertisen, Rahmenbedingungen an Schulen und Universität) sowie Optimierungspotenziale und perspektivische Weiterentwicklungen (Kapitel 4) erkennbar sind.

3.2 Spezifika der Implementierung im Studiengang „Master Berufliche Bildung Integriert“

Im Rahmen des in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelten Studiengangs „Master Berufliche Bildung Integriert“ (Riedl et al. 2018), welcher gemeinsam mit dem Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen in Bayern konzipiert, umgesetzt und weiterentwickelt wird, lässt sich die fachdidaktische Professionalisierung in Fachrichtung und Unterrichtsfach als ein Kernelement ansehen. Dabei ist evident, dass bei dem Professionalisierungsansatz MBBI, der konsequent erste und zweite Phase der Lehrerbildung auf organisatorischer und insb. inhaltlicher Ebene verbindet, die schlüssige und widerspruchsfreie Verschränkung von Theorie und Praxis eine Grundvoraussetzung darstellt (Riedl et al. 2018, S. 79 f.). Für die eingebrachten Lehrkonzepte und -inhalte ist dies zugleich eine Herausforderung, aber auch Chance, da diese in deren Umsetzung einem „Praxis-Stresstest“ hinsichtlich Relevanz, Akzeptanz und Umsetzbarkeit in der schulischen Praxis als auch in der zwei-

6 Für eine Übersicht der (fachdidaktischen) Studienstruktur sowie die Verteilung der Praktikumsanteile an der TUM sei auf www.edu.tum.de/td/lehre und Riedl (2016) verwiesen.

ten Phase der Lehrerbildung unterzogen werden (können). Der vorab skizzierte TRIX-Ansatz wurde in diesem Spannungsgefüge in enger Abstimmung mit dem Studienseminar bzw. den Seminarlehrkräften im Rahmen eines gemeinsamen Moduls implementiert, erprobt und mehrfach weiterentwickelt. Wie auch im vorausgehend beschriebenen Konzept rund um das SFP (Kapitel 3.1) ist eine schul- und praxisnahe fachdidaktische Professionalisierung der Studienreferendare und Studienreferendarinnen (StuRefs) das zentrale Ziel, jedoch mit dem Zusatz, dass die Professionalisierungsansätze und -inhalte von erster und zweiter Phase abgestimmt und mitunter auch gemeinsam angeboten werden. Auch in diesem Ansatz werden StuRefs gemeinsam von TUM und beruflichen Schulen bzw. Betreuungslehrkräften entlang von TRIX in einem eigenständigen Unterrichtsprojekt in ihrer Seminarschule begleitet. Auch hierbei sollen die technik- bzw. fachdidaktischen Konzepte, Ansätze und Theorien (Pittich/Tenberg, 2022) unmittelbar in der Schulpraxis angewendet, praxisnah erprobt und reflektiert werden. Stärker als im Studienkonzept des MBB werden jedoch auch aufgrund Spezifika der zweiten Phase pädagogisch-interaktive Aspekte in der Unterrichtsdurchführung adressiert. Bei Letztgenannten nehmen die Seminarlehrkräfte die zentrale Rolle ein.

3.3 Wechselwirkungen zwischen lehrbezogenen Implementierungen und projekt- und forschungsbezogenen Umsetzungen

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die flankierenden Erfahrungs- und Implementierungsräume in unterschiedlichen Projekten und Praxiskooperationen angesprochen. Diese waren und sind für die Entwicklung und die lehrbezogenen Implementierungen des Lehrkonzepts und des TRIX-Ansatzes hochgradig bedeutsam, da sich hieraus vielfältige Wechselwirkungen und Synergieeffekte ergeben. Ähnlich wie bereits im Kontext des MBBI kurz skizziert, lassen sich diese Kooperationen im Sinne einer Rückmeldung und Verifizierung hinsichtlich Relevanz, Akzeptanz und Umsetzbarkeit einzelner Teilschritte oder auch des Gesamtansatzes sehen. Hierbei lassen sich drei aufeinander bezogene Entwicklungslinien unterscheiden, die sich wechselseitig auf die Weiterentwicklung des vorliegenden Gesamtansatzes der TUM Technikdidaktik auswirken (Abb. 3).

Als Kernelement und „Treiber“ ist hier die Entwicklungslinie „Weiterentwicklung der berufsschulischen Praxis“ zu sehen, da die berufsschulische Praxis und die dort erkennbaren Handhabungen des Lernfeldlehrplans eine exponierte Zielfacette der Professionalisierung von Lehrkräften markieren. Die projektbezogenen Arbeiten (rechts in Abb. 3) sind dabei als forschungsbezogene Zugänge einer iterativen Weiterentwicklung zu sehen, in denen konzeptbezogene und eigenständige empirische Erkenntnisse generiert werden. Aufgrund dieses Gesamtgefüges ergeben sich vielfältige Synergien und Potenziale hinsichtlich einer konsistenten Verschränkung von Professionalisierung und berufsschulischer Praxis.

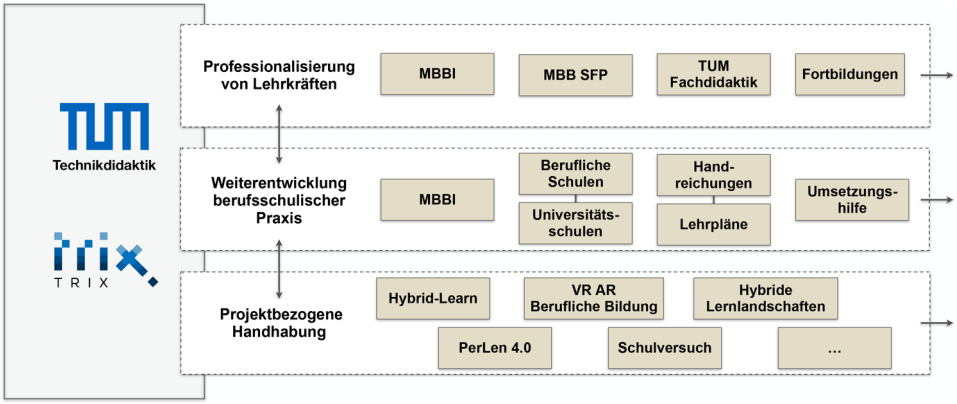


Abbildung 3: Implementierungsräume und Entwicklungslinien des TUM Technikdidaktik Gesamtansatzes und TRIX

4 Potenziale, Perspektiven und Fazit

In den zurückliegenden Jahren seit Implementierung und sukzessiver Weiterentwicklung des TUM-Technikdidaktik-Konzepts haben sich, wie in Abschnitt 3.3 skizziert, nicht nur lehrbezogene Wirkungen des TRIX-Ansatzes entfaltet, sondern sich auch aufgrund der theorie- und empiriegestützten Grundausrichtung und den damit verbundenen Forschungsansätzen wechselseitige Synergieeffekte für Forschung und Lehre ergeben. Die Erfahrungen und Rückmeldungen der Kooperationspartner (Abb. 3) – bspw. aus den Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) Arbeitsgruppen – deuten vielfältige Potenziale für die fundierte Handhabung der Lernfeldlehrpläne sowie in der konsistenten Ausgestaltung eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts an. Die involvierten Lehrkräfte bewerten TRIX als eine stimmige konzeptionelle Ergänzung und strukturierte Hinterlegung des Lernfeldlehrplans. Bisherige Rückmeldungen zeigen, dass der TRIX-Ansatz 1) eine schlüssige Begegnung der curricularen Zieloffenheit erlaubt, 2) eine unterrichtsbezogene Konkretisierung der (kognitiven) Teilfacette des Kompetenzansatzes ermöglicht sowie 3) eine Reduzierung des Planungs- und Konzeptionsaufwandes der Lehrkräfte und Lehrkräfteteams auf ein handhabbares Maß mit sich bringt.

Für die Arbeit in und mit TRIX wurden und werden begleitende Workshopformate entwickelt und umgesetzt, in denen gemeinsam mit den involvierten Lehrkräften an konkreten Unterrichtsbeispielen gearbeitet wird. Auch hierbei haben die (teilabgeordneten) „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ eine Schüsselrolle eingenommen.

Ähnliche Erfahrungen lassen sich in der fachdidaktischen Professionalisierung feststellen, wo insbesondere im MBBI der TRIX-Ansatz gemeinsam mit den Seminarlehrkräften (gemäß Kapitel 3.2) in den Professionalisierungen der zweiten Phase genutzt wird. Flankierend hierzu werden in „Lehrenden-Workshops“ inhaltliche Fragen,

Anpassungen und Weiterentwicklungen diskutiert, sodass diese dann auch in gemeinsamen Klausurtagungen mit den StuRefs, Seminarlehrkräften und „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräften“ in der Arbeit an Unterrichtskonzepten verwendet werden. Dieses Vorgehen mit begleiteten Workshopkonzepten wird aktuell auch im konsekutiven Master (insb. im SFP) gemeinsam mit den Betreuungslehrkräften etabliert.

An dieser Stelle zeigen sich – wie in Abbildung 3 und 4 angedeutet – interessante Synergieeffekte zwischen Praxisimplementierung und Professionalisierung, welche zwischenzeitlich auch in die dritte Phase der Lehrkräftebildung hineingetragen wurden. Denn insbesondere die Lehrkräftefort- und -weiterbildung in Kombination mit konsistent abgestimmten Umsetzungshilfen bzw. Handreichungen inkl. Beispielen und Unterlagen nehmen hier eine Schlüsselrolle ein, weil diese auch in der Fläche vielfältige Wirkungen in der Sicherung und Erhöhung der Unterrichtsqualität an Berufsbildenden Schulen entfalten (Abb. 4).

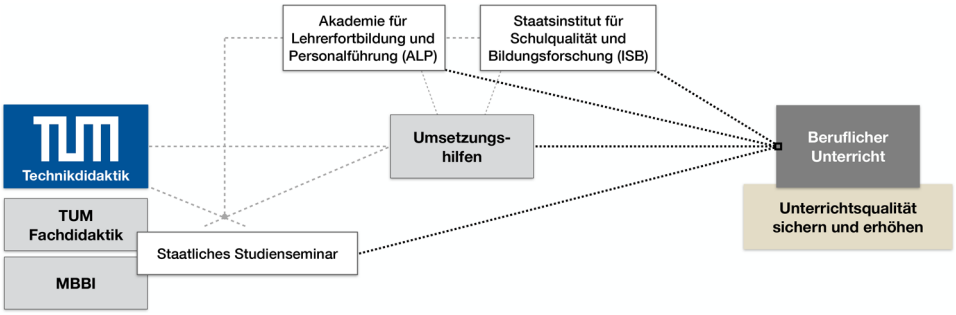


Abbildung 4: Professionalisierung und Praxisimplementierung – Synergieeffekte zur Sicherung und Steigerung beruflicher Unterrichtsqualität

Zentrale Merkmale der technik- und fachdidaktischen Professionalisierung an der TUM sind neben einer innovativen – wissenschaftlich fundierten und praxisnahen – Lehre in der Technik- bzw. Fachdidaktik auch diesbezüglich ausgerichtete Qualifikationsarbeiten und die damit verbundene Verbreiterung des theoretischen und empirischen Forschungsstandes. Die mitunter gestaltungsorientierten Forschungsansätze werden dabei in enger und unmittelbarer Einbindung der regionalen (und ggf. überregionalen) Praxis konzipiert und umgesetzt, sodass ebenfalls eine unmittelbare Partizipation der Praxis an technik- und fachdidaktischen Innovationen ermöglicht wird. Diesen eingeschlagenen und von Theorie und Praxis gemeinsam beschrittenen Weg gilt es sowohl lehr- als auch projekt- bzw. forschungsbezogen fortlaufend weiterzuentwickeln und gleichermaßen die Bedarfe der Praxis sowie wissenschaftlichen Konzepte und Befunde in Einbindung mit den Partnern der beruflichen (Lehrer-)Bildung zu integrieren. Denn nur so erscheint es möglich, technik- und fachdidaktische Professionalisierungsansätze in allen Phasen der Lehrerbildung und der berufsschulischen Praxis nutzbar zu machen.

Literatur

Pittich, D. & Tenberg, R. (2023). Didaktik technischer Berufe. Band 3: Unterrichtsbeispiele. Stuttgart: Steiner Verlag (in Erstellung).

Riedl, A. (2016). Das Universitätsschulkonzept für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen an der TUM School of Education. In P. Bodensteiner & H. Käfler (Hrsg.), 5 Jahre Universitätsschule – Bilanz und Perspektiven. Hanns-Seidel-Stiftung: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen SA 1/2016, S. 63–70.

Riedl, A., Kronsfoth, K., Gentner, R., Häusler, J. & Gruber, M. (2018). Masterstudiengang mit integriertem Vorbereitungsdienst in der Metall- und Elektrotechnik – Berufliche Lehrerbildung phasenübergreifend gestalten. Journal of Technical Education (JOTED), 6(2), S. 73–89.

Tenberg, R., Bach, A. & Pittich, D. (2019). Didaktik technischer Berufe. Band 1: Theorie & Grundlagen. Stuttgart: Steiner Verlag.

Tenberg, R., Pittich, D. & Bach, A. (2020). Didaktik technischer Berufe. Band 2: Praxis & Reflexion.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 „TUM-Fachdidaktik-Lehrkräfte“ als integratives Element einer konsequenten Theorie-Praxis-Verschränkung im Lehrkonzept der TUM Technikdidaktik 204

Abb. 2 Grundidee und Aufbau des TRIX-Ansatzes zur Planung, Konzeption, Durchführung/Umsetzung und Reflexion eines kompetenz- und handlungsorientierten Lernfeldunterrichts 205

Abb. 3 Implementierungsräume und Entwicklungslinien des TUM Technikdidaktik Gesamtansatzes und TRIX 209

Abb. 4 Professionalisierung und Praxisimplementierung – Synergieeffekte zur Sicherung und Steigerung beruflicher Unterrichtsqualität 210

Autor

Prof. Dr. Daniel Pittich
TU München, TUM School of Social Sciences and Technology, Professur für Technikdidaktik
Arcisstraße 21, 80333 München
daniel.pittich@tum.de

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kurzcharakteristik des Standorts

Philipp Schlottmann, Anne Wagner, Karl-Heinz Gerholz

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- B. Sc. Betriebswirtschaftslehre mit Schwerpunkt Wirtschaftspädagogik
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik
- M. Sc. Wirtschaftspädagogik mit Wirtschaftsinformatik
- B. Ed. Berufliche Bildung – Fachrichtung Sozialpädagogik
- M. Ed. Berufliche Bildung – Fachrichtung Sozialpädagogik

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaftspädagogik
- Sozialpädagogik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Berufssprache Deutsch
- Biologie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Theologie
- Französisch
- Geografie
- Katholische Theologie
- Kunstdidaktik
- Mathematik
- Musik
- Politik und Gesellschaft
- Sport
- Wirtschaftsinformatik

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Universitäts- und Kooperationsschulen, University Companies

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördertes Projekt

- Wegweisende Lehrerbildung (WegE)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität

An der Otto-Friedrich-Universität Bamberg werden im Rahmen der beruflichen Lehrerbildung zwei Fachrichtungen angeboten. Unterschieden wird zwischen der Wirtschaftspädagogik (M. Sc.) und der Beruflichen Bildung – Fachrichtung Sozialpädagogik (M. Ed.) Die Studiengänge der beiden Fachrichtungen befähigen jeweils zum Referendariat und damit zu einer Laufbahn an beruflichen Schulen.

Das Studienangebot der Wirtschaftspädagogik ist polyvalent aufgebaut – damit ist es den Absolventinnen und Absolventen einerseits möglich in Aus- und Weiterbildungsabteilungen privatwirtschaftlicher Unternehmen betriebliche Lehr- und Lernprozesse zu gestalten und in der Personalentwicklung neue Konzepte zu entwickeln und zu implementieren.

Andererseits können die Studierenden nach dem Abschluss das Referendariat beginnen und in den Schuldienst an beruflichen Schulen übergehen. Außerdem stehen weitere Tätigkeitsfelder in der Hochschulbildung und Wissenschaft sowie in der Bildungsverwaltung (z. B. Kammern) offen. Alle Wege stehen den Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium der Wirtschaftspädagogik mit Abschluss Master of Science offen.

Während des Studiums können die Studierenden zwischen zwei Varianten wählen: Wirtschaftspädagogik I mit Vertiefung in Betriebswirtschaftslehre oder Wirtschaftspädagogik II mit dem Studium eines zusätzlichen Unterrichtsfachs. Die zwölf wählbaren Unterrichtsfächer werden kontinuierlich erweitert, sodass das Studienangebot stetig wächst.

Eine Besonderheit des Studiums der Wirtschaftspädagogik in Bamberg sind verschiedene Praxisphasen mit Universitätsschulen und Universitätsunternehmen. Durch die starke Theorie-Praxis-Verzahnung bekommen die Studierenden zahlreiche Möglichkeiten ihre an der Universität erworbenen Fähigkeit und erworbenes Wissen in der Praxis anzuwenden. Bei der Bearbeitung praxisnaher Problemstellungen, welche durch Kooperationspartner eingebracht werden, können wertvolle Praxiserfahrungen bereits im Studium erworben und theoriegeleitet reflektiert werden.

Der Studiengang Berufliche Bildung – Fachrichtung Sozialpädagogik schließt an der Universität Bamberg mit dem Master of Education ab. So wie der Studiengang der Wirtschaftspädagogik befähigt auch dieser zum Referendariat und damit einer Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen. Dazu bauen der Bachelor und Master für Berufliche Bildung – Fachrichtung Sozialpädagogik konsekutiv aufeinander auf. Aktuell sind zehn Unterrichtsfächer wählbar.

Autorin und Autoren

Philipp Schlottmann, Anne Wagner, Karl-Heinz Gerholz
Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeitende
Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg
philipp.schlottmann@uni-bamberg.de

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

„Meine Karte, kein Geld“ – Zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch in der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg

Karl-Heinz Gerholz, Andreas Hertel, Ilona Maidanjuk & Philipp Schlottmann

Abstract

Seit dem Jahre 2016 ist das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch Teil des bayerischen Lehrplans an beruflichen Schulen und umfasst sowohl eine integrierte Sprachförderung im Fachunterricht als auch eine sprachsensible Unterrichtsgestaltung. Im Rahmen des Projektes WegE wird an der Universität Bamberg das Unterrichtsfach „Berufssprache Deutsch“ für die berufliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung implementiert. Das Studienfach ist hierbei in fünf Bereiche strukturiert, die sowohl in der Germanistik als auch der Wirtschaftspädagogik verankert sind. Die didaktische Umsetzung der wirtschaftspädagogischen Module wird über problembasiertes Lernen mit Fallstudien und Vermittlungsphasen durch Learning Nuggets in Form von Micro-Learning realisiert. In Praxisphasen werden die Studierenden durch ein Reflexionskonzept begleitet, in welchem sie ihre Erwartungen und Erfahrungen kriteriengeleitet reflektieren und von Dozierenden, Mitstudierenden und Patenlehrkräften (der einzelnen Universitätsschulen) Feedback erhalten.

Schlagworte: Berufssprache Deutsch, Lehrerbildung, problemorientiertes Lernen

Since 2016, the concept of German as a vocational language has been part of the Bavarian curriculum for German at vocational schools. It includes both, integrated language support in the subject lessons and language-sensitive lessons. As part of the WegE project, the subject “vocational language German” is therefore being implemented at the University of Bamberg for vocational teacher education. The subject is structured in five main areas, which are anchored in the field of German studies as well as directly in the field of business and human resource education. The instructional implementation of the courses is realized through problem-based learning with case studies and input phases through learning nuggets in the form of micro-learning. In accompanying practical phases, students are accompanied by a reflection concept in which they critically reflect on their expectations and experiences and receive feedback from lecturers, fellow students and mentor teachers (of the individual university schools).

Keywords: Vocational language, teacher education, problem-based learning

1 Episodische Hinführung zur Relevanz Berufssprache Deutsch

Stellen wir uns die Ausbildung zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann vor. Handlungskontext ist eine Kundenberatung in der Bank. Der Kunde hat einen Migrationshintergrund und ein hohes Sprachvermögen in seiner Muttersprache Arabisch, allerdings nicht in der deutschen Sprache. Die deutsche Sprache erlernt er seit einem Jahr u.a. im Rahmen seiner Berufsvorbereitungsmaßnahme. Er kommt nun zur Kundenberaterin, zeigt seine Bankkarte vor und sagt: „Meine Karte, kein Geld." Gehen wir davon aus, dass die Herausforderung für den Kunden ist, dass er, wie gehabt, seine PIN am Geldautomaten eingegeben hat, aber er kein Geld abheben kann. Er weiß, dass er vielleicht schon im Minus ist, kennt es aber aus seinem Heimatland, dass man immer einen kleinen Dispokredit hat. Die Kundenberaterin, welche selbst noch in der Ausbildung ist, muss nun dem Kunden erklären, dass er ein Bürgerkonto als Girokonto hat, bei welchem eine Überschuldung nicht möglich ist, es aber ermöglicht, am alltäglichen Leben teilzunehmen (z. B. Überweisung von Miete und Strom). Das Bürgerkonto kann eröffnet werden, unabhängig von der persönlichen Situation (z. B. Asylbewerberstatus), Einkommen (z. B. keine Festanstellung), Alter oder Schufa-Einträge.

Die Episode ist exemplarisch für berufliche Kommunikation im kaufmännischen Bereich. Das Beispiel zeigt aber die *zwei Perspektiven* des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch auf. Einerseits geht es um Deutsch als Berufssprache: Typische Handlungsfelder in einem Berufsprofil zeichnen sich i. d. R. durch spezifische Sprachspiele, Fachbegriffe und Formulierungen aus. In der Episode geht es darum, dass die Kundenberaterin in der Lage sein muss, kaufmännische Sachverhalte – hier am Beispiel von Zahlungsverkehr wie Dispokredit oder Besonderheiten des Bürgerkontos – dem Kunden verständlich zu erläutern. Hier ist die Ausbildung einer Berufssprache erforderlich, die idealerweise im Rahmen der Berufsausbildung entwickelt wird. Die Grundlage bildet Deutsch als Muttersprache, die um fachbezogene Inhalte erweitert wird. Aus Lehrperspektive bedeutet dies, dass eine integrierte Sprachförderung im Fachunterricht für die Berufssprache Deutsch notwendig wird. Anders gesagt, Berufssprache Deutsch ist ein Element im Fachunterricht und nicht nur im allgemeinbildenden Unterricht Deutsch. Hierauf müssen Lehrkräfte an beruflichen Schulen vorbereitet werden.

Andererseits geht es in der Episode um Deutsch als Zweitsprache. Der Kunde mit Migrationshintergrund lebt in Deutschland und lernt seit einem Jahr Deutsch. Deutsch stellt in diesem Beispiel somit seine Zweitsprache dar (nicht Deutsch als Fremdsprache). Weiterhin befindet sich der Kunde gerade in einer Berufsvorbereitungsmaßnahme an einer Berufsschule. Aus Lehrperspektive ist es somit wichtig, einen sprachsensiblen, allgemeinen wie berufsvorbereitenden Unterricht anzubieten, um auf die Besonderheiten der individuellen Sprachförderung und fachbezogenen Kompetenzentwicklung einzugehen. Auch auf diese Herausforderungen müssen berufliche Lehrkräfte gezielt vorbereitet werden.

Das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch umfasst somit sowohl eine integrierte Sprachförderung im Fachunterricht als auch eine sprachsensible Unterrichtsgestaltung für Deutsch als Zweitsprachenlerner. Nachfolgend soll vorgestellt werden, wie das Unterrichtsfach Berufssprache Deutsch am Wirtschaftspädagogik-Standort in Bamberg umgesetzt wird. Hierzu wird zunächst das bayerische Konzept des Unterrichtsprinzips Berufssprache Deutsch erläutert (Abschnitt 2), anschließend die curriculare Struktur von Berufssprache Deutsch im Studium der Wirtschaftspädagogik in Bamberg aufgezeigt (Abschnitt 3) und die didaktische Umsetzung anhand des Moduls „Reflektierte Praxis der Berufssprache Deutsch I" illustriert (Abschnitt 4).

2 Prinzip Berufssprache Deutsch in Bayern

Seit dem Jahre 2016 ist das Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch Teil des bayerischen Lehrplans für Deutsch an beruflichen Schulen. Das Unterrichtsprinzip hat zum Ziel, die berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern sowohl im allgemeinen Unterricht als auch im berufsfachlichen Unterricht zu fördern. Damit soll eine erfolgreiche Integration in das Berufsleben ermöglicht werden (Sogl, Reichl & Geiger 2013, ISB 2015). Gleichzeitig macht das Sprachspiel „Unterrichtsprinzip" deutlich, dass es hier um eine Programmatik geht, indem Berufssprache Deutsch eine Kernfacette didaktischen Handelns in beruflichen Lehr-Lernprozessen ist. Sprachförderung wird als Basis für berufliche Mündigkeit und Sprachkompetenz als Voraussetzung für persönliche Weiterentwicklung angesehen. Folglich sollten Barrieren im beruflichen Sprachgebrauch nicht Ursache für Misserfolge im Berufsleben sein, sondern durch berufliche Bildungsprozesse überwunden werden. Es geht daher im Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch auch darum, eine gesellschaftliche Integration von jungen Menschen zu ermöglichen (ISB 2015).

Die integrierte Sprachbildung im Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch wird dabei über vier Bereiche konkretisiert (ISB 2015, Sogl 2012, Kimmelmann 2011):

1. *Sprachhandeln – Handlungs- und Realitätsbezug:* Die integrierte Sprachbildung soll anhand von beruflichen Handlungssituationen gefördert werden. Die sprachliche Anforderung wird somit handlungssystematisch aus den betrieblichen Situationen abgeleitet, wofür eine Lernfeldanalyse aus makrodidaktischer Perspektive erforderlich ist.
2. *Sprachsensible Unterrichtsgestaltung durch angepasste Methodik:* Die Lernumgebung soll selbstgesteuerte und handlungsorientierte Methoden fokussieren. Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist dabei bedarfsgerecht vorzunehmen.
3. *Konzentration auf Förderschwerpunkte:* Die integrierte Sprachbildung soll im Sinne einer Binnendifferenzierung vorgenommen werden, indem die Unter-

richtsphasen hinsichtlich der sprachlichen Anforderung didaktisch auf die Zielgruppe – die Schülerinnen und Schüler – abgestimmt sind.
4. *Sprachsensible Unterrichtssprache:* Aufgabe der Lehrkraft ist es, schwierige Sprachstrukturen mittels sprachsensibler Unterrichtsführung und Aufgabenformulierung aufzulösen. Es geht nicht um eine fachliche Vereinfachung, sondern vielmehr um sprachliche Variationen, angepasst an die Zielgruppe, um berufsspezifische Gegenstände zu erlernen.

Die vier Bereiche geben Hinweise für den Professionalisierungsanspruch in der beruflichen Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten. Der Prozess umfasst auch die Entwicklung von Fähigkeiten hinsichtlich der Diagnostik von Sprachstandniveaus der Schülerinnen und Schüler, um darauf basierend zielgruppenspezifische Lehr-Lern-Arrangements mit entsprechenden Lernsituationen gestalten zu können.

An der Universität Bamberg wurde zum Wintersemester 2021/2022, ausgehend vom Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch, das Unterrichtsfach „Berufssprache Deutsch“ eingeführt. Dies ist eingebettet im Projekt WegE (Wegweisende Lehrerbildung), welches Teil der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern ist und aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

3 Curriculare Integration: Berufssprache Deutsch als Unterrichtsfach am Wirtschaftspädagogik-Standort Bamberg

Im Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg ist Berufssprache Deutsch eines von neun Unterrichtsfächern, welche von den Studierenden gewählt werden können. Das Unterrichtsfach Berufssprache Deutsch umfasst – wie auch die anderen Unterrichtsfächer – auf der Bachelor-Ebene 36 ECTS und auf der Master-Ebene 38 ECTS. Das Unterrichtsfach Berufssprache Deutsch ist über fünf Schwerpunkte strukturiert: Die Module werden im Kern durch folgende Bereiche eingebunden: (1) Neuere deutsche Literaturwissenschaft, (2) Sprachwissenschaft, (3) Fachdidaktik Deutsch und Deutsch als Zweitsprache, (4) Deutsch als Zweitsprache und (5) Wirtschaftspädagogik. Durch die Wirtschaftspädagogik werden zwei Module im Unterrichtsfach angeboten: „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ (6 ECTS) im Bachelor-Studium und „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch II“ (10 ECTS) im Master-Studium (Abb. 1). Anders gesagt, ist das Unterrichtsfach Berufssprache Deutsch sowohl im Bereich der Germanistik als auch direkt im Bereich der Wirtschaftspädagogik verankert. Damit soll den Studierenden möglichst frühzeitig die berufliche Perspektive der integrierten Sprachförderung aufgezeigt und eine curriculare Verknüpfung zwischen den Bereichen hergestellt werden.

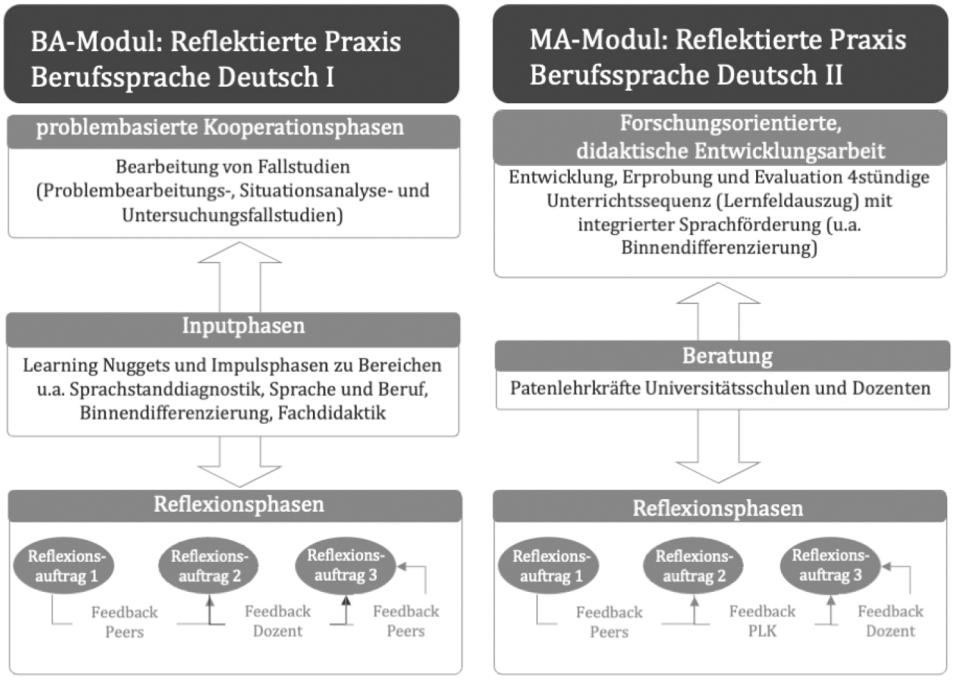


Abbildung 1: Makrodidaktische Konzeption der Module „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch"

Intention der Module „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I" und „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch II" ist es, angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen des zukünftigen Lehrhandelns hinsichtlich der relevanten Aspekte der integrierten Sprachbildung vorzubereiten. In den Schwerpunkten des Unterrichtsfachs werden typische Lehraufgaben, z. B. Planung, Durchführung und ebenso Reflexion des Unterrichts mit Fokus auf berufsspezifische Sprachförderung und sprachsensible Unterrichtsgestaltung adressiert. Zur frühzeitigen Kombination von Theorie und Praxis sowie zur Vermeidung eines „Praxisschocks" (Friedman 2000) sind die Module im Bamberger Universitätsschulkonzept eingebunden. Konkret wird in diesem Kontext eine Praxisphase im Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch II" umgesetzt. Universitätsschulen bieten hierbei die Grundlage für ein Kooperationsformat, bei welchem Akteure aus Schulen und Universität in den Bereichen Lehre, Entwicklung und Forschung gemeinsam kooperieren. Es geht über die Kooperation in schulpraktischen Phasen hinaus. Am Standort Bamberg wird mit vier Universitätsschulen zusammengearbeitet, in welchen Patenlehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren für die Studierenden zuständig sind (vertiefend Gerholz 2020).

Der Aufbau der Reflexionsfähigkeit im Lehrberuf hat entscheidende Wirkung auf die Unterrichtsentwicklung, die Schulentwicklung und schlussendlich auch auf die Entwicklung der individuellen Lehrerpersönlichkeit (von Felten 2005). Die Konzeption der Module Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch trägt dieser Notwendigkeit mittels gezieltem Reflexionskonzept Rechnung. Im Modul „Reflektierte Praxis Be-

rufssprache Deutsch I" kommen v. a. Erwartungsreflexionen zum Einsatz, um die Studierenden an das Thema und die berufspraktische Umsetzung von integrierter Sprachförderung heranzuführen. Im Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch II" werden demgegenüber Erfahrungsreflexionen eingesetzt, da die Studierenden hier eine didaktische Entwicklungsarbeit im Zuge einer Praxisphase an den Universitätsschulen vornehmen. Studierenden bietet sich somit die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Eindrücke zu verarbeiten. Der Reflexionsprozess wird durch unterschiedliche Akteure unterstützt: Modulbetreuer, Patenlehrkräfte an den Universitätsschulen und Peers (Mitstudierende) im Modul agieren als Feedbackgeber, je nach Intention des Reflexionsanlasses. Dieses Kernstück meint im Prozess der Professionalisierung das Aushalten von Spannungen, verursacht durch Unterschiede zwischen Theorie und Praxis (Kolbe 2002), welches sich aber letztlich in der ausdifferenzierten Kluft zwischen wissenschaftlichem, akademischem Wissen und berufspraktischen Handlungsmustern manifestiert (Straub & Waschewski 2019).

4 Didaktische Umsetzung „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I"

Die didaktische Umsetzung des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I" wird über (1) problembasiertes Lernen mit Fallstudien und (2) Vermittlungsphasen durch Learning Nuggets in Form von Micro-Learning realisiert:

(ad 1) problembasiertes Lernen mit Fallstudien: Die Studierenden bearbeiten kooperativ Fallstudien, welche didaktisch aufbereitete Handlungssituationen zur integrierten Sprachförderung in beruflichen Lehr-Lernprozessen darstellen (Gerholz 2013, Kaiser 1983). Die Fallstudien wurden in Kooperation mit Lehrkräften aus der Berufsschulpraxis entwickelt.

(ad 2) Vermittlungsphasen durch Learning Nuggets: Bei der Bearbeitung der Fallstudien werden die Studierenden durch Inputphasen unterstützt. So erfolgt der Wissensaufbau mithilfe von „Learning Nuggets", also kurzen Lernvideos, welche zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen (Schall 2020) und über das Learning Management System der Universität Bamberg verfügbar sind. Darüber hinaus gibt es Vermittlungsphasen in Präsenz. Die Themen erstrecken sich dabei von der ersten Lehrplananalyse über curriculare Arbeit zum Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch bis hin zu Sprachstanddiagnostik und sprachsensiblem Fachunterricht (s. u. a. Kimmelmann 2017).

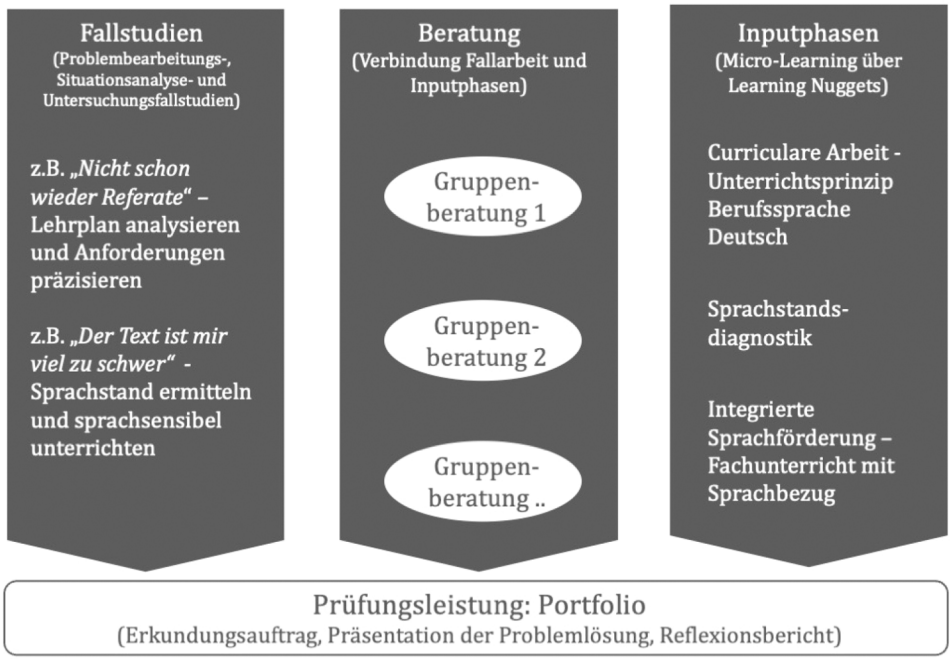


Abbildung 2: Mikrodidaktische Realisierung des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I"

Die Fallstudienarbeit stellt das Herzstück im Modul „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I" dar. Zu Beginn jeder Fallstudie wird zunächst der Kontext in Form von soziokulturellen und anthropogenen Determinanten aufbereitet. So werden u. a. Persönlichkeitsmerkmale einzelner Schülerinnen und Schüler oder die Klassenzusammensetzung genauer erläutert, wie es das folgende Beispiel illustriert: *„Sie unterrichten eine 11. Berufsschulklasse in Ihrer beruflichen Fachrichtung und in Deutsch. Die Klasse besteht aus 26 Schülerinnen und Schülern. Das Durchschnittsalter beträgt 16,7 Jahre. Die schulische Vorbildung ist sehr heterogen, so sind drei Abiturienten (1m, 2w), aber auch zwei Schüler ohne Schulabschluss in der Klasse. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hat einen mittleren Schulabschluss. Zwei Schüler sind syrischer Herkunft und leben seit drei Jahren in Deutschland."*

Anschließend können im weiteren Verlauf bereits konkrete Probleme in der Unterrichtsgestaltung oder aufgrund des Schülerverhaltens dargelegt werden. Diese Vorgehensweise ist charakteristisch für *Problembearbeitungsfallstudien*, bei welchen weniger die Problemanalyse, sondern vielmehr das eigenständige Entwickeln verschiedener Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund steht (Gerholz 2013). Herausforderungen können an dieser Stelle wie folgt beschrieben sein: *„Die gesamte Klasse neigt dazu, sich sehr leicht ablenken zu lassen […] Einige Schülerinnen und Schüler ziehen sich aus dem Unterricht ganz heraus und antworten nur noch kurz auf Aufforderungen […], was vermehrtes Nachfragen in Deutsch notwendig macht, die Antworten aber sprachlich stockend sind […]".*

Bei der *Situationsanalysefallstudie* werden Studierende mit einer Vielzahl von Informationen konfrontiert und dazu aufgefordert, ein verborgenes Problem zu identifizieren und darauf aufbauend Handlungsalternativen zu entwickeln. So erhalten Studierende der Berufssprache Deutsch z. B. einzelne Schülerakten, aus welchen auch die Vorbildung und ggf. Gutachten für einen Nachteilsausgleich hervorgehen, Notenlisten, schriftliche Leistungsnachweise, die von Schülerinnen und Schülern bereits abgelegt wurden, Notizen von Kolleginnen und Kollegen im digitalen Klassenbuch und Protokolle aus Klassenkonferenzen.

Zudem wird im Rahmen von *Untersuchungsfallstudien* die bereits erwähnte Beratungsfunktion thematisiert: *„Sie sind Lehrkraft mit der Facultas Berufssprache Deutsch und damit an Ihrer Schule für die Multiplikation von Berufssprache Deutsch sowie die Beratung Ihrer Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich Sprachförderung zuständig […] ein Kollege kommt auf Sie zu […]“*. Kennzeichnend ist hier die unvollständige und lückenhafte Darlegung der Eckdaten. So sind die Studierenden dazu aufgefordert, selbstständig weitere Informationen zusammenzutragen und das Problem zu konkretisieren – dieses Vorgehen macht den Fallstudientyp besonders praxisgerecht, da das Beschaffen zusätzlicher Informationen in zukünftigen Handlungssituationen einen relevanten Aspekt darstellt. Auch an dieser Stelle werden den Studierenden zahlreiche Unterlagen zur Verfügung gestellt, aus welchen die fehlenden Informationen noch lokalisiert und analysiert werden müssen.

Der Einsatz von Fallstudien ermöglicht die Aufnahme unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen – hier insbesondere in Form unterschiedliche Fallstudientypen – in einem gegebenen Kontext. Zielsetzung ist durch die Simulation von Unterrichtssituationen zur integrierten Sprachförderung auf die Bewältigung zukünftiger beruflicher Lehr-Lernsituationen vorzubereiten. Damit dies gelingt, ist es notwendig, die Studierenden zu befähigen, ihre Erkenntnisse, welche kontext- und situationsspezifisch im Rahmen der Fallstudien erworben wurden, zu generalisieren und den Transfer auf neue Problemsituationen zu ermöglichen. Das oben beschriebene Reflexionskonzept leistet dazu einen Beitrag, indem u. a. ein kritischer Diskurs durch Gruppenreflexionen forciert werden kann.

Das Modul schließt mit einer Prüfungsleistung ab, die sich aus einem Rechercheauftrag, den schriftlichen Reflexionen und einer Präsentation der Problemlösung zusammensetzt.

5 Ausblick

Das vorgestellte curriculare und didaktische Konzept zur Berufssprache Deutsch wurde im Rahmen des Projektes Wegweisende Lehrerbildung (WegE) an der Universität Bamberg entwickelt und implementiert. Aktuell durchlaufen die Module die ersten Erprobungs- und Evaluationsphasen. Erfahrungen zeigen, dass die Fallstudienarbeit und Praxisphasen einen Mehrwert aus Perspektive der Studierenden wie Dozierenden bieten. Gleichzeitig nehmen die Studierenden die konkrete Entwicklung und Umsetzung der Unterrichtssequenzen zur integrierten Sprachförderung im Fach-

unterricht als herausfordernd wahr. Die Unterstützung und Beratung seitens der Patenlehrkräfte an den Universitätsschulen und Dozierenden wird für die Bewältigung der Herausforderung als nützlich angesehen. Hierbei zeigt sich auch die Wichtigkeit, die Module innerhalb der wirtschaftspädagogischen Ausbildung zu verankern, da damit die Kenntnisse aus den Modulen der Germanistik eine Kontextualisierung im Bereich der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse erreichen.

Literatur

Friedman, I. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. In *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5), S. 595–606.

Gerholz, K.-H. (2020). Universitätsschule als Kooperationsformat zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer*innenbildung. In R. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv Publikation, S. 107–124.

Gerholz, K.-H. (2013). Fallstudien in der Hochschullehre – Problembasiertes Lernen hochschuldidaktisch gestalten. In K.-H. Gerholz & P. Sloane (Hrsg.), Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 139–166.

Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.

Kaiser, F.-J. (1983). Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), Die Fallstudie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–35.

Kimmelmann, N. (2011). Integrierte Sprachförderung als Herausforderung für Fachkräfte und Auszubildende. In GFBM e.V. (Hrsg.), Sprache. Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung an berufsbildenden Schulen (SPAS).

Kimmelmann, N. (2017). Soll ich jetzt auch noch Deutschlehrkraft sein? Möglichkeiten einer Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für einen sprachsensiblen Übergang Schule-Beruf. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hrsg.), Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf. Münster: Waxmann, S. 59–78.

Kolbe, F.-U. (2002). Wie soll Lehrerbildung organisiert werden? Anmerkungen zur Diskussion aus professionalisierungstheoretischer Perspektive. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske & Budrich, S. 175–186.

Schall, M. (2020). Entstehung und Verwendung von Microlearning im Kontext des beruflichen Lernens. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 116/2, S. 214–249.

Sogl, P. (2012). Berufssprache Deutsch – sprachlich fit im Beruf! In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.), Einblicke – Ausblicke: Jahrbuch 2012. S. 54–63.

Sogl, P., Reichel, P. & Geiger, R. (2013). „Berufssprache Deutsch“. Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule. In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* online Spezial 6.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2015). Berufssprache Deutsch. Berufsspezifische Sprachförderung für Jugendliche in Ausbildung und in Klassen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung. https://www.isb.bayern.de/down-load/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf, (Zugriff am: 24.06.2020).

Straub, R. & Waschewski, T. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams – Lerntheoretische und didaktische Implikationen eines kooperativen Ansatzes zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium, S. 63–73.

Von Felten, R. (2005). Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxman.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Makrodidaktische Konzeption der Module „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch“ 221

Abb. 2 Mikrodidaktische Realisierung des Moduls „Reflektierte Praxis Berufssprache Deutsch I“ 223

Autorin und Autoren

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz
Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik
Karl-Heinz.Gerholz@uni-bamberg.de

Andreas Hertel, M. Sc.
Universität Bamberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Wirtschaftspädagogik und Lehrkraft an der Berufsschule II Bayreuth

Ilona Maidanjuk, M. Sc.
Universität Bamberg, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Wirtschaftspädagogik

Philipp Schlottmann, M. Sc.
Universität Bamberg, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Wirtschaftspädagogik

Universität Bayreuth

Kurzcharakteristik des Standorts

Jan Hacker

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- B. Ed. Berufliche Bildung Metalltechnik
- B. Ed. Berufliche Bildung Elektrotechnik
- M. Ed. Berufliche Bildung Metalltechnik
- M. Ed. Berufliche Bildung Elektrotechnik

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. Ed. Berufliche Bildung Metalltechnik: 10.12.2009
- B. Ed. Berufliche Bildung Elektrotechnik: 18.10.2018
- M. Ed. Berufliche Bildung Metalltechnik: 10.04.2014
- M. Ed. Berufliche Bildung Elektrotechnik: in der Einführung

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Metalltechnik
- Elektrotechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Englisch
- Deutsch
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Ed. Berufliche Bildung: 32
- M. Ed. Berufliche Bildung: 7

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Metalltechnik: 37
- Elektrotechnik: 2

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Staatliche Berufsschule 1 Bayreuth mit Technikerschule und Seminarschule – gewerblich-technische Universitätsschule Bayreuth

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Universität & Berufsschule – Symbiose für Lehrerbildung (01JA2008)
- Fachliche & kulturelle Diversität in Schule & Universität (01JA1901)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Bayreuth

Die Universität Bayreuth ermöglicht den Einstieg in das Berufliche Lehramt durch die Studiengänge der Beruflichen Bildung. Das Studium ist auf die drei Studienbereiche berufliche Fachrichtung, allgemeinbildendes Unterrichtsfach und Erziehungswissenschaften aufgeteilt. Im Bereich des Hauptfachs haben die Studierenden die Möglichkeit zwischen Metalltechnik und Elektrotechnik zu wählen. Die Verantwortlichkeit dieses Bereichs liegt beim Lehrstuhl Metallische Werkstoffe. Das Angebot der Zweitfächer umfasst Chemie, Deutsch, Englisch, Informatik, Mathematik, Physik und Sport. Hier liegt die Zuständigkeit an den jeweiligen Fakultäten der Universität (Beispiel Englisch/Deutsch: Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät). Innerhalb der Erziehungswissenschaften werden allgemeine psychologische und pädagogische Kenntnisse vermittelt, die Zuständigkeit liegt bei der Kulturwissenschaftlichen Fakultät. Veranstaltungen, welche auf die vertiefenden berufspädagogischen Kompetenzen und die Fachdidaktiken der Erstfächer abzielen, finden an der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth statt. Hierbei kommt ein innovatives hochschuldidaktisches Konzept, das Universitätsberufsschul-Konzept Bayreuther Prägung zum Einsatz. In der UniSchule werden die Lehrveranstaltungen für das Lehramt an beruflichen Schulen eng mit der Unterrichtspraxis an diesen Schulen verzahnt, explizit auf die spezifischen Anforderungen des Unterrichts an beruflichen Schulen ausgerichtet und mit der zweiten Phase der Lehrerbildung verknüpft. Dabei durchlaufen die Studierenden einen zyklischen Prozess, der auf praktischen Erfahrungen aufbaut, subjektive Theorien mit objektiven Theorien verknüpft und über intersubjektive Theorien zurück ins schulpraktische Handeln mündet. Hierdurch werden bei der Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen universitäre Theorie und schulische Praxis wechselseitig aufeinander bezogen, die für das Unterrichten an beruflichen Schulen spezifisch sind, z. B. im Hinblick auf fachliche Inhalte, aber auch auf Sprachförderung in allen Fächern und die Nutzung von für Unterricht an beruflichen Schulen typischen digitalen Medien. Zur Förderung multimedialer Kompetenzen hat die Universität zudem ein digitales Lehr-Lernlabor (DigiLLab) eingerichtet, in dem insbesondere das Lehren und Lernen mit und über digitale Medien in den Fokus gesetzt wird. Darüber hinaus bietet das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) den Studierenden zusätzlich die Möglichkeit eines Enrichmentstudiums, wodurch weitere Kompetenzen und Qualifikationen wie beispielsweise Sozial- und Selbstkompetenz,

Rechts- und Organisationskompetenz oder der konstruktive Umgang mit Diversität im schulischen Kontext über das reguläre Lehramtsstudium hinaus erworben werden können.

Autor

Jan Hacker, M. Ed.
Universität Bayreuth, Lehrstuhl Metallische Werkstoffe
Staatliche Berufsschule 1 Bayreuth – gewerblich-technische Universitätsschule Bayreuth
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Bayreuth
Lehrstuhl Metallische Werkstoffe
TAO-Gebäude
Prof.-Rüdiger-Bormann-Str. 1, 95440 Bayreuth
Jan.Hacker@uni-bayreuth.de

Universität Bayreuth

Universität & Berufsschule
Die gewerblich-technische Universitätsschule Bayreuth – Für eine starke Verbindung zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis
Konzeption – Herausforderungen – Entwicklungen

Moritz Dier

Abstract

Im vorliegenden Beitrag soll das Konzept der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth vorgestellt werden, welches sich durch eine unmittelbare und multidimensionale Theorie-Praxis-Verzahnung auszeichnet, Wissenschaft und Schulwirklichkeit eng verbindet und die Elaboration Subjektiver Theorien der Studierenden in den Mittelpunkt stellt. Ziel dabei ist die Symbiose zwischen Universität und Berufsschule unter Berücksichtigung der jeweiligen Stärken und Achtung der Unterschiede, wodurch sich neue Wege, substanziell wie personell, für die Lehrkräftebildung und im Sinne induktiv-integrativer Entwicklungsmöglichkeit an der Universitätsschule ergeben.

Zur Verdeutlichung wird zunächst das theoretisch fundierte Konzept der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth in der aktuellen Ausprägung dargestellt, darauf aufbauend die bestehenden Herausforderungen thematisiert und schließlich die identifizierten Entwicklungsperspektiven zur Diskussion gestellt.

Schlagworte: Lehrkräftebildung, Universitätsschule, Theorie-Praxis-Verzahnung, Subjektive Theorien

The purpose of this contribution is to introduce the concept of the Bayreuth University School of Industrial Technology and Craftmanship. It is characterised by an immediate and multidimensional link between theory and practice, which closely connects science and school reality and focuses on the elaboration of subjective theories. The aim is to achieve the symbiosis between university and vocational school, by taking into account the respective strengths and differences, introducing new paths in the

entire process of teacher education with the means of inductive-integrative development possibilities, both substantial and personal.

To illustrate this, the theoretically founded concept of the Bayreuth University School of Industrial Technology and Craftmanship is first presented in its current form. Furthermore, the existing challenges are addressed and finally the development perspectives are put up for discussion.

Keywords: teacher education, university school, theory-practice linkage, subjective theories

1 Einleitung

„Wurde ein nur durch Universitätsstudien gebildeter Literat ein wirklicher Lehrer, er wurde es trotz der Universitätslehrer, denn der Lehrer muss als praktischer Lehrer alles umkehren und anders machen, als er es auf der Universität erlebt hat. [...] Wie Erfahrung lehrt, gehört ein Grad von Selbstverleugnung dazu, wie ihn nur wenige Menschen besitzen, um nach bloßen Universitätsstudien ein erträglicher Lehrer zu werden“ (Diesterweg 1849, S. 300). „Der Pädagogiker ist nicht notwendig Pädagog, der Pädagog nicht Pädagogiker. Jener (der Theoretiker) schwatzt, dieser (der Praktiker) handelt“ (Diesterweg 1850, S. 51).

Bereits vor mehr als 150 Jahren greift Diesterweg in seinen Werken eine Problematik auf, welche noch heute Teil der in Phasen gegliederten Ausbildung von Lehrkräften ist. Damals wie heute scheint ein Bruch zu verlaufen, der die erste universitäre Phase von der zweiten schulischen trennt; zugespitzt ist dies ein Bruch zwischen vermittelter wissenschaftlicher Theorie und der schulischen Unterrichtspraxis oder anders: ein Bruch zwischen vermitteltem Wissen und erforderlichem schulpraktischen Können. Auch nach Jahrzehnten der Entwicklung konstatiert Euler (1996): „denn Sie tun nicht, was sie wissen!“, und Studien zur Lehrkräftebildung (z. B. Terhart u. a. 1994; Schoenfeld 1998; Wahl u. a. 2006 oder Pfannkuche 2015) sowie subjektive Rückmeldungen daran Beteiligter zeigen weiterhin, dass die Lernenden in ihrem Handeln das theoretisch angeeignete objektive, wissenschaftliche Wissen zur Bewältigung komplexer Anforderungen in der Unterrichtspraxis ungenutzt lassen. Zusammengefasst „wissen [wir], dass Lehrkräfte in ihrem Handeln in nur geringem Maße auf Theoriewissen zurückgreifen. Stattdessen vertrauen sie eher ihren eigenen subjektiven Theorien“ (Neuweg 2005a). Weder die ausschließliche Theorievermittlung an einer Hochschule noch eine rein praktische Ausbildung von Lehrkräften kann zielführend sein. Ein ausgewogenes Verhältnis wechselseitiger Bezugnahme erscheint Erfolg versprechender. Diesem Diktum entsprechend skizzierte der damalige bayerische Kultusminister 2009 die Idee einer Universitätsschule. Durch diese soll eine „optimale Vernetzung von Studium und Schule, Theorie und Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung“ (Spaenle 2009, S. 26; KM 2011) erreicht werden.

Im vorliegenden Beitrag sollen eine Umsetzungsmöglichkeit – das gewerblich-technische Universitätsschulkonzept Bayreuth – vorgestellt, die dabei auftretenden Herausforderungen dargelegt und abschließend Entwicklungsperspektiven aufgezeigt werden. Ziel ist eine stärkere Verbindung zwischen universitärer Lehre und schulischer Praxis im Sinne einer Symbiose zwischen Universität und Berufsschule.

2 Das gewerblich-technische Universitätsschulkonzept Bayreuth in seiner aktuellen Ausprägung

Eine Abgrenzung zu häufigen Vorgehensweisen bei der Stärkung des Praxisbezugs

Beim Einbezug der Praxis in die erste Phase der Lehrkräftebildung ist im Allgemeinen ein weitestgehend deduktives Vorgehen zu konstatieren. Dabei wird von der Theorie her gedacht und gehofft, dass sich deren Tragweite im Sinne des Integrationsansatzes im schulischen Handeln an einer Praktikumsschule entfaltet oder diese im Sinne des Differenzansatzes zumindest aufgegriffen und mit den Handlungen in Verbindung gesetzt wird (Neuweg 2011). Bei der Analyse der vorherrschenden theoretischen Vermittlungsprozesse ist ebenso eine stark deduktiv geprägte Ausrichtung festzustellen, welche durch die Hochschullehrkraft verantwortet wird, wohingegen die praktische Betreuung an der Schule durch eine Lehrkraft vor Ort organisiert ist, die mehr oder minder einen Bezug zur vorher vermittelten Theoriebasis herstellt.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass dies nicht als negativ bewertet wird. Die Einbindung der Praxis in der ersten Phase ist stets ein gewinnbringendes Moment, hängt aber von den jeweiligen Gegebenheiten sowie Möglichkeiten der Verzahnung ab. Dabei zeigt sich unter Beachtung lern- und systemtheoretischer Erkenntnisse, dass die beschriebene Gestaltung mit ihrer deduktiven Arbeitsweise über systemische Grenzen hinweg meist in Schnittstellenproblematiken mündet, die eher zur Entkopplung statt Verzahnung von Theorie und Praxis beitragen. Soll eine gewinnbringende Theorie-Praxis-Verzahnung angebahnt werden, wird die Frage nach deren mikrodidaktischer Ausgestaltung zentral.

Die allgemeine Organisation der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth

In den Studiengängen der beruflichen Bildung der Universität Bayreuth wird in Kooperation mit der staatlichen Berufsschule 1 Bayreuth mit Technikerschule und Seminarschule eine Antwort auf die aufgeworfene Frage gegeben. Hierbei wird seit 2012 das forschungsbasierte wissenschaftliche Wissen (objektive Theorien) in den berufspädagogischen und fachdidaktischen Veranstaltungen der beruflichen Fachrichtungen auf Grundlage reflektierten Unterrichtshandelns mit Feedback (Subjektive Theorien) in Personalunion vermittelt – das heißt von Lehrpersonen, welche sowohl forschend an der Universität als auch handelnd in der Schulpraxis tätig sind. Ziel ist es seither eine unmittelbar erfahrungsbasierte induktiv-integrative Verknüpfung herzustellen und die Subjektiven Theorien der Studierenden in Orientierung am for-

schungsbasierten Wissen zu elaborieren. Die Umsetzung weist von der Ausrichtung und Personalkonzeption Parallelen zu einer Universitätsklinik auf. Damit ergeben sich neue Perspektiven für die Lehrkräftebildung, welche durch eine starke Verbindung zwischen universitärer Forschung und Lehre sowie schulischer Praxis und zwischen Studium, Referendariat und Weiterbildung gekennzeichnet sind.

Das methodische Vorgehen bei der Theorie-Praxis-Verzahnung im Studium

An der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth steht die Befähigung zur selbstständigen theoriegeleiteten Reflexion praktischer Unterrichtserfahrungen im Vordergrund. Dabei geht es nicht um das unreflektierte Einüben von handwerklich-praktischen Handlungsroutinen, sondern um die Ausprägung der Wahrnehmungs-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit bezüglich eines kompetenzorientierten Unterrichts auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien in objektiver Rahmung. Dies soll durch einen zyklischen Prozess erreicht werden (siehe Abb. 1), der auf praktischen Erfahrungen aufbaut, implizit die Subjektiven Theorien mit objektiven Theorien verknüpft und über intersubjektive Theorien zurück ins schulpraktische Handeln mündet (Müller/Schmidt 2015, Müller 2020).



Abbildung 1: Das mikromethodische Vorgehen der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth

Dabei wird in Anlehnung an das *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (Groeben u. a. 1988) davon ausgegangen, „daß Subjektive Theorien nicht nur handlungsrechtfertigende Funktion haben, sondern daß sie die entscheidende Größe bei der Steuerung menschlichen Handelns sind. Eine Veränderung der Subjektiven Theorien eines Menschen müßte dann im Optimalfall eine gleichsinnige Veränderung des beobachtbaren Handelns nach sich ziehen. In einem Ursache-Wirkungs-Modell wären Subjektive Theorien den Ursachen, das beobachtbare Verhalten den Wirkungen oder Folgen

zuzurechnen. Verändern sich die Ursachen, dann ändern sich auch die Wirkungen“ (Groeben u. a. 1988, S. 199).

Vor diesem konzeptionellen Theoriehintergrund beginnen die Veranstaltungen an der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth immer in der Praxis, das heißt die Studierenden hospitieren gemeinsam mit dem oder der Dozierenden zunächst bei einer ausgewählten Lehrkraft und später bei eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden. Direkt im Anschluss wird die Hospitation analysiert, reflektiert und in einem Feedbackgespräch systematisch erörtert. Ziel ist der umfassende Austausch zum Beobachteten und das Klarlegen Subjektiver Theorien der Studierenden. Die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse dienen als Basis für die sich direkt anschließende Vorlesung, die durch einen modularen Aufbau situativ und stets dialogbereit an die vorangegangenen Praxiserfahrungen und Subjektiven Theorien angepasst wird. Gemeinsam werden dann die theoretischen Inhalte, Konzepte und Modelle an den unmittelbar zuvor erworbenen praktischen Erfahrungen gemessen und (weiter)entwickelt. Anhand der konkreten Bezüge, den erfahrungsbasiert rekonstruierten Subjektiven Theorien sowie dem reflexiven Austausch in Orientierung an wissenschaftlichen Theorien dazu kann eine induktiv-integrative Weiterentwicklung gelingen. Sind die konstitutiven Merkmale der verschiedenen Konzepte, wie beispielsweise zum kompetenzorientierten Unterrichten (Müller 2016), erarbeitet, müssen die Studierenden diese in eigenen Unterrichtsversuchen umsetzen. Die Anwendung neuer Erkenntnisse in konkreten Handlungssituationen startet mit der Planung. Diese findet angeleitet und geführt durch die gemeinsam entwickelten Konzepte statt. Im Anschluss erfolgt die handelnde Umsetzung im tatsächlichen Unterricht. Darauf und auf den bisher thematisierten Inhalten aufbauend findet wieder eine gemeinsame Analyse und Reflexion des Geschehenen statt. Der dargestellte Kreislauf und die Elaborierung der Subjektiven Theorien beginnt erneut.

3 Die Herausforderungen im gewerblich-technischen Universitätsschulkonzept Bayreuth

Im Fokus steht die Weiterentwicklung der Subjektiven Theorien der Studierenden in Konfrontation mit forschungsbasierten Theorien. Dabei zeigen sich unterschiedliche Herausforderungen für die Lehrkräftebildung und Konzeptionierung der universitätsschulischen Veranstaltungen. Auf drei dieser Herausforderungen soll nun eingegangen werden.

Eine erste Herausforderung besteht darin, sich auf die Grundannahmen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben u. a. 1988) einzulassen. Dabei gilt es auf methodologischer Ebene „von einer prinzipiell variablen Subjekt-Objekt-Relation [auszugehen] (d. h. das Erkenntnis-Objekt ist qua Selbsterkenntnis ebenso zur Erkenntnis fähig wie das Erkenntnis-Subjekt) [und] auf Gegenstandsebene die reflexiven und (potenziell) rationalen Kompetenzen des Menschen, seine Sprach-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit sowie seine Autonomie in den Mittelpunkt [zu

stellen] (epistemologisches Menschenbild)“ (Christmann u. a. 1999, S. 138). Es ist also das asymmetrische Verhältnis zwischen erkennendem Impulssubjekt und beobachtetem Reaktionsobjekt einer behavioristischen Anschauung aufzulösen und im Dialog-Konsens in eine symmetrische Ordnung wechselseitiger Bezogenheit zu überführen, welche selbstbestimmte Entwicklungen zulässt. Daraus ergeben sich dann weitreichende Folgen bezüglich des Umgangs mit pädagogisch-didaktischer Professionalität.

Eine zweite Herausforderung besteht darin, Wissen und Können im symbiotischen Sinne zu betrachten und nicht different oder integral. Denn die Beschreibung des Wissen-Können-Zusammenhangs sowohl durch das eine wie auch das andere Extremum beschneidet diesen um Essenzielles. Wer Dualität annimmt, verkennt die handlungsbefähigende und -leitende Wirkung, welche, neben anderen Faktoren, das Wissen zu einer Emergenzbedingung des Könnens macht (Neuweg 2005b). Wer dahingegen Totalität sieht, wird den Subjektiven Theorien und den resultierenden könnerischen Leistungen nicht gerecht, welche sich im stetigen Wandel befinden und sich gerade in und nur durch die handelnde Tätigkeit fortlaufend weiterentwickeln.

Es bedarf an Orientierungs- und Überblickswissen, explizitem Begründungs- und Reflexionswissen sowie Verfahrens- und Anwendungswissen, um sich im komplexen Raum pädagogischer Tätigkeitsfelder zurechtzufinden und darin professionell zu agieren (Schelten 2011). Andererseits ist Wissen nur zu einem gewissen Grad für das Können verantwortlich. Denn im Allgemeinen lässt sich Handeln im Sinne von Können nur handelnd erlernen, und das ist bei Weitem mehr als bloße Wissensanwendung (Wahl 2013). Erst durch eigenes Handeln sowie die Aufmerksamkeit und ständig objektivierte Kontrolle dabei kann ein Habitus entwickelt werden, welcher reflektierte Routinen bildet, Spontaneität kultiviert und schließlich zur intuitiven Kunstfertigkeit gelangt. Um dabei nicht bloßer Handwerkskunst Vorschub zu leisten, sind allerdings ebenso metakognitive Wissensstrukturen anzulegen, die beispielsweise reflektierte Routinebildung erst ermöglichen. Die Herausforderung besteht also darin, Theorie (Wissen) und Praxis (Können) systematisiert und angeleitet einer mutualistischen Verbindung zuzuführen, sodass sie in dieser produktiven Ausdruck finden und zur Entwicklung der Subjektiven Theorien beitragen. Es geht um einen Ausdruck, der die Interdependenz von Wissen und Können pointiert, beiden Größen den angebrachten Stellenwert zumisst und die Notwendigkeit deren Verknüpfung akzeptiert und klarstellt.

Eine dritte Herausforderung besteht bei der expliziten Rekonstruktion und Elaboration der Subjektiven Theorien. Sollen Subjektive Theorien greifbar zum Gegenstand gemacht und modifiziert werden, ist dies mit einem hohen Aufwand verbunden. Zum einen ist der zeitliche Umfang der kommunikativen Validierung über Interviews und Strukturlegesitzungen nicht zu unterschätzen, zum anderen kommt der notwendige Aufwand der explanativen Validierung hinzu, die tatsächlicher Handlungssituationen bedarf und erst Rückschlüsse auf die handlungsleitende Funktion und Veränderungsprozesse erlaubt. Darüber hinaus darf eine mögliche Überforde-

rung der Studierenden im Prozessverlauf nicht vernachlässigt werden, welche durch die Komplexität auf den unterschiedlichsten Prozessebenen entstehen kann.

Sollen jedoch die angestrebten Ziele erreicht werden, ist es bei all den Herausforderungen unabdingbar, die Subjektiven Theorien der Studierenden systematisch und differenziert zu erfassen und explizit mit in den Lehr-Lern-Prozess einzubeziehen. Dabei gilt es eine Lehr-Lern-Situation zu schaffen, die es erstens ermöglicht, die Subjektiven Theorien zu aktivieren, welche bei den Studierenden meist aufgrund biografischer Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse bereits ausgeprägt vorhanden sind; die zweitens diese Subjektiven Theorien in Konfrontation mit den objektiven Theorien bringt und in einem konstruktiven Aushandlungsprozess von intersubjektiver Relevanz Fortentwicklung anstößt, sodass individuell subjektiv-theoretisches Wissen objektiviert übernommen und ins bestehende integriert wird; und die drittens praktisches Handeln fordert, zu dessen Bewältigung die thematisierten Inhalte gefordert werden, und zwar in einer Art und Weise, welche den praktischen Wert und den Qualitätsgewinn akzentuiert (Dann 1989).

Wird sich den Herausforderungen gestellt, kann die gewünschte Auseinandersetzung und Fortentwicklung gelingen und das einleitend Dargestellte behoben werden – damit sie schließlich das tun, was sie wissen!

4 Die Entwicklung des gewerblich-technischen Universitätsschulkonzepts Bayreuth

Um den dargestellten Herausforderungen gerecht zu werden, wird das Universitätsschulkonzept stetig weiterentwickelt. Abschließend soll die aktuelle Entwicklungsperspektive aufgezeigt werden. Im Mittelpunkt steht auch hierbei die Intensivierung der Selbstreflexions- und Lernprozesse sowie die Modifikation der Subjektiven Theorien bei den Studierenden. Dazu wurde das mikromethodische Vorgehen (Müller 2020, S. 8) der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth, das an Korthagen & Kessels (1999), Hattie & Timperley (2007) sowie Jahnke (2019) angelehnt ist, um ein Reflexions-Feedback-Modell (siehe Abb. 2) ergänzt, welches das Universitätsschulkonzept auch einer digitalen Transformation, die aktuell beforscht wird, zugänglich macht.

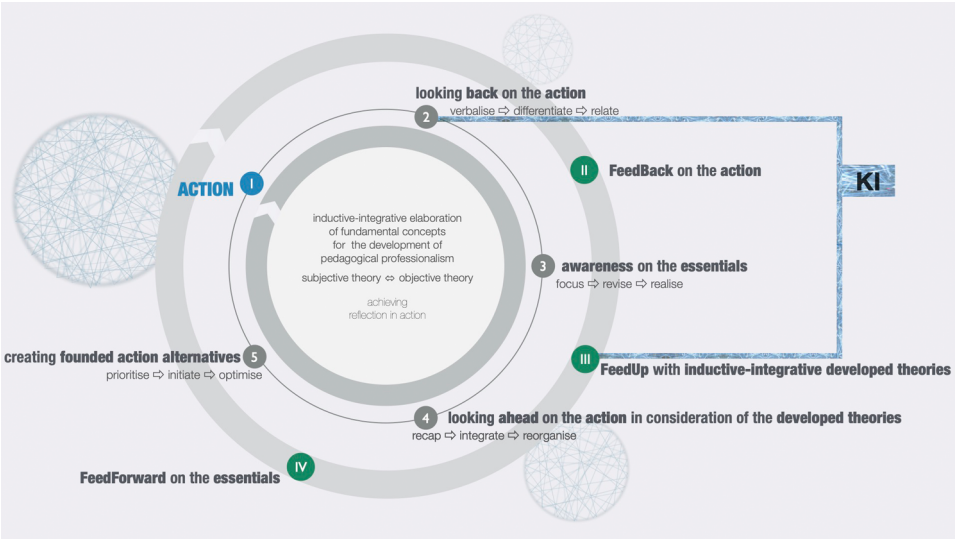


Abbildung 2: Das Reflexions-Feedback-Modell der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth

Der weiter ausdifferenzierte Prozesszyklus ermöglicht eine fundierte, strukturierte und systematische Auseinandersetzung in den universitätsschulischen Veranstaltungen. Die Subjektiven Theorien rücken weiter ins Zentrum und können unter verschiedenen Perspektiven im Dialog-Konsens zielorientiert und im Sinne des Forschungsprojektes Subjektive Theorien elaboriert werden (vergleiche erste Herausforderung). Darüber hinaus werden Wissen (Theorie) und Können (Praxis) in ein ausgewogenes Verhältnis gesetzt, sodass keine überhöhte Priorisierung eines Aspekts stattfindet, sondern ein dem Gegenstand angemessenes und förderliches Gleichgewicht angestrebt wird – ein Gleichgewicht, welches für die Entwicklung Subjektiver Theorien notwendig ist und den jeweils aufgezeigten Charakteristika gerecht wird (vergleiche zweite Herausforderung). Ebenso kann durch die Differenzierung (Innenkreis: Handelnde Person; Außenkreis: Hospitierende und Dozierende) und die Fokussierung (Schritt 3 und Schritt IV) die Komplexität im Entwicklungsprozess reduziert und Überforderung vermieden werden.

Im aktuellen Konzeptentwicklungsschritt soll vor allem der dritten Herausforderung durch eine digitale Transformation des Universitätsschulprozesses begegnet werden. Zur Vereinfachung der aufwendigen Erhebung und Visualisierung der Subjektiven Theorien soll das Reflexions-Feedback-Modell mit einem KI-basierten Tool erweitert werden, damit anschließend die Chancen und Grenzen eines solchen Tools bei der Umsetzung der universitätsschulischen Ziele ausgelotet werden können. Im Mittelpunkt steht dabei weiterhin die Entwicklung professioneller Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz im Hinblick auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht (Wissen – Können – Wollen). Aufgrund der angestrebten Dynamisierung bei der Erhebung und Visualisierung Subjektiver Theorien sowie der damit verbundenen Individualisierung und Intensivierung des Entwicklungspro-

zesses ist eine Wirksamkeitssteigerung des Lehrens und Lernens an der gewerblich-technischen Universitätsschule vor allem hinsichtlich der Elaboration Subjektiver Theorien zu erwarten.

5 Zusammenfassung

Insgesamt zeigt sich mit dem Konzept der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth eine theoretisch fundierte Umsetzung des Universitätsschulgedankens, welche sich an den durch die Kultusministerkonferenz und das Kultusministerium vorgegebenen Zielen orientiert, standortspezifische Besonderheiten aufgreift und diese in Anlehnung an das Konzept von Universitätskliniken zu optimieren versucht. Dabei wird universitäre Forschung und Lehre mit der schulischen Wirklichkeit verknüpft, sodass sich induktiv-integrative Entwicklungsmöglichkeiten ergeben, welche sich durch theoriegeleitet-praxisintervenierende sowie erfahrungsbasiert-theoriemodifizierende bzw. -generierende Aspekte auszeichnen.

Dann schwatzt und handelt in Zukunft ein und dieselbe Person, eine Person mit pädagogisch-didaktischer Könnerschaft, die das tut, was sie weiß.

Literatur

Christmann, U., Groeben, N. & Schreier, M. (1999). Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. SPIEL (Siegener Periodikum für internationale empirische Literaturwissenschaft) 18(1), S. 138–153.

Dann, H.-D. (1989). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. Beiträge zur Lehrerbildung 7(2), S. 247–254.

Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Hans Huber, S. 163–182.

Diesterweg, A. (1849). Zur Lehrerbildung. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht.

Diesterweg, A. (1850). Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen: Bädeker.

Euler, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen – Über (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92(4), S. 350–365.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), S. 81–112.

Jahnke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit: Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios. Hamm: Rainer Hampp.

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28(4), S. 4–17.

KM (2011). Kooperation, Koordination, Kommunikation – Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen. Verfügbar unter: http://www.km.bayern.de/download/2976_v_strukturelle_und_inhaltliche_reform_der_2__phase_16.2.2011.pdf (Zugriff am: 17.09.2021).

Müller, M. & Schmidt, D. (2015). Das Universitätsschulkonzept für den Studiengang Berufliche Bildung der Universität Bayreuth, VLB Akzente Spezial. 24(7), S. 16.

Müller, M. (2016). Handlungskompetenzmatrix – Eine Planungshilfe für kompetenzorientiertes Unterrichten an der Berufsschule, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 112(3), S. 455–481.

Müller, M. (2020). Das Lehr-/Lernkonzept der UniSchule BS 1 BT. Verfügbar unter: https://bs1-bt.de/images/Allgemeines/UniSchule/2-Konzept%20UniSchule%20BS%20I%20BT_Homepage.ppsx (Zugriff am: 28.08.2021).

Neuweg, G. H. (2005a). Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. Lehrerbildung und Schule 2005(3), S. 7–25.

Neuweg, G. H. (2005b). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid und C. Harteis (Hrsg.), Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–228.

Neuweg, G. H. (2011). Distanz und Einlassung – Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. Erziehungswissenschaften 22(43), S. 33–45.

Pfannkuche, J. (2015). Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Kassel: Kassel university press.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47(2), S. 78–92.

Schelten, A. (2011). Begründungswissen – eine Aufgabe der Berufsschule. Die berufsbildende Schule 63(1), S. 3–4.

Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a Theory of Teaching-in-Context. Issues in Education 4(1), S. 1–94.

Spaenle, L. (2009). Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft. Regierungserklärung des Staatsministers für Unterricht und Kultus.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K. & Jordan, F. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen, Bern: Peter Lang.

Wahl, D., Huber, G. L. & Weinert, F. E. (2006). Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer, Osnabrück: Sozio-Publ.

Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Das mikromethodische Vorgehen der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth 234

Abb. 2 Das Reflexions-Feedback-Modell der gewerblich-technischen Universitätsschule Bayreuth 238

Autor

StR Moritz Dier (M. Ed.)
Universität Bayreuth, Lehrstuhl Metallische Werkstoffe
Staatliche Berufsschule 1 Bayreuth – gewerblich-technische Universitätsschule Bayreuth
Lehrkraft und wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universität Bayreuth
Lehrstuhl Metallische Werkstoffe
TAO-Gebäude
Prof.-Rüdiger-Bormann-Str. 1, 95440 Bayreuth
Moritz.Dier@uni-bayreuth.de

III. Berlin



1 Humboldt-Universität Berlin
2 TU Berlin

Humboldt-Universität zu Berlin

Kurzcharakteristik des Standorts

Georg Tafner, Cornelia Wagner-Herrbach

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen – Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. Sc. Wirtschaftspädagogik (mit Lehramtsbezug) – SO/PO 2016 (erste Ordnung 2007, davor Diplom Wirtschaftspädagogik)
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik (Wirtschaft und Verwaltung) – SO/PO 2015 (erste Ordnung 2008, davor Diplom Wirtschaftspädagogik)
- B. Sc. Agrar- und Gartenbauwissenschaften (mit Lehramtsoption) – SO/PO 2014 (erste Ordnung 2007, davor Diplom)
- M. Ed. Agrarwirtschaft – seit 2015 (vorher Land- und Gartenbauwissenschaften SO/PO 2007, davor Diplom)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Politikwissenschaft
- Spanisch
- Sportwissenschaft
- Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT)

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Sonderpädagogik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Sc. Wirtschaftspädagogik: 234
- B. Sc. Agrar- und Gartenbauwissenschaften: 200
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik: 100
- M. Ed. Agrarwirtschaft/Agrar- und Gartenbauwissenschaften: 12

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Zweitfach Politik (FU Berlin)
- Zweitfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) (TU Berlin)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin

Bachelor

Die Humboldt-Universität zu Berlin bildet für das Lehramt an den beruflichen Schulen in den Fachrichtungen Wirtschaftspädagogik sowie Agrarwirtschaft aus. In beiden Studienrichtungen ist zunächst ein im Schwerpunkt fachwissenschaftlich orientierter Kombinationsbachelorstudiengang zu absolvieren (180 LP, 6 Semester).[1] Hier können die Fächer Wirtschaft und Verwaltung bzw. Agrar- und Gartenbauwissenschaften im Umfang von 90 LP als Kernfach gewählt werden und sind mit einem allgemeinbildenden Zweitfach zu kombinieren, das im Umfang von 60 LP zu studieren ist.

Der Umfang der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in den BA-Studiengängen beträgt je Studienfach 7 LP. Die Bildungswissenschaften umfassen 16 LP und bestehen aus Einführungslehrveranstaltungen, Begleitveranstaltungen zum ersten schulischen Orientierungspraktikum sowie einem Modul zur Sprachbildung. Das sogenannte Berufsfelderschließende Praktikum umfasst 75 Zeitstunden, verteilt über einen Zeitraum von sechs Wochen, und ist an einer beruflichen Schule zu absolvieren.

Der Kombinationsbachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik kann seit dem Wintersemester 2016/17 ausschließlich mit Lehramtsbezug gewählt werden und bereitet damit direkt auf die Lehramtslaufbahn und den anschließenden Master of Education vor.

Die bildungswissenschaftlichen Module werden mit Ausnahme des Moduls Sprachbildung durch den Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik angeboten. In diesen Lehrangeboten lernen Studierende der Wirtschaftspädagogik und der Agrar- und Gartenbauwissenschaften gemeinsam.

Master

Der Master of Education hat einen überwiegend fachdidaktischen/bildungswissenschaftlichen Schwerpunkt (120 LP, 4 Semester).[2] In den Erstfächern sind jeweils 15 LP, in den Zweitfächern 20 LP zu studieren. Der fachdidaktische Anteil je Fach beträgt 22 LP. Auf die Bildungswissenschaften sowie die Sprachbildung entfallen 21 LP. Im dritten Semester ist ein Praxissemester verortet, in dem die Studierenden an mindestens drei Tagen in einer beruflichen Schule in ihren beiden Fächern Unter-

1 https://pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/lehramt-an-berufsschulen/bs
2 https://pse.hu-berlin.de/de/studium/studiengaenge/master/copy_of_ab-ws-15-16/master-struktur-iss-gym-bs.pdf

richt hospitieren (je Fach 30 Stunden) bzw. unter Anleitung von Mentorinnen und Mentoren selbst gestalten (je Fach 16 Unterrichtseinheiten).

Studienziele und Studieninhalte des Studiums der Wirtschaftspädagogik

Die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen an der Humboldt-Universität hat eine über 100-jährige Tradition. Die Abteilung Wirtschaftspädagogik gehört damit zu den ältesten wirtschaftspädagogischen Einrichtungen in Deutschland und ist der einzige Standort in der Region Berlin/Brandenburg. Das Wirtschaftspädagogikstudium zielt auf den Erwerb von Kompetenzen in den Wirtschaftswissenschaften ab. Weiterhin sind die Studierenden in der Lage Lehr-, Lern- und Entwicklungsumwelten zur Förderung wirtschaftlicher und beruflicher Kompetenzen zu organisieren, zu realisieren und zu evaluieren/bewerten und dabei besonders den professionellen Umgang mit den Lernenden zu beachten (Unterricht und Erziehung, Diagnostik und Beratung).

Der erfolgreiche Studienabschluss qualifiziert für ein lehramtsbezogenes Masterstudium im Fach Wirtschaftspädagogik (Wirtschaft und Verwaltung), gegebenenfalls auch für Berufe im quartären Sektor der Weiterbildung, der betrieblichen, über- und außerbetrieblichen Ausbildung und Berufsvorbereitung sowie im Bereich des betrieblichen Personalwesens.

In der Ausbildung wird im Sinne einer reflexiven Wirtschaftspädagogik versucht, neben den fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen auch die Selbstreflexion zu fördern sowie die Handlungsorientierung um die soziale, ethische und politische Dimension zu erweitern.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Georg Tafner
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Professor für Wirtschaftspädagogik
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
georg.tafner@hu-berlin.de

Dr. Cornelia Wagner-Herrbach
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
cornelia.wagner@hu-berlin.de

Humboldt-Universität zu Berlin

Reflexivität im Lehren und Lernen

Georg Tafner, Steffi Badel, Marc Casper, Aneli Hüttner, Annika Löbsin, Patrick Richter, Regina Ryssel, Cornelia Wagner-Herrbach

Abstract

Der Beitrag beschreibt das Reflexionsverständnis des Arbeitsbereichs Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Getragen von den Leitbildern reflektierter Praxis (Schön 1987) und Bildung durch Wissenschaft (Huber 1983) werden die Zieldimensionen des „Handeln-Könnens", „Verstehen-Wollens" und „Sein-Dürfens" erläutert und durch Gestaltungsmerkmale konkretisiert. Anhand von Anwendungsbeispielen gewährt der Beitrag Einblick in die konkrete Ausgestaltung reflexiver Aufgabenformate, die in der unversitären Lehre sowie in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung eingesetzt werden. Im Rad der sozioökonomischen Bildung (Tafner 2018, 2020) fließen diese Ansprüche schließlich in ein didaktisches Modell zusammen.

Schlagworte: Reflexive Wirtschaftspädagogik, Reflexive Praxis, Professionalisierung, Bildung, Rad der sozioökonomischen Bildung

This chapter elaborates on our theory and practice of reflection in business and economic education at Humboldt University, Berlin. Examples from teacher training and own research projects illustrate the target dimensions "able to act", "willing to understand", and "allowed to be" and their design principles, which are based on the concepts of reflective practice (Schön 1987) and "Bildung durch Wissenschaft" (Huber 1983, going back to the foundation documents of the University of Berlin). These claims can be tied in the wheel of socio-economic education ("SEE-Wheel", Tafner 2021), a tool for didactic modelling and design-based research.

Keywords: Reflexive business and economic education, reflective practice, professionalisation, Bildung, wheel of socio-economic education

1 Einführung

> „Nicht der Fachmann allein, schon gar nicht der Fachidiot ist deshalb das Bild des Experten, sondern der reflektierte Praktiker, der aus der Distanz der Wissenschaft und der eigenen Kompetenz im Umgang mit und der Kritik am Wissen arbeiten kann, gebildet, wie man aus dem Selbstverständnis der Universität sagen kann." (Tenorth 2014, S. 58)

Der Reflexion kommt im Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin als didaktisches Gestaltungsprinzip große Bedeutung zu. Es findet nicht nur Anwendung in der universitären Lehre – dort vor allem bei der Begleitung von Studierenden auf dem Weg ins Lehramt an beruflichen Schulen –, sondern auch in der wissenschaftlichen Forschungs- und Projektarbeit. Der hier vorgelegte Beitrag operationalisiert das zugrunde liegende Reflexionsverständnis und demonstriert dies anhand ausgewählter Beispiele aus Lehre und Forschung.

Reflexion verstehen wir als ein Meta-Instrument, das die lernende Person in den Mittelpunkt stellt und in ihrer Ganzheit ernst nimmt: Der Mensch ist ein individuelles und soziales sowie materielles und geistiges Wesen. In dieser Ganzheitlichkeit betrifft die „Legitimation menschlichen Handelns [...] immer die ganze Person" (Zabeck 2004, S. 11). Dies verweist auf das Konzept der Identität und damit auf das Verstehen des eigenen Lebensganzen, das sich ständig im Prozess befindet und sich von klein auf in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rollen entwickelt (vgl. Petzold 1982, S. 88–91 u. 173).

Reflektierte Praxis (Schön 1987) und *Bildung durch Wissenschaft* (Huber 1983) stellen zentrale Leitideen der Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung dar – in der Erstausbildung wie auch in der Fort- und Weiterbildung. Das erfordert das Bewusstwerden der eigenen fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Vorstellungen einerseits sowie das kritisch-reflexive Hinterfragen von lebensweltlichen und wissenschaftlichen (vermeintlichen) Selbstverständlichkeiten andererseits. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um" (Humboldt 1966/1810, S. 258). *Bildung durch Wissenschaft* bedeutet nicht das unkritische Anhäufen von Inhalten, sondern die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt.

Mit einem solchen Leitbild widmen wir uns in diesem Beitrag den folgenden Fragestellungen:

1. Was verstehen wir und was verstehen wir nicht unter Reflexivität? (Abschnitt 2 und 3)
2. Welchen Zieldimensionen und Gestaltungsprinzipien folgen wir bei der Konstruktion von reflexiven Aufgabenformaten? (Abschnitt 4)
3. Wie setzen wir Reflexion im Rahmen der universitären Ausbildung von Berufsschullehrkräften bzw. in der Professionalisierung pädagogischen Personals um? (Abschnitt 5)

Ein Resümee (Abschnitt 6) fasst die Ausführungen in einem sozioökonomischen pädagogisch-didaktischen Leitbild zusammen.

2 Wie wir Reflexion verstehen

„Ich bilde mich." Bildung im traditionellen Sinn ist reflexiv, nicht transitiv (Sesnik 1991). Reflexivität verweist auf die menschliche Fähigkeit, sich selbst als Subjekt und Objekt wahrzunehmen. *Reflexion* bedeutet *widerspiegeln*, aber auch *zurückbeugen*, und

bringt damit das „Über-sich-und-die-Welt-Nachdenken“ auf den Begriff. Wobei dieses Nachdenken zwei Dimensionen aufweisen kann: Es kann sich ganz auf die eigene Person beziehen oder auf andere Personen, Inhalte und Prozesse, wobei diese wiederum in Bezug auf die eigene Person betrachtet werden. Reflexion – mit dem Ziel der Bildung – dient dazu, sich ein Bild von sich und dieser Welt zu machen, sich die Welt anzueignen.

In Anlehnung an klassische Kommunikationsmodelle (z. B. nach Shannon und Weaver, vgl. z. B. Röhner/Schütz 2016, S. 21) ist die reflektierende Person sowohl Sender:in als auch Empfänger:in – also ein/eine *Sendfänger:in*. Reflexionen werden durch internale und externale Impulse bis hin zu Irritationen ausgelöst. Der dann entstehende Grad der Verwunderung kann nicht nur Freude bereiten und ist der Beginn der kognitiven Aktivierung, der als ein *Hä?*-Moment beschrieben werden kann. Ziel der pädagogisch-didaktisch intendierten Reflexion ist die Überführung des *Hä?*-Moments in einen *Aha!*-Moment.

Ob dieses Ziel tatsächlich erreicht wird, ist offen. Der Prozess der Reflexion ist keinesfalls trivial, denn sowohl die Auseinandersetzung mit dem empirisch Erlebten als auch mit subjektiven, kollektiven oder wissenschaftlichen Theorien erfolgt im Bewusstsein des Menschen, und dieses ist immer subjektiv. „Das Besondere des Lebendigen besteht darin, die äußere Ursache abzubrechen, zu verwandeln und etwas Neues bei sich beginnen zu lassen. […] Die Kategorie der Kausalität ist noch weniger geeignet, das geistige Leben zu beschreiben“ (Han 2005, S. 11 f.). Menschen werfen ihre eigenen Überzeugungen nicht so einfach über Bord. Sie benötigen nicht nur gute Argumente, sondern auch Beispiele, Modelle oder Erfahrungen (vgl. Patry 2016). Anders gesagt: Die Verwunderung *kann* – nicht *muss* – einen Prozess auslösen, der zu neuen Erkenntnissen führt und damit das Handlungspotenzial verändert. Wird dieser Prozess jedoch als zu mühsam, irrelevant oder unerwünscht betrachtet, wird er in der Regel abgebrochen.

Die Lehrperson intendiert den Reflexionsprozess bei den Lernenden durch Lehrhandeln. Die lehrende Person ist dabei gleichzeitig eine lernende Person. Wie Schön (1987) ausführt, soll sich beim Lehrenden die wissenschaftliche Erkenntnis mit dem eigenen Handeln in der Situation verbinden. Dieses Handeln erfordert Reflexion vor, während und nach dem Lehrhandeln (*reflection for action*, *reflection in action, reflection on action*). Professionelles Handeln zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sich explizites Wissen im Handeln mit implizitem verbindet: „The case is not ‚in the book‘“ (Schön 1987, S. 5).

Mit dem Lehr- und eigenen Lernhandeln der Lehrperson soll ein pädagogischer Anspruch eingelöst werden: Wer als zukünftige Lehrperson Mündigkeit im Sinne von Solidaritäts-, Mitbestimmungs- und Autonomiefähigkeit (Klafki 1996) fördern und fordern möchte, sollte sich selbst kritisch-reflexiv mit dem eigenen Unterricht und den eigenen Anschauungen auseinandersetzen. Wer sich selbst kennt, kann sowohl für sich als auch für andere und für eine demokratische Gesellschaft sprechen. In diesem Sinne ist es auch „kein subjektivistischer Luxus, jeden Lern- und Themenprozeß beim ‚Ich‘ anzufangen. Unbewußte und unklare Gefühle und Gedanken in mir

selber verstopfen und präokkupieren meine Wahrnehmung für die anderen Menschen und das Thema. Darum ist es professionell, mit dem eigenen Ich anzufangen, gerade um nicht beim Ich befangen stehen zu bleiben“ (Kroeger 1989, S. 231).

3 Wie wir Reflexion nicht verstehen

Schön (1987) beschreibt das professionelle Handeln als eines, das nicht auf Zweckrationalität reduziert werden kann. Allerdings – so Schön (1987) – fokussiert Lernen in Schule und Universität vor allem das Funktionale. Reflexion eröffnet aber auch die Räume des Wertrationalen, Normativen, Subjektiven und Emotionalen, denn wichtiger als das, *was* wir machen, ist *wie* und *warum* wir es machen. Damit werden Dimensionen eröffnet, die auf das *forum internum* des Menschen verweisen. Dieser innerste Kern des Menschen ist durch die Menschenrechte, vor allem Meinungs- und Religionsfreiheit, geschützt (Grabenwarter 2007). Wohl können Reflexionsaufgaben veranlasst werden, aber Beantwortungen, die das Innerste des Menschen berühren, müssen geschützte Selbstreflexionen sein. Wird diese Grenze nicht gewahrt, besteht die Gefahr der Instrumentalisierung. Dann wäre die Reflexion ein Mittel zur Steigerung der fremdgeforderten Leistungsfähigkeit und hätte keinen Selbstzweck mehr. Der reflektierende Mensch – *Sendfänger:in* – würde zum bloßen Mittel, was gegen Autonomie im Sinne Klafkis spräche. Fatal wäre eine Vorstellung: „Ich bin so, wie ihr mich wünscht.“ Das wäre der Verlust jeder Selbstachtung (Fromm 2020/1947, S. 88). Wir könnten dann auch nicht mehr von Reflexion sprechen.

Wir verstehen Reflexionsimpulse als entwicklungsrelevantes, ermächtigendes Angebot zur Selbsterkundung und Selbstaktualisierung, nicht als Instrument zur Entprivatisierung der Person hin zu einem gläsernen Menschen, der sich für jeden äußeren Optimierungszwang zu entblößen hätte (vgl. kritisch Hilsdon 2012). Die Reflexionen der Lernenden – also die internen Gespräche zwischen Sender:in und Empfänger:in – sollen nicht veröffentlicht werden, es sei denn, die betroffenen *Sendfänger:innen* wollen dies ausdrücklich.

4 Wie wir Reflexion operationalisieren

In diesem Abschnitt stellen wir dar, welchen Zieldimensionen und Gestaltungsprinzipien wir bei der Konstruktion von reflexiven Aufgabenformaten folgen, wobei im Abschnitt 4.1 die Zieldimensionen und in 4.2 die Gestaltungsprinzipien dargelegt werden.

4.1 Zieldimensionen

Wir verstehen Universität als eine „Lebensform praxisbezogener, reflektierter, theoretischer Expertise“ (Tenorth 2014, S. 59). Dies wollen wir mit Zieldimensionen universitärer Lehrpersonenbildung erreichen, die wir im Sinne der curricularen Prinzipien (Reetz 1984) umsetzen wollen (Abb. 1).

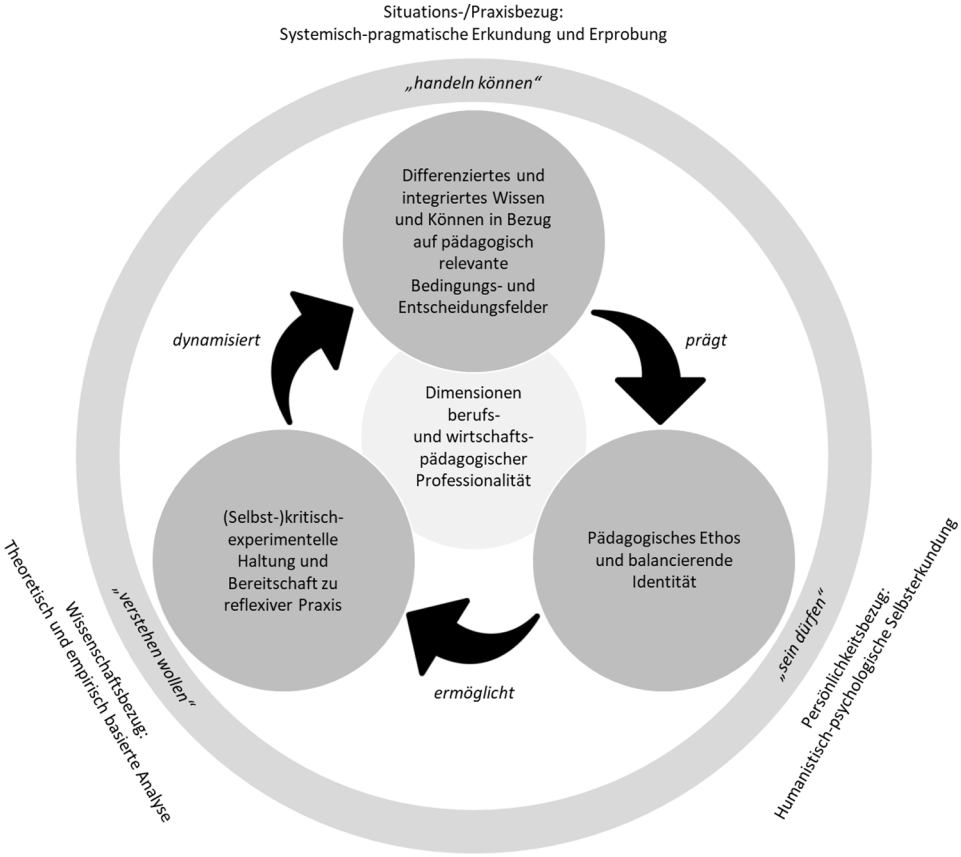


Abbildung 1: Zieldimensionen universitärer Lehrpersonenbildung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Casper 2021, S. 272)

„Handeln können“ in beruflichen Situationen ist dabei Ziel- und Ausgangspunkt, der ein pädagogisches Ethos prägt, welches dem Einzelnen Raum für Entwicklung gibt („sein dürfen“). Dies ermöglicht eine kritisch-reflexive Haltung, welche offen ist für das „verstehen wollen“ von wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirischen Phänomenen und die versucht, dieses im Handeln zu integrieren.

4.2 Merkmale und Gestaltungsprinzipien

Folgende Merkmale sind aus unserer Perspektive strukturgebend für reflexive Aufgabenstellungen und können als Gestaltungsprinzipien herangezogen werden:

„Verstehen wollen“

- **Erkenntnisinteresse:** Reflexion als Denken *über* etwas ist immer ein zielgerichteter Prozess, ansonsten besteht die Gefahr, dass reflexive Aufgaben zu einem unsystematischen Abrufen von Erinnerungen werden, deren Kontextualisierung willkürlich – im schlimmsten Fall sogar manipulativ-instrumentalisiert – erfolgt.

Für die Lernenden ist es bedeutsam, die mit der Aufgabe intendierten Zieldimensionen nicht nur zu erkennen, sondern auch mit einem eigenen Erkenntnisinteresse zu belegen.
- **Zugänglichkeit:** Reflexive Aufgabenformate nehmen Bezug auf ein konkretes Problem bzw. eine realistische Situation, die für die Entwicklung von Lehrprofessionalität bedeutsam ist. In diesem Problem-/Situationskontext wird ein Reflexionsimpuls bzw. eine Aufforderung zur Reflexion integriert. Gewünschte Effekte der Professionalisierung lassen sich nur dann erreichen, wenn dieser Impuls bzw. diese Aufforderung an den eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen der Lernenden ansetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S. 43).

„Handeln können"
- **Kriterienorientierung:** Analysekriterien werden entweder durch die Aufgabenstellung vorgegeben oder durch die Lernenden im kollaborativen Prozess erarbeitet. Sie bilden die Grundlage dafür, dass die Lernenden in der Reflexion eine kritisch-distanzierte Position zu eigenem Erleben und Anschauungen einnehmen. Diese Kriterien können praktisch aus der Beobachtung des Geschehens bzw. der Standpunkte und Werthaltungen von Personen abgeleitet sein oder aus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entstammen (z. B. Rückbezug auf Theorien und Modelle oder deren Teile).
- **Aktivierung:** Der Prozess der Reflexion findet in der tätigen Auseinandersetzung mit sich selbst statt. Dabei werden eigene Erfahrungen und Erkenntnisse aus verschiedenen Perspektiven bzw. mit Blick auf verschiedene Teilelemente nachvollzogen, beurteilt und dem Handeln in Alternativen gegenübergestellt. Dies kann als Denkhandlung, in bestimmten Fällen jedoch auch als aktive Handlung (z. B. Rollenspiel) erfolgen. Reflexive Aufgaben erfordern den aktiven Wechsel von kognitiven, affektiven und ggf. auch motorisch-haptischen Zugängen (vgl. „thinking – feeling – wanting" bei Korthagen/Nuijten 2018). Dieser Prozess findet sowohl innerhalb der Person als auch in und mit dem sozialen Umfeld statt.

„Sein dürfen"
- **Selbstbezogenheit:** Lernen über und mit eigenen Erfahrungen ist ein individueller Prozess, an dessen Ende die Projektion auf gewünschte Verhaltensweisen steht. Diesem Prozess sind Selbstbeobachtung und Werteklärung inhärent.
- **Soziale Interaktion**: Reflexion findet in einem sozialen Raum statt, der von spezifischen expliziten und impliziten Regeln, Werten und Normen geprägt ist. Dies gilt auch für selbstreflexive Prozesse, die schließlich nicht losgelöst von der persönlichen Sozialisierung stattfinden können. Dies beeinflusst die Auseinandersetzung mit dem Reflexionsgegenstand. Kollaborative Elemente haben eine hohe Bedeutung in solchen Prozessen, u. a. in der Zielklärung, auch in der Elaboration alternativer Deutungsmuster oder in Bezug auf Feedbackprozesse (*critical-friends*-Ansatz). Bei der Gestaltung reflexiver Lernaufgaben ist auf eine ausgewogene Mischung individueller und kollaborativer Anteile zu achten, wobei im kollabora-

tiven Raum immer eine Abstraktion vom direkten Erleben stattfindet, die es den Beteiligten abverlangt, sich verbal oder anders auszudrücken – oder sich bewusst zurückzuhalten.

5 Wie wir das umsetzen

In diesem Abschnitt wird die Umsetzung der Zieldimensionen und Gestaltungsprinzipien anhand von Beispielen gezeigt. In Abschnitt 5.1 werden reflexive Aufgabenformate aus der universitären Lehrpersonenbildung beschrieben, die in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Modulen Anwendung finden. In Abschnitt 5.2 werden reflexive Aufgabenformate vorgestellt, die im Rahmen eines BMBF-geförderten Forschungsprojekts zur Pflege(hilfe)ausbildung entwickelt wurden.

5.1 Reflexion von wirtschafts- und bildungswissenschaftlichen Inhalten

Die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen wirtschaftlichen Zusammenhängen und ihren Ziel- und Interessenkonflikten einerseits sowie der wissenschaftlichen Ökonomik mit ihren Theorien und Modellen andererseits ist für die Bildung eines Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses der Studierenden der Wirtschaftspädagogik eine unabdingbare Voraussetzung. Die „Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses darf sich nicht an einer eindimensionalen funktionalistischen und/oder gar an einer abstrakten und werturteilsfreien Gesellschafts- und Wirtschaftstheorie orientieren, sondern sie muss Politik, Wirtschaftspolitik und Unternehmensführung mit normativen Zielvorstellungen (wirtschaftsethischen Überlegungen) zu einer Ganzheit zusammenführen“ (Dubs 2009, S. 12). Das ist nicht trivial und bedarf mehrerer Schritte (siehe Abb. 1):

„Verstehen wollen“

Verstehen setzt bei der Erkenntnis an, dass Ideen gerade im ökonomischen Kontext sehr wirkmächtig sind. „Die Ideen von Ökonomen und Philosophen, seien sie richtig oder falsch, sind mächtiger, als gemeinhin angenommen. Tatsächlich wird die Welt nur von wenig mehr beherrscht“ (Keynes 1997/1936, S. 383). Bemerkenswerterweise folgen wirtschaftswissenschaftliche Lehrkonzepte vor allem dem Ansatz der Neoklassik, obwohl sowohl die lebensweltliche Ökonomie als auch die wissenschaftliche Ökonomik plural sind (Tafner 2021). In unterschiedlichen Aufgabenstellungen werden daher Studierende immer wieder mit wesentlichen Erkenntnissen des Main- und Sidestream konfrontiert, um sich selbst ein wirtschaftswissenschaftliches Bild machen zu können. So arbeiten die Studierenden z. B. anhand des Lehrbuchs *The Economics Anti-Textbook* (Hill/Myatt 2010) dialektisch an einem neoklassischen Text des Mainstreams und des Sidestreams, um letztlich selbst eine Synthese herbeizuführen (Tafner 2018).

„Handeln können"

Sowohl für das Lehr- als auch das Lernhandeln ist die Unterscheidung zwischen lebensweltlicher Ökonomie und wissenschaftlicher Ökonomik von entscheidender Bedeutung. Komplexitätsreduktion und Erkenntnisinteresse der Wirtschaftswissenschaften folgen anderen Rationalitäten als lebensweltliches Wirtschaften. Insbesondere nimmt die Wissenschaft Wertneutralität für sich in Anspruch. Diese gilt jedoch nur für die Theorien und Modelle per se, die lebensweltliche Anwendung ist dagegen immer normativ, da diese an (persönliche) Handlungsziele gebunden ist. In Aufgabenstellungen und Diskussionen mit Studierenden soll dieser Unterschied verdeutlicht werden. So müssen die Studierenden am Beginn der Lehrveranstaltung *Ökonomische Rationalität und soziale Verantwortung* schriftlich erörtern, was sie persönlich unter Rationalität und Wirtschaften verstehen. Bemerkenswerterweise folgen die Studierenden mehrheitlich der neoklassischen Idee einer eigennutzorientierten Zweckrationalisierung, die davon ausgeht, dass Entscheidungen nur logisch stringent, ohne Emotionen und am besten quantitativ erfolgen. Die Rückfrage, wie sie ihre Entscheidung für das Lehramt Wirtschaftspädagogik getroffen haben bzw. wie sie bei ihrer Berufswahl vorgehen, führt zu einem *Aha!*-Erlebnis, das abseits neoklassischer Erkenntnis liegt.

„Sein dürfen"

Grundsätzlich – so die humanistische Psychologie (Fromm 2020/1947) – möchte der Mensch produktiv sein und etwas leisten. „Der Mensch kann zwar dank seiner Produktivität materielle Dinge, Kunstwerke und Gedankensysteme erzeugen, aber der wichtigste Gegenstand der Produktivität ist der Mensch selbst. [...] Damit die emotionalen und intellektuellen Möglichkeiten des Menschen zum Leben kommen und sein Selbst geboren wird, ist produktives Tätigsein erforderlich" (Fromm 2020/1947, S. 107). Diese Zieldimension fächert sich auf in *Produktivität*, *Verantwortung* und *Sinn*, die unweigerlich in Relation zueinanderstehen. Da der Mensch in Kultur und Gesellschaft eingebettet ist, trägt er für seine produktiven Leistungen Verantwortung und muss sein wirtschaftliches Handeln rechtlich und moralisch rechtfertigen. Aber mehr noch: Der Mensch möchte seinem Handeln – auch dem wirtschaftlichen – Sinn zuweisen. „Der Sinn der Leistung kann nie vollständig in ihr selbst liegen" (Klafki 1996, S. 245). Der Sinn verweist über die Produktivität hinaus und transzendiert das menschliche Handeln. Wirtschaftspädagogisch sollte es Aufgabe sein, nicht nur auf die deskriptive Ebene der Leistung, sondern auch auf die normative und sinnstiftende Ebene abzuzielen, um Reflexionen auszulösen. Aufgabenstellungen, die auch auf Verantwortung und Sinn abstellen, ermöglichen eine mehrdimensionale Reflexion. Ein *Hä?*-Moment kann z. B. mit der Frage ausgelöst werden, inwiefern Finanzbuchhalter:innen Aufgaben von Finanzbeamtinnen und -beamten übernehmen. Der *Aha!*-Moment lässt erkennen, dass sie durch ihre Verwaltungstätigkeit Verantwortung für Staat und Gesellschaft übernehmen und damit einen sinnvollen Beitrag zur Aufrechterhaltung bestehender staatlicher Strukturen und Aufgaben sowie des Gemeinwohls leisten.

5.2 Reflexive Aufgabenformate im BMBF-geförderten Forschungsprojekt INA-Pflege

Im Rahmen des Projekts INA-Pflege werden Lehr- und Lernmaterialien für die arbeits(platz)orientierte Grundbildung (AoG) in der Pflege(hilfe) entwickelt (Badel 2017, 2019, 2020). In diesen werden reflexive Aufgabenformate genutzt. Die entwickelten Arbeitsmaterialien fordern Lernende auf, sowohl über ihre eigene Person (sich selbst) als auch über die Anforderungen und Prozesse in ihrem Arbeitsumfeld nachzudenken. Im Projekt INA-Pflege wurden zwei Arten von reflexiven Aufgaben formuliert: (1) Aufgaben, die explizit zur Reflexion auffordern und Reflexion selbst zum Gegenstand des Lernprozesses werden lassen, und (2) Aufgaben, die Reflexionen implizit beinhalten. Ein Beispiel expliziter Aufforderung zur Reflexion wird in der Lerneinheit „Zeitmanagement" im Modul „Stress und Belastung im Beruf" deutlich. Die Merkmale reflexiver Aufgabenformate sind dabei wie folgt berücksichtigt:

„Verstehen wollen"

- **Erkenntnisinteresse:** Routinen sollen in der Regel helfen, Abläufe so zu trainieren, dass sie schnell und effizient ausgeführt werden können und Stress reduziert wird. Funktioniert das nicht, dann stimmt meist eine Variable im „Zeit-Managementplan" nicht. Durch Reflexion eigener Arbeitsabläufe lassen sich diese Unbekannten ermitteln.
- **Zugänglichkeit:** Dazu bildet eine Routine bzw. ein zur Gewohnheit gewordener Handlungsablauf den Lernkontext. Reflektiert wird hier im Zusammenhang eine Routine des Alltags (Wäsche waschen), die durch regelmäßige Wiederholung („Das mache ich immer so") oder/und die Übernahme tradierten Wissens („Das hat meine Mutter auch schon so gemacht") unbewusst abläuft und selbstverständlich geworden ist. Ein „Nachdenken" darüber erscheint nicht mehr „notwendig". Doch ist das Hinterfragen bzw. Bewusstmachen eines Stereotyps Erfolgsgeheimnis einer ganzen Ratgeberindustrie.

„Handeln können"

- **Kriterienorientierung:** In unserem Beispiel ist der erste Schritt der Bewusstmachung die Selbsteinschätzung: „Was glauben Sie: Wie viel Zeit brauchen Sie zum Wäsche waschen?" Nicht selten führt das zur ersten Irritation (*Hä?*-Moment). Zweiter Schritt ist die Bewusstmachung des situativen Kontextes: „Haben Sie auch an die kleinen Schritte der Aufgabe ‚Wäsche waschen' gedacht?" (Abb. 2).
- **Aktivierung**: Wie sieht eine Routine in der Lebenswirklichkeit aus? Das Sichtbarmachen der kleinen Schritte ist hier Teil des reflexiven Lernprozesses. Das plötzliche Gewahr- oder Bewusstwerden des eingeschlagenen Trampelpfades löst bei den meisten Gewohnheitstieren den *Aha!*-Moment aus („Ich brauche ja viel mehr Zeit als gedacht…", „Deshalb komme ich immer zu spät…").

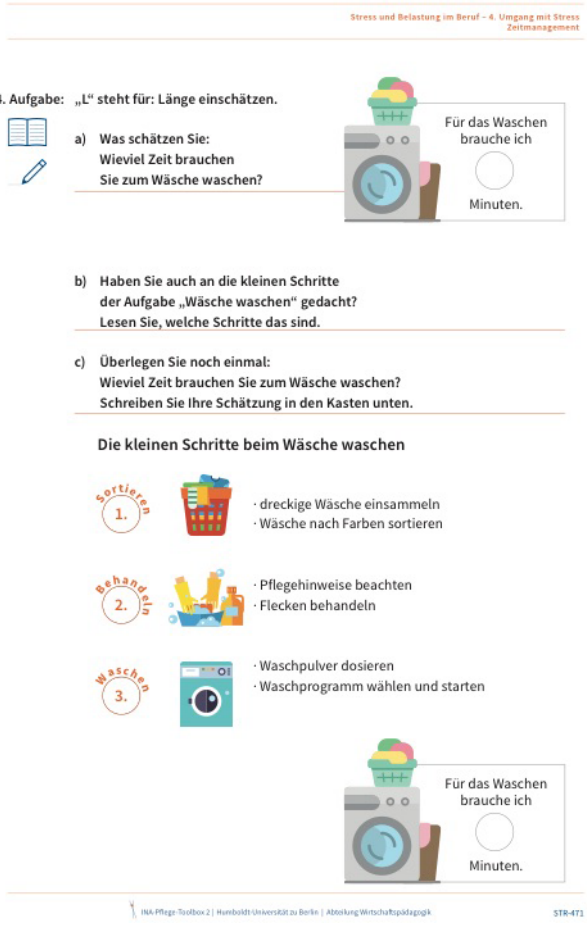


Abbildung 2: Arbeitsblatt aus der INA-Pflege Toolbox 2B, Modul 6: Stress und Belastung im Beruf. Lerneinheit: Zeitmanagement (Quelle: Badel 2020, S. 471)

„Sein dürfen“

- **Selbstbezogenheit:** Der Moment der Erkenntnis ist Ausgangspunkt einer neuen Entscheidung, durch die es z. B. „dem Schweinehund später an den Kragen gehen soll“ („Ab heute mache ich das anders“).
- **Soziale Interaktion:** Der sozialen Interaktion kommt die Bedeutung zu, dass in der Reflexion der eigene Standort überprüft werden kann: Wird festgestellt, dass andere ähnliche Routinen haben, kann Bestätigung des eigenen Vorgehens durch andere ein *Aha!*-Erlebnis sein. Werden jedoch abweichende Routinen bei anderen festgestellt, können daraus neue Reflexionsanlässe gewonnen werden, z. B. „Bin ich beim Wäschewaschen sorgfältiger/weniger sorgfältig als andere? Wenn ja, warum?“, „Wie möchte ich in Zukunft meine Zeitkapazitäten verteilen?“.

6 Resümee – Unser didaktisches Leitbild

Reflexivität ist im Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik ein Querschnittsbereich, der Lehre und Forschung umfasst. Reflexion wird zentral als das „Über-sich-und-die-Welt-Nachdenken" (Abschnitt 2) definiert. Damit soll deutlich gemacht werden, dass das Subjekt immer in Beziehungen mit anderen Menschen und der Umwelt steht und diese Beziehungen in Bezug auf die eigene Person reflektiert. Darüber hinaus kann der Mensch auch (über) sich selbst reflektieren. Dies bedeutet, es findet eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person und/oder mit den Wirkungen von Kontextmerkmalen auf die eigene Person statt. Reflexionsimpulse, Reflexionsanlässe und Reflexionsaufforderungen stellen jedoch ausschließlich ein entwicklungsrelevantes, ermächtigendes Angebot dar. Verbliebe die Verantwortung für den Verlauf, die Tiefe der Selbsterkundung und die Nutzung der zur Verfügung gestellten Denkräume sowie die Entscheidung für die Offenbarung innerer Denk- und Erkenntnisprozesse nicht bei der reflektierenden Person selbst, bestünde die Gefahr der Instrumentalisierung (Abschnitt 3).

Reflexive Aufgabenformate zur Professionalisierung von Lehrpersonen können sich auf eine oder mehrere der folgenden Zieldimensionen beziehen: „verstehen wollen", „handeln können" und „sein dürfen" (Abschnitt 4.1). Diesen wiederum sind jeweils zwei Merkmale untergeordnet, die als strukturgebend für reflexive Aufgabenformate zu verstehen sind (Abschnitt 4.2). Die Beispiele aus Abschnitt 5 verdeutlichen, dass reflexive Aufgabenformate sowohl in der universitären Lehre als auch in Forschungsprojekten Anwendung finden. Dies kann entweder explizit durch gezielte Reflexionsimpulse oder implizit durch Lerngegenstände ermöglicht werden.

Im *Rad der sozioökonomischen Bildung* (Tafner 2018, 2020) wird Reflexivität als Prinzip in der Professionalisierung von Lehrpersonal in der beruflichen Bildung in einem didaktischen Modell verortet (Abb. 3). Im Mittelpunkt steht der eingebettete und in Beziehungen stehende Mensch, der sich produktiv in diese Welt einbringen will (Fromm 2020). In der Reflexion erkennt das Subjekt sein Eingebundensein und seine Verantwortung den anderen und der Welt gegenüber. Verantwortung bedarf eines Mindestbestandes an ethischen Werten, sozialen Haltungen und politischen Orientierungen. Damit wird die wirtschaftliche Dimension der Ökonomie und der Ökonomik um die politische, soziale und ethische erweitert. Berufliche Bildung wird damit zu einer sozioökonomischen Bildung, welche neben den intra-ökonomischen Faktoren auch außer-ökonomische Faktoren berücksichtigt (Tafner 2015, 2020, 2021).

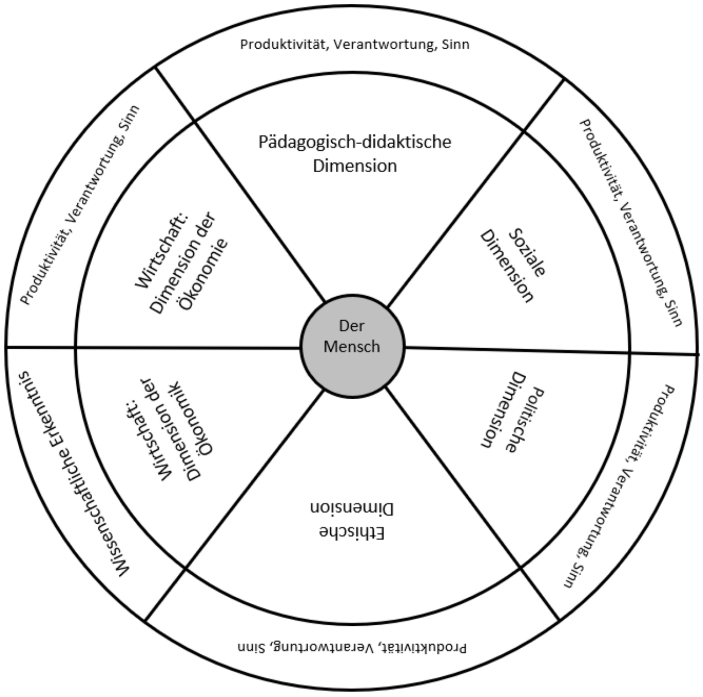


Abbildung 3: Rad der sozioökonomischen Bildung (Quelle: Eigene vereinfachte Darstellung in Anlehnung an Tafner 2018, S. 136)

Multidimensional werden Produktivität, Verantwortung und Sinn sowie wissenschaftliche Erkenntnis in den Blick genommen (Abb. 3), um die Interessen- und Zielkonflikte sowie Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen beruflichen und wirtschaftlichen Denkens und Handelns kritisch-reflexiv zu hinterfragen („verstehen wollen"). Damit sollen sinnstiftendes und verantwortungsvolles Handeln („handeln können") für sich selbst und andere ermöglicht werden („sein dürfen").

Dieses Rad dient als didaktisches Modell nicht nur für die Professionalisierung von Lehrpersonen im Kontext beruflicher und wirtschaftlicher Bildung. Es bietet sich auch als Grundlage für eine pragmatisch und realistisch ausgerichtete Berufsbildungsforschung an, insbesondere für gestaltungsorientierte Entwicklungs- und Modellvorhaben im Sinne eines *design-based-research*-Zugangs (vgl. z. B. Reinmann 2017, Tafner 2018, 2020). Reflexive Wirtschaftspädagogik lädt zum Hinterfragen eigener und fremder lebensweltlicher Anschauungen und wissenschaftlicher Theorien sowie von Forschungsparadigmen ein (Tafner 2015).

Literatur

Badel, S. (Hrsg.) (2017). INA-Pflege-Toolbox 1. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. 3. Auflage. Berlin.

Badel, S. (Hrsg.) (2019). INA-Pflege-Toolbox 2A. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. 3. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation.

Badel, S. (Hrsg.) (2020). Modul 6: Stress und Belastung. Zeitmanagement. In INA-Pflege-Toolbox 2B. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. Bielefeld: wbv Publikation, S. 471.

Casper, M. (2021). Gedeih-Räume sozioökonomischer Hochschullehre. Zur Innenarchitektur einer lebendigen Wirtschaftsdidaktik. In J. Urban, L.-M. Schröder, H. Hantke & L. Bäuerle (Hrsg.), Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–287.

Dubs, R. (2009). Finanz- und Wirtschaftskrise. Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung. In M. Stock (Hrsg.), Entrepreneurship, Europa als Bildungsraum, europäischer Qualifikationsrahmen. Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress. Wien: Manz, S. 9–18.

Fromm, E. (2020). Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. München: dtv (Original erschienen 1947).

Grabenwarter, C. (2007). Artikel 9, Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. In W. Karl (Hrsg.), Internationaler Kommentar zur Europäischen Menschenrechtskonvention. Loseblatt-Ausgabe. Köln: Heymann, ohne Seitenangabe.

Han, B.-C. (2005). Was ist Macht? Stuttgart: Reclam.

Hill, R. 6 Myatt, A. (2010). Economics Anti-Textbook. A Critical Thinker's Guide to Microeconomics. London, New York: Zed Books.

Hilsdon, J. (2012). Interpreting Personal Development Planning (PDP). A Policy and Professional Practice Story of Higher Education in the UK. In Research in Post-Compulsory Education 17(4), S. 483–495.

Huber, L. (1983). Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In L. Huber (Hrsg.), Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 10. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–138.

Humboldt, W. von (1966). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810). In W. v. Humboldt: Werke in 5 Bänden. Band 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 255–266.

Keynes, J. M. (1997). The General Theory of Employment, Interest, and Money. New York: Prometheus (Original erschienen 1936).

Klafki, W. (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Korthagen, F. A. J. & Nuijten, E. E. (2018). Core reflection: Nurturing the human potential in students and teachers. In J. P. Miller, K. Nigh, M. J. Binder, B. Novak & S. Crowell (Hrsg.), International Handbook of Holistic Education. Milton: Routledge, S. 89–99.

Kroeger, M. (1989). Themenzentrierte Seelsorge. Über die Kombination klientzentrierter und themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in Theologie und schulischer Gruppenarbeit. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Patry, J.-L. (2016). Inquiry Learning from the Perspective of Critical Multiplism and Related Concepts. In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster & M. Kramer (Hrsg.), Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation, Kassel: Kassel University Press, S. 171–186.

Petzold, H. (1982). Die sozialpsychiatrische Rollentheorie J. L. Morenos und seiner Schule. In H. Petzold & U. Mathias (Hrsg.), Rollenentwicklung und Identität. Von den Anfängen der Rollentheorie zum sozialpsychiatrischen Rollenkonzept Morenos. Paderborn: Junfermann, S. 13–190.

Reetz, L. (1984). Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1999). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60: Ludwig-Maximilians-Universität München.

Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 49–62.

Röhner, J. & Schütz, A. (2016). Psychologie der Kommunikation. Wiesbaden: Springer.

Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossy-Bass.

Sesnik, W. (1991). Die Bildung der menschlichen Natur. Naturphilosophische und psychoanalytische Reflexionen über das Subjekt der Bildung. Antrittsvorlesung. Online verfügbar: https://www.academia.edu/37617484/Die_Bildung_der_menschlichen_Natur_Naturphilosophische_und_psychoanalytische_Reflexionen_%C3%BCber_das_Subjekt_der_Bildung (Zugriff am: 24.11.2021).

Tafner, G. (2015). Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neoinstitutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Detmold: Eusl.

Tafner, G. (2018). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft, S. 109–140.

Tafner, G. (2020). Economic education is socio-economic education: foundations of a reflexive business and economic education. International Journal Pluralism and Economics Education, 10(4), S. 318–334.

Tafner, G. (2021). Pluralismus und der Wunsch nach Eindeutigkeit. Über die Bedeutung von Anschauungen und Ambiguitätstoleranz für die sozioökonomische Bildung. In C. Fridrich, U. Hagedorn, R. Hedtke, P. Mittnik & G. Tafner (Hrsg.), Wirtschaft und Gesellschaft. Herausforderungen für Sozioökonomie sowie sozioökonomische und politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft, S. 113–143.

Tenorth, H.-E. (2014). „Bildung und Wissenschaft" – Brauchen wir noch die Universität? In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–62.

Zabeck, J. (2004). Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value. Paderborn: Eusl.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Zieldimensionen universitärer Lehrpersonenbildung 253

Abb. 2 Arbeitsblatt aus der INA-Pflege Toolbox 2B, Modul 6: Stress und Belastung im Beruf. Lerneinheit: Zeitmanagement 258

Abb. 3 Rad der sozioökonomischen Bildung 260

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Georg Tafner
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Professor für Wirtschaftspädagogik
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
georg.tafner@hu-berlin.de

PD Dr. Steffi Badel
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
steffi.badel@hu-berlin.de

Dr. Marc Casper
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
marc.casper@hu-berlin.de

Aneli Hüttner
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege 2
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
huettnan@hu-berlin.de

Annika Löbsin
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Projektmitarbeiterin im Projekt INA-Pflege 2
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
annika.loebsin@hu-berlin.de

Patrick Richter
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
patrick.richter@hu-berlin.de

Dr. Regina Ryssel
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege 2
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
regina.ryssel@hu-berlin.de

Dr. Cornelia Wagner-Herrbach
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Geschwister-Scholl-Straße 7, 10117 Berlin
Postadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
cornelia.wagner@hu-berlin.de

Technische Universität Berlin

Kurzcharakteristik des Standorts

Torben Karges, Nina Langen, Johannes Meyser

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- 16 grundständige Studiengänge, je acht Bachelor- und Masterstudiengänge in allen genannten beruflichen Fachrichtungen:
  - Bautechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Elektrotechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Ernährung/Lebensmittelwissenschaft (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Fahrzeugtechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Informationstechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Medientechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
  - Metalltechnik (Lehramt): B. Sc., M. Ed.
- 5 Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master)
  - Bautechnik/Mathematik als Quereinstieg (Lehramt): M. Ed.
  - Elektrotechnik/Informationstechnik als Quereinstieg (Lehramt): M. Ed.
  - Elektrotechnik/Mathematik als Quereinstieg (Lehramt): M. Ed.
  - Informationstechnik/Mathematik als Quereinstieg (Lehramt): M. Ed.
  - Metalltechnik/Mathematik als Quereinstieg (Lehramt): M. Ed.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Ernährung/Lebensmittelwissenschaft
- Fahrzeugtechnik
- Informationstechnik
- Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung
- Medientechnik
- Metalltechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Fahrzeugtechnik
- Informationstechnik
- Medientechnik
- Mathematik im Q-Master
- Biologie

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Theologie
- Französisch
- Geschichte
- Geografie
- Informatik
- Katholische Theologie
- Mathematik
- Philosophie/Ethik
- Physik
- Politik für das Lehramt
- Spanisch
- Sportwissenschaft

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Sonderpädagogik ISS/Gym/Beruf (Humboldt-Universität zu Berlin) mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten aus zwei Gruppen:
  - Sehen, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung
  - Lernen/Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache/Emotionale und soziale Entwicklung

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21

- Bachelorstudiengänge: 280
- Masterstudiengänge: 68
  - Davon im Quereinstiegsmaster: 32

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Die allgemeinbildenden Zweitfächer werden i. d. R. an der Freien Universität Berlin (FU) oder der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) studiert. Nur bei der Kombination von zwei beruflichen Fachrichtungen sowie im Quereinstiegsmaster mit dem Unterrichtsfach Mathematik werden alle Studienanteile ausschließlich an der Technischen Universität Berlin (TU) studiert.
- Fachwissenschaftliche Inhalte im Studiengang Medientechnik (Lehramt) werden durch Angebote der Hochschule für Technik Berlin ergänzt.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- TUB Teaching 1.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium
- TUB Teaching 2.0 – Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium
- TUB Teaching 3.0 – DiBeLe – Digitalisierung im beruflichen Lehramtsstudium

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Technischen Universität Berlin

1.1 Studiengänge und Fachgebiete

Die Lehramtsausbildung mit einer beruflichen Fachrichtung wird an der TU Berlin derzeit für 21 Studiengänge in acht beruflichen Fachrichtungen durchgeführt. In 16 Studiengängen erfolgt dies grundständig in je acht Bachelor- und Masterstudiengängen. Für fünf der acht beruflichen Fachrichtungen werden zudem Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master) angeboten.

Im Gesamtkonzept erfolgt die fachdidaktische Ausrichtung, Akzentuierung, Adäquanz und Profilschärfung des Lehramtsstudiums mit einer beruflichen Fachrichtung in drei nach Domänen strukturierten Fachgebieten:

- Fachdidaktik Elektro-, Fahrzeug-, Informations-, Medien- und Metalltechnik (Berufliche Fachrichtungen: Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Medientechnik, Metalltechnik),
- Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung (Berufliche Fachrichtungen Bautechnik sowie Agrarwirtschaft (Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung)),
- Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft (Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft).

1.2 Studienaufbau und Studieninhalte

Bachelorstudiengänge

Das Bachelorstudium der beruflichen Fachrichtungen vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten in der fachwissenschaftlichen Grundausbildung, der beruflichen Fachdidaktik sowie der Bildungswissenschaften. Im fachwissenschaftlichen Studienanteil lernen die Studierenden verschiedene Bereiche der korrespondierenden Bezugswissenschaften kennen. Das Studium vermittelt, wie dieses fachliche Wissen für das schulische Lernen didaktisch aufbereitet werden kann. In den lehramtsspezifischen Anteilen des Studiums erwerben die Studierenden zudem Kenntnisse zu den Voraussetzungen von Lernen und Bildung sowie zur Gestaltung von Lernprozessen im Unterricht. Während eines sechswöchigen berufsfelderschließenden Praktikums an einer Schule setzen sie sich mit den Aufgaben einer Lehrkraft sowie mit pädagogisch-didaktischen Fragestellungen auseinander.

Masterstudiengänge

Das Masterstudium der beruflichen Fachrichtungen baut konsekutiv auf den gleichnamigen Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption auf. Die Studierenden lernen, wie sich Inhalte der studierten Fächerkombination an Schüler:innen an beruflichen Schulen vermitteln lassen. Neben den Grundlagen des fachwissenschaftlichen Bereichs vertiefen die Studierenden ihre Kenntnisse in den Bildungswissenschaften, der Fachdidaktik des Kern- und Zweitfaches sowie der Sprachbildung/Deutsch als Zweit-

sprache. In den fachdidaktischen Studienanteilen werden die Fähigkeiten im Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht gefestigt sowie Aspekte fachdidaktischer Unterrichtsforschung vermittelt. In den bildungswissenschaftlichen Anteilen erwerben die Studierenden fächerübergreifende Kompetenzen aus den Bereichen Lernpsychologie und Pädagogische Diagnostik.

Eine zentrale Bedeutung hat das Praxissemester, in dem Studierende in der Schule praktische Anforderungen beobachten und analysieren, um darauf aufbauend unter Anleitung erste Unterrichtsversuche durchzuführen.

Quereinstiegsmasterstudiengänge

Die Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master) umfassen entweder eine berufliche Fachrichtung und das Unterrichtsfach Mathematik oder zwei berufliche Fachrichtungen. Sie bereiten auf das Lehramt an beruflichen Schulen in den entsprechenden Fachrichtungen bzw. Mathematik vor. Die Studiengänge ermöglichen ein Lehramtsmasterstudium, wenn zuvor ein affines Studium, z. B. der Ingenieurwissenschaften, an einer Universität oder einer (Fach-)Hochschule abgeschlossen wurde. Der inhaltliche Schwerpunkt der Quereinstiegsmasterstudiengänge liegt auf dem bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. In der Kombination mit dem Zweitfach Mathematik vertiefen die Studierenden das mathematische Grundlagenwissen des ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiums und erwerben darüber hinausgehende fachliche und fachdidaktische Kenntnisse.

Literatur

FU, HU, TU & UdK (Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste Berlin) (Hrsg.) (2022). Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium. 6. überarbeitete Auflage. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrerausbildung/studium/ (Zugriff am: 30.12.2022).

Lohse, C. & Karges, T. (2021). Planung, Durchführung und Reflexion von digitalem Unterricht im Praxissemester an der TU Berlin. In lernen und lehren, 36. Jg., Heft 2, S. 75–80.

Schallenberg, J. & Lohse, C. (2017). Lernfeld Sprache und Kommunikation – Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann Verlag.

Autorin und Autoren

Prof. Dr. Torben Karges
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Fachdidaktik Informations-, Fahrzeug-, Elektro-, Medien- und Metalltechnik
Gastprofessor für das Fachgebiet Fachdidaktik Informations-, Fahrzeug-, Elektro-, Medien- und Metalltechnik (10/2019-09/2021)
Kontaktdaten:
Europa-Universität Flensburg
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
torben.karges@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Nina Langen
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
Professorin für das Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
Marchstraße 23, 10587 Berlin
nina.langen@tu-berlin.de

Prof. Dr. Johannes Meyser
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung
Professor für das Fachgebiet Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung
Marchstraße 23, 10587 Berlin
johannes.meyser@tu-berlin.de

Technische Universität Berlin

Professionalisierung von Lehrkräften für die berufliche Bildung – Das Lehramtsstudium an der Technischen Universität Berlin

Stephanie Grundmann, Torben Karges, Nina Langen, Carolin Lohse, Johannes Meyser, Diemut Ophardt, Jennifer Zimmermann

Abstract

Das berufliche Lehramtsstudium umfasst an der TU Berlin derzeit (2021) acht grundständige Bachelor- und Masterstudiengänge in den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung, Medientechnik und Metalltechnik sowie fünf Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master) in den Kombinationen Elektrotechnik/Informationstechnik sowie Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik und Metalltechnik jeweils mit dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Mathematik.

In einem Praxissemester entwickeln die Studierenden berufliche Handlungskompetenzen, sammeln praktische Erfahrungen im Unterricht und Schulalltag und erproben sich in der Rolle der Lehrkraft (Planung, Durchführung, Reflexion eigenen Unterrichts).

Die weiteren Schwerpunkte des Studiums Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Sprachbildung werden in fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen integriert. Sie stellen zugleich auch Querlagen im TUB Teaching 2.0 Projekt im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ dar, das eine passgenaue Gewinnung und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zum Ziel hat. Aktuell wird in Kooperations-Laboren dem Umstand Rechnung getragen, dass in den beruflichen Fächern ein zweiter Praxisbezug zu den Berufsfeldern und der Berufswelt der später unterrichteten Auszubildenden besteht.

Das Projekt DiBeLe im gleichen Rahmen zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, digitale Medien als Lernmedien und als Lerninhalt in ihren Unterricht zu integrieren und digitalisierte Tools zu nutzen, um ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Schlagworte: TU Berlin, Lehrkräftebildung, Praxissemester, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Heterogenität

The vocational teacher training program at the TU Berlin currently (2021) comprises eight bachelor's and master's degree programs in the vocational specializations of civil engineering, electrical engineering, nutrition/food science, automotive engineering, information technology, agricultural and horticultural science/landscape design, media technology and metal technology, as well as five lateral entry master's degree programs in the combinations of electrical engineering/information technology and civil engineering, electrical engineering, information technology, metal technology, each with the general education subject of mathematics.

In a practical semester, students develop professional competencies, gain practical experience in teaching and everyday school life, and test themselves in the role of a teacher (planning, implementing and reflecting on their own teaching).

The other focal points of the program - sustainability, digitalization and language education - are integrated into didactic and educational science courses. At the same time, they are also crosscutting elements in the “TUB Teaching 2.0”-project within the framework of the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", which aims to recruit and professionalize student teachers in a tailored manner. Kooperations-Labore (cooperation labs) take into account that in vocational subjects a second practical reference exists: the professional world of the apprentices who will be taught later.

The “DiBeLe”-project in the same funding framework aims to support prospective teachers in integrating digital media as learning media and as learning content in their lessons and in using digitized tools to further develop their professional skills.

Keywords: TU Berlin, Teacher Education, Practical Semester, Sustainability, Digitalization, Heterogeneity

1 Entstehung und Aufbau der lehramtsbezogenen Studiengänge an der Technischen Universität Berlin

Mit der Neugründung der Technischen Universität Berlin im Jahre 1946 wurde eine universale Bildung als Bildungsauftrag definiert, was zur Folge hatte, dass die Geisteswissenschaften nun als integraler Bestandteil der ersten Technischen Universität mit einem humanistischen Element in Deutschland galten (TUB 2021a).

In der Geisteswissenschaftlichen Fakultät werden bis heute Verbindungen zwischen den Wissenskulturen der Geistes- und Bildungswissenschaften und den Technik-, Natur- und Planungswissenschaften hergestellt (TUB 2021b). Neben weiteren, teils interdisziplinären Studiengängen (z. B. Kultur und Technik, Wissenschafts- und Technikgeschichte, Kunst- und Stadtgeschichte) zeigt sich dies auch in den Studiengängen für die berufliche Bildung.

Das Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (IBBA), an dem diese Studiengänge heute verortet sind, wurde in seiner derzeitigen Struktur im Jahr 2000 etabliert.

Die Lehramtsstudiengänge in der beruflichen Bildung umfassen derzeit (2021) acht grundständige Bachelor- und Masterstudiengänge in den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Ernährung/Lebensmittelwissenschaft, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung, Medientechnik und Metalltechnik sowie fünf Quereinstiegsmasterstudiengänge (Q-Master) in den Kombinationen Elektrotechnik/Informationstechnik sowie Bautechnik, Elektrotechnik, Informationstechnik und Metalltechnik jeweils mit dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Mathematik. Die Q-Master-Studiengänge wurden zum Wintersemester 2016/17 aufgrund des dringenden Lehrkräftebedarfs im berufsbildenden Schulwesen sowie zur Erschließung neuer Zielgruppen (Bachelorstudierende der Bezugswissenschaften, z. B. Ingenieurwissenschaften) eingeführt und erfreuen sich seither hoher Studierendenzahlen.

Die fachdidaktische Ausrichtung, Akzentuierung und Profilschärfung des Lehramtsstudiums mit einer beruflichen Fachrichtung erfolgen an der Technischen Universität Berlin in drei nach Domänen strukturierten Fachgebieten, sodass den Studierenden ein auf ihr Studienfach ausgerichtetes Lehrangebot zur Verfügung steht und auf eine spezifische Forschung zurückgegriffen werden kann:

- Fachdidaktik Elektro-, Fahrzeug-, Informations-, Medien- und Metalltechnik (gleichnamige berufliche Fachrichtungen),
- Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung (berufliche Fachrichtungen Bautechnik sowie Agrarwirtschaft (Land- und Gartenbauwissenschaft/Landschaftsgestaltung)),
- Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft (berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft).

Die Fachgebiete verantworten die fachdidaktischen Studieninhalte der beruflichen Fachrichtungen. Sie verstehen sich auch als „Zuhause“ der Studierenden und kooperieren innerhalb der Universität mit den am Studium beteiligten Instituten in der eigenen und den weiteren Fakultäten sowie außerhalb der Universität mit den Berliner Oberstufenzentren und Studienseminaren des Vorbereitungsdienstes.

Die fachwissenschaftlichen Studienanteile der grundständigen Studiengänge sowie Ergänzungsstudien in den Q-Master-Studiengängen werden von den entsprechenden Bezugswissenschaften, vornehmlich den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, abgedeckt. Durch die sehr große Bandbreite des Studienangebots der Technischen Universität Berlin können nahezu alle fachwissenschaftlichen Inhalte der beruflichen Fachrichtungen auch hier studiert werden. Die allgemeinbildenden Zweitfächer werden hingegen i. d. R. an der Freien Universität Berlin oder der Humboldt-Universität zu Berlin studiert.

2 „Schwerpunkte“ des beruflichen Lehramtsstudiums in Berlin

2.1 Das Praxissemester an den Berliner Oberstufenzentren

Als zentraler Schwerpunkt der Lehrkräftebildung wird seit 2015 ein Praxissemester für alle Lehramtsstudiengänge an den Berliner Universitäten in abgestimmter Struktur und Vorgehensweise umgesetzt. Diese halbjährige Praxisphase ist im dritten Fachsemester des Masterstudiums verortet und wird in Kooperation mit den Berliner Oberstufenzentren realisiert (SETUB 2021). Das Konzept verbindet sowohl die Akteurinnen und Akteure der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung in kooperativer Form als auch die Bildungsforschung mit der Schulpraxis. Die „Universitäten lernen Schulen und Vorbereitungsdienst noch besser kennen, Schulen erhalten Einblicke in aktuelle Fragen der universitären Arbeitsbereiche, Fachseminarleitungen bringen ihre Expertise aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung ein und profitieren von aktuellen Forschungserkenntnissen der Hochschulen“ (FU, HU, TU & UdK 2022, S. 5).

Ziel ist es, berufliche Handlungskompetenzen zu entwickeln, praktische Erfahrungen im Unterricht und Schulalltag zu sammeln, die eigene Person in der Rolle der Lehrkraft zu erproben, Unterricht angeleitet zu planen, durchzuführen und zu reflektieren sowie ein eigenes Lernforschungsprojekt umzusetzen, in dem die Schule als Feld der Bildungsforschung erkundet wird. Die Lehrenden der Universität verantworten die Vorbereitung und Lernbegleitung in den beruflichen Fachdidaktiken, der Sprachbildung (Institut für Sprache und Kommunikation) sowie den Erziehungs- und Bildungswissenschaften (Lernforschungsprojekt). An den Oberstufenzentren begleiten Mentorinnen und Mentoren die Studierenden in der Zeit der Schulpräsenz. Beratung, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht werden – dem Ansatz des fachspezifischen Coachings nach Kreis & Staub (2011) folgend – in Vorbereitung auf den eigenverantwortlichen Unterricht von den Studierenden und den Mentorinnen bzw. Mentoren umgesetzt.

Für die Fachdidaktiken steht nach Thiel (2019) neben der Entwicklung der Kompetenzen zur eigenständigen zielgruppengerechten Planung und Durchführung von Unterricht zusätzlich die Kompetenzentwicklung für die kriteriengeleitete Reflexion von Unterricht im Zentrum der fachdidaktischen Lehre. Das lernbegleitende Seminar als neutraler Rahmen für den kollegialen Austausch widmet sich aktuellen Anliegen bezüglich der Planung und Durchführung von eigenständigem Unterricht, bietet aber auch Raum für Gespräche und Reflexion in Bezug auf die Herausforderungen des Schulalltags. In der Begleitung während des Praxissemesters erfolgen gemeinsame Hospitationen und Reflexionen sowie Seminararbeit und Austausch mit Referendarinnen und Referendaren. Darüber hinaus ergänzen und verbinden sich idealtypisch die Funktionen der Mentorinnen und Mentoren sowie der Dozierenden der Fachdidaktik in zwei gemeinsamen Hospitationen und den sich anschließenden Reflexionsgesprächen mit den Studierenden.

Als Pilotprojekt wurden parallel zum Praxissemester die Mentorinnen und Mentoren qualifiziert, die die Studierenden an den Oberstufenzentren betreuen. Die Koordination und Evaluation dieser Mentoringqualifizierung erfolgt durch die School of Education der Technischen Universität Berlin, die Konzeption und Durchführung der vier fachdidaktischen Module liegt in den Händen der Dozierenden der Fachdidaktik.

Die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure ermöglicht die enge Vernetzung über die universitäre erste Phase der Lehrkräfteausbildung hinaus. Diese kohärente Lernbegleitung von Universität, berufsbildender Schule und zweiter Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte steigern die Qualität der Lernbegleitung in der Praxisphase deutlich (Grundmann, Groth & Langen 2018, S. 101 f.).

2.2 Nachhaltigkeit, Digitalisierung und Sprachbildung

Einen weiteren Schwerpunkt in der beruflichen Lehrkräftebildung an der Technischen Universität Berlin stellt die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen zu den Themen Nachhaltigkeit, Digitalisierung sowie Sprachbildung dar.

Nachhaltigkeit

Der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen“ (BMBF 2017, S. 7). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, rücken die Förderung und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, wie z. B. Nachhaltigkeit und Digitalisierung, in den Fokus der Professionalitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung, die im Gegensatz zu den Schlüsselqualifikationen von Mertens (1974) „jedoch subjekt- und outputorientiertes Wissen und Können subsumieren“ (Grundmann & Langen 2021). Deshalb sind gemäß dem Leitbild der Technischen Universität Berlin (TUB 2021c) die Aspekte der Nachhaltigkeit in die Lehrveranstaltungen aller beruflichen Fachrichtungen inkludiert. Darüber hinaus werden durch Projekte wie TUB Teaching 2.0 („Qualitätsoffensive Lehrerbildung“) verstärkt nachhaltige Handlungskompetenzen bei den zukünftigen Lehrkräften angebahnt.

Digitalisierung

In verschiedenen Lehrveranstaltungen, unter anderem in „Fachwissenschaftlich-Fachdidaktischen-Projekten“ der gewerblich-technischen Fachgebiete, werden die Mediennutzung mit Bezug zum entsprechenden Berufsfeld und den vorherrschenden Arbeitsprozessen einschlägiger Berufe, die mediale Ausstattung der Lernorte und der Einsatz digitaler Medien für die Gestaltung von Distanzlernen thematisiert. Für die didaktisch-methodische Gestaltung von Unterricht werden beispielsweise digitale Lehr- und Lerntools, Lern- und Arbeitsplattformen sowie kollaborative Arbeitsformen erprobt, deren Lernwirksamkeit beurteilt und Einsatzbereiche diskutiert. In den o. g. projektförmigen Lehrveranstaltungen wird die Überführung der Inhalte und erstell-

ten Medien in eine fachdidaktisch begründete Unterrichtsplanung in einer für das Berufsfeld ausgestalteten Lernsituation angestrebt (Lohse & Karges 2021, S. 77). Zusätzlich ist die Erstellung von schulischen Handlungsprodukten, bspw. von Lehr- und Lernvideos, durch die Studierenden als fester Bestandteil der fachdidaktischen Seminare anzusehen.

Sprachbildung

Die heutige Arbeitswelt erfordert eine erweiterte sprachliche Handlungskompetenz von Fachkräften und damit von den berufsbildenden Schulen, die Lernenden mit kommunikativen Kompetenzen auszustatten. Auch die verstärkte Zuwanderung junger Menschen in ausbildungsfähigem Alter erhöht das Erfordernis einer durchgängigen Sprachbildung, insbesondere in der beruflichen Bildung (Schallenberg & Lohse 2017, S. 267). Der Fokus sprachbildender Maßnahmen für den berufsbildenden Unterricht liegt „nicht nur auf dem systematischen Aufbau der Bildungssprache Deutsch" (ebd., S. 269), sondern fördert zudem berufsspezifische kommunikative Kompetenzen.

In den beruflichen Lehramtsstudiengängen der Technischen Universität Berlin wird daher eine Verankerung der Sprachbildung in der fachdidaktischen Lehre und eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis angestrebt. Sprachbildung wird durch eine gezielte Implementierung in die Themenstruktur der Vorbereitungsseminare zum Praxissemester in Anwendung gebracht und in planerische Routinen überführt. Im Fokus stehen die Prüfung der Zielformulierungen der Lernfelder hinsichtlich bestehender Sprachanlässe und die Konzeption von Lernsituationen verbunden mit sprachbildenden Interventionen. Damit wird Sprachbildung zu einem immanenten Aspekt der Planung von Unterricht (ebd., S. 275).

3 Projekte der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung

Bund und Länder unterstützen seit 2015 mit ihrer gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" Reformen in der Lehrkräftebildung. An der Technischen Universität Berlin sind diese mit dem Oberbegriff **„TUB Teaching"** versehen. Übergreifendes Ziel der „TUB Teaching-Projekte" war und ist es, unter dem Dach der School of Education der Technischen Universität Berlin (SETUB) im Sinne eines Innovationsmotors neue Entwicklungen in den Lehramtsstudiengängen der beruflichen Bildung und im Studiengang Arbeitslehre professions- und forschungsorientiert anzustoßen und voranzubringen.

3.1 „TUB Teaching 1.0": Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium (2016–2019)

Ausgehend von dem bundesweit ausgeprägten Mangel an Nachwuchs im beruflichen Lehramtsstudium widmete sich die erste Projektsäule der Frage, welche Aspekte der Berufswahlmotivation für (zukünftige) Lehramtsstudierende relevant sind und mit

welchen Informations- und Beratungsangeboten die Einstiege in das berufliche Lehramt und in die Arbeitslehre verbessert werden können. Es wurden dafür sowohl praktische Maßnahmen zur Information, Gewinnung und Beratung von Studierenden entwickelt und implementiert als auch Forschungsfragen zum Beitrag von Überzeugungen zur Berufswahlmotivation bearbeitet.

Die zweite Projektsäule beschäftigte sich mit der Entwicklung und Evaluation von professions- und forschungsorientierten Lernarrangements im Lehramtsstudium. Die Arbeit in sogenannten Lehr-Lern-Laboren der Studiengänge Arbeitslehre, Elektrotechnik und Metalltechnik ermöglichte es den Lehramtsstudierenden im Anschluss an eine angeleitete, theoriebasierte Planung und unter komplexitätsreduzierten Bedingungen, ein Lernarrangement mit Schülerinnen und Schülern umzusetzen. Sie konnten dergestalt frühzeitig erste praktische Unterrichtserfahrungen in einem geschützten Raum sammeln und anschließend reflektieren. Auf diese Erfahrungen konnte dann, im Sinne einer Lernspirale, in den darauffolgenden Praxisphasen aufgebaut werden.

3.2 „TUB Teaching 2.0“: Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium (2019–2023)

„TUB Teaching 2.0“ knüpft an die Erfolge von TUB Teaching 1.0 an und nimmt ebenfalls die zwei Oberthemen Gewinnung und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in den Blick. Entsprechend wird der zweisäulige Projektaufbau beibehalten. Der Arbeitsschwerpunkt liegt in der ersten Säule weiterhin auf der passgenauen Gewinnung heterogener Lehramtsstudierender. Dazu werden geeignete, erfolgreiche Maßnahmen aus der ersten Förderphase ausgebaut, beispielsweise die Eruierung der Eignung weiterer Masterstudiengänge als Quereinstieg sowie die Fortsetzung der Informationsformate. Ergänzend wird ein lehramtsspezifisches Projektmodul entwickelt und im Orientierungsstudium der Technischen Universität Berlin „MINT-grün“ integriert. Der Auf- und Ausbau von Kooperationen auf nationaler wie internationaler Ebene steigert die Attraktivität der Lehramtsstudiengänge der beruflichen Bildung und der Arbeitslehre, indem unter anderem Mobilität, Interkulturalität und inhaltliche Diversität erleichtert werden.

Die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte steht in der zweiten Säule im Vordergrund – vor allem der Kompetenzaufbau im Bereich heterogenitätssensibler Aufgaben. Es ist eine große Herausforderung an das fachdidaktische Können von Lehrpersonen, Aufgaben und Arbeitsaufträge mit diagnostischem Potenzial passgenau auszuwählen und zu formulieren. Der Fokus der entwickelten Lehr-Lern-Formate liegt auf dem Aufgabendesign im Sinne der Analyse und Entwicklung praxisorientierter, differenzierter Lernaufgaben als Basis adaptiven Unterrichts und wird um aktuelle Querschnittsthemen (Diagnostik, Sprachbildung und Inklusion, Nachhaltigkeit, Digitalisierung) erweitert. Während in der ersten Förderphase in Lehr-Lern-Laboren der praktische Bezug zu Schule und Unterricht ausgebaut wurde, so werden in der zweiten Förderphase sogenannte Kooperations-Labore (Ko-Labs) für jede berufliche Fachrichtung und die Arbeitslehre etabliert. Die Ko-Labs tragen dem Umstand Rech-

nung, dass in der Arbeitslehre und den beruflichen Fächern ein zweiter Praxisbezug besteht, nämlich zu den Berufsfeldern und der Berufswelt der später unterrichteten Auszubildenden. In einem mehrschrittigen Design er- und überarbeiten die Studierenden in den Ko-Labs mit unterschiedlichen externen Praxispartnerinnen und -partnern differenzierte, handlungs- und kompetenzorientierte Lernaufgaben. Anfänglich erfolgt ein Austausch mit Betrieben über Arbeitsaufgaben und -prozesse. Die anschließend daran konzipierten Aufgabenentwürfe werden unter Berücksichtigung der vier Querschnittsthemen optimiert und angereichert sowie abschließend von den Praktikerinnen und Praktikern evaluiert. Ziel ist es, lernortübergreifende Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln, in denen die Studierenden berufliche und lebensweltlich orientierte Prozesse für Schülerinnen und Schüler didaktisch für Unterrichtsaufgaben aufbereiten.

Empirisch untersucht wird fortwährend die Wirksamkeit der Maßnahmen zur Kompetenzsteigerung bei der Aufgabenentwicklung der Studierenden, was auch die evidenzbasierte Qualitätssicherung und Professionalisierung innerhalb der praxisorientierten Lehrkräftebildung nachweislich stärkt.

3.3 DiBeLe: Digitalisierung im beruflichen Lehramtsstudium

Im Jahr 2020 wurde die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ um eine neue Förderlinie ergänzt. Förderschwerpunkte sind die Themen „Digitalisierung in der Lehrerbildung“ und/oder „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“. An der Technischen Universität Berlin wird in diesem Rahmen das Projekt „DiBeLe: Digitalisierung im beruflichen Lehramtsstudium“ durchgeführt. Es zielt darauf ab, angehende Lehrpersonen dabei zu unterstützen, digitale Medien als Lernmedien und als Lerninhalt in ihren Unterricht zu integrieren und digitalisierte Tools zu nutzen, um ihre professionellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Projektziele sind:

- Lehrende der Universität dabei zu unterstützen, ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen bezüglich Blended Learning-Anwendungen zu erweitern,
- fachbezogenes Wissen von Q-Master- und Masterstudierenden durch Lernmanagementsysteme zu unterstützen und
- ein Konzept für Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester zu entwickeln, bei dem ein digitales Feedback-Tool entwickelt, validiert und implementiert wird.

Im Folgenden wird exemplarisch der zuletzt genannte Projektaspekt vorgestellt. Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) gelten zwar unbestritten als zentrales Element der Unterstützung von Studierenden im Praxissemester, stellen jedoch bei genauerer Betrachtung hohe Anforderungen an die Durchführung. Studierende sind in der Besprechungssituation hoch motiviert, denn es geht um ihre Praxis; gleichzeitig ist dadurch auch eine hohe Vulnerabilität ihrerseits gegeben. Der beobachtete Unterricht bietet eine Überfülle an potenziellen Themen und theoretischen Anknüpfungspunkten, die wiederum in einem zeitlich stark reduzierten Setting und unter Bedingungen struktureller Asymmetrie thematisiert werden sollen. UntAdFoKo (Unterrichtsnachbesprechung – Adaptiv, Fokussiert, Kriterienorientiert) ist das Akronym für den im

Projekt DiBeLe entwickelten Ansatz und nimmt Bezug auf die genannten Anforderungen. Adaptiv steht dafür, dass das Konzept für verschiedene Kontextbedingungen und Studierende angepasst werden kann. Fokussiert heißt, dass gezielt versucht wird, eine Konzentration auf Relevantes und die Fähigkeit der Priorisierung zu fördern. Kriterienorientiert bezieht sich darauf, theorieorientierte Begründungen und den Gebrauch einer praxisrelevanten Fachsprache in den Gesprächen anzustreben. Die Konzeption von UntAdFoKo knüpft an Studien zur Gestaltung von UNB (Kreis 2012; Führer 2020) sowie an die Forschung zu Unterrichtscoaching (Kraft, Blazar & Hogan 2018) an. Verbunden wird dies mit der aktuellen Forschung zu Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lern-Situationen (Ditton & Müller 2014). Interviews mit Studierenden, Fokusgruppen sowie standardisierte Befragungen runden die wissenschaftliche Begleitung ab.

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017). Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Ditton, H. & Müller, A. (2014) (Hrsg.). Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Kornwestheim: Waxman.

Führer, F.-M. (2020). Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen. Eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive. Wiesbaden: Springer.

FU, HU, TU & UdK (Freie Universität Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Berlin & Universität der Künste Berlin) (Hrsg.) (2022). Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium. 6. überarbeitete Auflage. Verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrerausbildung/studium/ (Zugriff am: 30.12.2022).

Grundmann, S. & Langen, N. (2021). Medienkompetentes Handeln in der Beruflichen Bildung. Ansätze zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Ernährung & Hauswirtschaft. In U. Schütte et al. (Hrsg.), Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern - Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule. Tagungsband zur 5. Hildesheimer CeLeB-Tagung zur Bildungsforschung „Bildung in der digitalen Welt“, S. 151–159.

Grundmann, S., Groth, K. & Langen, N. (2018). Vorschläge zur Überwindung des Theorie-Praxis-Gap in der universitären Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. Haushalt in Bildung und Forschung, 1–2018, S. 95–109. Verfügbar unter: https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.07.

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.) (2018). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. Review of Educational Research, 88 (4), pp. 547–588.

Kreis, A. (2012). Produktive Unterrichtsbesprechungen: Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Kreis, A. & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum – eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14. Jg., Heft 1, S. 61–83.

Lohse, C. & Karges, T. (2021). Planung, Durchführung und Reflexion von digitalem Unterricht im Praxissemester an der TU Berlin. In lernen & lehren, 36. Jg., Heft 2, S. 75–80.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7, Heft 1, S. 36–43.

Micknaß, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2019): Berufswahlmotive von Studierenden des beruflichen Lehramts. In F. Gramlinger et al. (Hrsg.), Bildung = Berufsbildung?! Konferenzpublikation der 6. BBBFK 5.-6.7.2018 in Steyr. Bielefeld: wbv Publikation.

Schallenberg, J. & Lohse, C. (2017). Lernfeld Sprache und Kommunikation – Sprachbildung im Kontext berufsschulischen Lernens. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann Verlag.

SETUB (School of Education TU Berlin) (2021). Praxissemester. Verfügbar unter: https://www.setub.tu-berlin.de/menue/praktika_und_praxissemester/master_praxissemester/ (Zugriff am 24.06.2021).

Spangenberger, P. & Geiger, S. (2019). Fördern Nachhaltigkeitsbezüge die Attraktivität des gewerblich-technischen Berufsschullehramts? Untersuchung des Studienfachinteresses von gymnasialen Oberstufenschüler:innen. In F. Bünning et al. (Hrsg.), Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv Publikation, S. 247–259.

Thiel, F. (2019). Basisanforderungen des Unterrichtens. Kriterien der Unterrichtsqualität. Unveröffentlichte Handreichung. Technische Universität Berlin: School of Education.

TUB (Technische Universität Berlin) (2021a). Geschichte der Technischen Universität Berlin, Verfügbar unter: https://www.tu.berlin/go1232/ (Zugriff am: 9.7.2021).

TUB (Technische Universität Berlin) (2021b). Fakultät I - Geistes- und Bildungswissenschaften, Verfügbar unter: https://www.tu.berlin/go6836/ (Zugriff am: 9.7.2021).

TUB (Technische Universität Berlin) (2021c). Leitbild für die Lehre der Technischen Universität Berlin. Nachhaltigkeit. Verfügbar unter: https://www.tu.berlin/ueber-die-tu-berlin/profil/leitbild-fuer-die-lehre/ (Zugriff am: 23.09.2021).

Autorinnen und Autoren

Stephanie Grundmann
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
Wiss. Mitarbeiterin, Mentoringqualifizierung zum Praxissemester
Marchstraße 23, 10587 Berlin
stephanie.grundmann@tu-berlin.de

Prof. Dr. Torben Karges
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Fachdidaktik Informations-, Fahrzeug-, Elektro-, Medien- und Metalltechnik
Gastprofessor und komm. Leiter des Fachgebiets Fachdidaktik Informations-, Fahrzeug-, Elektro-, Medien- und Metalltechnik (10/2019 – 9/2021)
Kontaktdaten:
Europa-Universität Flensburg
Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
torben.karges@uni-flensburg.de

Prof. Dr. Nina Langen
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
Leiterin des Fachgebiets Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft, Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
Marchstraße 23, 10587 Berlin
nina.langen@tu-berlin.de

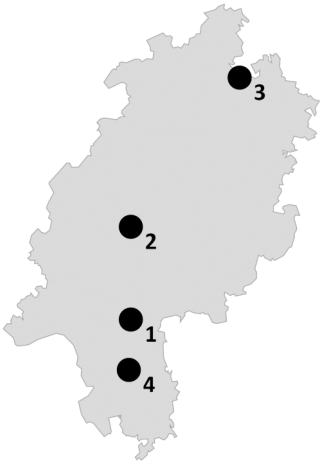
Carolin Lohse
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Fachdidaktik Informations-, Fahrzeug-, Elektro-, Medien- und Metalltechnik
Wiss. Mitarbeiterin, Mentoringqualifizierung zum Praxissemester
Marchstraße 23, 10587 Berlin
c.lohse@tu-berlin.de

Prof. Dr. Johannes Meyser
Technische Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung
Leiter desFachgebietes Fachdidaktik Bautechnik und Landschaftsgestaltung, Vorsitzender des Prüfungsausschusses für alle Lehramtsstudiengänge der TU Berlin
Marchstraße 23, 10587 Berlin
johannes.meyser@tu-berlin.de

Dr. Diemut Ophardt
Technische Universität Berlin, School of Education (SETUB)
Geschäftsführerin der School of Education (SETUB)
Marchstraße 23, 10587 Berlin
ophardt@tu-berlin.de

Dr. Jennifer Zimmermann
Bis 09/2021 war Dr. Jennifer Zimmermann als administrative Koordinatorin von TUB Teaching 2.0 an der Technischen Universität Berlin, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft tätig. Seit 10/2021 leitet sie die Bereiche Service für Lehramtsstudierende und Mentoringqualifizierung an der Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Zudem ist sie dort für die Koordination des Praxissemesters zuständig.
Kontaktdaten:
Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin
Hausvogteiplatz 5–7, 10117 Berlin
jennifer.zimmermann@hu-berlin.de

VI. Hessen



1 Goethe-Universität Frankfurt
2 Justus-Liebig-Universität Gießen
3 Universität Kassel
4 TU Darmstadt

Goethe-Universität Frankfurt

Kurzcharakteristik des Standorts

Eveline Wuttke, Gerhard Minnameier

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Am Standort Frankfurt gibt es im beruflichen Bereich nur die Wirtschaftspädagogik als Bachelor- und Masterstudiengang.

Die Studiengänge schließen folgendermaßen ab;

- Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik (Studienrichtung I und II) B. Sc.
- Master of Science in Wirtschaftspädagogik (Studienrichtung I und II) M. Sc.

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- 2009 (zuvor Diplom-Studiengang)
- 2009 (zuvor Diplom-Studiengang)

Angebotene berufliche Fachrichtungen, jeweils im Bachelor und im Master

- Studienrichtung I (eher außerschulische berufliche Bildung, der Zugang zum Vorbereitungsdienst ist in Hessen nur mit Masterabschluss und über ein Zusatzstudium möglich)
- Studienrichtung II (eher Lehramt an beruflichen Schulen)

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Im Bachelor: „Economics“ oder „Finance and Accounting“ oder „Management”
- In Studienrichtung I im Master: Betriebswirtschaftslehre sowie außerschulische berufliche Bildung mit Arbeitsrecht und Psychologie (Personal, Diagnostik)
- In Studienrichtung II im Master: Betriebswirtschaftslehre

Angebotene Unterrichtsfächer

- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Mathematik
- Sport
- Evangelische Theologie
- Katholische Theologie

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor of Science: 192
- Master of Science: 145

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- Förderung von (fach-)didaktischem Wissen: eine Interventionsstudie zur Professionellen Fehlerkompetenz bei erfahrenen Lehrkräften (Fördernummer FKZ 01JA1819). Teilprojekt der Förderlinie „The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln".

Das berufliche Lehramtsstudium an der Goethe-Universität Frankfurt

Die Frankfurter Studiengänge Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik und Master of Science in Wirtschaftspädagogik sind nicht als reine Lehramtsstudiengänge angelegt, sondern polyvalent ausgerichtet. Der Bachelorabschluss qualifiziert für Tätigkeiten im Bereich des Personalwesens von Unternehmen, in Verbänden und in der öffentlichen Verwaltung, in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung von Unternehmen sowie – zusammen mit dem entsprechenden Masterabschluss – für das Lehramt an kaufmännischen beruflichen Schulen (s. u.). Wie schon der Bachelorabschluss ist auch der Masterabschluss eng an den wirtschaftswissenschaftlichen Master angelehnt. Studienrichtung I umfasst neben den wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Modulen jedoch zusätzlich Arbeitsrecht sowie psychologische Module und qualifiziert insbesondere für eine Tätigkeit in der Personalentwicklung. Der Masterabschluss mit der Studienrichtung II umfasst auch Inhalte eines allgemeinen Fachs/Schulfachs und qualifiziert damit für das Lehramt an kaufmännischen beruflichen Schulen.

Der Studiengang Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik umfasst einen Orientierungs- und einen Qualifizierungsabschnitt und wird nach den beiden Studienrichtungen und verschiedenen Schwerpunktsetzungen unterschieden. Der nachstehende exemplarische Studienverlaufsplan gibt einen Überblick über alle Module.[1] Wir orientieren uns hierbei am Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik.[2]

1 Die Angaben beziehen sich auf die neue Prüfungsordnung, nach der ab dem Sommersemester 2022 studiert wird.
2 Siehe https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik/basiscurriculum-und-stellungnahmen

Fach-semester	Titel der Veranstaltung
Orientierungsabschnitt	
1.	Einführung in die Volkswirtschaftslehre (OVWL)
	Grundlagen der Wirtschaftspädagogik (OWIP)
	Accounting 1 (OACC)
	Mathematik (OMAT)
	Marketing 1 (OMAR)
2.	Mikroökonomie 1 (OMIK)
	Grundlagen Statistik (OSTA)
	Finanzen 1 (OFIN)
	Wirtschaftsethik (OPPE)
Qualifizierungsabschnitt	
Studienrichtung I/II Schwerpunkt Economics	
3.	Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens (BWIP)
	Accounting 2 (BACC)
	Management (BMGT)
	Makroökonomie 1 (BMAK)
4.	Mikroökonomie 2 /Wirtschaftsinformatik 1 (PMIK/BWIN)
	Ökonometrie Economics (BOEE)
	Finanzen 2 (BFIN)
	Makroökonomie 2 (PMAK)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 1) (PKUM)
	Recht für Wirtschaftswissenschaftler (OREC)
Studienrichtung I/II Schwerpunkt F&A/MGMT	
3.	Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens (BWIP)
	Accounting 2 (BACC)
	Ökonometrie Finance / Management (BOEF/BOEM)
	Finanzen 2 (BFIN)
	Wirtschaftsinformatik 1 (BWIN)
4.	Recht für Wirtschaftswissenschaftler (OREC)
	Management (BMGT)
	Finanzen 3 / Wirtschaftsinformatik 2 (PFIN/PWIN)
	Makroökonomie 1 (BMAK)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 1) (PKUM)

Fach-semester	Titel der Veranstaltung
Studienrichtung I Schwerpunkt Economics	
5.	**Pflichtmodul wirtschaftspädagogisches Seminar (SEM)**
	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung (PWIP)
	Wirtschaftsinformatik 1 (BWIN)
	Wahlpflichtmodul aus gewähltem Schwerpunkt (WPME)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 2) (PKUM)
Studienrichtung I Schwerpunkt F&A/MGMT	
5.	**Pflichtmodul wirtschaftspädagogisches Seminar (SEM)**
	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung (PWIP)
	Accounting 3 / Marketing 2 (PACC/PMAR)
	Wahlpflichtmodul aus gewähltem Schwerpunkt (WPMF/M)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 2) (PKUM)
Studienrichtung II Schwerpunkt Economics	
5.	**Pflichtmodul wirtschaftspädagogisches Seminar (SEM)**
	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung (PWIP)
	Mikroökonomie 2 (PMIK)
	Module aus dem allgemeinen Fach (AWPF)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 2) (PKUM)
Studienrichtung II Schwerpunkt F&A/MGMT	
5.	**Pflichtmodul wirtschaftspädagogisches Seminar (SEM)**
	Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung (PWIP)
	Accounting 3 / Marketing 2 (PACC/PMAR)
	Module aus dem allgemeinen Fach (AWPF)
	Fragen des Unterrichts und der Unterweisung (Teil 2) (PKUM)
Studienrichtung I alle drei Schwerpunkte	
6.	***Wahlpflichtmodul aus gewähltem Schwerpunkt (WPME/F/M)***
	Wahlpflichtmodul aus gewähltem Schwerpunkt (WPME/F/M)
	Wahlpflichtmodul aus gewähltem Schwerpunkt (WPME/F/M)
	Bachelorarbeit (BAA)
Studienrichtung II	
6.	***Optionalmodul (WPMO)***
	Module aus dem allgemeinen Fach (AWPF)
	Bachelorarbeit (BAA)

In allen allgemeinen Fächern der Studienrichtung II sind sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Module zu belegen. In der Studienrichtung I sind Psychologiemodule zu belegen. Informationen sind unter folgendem Link verfügbar: https://www.wiwi.uni-frankfurt.de/abteilungen/wipaed/info-zu-studienrichtung-i-und-ii.html

Autorin und Autor

Prof. Dr. Eveline Wuttke
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbes. Empirische Lehr-Lern-Forschung
wuttke@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Gerhard Minnameier
Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
minnameier@econ.uni-frankfurt.de

Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 02 Wirtschaftswissenschaften, Abteilung Wirtschaftspädagogik
Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60629 Frankfurt

Goethe-Universität Frankfurt

Entwicklung von Lehrprofessionalität in der Wirtschaftspädagogik nach dem Frankfurter Modell und Forschungsprogramme zur Professionalität von Lehrpersonen

Eveline Wuttke, Gerhard Minnameier

Abstract

Die Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrkräfteausbildung und dabei vor allem die Fragen des Lerntransfers der Studierenden und der Komplementarität der Ausbildungskonzepte sind Dauerbrenner in der Diskussion um Reformen im allgemeinen und im beruflichen Bereich. Im Rahmen klassischer Lehramtsstudiengänge wird derzeit vielfach das sog. Praxissemester erprobt. Es bedeutet jedoch einerseits einen deutlichen Einschnitt im Studium, andererseits bewirkt Durchmischung nicht schon die erwünschte Verzahnung. In der Frankfurter Wirtschaftspädagogik wird seit einigen Jahren ein Alternativmodell erprobt und fortgeführt, das zum einen auf klassische Praxisphasen mit vor- und nachbereitenden Lehrveranstaltungen setzt, zum anderen dabei die Studienseminare konsequent und durchgängig einbindet. Dabei kooperieren Studienseminare und Universität eng miteinander, tauschen sich inhaltlich intensiv aus und stimmen die Lehre entsprechend in alle Richtungen miteinander ab. Über die ausführliche Präsentation des Frankfurter Modells hinaus werden im zweiten Teil Beispiele für Forschungsarbeiten am Standort Frankfurt vorgestellt, die unmittelbar in die praktischen Ausbildungsanteile in der ersten und zweiten Phase einfließen können.

Schlagworte: Professionalität von Lehrpersonen, Verbindung von Theorie und Praxis, Frankfurter Modell, Evaluation von Schulpraktika

The connection between the first and second phase of teacher training and especially the questions of the students' learning transfer and the complementarity of the training concepts are recurring topics in the ongoing discussion about reforms of studies and training for general and vocational education. Within the framework of classical teacher training courses, the so-called traineeship semester is currently being implemented or tested in many places. However, on the one hand, it creates a sharp incision in the study programme, on the other hand, intermittent phases do not bring about automatically the desired interlocking of "theory" and "practice". In the Frankfurt

Business Education Department, an alternative model has been implemented for a couple of years, now. On the one hand, it relies on classic practical phases sided by preparatory and follow-up courses, and on the other hand, it firmly integrates the "Studienseminare", i. e. the institutions responsible for teacher training in the second phases. They and the university cooperate closely with each other, exchange information intensively and coordinate teaching. In addition to the detailed presentation of the Frankfurt model, examples of research work at Goethe University, which can be directly incorporated into the practical training components in the first and second phases, are presented in the second part.

Keywords: Professional competence of teachers, interlocking of theory and practice, Frankfurt Business Education Model, Evaluation of practical phases

1 Problemstellung: Phasenübergreifende Professionalisierung von Lehrpersonen

Wie wichtig Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen für gelingenden Unterricht und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist, ist seit Langem bekannt (vgl. z. B. Hattie 2009). Befunde aus der empirischen Unterrichtsforschung belegen zudem, dass gelingender Unterricht mehr ist als eine einfache Funktion bestimmter „optimaler" Strategien oder Rezepte (z. B. Blömeke/Gustafsson/Shavelson 2015). Vielmehr geht es um die situationsgerechte Auswahl und den adaptiven Einsatz von Methoden und Handlungsstrategien. Dazu benötigen Lehrkräfte fundiertes Fachwissen, ein reiches und flexibles Handlungsrepertoire sowie die Fähigkeit, Situationen angemessen zu beurteilen. Diese Fähigkeiten schließen implizites Wissen mit ein, sodass auch die Frage des Zusammenhangs und Zusammenspiels impliziten und expliziten Wissens ein wichtiges Thema darstellt. Besonders die Rolle von Praxisphasen während des Studiums ist in diesem Zusammenhang bislang nicht vollkommen geklärt (vgl. z. B. Beck 1983; Zabeck 1995; Euler 1996; Minnameier 2015; Neuweg 2015).

Aktuell beschäftigen uns vor allem Themen wie implizites Wissen und die große Frage nach Inhalt und Zusammenhang von Fachkompetenz, fachdidaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz (Baumert/Kunter, 2006; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009; Bouley/Wuttke/Berger/Fritsch/Seifried/Schnick-Vollmer/Schmitz 2015).

Die neueren Diskussionen werfen Fragen wie die folgenden auf:

- Wie verbinden sich Wissen und Handeln, sowohl bei der Entstehung abstrakten Wissens als auch bei dessen Umsetzung in Handeln, vor allem in habitualisierte Handlungskompetenzen, und inwieweit kann Lehrkompetenz durch praktische Erfahrung (ohne theoretische Durchdringung) erworben werden?
- Woran macht man Aspekte von Kompetenz und Inkompetenz konkret fest, wie lässt sich die Qualität von Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung beurteilen und wie können entsprechende fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen entwickelt und vermittelt werden?

Im Bereich der *Theoriebildung* gibt es inzwischen kognitionstheoretische Ansätze, die implizites und explizites Wissen sowohl in ihrem strukturellen Aufbau als auch in ihrer handlungslogischen Funktionalität zusammenführen (z. B. Hermkes, 2016; Minnameier, 2020b). Eine sowohl differenzierte als auch integrative Sicht auf die immer wieder angestrebte und eingeforderte systematische Verzahnung von „Theorie" und „Praxis" scheint damit greifbarer zu werden. Betrachtet man die *Befundlage* zu schulpraktischen Phasen, so zeigt sich, dass deren Beitrag zur Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen umstritten ist (siehe zusammenfassend Weyland/Wittmann, 2011). Obwohl sowohl Studierende als auch die Bildungs- und Hochschulpolitik diesen Phasen einen hohen Stellenwert zuschreiben, gibt es nur wenige belastbare Befunde zur tatsächlichen Wirkung. Insgesamt lässt sich die Lage folgendermaßen skizzieren (s. auch Seifried/Wuttke, 2017): Einerseits werden Praxisphasen von Studierenden als hilfreich bei der Festigung der Berufswahl und unterstützend beim Erwerb professioneller Kompetenz wahrgenommen, z. B. bzgl. Unterrichtsplanung und der Strukturierung von Unterricht. Andererseits sind auch unerwünschte Effekte zu verzeichnen, wie z. B. eine Abwertung der universitären Lerninhalte oder eine unreflektierte Adaption des bei dem Mentor oder der Mentorin beobachteten Verhaltens (Jäger/Milbach, 1994).

Problematisch ist bei alledem, dass vorliegende Evaluationsbefunde zu schulischen Praxisphasen vorwiegend auf selektiven Stichproben basieren und häufig statt Kompetenz „nur" Selbsteinschätzungen von Studierenden und Zufriedenheitsmaße in den Blick nehmen, sich meist auf einmalige Ex-post-Befragungen beschränken und Verläufe nicht über einen längeren Zeitraum erfassen. Bisher werden zudem lediglich vereinzelt alternative Messmethoden wie Videografie oder Vignettentests eingesetzt (Weyland, 2014).

2 Das Frankfurter Modell

2.1 Verbindung von Theorie und Praxis im Studium

Auf der *organisatorischen Ebene* stellt sich die Frage, wie eine angemessene Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit praxisbezogenen Ausbildungsanteilen gelingen kann. In den Lehramtsstudiengängen im allgemeinbildenden Bereich wird derzeit das Praxissemester als Format umgesetzt und evaluiert. In der Wirtschaftspädagogik ist dies jedoch nicht umsetzbar, weil das Curriculum über weite Teile identisch ist mit dem der Wirtschaftswissenschaften. Zugleich steht das Praxissemester aber auch latent in der Gefahr, die oft beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht zu überwinden, sondern nur anders zu organisieren. In der Frankfurter Wirtschaftspädagogik wurde deshalb aus pragmatischen, aber auch aus systematischen Gründen ein Alternativmodell erarbeitet, das inzwischen seit fünf Jahren erfolgreich praktiziert und nun für weitere fünf Jahre parallel zum Praxissemester in den allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen von der Hessischen Lehrkräfteakademie gefördert wird.

Wir achten dabei auf curriculare Integration (Vor- und Nachbereitung schulischer Praxisphasen) sowie auf ein ausgewogenes Betreuungs- bzw. Begleitungskonzept, das eine Einbettung der Praktikumserfahrungen in breitere Kontexte (z. B. Befunde der Lehr-Lern-Forschung) gewährleistet. Das gemeinsam mit den hessischen Studienseminaren konzipierte und implementierte „Frankfurter Modell" ist gegenüber dem Praxissemester schlanker und – aus Sicht des universitären Curriculums – weniger invasiv. Es gewährleistet dabei (1) eine professionelle Betreuung durch Ausbilder:innen der Studienseminare, (2) eine entsprechende Vorbereitung auf die eigenständige Planung und Durchführung von Unterricht, (3) eine systematische Anknüpfung an wirtschaftspädagogische Forschung sowohl bei der Planung als auch bei der Reflexion des Unterrichts, (4) einen Wissenstransfer in beide Richtungen, sodass Praxiserfahrungen theoretisch reflektiert und konkrete Unterrichtskonzeptionen systematisch optimiert werden, (5) eine systematische und kohärente Propädeutik für den späteren Einstieg in den Vorbereitungsdienst und (6) eine fortlaufende Abstimmung und Kooperation der beteiligten Personen aus der ersten und der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung.

Gemäß der Prüfungsordnung für das Masterstudium in Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität sollen die Studierenden lernen, unter Anleitung Lehr-Lernarrangements zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Damit werden zwei Perspektiven systematisch verknüpft: die Studierendenperspektive (Anwendung wissenschaftlichen Wissens) und die Lehrpersonenperspektive (Reflexion von Praxiserfahrungen), durch die insbesondere die Unterrichtsplanungskompetenz gefördert werden soll.

Aus der jeweiligen Perspektive sind verschiedene inhaltliche Dimensionen zu berücksichtigen (s. Wuttke/Minnameier/Cramer/Ebert, 2017), d. h. diagnostische, didaktische, methodische und evaluatorische Fragen der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz im Sinne von Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (gem. KMK-Standards i. d. F.v. 16.05.2019), wobei der Kompetenzbereich „Innovieren" der KMK-Standards die hier vorgeschlagene übergreifende Sichtweise impliziert.

Das Modul Schulpraktische Übungen (SPÜ), bestehend aus einem Blockpraktikum im Masterstudium mit vor- und nachbereitender Veranstaltung, wird in der Regel im zweiten und dritten Mastersemester belegt und baut auf die Grundlagenveranstaltungen des Bachelors auf, die ebenfalls eine Praxisphase mit wissenschaftlicher Vor- und Nachbereitung (über zwei Semester) enthalten. Im Master werden die SPÜ durch weitere wirtschaftspädagogische Master-Module flankiert (u. a. „Didaktik der beruflichen Aus- und Weiterbildung").

Vor Beginn der SPÜ suchen sich die Studierenden eine berufsbildende (Kooperations-)Schule in Hessen. Die Betreuung des Praktikums (während der vorlesungsfreien Zeit) erfolgt durch Ausbilder:innen des jeweiligen Studienseminares, in deren Zuständigkeit die Schule fällt. Die Studierenden hospitieren im Verlauf von SPÜ1 an den Kooperationsschulen und nehmen während der Praxisphasen aktiv am Schulge-

schehen teil, begleitet von der Universität und den Studienseminaren für berufliche Schulen in Hessen.

In der auf das Praktikum vorbereitenden Veranstaltung (SPÜ1) werden Beobachtungsaufgaben vergeben, die auf die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung sowie weitere schulische Betätigungsfelder vorbereiten. Sie werden im Rahmen von acht begleitenden Hospitationsstunden bearbeitet und in der Veranstaltung diskutiert. SPÜ1 und SPÜ2 werden ebenfalls von Ausbildenden der Studienseminare gehalten, die eng mit dem wissenschaftlichen Personal kooperieren und mit den Inhalten der wirtschaftspädagogischen Lehre und Forschung am Standort Frankfurt vertraut sind. Die das Praktikum betreuenden Ausbildenden sind beim Lehrversuch anwesend. So wird gewährleistet, dass die Betreuung und sowohl die formative als auch die summative Beurteilung durch qualifiziertes Ausbildungspersonal erfolgt.

2.2 Phasenübergreifende curriculare Ausgestaltung und Organisation

Für den Transfer zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln sind systematische Unterrichtsplanungen zentral, denn sie sind das Ergebnis der Anwendung grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnisse und Prinzipien auf konkrete Lehraufgaben. In sie fließen auf der einen Seite didaktische, methodische, diagnostische und evaluatorische Kenntnisse ein, die sich auf Lehr-Lern-Theorien sowie andere relevante Theorien stützen. Auf der anderen Seite stellen Unterrichtsplanungen aber auch die Theorie für die Praxis des Unterrichtens dar. Die Anwendung wissenschaftlichen Wissens vollzieht sich deshalb nicht in einem, sondern (mindestens) in zwei Schritten, nämlich einmal dem Transfer von handlungsleitenden Prinzipien zu einer konkreten Planung und dann dem Transfer vom Plan bzw. dem „Drehbuch“ zu dessen Umsetzung in der realen Situation und (nie vollständig planbaren) Interaktionen.

Darüber hinaus werden sowohl das Planungshandeln als auch das Unterrichtshandeln zu einem gewissen Anteil intuitiv gesteuert, sodass in sie intuitive, teils auch spontane Handlungselemente einfließen, die als solche erst im Zuge einer entsprechenden Reflexion theoretisch durchdrungen werden können. Speziell im Falle (partiell) nicht gelingender Praxis stellt sich deshalb zum einen die Frage, ob der Plan defizitär war und verbessert werden könnte, ob der Plan angemessen war, aber nicht adäquat umgesetzt wurde, oder ob intuitive, möglicherweise unbewusst getroffene Entscheidungen zu reflektieren und ggf. zu revidieren wären.

In SPÜ soll diesen verschiedenen Aspekten Rechnung getragen werden, indem theoriegeleitete Planung und erfahrungsbasierte Reflexion zusammengedacht und zusammengebracht werden. Zugleich werden mit SPÜ auch die beiden Phasen verbunden, was mit dazu beitragen soll, dass die Ausbildung über die Phasen hinweg integrativ betrieben und der Übergang in die zweite Phase als Kontinuität erlebt und gestaltet wird.

2.3 Evaluation

Bislang wurde v. a. formative Evaluation in Feedbackrunden durchgeführt. Aus einer ersten Evaluation resultiert ein Datensatz (n = 27 Studierende), in dem rückblickend SPÜ1 und SPÜ2 bewertet wurden. Die Erhebung sehen wir als Pilotstudie, mit der wir die Eignung und Qualität der eingesetzten Instrumente prüfen wollen und erste Befunde (Zufriedenheitsmaße und Auskünfte zur Eignung des Praktikums bei der Überprüfung der Berufswahl) gewinnen können.

Neben Fragen zur Erfassung von biografischen Daten werden insbesondere die folgenden Instrumente eingesetzt:

(1) Berufswahlmotivation, zur Erfassung der Gründe für die Wahl des Lehramtsstudiums (Richardson/Watt, 2006, 11 Subskalen, α = .409 bis .927, ausführlich s. Wuttke et al. 2017)
(2) Vorstellungen über den Lehrberuf (Richardson/Watt, 2006, 4 Subskalen, α = .674 bis .989)
(3) (Negativer) Einfluss Dritter auf die Berufswahlentscheidung (Richardsion/Watt, 2 Suskalen, α = .838 bis .935)
(4) Leistungsmotivation (Göttert/Kuhl, 1980, Hoffnung auf Erfolg (α = .748) und Furcht vor Misserfolg, α = .900))
(5) Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen (Pfitzner-Eden/Thiel/Harsley, 2014, 3 Subskalen, α = .707 bis .840)
(6) Lehrerkompetenzen (Gröschner, 2009; 4 Subskalen [Selbsteinschätzung], α = .613 bis .833]
(7) Wechseltendenzen nach dem Praktikum (Klemenz et al., 2014, α = .702)

Insgesamt zeigen die meisten Skalen eine zufriedenstellende bis sehr hohe Reliabilität (α zwischen .720 und .927). Lediglich bei der Berufswahlmotivation sind die Reliabilitäten der Skalen 4 (Wahl des Lehrberufs als Verlegenheitslösung), 6 (Wahl des Lehrberufs um die Zukunft von Jugendlichen mitgestalten zu können) sowie 7 (Wahl des Lehrberufs um einen sozialen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten) bislang unzureichend.

Erste Befunde verweisen auf eine insgesamt recht hohe Zufriedenheit mit den Modulen und zeigen, dass die beiden Veranstaltungen u. a. den Zweck erfüllen, die Berufswahl zu prüfen und zu festigen. Von den 27 Probanden geben 22 an, das Praktikum erfülle den Zweck der Prüfung der Berufseignung in sehr hohem bzw. hohem Maße (5-stufige Skala von „sehr gering“ bis „sehr hoch“). Auch die Absicherung der Berufseignung wird in hohem bzw. sehr hohem Maß erfüllt (21 von 27 Probanden).

Mit etwas gemischterer aber immer noch zufriedenstellender Zustimmung geben die Probanden an, mit dem Praktikum könne man *praktische Fähigkeiten erwerben* (20 Probanden „hoch“ bzw. „sehr hoch“) und *berufliche Kenntnisse erlangen* (19 Probanden „hoch“ bzw. „sehr hoch“). Die Möglichkeit, das *erlernte Wissen anzuwenden,* wird jedoch als nicht sonderlich hoch eingeschätzt. Hier deutet sich an, dass der Wissenstransfer noch stärker zu unterstützen wäre.

Die Zufriedenheitswerte mit dem Praktikum liegen bis auf eine Ausnahme teils deutlich über dem Skalenmittelwert. Ein zentrales Ziel ist die Verbindung von Theorie und Praxis. Die Momentaufnahme zeigt, dass sich auch hier die Werte in einem zufriedenstellenden Bereich bewegen.

Die Berufswahl scheint sich für die meisten Probanden zu konsolidieren: So geben die meisten Studierenden nach den Praxiserfahrungen an, auf jeden Fall immer noch Lehrerin/Lehrer werden zu wollen (24 von 26 Probanden).

3 Neue Entwicklungen in der wirtschaftspädagogischen Forschung am Standort Frankfurt

3.1 Bedingungsfaktoren und Wirkung beruflicher und betrieblicher Identifikation in der dualen Ausbildung

In den letzten Jahren konnte in Deutschland ein zunehmender Anteil schwer besetzbarer Stellen beobachtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). Vor diesem Hintergrund wird die hohe Bedeutung dualer Ausbildung für die Sicherung des Fachkräftebedarfs deutlich. Allerdings werden 27 Prozent der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst – etwa die Hälfte der Auszubildenden wechseln dabei in andere Berufe oder Betriebe (Berufsbildungsbericht 2021, 16). Besonders die Einstiegsphase scheint kritisch für Vertragsauflösungen zu sein (Lange 2020). Ausgehend von der Social Identity Theory könnte dies in Teilen auf eine fehlende Identifikation mit dem gewählten Ausbildungsberuf oder dem Unternehmen zurückzuführen sein.

Menschen identifizieren sich zu einem beträchtlichen Teil durch ihre Mitgliedschaft in Gruppen und Organisationen und leiten die eigene Identität sowie das Selbstverständnis aus entsprechenden Zugehörigkeitswahrnehmungen ab (Hogg/Terry 2000; van Dick 2017). Es resultiert ggf. eine so große psychische Verbundenheit mit der Organisation, dass die Unternehmens(miss-)erfolge als die eigenen angesehen werden (Mael/Ashforth 1992; van Dick/Stegmann 2016). Identifiziert sich ein Mensch mit seinem Beruf, werden die mit der Berufsgruppe verbundenen Werte und Normen in das eigene Selbstkonzept integriert (Beck 2019; Mael/Ashforth 1992). Solch enge Bindungen von Arbeitnehmenden an den Betrieb und den gewählten Beruf haben positive Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und das Leistungsvermögen (van Dick 2017). Bezogen auf die Bedingungen der Identifikationsentwicklung zeigen Studien mit Berufstätigen, dass erfolgreiches Onboarding u. a. positiv mit organisationalem Commitment, Engagement und Leistung sowie negativ mit Kündigungsabsichten bzw. Jobwechsel korreliert (z. B. Cable/Gino/Staats 2013). Für Berufstätige ist die Befundlage verhältnismäßig umfangreich, für Auszubildende fehlen jedoch Befunde. Nimmt man an, dass eine frühe Identifikation mit dem Beruf und dem Ausbildungsunternehmen die Arbeitszufriedenheit und Bleibeabsichten stärkt sowie vorzeitige Vertragslösungen verhindert (Schörger et al. 2013), was mit Blick auf die Sicherung zukünftiger Fachkräfte für Unternehmen von zentraler Bedeutung ist,

erscheint die Bindung von Auszubildenden an den Beruf als eine wichtige Zielgröße in der Berufsbildung.

Eine erste Studie fokussiert Fragen nach (1) der Ausprägung der beruflichen Identifikation von Auszubildenden mit Beruf und Betrieb, (2) den Zusammenhängen zwischen der beruflichen und betrieblichen Identifikation und der Arbeitszufriedenheit sowie den Bleibeabsichten sowie (3) den Bedingungsfaktoren der beruflichen und betrieblichen Identifikation. Erste Daten resultieren aus einer onlinebasierten Erhebung mit N = 598 Auszubildenden aus Deutschland und Österreich über verschiedene Berufe und Ausbildungsjahre.

Die Ergebnisse offenbaren eine überdurchschnittliche mittlere Identifikation der Auszubildenden mit dem Beruf (3.16; SD = .76) und dem Unternehmen (MW = 4.0; SD = .80). Die Identifikation mit dem Beruf korreliert mit der Bleibeabsicht im Betrieb (.171**) und im Beruf (.098*) sowie der Zufriedenheit mit der Ausbildung (.090*). Es gibt keinen Zusammenhang mit der Bleibeabsicht im Beruf. Die Identifikation mit dem Betrieb korreliert mit den Bleibeabsichten im Betrieb (.284**) und der Ausbildungszufriedenheit (.171**). Die Identifikation mit dem Betrieb wird maßgeblich durch die Fürsorglichkeit der Ausbilder:innen sowie die Aufgabenvielfalt und Onboardingmaßnahmen beeinflusst (R^2 = .208), bei der Identifikation mit dem Beruf fallen zusätzlich die wahrgenommene Fachkompetenz der Ausbilder sowie soziale Onboardingmaßnahmen (z. B. Lehrlingstreffen) ins Gewicht (R^2 = .504). Die Befunde geben Einblicke in die Bedeutung der Identifikation für Auszubildende über verschiedene Berufsbilder hinweg und verdeutlichen insbesondere die Relevanz des Lernorts Betrieb und des Ausbildungspersonals sowie der Ausbildungsqualität, die mit Blick auf entsprechende Standardisierungserfordernisse in der beruflichen Bildung zu diskutieren sind (Wuttke/Heinrichs/Kögler, in Vorbereitung).

3.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung und Moral im Beruf

Im Jahr 2018 wurde Nachhaltigkeit explizit als verbindliches übergreifendes Prinzip für die Gestaltung von Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Erstausbildung aufgenommen und wird auch in der neuen Fassung so fortgeführt. Dort wird stets formuliert, berufliche Entscheidungen seien „unter ökonomischen und qualitativen Gesichtspunkten“ (KMK, 2021, S. 21 u. 27) bzw. unter Berücksichtigung „der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung des Unternehmens für unterschiedliche Interessengruppen“ zu treffen und zu reflektieren.

Die vielleicht gewichtigste Frage in diesem Zusammenhang ist jedoch, wie die Lernenden ethische und ökonomische Aspekte, auf die hier ja abgehoben wird, miteinander in Einklang bringen sollen. Die Intention ist offenbar, dass ein Zielkonflikt erkannt und entsprechend ein Kompromiss zwischen den konkurrierenden Zielen gefunden werden soll.

Diese Logik versetzt jedoch angehende Kaufleute in eine Zwickmühle, denn ihre zentrale berufliche Aufgabe ist ja, ökonomisch zu denken und zu handeln. Und unter dem Beruflichkeitsaspekt sollen sie gerade dadurch bzw. durch Erzielung von Effizienzgewinnen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gerecht werden. Die angedeutete Logik ist daher bestenfalls vordergründig und bedarf einer systematischen wirt-

schaftsethischen Reflexion, zu der angehende Lehrpersonen in der Lage sein müssen und zu der sie die Auszubildenden befähigen (können) müssen. Hierzu liegen bereits einige grundlegende Arbeiten vor (Minnameier, 2019; 2020a; 2021), die aktuell zu spezifischen empirischen Untersuchungen führen, von denen eine bereits abgeschlossen wurde (Bonowski/Minnameier, eingereicht).

3.3 Umgang mit Fehlern

Dass Fehler Lernpotenzial bergen, welches bei entsprechender Unterstützung ausgeschöpft werden kann, ist weitgehend unstrittig (z. B. Narciss, 2006) und auch unmittelbar plausibel, denn Schüler:innenfehler können Lehrkräften grundsätzlich Informationen über Wissensdefizite und Verständnisprobleme aufseiten der Lernenden liefern und dadurch Ansatzpunkte bieten, Lernprozesse anzustoßen (z. B. Weimer, 1929; Wuttke/Seifried, 2017).

Bisherige Studien im Rechnungswesenunterricht unterliegen der Prämisse, „richtiges" Feedback (s. dazu auch Hattie/Timperley, 2007) sollte elaboriert ausfallen (Mindnich et al., 2008, Wuttke et al., 2008). Doch die nachgewiesene Wirksamkeit von Feedback variiert stark und elaboriertes Feedback tritt im Rechnungswesenunterricht nur selten auf (Mindnich et al. 2008; Wuttke et al., 2008). Aus Letzterem könnte man schlussfolgern, dass angehende und auch praktizierende Lehrkräfte in diesen Studien nicht optimal mit auftretenden Schüler:innenfehlern umgehen, um das Lernpotenzial der Fehler auch umfassend und lernförderlich zu nutzen (Wuttke/Seifried, 2017). Gegen diese Annahme spricht jedoch die Dual-System Theory (Ashby et al. 2011), die Anhaltspunkte findet, dass elaboriertes Feedback nicht grundsätzlich überlegen ist, sondern unterschiedliche kognitive Vorgänge und Anforderungen auch unterschiedliches Feedback verlangen. Gemäß dieser Theorie wird von zwei Arten des Denkens beziehungsweise zwei unterschiedlichen Lernsystemen (ein eher intuitives, schnelles System 1 und ein überlegteres, langsameres System 2) ausgegangen. Je nachdem, in welchem Lernsystem die zugrunde liegende Aufgabe verarbeitet wird, entstehen unterschiedliche Fehler und wird vor allem unterschiedliches Feedback benötigt. In Studien zur COVIS Theory (COmpetition between Verbal and Implicit Systems) wird gezeigt, dass elaboriertes Feedback sogar hinderlich sein kann, wenn der Fehler in dem Lernsystem stattfindet, in welchem eher einfache Prozesse verarbeitet werden (Maddox et al., 2008). Dies ist womöglich der Informationsmenge der elaborierten Rückmeldung geschuldet, die zu kognitiver Überforderung führt (Shute, 2008). Es lässt sich demzufolge vermuten, dass Feedback nicht immer (hoch) elaboriert sein muss, sondern vielmehr am Fehler orientiert sein sollte und bei unterschiedlichen Fehlern unterschiedliches Feedback hilfreich ist.

Um dies umsetzen zu können, ist eine Klassifikation von Fehlern erforderlich, die im Rahmen der aktuellen Studie entwickelt wurde und die Merkmale von Fehlern definiert, die über die Art des Feedbacks entscheiden helfen, nämlich (1) Systematik (systematischer vs. unsystematischer Fehler), (2) Bekanntheitsgrad der Inhalte, (3) erforderliche Wissensart, (4) Aufgabenniveau und (5) (Umfang des) Vorwissen(s). Je nach Ausprägung und Kombination der Merkmale ist über die Art des Feedbacks zu entscheiden (ausführlich s. Köpfer/Wuttke, 2021). In einer aktuellen Studie (fünf Klas-

sen der Berufsfachschule, 5 Lehrkräfte, 81 Schüler:innen) wurde auf dieser Grundlage untersucht, welche Fehlertypen im Rechnungswesenunterricht vorkommen und mit welchem Feedback Lehrer:innen darauf reagieren. Für die Beantwortung der Forschungsfragen nehmen wir neben einem Wissenstest auftretende Schüler:innenfehler (Event-Sampling) in den Blick. Jede beobachtbare Rückmeldung auf einen Fehler wird analysiert.

Von den zuvor definierten Fehlertypen lassen sich nur ca. die Hälfte in den analysierten Unterrichtsstunden finden. Alle Fehlersituationen basieren auf Aufgaben oder Fragen, die ein leichtes Aufgabenniveau aufweisen. Dieser Umstand ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass es sich in der Stichprobe erstens um Anfangsunterricht in Buchführung und zweitens um eine Schulart handelt, die den mittleren Schulabschluss anstrebt. Die dort behandelten Inhaltsbereiche sind nicht sehr komplex. Gemäß der Fehlerklassifikation sollte auf nur 7 der insgesamt 38 definierten Fehlertypen einfaches Feedback erfolgen. Allerdings machen die Fehler aus diesen Fehlertypen 33 Prozent (63 Fehler) aller auftretenden Fehler aus. Auf 104 von 191 Fehlern (54 %) erfolgt das als adäquat bestimmte Feedback, was kaum mehr als die Hälfte der Situationen ist. Es lässt sich keine Systematik erkennen, wann die Lehrkräfte der vorliegenden Studie einfaches oder elaboriertes Feedback geben. Auffällig ist, dass insgesamt 133 von 191 Mal (≈ 70 %) elaboriertes Feedback gegeben wurde. Eine Vermutung wäre, dass die Lehrkräfte viele der Fehler doch als eher komplex einstufen und dementsprechend elaboriertes Feedback geben. Um die Wirkung der Feedbackart auf den Fehlertyp genauer untersuchen zu können, müsste eventuell noch innerhalb der verschiedenen einfachen und elaborierten Feedbackkategorien unterschieden werden, statt nur zwischen einfach und elaboriert zu differenzieren. Auch eine weitere Abstufung der Fehlertypen in mehr als zwei Ausprägungen könnte in Betracht gezogen werden.

3.4 Macro- und Micro-Scaffolding

Lehren unter einer i. w. S. konstruktivistischen Perspektive bedeutet vor allem kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung. Beide werden heute als zentrale Konzepte von Unterrichtsqualität erachtet und beforscht, wobei konstruktive Unterstützung auch als Scaffolding beschrieben wird. In Anlehnung an Kunter und Trautwein (2013) lassen sich hierbei Macro- und Micro-Scaffolding unterscheiden, wobei Ersteres die Planung des Unterrichts in einzelne Lehr-Lern-Sequenzen bezeichnet und Letzteres die spontane und situationsadaptive Unterstützung im Unterricht.

In unserem eigenen Ansatz subsumieren wir auch kognitive Aktivierung unter diese umfassende Scaffolding-Konzeption und differenzieren die jeweiligen Prozesse gemäß der inferenziellen Lehr-Lern-Theorie aus (vgl. Hermkes/Mach/Minnameier, 2018; Minnameier, 2005; 2017; 2021; Minnameier/Hermkes/Mach, 2015). Diese Konzeption ist Grundlage eines aktuellen DFG-Projekts[1], bei dem Unterrichtsplanung und -durchführung im Zusammenhang untersucht werden. Entsprechende Erhebungen finden derzeit statt, wobei der Unterricht von erfahrenen Lehrpersonen an beruflichen Schulen in Hessen vorbereitet und gehalten wird.

1 DFG-Geschäftszeichen: MI654 13–1; Laufzeit 01.02.2021 bis 31.01.2024.

Ziel der Untersuchung ist die Analyse der Lehr-Lern-Prozesse im Hinblick auf die Logizität des schülerseitigen Wissenserwerbs und der lehrerseitigen Wissensvermittlung sowie der Frage der adaptiven Unterstützung individueller und kollektiver Lernprozesse. Neu sind hierbei insbesondere der Fokus auf sog. Whole-Class-Scaffolding (Hermkes/Minnameier/Mach, 2020; Hermkes/Minnameier/Heuer-Kinscher, 2022) – also die adaptive Unterstützung des gesamten Klassenverbands – und auf implizites Wissen (Hermkes/Neuweg/Bonowski, 2020). Letzteres bezieht sich sowohl auf implizites Wissen von Lehrernden, das sie bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts nutzen, als auch auf implizite Lernprozesse seitens der Schüler:innen, d. h. handlungsnahe Lehr-Lern-Prozesse ohne „Umweg" über bewusste Reflexion und anschließende Implementierung in konkretes Handeln.

4 Perspektiven

Im Kontext der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung könnten die Erkenntnisse der verschiedenen aufgezeigten Forschungsprogramme in zielgenaue Videoanalysen münden. Gedacht ist dabei insbesondere an die filmische Nachstellung relevanter Szenen, die von angehenden Lehrpersonen unter den Aspekten des Scaffoldings und des Lehrens und Lernens aus Fehlern analysiert und anschließend hinsichtlich möglicher Handlungsalternative diskutiert werden könnten. Die theoretischen Hintergründe erlauben es dabei genau herauszuarbeiten, was jeweils an Unterrichtskonzeptionen und -realisationen qualitativ besonders hochwertig oder aber defizitär ist. Dies würde nicht nur eine präzise professionelle pädagogische Analyse der Materials ermöglichen, sondern auch eine handlungsnahe Anleitung für professionelles pädagogisches Handeln.

Literatur

Ashby, F. G., Paul, E. J. & Maddox, W. T. (2011). COVIS. In E. M. Pothos & A. J. Wills (Eds.), *Formal approaches in categorization* (pp. 65–87). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511921322.004

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 469–520.

Beck, K. (1983). *Lehrerausbildung als „Verbindung" von Theorie und Praxis? – Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle*. Pädagogische Rundschau, 37, 145–169.

Beck, K. (2019). „Beruflichkeit" als wirtschaftspädagogisches Konzept – ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv Publikation, 19–34.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berufsbildungsbericht 2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2021/berufsbildungsbericht-2021.pdf;jsessionid=D6638D068057A0536477290920A52358.live722?__blob=publicationFile&v=4

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, J. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223(1)*, 3–13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194.

Bonowski, T. & Minnameier, G. (2022). Trust in impersonal relationships. *Journal of Economic Psychology, 90*, 102513.

Bouley F., Wuttke E., Schnick-Vollmer K., Schmitz B., Berger S., Fritsch S. & Seifried J. (2015). Professional Competence of Prospective Teachers in Business and Economics Education – Evaluation of a competence model using structural equation modelling. *Peabody Journal of Education, 90*(4), 491–502.

Cable, D. M., Gino, F. & Staats, B. R. (2013). Breaking Them In or Eliciting Their Best? Reframing Socialization Around Newcomers' Authentic Self-Expression. *Administrative Science Quarterly, 58(1)*, 1–36. http://dx.doi.org/10.1177/0001839213477098

Dick, R. van (2017). *Identifikation und Commitment fördern*. (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Dick, R. van & Stegmann, S. (2016). Diversity, Social Identity und Diversitätsüberzeugungen. In P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder* (S. 3–15). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Euler, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen – über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92*, 350–365.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London. New York: Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487.

Hermkes, R., Neuweg, G. H. & Bonowski, T. (Hrsg.) (2020). *Implizites Wissen – Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004682w

Hermkes, R. (2016). Perception, abduction, and tacit inference. In L. Magnani & C. Casadio (Hrsg.), *Model-Based Reasoning in Science and Technology – Logical, Epistemological, and Cognitive Issues*. Heidelberg: Springer, 399–418.

Hermkes, R., Mach, H. & Minnameier, G. (2018). Interaction-based Coding of Scaffolding Processes. *Learning and Instruction, 54(1)*, 147–155.

Hermkes, R., Minnameier, G., Heuer-Kinscher, M. (2022). A processual perspective on whole-class-scaffolding in business education. *International Journal for Research on Vocational Education and Training, 9*(2), 216–238.

Hermkes, R., Minnameier, G. & Mach, H. (2020). Unterrichtskommunikation und Whole-Class-Scaffolding. In bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung (hrsg. v. K. Heinrichs, K. Kögler & C. Siegfried). Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/hermkes_etal_profil6.pdf (Zugriff am: 30.10.2020).

Hogg, M. A. & Terry, D. J. (2000). Social Identity and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts. *The Academy of Management Review, Vol. 25, No. 1*, pp. 121–140.

Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik, 8(2)*, 199–234.

KMK (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 18.08.2021).

KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F.v. 16.05.2019). Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 30.10.2021).

Köpfer, P. & Wuttke, E. (2021). Entwicklung und Anwendung einer Klassifizierungshierarchie von Fehlertypen und Feedbackarten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117, 3,* S. 461–499.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.

Lange, S. (2020). Vorzeitige Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden – ein Vorschlag für einen subjektorientierten Erklärungsansatz (S. 97–111). In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Maddox, W. T., Love, B. C., Glass, B. D. & Filoteo, J. V. (2008). When more is less: Feedback effects in perceptual category learning. *Cognition, 108*(2), 578–589. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.03.010.

Mael, F. A. & Asforth, B. E. (1992). Alumni and Their Alma Mater: A Partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior 13(2)*, pp. 103–123.

Mindnich, A., Wuttke, E. & Seifried, J. (2008). Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand Empirischer Forschung* (S. 153–163). Waxmann.

Minnameier, G. (2005). *Wissen und inferentielles Denken: Zur Analyse und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Minnameier, G. (2015). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als technologische Disziplin. In B. Ziegler (Hrsg.), *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 149–168.

Minnameier, G. (2017). Forms of abduction and an inferential taxonomy. In L. Magnani & T. Bertolotti (Hrsg.), *Springer Handbook of Model-Based Reasoning*. Dordrecht: Springer, 175–195.

Minnameier, G. (2019). Moral im Beruf: Individuelle Beruflichkeit und moralische Kompetenz. In J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv Publikation, 117–135.

Minnameier, G. (2020a). Moral, Ökonomik und ökonomische Bildung. In N. Goldschmidt, Y. Keipke & A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung: Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik*. Tübingen: Mohr Siebeck, 137–157.

Minnameier, G. (2020b). Moralische Intuition und implizites Wissen. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Implizites Wissen – Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen*. Bielefeld: wbv Publikation, 285–309.

Minnameier, G. (2021). Lehren und Logik – ein Beitrag zur Bestimmung pädagogischer Professionalität. In: K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung - Festschrift für Susanne Weber*. Bielefeld: wbv Publikation, 197–212.

Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015*). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens*. Zeitschrift für Pädagogik, 61(6). 837–856.

Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback: Ableitung und empirische Überprüfung von Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Waxmann.

Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann.

Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 177–194.

Schörger, J., Rausch, A. & Neugebauer, J. (2013). Onboarding von Auszubildenden. Welche Maßnahmen erleichtern den Ausbildungsbeginn. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 42*, H. 2, S. 42–45.

Weimer, H. (1929). *Psychologie der Fehler* (2. Aufl.). *Schriften zur Fehlerkunde: Vol. 1.* Julius Klinkhardt.

Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In W. Brandt, N. Naeve-Stoß & S. Seeber (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Digitale Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Tade Tramm*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf (Zugriff am: 31.10.2021).

Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Frankfurt a. M.: GFPF.

Wuttke, E., Seifried, J. & Mindnich, A. (2008). Umgang mit Fehlern und Ungewissheit im Unterricht - Entwicklung eines Beobachtungsinstruments und erste empirische Befunde. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 91–111). Waxmann.

Wuttke, E. & Seifried, J. (Hrsg.) (2017). *Professional Error Competence of Preservice Teachers*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52649-2.

Wuttke, E., Heinrichs, K. & Kögler, K. (in Vorbereitung). Identifikation in und durch Ausbildung.

Wuttke, E., Minnameier, G., Cramer, B. & Ebert, U. (2017). Pädagogische Professionalisierung als Verbindung von wissenschaftlichem Lernen und praktischer Erfahrung – Das „Frankfurter Modell". *Wirtschaft und Erziehung, 69(6)*, 249–255.

Zabeck, J. (1995). *Handelslehrerausbildung als Quadratur des Zirkels. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91*, 475–485.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.) (2009). *Professionalität von Lehrenden – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

Autorin und Autor

Prof. Dr. Eveline Wuttke
Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 2: Wirtschaftswissenschaften
Professur für Wirtschaftspädagogik, insbesondere empirische Lehr-Lern-Forschung
Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60629 Frankfurt am Main
wuttke@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Gerhard Minnameier
Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich 2: Wirtschaftswissenschaften
Professur für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik
Theodor-W.-Adorno-Platz 4, 60629 Frankfurt am Main
minnameier@econ.uni-frankfurt.de

Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen

Kurzcharakteristik des Standorts

Markus Gitter, Clemens Hafner, Christian Schmidt

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:
- Berufliche und Betriebliche Bildung (B. Ed.)
- Berufliche und Betriebliche Bildung (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?
- Berufliche und Betriebliche Bildung (B. Ed.): seit 2006
- Berufliche und Betriebliche Bildung (M. Ed.): seit 2008

Angebotene berufliche Fachrichtungen
- Metalltechnik
- Elektrotechnik
- Ernährung und Hauswirtschaft
- Agrarwirtschaft

Angebotene Unterrichtsfächer
- Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Französisch, Geschichte, Informatik, Katholische Religion, Mathematik, Physik, Politik und Wirtschaft, Spanisch, Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)
- Berufliche und Betriebliche Bildung (B. Ed.): 142
- Berufliche und Betriebliche Bildung (M. Ed.): 82

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung
- Metalltechnik (B. Ed.): 47
- Elektrotechnik (B. Ed.): 18
- Ernährung und Hauswirtschaft (B. Ed.): 64
- Agrarwirtschaft (B. Ed.): 12
- Metalltechnik (M. Ed.): 25
- Elektrotechnik (M. Ed.): 13
- Ernährung und Hauswirtschaft (M. Ed.): 38
- Agrarwirtschaft (M. Ed.): 6

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Studienanteil der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik in Kooperation mit der THM (= Technische Hochschule Mittelhessen)
- Studienanteil der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik in Kooperation mit der THM (= Technische Hochschule Mittelhessen)

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL)[1]

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität

1.1 Bachelorstudiengänge der „Beruflichen und Betrieblichen Bildung" (BBB)

Die Bachelorstudiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung" bestehen aus einer Kombination unterschiedlicher Studienfächer mit der gewählten beruflichen Fachrichtung. Die berufliche Fachrichtung weist dabei den umfangreichsten Teil in den Bachelorstudiengängen auf. Es kann eine der vier Fachrichtungen Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft, Elektro- oder Metalltechnik (in Kooperation mit der Technischen Hochschule Mittelhessen) gewählt werden (vgl. Abb. 1). Ein Vorpraktikum von 47 Wochen ist notwendige Voraussetzung für die Einschreibung ins Studium. Der Studienbeginn in den Bachelorstudiengängen „Berufliche und Betriebliche Bildung" ist zum Wintersemester möglich.

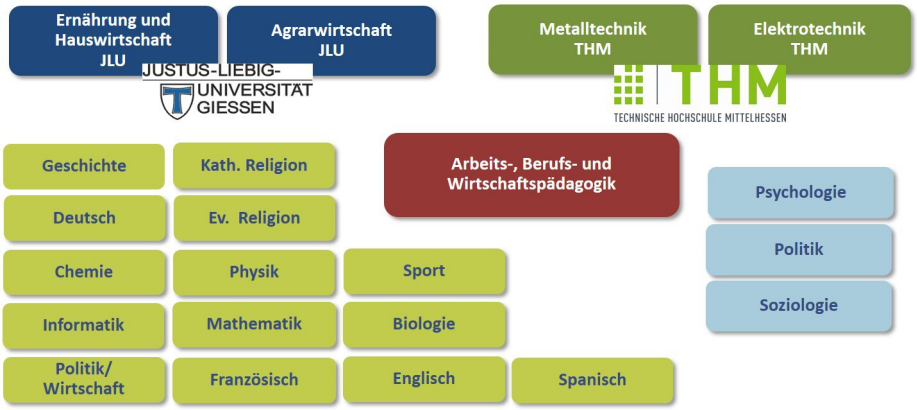


Abbildung 1: Vernetzung und Kooperationsmodell der Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung" (eigene Darstellung nach Friese 2019, S. 208)

1 Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOBeL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. FKZ: 01JA2039

Das Studium der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermittelt theoretische und praktische Grundlagen sowie Methoden der beruflichen und betrieblichen Bildung. Der berufspädagogische Anteil stellt das verbindende Element der verschiedenen Studienanteile dar.

Im Bachelorstudium werden zwei Praktika absolviert. Die sogenannten Schulpraktischen Studien beinhalten Hospitationen an Berufsschulen und erste begleitete Lehrerfahrungen in der gewählten Fachrichtung. Hier werden erste Erfahrungen als Lehrkraft gesammelt. Hinzu kommt ein zweites Praktikum in einem für die jeweils gewählte berufliche Fachrichtung einschlägigen Ausbildungsbetrieb.

Das interdisziplinäre Studium der Grundwissenschaften besteht aus den Disziplinen der Psychologie, Soziologie sowie Politikwissenschaften und wird analog zum Lehramt an Gymnasien (L3) studiert.

Die Studierenden wählen zudem ein Unterrichtsfach aus dem Fächerkanon des Studiengangs Lehramt an Gymnasien (L3) der JLU Gießen und studieren dieses in vollem Umfang von 90 Leistungspunkten über den konsekutiven Bachelor- und Masterstudiengang (vgl. Abb. 2).

Die Bachelorstudiengänge haben eine Regelstudiendauer von sechs Semestern und enden mit dem Abschluss „Bachelor of Education“ (B.Ed.). Der Studiengang führt zu einem berufsqualifizierenden Abschluss, der den Absolventinnen und Absolventen berufliche Perspektiven im betrieblichen Ausbildungswesen sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eröffnet. Der Abschluss berechtigt des Weiteren zum Studium eines darauf aufbauenden Masters „Berufliche und Betriebliche Bildung“, der für das Lehramt an Beruflichen Schulen ausbildet.



Abbildung 2: Studienstruktur und Studienverlaufsübersicht der BBB-Bachelorstudiengänge (Friese 2019, S. 209)

1.2 Masterstudiengänge der „Beruflichen und Betrieblichen Bildung“ (BBB)

Die Masterstudiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ schließen an die Bachelorstudiengänge an (vgl. Abb. 3) und führen zur Berechtigung für das Lehramt an Beruflichen Schulen. Der Abschluss eröffnet darüber hinaus Perspektiven im betrieblichen Ausbildungswesen und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Der Masterabschluss ist als gleichwertig zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Beruflichen Schulen durch das Hessische Kultusministerium anerkannt. Damit verbunden ist die Berechtigung für den Zugang zum pädagogischen Vorbereitungsdienst (Refe-

rendariat). Der Abschluss eines Masterstudiengangs „Berufliche und Betriebliche Bildung“ berechtigt zudem zur Promotion.

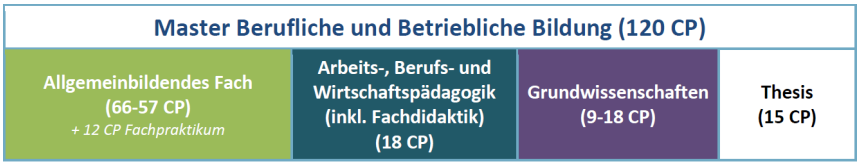


Abbildung 3: Studienstruktur und Studienverlaufsübersicht der BBB-Masterstudiengänge (Friese 2019, S. 209)

Literatur

Friese, M. (2019). Nicht traditionell Studierende und die Öffnung der Hochschulen. In F. Bünning, M. Frenz, K. Jenewein & L. Windelband (Hrsg.), Übergänge aus Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv Publikation, S. 205–220.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Vernetzung und Kooperationsmodell der Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ 308

Abb. 2 Studienstruktur und Studienverlaufsübersicht der BBB-Bachelorstudiengänge 309

Abb. 3 Studienstruktur und Studienverlaufsübersicht der BBB-Masterstudiengänge . . 310

Autoren

Markus Gitter (M. Ed.)
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
Markus.Gitter@erziehung.uni-giessen.de

Clemens Hafner (M. Ed.)
Justus-Liebig-Universität Gießen
Zentrum für Lehrerbildung
Rathenaustraße 8, 35394 Gießen
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung“
Clemens.N.Hafner@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Christian Schmidt
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Leitung der Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
christian.schmidt@erziehung.uni-giessen.de

Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen

Die Bachelor-Master-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB) an der Justus-Liebig-Universität Gießen zwischen Professionalisierung, Digitalisierung und adaptiver Zielgruppenorientierung

Markus Gitter, Clemens Hafner, Christian Schmidt

Abstract

Der Beitrag stellt die polyvalenten und konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB) mit den beruflichen Fachrichtungen Ernährung und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft, Metalltechnik und Elektrotechnik an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Bundesland Hessen dar und skizziert die aktuelle Entwicklung der Studiengänge vor dem Hintergrund drängender Herausforderungen für die Lehramtsausbildung für berufsbildende Schulen. Die Zielsetzung und Maßnahmen der Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung werden ebenso thematisiert wie aktuelle Projekte im Arbeitsbereich Berufspädagogik mit Bezug zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung.

Schlagworte: Berufliches Lehramt, BBB, Entwicklungsperspektiven, Innovationspotenziale, JLU Gießen

The article presents the polyvalent and consecutive Bachelor's-Master's degree programmes "Vocational and Company-based Education" (BBB) with the vocational specialisations of Nutrition and Home Economics, Agricultural Economics, Metal Technology and Electrical Engineering at the Justus Liebig University of Giessen in the state of Hesse and outlines the current development of the degree programmes against the background of urgent challenges for teacher training for vocational schools. The objectives and measures of the Giessen Offensive for Vocational Teacher Training are also discussed, as are current projects at the Department of Vocational Education and Training related to the further development of teacher training.

Keywords: vocational teacher training, BBB, development prospects, innovation potential, JLU Giessen

1 Lehramtsausbildung für Berufliche Schulen an der JLU: Tradition seit 1960

Als Volluniversität bietet die Justus-Liebig-Universität Gießen Lehramtsstudiengänge für alle Schulformen an (Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien, Förderschulen und Beruflichen Schulen). Die Ausbildung von Lehrkräften für Berufliche Schulen findet an der JLU seit den 1960er-Jahren statt, zunächst in Kooperation mit dem Fachbereich für Agrarwissenschaften und Ökotrophologie als L4-Studium für die berufliche Fachrichtung Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Nahrungsgewerbe. Mit Start des Wintersemesters 2008/09 wurde das L4-Studium durch die konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB)“ abgelöst. Durch die Bologna-Reform und die neuen KMK-Vorgaben für den Lehramtstyp 5 wurde ein polyvalent angelegtes Studiengangskonzept etabliert, welches vier berufliche Fachrichtungen umfasst (vgl. Friese 2019, S. 208). Insgesamt bestehen so aktuell zwei jeweils konsekutive Bachelor-/Masterstudiengänge mit jeweils zwei beruflichen Fachrichtungen:

- Bachelor-Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft (AW)/Ernährung und Hauswirtschaft (E&H)
- Bachelor-Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Metall- (MT)/Elektrotechnik (ET)
- Master-Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft (AW)/Ernährung und Hauswirtschaft (E&H)
- Master-Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung mit den beruflichen Fachrichtungen Metall- (MT)/Elektrotechnik (ET).

Das BBB-Studium entspricht den Regeln des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbG). Der Master-Abschluss wird der Ersten Staatsprüfung für das Berufliche Lehramt gleichgestellt. Die Studiengänge sind in ein Kooperationsmodell mit der Technischen Hochschule Mittelhessen eingebunden, wobei die Studiengangsleitung der Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik obliegt. Nach Porcher & Trampe (2021) lässt sich das Studiengangskonzept dem Modell „Typ 2“ des beruflichen Lehramts zuordnen (S. 14).

Die Studiengänge werden in enger hochschulübergreifender Kooperation unterschiedlicher Fachbereiche der JLU und der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM) realisiert. Abbildung 1 illustriert die fachbereichs- sowie hochschulübergreifende Vernetzung der Studienstrukturen des beruflichen Lehramts an der JLU Gießen (vgl. Friese 2019, S. 208).

Die BBB-Studierenden sind an der JLU immatrikuliert und lediglich die berufliche Fachrichtung MT/ET wird an der THM studiert. Neben den genannten Fachrichtungen werden die weiteren für das berufliche Lehramt notwendigen Bestandteile der Unterrichtsfächer, der Grundwissenschaften und der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik sichtbar.

Die Bachelor-Studiengänge BBB stellen ein grundständiges Angebot mit polyvalentem Abschluss dar, welches Absolventinnen und Absolventen berufliche Perspektiven im betrieblichen Ausbildungswesen, in der Personal- und Organisationsentwicklung sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eröffnet. Der Abschluss berechtigt zum Studium des nachfolgenden Master-Studiengangs BBB, der für das Lehramt an Beruflichen Schulen sowie für Tätigkeiten in der beruflichen und betrieblichen Bildung qualifiziert. Die Bachelor-Studiengänge umfassen folgende Studiengangsbestandteile (vgl. Abb. 2):

- Das Studium einer beruflichen Fachrichtung
- Das Studium der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, welches theoretische und praktische Grundlagen sowie Methoden der beruflichen und betrieblichen Bildung vermittelt. Der berufspädagogische Anteil stellt dabei das verbindende Element in Bezug auf die verschiedenen Bestandteile des Studiengangs dar.
- Das Studium eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs aus dem Fächerkanon des Studiengangs „Lehramt an Gymnasien" der JLU Gießen. Dieses wird konsekutiv über den Bachelor- und Master-Studiengang hinweg studiert.
- Das Studium der Grundwissenschaften, bestehend aus den gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen der Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaften.
- Im Bachelorstudium werden außerdem die Schulpraktischen Studien als erste Praxisphase absolviert. Diese beinhalten Hospitationen an Berufsschulen und erste begleitete Lehrerfahrungen in der gewählten Fachrichtung.
- Ein Thesismodul.

Die konsekutiven Master-Studiengänge verbinden Fach- und Orientierungswissen mit forschungsmethodischen Kompetenzen. Die Studierenden erweitern und vertiefen zum einen die erworbenen Kompetenzen in der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in den Grundwissenschaften und im allgemeinbildenden Fach. Zum anderen werden durch forschungsorientiertes Lernen zentrale forschungsmethodische Kompetenzen eingeübt und somit die Befähigung zur selbstständigen Durchführung forschungsorientierter Projekte ermöglicht.

Die Master-Studiengänge bestehen je nach den im Bachelor-Studiengang in den Studienbestandteilen erworbenen Kreditpunkten und unter Beachtung der Gesamtumfänge der Studienbestandteile aus (vgl. Abb. 3):

- der Fortsetzung des im Bachelor-Studiengang begonnenen allgemeinbildenden Unterrichtsfachs sowie eines Fachpraktikums in einer Beruflichen Schule
- den Grundwissenschaften
- der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- einem Thesis-Modul.

Neben dem lehramtsbezogenen Profil zeichnet die Bachelor- und Master-Studiengänge Berufliche und Betriebliche Bildung die Verbindung von Fach- und Orientierungswissen, Professionswissen und forschungsmethodischen Kompetenzen aus.

Die Themenfelder Digitalisierung und Inklusion, welchen für die Lehrerbildung insgesamt eine zunehmende Bedeutung zukommt, sind curricular verankert. Der Einblick in unterschiedliche Fachwissenschaften und Wissensdomänen fördert wie auch in den Bachelor-Studiengängen fachrichtungsübergreifende Qualifikationen und Metakompetenzen.

2 Studierendenschaft und -zahlen

Die Studierenden der BBB-Studiengänge zeichnet eine große Heterogenität bezüglich der Studienvoraussetzungen und der biografischen Bildungsverläufe aus (vgl. Friese 2019, S. 211 f.). Die Bildungsbiografien der in die Studiengänge einmündenden Personen sind nicht selten von Umorientierungen und Neuanfängen geprägt. Zum Teil stellen die BBB-Studiengänge den zweiten oder dritten Ausbildungsgang der Studierenden dar. Daraus resultieren Unterschiede in der Altersstruktur (Fachrichtungen E&H/AW: ca. 24 Jahre; Fachrichtungen MT/ET: ca. 30 Jahre) und damit verbunden sehr unterschiedliche soziale Ausgangslagen. Die Studierendenbefragung aus dem Jahr 2019 ergab, dass viele Studierende familiäre Verpflichtungen (82 %) hatten und Berufstätigkeiten zur Sicherung des Lebensunterhalts (52 %) sowie Tätigkeiten zur Studienfinanzierung (38 %) nachgingen. Neben der allgemeinen Hochschulreife münden vermehrt Studierende mit Fachhochschulreife, fachgebundener Hochschulreife bzw. auf dem zweiten Bildungsweg erworbener Hochschulreife in die Studiengänge ein. Studierende über alle Fachrichtungen hinweg verfügen zu großen Teilen (über 70 %) über eine für die berufliche Fachrichtung einschlägige Berufsausbildung. Das Geschlechterverhältnis ist in den jeweiligen Fachrichtungen durch eine traditionelle geschlechtsspezifische Fächerwahl geprägt. Der Frauenanteil der beruflichen Fachrichtungen Agrarwirtschaft/Haushalts- und Ernährungswissenschaften liegt bei ca. 70 Prozent, wohingegen weibliche Studierende nur zu ca. 10 Prozent in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik vertreten sind (vgl. ebd.).

Insgesamt sind 142 Studierende zum Wintersemester 2020/21 in den BBB-Bachelor-Studiengängen und 82 Studierende in den Master-Studiengängen immatrikuliert.

Ein bedeutender Anteil der Studierenden nutzt die Möglichkeit des Quereinstiegs in das Studium auf der Grundlage bereits absolvierter einschlägiger Studiengänge. Hier besteht die Möglichkeit der Einstufung in das dritte oder in das fünfte Fachsemester der BA-BBB-Studiengänge. Das Anerkennungsverfahren für außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kompetenzen und Fähigkeiten wird über die Allgemeinen Bestimmungen für modularisierte und gestufte Studiengänge der JLU geregelt. Es wird flankiert durch eine intensive Studienfachberatung.

Tabelle 1: Studierendenzahlen nach Fachrichtungen (Stand WS 2020/21) (vgl. JLU Studierendenstatistik 2021)

Bachelor of Education	**Metalltechnik**	**47 Studierende**
	Elektrotechnik	18 Studierende
	Ernährung und Hauswirtschaft	64 Studierende
	Agrarwirtschaft	12 Studierende
Master of Education	Metalltechnik	25 Studierende
	Elektrotechnik	13 Studierende
	Ernährung und Hauswirtschaft	38 Studierende
	Agrarwirtschaft	6 Studierende
Insgesamt	**223 Studierende**	

3 Aktuelle Studiengangentwicklungen und Entwicklungsperspektiven

Studiengänge des Lehramts für berufliche Bildung stehen traditionell vor Herausforderungen, die gerade in den technisch-gewerblichen Fachrichtungen mit hohen Abbruchquoten und Leistungsproblemen der Studierenden verbunden sind (vgl. Wyrwal/Zinn 2018, S. 11 f.). Dazu kommt ein hohes Beratungs- und Betreuungsbedürfnis der Studierenden, welches zum einen in der komplexen Struktur der Studiengänge begründet liegt, zum anderen aber auch in spezifischen Motiven und Voraussetzungen der Studierenden. Letztere sind zum Teil bereits in familiäre Verpflichtungen eingebunden und zeigen häufig ein instrumentelles Verhältnis zum Lehramtsstudium, in dem das Ziel, über den entsprechenden Abschluss den Lehramtsberuf ausüben zu können und die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben, die zentrale Motivation darstellt (vgl. Naeve-Stoss 2013, S. 364 ff.)

Rückläufige Studierendenzahlen im Kontext des demografischen Wandels und rückläufiger Schülerinnen- und Schülerzahlen in den Zulieferinstitutionen der Beruflichen Schulen (Fachoberschule, Berufliches Gymnasium) stellen ebenfalls ein zentrales Problem von Lehramtsstudiengängen für berufliche Schulen dar (vgl. für Hessen: Hessisches Statistisches Landesamt 2022, S. 5). Nicht zuletzt stellte die Umstellung auf digitale Lehre im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie auch die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen vor große Herausforderungen.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Herausforderungen wird die Lehramtsausbildung für Berufliche Schulen an der JLU aktuell nachhaltig durch die Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL)[1] unterstützt. Das durch die Qualitätsoffen-

1 Die Gießener Offensive Lehrerbildung (GOBeL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. FKZ: 01JA2039

sive Lehrerbildung finanzierte Verbundprojekt zielt auf die Steigerung der Quote der Absolventinnen und Absolventen sowie auf die Professionalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung in den beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik (vgl. Benner/Braun/Miethe 2020).

Auf der Grundlage der Erkenntnisse von Teilprojekten zum Praxistransfer in das Studium und zum Studienabbruch in den BBB-Studiengängen werden die Studierbarkeit und die Rekrutierung von Studierenden mit passenden beruflichen Interessenprofilen gefördert. Das Projekt beforscht außerdem, wie berufliche Vorerfahrungen und das dabei erworbene professionelle Wissen und die zugehörigen Kompetenzen gezielt und aktiv in das Studium integriert werden können (erster Praxistransfer). Aufbauend auf entsprechenden Erkenntnissen werden die Studiengänge BBB weiterentwickelt, um Studienabbrüche zu vermeiden und den Studienerfolg zu fördern. Konkret werden folgende Teilprojekte bearbeitet:

Entwicklung der fachdidaktischen Ausbildung
Innerhalb der Module und Lehr-Lernformate der Fachdidaktik wird die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen gestärkt, u. a. durch digitale performanzbasierte Simulationsmethoden zur Steigerung kommunikativer Fähigkeiten und zur Heranführung an die berufliche Praxis. Die Herausbildung und Verfestigung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen wird verstärkt in den Fokus genommen, um die berufliche Handlungsfähigkeit der Studierenden zu erhöhen.

Entwicklung einer adaptiven Studieneingangsphase
Mithilfe eines individuellen Beratungs- und Coachingangebotes sowie eines zielgruppenspezifischen bildungswissenschaftlichen Propädeutikums

werden spezifische unterschiedliche Bedarfe der Studieninteressierten und Studierenden adressiert, wissenschaftliche Arbeitsweisen eingeübt und der erfolgreiche Übergang in das Studium unterstützt. Die Entwicklung kompetenzorientierter Anrechnungsverfahren steigert die Attraktivität des Quereinstiegs.

Förderung Quereinstieg
Die Gewinnung von Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen wird durch ein optimiertes Studiengangsmodell unterstützt. Darüber hinaus zielt eine vertiefte Kooperation mit der zweiten Phase auf die Etablierung phasenübergreifender Lehrangebote. Auch wird die Förderung der Reflexion der fachdidaktischen Kompetenzentwicklung durch E-Portfolios umgesetzt.

Neben der Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung stehen folgende Projekte im Arbeitsbereich Berufspädagogik im Kontext der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung:

Robotik an beruflichen Schulen
Im Zuge eines Netzwerkaufbaus an der JLU Gießen zum Thema „Robotik an Schulen – Eine Zukunftstechnologie in den MINT-Fächern“ werden aktuell didaktische

Potenziale durch den Einsatz von Robotik an beruflichen Schulen projektiert. Robotik gilt als ein besonders wirksames und motivierendes Mittel, digitale Kompetenzen zu fördern, da grundlegende Programmierung mit anwendungsorientierter Technik und Problemlösung verbunden wird. Geplant ist die Durchführung fachdidaktischer Seminare zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte aller beruflicher Fachrichtungen für die Thematik, im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers" (Geissler 1985).

Entwicklung mehrerer Selbstlernmodule

Im Zuge aktueller Forschungsprozesse sowie Lehrveranstaltungen an der Professur für Berufspädagogik werden zurzeit mehrere Selbstlernmodule entwickelt, erprobt und evaluiert, die zu einer Erhöhung der Nachhaltigkeit von Forschungsprozessen sowie zu einer stärkeren Individualisierung und Selbstorganisation von Lernprozessen beitragen sollen. Diese werden in die JLU-interne Lernplattform ILIAS integriert und sowohl für BBB-Studierende als auch für andere Lehramtsstudiengänge durch die Einbindung in Plattformen des Zentrums für Lehrerbildung geöffnet. Ziel ist es, positive Praktiken der digitalen Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie weiterzuentwickeln und im Prozess der Rückkehr zur Präsenzlehre mitzunehmen.

Darüber hinaus erfolgte in den letzten Jahren die Anpassung von Modulinhalten und Studienverlaufsplänen an veränderte fachliche und organisatorische Anforderungen. So werden Module der Fachrichtungen kontinuierlich durch hochaktuelle Thematiken wie Nachwachsende Rohstoffe (AW, E&H), Altersspezifische Ernährung (E&H), regenerative Energien (ET), regenerative Energiesysteme (MT), Elektromobilität (MT) oder Smart Grids (ET) ergänzt und weiterentwickelt.

4 Fazit

Die aktuelle Entwicklung der Studiengänge Berufliche und Betriebliche Bildung an der JLU kann mit den Schlagworten „Professionalisierung", „Digitalisierung" und „Zielgruppenorientierung" zusammengefasst werden. Durch ein Beratungs- und Unterstützungskonzept, welches adaptiv auf die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden für berufliche Schulen in ihrer Heterogenität ausgerichtet ist, soll Studienabbrüchen entgegengewirkt werden. Die fachdidaktische Professionalisierung wird durch digitale Erweiterungen der Lehr-Lernsettings gefördert sowie generell Formen digitaler Lehre weiterentwickelt und verstetigt. Dabei kommt der Kooperation mit der zweiten Phase eine hervorgehobene Bedeutung zu. Aktuelle neue gesetzliche Vorgaben im Kontext des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes zielen auf den Einsatz phasenübergreifender Portfolios zur Förderung der Reflexion der persönlichen Kompetenzentwicklung. Die im Kontext der Einführung eines solchen Portfolios etablierten Austauschformate zwischen Universität und Studienseminar fördern eine Verständigung über Kompetenzverständnis und Rollenverständnis der beteiligten Institutionen und

erbringen laufend Impulse für die Weiterentwicklung der Studiengänge Berufliche und Betriebliche Bildung.

Die Corona-Pandemie hat zuletzt krisenhafte Tendenzen innerhalb der beruflichen Ausbildung verstärkt und deutlich sichtbar gemacht. Bereits seit Beginn der 2010er-Jahre ging die Zahl neuer Ausbildungsverträge stetig zurück und im Jahr 2020 wurde die niedrigste Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge seit 1977 verzeichnet (vgl. Kroll 2021, S. 9). Gleichzeitig wird der Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen dennoch, nicht zuletzt aufgrund der Altersstruktur der Kollegien, auf einem hohen Niveau verbleiben (vgl. Klemm 2018). Somit bleiben die Rahmenbedingungen für die Entwicklung der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen herausfordernd und verlangen nach adaptiven, flexiblen und zielgruppenorientierten Modellen, welche den universitären Anspruch an kompetenzorientierte Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität verwirklichen. Entlang dieser Leitvorstellungen wird die lange Tradition der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen an der JLU Gießen fortgeführt.

Literatur

Benner, I., Braun, E. & Miethe, I. (2020). Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/forschung/foday/fotogalerie/bild4/view (Zugriff am: 01.03.2022).

Friese, M. (2019). Nicht traditionell Studierende und die Öffnung der Hochschulen. In F. Bünning, M. Frenz, K. Jenewein & L. Windelband (Hrsg.), Übergänge aus Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv Publikation, S. 205–220.

Geissler, K. A. (1985). Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: DIFF.

Hessisches Statistisches Landesamt (2022). Statistische Berichte. Die beruflichen Schulen in Hessen 2021. Stand: 1. November 2021. Erste Ergebnisse. Verfügbar unter: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/BII1_j21_Erste_Ergebnisse.pdf (Zugriff am: 01.03.2022).

Klemm, K. (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/dringend-gesucht-berufsschullehrer (Zugriff am: 02.03.2022).

Kroll, S. (2021). Einmündung in eine duale Berufsausbildung in Zeiten der Corona-Pandemie: deskriptive Analysen zu den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 2020 auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Version 1.0 Bonn. Verfügbar unter: https://res.bibb.de/vet-repository_779650 (Zugriff am: 02.03.2022).

Naeve-Stoss, N. (2013). Studienreform aus studentischer Perspektive: Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn: Eusl.
Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, Heft 190, S. 13–16.
Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienwahlmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In Journal of Technical Education, 6 (2), S. 9–23.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Studierendenzahlen nach Fachrichtungen 317

Autoren

Markus Gitter (M. Ed.)
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
Markus.Gitter@erziehung.uni-giessen.de

Clemens Hafner (M. Ed.)
Justus-Liebig-Universität Gießen
Zentrum für Lehrerbildung
Rathenaustraße 8, 35394 Gießen
Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung“
Clemens.N.Hafner@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Christian Schmidt
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaft
Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Leitung der Professur für Erziehungswissenschaft m. d. S. Berufspädagogik
Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen
christian.schmidt@erziehung.uni-giessen.de

Universität Kassel

Kurzcharakteristik des Standorts

Jens Klusmeyer, Melanie Keßeler

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor Berufspädagogik (Abschluss: B. Ed.)
- Master Berufspädagogik (Abschluss: M. Ed.)
- Master Berufspädagogik Gesundheit (M. A./M. Ed.)
- Bachelor Wirtschaftspädagogik (Abschluss: B. Ed.)
- Master Wirtschaftspädagogik (Abschluss: M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor Berufspädagogik seit WiSe 2007/2008
- Master Berufspädagogik seit WiSe 2007/2008
- Master Berufspädagogik Gesundheit seit WiSe 2021/2022
- Bachelor Wirtschaftspädagogik seit WiSe 2007/2008
- Master Wirtschaftspädagogik seit WiSe 2007/2008

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bachelor Berufspädagogik:
  - Metalltechnik
  - Elektrotechnik
  - Gesundheit (in Kooperation mit der Hochschule Fulda)
- Master Berufspädagogik:
  - Metalltechnik
  - Elektrotechnik
  - Gesundheit (in Kooperation mit der Hochschule Fulda)
- Bachelor Wirtschaftspädagogik
- Master Wirtschaftspädagogik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Französisch
- Katholische Religion
- Mathematik

- Physik
- Politik und Wirtschaft
- Spanisch
- Sport
- Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialrecht

Ab dem Masterstudiengang ist es außerdem möglich, sich in das Zweitfach „Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung“ einzuwählen, um den Fokus der Ausbildung stärker auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung zu legen.

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Berufspädagogik
  - Bachelor: 266
  - Master: 44
- Wirtschaftspädagogik
  - Bachelor: 500
  - Master: 214

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Berufspädagogik mit Schwerpunkt Metalltechnik
  - Bachelor: 91
  - Master: 32
- Berufspädagogik mit Schwerpunkt Elektrotechnik
  - Bachelor: 40
  - Master: 12
- Berufspädagogik mit Schwerpunkt Gesundheit
  - Bachelor: 135
- Wirtschaftspädagogik
  - Bachelor: 500
  - Master: 214

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Kooperation des Bachelorstudiengangs „Berufspädagogik Gesundheit“ mit der Hochschule Fulda
  - Hochschule Fulda:
    - Gesundheitswissenschaftliches Fachstudium
    - Zweitfach Physiotherapie
    - Zweitfach Pflege
    - Zweitfach Hebammenkunde
  - Universität Kassel:
    - Bildungswissenschaftliches Kernstudium
    - Zweites Unterrichtsfach

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- PRONET²
  - Handlungsfeld I:
    - P7: *Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden im Lehramt unter Berücksichtigung heterogener Eingangsvoraussetzungen* (Brutzer/Stärk)
    - P21: *Der Einsatz von ePortfolios und Prompts zur Förderung der Unterrichtsplanungskompetenz in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung* (Klusmeyer/Uzunbacak)
    - P22: *Förderung professionellen wirtschaftsdidaktischen (Planungs-) Handelns in schulpraktischen Studien – Anchored Instruction* (Klusmeyer/Söll)
- PRONET-D
  - TP6: Professionalisierung im virtuellen Klassenraum mit ERP-basierten Lernsituationen (Klusmeyer/Thiel de Gafenco)

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Kassel

1.1 Berufspädagogik – Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik

Das Studium Berufspädagogik (Metall-/Elektrotechnik): Worum geht es?

Die inhaltliche Ausrichtung im Studiengang Berufspädagogik erstreckt sich entweder auf die Fachrichtung Metalltechnik oder Elektrotechnik – in beiden Fällen handelt es sich um innovative und zukunftssichere technische Berufsfelder.

Wie ist das Studium der Berufspädagogik (Metall-/Elektrotechnik) aufgebaut?

Nach sechs Semestern Regelstudienzeit erhalten die Studentinnen und Studenten den Bachelorabschluss. Bestandteile des Studiums sind Module der gewählten Fachrichtung, des zweiten Unterrichtsfachs sowie des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums inkl. Schulpraktischer Studien. Mit der erfolgreichen Anfertigung der Bachelorarbeit wird das Bachelorstudium abgeschlossen (vgl. Abb. 1).

Die Regelstudienzeit bis zum Masterabschluss beträgt vier Semester. Der Masterstudiengang dient der Vertiefung der im Bachelor erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in Modulen der gewählten Fachrichtung einschl. Fachdidaktik und Schulpraktischer Studien, des zweiten Unterrichtsfachs inkl. der Fachdidaktik sowie Schulpraktischer Studien sowie des bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums. Mit der erfolgreichen Anfertigung der Masterarbeit sowie dem dazugehörigen Kolloquium schließt das Masterstudium ab (vgl. Universität Kassel 2021b; Abb. 1).

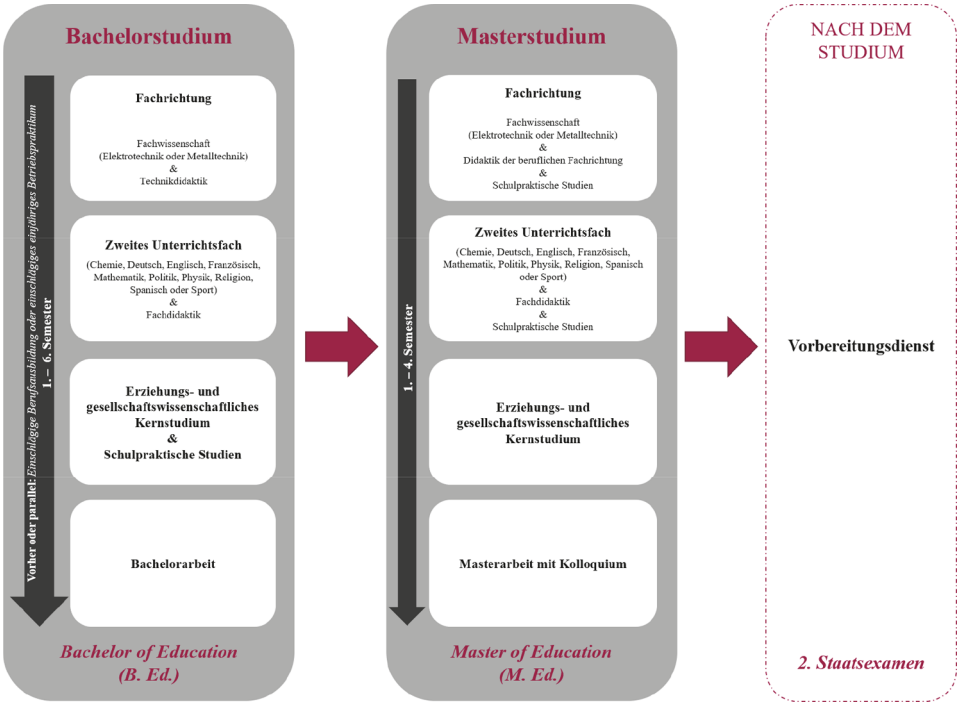


Abbildung 1: Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Berufspädagogik (Metall-/Elektrotechnik) (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Universität Kassel 2021b)

1.2 Berufspädagogik – Fach Gesundheit

Das Studium der Berufspädagogik (Gesundheit): Worum geht es?

Der Bachelorstudiengang „Berufspädagogik Fach Gesundheit" ist ein Kooperationsstudiengang der Hochschule Fulda mit der Universität Kassel.

Studierende des Bachelorstudiengangs sind primär an der Hochschule Fulda eingeschrieben und studieren dort etwa humanbiologische Grundlagen oder Strategien zur Gesundheitsförderung. In Kassel belegen sie ein Zweitfach und das bildungswissenschaftliche Kernstudium. Ein einjähriges Praktikum oder eine einschlägige Berufsausbildung sind verpflichtend. Wahlweise können sich die Studierenden in diesem Studiengang auf das Lehramt an Fachschulen des Gesundheitswesens oder im staatlichen Schuldienst vorbereiten. Auf das Bachelorstudium folgt ein entsprechender Masterstudiengang „Berufspädagogik Gesundheit", den die Uni Kassel ebenfalls mit der Hochschule Fulda anbietet. Dieser Master qualifiziert für den Vorbereitungsdienst für das Lehramt im Fach Gesundheit an beruflichen Schulen oder Gymnasien. Vergleichbare Lehramtsstudiengänge gibt es bislang in Hessen nicht (Universität Kassel 2021a).

1.3 Wirtschaftspädagogik

Das Studium der Wirtschaftspädagogik: Worum geht es?

Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist polyvalent ausgerichtet. Das dreijährige Bachelorstudium bietet einen eigenen Studienabschluss. Daran kann sich das Masterstudium Wirtschaftspädagogik anschließen Neben der Hauptzielrichtung Lehramt an beruflichen Schulen – kaufmännisch-verwaltender Bereich – können Studierende mit einem Bachelor- oder Masterabschluss auch in die betriebliche Bildung oder Bildungsverwaltung gehen. Darüber hinaus ist mit einem Masterabschluss eine wissenschaftliche Karriere möglich.

Wie ist das Studium der Wirtschaftspädagogik aufgebaut?

Die Regelstudienzeit des Bachelorstudiengangs „Wirtschaftspädagogik" beträgt sechs Semester. Das Studium vermittelt ein breites Grundlagenwissen in Modulen der ersten Fachwissenschaft, des zweiten Unterrichtsfachs, des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums inkl. Schulpraktischer Studien. Das Bachelorstudium schließt mit der erfolgreichen Anfertigung der Bachelorarbeit ab (vgl. Abb. 2).

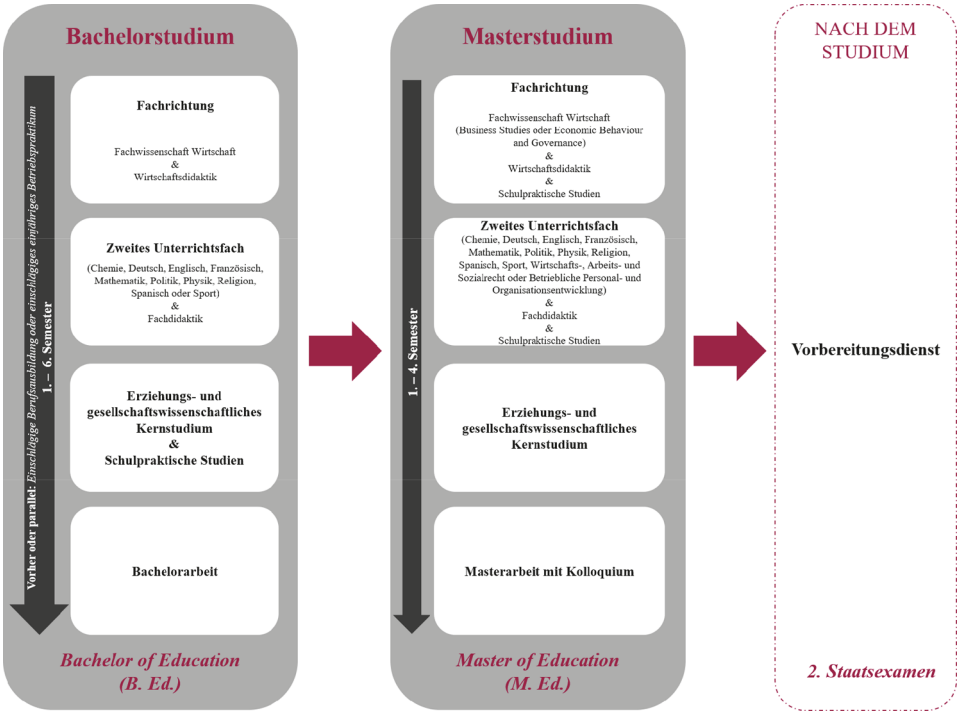


Abbildung 2: Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Universität Kassel 2021c)

Im konsekutiven Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik beträgt die Studiendauer vier Semester. Der vor allem auf die unterrichtliche Tätigkeit ausgerichtete und zugleich forschungsorientierte Studiengang beinhaltet Module aus der ersten Fachwissenschaft (Wirtschaft), des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums sowie des gewählten zweiten Unterrichtsfaches. Mit der erfolgreichen Anfertigung der Masterarbeit und einem dazugehörigen Kolloquium schließt das Masterstudium ab (vgl. Universität Kassel 2021c; Abb. 2).

Literatur

Universität Kassel (2021a). Berufspädagogik – Fach Gesundheit (Bachelor). Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/uni/studium/berufspaedagogik-fach-gesundheit-bachelor (Zugriff am 07.06.2021).

Universität Kassel (2021b). Berufspädagogik Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik (Bachelor). Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/uni/studium/berufspaedagogik-fachrichtung-metalltechnik-und-elektrotechnik-bachelor (Zugriff am 07.06.2021).

Universität Kassel (2021c). Wirtschaftspädagogik (Bachelor). Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/uni/studium/wirtschaftspaedagogik-bachelor/ (Zugriff am 07.06.2021)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Berufspädagogik (Metall-/Elektrotechnik) 326

Abb. 2 Aufbau des Bachelor- und Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik 327

Autor und Autorin

Prof. Dr. Jens Klusmeyer
Universität Kassel, Fachbereich 07 Wirtschaftswissenschaften, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet: Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
Professor für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
Henschelstr. 2, 34127 Kassel
klusmeyer@uni-kassel.de

Melanie Keßeler, M. Ed.
Universität Kassel, Fachbereich 07 Wirtschaftswissenschaften, Institut für Berufsbildung, Fachgebiet: Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
Henschelstr. 2, 34127 Kassel
kesseler@uni-kassel.de

Universität Kassel

Startklar für das Lehramtsstudium? – Zur Notwendigkeit eines studiengangspezifischen Online Self-Assessments

Melanie Keßeler, Jens Klusmeyer

Abstract

Unerfüllte Erwartungen an und mangelnde Informiertheit über das Studium können die Ursachen von Studienunzufriedenheit, Studienabbrüchen und Studiengang-/Hochschulwechsel sein. Diese Problematik findet sich auch in lehrerbildenden Studiengängen wieder. Um die Erwartungen anzupassen und über das Studium zu informieren, können Online Self-Assessments (OSAs) als Instrument von den Hochschulen genutzt werden. Obgleich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bereits einige OSAs bestehen und zum Teil fest verankert sind, adressieren diese doch den Lehrerberuf und nicht das Lehramtsstudium. Oben genannte Folgen können damit also nicht verringert werden.

Im Rahmen des Aufsatzes wird die Notwendigkeit zur Entwicklung eines studiengangspezifischen OSAs im Lehramtsbereich (im Speziellen: der Wirtschaftspädagogik) herausgestellt. Dabei werden neben der Kurzskizzierung bereits in der Lehrerbildung verankerter OSAs die Gründe für ein studiengangspezifisches OSAs hergeleitet. Ebendiese Notwendigkeit wird mit eigenen Forschungserkenntnissen untermauert. Entsprechend wird auf die Entwicklung eines Instruments zur quantitativen Erfassung der Informiertheit und der Erwartungen eingegangen, bevor ausgewählte Ergebnisse skizziert werden, welche die Notwendigkeit eines studiengangspezifischen OSAs im Studiengang Wirtschaftspädagogik (Bachelor) deutlich hervorheben. Der Aufsatz schließt mit einem Ausblick über die weitere Vorgehensweise zur Entwicklung des OSAs.

Schlagworte: Studienerwartungen, Studieninformiertheit, Online Self-Assessments (OSAs), Studienzufriedenheit, Studienerfolg, Studium der Wirtschaftspädagogik

In higher education, unfulfilled expectations and a lack of knowledge about chosen degree programs can be causes of student dissatisfaction, drop-outs and program or university change. This poses a problem in teacher training programs as well. Online self-assessments (OSAs) serve as a tool for universities to influence expectations and provide information about their degree programs. Although several OSAs already ex-

ist in teacher training and some are firmly established, they address the teaching profession and not teacher training. The above-mentioned consequences cannot therefore be reduced in this way. In this paper, the necessity to develop a program specific OSA for teacher training (in particular: business education) is highlighted. In addition to the brief outline of OSAs already anchored in teacher training, reasons for a program specific OSA are derived. Accordingly, the development of a quantitative instrument to assess students' informedness and expectations is described and selected results to substantiate the need for a program specific OSA for business education (Bachelor) are presented. The article closes with an outlook on the further course of action for the development of the OSA.

Keywords: study expectations, study awareness, Online self-assessments (OSAs), study satisfaction, study success, studies in business education

1 Einleitung

Aufgabe von lehrerbildenden Studiengängen an Universitäten ist es generell, Menschen für die spätere Lehrtätigkeit an allgemein- und berufsbildenden Schulen adäquat vorzubereiten. Die universitäre Herausforderung, die sich dahinter verbirgt, besteht zum einen in der *Gewinnung „passender" Studierender*, zum anderen darin, diese „passenden" Studierenden erfolgreich zu einem *Studienabschluss* zu führen. Allerdings sind einige Studierende mit ihrem Lehramtsstudium unzufrieden (vgl. Bernholt et al. 2018, S. 26), brechen dieses bereits nach den ersten Semestern ab (vgl. Heublein et al. 2017, S. 48) oder wechseln den Studiengang bzw. die Hochschule (vgl. Heine et al. 2008, S. 253). Solche Folgen liegen u. a. in unerfüllten Erwartungen und mangelnder Informiertheit begründet (vgl. ebd., S. 102 f., 230 f.; Blüthmann 2012, S. 163). Eine Möglichkeit, Studieninteressierte über den Studiengang zu informieren und ggf. unrealistische Studienerwartungen anzupassen, stellen Online Self-Assessments (OSAs) dar (vgl. Hasenberg/Stoll 2015, S. 87 ff.; Thiele/Kauffeld 2019, S. 110 ff.). Wenngleich im Bereich der Lehrerbildung bereits einige OSAs bestehen (z. B. Career Counselling for Teachers (CCT); vgl. Mayr/Nieskens 2015, S. 3 f.), so richten sich diese doch primär an die spätere berufliche Lehrtätigkeit, sodass sie vor allem einen Abgleich hinsichtlich der Passung und Eignung für den Lehrer*beruf* fokussieren. Das Studium, als Weg dorthin, wird dabei überwiegend ausgeblendet. Hier setzt das Forschungsprojekt „Feedforward – Informiertheit und Erwartungen vor und zu Studienbeginn" (Feed²)[1] an, über dessen Ausgangspunkte, Verfahrensweise, erste Ergebnisse und Fortführung berichtet wird.

1 Das Projekt Feed² wird aus Mitteln der Universität Kassel im Rahmen des Programms „Förderung des Studienerfolgs" gefördert.

2 Ausgangspunkt: OSAs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Zweckdienlichkeit von OSAs wird über die Verbesserung der Passung bzw. des Matching-Prozesses zwischen Personen und Umwelt (also hier z. B. Studieninteressierte und Studiengang) begründet (vgl. Hasenberg/Stoll 2015, S. 87 ff.; KMK 2013, S. 3; Thiele/Kauffeld 2019, S. 110 ff.). Bei OSAs handelt es sich um webbasierte Selbsttests, bei denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer online Fragen beantworten und Aufgaben bearbeiten, welche je nach Konzeption allgemeine oder studiengangspezifische Studienanforderungen und/oder in die Zukunft gerichtete Berufsanforderungen widerspiegeln (vgl. Hasenberg 2012, S. 10; Rudinger/Hörsch 2009, S. 7). Nach der Bearbeitung des Selbsttests erhalten die Teilnehmenden eine automatisch erstellte Rückmeldung, welche ihnen die Passung zwischen subjektiven Erwartungen und definierten objektiven Anforderungen aufzeigt (vgl. ebd.).

OSAs sind bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verankert, wobei vor allem zwei OSAs – Career Counselling for Teachers (CCT) und Fit für den Lehrerberuf (FIT-L) – gut etabliert sind (vgl. Köller et al. 2012, S. 121; Nieskens et al. 2011, S. 9). Beide OSAs werden nachfolgend kurz charakterisiert.

CCT

Das CCT wird an vielen Hochschulen (verpflichtend als Zulassungskriterium) zur Eignungsüberprüfung für den Lehrerberuf eingesetzt (vgl. ebd.). Es enthält in seiner deutschen Fassung Angebote, welche sich sowohl an Studieninteressierte und Studierende als auch an Berufseinsteigende und erfahrende Lehrpersonen richten. Aus der Analyse des CCTs wird ersichtlich, dass sowohl bei den Rubriken „Information", „Geführte Touren" und „Reportagen" als auch bei den „Selbsterkundungsverfahren" primär der Lehrer*beruf* im Fokus steht. Entsprechend stellen Nieskens et al. (2011, S. 10) fest, dass im Rahmen des CCT diagnostische Verfahren zum Einsatz kommen, welche auf Merkmale abzielen, „die sich in der Berufspsychologie und speziell in den Forschungen zum Lehrerberuf als bedeutsam herausgestellt haben" (ebd.). Somit können Studieninteressierte mithilfe des OSAs überprüfen, ob und inwiefern ihre persönlichen Eigenschaften mit berufsspezifischen Interessenskalen (Lehrer:innen-Interessen-Skalen [LIS], Lehrer:innen-Persönlichkeits-Adjektivskalen [LPA]) übereinstimmen, und eine entsprechende Rückmeldung erhalten (vgl. Köller et al. 2012, S. 125). Die Abklärung der Eignung für den Lehrerberuf steht hier entsprechend im Vordergrund; eine Passungsabklärung für das Studium wird nicht adressiert.

FIT-L (R)

Das zweite, im Bereich der Lehrerbildung vielgenutzte OSA stellt FIT-L (R) (Faust et al. 2016) dar, welches das Resultat einer Revision des online bereits häufig genutzten Fragebogens FIT-L (Herlt/Schaarschmidt 2007) ist (vgl. Schaarschmidt et al. 2017, S. 41). Dabei wurde FIT-L für Schülerinnen und Schüler entwickelt, welche ein Lehramtsstudium als Studienwahl in Betracht ziehen. Ziel des FIT-L (R) ist es, die Selbst-

reflexion bezüglich persönlicher Voraussetzungen anzuregen sowie entsprechende Schlussfolgerungen hinsichtlich der Berufseignung und des persönlichen Entwicklungsbedarfs möglichst selbstbestimmt zu ziehen (vgl. ebd., S. 42). Aufgrund der fokussierten Entwicklungsorientierung zielt das OSA ferner darauf ab, verhaltensnahe berufsrelevante Merkmale statt situationsübergreifender Eigenschaften zu erfassen (vgl. ebd.). Nach Absolvierung des Tests erhalten die Teilnehmenden ein individuelles Ergebnisprofil, welches mittels Vergleich mit unterschiedlichen Personengruppen (Studieninteressierte, Lehramtsstudierende und berufstätige Lehrpersonen) Auskunft über eigene Stärken und Schwächen hinsichtlich der Eignung für den Lehrerberuf gibt. Darüber hinaus werden in den informierenden Abschnitten insbesondere der Bezug zum Lehrerberuf und die dafür wünschenswerte Ausprägung des jeweiligen Merkmals kurz inhaltlich beschrieben (vgl. ebd.). Die Kurzbeschreibung zeigt deutlich, dass auch das OSA FIT-L (R) den Anspruch erhebt, die Passung zwischen Person und Lehrer*beruf*, jedoch nicht zwischen Person und Studium zu optimieren.

3 Gründe für die Entwicklung eines studiengangspezifischen OSA

Die Passung zwischen Person und Studium bzw. Studiengang stellt einen Einflussfaktor auf Studienerfolg und -zufriedenheit dar (vgl. z. B. Heufelder 2016; Li et al. 2013; Staar et al. 2018). Zur Abklärung der Passung werden OSAs eingesetzt, wobei die „Self-Assessments für Lehramtsaspirant/innen" (Mayr/Nieskens 2015, S. 1), wie bereits bei der Beschreibung des CCT und des FIT-L deutlich wird, „primär die spätere Berufsrealität in den Blick (nehmen)" (ebd.). Auch bei den Studierenden ist der Blick auf die spätere Berufsausübung von Studienbeginn an stets präsent (vgl. ebd.; Bernholt et al. 2018, S. 27). Doch auch wenn bei Studierenden eine Passung zwischen eigenen Interessen sowie Fähigkeiten und dem *Lehrerberuf* besteht, kann dennoch eine Passungsdiskrepanz zwischen eigenen Interessen und *Studium* bzw. *Studieninhalten* vorliegen. So können die Vorstellungen über das Berufsbild „Lehrerin" bzw. „Lehrer" die Erwartungen an Studieninhalte, -bedingungen und -organisation beeinflussen. Diese Vorstellungen und Erwartungen sind jedoch – beispielsweise aufgrund der zweiphasigen Struktur der Lehrerausbildung in Deutschland mit theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitten – nicht problemlos auf das Studium übertragbar. Die Untersuchung der Passung von Lehramtsstudierenden mit ihrem (Wunsch-)Studium stellt – im Vergleich zu anderen Studiengängen – ein Spezifikum dar, da Studierende des Lehramts i. d. R. einen konkreten Beruf anstreben (s. o.). So untersucht Besa (2020, S. 9 f.) beispielsweise die Studienpassung, die berufliche Identität sowie die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden im Vergleich zu Nicht-Lehramtsstudierenden. Dabei stellt er fest, dass „(s)owohl bei der Studienzufriedenheit als auch bei der erlebten Passung [...] die Studierenden der Lehramtsstudiengänge teilweise erheblich geringere Werte auf(weisen), während die berufliche Identität erwartungsgemäß stärker ausgeprägt ist" (ebd., S. 9).

Es deutet sich an, dass ein allgemeines OSA mit Blick auf die Eignung für den Lehrerberuf nicht hinreichend zweckdienlich ist, um die Passung zwischen Studieninteressierten und den Anforderungen eines Studiengangs abzuklären und infolgedessen die Studienzufriedenheit zu erhöhen, den Studienerfolg zu sichern und Studiengang- bzw. Hochschulwechsel sowie Studienabbrüche zu verringern. Aus diesem Grund wird im Rahmen dieser Studie ein studiengangspezifisches OSA für den Studiengang Wirtschaftspädagogik entwickelt, welches auf eine Verbesserung der Informiertheit über und eine Anpassung der Erwartungen an den Studiengang abzielt.

4 Zur Notwendigkeit eines studiengangspezifischen OSAs

Ein adressatengerechtes OSA kann nur entwickelt werden, wenn Kenntnis über die Informiertheit und über die Erwartungen von Studienanfängerinnen und -anfängern besteht.[2] Ferner zeigt eine ebensolche Erfassung die Notwendigkeit eines studiengangspezifischen OSAs in lehrerbildenden Studiengängen auf, worauf in diesem Aufsatz der Fokus liegen soll.

Um ebendiese Notwendigkeit darzulegen sowie spezifische Informationen für das OSA abzuleiten, wird nachfolgend zunächst auf die Entwicklung eines – in den Wintersemestern 2019/2020 und 2020/2021 eingesetzten – Instruments zur quantitativen Erhebung der Informiertheit und der Erwartungen von Neuimmatrikulierten eingegangen, bevor ausgewählte Ergebnisse dieser Erhebungen dargelegt werden.

4.1 Entwicklung und Einsatz eines Instruments zur quantitativen Erhebung der Informiertheit und der Erwartungen der Studienanfängerinnen und -anfänger

Die Informiertheit und die Erwartungen der Neuimmatrikulierten wurden quantitativ mithilfe eines Fragebogens erhoben, welcher über mehrere Schritte hinweg entwickelt wurde. Zunächst wurden Fachliteratur sowie aktuelle Studien gesichtet, welche die Thematik der Einflussfaktoren von Studienzufriedenheit und -erfolg fokussieren, sodass hier eine erste Differenzierung der Bereiche „Studienbedingungen und -organisation“ sowie „Fachinhalte“ vorgenommen werden konnte. Im Zuge der weiteren Literaturrecherche sind sodann relevante Aspekte im Bereich der „Studienbedingungen und -organisation“ identifiziert worden, sodass schließlich die Kategorien „Studienbedingungen“ sowie „Arbeits- und Prüfungsformen“ gebildet wurden (vgl. Bernholt et al. 2018; Blüthmann 2012; Gusy et al. 2010; Henke et al. 2013; Heublein/Wolter 2011; Kremer et al. 2018; Multrus et al. 2008).

Für die Identifikation relevanter Fachinhalte erfolgte eine Dokumentenanalyse der Fachprüfungsordnung und des Modulhandbuchs des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel (vgl. Universität Kassel 2014). Differen-

2 Auf die konkrete Vorgehensweise der Entwicklung des OSAs soll im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher eingegangen werden, da hier der Fokus auf der Darlegung der Notwendigkeit eines studiengangspezifischen OSAs liegt. Informationen zur Entwicklung von OSAs finden sich z. B. bei Milbradt et al. (2008, S. 354) und Zurek/Faaß (2019, S. 246 ff.).

ziert wurden hier zum einen die Inhalte aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften und zum anderen lehramtsspezifische Fachinhalte aus den Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik.[3]

Mithilfe der Erkenntnisse aus der Literaturrecherche sowie der Dokumentenanalyse wurden dann die jeweiligen Items für den Fragebogen formuliert (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Items des Fragebogens

	Informationsquellen zur Studienwahl	Informationsstand der Neuimmatrikulierten	Erwartungen zu Arbeits- und Prüfungsformen
Anzahl Items	13 (+2 „offene Fragen“)	16 (+1 „offene Frage“)	24
	Erwartungen zu den Bedingungen des Studiums	Fachspezifische Erwartungen zu den Bildungswissenschaften und zur Didaktik	Fachspezifische Erwartungen zu den Wirtschaftswissenschaften
Anzahl Items	11	18	17

Der Fragebogen umfasst überwiegend geschlossene Fragen, deren Antwortmöglichkeiten verbalisiert und über eine 4-stufige Likert-Skala ordinalskaliert sind (vgl. Porst 2011, S. 71 ff.).[4] Befragt wurden Neuimmatrikulierte des Studiengangs Wirtschaftspädagogik an der Universität Kassel im Wintersemester 2019/2020 in Paper-Pencil-Form (n = 114) und im Wintersemester 2020/2021 aufgrund der Covid-19-Pandemie über eine Online-Umfrage (n = 50).[5] Die beiden Befragungskohorten wurden für die Auswertung zusammengezogen (n = 164).

4.2 Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die selektive Auswertung und Darstellung der Datenlage erfolgt in der Absicht, die Notwendigkeit der Vorgehensweise und der Entwicklung eines studiengangspezifischen OSAs zu untermauern. Dies erfolgt exemplarisch an einzelnen Items aus den nachfolgenden Kategorien „Informationsquellen zur Studienwahl“, „Informationsstand der Neuimmatrikulierten“, „Erwartungen zu den Bedingungen des Studiums“ und „Fachspezifische Erwartungen der Neuimmatrikulierten“.

3 Die allgemeinbildenden Zweitfächer fanden aufgrund ihrer Differenziertheit und ihres geringen Anteils von 34/180 Creditpoints keinen direkten Eingang in die Untersuchung.

4 Insgesamt hatten die Teilnehmenden vier Antwortmöglichkeiten, wobei hinsichtlich der genutzten Informationsquellen die zusätzliche Option „nicht genutzt“ sowie in Bezug auf den Informationsstand zuzüglich die Möglichkeit „nicht wichtig“ gegeben wurde. Für die Dimensionen „Erwartungen zu Arbeits- und Prüfungsformen“, „Erwartungen zu den Bedingungen des Studiums“, „Fachspezifische Erwartungen zu den Bildungswissenschaften/Didaktik“ und „Fachspezifische Erwartungen zu den Wirtschaftswissenschaften“ standen ebenfalls vier Merkmalsausprägungen und die Option „keine Meinung“ zur Auswahl.

5 Die Rücklaufquote liegt im Wintersemester 2019/2020 bei gerundet 98 Prozent, im Wintersemester 2020/2021 bei gerundet 43 Prozent, welches v. a. auf das Format der Online-Befragung zurückgeführt werden kann (vgl. Wagner-Schelewsky/Hering 2019, S. 789).

Informationsquellen zur Studienwahl

Auffällig ist bei der Erhebung der Informationsquellen, dass Internetportale zur allgemeinen Studien- und Berufswahl von 51,9 Prozent und Onlinetests zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Studium von 79,6 Prozent der Befragten nicht genutzt werden. Letztere werden von nur 10,5 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als „recht hilfreich" oder „sehr hilfreich"[6] eingeschätzt. Mit 95,7 Prozent ist die Homepage der Universität stark von den Studienanfängerinnen und -anfängern aufgerufen worden. Sie stellt ein Portal dar, auf welchem ein zukünftiges OSA bereitgestellt werden kann. Jedoch wird auch bei den direkten Onlinequellen deutlich, dass spezifische Informationen von einem Großteil der Interessierten nicht aufgesucht werden. Bspw. haben 42,6 Prozent der Befragten das Modulhandbuch, aus dem die Inhalte des Studiums ableitbar sind, nicht genutzt.

Informationsstand der Neuimmatrikulierten

Der Informationsstand der Befragten ist hinsichtlich der Studieninhalte differenziert erfasst worden. Über die fachlichen Anforderungen in den Bildungswissenschaften/der Didaktik sind 47 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger „nicht informiert" oder „wenig informiert"[7]. Dieses Informationsdefizit fällt für die fachlichen Anforderungen in Wirtschaftswissenschaften (bspw. Inhalte der BWL/VWL, mathematische oder rechtswissenschaftliche Kenntnisse) mit 36,6 Prozent geringer aus.[8] Die spezifische Frage nach dem Informationsstand über die Wahlmöglichkeit einzelner fachlicher Schwerpunkte in den Wirtschaftswissenschaften zeigt mit 56,9 Prozent in den Merkmalsausprägungen „nicht informiert" oder „wenig informiert" eine fehlende Informationstiefe an. Diese ersten Werte verdeutlichen die Notwendigkeit der Bereitstellung von studiengangspezifischen Informationen für Studienanfängerinnen und -anfänger.

Die hier angedeuteten Informationsdefizite korrespondieren zunächst im Sinne von Plausibilitätsüberlegungen mit den realitätsfernen Erwartungen der Befragten. Nachfolgend werden beispielhaft einige unrealistische Erwartungshaltungen herausgestellt.

Erwartungen zu den Bedingungen des Studiums

Dass die individuellen Erwartungen an ein Studium nicht deckungsgleich sind mit den institutionellen Studienbedingungen vor Ort, soll an den Themen Veranstaltungswahl und dem Studienworkload verdeutlicht werden. Bei der Wahl von Veranstaltungen erwarten die Befragten zu 66,9 Prozent, dass sie im BA-Studium Veranstaltungen gemäß ihrer Interessen belegen können. Mit Bezug zum zeitlichen Rahmen des Studiums erwarten 62,9 Prozent der Studierenden, dass sie im Semester ca. acht

6 Zur Verfügung gestellt wurden Likert-Items mit den Merkmalsausprägungen „nicht hilfreich", „ein wenig hilfreich", „recht hilfreich" und „sehr hilfreich" sowie die Antwortmöglichkeit „nicht genutzt".

7 Bereitgestellt wurden Likert-Items mit den Ausprägungen „nicht informiert", „wenig informiert", „informiert" und „gut informiert" sowie die Antwortmöglichkeit „für mich bisher nicht wichtig". Die Prozentwerte basieren auf gültigen Antworten der ersten vier Merkmalsausprägungen.

8 Hierbei spielen die wirtschaftskundlichen Vorerfahrungen der Studienanfängerinnen und -anfänger (bspw. mit Fachoberschul- oder Berufsausbildungsabschluss) eine plausible, jedoch statistisch noch abzuklärende Rolle.

bis zwölf Stunden pro Woche arbeiten können, ohne dass dies ihren Studienverlauf einschränken würde.[9] Angesichts eines überwiegend verschulten BA-Studiums mit vielen Pflichtveranstaltungen, besonders in den ersten Semestern, und einer Workloadberechnung, die in der Regel auf eine 39-Stundenwoche ausgerichtet ist, sind beide Erwartungen als unrealistisch einzustufen.[10]

Fachspezifische Erwartungen der Neuimmatrikulierten

Die Bedeutung der Entwicklung eines studiengang- bzw. fachspezifischen OSAs wird ersichtlich, wenn die Erwartungen der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften und den Bildungswissenschaften inkl. Didaktik betrachtet werden.[11]

Im Studium der Wirtschaftswissenschaften erwarten

- 25,2 Prozent der Befragten, dass im Studium der Wirtschaftswissenschaften englischsprachige Texte *nicht* gelesen und bearbeitet werden. Nur 37,8 Prozent der Befragten erwartet dies eher oder sehr (7,4 %).
- 55,3 Prozent der Befragten erwarten (Ausprägungen: „erwarte ich sehr" und „erwarte ich eher"), dass die theoretischen Inhalte, die in wirtschaftswissenschaftlichen Veranstaltungen gelernt werden, später fast alle praktisch im Lehrerberuf angewendet werden können. 20,5 Prozent der Befragten erwarten dies *sehr*.

Die von der Realität des Wirtschaftspädagogikstudiums abweichenden Erwartungen der Erstsemester werden in den Bildungswissenschaften und der (Fach-)Didaktik nochmals deutlicher.

Im Studium der Bildungswissenschaften und der Didaktik erwarten (in den Ausprägungen „erwarte ich sehr" und „erwarte ich eher")

- 78,4 Prozent der Befragten, im Studium Rezepte/Tricks zu erhalten, wie man eine gute Lehrperson wird.
- 68,1 Prozent der Befragten, dass sie im erziehungswissenschaftlichen Studium viele (berufs-)praktische Übungen durchführen.
- 50,4 Prozent der Befragten, dass die pädagogischen Veranstaltungen überwiegend eine theoretische Perspektive einnehmen und nur die Praktika eine Ausnahme bilden. Daraus folgt, dass 49,6 Prozent der Neuimmatrikulierten eine theoretische Perspektive in diesen Veranstaltungen weniger oder nicht (7,5 %) erwarten.

Diese im Studium nicht erfüllbaren Erwartungen wirken, so kann angenommen werden, umso schwerer, weil Neuimmatrikulierte die Inhalte der Bildungswissenschaften und der (Fach-)Didaktik direkt mit dem Lehrerinnen- und Lehrerberuf in Verbindung setzen. Die Studierenden erwarten (fälschlicherweise), hier ihr Rüstzeug für ihre spätere Berufsausübung zu erhalten.

9 Gültige Prozentwerte der zusammengezogenen Merkmalsausprägungen „erwarte ich eher" und „erwarte ich sehr".

10 Ein weiterer Indikator für eine unrealistische Erwartungshaltung bezüglich der Verbindungen des universitären Workloads, einer Nebentätigkeit und der Regelstudienzeit ist die mittlere Fachstudiendauer. Diese betrug im Jahr 2020 bei 59 erhobenen BA-Studienabschlüssen 9,7 Semester.

11 Zur Auswertung kamen Likert-Items mit den Merkmalsausprägungen „erwarte ich nicht", „erwarte ich weniger", „erwarte ich eher", „erwarte ich sehr".

5 Ausblick

Bereits die ersten deskriptiven Datenauswertungen zeigen an, dass bei einer nicht zu vernachlässigenden, zum Teil großen Anzahl von Studienanfängerinnen und -anfängern der Wirtschaftspädagogik der Universität Kassel Defizite in der Informiertheit und unrealistische Erwartungen über das Studium bzw. über die fachbezogenen Studienziele und -inhalte vorliegen. In weiteren Schritten der Erwartungsanalysen wird identifiziert, ob die Neuimmatrikulierten bestimmten Gruppen zugeordnet werden können (bspw. hinsichtlich der Eingangsvoraussetzungen), um diese gezielter mit den universitären Anforderungen adressieren zu können.

Die vorliegenden und weiter zu ermittelnden Ergebnisse sind vor der konkreten Erstellung eines OSAs an alle Beteiligten rückzuspiegeln. Hierzu sind leitfadengestützte Experteninterviews in der Vorbereitung, wobei als Expertinnen und Experten in diesem Kontext Studiengangsverantwortliche sowie -koordinatorinnen und -koordinatoren, Dozierende und Personen angesehen werden, die in der Studienberatung (sowohl Studierende als auch Hochschulangestellte) tätig sind. Nach Abschluss der Anforderungs- und Erwartungsanalyse kann schlussendlich die Entwicklung einer ersten Fassung des OSAs erfolgen (vgl. Milbradt et al. 2008, S. 354; Zurek/Faaß 2019, S. 246 ff.), dessen Wirksamkeit in weiterführenden Studien zu evaluieren ist.

Literatur

Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S. & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Journal for educational research online 10 (1), S. 24–51.

Besa, K.-S. (2020). Passung und berufliche Identität als Prädiktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 2 (5), S. 6–15.

Blüthmann, I. (2012). Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin.

Faust, S., Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2016). Fit für den Lehrerberuf?! (FIT-L, revidierte Fassung). Online-Version. Wampersdorf: COPING.

Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. Prävention und Gesundheitsförderung 3, S. 271–275.

Hasenberg, S. (2012). Zur prädiktiven Validität von Self-Assessments für die Studienzufriedenheit. Marburg/Lahn.

Hasenberg, S. & Stoll, G. (2015). Erwartungschecks in Self-Assessments: Zur Erfassung und Korrektur von Studienerwartungen. Das Hochschulwesen 63, S. 104–108.

Heine, C., Willich, J., Schneider, H. & Sommer, D. (2008). Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation vor Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule. Hannover.

Henke, J., Pasternack, P. & Schmid, S. (2013). Wem gelingt studieren? Studienerfolg und Studienabbrüche. In P. Pasternack (Hrsg.), Jenseits der Metropolen: Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen. Leipziger Universitätsverlag, S. 388–412.

Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt &U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz, S. 157–182.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. 6 Woisch, A. (2017). Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. HIS: Forum Hochschule. Hannover.

Heublein, U. &Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), S. 214–236.

Heufelder, J. (2016). Berufliche Interessen und berufliche Umwelten von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Dissertation. Hamburg.

KMK (2013). Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (Zugriff am 21.07.2021).

Köller, M., Klusmann, U., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Self-Assessments auf dem Prüfstand. Unterrichtswissenschaft 40 (2), S. 121–139.

Kremer, H.-H., Mauer, E. & Sloane, H. (2018). Zweifel am Studium? – Beratungskonzepte in der Studieneingangsphase zur Unterstützung bei individuellen Problemlagen. In M. Fischer, H.-H. Kremer, J. Gillen & I. Langemeyer (Hrsg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 34. Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet. Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe34/kremer_etal_bwpat34.pdf (Zugriff am 27.07.2021).

Li, Y., Yao, X., Chen, K. & Wang, Y. (2013). Different fit perceptions in an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. Journal of Career Assessment, 21, S. 163–174.

Mayr, J. & Nieskens, B. (2015). Self-Assessments für angehende Lehrpersonen: Was sie bezwecken, was sie leisten und was man von ihnen nicht erwarten darf. Das Hochschulwesen 63 (63). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Birgit_Nieskens/publication/274634257_Self-Assessments_fur_angehende_Lehrpersonen_Was_sie_bezwecken_was_sie_leisten_und_was_man_von_ihnen_nicht_erwarten_darf/links/5d81dedaa6fdcc12cb98a80d/Self-Assessments-fuer-angehende-Lehrpersonen-Was-sie-bezwecken-was-sie-leisten-und-was-man-von-ihnen-nicht-erwarten-darf.pdf (Zugriff am 22.07.2021).

Milbradt, A., Zettler, I., Putz, D., Heukamp, V. & Hornke, L. (2008). Ziele von Self-Assessments und ihre Bedeutung für Entwicklung und Evaluation. Report Psychologie, 33, S. 352–362.

Multrus, F., Bargel, T. & Ramm, M. (2008). Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers. Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (1), S. 8–32.

Porst, R. (2011). Fragebogen. Ein Arbeitsbuch (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Rudinger, G. & Hörsch, K. (Hrsg.) (2009). Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung. Göttingen: V&R unipress & Bonn University Press.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. &Fischer, A. W. (2017). Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen – Kompetenzen fördern – Bedingungen gestalten. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Staar, H., Kania, H., Gurt, J. & Kunert, S. (2018). „Gekommen, um zu bleiben" – eine Analyse des Zusammenhangs zwischen personen- und kontextbezogenen Faktoren und Studienerfolg in Studiengängen der öffentlichen Verwaltung. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 49 (3), S. 213–229.

Thiele, L. & Kauffeld, S. (2019). Online Self-Assessments zur Studien- und Universitätswahl. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin: Springer, S. 109–132.

Universität Kassel (2014). Fachprüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Universität Kassel vom 11. Dezember 2013. Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=1357&token=a2e658df05388e93e8198328088cb4d4ff55e9c9 (Zugriff am 29.07.2021).

Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 787–800.

Zurek, P. P. & Faaß, M. (2019). Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments. Verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/42852/file/pbhs04_245-256.pdf (Zugriff am 26.07.2021).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Items des Fragebogens 336

Autorin und Autor

Melanie Keßeler
Universität Kassel
Fachgebiet Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen, wissenschaftliche Mitarbeiterin
Henschelstr. 2, 34121 Kassel
kesseler@uni-kassel.de

Prof. Dr. Jens Klusmeyer
Universität Kassel
Professur für Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Berufliches Lehren und Lernen
Henschelstr. 2, 34121 Kassel
klusmeyer@uni-kassel.de

Technische Universität Darmstadt (TUD)

Kurzcharakteristik des Standorts

Ralf Tenberg, Birgit Ziegler, Alexandra Karentzos, Sylvia Weyrauch

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Berufliche Bildung (B. Ed.) (Bezeichnung ab 2023/24)
- Lehramt an beruflichen Schulen (M. Ed.)
- Ergänzungsstudium Lehramt (Erweiterungsprüfung im Unterrichtsfach, nach § 33 HLbG)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Studiengänge mit B. Ed.- und M. Ed.-Abschluss gibt es seit 2006.
- Zuvor LaB mit Abschluss Staatsexamen
- Ergänzungsstudium Lehramt für die Erweiterungsprüfung in den Unterrichtsfächern seit 2018

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Agrarwirtschaft (M. Ed.)
- Bautechnik (B. Ed. und M. Ed.)
- Chemietechnik (B. Ed. und M. Ed.)
- Druck- und Medientechnik (M. Ed.)
- Elektrotechnik und Informationstechnik (B. Ed. und M. Ed.)
- Informatik (B. Ed. und M. Ed.)
- Körperpflege (B. Ed. und M. Ed.) (ab 2023/24 „Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik“)
- Metalltechnik (B. Ed. und M. Ed.)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Deutsch
- Ethik
- Geschichte
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Politik/Wirtschaft (bis 2023/24)
- Religion, evangelisch
- Religion, katholisch
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Ed. gesamt (Köpfe) im WiSe 2020/21: 166
- M. Ed. gesamt (Köpfe) im WiSe 2020/21: 148
- Ergänzungsstudium Lehramt (LaG und LaB gemeinsam, Köpfe) im WiSe 2020/21: 13

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Agrarwirtschaft (M. Ed.) mit den Vertiefungen Gartenbau oder Garten- und Landschaftsbau, Kooperation mit der Hochschule Geisenheim

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- MINT^{PLUS} (2015–2018)
- MINT Plus^{2} (2019–2023)
- TWIND (Verbundprojekt) (2020–2023)

Autorinnen und Autor

Prof.in Dr.in Alexandra Karentzos
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiterin des Arbeitsbereichs Mode und Ästhetik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
karentzos@mode.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Ralf Tenberg
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiter des Arbeitsbereichs Technikdidaktik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
ralf.tenberg@tu-darmstadt.de

Sylvia Weyrauch, OStR'in
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Abgeordnete Lehrkraft Fachdidaktik Mode & Ästhetik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
weyrauch@mode.tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Birgit Ziegler
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiterin des Arbeitsbereichs Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
birgit.ziegler@tu-darmstadt.de

Technische Universität Darmstadt (TUD)

Professionalisierung von Lehrkräften für berufliche Schulen an der Technischen Universität Darmstadt. Strukturelle und inhaltliche Besonderheiten sowie Entwicklungsperspektiven

Ralf Tenberg, Birgit Ziegler, Alexandra Karentzos, Sylvia Weyrauch

Abstract

An der TU Darmstadt können verschiedene Fachdomänen des beruflichen Lehramts sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene grundständig und im Quereinstieg studiert werden. Um hierbei eine hohe Qualität zu erreichen, wurde in den zurückliegenden Jahren eine Reihe von spezifischen Konzepten, Strukturen und Formaten implementiert. Dies bezieht sich sowohl auf die Basisstrukturen des gesamten Studienkomplexes, die sich in fast alle Fachbereiche der TU erstrecken, als auch auf die Technikdidaktik als interdisziplinäres Lehrsegment sowie auf den Bereich Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik.

Schlagworte: TU Darmstadt, berufliches Lehramt, Quereinstieg, Kerncurriculum, Bildungswissenschaften, Körperwissenschaften, Technikdidaktik

At the Technical University of Darmstadt, various subject domains of the teaching profession in vocational education can be studied at both the Bachelor's and Master's level as a basic and lateral entry. In order to achieve a high level of quality, a number of specific concepts, structures and formats have been implemented over the past decade. This refers to the basic structures of the entire study complex, which extends to almost all departments of the Technical University, and to technology didactics as an interdisciplinary teaching segment as well as to the areas of body studies, fashion and aesthetics.

Keywords: vocational teaching, lateral entry, core curriculum, educational sciences, body sciences, technology didactics

Einführung

In den vergangenen Jahren wurden seitens der Kultusministerkonferenz einige Rahmenvereinbarungen zur Standardisierung der Ausbildung von Lehrpersonen für alle Schularten verabschiedet. Dennoch weist jeder Ausbildungsstandort charakteristische Merkmale auf, so auch die Studiengänge für das berufliche Lehramt an der TU Darmstadt. Woran liegt das? Zunächst ist Bildungspolitik nach wie vor Ländersache und das Lehrerbildungsgesetz in Hessen legt einen verbindlichen Gestaltungsrahmen fest, wie z. B. die zulässigen Fächerkombinationen sowie den Umfang an Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Aber auch jede Universität hat ihre spezifische Organisations- und Fachbereichsstruktur und die Gestaltungsoptionen innerhalb der Universität sind mitunter davon abhängig, welche Relevanz die jeweilige Hochschulleitung sowie die Selbstverwaltungsgremien der Lehrkräfteprofessionalisierung zuschreiben. Des Weiteren tragen auch die beteiligten Akteurinnen und Akteure der Universität, deren Engagement und „Philosophie" zur Lehrkräfteprofessionalisierung und Profilbildung der Studiengänge bei. Studiengangstrukturen sind also immer ein Ergebnis aus dem Zusammenwirken von strukturellen Bedingungen und Menschen, die innerhalb eines Gestaltungsrahmens agieren.

Was kennzeichnet nun die Lehrkräfteprofessionalisierung an der TU Darmstadt? Welche Alleinstellungsmerkmale lassen sich für diesen Standort aufzeigen? Im Folgenden werden die charakteristischen Merkmale für das berufliche Lehramt an der TU Darmstadt kurz umrissen. Anschließend werden noch zwei spezifische Akzente gesetzt, zum einen auf die Technikdidaktik, die als übergreifende Fachdidaktik für die technischen Domänen eingefügt wurde, zum anderen auf den Studiengang Körperpflege, der in seiner hybriden Form einige Besonderheiten aufweist.

Überblick: Merkmale des beruflichen Lehramtsstudiums an der TU Darmstadt

In Hessen wird für die Lehramtsstudiengänge nach wie vor am Ersten Staatsexamen als Regelabschluss festgehalten. Abweichend davon sind die Studiengänge zum beruflichen Lehramt in Hessen konsekutiv aufgebaut und schließen mit einem Master of Education ab. Bei der Umstellung auf eine konsekutive Struktur für das berufliche Lehramt hatte die TU Darmstadt bundeslandintern eine Vorreiterrolle. Zudem hält die TU Darmstadt das größte Angebot an beruflichen Fachrichtungen in Hessen vor. Sieben verschiedene berufliche Fachrichtungen können bis zum Bachelorabschluss studiert werden. In der Masterphase kommt mit Druck- und Medientechnik eine weitere Fachrichtung hinzu, die über einen strukturierten Quereinstieg absolviert werden kann (siehe Steckbrief). Damit ist mit dem Studienangebot der TU Darmstadt insgesamt die Hälfte der bestehenden 16 beruflichen Fachrichtungen im beruflichen Lehramt abgedeckt. Ein gewisses Alleinstellungsmerkmal hat die TU Darmstadt mit den Fachrichtungen Agrarwirtschaft mit Schwerpunkt Garten- und Landschaftsbau,

Chemietechnik, Druck- und Medientechnik, Informatik sowie der Fachrichtung Körperpflege. Garten- und Landschaftsbau als Schwerpunkt wird neben Darmstadt nur noch an der TU Berlin angeboten. Die Fachrichtung Körperpflege kann bundesweit nur an drei weiteren Standorten studiert werden. Letztere hebt sich in Darmstadt inhaltlich durch eine Profilierung in Mode und Ästhetik ab. Das Fach wird durch eine eigens eingerichtete Professur vertreten. Dem entsprechend wird die Fachrichtung Körperpflege im Zuge der aktuell laufenden Re-Akkreditierung des beruflichen Lehramts in „Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik" umbenannt.

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz schreibt vor, dass eine berufliche Fachrichtung nur mit einem allgemeinen Zweitfach (z. B. Deutsch, Geschichte, Mathematik etc.) kombiniert werden kann (siehe Steckbrief). Eine Kombination von zwei beruflichen Fachrichtungen, wie z. B. in NRW, oder eine hochaffine Kombination mit zwei Vertiefungsgebieten innerhalb einer beruflichen Fachrichtung, wie z. B. in Baden-Württemberg, war bisher nach Hessischem Lehrerbildungsgesetz nicht zugelassen. Dies begrenzt die Entwicklung der Angebotsstruktur an der TU Darmstadt.

Als Charakteristikum des Standorts Darmstadt lässt sich der strukturierte Quereinstieg für Absolvierende mit einem ingenieurwissenschaftlichen Bachelorschulabschluss hervorheben. Dieser wurde mit der Umstellung auf die konsekutive Studienstruktur im Jahr 2004 realisiert. Leitend waren die Bestrebungen der berufspädagogischen Akteurinnen und Akteure, jungen Menschen ohne Gymnasialabschluss einen Weg in das berufliche Lehramt zu eröffnen (vgl. Rützel/Schapfel 1993). Dafür musste eine Ausnahmegenehmigung erwirkt werden, die bis zur Re-Akkreditierung im Jahr 2014 Bestand hatte. Entgegen der Quedlinburger Beschlüsse der KMK wurde der komplette Studienumfang in den beruflichen Fachrichtungen in das Bachelorstudium verlagert und das Zweitfach komplett in der Masterphase absolviert. Der Quereinstieg in den Master of Education wurde dadurch ohne ein individuelles Einstufungsverfahren und ohne weitere Studienleistungen aus der beruflichen Fachrichtung möglich. Auflagen beschränken sich auf schulpraktische Studien und berufspädagogische sowie fachdidaktische Module im Umfang von 30 CP. Über die Konzentration der beruflichen Fachrichtung auf die Bachelorphase ließ sich auch die zusätzliche Fachrichtung Druck- und Medientechnik sowie die seit 2013 bestehende Kooperation mit der Hochschule Geisenheim zur Ausbildung in der Fachrichtung Agrarwirtschaft mit Schwerpunkt Garten- und Landschaftsbau realisieren. Den strukturierten Quereinstieg gibt es bis heute an der TU Darmstadt, allerdings erstrecken sich die Auflagen nun zusätzlich auf Elemente des Zweitfaches, die seit 2014 auch in den Studienordnungen der Bachelorphase enthalten sind. Mit Inkrafttreten der neuen Studienordnung in 2025/26 umfassen die Auflagen daher 40 CP.

Im Wintersemester 2021/22 startete an der TU Darmstadt ein geförderter Masterstudiengang in den Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbau. Die Förderung besteht in einer Vergütung ab Beginn des Masterstudiums auf etwa dem Vergütungsniveau des Vorbereitungsdienstes. Die Studierenden sind gleichzeitig einer beruflichen Schule zugeteilt und nehmen an einem Vormittag an Angeboten des Studienseminars teil. Zudem sind sie an einem Vormittag an ihrer Schule. Mit einem

erfolgreichen Masterabschluss kann eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf ein Jahr beantragt werden. Begrüßenswert an diesem Modell ist vor allem, dass auch Studierende, die einen grundständigen Bachelor of Education in den genannten Fachrichtungen absolviert haben, in den geförderten Master übergehen können. Seitens des Hessischen Kultusministeriums wird erwogen, den geförderten Master auch auf die Fachrichtungen Informatik und Chemietechnik auszuweiten.

Im Bildungssystem sind Veränderungen zu beobachten, die sich mitunter darin zeigen, dass ein zunehmender Anteil mittlerer Bildungsabschlüsse und Hochschulzugangsberechtigungen an berufsbildenden Schulen erworben wird. Von einer strikten Trennung beider Systeme ist daher kaum mehr zu sprechen. Dem wird an der TU Darmstadt – auch aus Kapazitätsgründen – Rechnung getragen, indem in beiden Lehramtsstudiengängen (Lehramt an Gymnasien, Lehramt an beruflichen Schulen) ein bildungswissenschaftliches Kerncurriculum verankert wird. Mit dem Inkrafttreten der neuen Studienordnung für das Lehramt an beruflichen Schulen (geplant zum WS 2025/26) werden die Studierenden beider Lehrämter den erheblichen Teil der bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen. Auch die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der allgemeinen Fächer studieren beide Lehramtsgruppen gemeinsam. Eine Zusammenführung soll den kommunikativen Austausch in den Lehrveranstaltungen fördern und zur Erweiterung der Perspektive auf lange Zeit getrennte Bildungssysteme beitragen. Außerdem geht aus unseren Studieneingangsbefragungen hervor, dass sich LaB- und LaG-Studierende trotz der unterschiedlichen bildungsbiografischen Zugangswege zum Lehramtsstudium im Hinblick auf Berufswahlmotive, Reflexionsbereitschaft und Selbstwirksamkeitserwartungen kaum unterscheiden. Das Interesse am Lehrberuf scheint offensichtlich Personen mit ähnlichen Motiven und Überzeugungen zusammenzubringen (Ziegler/Berger 2019; Berger/Ziegler 2020, 2021). Eigenständige Lehrangebote für Studierende des beruflichen Lehramts gibt es aber nach wie vor in der Didaktik beruflicher Bildung, in der Technikdidaktik und in den beruflichen Didaktiken.

Technikdidaktik

Seit jeher stellen die beruflichen Fachdidaktiken in den vielfältigen technischen Domänen organisatorische, aber auch ressourcenbezogene Herausforderungen für die Lehrpersonenbildung im beruflichen Bereich an die Universitäten dar. Das Problem hängt mit den kleinen Studierenden-Kohorten zusammen, die typischerweise an den einzelnen, auf ganz Deutschland verteilten Standorten durch die Streuung der Technikbereiche (Metall,- Elektro-, Informations-, Chemie-, Bau-, Holztechnik, Farb- und Raumgestaltung, Druck- und Medientechnik, ...) entstehen. Für weniger als zehn Studierende in einem Jahrgang ist es zum einen teuer, einzelne Professuren zu besetzen, zum anderen ist es auch schwierig, hier hochwertige Listen zu generieren, da der wissenschaftliche Nachwuchs in diesem Forschungssegment „überschaubar“ ist. Um aber den Ansprüchen an eine wissenschaftlich fundierte Lehrpersonenbildung ge-

recht zu werden, besetzt man seit etwas mehr als zehn Jahren zunehmend sog. Technikdidaktik-Professuren an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Dieser nicht zuletzt durch die Akkreditierungs-Welle ausgelöste Ansatz kann als Kompromiss zwischen wissenschaftlicher Qualität und fachwissenschaftlicher Spezifikation verstanden werden. Er ist dann akzeptabel, wenn er neben den beruflichen Fachdidaktiken angeordnet ist, nicht aber, wenn er sie substituieren soll.

Dieses Modell einer Technikdidaktik zwischen Berufspädagogik und Fachdidaktiken wurde mit der Besetzung der Technikdidaktik-Professur 2009 durch Ralf Tenberg implementiert. Das Lehrgefüge in den technischen Domänen Metall-, Druck & Medien-, Elektro-, Informations- und Chemietechnik ist so angeordnet, dass jedes Fach von einem/einer wissenschaftlich orientierten Praxisexperten bzw. -expertin fachdidaktisch abgedeckt ist, den dazu erforderlichen domänenübergreifenden wissenschaftlichen Unterbau liefert die Technikdidaktik. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sie sich ausschließlich auf Theorievermittlung begrenzt. Gegenteilig kann dieser Ansatz einer Brückenfunktion zwischen Berufspädagogik und Fachdidaktiken nur gelingen, wenn die Schnittstellen adäquat gehandhabt werden. Dies ist unkritisch gegenüber den Theorieräumen der Berufspädagogik sowie der pädagogischen Psychologie und der Medienpädagogik, da diese konvergent an große Studierenden-Kohorten vermittelt werden. Schwieriger ist es in Richtung der Fachdidaktiken, da es hier zum einen zunehmend praktisch wird, zum anderen auch sehr fachspezifisch.

Daher bietet die Technikdidaktik ein zweistufiges Lehrkonzept an, in welchem im Semester 1 (Bachelor) überwiegend propädeutisch gearbeitet wird, im Semester 2 (Master) überwiegend umsetzungsorientiert. Diese theoretisch angereicherten Kurse (ehem. Vorlesungen) sind flankiert mit Übungen, wobei Übung 1 theoretische Vertiefungen vorsieht, Übung 2 geht schon in die unmittelbare Unterrichtsvorbereitung. Zudem angeboten werden Methodikseminare, in welchen die Studierenden der verschiedenen Domänen gemeinsam wissenschaftlich reflektiert mit Lehrmethoden experimentieren können, insbesondere mit digitalen Ansätzen hybriden beruflichen Unterrichts, sowie ein Forschungsseminar, in welchem empirische Studien aus dem technikdidaktischen Kontext genau analysiert, rekonstruiert und für die Schulpraxis interpretiert werden.

In den zurückliegenden Jahren haben sich für diesen Ansatz drei kritische Erfolgsfaktoren ergeben: 1. Eine gute interne Abstimmung mit allen beteiligten Protagonistinnen und Protagonisten in den verschiedenen Studiengängen und Domänen. Dies betrifft insbesondere die jeweiligen Fachdidaktiker:innen, aber auch jene Personen, die die Verantwortung für die spezifischen Studien- und Prüfungsstrukturen übernommen haben. Da die Fachdidaktiker:innen zumeist in Lehraufträgen oder Abordnungen arbeiten, erfolgt dies leider nur selten in Personalunion. 2. Eine gute Abstimmung mit dem Vorbereitungsdienst. Als „externer Partner“ in der zweiphasigen Lehrpersonenbildung sind die Studienseminare auf didaktischer Ebene sehr bedeutsam, denn dort sollte (an sich) das weitergeführt werden, was an der Universität vorbereitet wurde. Die Realität sieht häufig anders aus, sodass Lehrpersonen im Schuldienst diesbezüglich auch von Brüchen erzählen, wenn die didaktischen Kon-

zepte in ihrer Biografie nicht anschlussfähig oder gar konträr waren. Die Technikdidaktik pflegt seit ihrer Gründung an der TU hervorragende und enge Kontakte mit vielen hessischen Studienseminaren auch auf deren Leitungsebene, es finden gemeinsame Workshops mit den Fachleiterinnen und -leitern statt und man tauscht sich in beide Richtungen aus. Aktuell wird im Zusammenhang mit der Digitalisierung beruflichen Unterrichts ein gemeinsamer Kurs mit Studierenden und Lehrpersonen im Vorbereitungsdienst konzipiert. 3. Fortlaufende Selbstreflexion und Entwicklung der eigenen Ansätze und Konzepte. Temporäre Ereignisse wie Corona, aber auch Megatrends wie die Digitalisierung erzeugen einen Veränderungsdruck auf die beruflichen Didaktiken, sowohl bzgl. deren Inhalte als auch deren Methoden. Um dem gerecht zu werden, sind funktionale Selbstreflexionsmechanismen erforderlich, die konsequent gehandhabt und gelebt werden, sowie die proaktive Auseinandersetzung mit dem, was an Neuem ansteht, in deutlicher Antizipation gegenüber einer Schulpraxis, die sich insgesamt relativ veränderungsträge darstellt. Die letzten zwei Jahre waren daher von enormen Entwicklungen geprägt, beginnend mit der Umstellung der Lehrveranstaltungen auf hybride Onlineformate und der damit verbundenen Entwicklung von vielfältigen digitalen Lernmaterialien, insbesondere Leittexte, Aufgabenformate und Erklärvideos, gefolgt von der inhaltlichen Übertragung dieser digitalen Lehrkonzepte in die Technikdidaktik, sodass nun Vermittlungsmethodik und -inhalte für die Studierenden kongruent sind. Zum Beispiel wird in der Übung zu Technikdidaktik 2 kein herkömmlicher Unterricht mehr entwickelt, sondern eine hybride Lernlandschaft. Für die nahe Zukunft wurden zudem alle technikdidaktischen Lehrveranstaltungen mit digitalen Inhalten angereichert, sodass mit den 2024 zu implementierenden neuen Studienordnungen ein für die kommenden Jahre tragfähiges Gesamtkonzept an den Start geht. In diesem Gesamtkonzept wird erstmals auch eine Lehrveranstaltung für Studierende aus zwei verschiedenen Bundesländern hybrid angeboten. Damit wird ein weiterer konsequenter Schritt in jene Richtung gegangen, die den Grundansatz der universitären Technikdidaktik geprägt hat, durch eine wissenschaftlich fundierte Bündelung Synergien für Qualitätsverbesserung frei zu machen.

Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik (ehemals Körperpflege)

Das Darmstädter Profil des Lehramtsstudiengangs „Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik“ (ehemals Körperpflege), der im Bachelor und Master studiert werden kann, bildet durch die Verbindung von drei gleichwertigen Anteilen der Fächer Chemie, Biologie und Mode und Ästhetik ein Alleinstellungsmerkmal und zeichnet sich durch diese Interdisziplinarität aus. Zugleich verlangt es von den Studierenden auch ein hohes Maß an Vielseitigkeit, sich in den verschiedenen Wissenschaftskulturen zwischen Natur- und Kunst- und Kulturwissenschaft einzuarbeiten und diese miteinander zu verbinden. In der jeweiligen disziplinären Perspektive werden grundlegende Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden vermittelt, um „die Spezifika professio-

nellen Handelns in der beruflichen Fachrichtung (...) Körperpflege zu analysieren, zu reflektieren und die sich daraus ergebenden Bildungsanforderungen didaktisch begründet in Lern- und Lehrprozesse zu transformieren" (Kultusministerkonferenz 2019, 83). Ziel ist es die jeweiligen Ansätze übergreifend zu verbinden.

Der Studiengang wurde bisher nach dem Berufsfeld Körperpflege benannt. Da dies allerdings zu Verwechslungen mit dem Berufsfeld Gesundheit führte, wurde er umbenannt in „Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik". So werden die verschiedenen multidisziplinären Perspektiven im Titel integriert und sowohl die naturwissenschaftlichen als auch die modetheoretischen und ästhetischen Prämissen berücksichtigt. Das Studium der Körperwissenschaften ist damit immer auch ein Studium der Körperkulturen im Plural. Körperwissenschaften thematisieren den Körper in seiner Vielfalt und seinen Unterschieden, Angleichungen und Abgrenzungen, Konflikten und Widersprüchen.

Das Berufsfeld Körperpflege umfasst die Berufe Friseurinnen und Friseure, Kosmetiker:innen und Maskenbildner:innen. Berufspraktische Erfahrungen in diesen Ausbildungsbereichen bilden die Grundlage für das Studium der „Körperwissenschaften, Mode und Ästhetik", ebenso wie eine gängige Hochschulberechtigung. Zudem kommen viele über den sogenannten dritten Bildungsweg – über den Meister als letztem Ausbildungsabschluss – an die Universität.

Eine Besonderheit des Darmstädter Studiengangs ist, dass die einzelnen Fächer innerhalb des Studiengangs auch jeweils eigenständige Fachdidaktiken anbieten, die im Masterbereich in einer „Fachdidaktik Körperpflege" zusammengeführt werden. Dadurch wird eine starke Praxisorientierung in der Lehrerbildung realisiert, die in den KMK-Standards als Qualitätsmerkmal formuliert wird (Kultusministerkonferenz 2021). Die Fachdidaktik Chemie wird von einer Professur verantwortet, die Fachdidaktik Biologie von einer pädagogischen Mitarbeiterin, die Fachdidaktik Mode und Ästhetik/Körperpflege über abgeordnete Lehrkräfte.

Wesentlicher Baustein in der fachdidaktischen Ausbildung in der Körperpflege ist eine Kooperation der zwei Phasen der Lehrerausbildung (Universität und Studienseminar) und trägt damit zu einer verzahnten Theorie- und Praxisausbildung bei, wie sie bildungspolitisch immer wieder gefordert wird.

Der Darmstädter Körperpflege-Studiengang bietet ein mehrstufiges Seminarkonzept in der Fachdidaktik Körperpflege an: Während im Bachelorbereich in der Fachdidaktik 1 Mode und Ästhetik die grundlegenden didaktischen Elemente der Planung, Durchführung und Reflexion fachspezifischen Unterrichts vermittelt werden, um die modebezogenen Themenbereiche der beruflichen Fachrichtung Körperpflege in Unterrichtsstrukturen einzubetten, werden in der Fachdidaktik 2 Mode und Ästhetik weiterführend die in der Fachdidaktik 1 erarbeiteten Grundstrukturen didaktischen Handelns in methodische Strukturen und Lernaufgaben transformiert. Der Fokus der Fachdidaktik im Bachelor liegt auf dem Zusammenwirken von Inhalten der Mode und Ästhetik und fachdidaktischen Prinzipien, sodass die spezifischen didaktischen Zugänge in der Körperpflege, wie der Umgang mit Bildern, Gemälden und Fotografien, für die Umsetzung in den berufsbezogenen Unterricht eingebunden wer-

den können. Die Einbindung außerschulischer Lernorte, wie Museen, und das Nutzen von berufsfeldspezifischen Formen der Digitalisierung spielen eine zentrale Rolle, um modisch-ästhetische Inhalte lernendenorientiert umzusetzen.

Dieses Konzept wird im neu geplanten Körperwissenschaften-Studiengang weitestgehend beibehalten, wird aber durch eine tiefgreifende, intensivere Analyse inhaltlich geschärft und Mode und Ästhetik in Lern- und Lehrprozesse eingebunden. Die Studierenden erwerben Fähigkeiten zur exemplarischen didaktisch-methodischen Aufbereitung ästhetischer und modetheoretischer Inhalte für den Unterricht im Berufsfeld Körperpflege. Um die Interdisziplinarität des Körperpflege-Studiengangs auch in der Fachdidaktik abzubilden, komplementieren die Fachdidaktiken Biologie und Chemie die Professionalisierung im Berufsschullehramt. Praxisphasen, die von den Bildungswissenschaften verantwortet werden, ergänzen das Konzept.

Darauf aufbauend werden die einzelnen Fachdidaktiken im Master zur beruflichen Fachdidaktik Körperpflege zusammengeführt. Das Modul im Master fokussiert den reflektierten Umgang mit Forschungsansätzen und fachdidaktischen Modellen im spezifischen Kontext der beruflichen Fachrichtung Körperpflege. Die fortlaufende Selbstreflexion des Berufsfeldes und aktueller didaktischer Konzepte werden kontinuierlich in die Lehre integriert. Insbesondere in den letzten Jahren wurden Prioritätsthemen, wie Gender, Heterogenität, Digitalisierung und Nachhaltigkeit inkludiert.

Im Modul findet eine enge Zusammenarbeit mit den Studienseminaren für berufliche Schulen insbesondere in der beruflichen Fachrichtung Körperpflege statt. Darmstadt zeichnet sich zudem als Standort der Kosmetikindustrie aus, wie Wella und Goldwell, daher konnten sich auch in der Fachdidaktik Kooperationen mit den Unternehmen etablieren. Diese Praxisbezüge sind zentrale Bausteine für die Professionalisierung im beruflichen Lehramt.

Wie sich gezeigt hat, muss sich auch die Fachdidaktik Körperpflege/Körperwissenschaften auf die drängenden neuen gesellschaftlichen Entwicklungen einstellen. Daher müssen die oben genannten Prioritätsthemen, wie Gender, Diversität, Migration, Nachhaltigkeit und Digitalisierung, stärker in die Fachdidaktik eingebunden werden, sodass sich gerade in der Körperpflege entscheidende inhaltliche Verschiebungen ergeben.

Migration führt in der Körperpflege nicht nur zu Veränderungen in der Schülerschaft, die kulturell heterogener wird, sondern bricht ein bisher von Frauen dominiertes Berufsfeld auf und hat auch grundlegende inhaltliche didaktische Konsequenzen, geschlechter- und kulturreflexiv tradierte europäische Körper- und Schönheitsbilder infrage zu stellen. Zudem wandeln sich die inhaltlichen Schwerpunkte durch digitalisierte Arbeitswelten (Onlinebuchungen, Social Media-Repräsentationen, digitalisierte Farbberatungen etc.) auch in der Didaktik, die bisher den Fokus des Berufsfeldes auf körperbezogene Dienstleistungen richtete, die auf handwerklichem Geschick basierten. Die Fachdidaktik Körperwissenschaften steht insofern vor der besonderen Herausforderung, gesamtgesellschaftliche Veränderungen nicht nur in ihrer Struktur, sondern auch in ihren Inhalten abzubilden.

Literatur

Berger, J. & Ziegler, B. (2021). Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen: Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt an Gymnasien und im Lehramt an beruflichen Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 117/2, 231-253, DOI 10.25162/ZBW-2021-0011

Berger, J. & Ziegler, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), Jahrbuch berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung 2020, S. 203–217, Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Kultusministerkonferenz (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (2021). Lehrerbildung in den Ländern. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html

Rützel, J. & Schapfel, F. (1993). 30 Jahre Ausbildung von GewerbelehrerInnen an der Technischen Hochschule Darmstadt. Darmstadt: Eigendruck.

Ziegler, B. & Berger, J. (2019). Kommen Lehrerinnen an Gymnasien vom Mars und Lehrerinnen an beruflichen Schulen vom Mond? (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Newsletter 2–2019; BMBF).

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Alexandra Karentzos
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiterin des Arbeitsbereichs Mode und Ästhetik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
alexandra.karentzos@tu-darmstadt.de

Prof. Dr. Ralf Tenberg
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiter des Arbeitsbereichs Technikdidaktik
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
ralf.tenberg@tu-darmstadt.de

Sylvia Weyrauch, OStR'in
Studienseminar für berufliche Schulen Wiesbaden
Fachleiterin für die berufliche Fachrichtung Körperpflege
Walter-Hallstein-Straße 3–5, 65187 Wiesbaden
Sylvia.Weyrauch@sts-bs-wi.de

Prof. Dr. Birgit Ziegler
TU Darmstadt
Fachbereich Humanwissenschaften
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Leiterin des Arbeitsbereichs Berufspädagogik und Berufsbildungsforschung
Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt
birgit.ziegler@tu-darmstadt.de

VII. Mecklenburg-Vorpommern



1 Universität Rostock

Universität Rostock

Kurzcharakteristik des Standorts

Claudia Kalisch, Cathleen Larisch, Vivien Peyer, Andreas Diettrich

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor Berufspädagogik (B. Ed.)
- Master Berufspädagogik (M. Ed.)
- Master Berufspädagogik Gesundheit/Soziales (M. Ed.)
- Bachelor Wirtschaftspädagogik (B. A.)
- Master Wirtschaftspädagogik (M. A.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor Berufspädagogik (B. Ed.) seit 2014
- Master Berufspädagogik (M. Ed.) seit 2014
- Master Berufspädagogik Gesundheit/Soziales (M. Ed.) seit 2016
- Bachelor Wirtschaftspädagogik (B. A.) seit 2011 (davor Dipl.-Handelslehrer)
- Master Wirtschaftspädagogik (M. A.) seit 2011 (davor Dipl.-Handelslehrer)

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Agrarwirtschaft
- Elektrotechnik
- Informationstechnik
- Metalltechnik
- Wirtschaft und Verwaltung

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Französisch
- Informatik
- Mathematik
- Philosophie
- Physik
- Sozialkunde (nur in Kombination mit Wirtschaft und Verwaltung)
- Spanisch
- Sportwissenschaft

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Berufspädagogik (B. Ed.): 56
- Master Berufspädagogik (M. Ed.): 17
- Master Berufspädagogik Gesundheit/Soziales: 29
- Bachelor Wirtschaftspädagogik (B. A.): 130
- Master Wirtschaftspädagogik (M. A.): 40

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Agrarwirtschaft: 29
- Elektrotechnik: 9
- Gesundheit/Soziales: 29
- Informationstechnik: 2
- Metalltechnik: 17
- Wirtschaft und Verwaltung: 170

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen[1]

Kooperation zwischen dem Institut für Berufspädagogik der Universität und der Hochschule Neubrandenburg

Bei diesem Kooperationsmodell wird ein Bachelorstudiengang, der an der Hochschule Neubrandenburg angesiedelt ist und gegenwärtig sieben Semester umfasst, durch einen dreisemestrigen Masterstudiengang ergänzt, der an der Universität Rostock absolviert wird. Folgende berufliche Fachrichtungen sind möglich:

(a) „Bachelor Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe (B. A.)“: berufliche Fachrichtung: Gesundheit und Pflege; hochaffines Zweitfach: Psychologie und Prävention
(b) „Bachelor Berufspädagogik für Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik (B. A.)“: berufliche Fachrichtung: Sozialwesen; hochaffines Zweitfach: Pädagogik/Förderung spezifischer Bildungsbereiche

Das berufliche Erstfach sowie das hochaffine Zweitfach werden im Rahmen des Bachelorstudiums (inkl. der Fachdidaktik) abgeschlossen. In dem sich anschließenden dreisemestrigen Masterstudiengang „Berufspädagogik Gesundheit/Soziales (M. Ed.)“ an der Universität Rostock werden die bildungswissenschaftlichen, insbesondere die berufspädagogischen Studienanteile absolviert.

1 Bitte geben Sie an, in welchem Bereich kooperiert wird, also welche Ausbildungsanteile der Kooperationspartner übernimmt.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekte[2]

a) Lehrer:innenbildung reformieren (LEHREN in MV) – Projektbereich „Mentor:innenqualifizierung“ in der Berufspädagogik (Laufzeit: 09/2019 bis 08/2022)
b) Campus Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Individuum – Struktur – Qualität in der Lehrer:innenbildung für berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (Campus BWP MV, Laufzeit: 03/2020 bis 12/2023)
c) ReflexA SBG. Reflexion und Achtsamkeit in Schule, Betrieb und Gesellschaft (Laufzeit: 07/2019 bis 06/2022)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Rostock

An der Universität Rostock werden einerseits grundständige, konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten, die auf eine Tätigkeit in der Beruflichen Bildung vorbereiten. Studierende können bei diesen Studiengängen zwischen fünf beruflichen Fachrichtungen (Erstfach) wählen, die jeweils mit einem allgemeinbildenden Zweitfach kombiniert werden können (siehe Abb. 1, oberer Teil). Die Verantwortung für den Studiengang „Wirtschaft und Verwaltung“ liegt bei dem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Dieser Studiengang ist polyvalent ausgerichtet und ermöglicht den Studierenden neben einer Ausrichtung auf die Tätigkeit an beruflichen Schulen auch die Ausrichtung auf eine Tätigkeit in anderen Bildungseinrichtungen oder in Wirtschaftsunternehmen. Die Studiengänge, die an der Philosophischen Fakultät und dem Institut für Berufspädagogik angesiedelt sind, umfassen Studienrichtungen im gewerblich-technischen Bereich „Agrarwirtschaft“, „Elektrotechnik“, „Informationstechnik“ und „Metalltechnik“ und sind konsekutiv aufgebaut. Auch hier wird neben der beruflichen Fachrichtung ein allgemeinbildendes Zweitfach gewählt.

Im unteren Teil der Abbildung 1 werden Studiengänge dargestellt, die in Kooperation mit der Hochschule Neubrandenburg angeboten werden. Aufbauend auf einem derzeit siebensemestrigen Bachelorstudiengang an der Hochschule Neubrandenburg kann an der Universität Rostock ein dreisemestriger Master absolviert werden. In diesem Kooperationsstudiengang werden das berufliche Erstfach sowie das hochaffine Zweitfach an der Hochschule Neubrandenburg studiert. Der Master „Berufspädagogik Gesundheit/Soziales (M. Ed.)“ an der Universität Rostock umfasst die dann noch fehlenden bildungswissenschaftlichen, insbesondere die berufspädagogischen Studienanteile, die für den Eintritt ins Referendariat erforderlich sind.

Alle Studiengänge werden fortlaufend evaluiert und sukzessive weiterentwickelt. Zudem befinden sich weitere Studienoptionen in Vorbereitung.

2 Bitte führen Sie nur QLB-Projekte auf, in die die berufliche Lehrerbildung eingebunden ist.

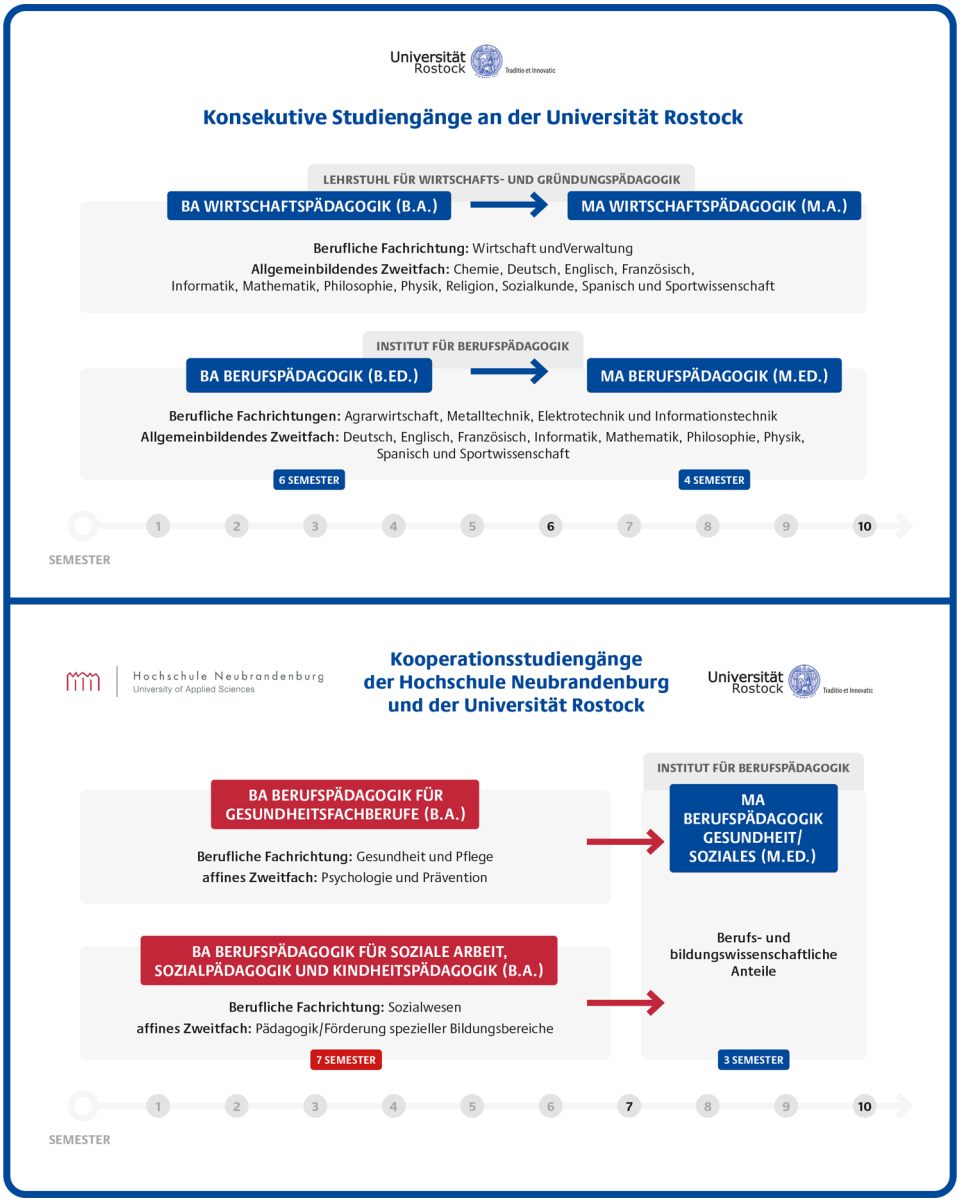


Abbildung 1: Berufs- und Wirtschaftspädagogische Studiengänge an und in Kooperation mit der Universität Rostock

Was kennzeichnet ein berufs- bzw. wirtschaftspädagogisches Studium an der Universität Rostock?

Die Universität Rostock ist die älteste Universität im Ostseeraum und vereint Tradition und Moderne. Im Vergleich zu den Universitäten der Stadtstaaten und Ballungs-

räume ist sie mit ihren rd. 12.800 Studierenden eine „kleine Universität", deren Fakultäten sich überwiegend in der Rostocker Innenstadt befinden. Ihre zentrale Lage im nordostdeutschen Bundesland, der Reiz der Hansestadt sowie die Nähe zur Ostsee punkten bei vielen Studieninteressierten. Studierende der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge schätzen vor allem die individuelle Studienberatung, die persönlichen Kontakte zwischen Dozierenden und Studierenden, die kleinen Seminargrößen sowie die interaktiven Lehrveranstaltungen. Angehende Lehrkräfte bestmöglich auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten, ist ein Anliegen, das alle Dozierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik teilen. Dies erfolgt durch eine subjektorientierte, kritisch-reflexive, gestaltungs- und handlungsorientierte sowie multiperspektivische Lehre, die u. a. in einer Reihe von studentischen Projekten umgesetzt wird. Die Studierenden werden dabei unterstützt, eine professionelle, reflektierte und kritische Grundhaltung zu entwickeln bzw. diese zu stärken. Es werden hierfür vielfältige Erfahrungs- und (Mit-)Gestaltungsräume eröffnet, die u. a. biografische Lernprozesse und die Herausbildung professioneller Haltungen ermöglichen.

Die Aussichten, nach dem Studium einen Referendariatsplatz in Mecklenburg-Vorpommern zu erhalten, sind sehr gut. In nahezu allen Fächern besteht eine große Nachfrage nach Absolventinnen und Absolventen.

Weitere Informationen (inkl. Film- & Fotoimpressionen) können auf folgenden Webseiten abgerufen werden:

https://www.ibp.uni-rostock.de/studieninteressierte-1/
https://www.bwl.uni-rostock.de/institut/lehrstuehle/wirtschafts-und-gruendungspaedagogik-prof-dr-andreas-diettrich/studium-und-lehre/fuer-studieninteressierte/

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Berufs- und Wirtschaftspädagogische Studiengänge an und in Kooperation mit der Universität Rostock 362

Autorinnen und Autor

Dr. Claudia Kalisch
Universität Rostock, Institut Berufspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 3591
Mail: claudia.kalisch@uni-rostock.de

Cathleen Larisch, M. Ed.
Universität Rostock, Institut Berufspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 2639
Mail: cathleen.larisch@uni-rostock.de

Vivien Peyer
Universität Rostock, Institut Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Ulmenstr, 69, 18057 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 4565
Mail: vivien.peyer2@uni-rostock.de

Andreas Diettrich
Universität Rostock, Institut Wirtschaftspädagogik
Professor für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
Ulmenstr, 69, 18057 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 4560
Mail: andreas.diettrich@uni-rostock.de

Universität Rostock

„Zu spüren, dass jemand hinter mir steht und an mich glaubt, hilft im Studium enorm.“[1] – Die berufliche Lehrkräftebildung an der Universität Rostock

Claudia Kalisch, Cathleen Larisch, Franz Kaiser

Abstract

Ausgehend von einer Verortung der beruflichen Lehramtsstudiengänge an der Universität Rostock werden Eckpunkte und Initiativen des Instituts für Berufspädagogik vorgestellt, die darauf abzielen, dem Lehrkräftebedarf sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht gerecht zu werden. Neben einer professionsbezogenen, qualitativ hochwertigen und innovativen Lehre geht es hierbei darum, Studienbedingungen zu verbessern und die Studienerfolgsquote zu erhöhen. Skizziert wird zunächst das theoretische, empirische sowie konzeptionelle Fundament der berufspädagogischen Studiengänge. In einem zweiten Schritt werden zentrale Handlungsfelder der Studienorganisation sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen dargestellt, die für unsere Studiengänge charakteristisch sind. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Resümee und einem Ausblick auf weitere Vorhaben.

Schlagworte: Lehrkräftebedarf, Berufsschullehrkräftebildung, Studiengangentwicklung, Haltung und Persönlichkeit, Reduktion von Studienabbrüchen, internationale Kooperationen

Proceeding from a description of the vocational teacher training courses at the University of Rostock, key features and initiatives of the Institute for Vocational Education are presented which are designed to meet the demand for teachers in both quantitative and qualitative terms. Alongside high quality, innovative, profession-focussed teaching, these initiatives aim to improve studying conditions and increase the rate of successful course completion. In a first step, the theoretical, empirical and conceptual foundations of our vocational education programmes are outlined. In a second step, central fields of action in the organisation of our courses and content-related focal points that are characteristic of our study programmes are presented. The article ends with a short conclusion and a look towards further projects.

Keywords: Teacher requirements, vocational teacher training, course development, attitude and personality, reducing drop-outs, international cooperation

1 Zitat eines Absolventen, der sein Studium im Jahr 2021 abschloss und derzeit sein Referendariat absolviert.

1 „Königsklasse" – Zum Selbstverständnis der berufspädagogischen Lehramtsausbildung an der Universität Rostock

Die hochschulische Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern ist seit den 1990er-Jahren an der Universität Rostock verankert (vgl. Aßmann u. a. 2008, S. 514). Von einem sukzessiven Auf- und Ausbau der Studiengänge und -kapazitäten sowie einer systematischen Vernetzung der beteiligten Fachbereiche kann jedoch erst seit den letzten zehn Jahren gesprochen werden. In diesem Prozess spielt(e) das landesweite Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung als zentrale Koordinationsstelle eine wichtige Rolle, indem es u. a. die fakultäts- und hochschulübergreifende Kooperation in der beruflichen Lehrkräftebildung unterstützt(e). Im Jahre 2014 wurde der Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock etabliert. Zwei Jahre später, 2016, wurde das „Institut für Berufspädagogik (ibp)" gegründet.

Mit Blick auf die Lehre verantwortet das Institut derzeit:

- die konsekutiven, gewerblich-technischen Bachelor- und Masterstudiengänge des beruflichen Lehramtes,
- die Kooperationsstudiengänge mit der Hochschule Neubrandenburg in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit/Pflege und Sozialwesen sowie
- die berufspädagogischen Studieninhalte im allgemeinbildenden Lehramtsstudiengang „Arbeit –Wirtschaft – Technik" sowie in dem Bachelor- und Masterstudiengang „Erziehungs- und Bildungswissenschaft".[2]

Parallel zum kontinuierlichen Auf- und Ausbau der Studiengänge und Forschungsvorhaben ist die Zahl der Mitarbeitenden stetig gewachsen.[3] Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Studiengänge beruht zum einem auf dem bildungspolitisch motivierten Ausbau der Studienkapazitäten angesichts des (anhaltend) hohen Lehrkräftebedarfes (MBWK o. J., S. 31; Frommberger/Lange 2018, S. 20). Zum anderen werden qualitative Verbesserungen in den Studienstrukturen und Studieninhalten erforderlich, um sowohl die Studienerfolgsquote als auch die Studienzufriedenheit einer sehr heterogenen Studierendenschaft sicherzustellen.

Grundlage für die Entwicklung der berufspädagogischen Studiengänge sowie einzelner Lehrveranstaltungsformate stellen – ähnlich wie an vielen anderen Hochschulstandorten – folgende Eckpunkte dar:

- bildungspolitische Entscheidungen und Übereinkommen wie beispielsweise die länderübergreifende Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung

2 Eine detaillierte Darstellung der Studiengänge kann dem Steckbrief entnommen werden.

3 Derzeit sind am Institut zwei Professuren verankert sowie 13 Mitarbeitende beschäftigt. Weitere Informationen zu den Forschungs- und Entwicklungsprojekten, den Studiengängen sowie den Mitarbeitenden am Institut für Berufspädagogik können der Homepage entnommen werden: www.ibp.uni-rostock.de. Mit dem Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik, der an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Rostock beheimatet ist und sich verantwortlich zeichnet für die wirtschaftspädagogischen Studiengänge, bestehen enge Kooperationsbeziehungen und ein intensiver Austausch, u. a. im Kooperationsprojekt zur beruflichen Lehrkräftebildung in M-V „Campus BWP".

für das Lehramt für die beruflichen Schulen durch die KMK (1995/2018), die KMK-Lehrerbildungsstandards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004/2019), die Empfehlungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2008/2019) sowie das Lehrerbildungsgesetz Mecklenburg-Vorpommern (LehrbildG M-V 2014);

- Basiscurriculum der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – insbesondere mit seinen Empfehlungen für die fachwissenschaftliche und bildungstheoretische Ausgestaltung der Studiengänge, die Herausbildung einer professionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerrolle und die Entwicklung einer kritisch-konstruktiven Haltung (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014);
- Erkenntnisse der *Professions- und Professionalisierungsforschung sowie der Schul- und Unterrichtsforschung*: Zu berücksichtigen sind u. a. einschlägige Kompetenz-Modelle, die das Ziel der Lehrkräftebildung in den Blick nehmen (u. a. Baumert/Kunter 2006; Tenorth 2006), sowie Befunde der Lehr-Lern- sowie Unterrichtsforschung und dem Einfluss der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit (u. a. Lipowski 2006, Hattie 2017).

In der Zusammenschau dieser grundlegenden Diskurse und Vereinbarungen wird deutlich, dass an die berufliche Lehrkräftebildung hohe Anforderungen gestellt werden und noch längst nicht alle Herausforderungen bewältigt wurden. Während die KMK (1995/2018) das „Lehramt an berufsbildenden Schulen" schlicht als „Lehramtstyp 5" betitelt, handelt es sich aus unserer Sicht um die „Königsklasse" unter den Lehrämtern (vgl. Kaiser/Kalisch 2019, S. 9 f.). Zum einen weisen eine Vielzahl der Unterrichtsgegenstände an den beruflichen Schulen aufgrund der geforderten Nähe zu beruflichen Arbeitsprozessen eine sehr hohe Veränderungsdynamik auf, die sich in den allgemeinbildenden Fächern so nicht wiederfindet. Zum anderen sind die Lernenden-Gruppen in der beruflichen Bildung deutlich heterogener als an den allgemeinbildenden Schulformen.[4] Die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtssettings wird hierdurch anspruchsvoller (ebd.). Dass die Bezeichnung „Königsklasse" irritieren kann, ist uns bewusst: Sowohl das gesellschaftliche Image der Lehrkraft an berufsbildenden Schulen als auch die Berufsschullehrkräfteaus- und -weiterbildung selbst sind von dieser Beschreibung noch sehr weit entfernt (ebd.).

Der Begriff der Königsklasse wirkt aus unserer Sicht nicht nur als Anspruch nach außen, sondern hat auch Konsequenzen für die Ausgestaltung der berufspädagogischen Studiengänge im eigenen Hause. Ziel ist es, die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrkräften attraktiver und qualitativ hochwertiger zu gestalten. Dieses Anliegen verfolgen wir auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen, welche nachfolgend skizziert werden. Wegweisend für die aufgeführten Aktivitäten ist die Einsicht, dass sowohl die berufliche Bildung im Allgemeinen als auch die berufliche Lehrkräftebildung im Speziellen als kritisch-emanzipatorische Bildungs-

4 Verwiesen sei hier sowohl auf die Breite des Berufsbildungssystems (Berufsvorbereitung, Berufsausbildung, berufliche Fort- und Weiterbildung) als auch auf die Schülerinnen und Schüler, die u. a. mit sehr unterschiedlichen schulischen Vorerfahrungen und Abschlüssen, mit unterschiedlichen betrieblichen Ausbildungskontexten sowie mit z. T. unterschiedlichen Ausbildungszielen in einer Klasse unterrichtet werden.

prozesse zu begreifen sind (Kaiser 2019) und dass sinnstiftende Veränderungsprozesse sich auf Motivation und Engagement positiv auswirken.

2 Handlungsfelder der Studienorganisation und inhaltliche Schwerpunkte der berufspädagogischen Studiengänge

Die Bachelor- und Masterstudiengänge am ibp sind formal dadurch gekennzeichnet, dass sie mit 96 Leistungspunkten einen vergleichsweise hohen berufspädagogischen Studienanteil aufweisen. Die KMK verorten hier beispielweise 90 Leistungspunkte (KMK 1995/2018, S. 2), an einzelnen Hochschulstandorten wird diese Anzahl auch unterschritten (Fahle et al. 2016, S. 76; Krugmann 2019, S. 225). Inhaltlich charakteristisch für die Studiengänge am ibp ist, dass sie primär auf eine Berufstätigkeit im berufsbildenden Schulwesen ausgerichtet sind. In den folgenden vier Abschnitten werden zentrale Handlungsfelder der Studienorganisation bzw. der inhaltlichen Schwerpunktsetzung dargestellt.

2.1 Unterstützung im Studium geben und individuelle Studienverläufe ermöglichen

Es ist bekannt, dass die gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge sowohl vor der Herausforderung stehen, Studieninteressierte und Studierende zu gewinnen als auch Studienabbruchquoten zu reduzieren (Klemm 2018, S. 8; BMBF 2021, S. 3). An vielen Hochschulstandorten sind verschiedene Maßnahmen ergriffen worden, und dennoch blieben durchschlagende Erfolge bislang aus (u. a. Monitor Lehrerbildung o. J., S. 13). Der komplexe Studiengangsaufbau mit drei unterschiedlichen Studienbestandteilen (berufliche Fachrichtung, Zweitfach und Bildungswissenschaften), die damit einhergehende Notwendigkeit, sich in unterschiedlichen Fachkulturen zu bewegen sowie die Erfahrung, sich als Minderheit in einem Auditorium von angehenden Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zu erleben, sind spezifische Herausforderungen, die von Lehramtsstudierenden zu bewältigen sind. Insbesondere von „First-Generation-Studierenden"[5] sowie von „beruflich qualifizierten Studierenden"[6] ist bekannt, dass sie sich mit der Inkorporation in universitäre Studiengänge schwerer tun (u. a. Koerber 2021 et al., S. 158). Auch Studierende, die parallel zum Studium einer Berufstätigkeit nachgehen und/oder familiäre Erziehungs- bzw. Pflege-

5 Als „First-Generation-Studierende" werden diejenigen Personen bezeichnet, die als Erste in ihrer Herkunftsfamilie ein Hochschulstudium aufnehmen und die auf keine Wissens- und Erfahrungsbestände sowie Erfolgsberichte zurückgreifen können. Der Anteil von „First-Generation-Studierenden" ist im (Berufsschul-)Lehramt höher als in anderen Studiengängen (Driesel-Lange et al. 2017, S. 376; Grunau/Petzold-Rudolph 2021, S. 2 f.).

6 Mit „beruflich qualifizierten Studierenden" sind diejenigen Personen gemeint, die über eine Berufsausbildung und Berufstätigkeit in die Lehramtsstudiengänge einmünden (vgl. Schreiber 2014, S. 3). Auch deren Anteil ist in den Berufsschullehramtsstudiengängen höher als in anderen Studiengängen (Driesel-Lange et al. 2017, S. 376).

aufgaben übernehmen, stehen angesichts der i. d. R. auf Vollzeit-Studierende ausgerichteten Präsenzuniversität vor Hürden.[7]

Vor diesem Hintergrund und der Erkenntnis, dass (hinderliche) Studienstrukturen nur jeweils vor Ort veränderbar bzw. zielgruppenspezifische Unterstützungsmaßnahmen an die jeweiligen Gegebenheiten anzupassen sind, entstand im Kollegium des ibp der Wunsch, die Voraussetzungen und Bedingungen, die sowohl dem Zugang zum Studium als auch dem Verbleib im Studium entgegenwirken, genauer zu analysieren. Daher erfolgen im Rahmen des Projektes „Campus BWP – Individuum“[8] sowohl querschnittliche Untersuchungen zu Studienmotiven und Zugangswegen ins Berufsschullehramt als auch längsschnittliche Erhebungen zu Studienzufriedenheit und Bewältigung der Studienanforderungen (Traum et al. 2021). Ziel ist es zum einen, die Studienerfolgsquote zu erhöhen, indem zielgruppenspezifische sowie ggf. individuelle Maßnahmen für die Studierenden entwickelt und umgesetzt werden. Zum anderen zielt das Projektvorhaben darauf, verallgemeinerbare Befunde zur Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften zu generieren als auch die eingesetzten Forschungsinstrumentarien zu verbessern.

Erwähnt werden kann an dieser Stelle, dass bereits jetzt schon – insbesondere durch eine sehr fundierte und persönliche (Fach-)Studienberatung, durch individualisierte Anerkennungsverfahren sowie durch eine Flexibilisierung der Lehrveranstaltungsangebote – individuelle Studienverläufe ermöglicht werden.

2.2 Herausbildung von Haltung und Persönlichkeit als eine Aufgabe universitärer Lehrkräftebildung

Werden die zurückliegenden und auch gegenwärtigen Diskurse zur Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, zur Motivation und Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern oder auch zur Lehrkräftegesundheit betrachtet, so erscheint es unstrittig, dass es v. a. auf die Persönlichkeit sowie die Haltung von Lehrkräften ankommt (vgl. u. a. Hattie 2017; Gehrke 2004). Diffus bleibt jedoch, in welcher Phase der Lehrkräftebildung der Herausbildung von Persönlichkeit und Haltung Aufmerksamkeit gewidmet wird.

In unseren Lehrveranstaltungen wird dieser Thematik und Herausforderung „Raum und Zeit gegeben“: zum einen auf einer theoretisch-wissenschaftlichen Ebene, indem sich die Studierenden u. a. mit zentralen normativen Leitfiguren („Lehrkräfte als Lernbegleitende“, als „Gestaltende gesellschaftlicher Veränderungsprozesse“ oder als „Machende von Schule und Unterricht“) befassen und sich mit einschlägigen empirischen Befunden zum Einfluss der Lehrkräftepersönlichkeit und Einstellung auf Unterrichtsprozesse und Lernleistungen auseinandersetzen. Eine Aufgabe sieht das Kollegium des ipb insbesondere darin, Studierende dafür zu sensibilisieren, dass das Berufsbildungssystem mit seinen (Macht- und Herrschafts-)Strukturen in- bzw. exkludierende Mechanismen hervorbringt, die sowohl kritisch zu benennen als auch

7 Unseren Erfahrungen nach weisen etliche Studierende in den berufsbildenden Lehramtsstudiengängen mehrere Merkmale auf: Sie sind häufig sowohl „First-generation-“ als auch „beruflich-qualifizierte“ Studierende, die ihren Lebensunterhalt durch eine Berufstätigkeit (in der Regel in ihrem Erstberuf) sichern und zudem noch Familienaufgaben übernehmen.

8 Weitere Informationen unter: https://www.ibp.uni-rostock.de/campus-bwp-mv.

als veränderbar wahrzunehmen und zu gestalten sind (vgl. Kaiser 2021). Insbesondere in der Auseinandersetzung mit der Geschichte der (beruflichen) Bildung wird erfahrbar, wie sehr Strukturen und Inhalte der beruflichen Bildung von politischen Aushandlungsprozessen und sich verändernden Zielsetzungen in der Gesellschaft beeinflusst werden. Die Einsicht bei Studierenden zu befördern, dass berufliche Bildung nicht nur auf der Unterrichtsebene, sondern auch auf strukturellen Ebenen durch sie als Lehrkräfte (mit)gestaltet werden kann und muss – u. a. um zu verhindern, dass sich autoritäre Strukturen in unserer Gesellschaft wiederholen –, ist ein zentrales Anliegen einzelner Lehrveranstaltungen.[9] Zum anderen werden auf einer handlungspraktischen Ebene Impulse gesetzt, indem Studierende in Seminaren – die sich beispielsweise auf gruppendynamische Erkenntnisse der humanistischen Psychologie beziehen[10] oder die das achtsamkeitsbasierte Stressmanagement fokussieren[11] – Selbsterfahrungsprozesse durchlaufen und hierbei ihr eigenes Denken und Handeln hinterfragen (vgl. ausführlich Kaiser 2020).

Forschung und Lehre werden verknüpft, indem u. a. experimentelle Designs wie „Lernen durch Engagement", „Peer Learning" und „Themenzentrierte Interaktion" in Anwendung kommen und zugleich empirisch in ihren Wirkungen beforscht werden (vgl. Götzl et al. 2019, Götzl/Struck 2020, Struck/Kaiser 2020, Kaiser 2020).

2.3 Auf Augenhöhe mit den beruflichen Schulen und anderen Akteuren in Mecklenburg-Vorpommern zusammenarbeiten

Im Aufbau befindlich ist ein institutionalisierter und kontinuierlicher Wissenschaft-Praxis-Austausch zwischen dem Institut für Berufspädagogik und den berufsbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Aufgebaut wurden u. a. im Rahmen eines Mentoring-Projektes[12] Kontakte zu Lehrkräften, die die Studierenden während ihrer Orientierungs- und Hauptpraktika an den beruflichen Schulen begleiten und unterstützen. Die Vor- und Nachbereitung der Praktika erfolgt sowohl durch die Mitarbeitenden des Institutes für Berufspädagogik als auch durch die Mentorinnen und Mentoren – u. a. in Arbeitstreffen und spezifischen, an die Studierenden gerichteten Vorbereitungs- und Reflexionsseminaren. Von dem gleichermaßen fachlichen wie informellen Austausch profitieren neben den Studierenden sowohl die Lehrkräfte als auch die Mitarbeitenden des ibp. Es ergeben sich fortlaufend vielfältige Ideen zur Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Enge Kooperationen bestehen darüber hinaus zum landesweiten „Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung", zum „Kompetenzzentrum für Berufliche Schule" (KBS) sowie zu zahlreichen anderen Akteuren der Beruflichen Bildung. Getragen werden diese Kooperationen durch das Anliegen, sowohl die Lehrkräftebildung als auch die berufliche Bildung in Mecklenburg-Vorpommern sukzessive weiterzu-

9 Dass die Integration historischer Themen auch auf Interesse der Studierenden stößt, zeigt sich u. a. in Abschlussarbeiten, die sich spezifischen Themen zur DDR oder auch zur nationalsozialistischen Zeit widmen.

10 Es handelt sich hierbei um Seminare, die die Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (1974) erlebbar machen.

11 In diesen Seminaren steht die Förderung innerer Ressourcen, wie beispielsweise des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und des Selbstmanagements, im Fokus.

12 Weitere Informationen unter: https://www.ibp.uni-rostock.de/qualitaetsoffensivelehrerbildung.

entwickeln. Die Studierenden profitieren unter anderem durch Lehrveranstaltungen und Kolloquien, in denen verschiedene Akteure des Berufsbildungswesens referieren, damit Impulse setzen und die universitären Diskurse bereichern.

2.4 Den nationalen und internationalen Austausch auch in der Lehre verankern

Den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu intensivieren ist auch ein Anliegen, das auf nationaler sowie internationaler Ebene verfolgt wird. Durch das ibp werden überregionale und internationale Tagungen (mit)organisiert. Derzeit koordiniert wird ein Erasmus-Projekt (VETteach), in dem ein Austausch über gute Praxis der Lehramtsqualifizierung in Hinblick auf Digitalisierung, Inklusion, Demokratieförderung und Career Guidance zwischen Spanien, Schweden, der Schweiz, Finnland, Norwegen und Deutschland stattfindet. Sichtbar gemacht werden die besonderen Strukturen in den jeweiligen Ländern sowie die sich daraus ergebenden Forschungspotenziale (Kaiser et al. 2021). Auch dieses Engagement nimmt Einfluss auf die Lehre. So sind beispielsweise in das Modul „Systeme der beruflichen Bildung" Ringvorlesungen integriert, in die auch Vorträge von ausländischen Berufsbildungsforschenden Eingang finden.[13] Zudem gibt es Schwerpunktseminare, die sich den Berufsbildungssystemen ausgewählter Länder widmen und deren Einbettung in die länderspezifische Kultur erschließbar machen.

3 Resümee und Ausblick

In dem Beitrag wurde ein Einblick in zugrunde liegende Intentionen sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Studiengangentwicklung am Institut für Berufspädagogik der Universität Rostock gegeben. Die Rückmeldungen vieler Studierender sowie von Absolventinnen und Absolventen – u. a. auch das im Beitragstitel aufgegriffene Zitat eines Absolventen – ermutigen uns, diesen Weg weiter zu beschreiten. Bestärkt werden wir zudem durch Ergebnisse der Begleitforschung zu einzelnen Lehrveranstaltungen: Durch den in einzelnen Seminaren verfolgten Ansatz „Lernen durch Engagement" zeigte sich, dass Studierende Werte und Normen in einer Zivilgesellschaft aktiv erlebt und reflektiert haben sowie ihre Bereitschaft gestärkt werden konnte, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren (Götzl/Struck 2020, S. 48).

Bei den Seminaren mit dem Ansatz der „Themenzentrierten Interaktion" zeigten sich Effekte hinsichtlich gestiegener Selbststeuerung und Autonomie sowie gestiegenen Kompetenzerlebens, unterstrichen durch die Aussage eines Studierenden: „Ich habe erfahren, dass ich selbst der Ausgangspunkt und das Ziel des Lernens bin." (Kaiser 2020, S. 85 f.)

13 Für das Sommersemester 2022 ist u. a. eine Ringvorlesung mit Studierenden und Dozierenden verschiedener europäischer Hochschulstandorte im Kontext des Forschungsnetzwerks „VET & Culture" geplant, die den Austausch über die aktuellen Herausforderungen der Berufs- und Erwachsenenbildung fokussiert.

Aufgrund der kontinuierlichen Rückmeldungen der Studierenden, aber auch vor dem Hintergrund der anhaltend hohen Lehrkräftebedarfszahlen (v. a. in gewerblich-technischen Bereichen) sind uns auch die Handlungsbedarfe bewusst. Es ist daher sowohl eine qualitativ ausgerichtete Weiterentwicklung der bestehenden Studiengänge als auch eine sinnvolle Ergänzung der Studienmöglichkeiten vorgesehen.

Bei den bereits etablierten Studiengängen wird es u. a. darum gehen, zentrale Themen – wie z. B. Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Gender und Diversity, Gesundheitsförderung und Prävention sowie Demokratiepädagogik – stärker zu verankern und hierbei dem Querschnittscharakter gerecht zu werden. Zudem steht hinsichtlich des Kooperationsmodells mit der Hochschule Neubrandenburg eine Umstellung auf ein konsekutives Studiengangmodell „6 + 4 Modell“[14] an, in dem eine stärkere Verzahnung und Verankerung der berufspädagogischen Anteile im Bachelor anvisiert und zudem die Wahl eines allgemeinbildenden Zweitfaches aus dem Fächerkanon der Universität Rostock ermöglicht wird. Dies dient einerseits der Verbesserung der Studienbedingungen, andererseits auch der Beschäftigungsmöglichkeiten unserer Absolventinnen und Absolventen.

Darüber hinaus wird auch der Auf- bzw. Ausbau zusätzlicher Studienoptionen für beruflich qualifizierte Personen eine Aufgabe sein. „Königsklasse“ – ist Weg und Ziel zugleich.

Literatur

Aßmann, C. u. a. (2008). Zehn Jahre Technische Bildung an der Universität Rostock – ein Blick zurück und nach vorn. In F. Eicker (Hrsg.), Perspektive Berufspädagoge!? Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 514–519.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), S. 469–520.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2021). Perspektiven zur beruflichen Lehrkräftebildung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31683_Perspektiven_zur_beruflichen_Lehrerkraeftebildung.pdf;jsessionid=A226579138D8686660230C9C5B85491B.live472?__blob=publicationFile&v=6 0(Zugriff am: 29.10.2021).

Cohn, R. C. (1974). Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregel. In R. C. Cohn (Hrsg.), Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion (6. Auflage). Stuttgart: Klett Cotta, S. 120–128.

14 Auf einen sechssemestrigen Bachelorstudiengang an der Hochschule Neubrandenburg folgt ein viersemestriger Master an der Universität Rostock.

Driesel-Lange, K., Morgenstern, I. & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Münster: Lit, S. 368–387.

Fahle, S., Faßhauer, U., Kaiser, F. & Krugmann, S. (2016). Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen. In T. Bals u. a. (Hrsg.), Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? Detmold: Eusl, S. 67–92.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. WISO Diskurs 04/2018. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Gehrke, J. (2004). DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung. Hamburg: DAK Team Prävention und Gesundheitsberatung (Hrsg.).

Götzl, M., Struck, P. & Biensack, C. (2019). Service-Learning in der Förderorientierten Berufspädagogik – Ein hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Setting. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv Publikation, S. 285–302.

Götzl, M. & Struck, P. (2020). Service-Learning in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung – Ein Ansatz zur Verbindung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen und gesellschaftlichem Engagement in der (beruflichen) Integrationsförderung.
In R. W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv Publikation, S. 33–54.

Grunau, J. & Petzold-Rudolph, K. (2021). First Generation Students in den Studiengängen des Lehramts an berufsbildenden Schulen. In *bwp@* Spezial 18, J. Grunau & T. Jenert (Hrsg.), Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? S. 1–23. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial18/grunau_petzold-rudolph_spezial18.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

Hattie, J. (2017). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers", besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kaiser, F. & Kalisch, C. (2019). Einführung: Berufsschullehramt ist die Königsklasse! In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte – Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv Publikation, S. 9–18.

Kaiser, F. (2020). „Zu wissen, dass wir zählen, gegen die Kälte" – Lebendiges Lernen als Teil des kritisch-subjektorientierten beruflichen Lehramtsstudiums.
In R. W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv Publikation, S. 69–90.

Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte – Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv Publikation, S. 35–47.

Kaiser, F. (2021). Berufliche Bildung ohne Ermächtigung zum Widerspruch ist Produktion von Untertanen. Kritische Selbstreflexion im Kontext beruflicher Lehrkräftebildung. In M. Marose & K. Schütze (Hrsg.), Unter dem dünnen Firnis der Zivilisation. Erinnerungskulturen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen und in der außerschulischen Bildung. Münster: Waxmann, S. 157–172.

Kaiser, F., Marhuenda Fluixá, F. & Palomares-Montero, D. (2021). Common challenges European VET teachers as innovators are facing and their impact on academic VET teacher education. In C. Nägele, B. E. Stalder & M. Weich (Eds.), Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern: online, pp. 183–189. Verfügbar unter: https://doi.org/10.5281/zenodo.4610025 (Zugriff am: 29.10.2021).

Klemm, K. (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (1995/2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der KMK vom 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2004/2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (2008/2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

Koerber, R., Matthes, N. & Wohlrabe, D. (2021). Praxisbericht: Begleitung beruflich Qualifizierter im Studium: Perspektive berufliches Lehramt. In Journal of Technical Education (JOTED). Verfügbar unter: http://www.journal-of-technical-education.de (Zugriff am: 29.10.2021).

Krugmann, S. (2019). Analyse der Vielfalt von Studiengangsstrukturen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte – Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv Publikation, S. 219–234.

Lipowski, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Weinheim u. a.: Beltz, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 47–70.

LehrbildG M-V(2014). Gesetz über die Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern. In der Fassung der Bekanntmachung vom 25. November 2014. Verfügbar unter: https://www.landesrecht-mv.de/bsmv/document/jlr-LehrBiGMV2013V1P5 (Zugriff am: 29.10.2021).

MBWK - Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg Vorpommern (o. J.). Bericht zur Lehrerbedarfsentwicklung 2021 bis 2035. Verfügbar unter: https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1634558 (Zugriff am: 29.10.2021).

Monitor Lehrerbildung (o. J.). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung". Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/web/publikationen/berufsschule/index.html (Zugriff am: 29.10.2021).

Schreiber, A. (2014). Bildungsbiographische Gestaltungsprozesse von Studierenden mit be-ruflicher Qualifikation. In *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 26, 1–18. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe26/schreiber_bwpat26.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (der deutschen Gsellschaft für Erziehungswissenschaft) (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch Gmünd am 25.09.2014. Verfügbar unter: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

Struck, P. & Franz, P. (2020). Importance of Peer Projects in Vocational Education and Training for the Development of Social Skills. In L. M. Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Hrsg.), Teaching, Learning and Teacher Education. Emerging Issues in Research on Vocational Education & Training. Vol. 5. Stockholm: Premiss förlag, S. 86–120.

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschat 9(4), S. 580–597.

Traum, A., Struck, P., Dahn, S., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021). Unterstützt die berufliche Selbstreflexionskompetenz die angemessene Nutzung digitaler Tools in der beruflichen Schule? Zur empirischen Untersuchung von Aspekten kritischer Gestaltungskompetenz bei Studierenden des beruflichen Lehramts. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1–24. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe40/traum_etal_bwpat40.pdf (Zugriff am: 29.10.2021).

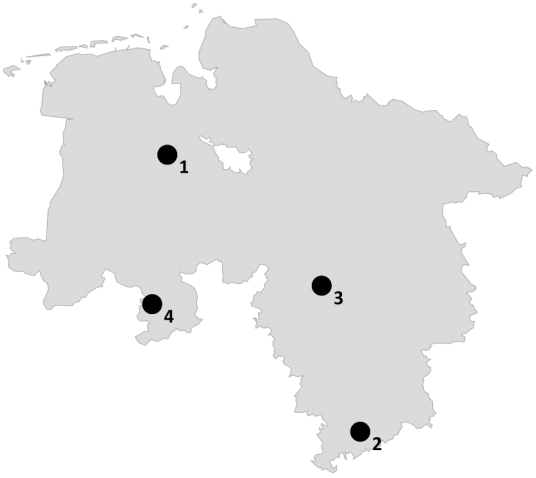
Autorinnen und Autor

Dr. Claudia Kalisch
Universität Rostock, Institut Berufspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 3591
Mail: claudia.kalisch@uni-rostock.de

Cathleen Larisch, M. Ed.
Universität Rostock, Institut Berufspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 2639
Mail: cathleen.larisch@uni-rostock.de

Prof. Dr. Franz Kaiser
Universität Rostock, Institut Berufspädagogik
Professur für Berufspädagogik
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
Tel.: +49 (0) 381 498 2643 (2642 Sekretariat)
Mail: franz.kaiser@uni-rostock.de

VIII. Niedersachsen



1 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
2 Georg-August-Universität Göttingen
3 Leibniz Universität Hannover
4 Universität Osnabrück

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Kurzcharakteristik des Standorts

Gürbet Akman, Heike Jahncke, Verena Kehl, Meike Panschar, Karin Rebmann, Heye Saathoff, Andreas Slopinski, Christian Steib, Sandra Wilk

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (B. A.)
- Master of Education Wirtschaftspädagogik (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- WS 2004/05
- WS 2007/08

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaftswissenschaften (Wirtschaft und Verwaltung)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Anglistik
- Chemie
- Ev. Theologie/Religionspädagogik
- Germanistik
- Geschichte
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Sozialwissenschaften (Politik)
- Sportwissenschaften
- Philosophie/Werte und Normen
- Niederlandistik
- Sonderpädagogik
- Hispanistik/Spanisch
- Frankoromanistik/Französisch

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften: 412
- Master of Education Wirtschaftspädagogik: 192

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen
Die Unterrichtsfächer

- Hispanistik/Spanisch
- Frankoromanistik/Französisch

werden in Kooperation mit der Universität Bremen angeboten.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Biografieorientierte und phasenübergreifende Lehrerbildung in Oldenburg (OLE+) (darin: berufs- und wirtschaftspädagogisches Teilprojekt „Professionalisierung fördern")
- Die Beförderung von (Selbst-)Reflexionskompetenz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Pflegewissenschaft, Metalltechnik, Sozialpädagogik, Gesundheit, Kosmetologie, Ökotrophologie sowie Wirtschaft und Verwaltung (SeReKo) (Verbundprojekt mit der Universität Osnabrück)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Studierende, die das Berufsziel Lehramt für berufsbildende Schulen verfolgen, studieren an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Anschluss an den Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung" den konsekutiven Master of Education für Wirtschaftspädagogik.

Der Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften im Schwerpunkt „Berufliche Bildung" umfasst insgesamt 180 Kreditpunkte (KP) verteilt auf sechs Semester. Es wird das Fach Wirtschaftswissenschaften als Hauptfach mit 90 KP kombiniert mit einem 30 KP-Nebenfach. Im Nebenfach stehen 15 verschiedene Unterrichtsfächer zur Wahl. Hinzu kommen berufs- und wirtschaftspädagogische Module des Professionalisierungsbereichs im Umfang von 30 KP, ein fünfwöchiges allgemeines Schulpraktikum sowie ein dreiwöchiges Betriebspraktikum im Umfang von zusammen 15 KP sowie die Bachelorarbeit (15 KP). Die Bachelorarbeit ist in den Wirtschaftswissenschaften oder der Wirtschaftsdidaktik anzufertigen und hat eine effektive Bearbeitungszeit von zehn Wochen. Im Wahlpflichtbereich der berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie der wirtschaftsdidaktischen Module kann zwischen dem Schwerpunkt „Berufsbildende Schulen" und dem Schwerpunkt „Betrieb" (inkl. der über- und außerbetrieblichen Lernorte) gewählt werden. Der Studiengang schließt mit dem Abschluss B. A. ab.

Der konsekutive Master of Education (Wirtschaftspädagogik) umfasst 120 KP verteilt auf vier Semester. Das Curriculum umfasst die Vertiefung der fachlichen und fachdidaktischen Kenntnisse im Unterrichtsfach im Umfang von 45 KP und in der

beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften im Umfang von 27 KP. Hinzu kommen im Professionalisierungsbereich vertiefende berufs- und wirtschaftspädagogische Inhalte (12 KP), ein fünfwöchiges Fachpraktikum (6 KP) und ein berufs- und wirtschaftspädagogisches Forschungsvorhaben (6 KP). Das Studium wird mit der Masterarbeit samt begleitender Lehrveranstaltung (24 KP) beendet. Zur Anmeldung der Masterarbeit muss von den Studierenden der Nachweis von 52 Wochen berufspraktischer Tätigkeit erbracht werden. Die Mehrzahl der Studierenden erbringt diesen Nachweis durch eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung. Die Masterarbeit kann grundsätzlich in allen Studienbereichen geschrieben werden. Wird sie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik oder der Wirtschaftsdidaktik geschrieben, so muss sie empirisch ausgerichtet sein. Wie bereits im Bachelorstudium können die Studierenden in den berufs- und wirtschaftspädagogischen und wirtschaftsdidaktischen Lehrveranstaltungen zwischen einer Schwerpunktsetzung „Berufsbildende Schulen“ und „Betrieb“ wählen. Beide Studiengänge durchzieht und verbindet miteinander ein Kompetenzentwicklungsportfolio, das auf die Beförderung von (Selbst-) Reflexionskompetenz und einer reflexiv-forschenden Grundhaltung abzielt. Der Studiengang schließt mit dem Abschluss „M. Ed.“ ab.

Der Studiengang bereitet nicht nur auf eine Tätigkeit im berufsbildenden Schulwesen vor, sondern auch auf Tätigkeitsfelder in Unternehmen und nichtstaatlichen Institutionen mit Schwerpunkten in der Aus- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung/dem Personalmanagement. Darüber hinaus bereitet der Studiengang auf eine Tätigkeit in der Berufsbildungsforschung an Universitäten, außeruniversitären Institutionen des Bundes, der Länder oder der Kommunen sowie privaten Instituten der Berufsbildungsforschung und -entwicklung vor.

Autorinnen und Autoren

Gürbet Akman, M. Ed.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
guerbet.akman@uol.d

Dr. Heike Jahncke
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Akademische Rätin
heike.jahncke@uol.de

Dipl.-Hdl.in Verena Kehl
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
verena.kehl@uol.de

Meike Panschar, M. A.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
meike.panschar@uol.de

Prof. Dr. Karin Rebmann
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
karin.rebmann@uol.de

Heye Saathoff, M. Ed.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
heye.saathoff@uol.de

Dr. Andreas Slopinski
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
andreas.slopinski@uol.de

Dr. Christian Steib
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Akademischer Rat
christian.steib@uol.de

Sandra Wilk, M. Ed.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
sandra.wilk@uol.de

Postanschrift:
Universität Oldenburg
Fakultät II, Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
26111 Oldenburg

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Aktuelles aus der Ausbildung angehender Lehrkräfte für berufsbildende Schulen der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Gürbet Akman, Heike Jahncke, Verena Kehl, Meike Panschar, Karin Rebmann, Heye Saathoff, Andreas Slopinski, Christian Steib, Sandra Wilk

Abstract

Der Beitrag zeigt aktuelle Entwicklungen und Besonderheiten der Ausbildung der Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg auf. Eine grundlegende Besonderheit stellt die Einführung eines Kompetenzentwicklungsportfolios im Jahre 2009 dar, das die Studienphasen des Zwei-Fächer-Bachelors Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) und des Masters of Education Wirtschaftspädagogik miteinander verbindet und seitdem kontinuierlich überarbeitet und erweitert wurde. Das Kompetenzentwicklungsportfolio ist ausgerichtet auf den Auf- und Ausbau der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit als Kerndimension professioneller Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte und auf eine reflexiv-forschende Grundhaltung. Es umfasst die vier Bereiche „(Lern-)Biografie und Blick in die Zukunft", „Lernvorstellungen, Lehrerrolle und Wahrnehmung von Unterricht", „Unterrichten" sowie „Forschendes Lernen" und ist in jedem berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie wirtschaftsdidaktischen Modul verankert. Neben einem Überblick über das Kompetenzentwicklungsportfolio wird im Beitrag beispielhaft anhand des Gegenstandsbereichs der Digitalisierung aufgezeigt, wie im Rahmen eines konkreten wirtschaftsdidaktischen Moduls der reflexiv-forschende Habitus von Studierenden aufgebaut werden kann. Hierzu wird die Modulkonzeption beschrieben, die auf die Produktion von Lern- und Erklärvideos sowie ergänzenden dynamischen und interaktiven Arbeitsblättern ausgerichtet ist.

Schlagworte: Kompetenzentwicklungsportfolio, digitale Medien, (Selbst-)Reflexionskompetenz, reflexiv-forschende Grundhaltung

The article shows current developments and special features of the training of teachers at vocational schools with a vocational specialisation in economics at the Carl von Ossietzky University of Oldenburg. A fundamental feature is the introduction of a competence development portfolio in 2009, which links the study phases of the two phases Bachelor of Business and Economics (specialising in vocational education) and the Master of Education in Business Education and has been continuously revised and expanded since then. The competence development portfolio aims towards the development and expansion of (self-)reflection skills as a core dimension of professional action competence of the prospective teachers and towards a reflexive-researching basic attitude. It includes the four areas of "(Learning) Biography and Looking to the Future", "Learning Perceptions, Teacher Role and Perception of Teaching", "Teaching" as well as "Research-based Learning" and is anchored in every vocational and business education and business didactics module. In addition to an overview of the competence development portfolio, the article deals with the subject area of digitalisation as an example to show how the reflexive research habitus of students can be built up within the context of a concrete business didactics module. For this purpose the article also outlines the module, which aims towards the production of learning and explanatory videos as well as supplementary dynamic and interactive worksheets.

Keywords: Competency development portfolio, digital media, (self-)reflection skills, reflective-researching attitude

1 Einführung

An der Universität Oldenburg erfolgt seit 1974 die Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften. Bis 1980 fand diese als einphasige Lehrkräftebildung statt. Ab dem WS 1980/81 wurde dann in den Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften" immatrikuliert, der mit dem 1. Staatsexamen abschloss und dem sich dann der Vorbereitungsdienst mit dem 2. Staatsexamen anschloss. Wenige Jahre später wurde neben dem 1. Staatsexamen zusätzlich das Universitätsdiplom „Diplom-Handelslehrer:in" verliehen. Seit WS 2004/05 erfolgt die Ausbildung schließlich im Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt berufliche Bildung) mit dem Abschluss B. A. (Bachelor of Arts) und dem konsekutiven Master of Education Wirtschaftspädagogik mit dem Abschluss M. Ed. Studiert wird neben der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften ein allgemeines Unterrichtsfach. Hier stehen aktuell 15 Unterrichtsfächer zur Wahl, darunter zwei in Kooperation mit der Universität Bremen. In den wirtschaftsdidaktischen sowie berufs- und wirtschaftspädagogischen Wahlpflichtmodulen können die Studierenden grundsätzlich zwischen den Schwerpunkten „Berufsbildende Schulen" und „Außerschulische/betriebliche Lernorte" wählen.

Neben diesen organisational-strukturellen Veränderungen gab es auch inhaltlich-strukturelle Veränderungen, die auf eine Qualitätssteigerung und -sicherung der Ausbildung der Lehrer:innen an berufsbildenden Schulen abzielten. Die grundlegendste Veränderung betrifft die Einführung eines Kompetenzentwicklungsportfolios (KEP) im Jahre 2009, das beide Studienphasen miteinander verbindet und seitdem kontinuierlich überarbeitet und erweitert wird.

2 Kompetenzentwicklungsportfolio

2.1 Überblick über das KEP

Das KEP ist ein ausbildungsbegleitendes Portfolio mit einem öffentlichen und einem nicht öffentlichen Teil. In den öffentlichen Teil fließen verpflichtend verschiedene Leistungen aus festgelegten Studienmodulen ein, die zum Teil benotet werden. Damit ist das KEP in Teilen auch ein Prüfungsportfolio. Der öffentliche Teil ist für die Dozierenden einsehbar und bildet die Grundlage für Beratungsgespräche mit den Studierenden. Der nicht öffentliche Teil ist freiwillig und nur auf persönliche Einladung hin einsehbar und kann mit Dokumenten gefüllt werden, die dem Urteil der Studierenden folgend ihre (Lern-)Entwicklung sowie ihren Kompetenzzuwachs verdeutlichen. Insgesamt werden mit dem Einsatz des KEPs folgende Ziele angestrebt:

- Identifikation der eigenen Biografie und des eigenen (beruflichen) Profils,
- Dokumentation und Veranschaulichung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Kompetenzentwicklung,
- Auf- und Ausbau der **(Selbst-)Reflexionsfähigkeit** als zentrale Dimension professioneller Handlungskompetenz.

In diese Ziele und in die Handhabung des KEPs werden alle Studierende zu Studienbeginn eingeführt. Dort erhalten sie das Portfolio als Sammelmappe, in der sie über ihr gesamtes Studium individuelle Artefakte, insbesondere aber ihre Bearbeitungen der Reflexionsanlässe sammeln, die das KEP ausmachen.

2.2 Reflexionsanlässe des KEPs

Derzeit umfasst das Portfolio zehn Reflexionsanlässe aus vier Bereichen (vgl. auch Jahncke/Porath/Rebmann 2017; Jahncke/Porath/Rebmann/Riebenbauer/Stock 2018, S. 117 ff.) (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Reflexionsanlässe und Bereiche des KEPs in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung

Bereiche und Reflexionsanlässe		**Semesterlage**	**Pflichtaufgaben**	**Freiwillige Aufgaben**
Bereich A: (Lern-)Biografie und Blick in die Zukunft				
Anlass I	Positionsbestimmung und Vision	1. Sem.	–	4
Anlass V	Rückschau und weitere Ausrichtung	6. Sem.	–	2
Anlass VIII	Rückschau und Ausblick	10. Sem.	–	2
Bereich B: Lernen, Lehrerrolle, Wahrnehmung von Unterricht				
Anlass II	Grundlegende Vorstellungen von Lernen	2. Sem.	5	–
Anlass IV	Sitzungsgestaltung – Unterrichten und Reflektieren	4./5. Sem.	1–4	2–8
Anlass VI	Sitzungsgestaltung – Weiterentwicklung der Berufskompetenz	8. Sem.	1–4	2–8
Bereich C: Unterrichten				
Anlass IX	(Selbst-)Reflexion von Unterrichtserfahrungen (Schwerpunkt Hospitationen)	3./4. Sem.	8	–
Anlass X	(Selbst-)Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen	8./9. Sem.	8	–
Bereich D: Forschendes Lernen				
Anlass III	(Selbst-)Reflexion der (Lern-)Erfahrungen mit Berufsbildungsforschung	3./4. Sem.	7	1
Anlass VII	(Selbst-)Reflexion von Arbeitsstrategien und Transfer auf Masterarbeit	9. Sem.	1	1

Anlass I zielt auf eine Reflexion zur Positionsbestimmung und Vision in Bezug auf das gewählte Studium ab und besteht aus vier Aufgaben, die zu Studienbeginn eingesetzt werden. Gleichwohl wird diese Reflexion bereits in der Orientierungswoche eingeleitet. Hier findet seit dem WS 2017/18 ein dreistündiger Einführungsworkshop (der im von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Oldenburg geförderten Projekts OLE+ entwickelt und erprobt wurde) statt, in dem der Bezug zur eigenen Biografie über die Berufswahlmotive und die subjektiven Theorien der Studienanfänger:innen zum Lehrkräftehandeln an berufsbildenden Schulen hergestellt wird.

Auf die Überlegungen des Anlasses I wird in **Anlass V** und **Anlass VIII** zurückgegriffen, in denen Rückschau auf den jeweils zurückliegenden Studienabschnitt gehalten wird. Diese Rückschau umfasst einen reflektierten Blick auf die Erreichung der gesetzten Ziele, das Auftreten von Hindernissen und deren Überwindung durch individuelle Bewältigungsstrategien. Hinzu kommt ein Blick in die Zukunft hinsichtlich des eigenen Entwicklungspotenzials und abzuleitender Konsequenzen (vgl. zur konzeptuellen Fassung von (Selbst-)Reflexionskompetenz Jahncke 2019). Diese drei Anlässe fordern zur Innensicht des selbstreflektierenden Individuums auf und bilden zusammen ein ausbildungsbegleitendes (Teil-)Portfolio. Gleichzeitig kann mit den

Anlässen I, V und VIII die Außensicht auf die das Individuum umgebenden Strukturen aufgegriffen werden, auch wenn dieses nicht explizit angefordert wird.

Anlass II ist ein in sich geschlossenes Prüfungs(teil-)portfolio, aber zugleich auch ein Seminarportfolio, bei dem eben nur ein Teil der erstellten Produkte und Arbeitsergebnisse benotet wird. Dieser Anlass richtet den Blick auf die Bearbeitung von fünf Arbeitsaufträgen zu grundlegenden Vorstellungen über Lernprozesse. Diese Lernvorstellungen werden in **Anlass IV** und **Anlass VI** erneut aufgegriffen. Deren Grundlage sind die Planung und die Durchführung einer Seminarsitzung durch die Studierenden in einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Modul. Nach der Durchführung ihrer Sitzungsgestaltung sind die Studierenden gefordert, diese im Hinblick auf Planung und Umsetzung, die Integration von Lernvorstellungen sowie die Rolle als Lehrperson zu reflektieren.

Anlass III ist ein Prüfungs- und zugleich Modulportfolio. Hier werden durch sieben Aufgaben die (Lern-)Erfahrungen bei der Erstellung einer eigenen Studie zur Berufsbildungsforschung reflektiert. In **Anlass VII** werden diese Erkenntnisse aufgegriffen und hinsichtlich der eigenen Arbeitsstrategien und des inhaltlich-methodischen Transfers auf die Erstellung der empirisch ausgerichteten Masterarbeit reflektiert.

Anlass IX und **Anlass X** sind neu. Sie wurden im durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanzierten Verbundprojekt SeReKo mit der Universität Osnabrück entwickelt und werden derzeit erprobt. Beide Anlässe umfassen digitale Lerntagebücher mit mehreren Aufgaben, die von den Studierenden in der Vorbereitung und Durchführung der je fünfwöchigen Schulpraktika im Bachelor und im Master bearbeitet werden. Dabei fokussiert Anlass IX zunächst die Beobachtung und Wahrnehmung von Unterricht. Anlass X legt den Fokus auf die eigenen Unterrichtserfahrungen.

Die zehn Reflexionsanlässe lassen sich vier Bereichen zuordnen, die sich auf je unterschiedliche Reflexionsgegenstände beziehen und in sich verwoben sind (vgl. Tab. 1).

2.3 Bereiche des KEPs

Tabelle 1 zeigt die Bereiche, zu denen Reflexionsanlässe samt Aufgaben entwickelt wurden: Bereich A „(Lern-)Biografie und Blick in die Zukunft“, Bereich B „Lernvorstellungen, Lehrerrolle und Wahrnehmung von Unterricht“, Bereich C „Unterrichten“ sowie Bereich D „Forschendes Lernen“.

Bereich A „(Lern-)Biografie und Blick in die Zukunft“: Die Auseinandersetzung mit der eigenen *(Lern-)Biografie* gilt für angehende Lehrkräfte als Schlüsselelement in ihrer Ausbildung (vgl. Wintersteiner 2002, S. 37). Am Standort Oldenburg folgt die Lehrkräftebildung dementsprechend der Leitidee der Biografieorientierung, wonach Handlungsfelder, Situationen und Rahmenbedingungen der Tätigkeit als Lehrkraft in der Schule und deren Wandel im Laufe des Berufslebens adressiert werden. Dies zeigt sich auch im beratungsorientierten Professionalisierungskonzept, das im Oldenburger Qualitätsoffensive Lehrkräftebildungs-Projekt OLE+ (hier: Teilprojekt Berufs- und

Wirtschaftspädagogik) entwickelt wurde und nunmehr in das berufliche Lehramtsstudium integriert ist.

Konkret fragen die drei Reflexionsanlässe dieses Bereichs mit insgesamt acht Aufgaben nach dem bisherigen schulischen und beruflichen Lebensweg, der Motivation und den Zielen für das Studium sowie den Ressourcen für die Zielerreichung. Der bisherige Lebensweg sowie die verfolgten Ziele und Meilensteine sind stichpunktartig niederzuschreiben, die eigene Motivation ist in einem Brief an sich selbst festzuhalten und die für die Zielerreichung benötigten Ressourcen sind in einem Ressourcenkoffer *zusammenzupacken*. Auch fordern die Anlässe auf, über die individuellen Lernfortschritte und die bisherigen Reflexionen Bilanz zu ziehen und richten einen zukunftsorientierten Blick auf die nächste Ausbildungsphase des Masterstudiums bzw. des Vorbereitungsdienstes. Durch das Zusammenspiel der individuellen Fortschritte und den Vorgriff auf die kommende (Ausbildungs-)Phase wird eine für die Reflexion notwendige Distanz in Richtung Vergangenheit und Zukunft unter Berücksichtigung der biografisch-persönlichen Dimension erzielt. Hierdurch wird das Ableiten von Konsequenzen für die folgenden Entwicklungsschritte vereinfacht.

Bereich B „Lernvorstellungen, Lehrerrolle und Wahrnehmung von Unterricht": Gemäß der Kompetenzbereiche „Unterrichten" und „Innovieren" in den Standards der Lehrkräftebildung sollen Lehrkräfte Fachleute für das Lehren und Lernen sein und ihre eigenen Kompetenzen ständig weiterentwickeln (vgl. KMK 2014, S. 5 ff.). Für angehende Lehrkräfte werden daher mit den drei Reflexionsanlässen erste Gelegenheiten geschaffen, ein Verständnis von Lernen und Unterricht sowie von sich als Lehrperson zu entwickeln und zu reflektieren. So werden die Studierenden aufgefordert, ihre Vorstellungen von Lernen zu Beginn des zweiten Semesters zunächst zu zeichnen, um am Ende des zweiten Semesters die Zeichnung zu reflektieren und ihr erweitertes Verständnis von Lernen in einem Radiobeitrag oder einer Zeitungskolumne darzulegen. Weiterhin reflektieren die Studierenden ihre in berufs- und wirtschaftspädagogischen Seminaren geplanten und im Team durchgeführten Seminargestaltungen in Bezug auf den Erfolg der Durchführung, auf Abweichungen zwischen geplantem und durchgeführtem „Unterricht", auf individuelle Herausforderungen, auf mögliche Konsequenzen für das berufliche Handeln und Veränderungen ihrer Vorstellungen von Lernen sowie ihre Selbstwahrnehmung als Lehrkraft. Im Anschluss daran führen die Studierenden ein Reflexionsgespräch mit den Dozierenden des Seminars anhand eines bekannten Beobachtungsbogens. Somit werden die Studierenden auch angeleitet, über ihre bisherige Reflexion nachzudenken (Metareflexion).

Bereich C „Unterrichten": Dieser Bereich greift die beiden vorgenannten Lehrerstandards vertiefend und erweiternd auf. Die hierzu gehörenden Reflexionsanlässe werden in den Vorbereitungsseminaren der Schulpraktika im Bachelor und Master eingesetzt und dienen der Verbindung zwischen theoretisch-systematischem Wissen und erfahrungsbasiertem, praktischem Wissen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung für berufsbildende Schulen. Die Reflexionsanlässe werden in Form eines digitalen Tagebuchs verwendet, um zunächst in den Praktikumsvorbereitungen die theore-

tischen Inhalte an komplexe und authentische Handlungssituationen der Schulpraxis zurückzubinden. Schließlich regt das Tagebuch die Studierenden während der beiden Praxisphasen mittels offener, gegenstandsbezogener Reflexionsanlässe zu einer Verschränkung von Theorie und Praxis in den berufsbildenden Schulen an. Im Verbundprojekt SeReKo wird derzeit in Form einer Interventionsstudie geprüft, ob damit nicht nur ein höheres Niveau an (Selbst-)Reflexionskompetenz der Studierenden einhergeht, sondern auch (fach-)didaktisches und bildungswissenschaftliches Wissen gesteigert und generell die Relevanzwahrnehmung der Studierenden bezüglich der Studieninhalte erhöht werden kann (vgl. Akman/Kehl/Jahncke/Rebmann 2020).

Bereich D „Forschendes Lernen": Eine forschend-reflexive Grundhaltung gilt als ein Professionalisierungsziel sämtlicher Felder pädagogischen Handelns (vgl. Kullmann 2011, S. 148). Zur Beförderung einer solchen Grundhaltung findet sich eine Vielzahl an Konzepten, die sich unter der Formel „Forschendes Lernen" zusammenfassen lässt. Diese „zeichnet sich [...] dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens [...] in seinen wesentlichen Phasen [...] (mit)gestalten, erfahren und reflektieren" (Huber 2009, S. 11). Diesen Prozess von der Entwicklung von Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis hin zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse werden die Studierenden auch in ihrem künftigen beruflichen Leben wiederholt durchlaufen. Daher werden die Studierenden in zwei Reflexionsanlässen mit insgesamt zehn Aufgaben aufgefordert, Erfahrungen mit Theoriewissen und Handlungswissen strukturell und funktionell zu vergleichen und zu reflektieren (vgl. Altrichter/Mayr 2004, S. 168). Konkret werden die Studierenden in einem Bachelormodul systematisch darin unterstützt, eigene Forschungsskizzen zu erstellen, diese zu begründen und zur Diskussion zu stellen. Im Master wird in einem Praxismodul konkret an diese Forschungsskizzen angeknüpft. Hier entwickeln und erproben die Studierenden konkrete Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren. Die in beiden Modulen gewonnenen Einsichten fließen wiederum in die Planung und Durchführung einer empirischen Masterarbeit ein (vgl. Abb. 1). Das KEP dient der Institutionalisierung und Verstetigung von Reflexionsanlässen über die verschiedenen Module, sodass eine kontinuierliche Weiterentwicklung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit sichergestellt werden kann (vgl. Berding/Irmscher/Jahncke/ Rebmann 2018, S. 51). Es begleitet und unterstützt die Studierenden auch beim forschenden Lernen, indem durch das Hinterfragen der eigenen Forschungsaktivitäten eine (selbst-)reflexive Haltung befördert wird.

Vorliegende Evaluationsergebnisse zum KEP, das in allen berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen bzw. Professionalisierungsmodulen eingesetzt wird, zeigen, dass die Studierenden nicht nur die Bedeutsamkeit von Reflexionsfähigkeit anerkennen, sondern dass es mittels der Reflexionsanlässe zu einer Erhöhung des Niveaus der (Selbst-)Reflexion und zu einer Beförderung eines reflexiv-forschenden Habitus kommt (vgl. Jahncke 2019). Diese reflexiv-forschende Grundhaltung durchzieht auch das Lehrkonzept der wirtschaftsdidaktischen Lehrveranstaltungen bzw. Module, wie nachfolgend exemplarisch anhand der inhaltlichen Akzentsetzung *Digitalisierung* beschrieben wird.

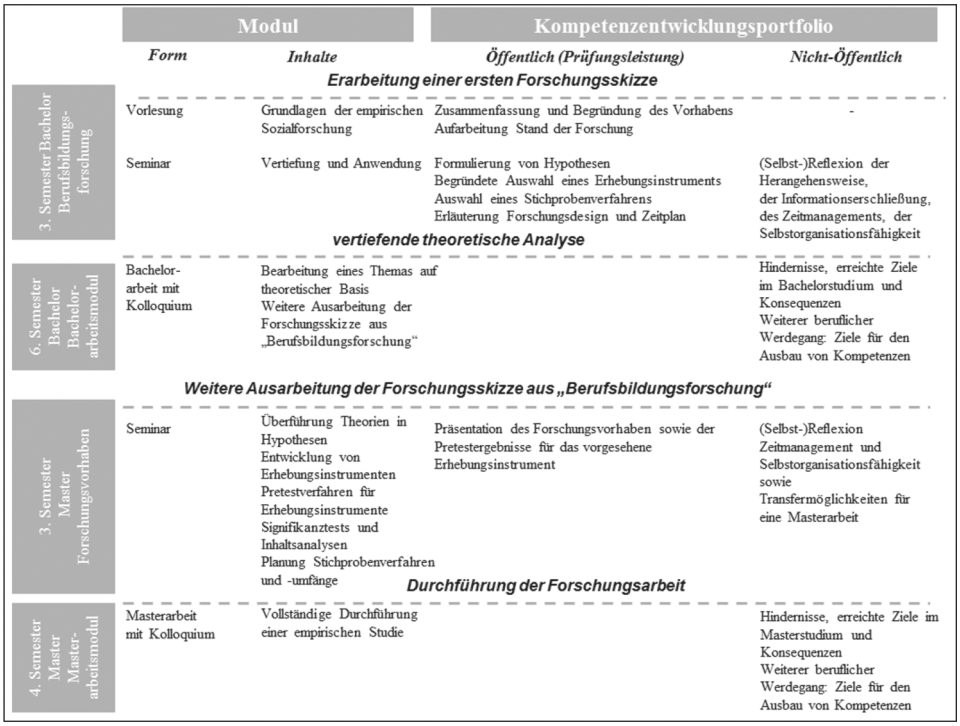


Abbildung 1: Kurzvorstellung der Module zum forschenden Lernen und ihre Verzahnung mit dem Portfolio (Berding/Irmscher/Jahncke/Rebmann 2018, S. 57)

3 Inhaltliche Akzentsetzung Digitalisierung

Ein Beispiel für die Berücksichtigung der inhaltlichen Akzentsetzung der Digitalisierung im Sinne des forschenden Lernens stellt das Modul „Gestaltung wirtschaftsdidaktischer Lernsituationen“ im Master of Education (Wirtschaftspädagogik) dar, in dem den Studierenden der Aufbau medienpädagogischer Kompetenzen ermöglicht werden soll. Seit dem SoSe 2018 sollen die Studierenden anhand spezifischer Probleme und Lerngegenstände im Rahmen einer Projektarbeit selbstständig Lernangebote konzipieren, in denen zunächst **Lern- und Erklärvideos** integriert werden sollen. Abbildung 2 zeigt die diesem Modul zugrunde liegende Konzeption.

So wurden in der ersten Durchführung von den Studierenden für ausgewählte Inhalte des Rechnungswesensunterrichts (z. B. Abschreibungen, Aufwendungen, Erträge) zunächst Lern- und Erklärvideos erstellt und dann in realen Klassen berufsbildender Schulen eingesetzt. Zudem wurde der Einsatz der von den Studierenden entwickelten Lern- und Erklärvideos in den teilnehmenden Klassen in einem Pre-Post-Design evaluiert. Hierzu wurden zu zwei Zeitpunkten im Rechnungswesenunterricht (t_0: zwei Wochen vor dem Einsatz der Lern- und Erklärvideos; t_1: direkt im Anschluss

an den Einsatz der Lern- und Erklärvideos) erstens die Lernmotivation und zweitens der Wissensstand der Lernenden erhoben. Zur detaillierten Darstellung der Ergebnisse siehe Steib/Berding/Slopinski/Sanders (2020, S. 377 ff.).

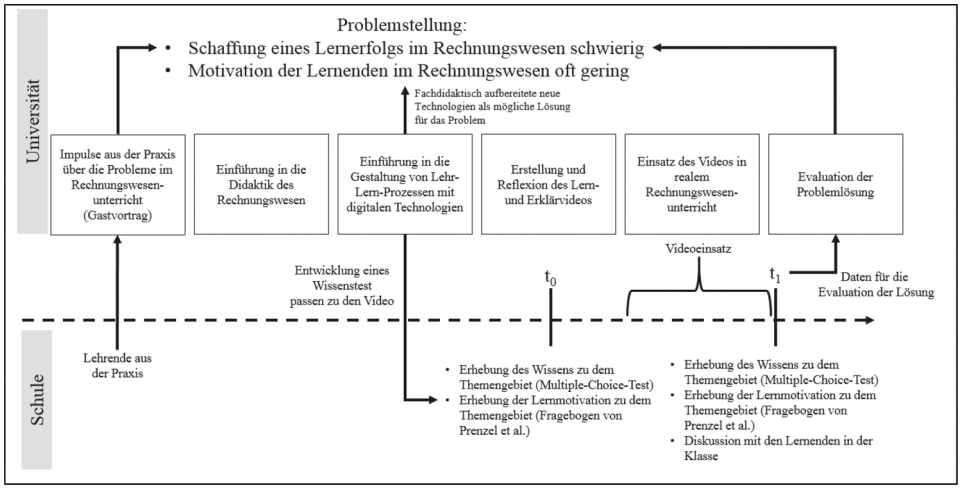


Abbildung 2: Konzept „Forschenden Lernens" für das Modul „Gestaltung wirtschaftsdidaktischer Lernsituationen" (Steib/Berding/Slopinski/Sanders 2020, S. 372)

Nach dieser ersten Durchführung wurde die Seminarkonzeption um die Integration **digitaler und interaktiver Arbeitsblätter** für den zweiten Durchgang erweitert. Beim Konsum von Lern- und Erklärvideos nehmen Lernende nämlich primär eine passiv-rezeptive Haltung ein. Damit die Lernenden eine aktive Rolle einnehmen, müssen Lern- und Erklärvideos von begleitenden Materialien ergänzt werden. Hierfür bieten sich dynamische und interaktive Arbeitsblätter an, die thematisch die von den Studierenden erstellten Lern- und Erklärvideos aufgreifen, einbetten und vertiefen. Dynamische und interaktive Arbeitsblätter lassen sich als digitale Lernumgebungen begreifen, in denen multimediale Inhalte miteinander kombiniert werden. Die Kombination und Präsentation der Inhalte geschieht dabei so, dass Lernende mit spezifischen Inhalten (Grafiken, Abbildungen etc.) direkt interagieren können, Auswirkungen von Manipulationen visualisierter Sachverhalte unmittelbar erleben und eine sofortige Rückmeldung zu ihren Aufgabenlösungen erhalten (vgl. Berding/Jahncke/Albersmann 2020, S. 288). Exemplarisch lässt sich hier ein dynamisches und interaktives Arbeitsblatt anführen, das die Berechnung des Break-Even-Points erklärt und anleitet (https://www.geogebra.org/m/ekyzneye). Es beinhaltet nicht nur ein von den Studierenden entwickeltes Lern- und Erklärvideo, sondern auch eine grafische Darstellung der Break-Even-Point-Berechnung, mit der über Schieberegler interagiert werden kann, und abschließende Kontrollfragen.

Einige weiterführende Impressionen aus den von den Studierenden erstellten Lern- und Erklärvideos und dynamischen und interaktiven Arbeitsblättern zeigt Abbildung 3.

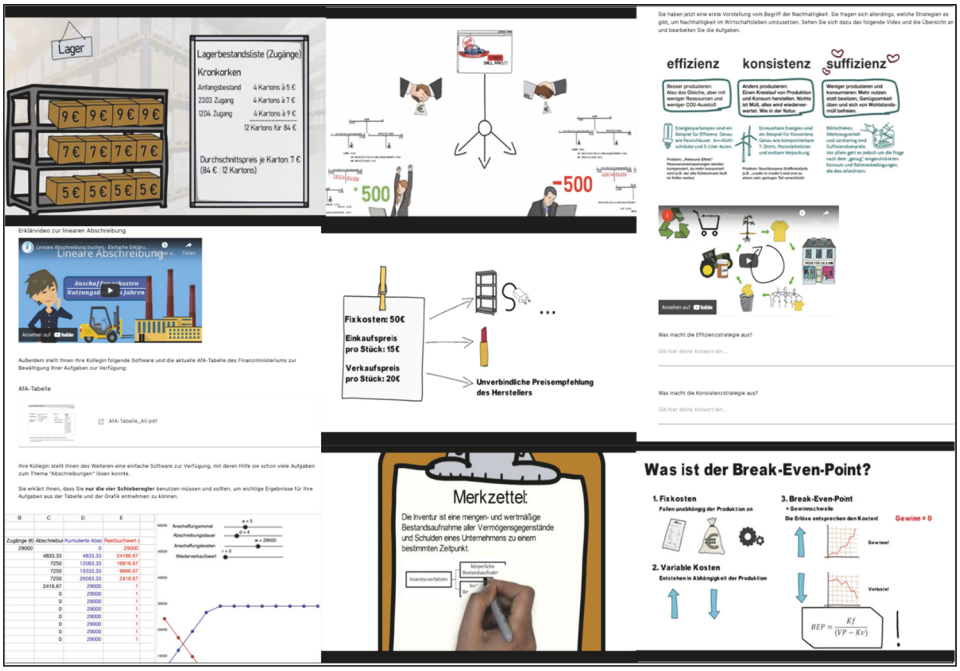


Abbildung 3: Ausschnitte aus Lern- und Erklärvideos und digitalen Arbeitsblättern

Alle bisher erstellten Lern- und Erklärvideos stehen auf dem kostenfreien und unbeschränkten YouTube-Kanal des Fachgebiets der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung. Abbildung 4 enthält einen QR-Code, welcher nach dem Scannen auf diesen YouTube-Kanal weiterleitet. Die interaktiven und dynamischen Arbeitsblätter sind kostenfrei unter folgendem Link zu finden: https://www.geogebra.org/u/bwp_oldenburg.

scan me

Abbildung 4: QR-Code für die Weiterleitung auf den YouTube-Kanal des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik

4 Entwicklungsperspektiven

Aktuell wird am Fachgebiet überlegt, das KEP perspektivisch als elektronische Option mit der Möglichkeit einer orts- und zeitunabhängigen Reflexion vorzuhalten und um die Nutzung digitaler Möglichkeiten (Bilder, Erklärvideos, Diktierfunktion) zu erweitern. Dabei ist angedacht, zukünftig beide Varianten anzubieten. Auch der Einbezug von studentischen Reflexionsgruppen wird diskutiert, da damit einerseits eine Perspektiverweiterung ermöglicht wird, andererseits auch weitergehende individuelle Reflexionsanlässe ausgelöst werden können.

Zudem sind die Produktion und die Nutzung authentischer Unterrichtsvideos in Seminaren zur Beförderung lehramtsrelevanter Basiskompetenzen z. B. in den Bereichen Differenzierung, Heterogenität, Diagnostik und sprachsensibler Fachunterricht geplant. Authentische Unterrichtsvideos gelten aufgrund ihrer vielfältigen Potenziale als Schlüsselmedium in der Lehramtsausbildung und eignen sich besonders zur Beförderung der Theorie-Praxis-Verschränkung und damit einhergehend zur Verbesserung der Relevanzwahrnehmung von Studieninhalten (vgl. BMBF 2020).

Literatur

Akman, G., Kehl, V., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2020). Die Beförderung von (Selbst-)Reflexionskompetenz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. berufsbildung, 183, S. 37–39.

Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 164–184.

Berding, F., Irmscher, M., Jahncke, H. & Rebmann, K. (2018). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Herausforderung LehrerInnenbildung, 1, S. 51–76.

Berding, F., Jahncke, H. & Albersmann, M. (2020): Dynamische und interaktive Arbeitsblätter im Rechnungswesenunterricht. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.), Moderner Rechnungswesenunterricht 2020. Wiesbaden: Springer VS, S. 277–317.

BMBF (Hrsg.) (2020). Mit Unterrichtsvideos hochschulübergreifend lehren und lernen. URL: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/mit-unterrichtsvideos-hochschuluebergreifend-lehren-und-lernen-2369.html (Zugriff am: 26.05.2021).

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In H. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Webler, S. 9–35.

Jahncke, H. (2019). (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. München: Hampp.

Jahncke, H., Porath, J. & Rebmann, K. (2017). Reflexionsanlässe eines Kompetenzentwicklungsportfolios zur Qualitätsentwicklung im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wirtschaft und Erziehung, 69(8), S. 291–297.

Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenbauer, E. & Stock, M. (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. die hochschullehre, 4, S. 115–138.

KMK (Hrsg.) (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Berlin.

Kullmann, H. (2011). Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 6(2), S. 147–158.

Steib, C., Berding, F., Slopinski, A. & Sanders, B. (2020): Die Konzeption, Erstellung, Erprobung und Evaluation von Lern- und Erklärvideos zum Rechnungswesen. In F. Berding, H. Jahncke & A. Slopinski (Hrsg.), Moderner Rechnungswesenunterricht 2020. Wiesbaden: Springer VS, S. 359–387.

Wintersteiner, W. (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. Informationen zur Deutschdidaktik, 26(1), S. 35–43.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Kurzvorstellung der Module zum forschenden Lernen und ihre Verzahnung mit dem Portfolio 390

Abb. 2 Konzept „Forschenden Lernens“ für das Modul „Gestaltung wirtschaftsdidaktischer Lernsituationen“ 391

Abb. 3 Ausschnitte aus Lern- und Erklärvideos und digitalen Arbeitsblättern 392

Abb. 4 QR-Code für die Weiterleitung auf den YouTube-Kanal des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik 392

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Reflexionsanlässe und Bereiche des KEPs in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung 386

Autorinnen und Autoren

Gürbet Akman, M. Ed.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
guerbet.akman@uol.de

Dr. Heike Jahncke
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Akademische Rätin
heike.jahncke@uol.de

Dipl.-Hdl. Verena Kehl
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
verena.kehl@uol.de

Meike Panschar, M. A.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
meike.panschar@uol.de

Prof. Dr. Karin Rebmann
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
karin.rebmann@uol.de

Heye Saathoff, M. Ed.
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
heye.saathoff@uol.de

Dr. Andreas Slopinski
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
andreas.slopinski@uol.de

Dr. Christian Steib
Universität Oldenburg, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Akademischer Rat
christian.steib@uol.de

Postanschrift:
Universität Oldenburg
Fakultät II, Department für Wirtschafts- und Rechtswissenschaften
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
26111 Oldenburg

Georg-August-Universität Göttingen

Kurzcharakteristik des Standorts

Susan Seeber

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor Wirtschaftspädagogik (B. A.)
- Master Wirtschaftspädagogik (M. Ed.)
- Master Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung (M. Sc.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor und Master Wirtschaftspädagogik seit 2007 als konsekutive Studiengänge (davor Diplomstudiengang Diplomhandelslehrer:in seit 1961)
- Master Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung seit 2018

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft

Angebotene Unterrichtsfächer

- Informatik
- Mathematik
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Evangelische Theologie
- Sport
- Politik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Wirtschaftspädagogik: 275
- Master Wirtschaftspädagogik M. Ed.: 118
- Master Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung: 41

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Wirtschaftswissenschaft: 393

Das Studium der Wirtschaftspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen

Die Universität Göttingen weist in Niedersachsen die längste Tradition in der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen auf: Erste wirtschaftspädagogische Lehrveranstaltungen wurden bereits 1952 angeboten, aber erst 1962 trat erstmals eine Diplomprüfungsordnung für Handelslehrer:innen in Kraft.

Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist heute ein konsekutiv aufgebauter und polyvalent ausgerichteter Studiengang. Der Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik ist durch eine Profilierung im Bereich der Wirtschaftswissenschaften charakterisiert. Darüber hinaus werden ein zweites Unterrichtsfach und Module der beruflichen Bildungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik Wirtschaft studiert. Die Studierenden absolvieren darüber hinaus ein fünfwöchiges allgemeines Schulpraktikum an einer berufsbildenden Schule. Im Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik werden berufliche Qualifikationen erworben, die sich vorwiegend auf kaufmännische Tätigkeitsfelder und auf den Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung richten. Der Abschluss „Bachelor of Arts (B. A.)“ berechtigt zum Eintritt in den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik „Master of Education (M. Ed.), der den Abschluss eines einschlägigen Bachelorstudienganges voraussetzt. Im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik werden relativ gleichgewichtig Module aus dem Angebot der Wirtschaftswissenschaft, insbesondere betriebswirtschaftliche Vertiefungen, dem Zweitfach und der beruflichen Bildungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik studiert. Darüber hinaus ist in das Studium ein fünfwöchiges Schul- und Unterrichtspraktikum an einer kaufmännischen Schule integriert. Das berufsbildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studium umfasst Module zum Erwerb von Kompetenzen in der Gestaltung von kaufmännischen und betrieblichen Lernumgebungen, in fachdidaktischer Vermittlung kaufmännischer Inhalte unter Einbezug digitaler Medien sowie in der Diagnostik von Lernprozessen und Lernergebnissen auf forschungsorientierter Grundlage. Darüber hinaus werden Kompetenzen im Bereich der Steuerung beruflicher Aus- und Weiterbildung und in der kritischen Reflexion von Forschungsbefunden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik adressiert. Eine eng aufeinander abgestimmte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft und deren Verknüpfung mit den *berufsbezogenen* Bildungswissenschaften gehört daher zu den grundlegenden Gestaltungsaspekten der wirtschaftspädagogischen Studiengänge.

Der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik (M. Ed.) bereitet insbesondere auf das Lehramt an kaufmännischen berufsbildenden Schulen vor. Darüber hinaus eröffnen sich den Absolventinnen und Absolventen aufgrund der auch im Masterstudien-

gang angelegten Polyvalenz der Studieninhalte Beschäftigungsmöglichkeiten in der Wirtschaft sowie in Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (z. B. Personal-/Bildungsabteilungen in Unternehmen, in Kammern und Verbänden; Tätigkeiten in Institutionen der Weiter- und Erwachsenenbildung). Der erfolgreiche Masterabschluss in Wirtschaftspädagogik (M. Ed.) berechtigt zusammen mit dem Nachweis einer abgeschlossenen kaufmännischen Berufsausbildung oder einer mindestens einjährigen berufspraktischen kaufmännischen Tätigkeit zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen.

Der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung (M. Sc.) an der Universität Göttingen adressiert verschiedene berufspädagogische Handlungsfelder, ist jedoch vor allem auf eine Tätigkeit in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausgerichtet. Neben betriebswirtschaftlichen Modulen in verschiedenen Schwerpunkten wie Finanzen, Steuern und Rechnungswesen, Handel und Unternehmensführung sowie Wirtschaftsinformatik werden vor allem Kompetenzen in den Bereichen des Personal- und Bildungsmanagements sowie des Bildungsprozessmanagements und des Lernens im Prozess der Arbeit erworben.

Autorin

Prof. Dr. Susan Seeber
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Georg-August-Universität Göttingen

Leibniz Universität Hannover

Kurzcharakteristik des Standorts

Ann-Christin Bartels, Johannes Schäfers, Birga Stender

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Technical Education (B. Sc.)
- Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Ed.)
- Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (LBS-Sprint) (M. Ed.) (vorher LBS-SprintING)
- Zertifikatsprogramm 2. Fach Lehramt an berufsbildenden Schulen

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Umstellung von Staatsexamen auf B. Sc. zum WS 2005/2006
- Umstellung auf M. Ed. zum WS 2008/2009
- LBS-Sprint zum WS 2021/2022 (bisher LBS-SprintING seit dem WS 2017/2018)
- Zertifikatsprogramm seit WS 2016/2017

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Holztechnik
- Lebensmittelwissenschaft
- Metalltechnik
- Pflegewissenschaft (seit dem WS 2021/2022)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Politik
- Spanisch
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2022/23 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Technical Education (B. Sc.): 509
- Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Ed.): 161
- Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (LBS-Sprint) (M. Ed.): 53

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2022/23 differenziert nach beruflicher Fachrichtung, alle Studiengänge

- Bautechnik: 83
- Elektrotechnik: 52
- Farbtechnik und Raumgestaltung: 92
- Holztechnik: 117
- Lebensmittelwissenschaft: 228
- Metalltechnik: 141
- Pflege: 10 (seit WS 2022/23)

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Leibniz works 4.0: Veränderte Lern- und Arbeitswelten in der beruflichen Lehrerbildung
- TWIND - Technik und Wirtschaft: Integrierte Didaktik
- Theoria cum praxi. Förderung von reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung" (kurz: „Leibniz-Prinzip")

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Leibniz Universität Hannover

Mit sieben beruflichen Fachrichtungen und zehn Unterrichtsfächern bietet die Leibniz Universität Hannover ein umfangreiches Studienangebot für das berufliche Lehramt. Der Schwerpunkt liegt in den gewerblich-technischen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik und Metalltechnik. Als personenbezogene Fachrichtungen kommen die Lebensmittel- und Pflegewissenschaft hinzu.

Das Studienangebot umfasst den Bachelorstudiengang Technical Education und den konsekutiven Masterstudiengang („Master of Education"). Um Quereinsteigenden aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und der Pflegewissenschaft den Zugang zur Lehramtsausbildung zu ermöglichen, wird ein weiterer Masterstudiengang für Fachbachelor angeboten. Darüber hinaus bietet das Zertifikatsprogramm die Möglichkeit der Lehrbefähigung für ein zweites Unterrichtsfach.

1.1 Bachelorstudiengang Technical Education

Der Bachelorstudiengang Technical Education ist der erste Schritt zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Er setzt sich zusammen aus einer beruflichen Fachrichtung und einem Unterrichtsfach. Die Kombination ist frei wählbar. Zusätzlich wird der Professionalisierungsbereich aus Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Schlüsselkompetenzen studiert. Den Studierenden wird früh in ihrem Studium ermöglicht, einen Einblick in die Arbeit an berufsbildenden Schulen zu erlangen. Dazu werden berufsdidaktische und -pädagogische Inhalte vermittelt, die in einem Schulpraktikum in der Praxis erprobt werden. Studierende, die nicht den Masterstudiengang anstreben, können statt eines Schulpraktikums auch ein Betriebspraktikum absolvieren. Der Abschluss des Bachelorstudiengangs ermöglicht auch eine Berufstätigkeit außerhalb der Schule, z. B. in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung oder in Industrie- und Handwerkskammern.

Voraussetzung für das Studium ist der Nachweis einer einschlägigen Berufsausbildung. Falls diese nicht vorliegt, muss ein berufspraktisches Praktikum im Umfang von 52 Wochen bis zur Anmeldung der Masterarbeit absolviert werden.

1.2 Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen

In dem Masterstudiengang werden die fachlichen Voraussetzungen für den Vorbereitungsdienst erlangt. Die im Bachelorstudium erworbenen Grundkenntnisse in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik werden bezogen auf das künftige Berufsfeld Schule fortgeführt sowie durch berufspädagogische und schulpraktische Studien ergänzt. Durch das Fachpraktikum in der beruflichen Fachrichtung und im Unterrichtsfach können die erlernten Inhalte in der Praxis angewendet werden.

1.3 Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (LBS-Sprint)

Der Masterstudiengang für Fachbachelor richtet sich an Absolventinnen und Absolventen grundständiger Fachbachelor-Studiengänge, um einen Quereinstieg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu ermöglichen. Voraussetzung für die Zulassung ist ein Bachelorabschluss in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen Maschinenbau bzw. Elektrotechnik oder einem vorausgegangenen Studienabschluss in der Pflege oder Pflegewissenschaft. Die im Bachelorstudiengang erworbenen Kenntnisse in der Fachwissenschaft werden bezogen auf das künftige Berufsfeld Schule durch die jeweiligen Fachdidaktiken und ein Berufsbildungspraktikum erweitert. Zudem werden Kenntnisse in einem Unterrichtsfach erworben und der Professionalisierungsbereich einschließlich eines Praktikums studiert. Mit dem erfolgreichen Studienabschluss werden die fachlichen Voraussetzungen für die Einstellung in den Vorbereitungsdienst erworben.

1.4 Zertifikatsprogramm 2. Fach Lehramt an berufsbildenden Schulen

Mit dem Zertifikatsprogramm wird die Lehrbefähigung für ein weiteres Unterrichtsfach erworben. Diese ermöglicht die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schu-

len im gewählten zweiten Unterrichtsfach auch in der Sekundarstufe II. Voraussetzung dafür ist ein Masterabschluss für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, ein vergleichbarer Abschluss oder eine Immatrikulation an der Leibniz Universität Hannover für den Masterstudiengang. Das Zertifikatsprogramm setzt sich aus Veranstaltungen des Bachelor- und Masterstudiengangs für das Unterrichtsfach zusammen.

Literatur

Flechtner, M. (2022): Studierendenstatistik Wintersemester 2022/23 (ohne Beurlaubte). Stand 24.11.2022 mit Stichtag 15.11.2022. Präsidialstab Hochschulplanung und Controlling. Verfügbar unter: https://www.uni-hannover.de/de/universitaet/profil/zahlen/studierendenstatistik (Abgerufen am 22.12.2022).

Leibniz School of Education (2022a): Das Lehramt an der Leibniz Universität Hannover in Zahlen 2022. Verfügbar unter: https://www.lse.uni-hannover.de/fileadmin/lehrerbildung/PDF/Das_Lehramt_an_der_Leibniz_Universiaet_Hannover_in_Zahlen_2022_final.pdf (Abgerufen am 22.12.2022).

Leibniz School of Education (2022b): Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Technical Education an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover vom 16.09.2016 (zuletzt berichtigt am 14.09.2021) mit Änderung vom 05.08.2022. Verfügbar unter: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/stpo/f_technical_bpo22.pdf (Abgerufen am 22.12.2022).

Leibniz School of Education (2022c): Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover vom 30.09.2016 (zuletzt berichtigt am 16.11.2016) mit Änderung vom 14.10.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/stpo/f_lehrbs_mpo22.pdf (Abgerufen am 22.12.2022).

Leibniz School of Education (2022d): Prüfungsordnung für den Masterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (LBS-Sprint) an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover vom 16.09.2016 mit Änderung vom 22.09.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/stpo/f_lbsSprint_mpo22.pdf (Abgerufen am 22.12.2022).

Präsidium der Leibniz Universität Hannover (2022): Zahlenspiegel 2022 der Leibniz Universität Hannover. Langenhagen: Gutenberg Beuys Feindruckerei.

Autorinnen und Autor

Dr. phil. Ann-Christin Bartels
Studiengangkoordinatorin Lehramt für Elektrotechnik und Informatik an der Fakultät für Elektrotechnik und Informatik
ann-christin.bartels@et-inf.uni-hannover.de

Johannes Schäfers M. Ed.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
johannes.schaefers@ifbe.uni-hannover.de

Dipl.-Päd. Birga Stender, MBA
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachgruppe Didaktik der Elektrotechnik und Informatik
stender@dei.uni-hannover.de

Leibniz Universität Hannover

Stärkung der beruflichen Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover durch die phasen- und fachübergreifende „Plattform Lehramt an berufsbildenden Schulen“ (plabs)

Kathrin Otten, Johannes Schäfers, Julia Gillen, Alexandra Bach, Sina Mackel, Matthias Becker

Abstract

Zur Verbesserung der Studierbarkeit und Qualitätssteigerung der Studiengänge für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen werden elaborierte Digitalisierungskonzepte als zukunftsweisend eingeschätzt (vgl. Pengel et al. 2017). Neben dem bekannten Paradigma der Entkopplung von Zeit- und Raumabhängigkeit durch online-basierte Distanz-Lernphasen wird in diesem Beitrag dargelegt, wie Lernangebote aus unterschiedlichen Studienbereichen im beruflichen Lehramtsstudium durch ausgewählte (digitale) Angebots- und Arbeitsstrukturen auf einer gemeinsamen Lern-, Arbeits- und Netzwerkumgebung, der Plattform *plabs* zusammengeführt werden, um damit die Kohärenz der Lernangebote im Lehramtsstudium und die fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrenden und Studierenden zu fördern.

Schlagworte: Berufliche Lehrkräftebildung, Digitalisierung, Kohärenz, Lernplattform, Studierbarkeit

In order to improve the studyability and quality of the study programmes for teachers at vocational schools, elaborated digitisation concepts are considered forward-looking (cf. Pengel et al. 2017). In addition to the well-known paradigm of decoupling time and space dependency through online-based distance learning phases, this article explains how learning opportunities from different fields of study in vocational teacher training are brought together through selected (digital) offer and work structures on a common learning, work and network environment, the platform *plabs*, in order to promote the coherence of learning opportunities in teacher training and the interdisciplinary co-operation of teachers and students.

Keywords: vocational teacher education, digitalisation, coherence, learning platform, Studyability

1 Einleitung

Die Professionalisierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen wird durch vielfältige Herausforderungen und Anforderungen geprägt, die in der wissenschaftlichen Community der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bzw. den beruflichen Fachdidaktiken seit Langem umfassend diskutiert werden (vgl. u. a. Becker et al. 2012, Tenberg et. al , 2019, S. 15 ff.; Frommberger/Lange 2018, S. 12 ff.). Konkret lassen sich u. a. folgende Problem- und Diskussionsfelder dabei benennen:

A) In den gewerblich-technischen Fachrichtungen des Lehramtes an berufsbildenden Schulen liegen die Abbruchquoten, vor allem in der Bachelorphase, seit Jahren auf einem konstant hohen Niveau. Als Ursache dafür wird in einschlägigen empirischen Studien herausgearbeitet, dass es sich bei Lehramtsstudierenden der gewerblich-technischen Fachrichtungen um eine sehr heterogene Studierendenschaft handelt, welche – u. a. bedingt durch berufsbiografische Besonderheiten und sozioökonomische Sachzwänge – anderen Herausforderungen im Studium begegnen muss, als es bei traditionellen Studierenden anderer Lehrämter der Fall ist (vgl. z. B. Wyrwal/Zinn 2018; Nickolaus/Abele 2009; Ziegler 2004; Frommberger/Lange 2018).

B) Ein Ansatzpunkt zum Umgang damit stellt die Entwicklung geeigneter hochschuldidaktischer Konzepte durch die Lehrenden in den beruflichen Fachdidaktiken und in der Berufspädagogik dar. Die dafür notwendige und im Sinne der Studierbarkeit auch sehr sinnvolle Entwicklungs- und Forschungsarbeit trifft jedoch an vielen Studienstandorten auf ein Ausstattungs- und Ressourcenproblem. So sind die Professuren in diesen Fachgebieten vielfach nur unzureichend ausgestattet und inhaltlich zu breit angelegt. Diese wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten zunehmend zu übergreifenden beruflichen Technikdidaktiken zusammengefasst, sodass der Anspruch einer fokussierten Fachdidaktik für eine spezifische berufliche Fachrichtung kaum mehr eingelöst werden kann (vgl. Becker et al. 2012; Bertelsmann Stiftung et al. 2017, S. 15; Bach/Mackel 2021). Ebenso kann eine differenzierte Unterstützung der heterogenen Studierendenschaft bei einer so knapp bemessenen Personaldecke nur unzureichend geleistet werden (vgl. Vollmer 2012, S. 200 ff.).

C) Darüber hinaus werden universitäre Lehramtsstudiengänge für das allgemeinbildende und das berufsbildende Schulwesen sowie die dort angestrebte Kompetenzentwicklung aus der Studierendenperspektive häufig als zu praxisfern und fragmentarisch beurteilt. Es wird kritisiert, dass die drei Phasen der Lehrkräftebildung zu wenig aufeinander aufbauen und nicht ausreichend an den beruflichen Anforderungen des Berufsfeldes orientiert sind (vgl. Tenberg et al. 2019, S. 30). Zudem sind Lehramtsstudiengänge aufgrund ihrer Dreigliedrigkeit (berufliche Fachrichtung, Unterrichtsfach, Erziehungswissenschaften) in Hochschulen in der Regel über unterschiedliche Fakultäten verteilt organisiert und dadurch curricular und methodisch wenig kohärent gestaltet, was im Feld der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge besonders zum Tragen kommt. Diehl und Krüger bemängeln in diesen Zusammenhang, dass es oft

> „den angehenden Lehrenden selbst überlassen [bleibt], aus den einzelnen Ausbildungsabschnitten Zusammenhänge für den eigenen Professionalisierungsprozess herzustellen" (Diehl/Krüger, 2011, S. 3).

Diesem einleitend skizzierten Spannungs- und Bedingungsgefüge unterliegt auch die berufliche Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH), an der es unterschiedliche Studiengangmodelle für dieses Lehramt gibt. So bauen die Studiengänge *Bachelor of Technical Education* und der konsekutive *Master Lehramt an berufsbildenden Schulen* als grundständig konzeptionierte Studiengänge systematisch aufeinander auf. Dazu kann aus sechs beruflichen Fachrichtungen (Bautechnik, Elektrotechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung, Holztechnik, Lebensmittelwissenschaften und Metalltechnik) und elf Unterrichtsfächern (Chemie, Deutsch, Englisch, evangelische Religion, Informatik, katholische Religion, Mathematik, Physik, Politikwissenschaften, Spanisch, Sport) gewählt werden. Seit dem Wintersemester 2017/2018 existiert zudem ein ebenfalls konsekutiv angelegter Masterstudiengang für Absolvierende fachwissenschaftlich angelegter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Unter der Bezeichnung *„Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (LBS-Sprint)"* wurde dieses Studienangebot zunächst für die Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik etabliert. In beiden beruflichen Fachrichtungen herrscht traditionell der größte Mangel an Studierenden und Lehrkräften. Ergänzend zu dieser fachlichen Ausrichtung wurde seit dem Wintersemester 2022/23 in Kooperation mit der Hochschule Hannover die berufliche Fachrichtung Pflege im Studiengang LBS-Sprint eingerichtet. Bei dieser Entwicklung zeigt sich, dass das Modell eines lehramtsqualifizierenden Masterstudiengangs dazu geeignet ist, um in Mangelfachrichtungen auch kurzfristig qualitätsgesicherte Studienangebote zu entwickeln und damit dem Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen entgegenzuwirken.

Blickt man auf die Studienvoraussetzungen der Studierenden in den genannten Studienangeboten, so zeichnen sich diese durch eine besondere Heterogenität hinsichtlich der individuellen fachlichen Vorbildung, hinsichtlich organisatorischer Studienbedingungen, aber auch hinsichtlich sozialökonomischer Aspekte des Studiums (z. B. Finanzierung, soziale Integration) aus. Neben den Studienbeginnenden mit Berufsausbildung bis hin zu Technikerinnen und Technikern nimmt die Zahl der Bewerbenden ohne Berufsausbildung oder mit sehr geringen Praxiserfahrungen stetig zu. Berufspädagogische und fachdidaktische Lehrveranstaltungen müssen daher auf sehr unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Kompetenzprofile der Studierenden eingehen. Auch fachwissenschaftlich ist die Erfahrung der beruflichen Praxis eine sehr bedeutende Herausforderung, da Lehrkräfte eine auf die berufliche Praxis der auszubildenden Fachkräfte ausgerichtete fachliche Expertise benötigen. In allen berufsbildenden Lehramtsstudiengängen der LUH gilt es demnach aufgrund der Heterogenität der Studierendenschaft und ihrer Bildungshintergründe auf inhaltlich-curricularer Ebene mit diversitätssensiblen Ansätzen geeignete Zugänge zu Studieninhalten und wissenschaftlichen Arbeitstechniken zu ermöglichen.

Hinsichtlich der grundsätzlichen Ausrichtung der universitären Lehrkräftebildung der LUH wird das Leitbild der Reflektierten Handlungsfähigkeit als grundlegen-

des Konzept betrachtet, um die berufliche Entwicklung der Studierenden in allen lehramtsbildenden Studiengängen und somit auch im berufsbildenden Lehramt zu gestalten und um universitäre sowie schulische Praxen reflexiv miteinander zu verbinden. Diese Idee verknüpft sowohl die fachwissenschaftliche, fachdidaktische als auch die bildungswissenschaftliche Dimension der Lehrkräftebildung. Das Leitbild umfasst als Grundidee eines berufsbiografischen Ansatzes die langfristige Bereitschaft und Fähigkeit eines Individuums, sein Handeln in schulbezogenen Situationen theoretisch und empirisch zu analysieren und begründete Entscheidungen zu treffen sowie diese in ihrer Wirkung nachträglich zu beurteilen. Die reflektierte Handlungsfähigkeit ist in der Grundannahme sowohl auf das Individuum, seine Berufsbiografie und direkten Interaktionen sowie auf die Schule als System gerichtet und schließlich auch auf gesellschaftliche Zusammenhänge und aktuelle politische Entwicklungen (vgl. Dannemann et al. 2019).

Unter dieser Leitidee wird im Rahmen des BMBF-geförderten Projekts „Leibniz-Works 4.0“, welches in der dritten Qualitätsoffensive Lehrerbildung einzugliedern ist, die phasen- und fachrichtungsübergreifende Lern-, Arbeits- und Netzwerkumgebung *plabs* (**P**lattform **L**ehramt **a**n **b**erufsbildenden **S**chulen) entwickelt. Gespeist wird die Plattform auch aus Medienpaketen, welche im hochschulübergreifenden Verbundprojekt TWIND (www.twind.de) entwickelt werden, da ein Teilprojekt von TWIND kürzlich von der Universität Kassel an die LUH umgezogen ist und die Ziele beider Projekte in hohem Maße kompatibel sind. Ziel der Plattform ist es, mit entsprechenden Digitalisierungsansätzen die Studierbarkeit der Studiengänge für die heterogene Studierendenschaft zu verbessern und die Studieninhalte der einzelnen Bezugsdisziplinen im Sinne der Kohärenz bis hin zur Entwicklung einer beruflichen Identität von Lehrkräften sinnvoll und verständnisstiftend miteinander zu verzahnen. *Plabs* ist aktuell nicht nur zur Unterstützung der beruflichen Lehrkräftebildung an der LUH konzipiert; übergreifendes Ziel ist es vielmehr, dass sie künftig als phasen- und fachrichtungsübergreifende Lern-, Arbeits- und Netzwerkumgebung für das berufsbildende Lehramt in ganz Niedersachsen etabliert werden kann.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst die Plattform vorgestellt, bevor in Kapitel 3 und Kapitel 4 weitere Teil-Digitalisierungsprojekte an der LUH aufgezeigt werden, die u. a. auch Content für *plabs* generieren. Der Beitrag schließt in Kapitel 5 mit einem kritischen Resümee.

2 Aufbau und Intention der Plattform Lehramt an berufsbildenden Schulen (plabs)

Die *Plattform Lehramt an berufsbildenden Schulen* basiert technisch auf dem Learning Management System ILIAS[1]. Zur Unterstützung der Lehrkräfteprofessionalisierung und der Kohärenz des Studiums an der LUH werden im ersten Schritt überwiegend

1 Die Plattform ist im Internet erreichbar unter https://plabs.uni-hannover.de/

LUH-interne Studienangebote der Berufspädagogik, der beruflichen Fachdidaktiken und der Fachwissenschaften der einzelnen beruflichen Fachrichtungen zusammengefügt und gebündelt.

Unter dieser Prämisse wurde *plabs* zunächst in sechs Hauptbereiche gegliedert (siehe Abb. 1):

1. Studium und Lehre, hier werden Studienstrukturen und Semesterstrukturen abgebildet, sodass das Studienmaterial zu den Veranstaltungen strukturiert zur Verfügung gestellt wird. Es finden sich Lehrangebote der sechs an der LUH angebotenen beruflichen Fachrichtungen sowie das Angebot zu den mathematisch-technischen Vorkursen;

2. Vorbereitungsdienst, hier gibt es umfassende Informationen und Kontakthinweise zum Vorbereitungsdienst an den niedersächsischen Studienseminarstandorten;

3. Forschung, hier wird auf die einzelnen Institute der beruflichen Fachrichtungen, der Berufspädagogik und der Didaktik der Naturwissenschaften verwiesen sowie u. a. über Forschungsprojekte, Projektergebnisse, Promotionsvorhaben und Veröffentlichungen informiert;

4. Netzwerk, hier finden sich umfassende Informationen zum uniinternen Netzwerk, zu Forschungskooperationen, zu niedersächsischen Arbeitsgemeinschaften und Behörden, beruflichen Schulen und Studienseminaren etc.;

5. Projekt Leibniz Works 4.0 wird in diesem Beitrag vorgestellt und

6. Open Educational Resources, hier werden demnächst für die berufliche Lehrkräftebildung relevante OER-Materialien verlinkt bzw. zur Verfügung gestellt.

Im Rahmen der Plattform *plabs* werden Schnittmengen in vielfältiger Hinsicht generiert: zwischen beruflichen Fachrichtungen, zwischen Studienseminarstandorten, zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung und inhaltlich zwischen Forschung und Lehre sowie mit Open Educational Resource (vgl. Becker 2022). Mit *plabs* – so die Intention – wird ein Lernen in Netzwerken gefördert sowie tradierte „lineare Denk- und Lernkonzepte" synergetisch zusammenführt. Das Lernen in und von der Community soll z. B. unterstützt werden, indem Studierende, Referendare und Lehrkräfte zukünftig an gemeinsamen Lernsituationen arbeiten und ihre Konzeptionen einander vorstellen und untereinander austauschen. Dabei werden auf der Plattform onlinebasierte Werkzeuge und Konferenzsysteme wie z. B. die Software Padlet und Slack, aber auch Chats und Plug-Ins wie *H5P* usw. zur Förderung kollaborativer sowie zeit- und ortsunabhängiger Arbeitsweisen von allen Nutzenden gleichermaßen eingesetzt. Darüber hinaus eröffnet die Technik neben innovativen Lehr-Lernformen auch digitalisierte Prüfungsansätze, die u. a. von Selbstlernmodulen über (von Studierenden erstellte) Fragen und Tests bis hin zu Videomitschnitten aus Vorlesungen und Peer-Assessments reichen.

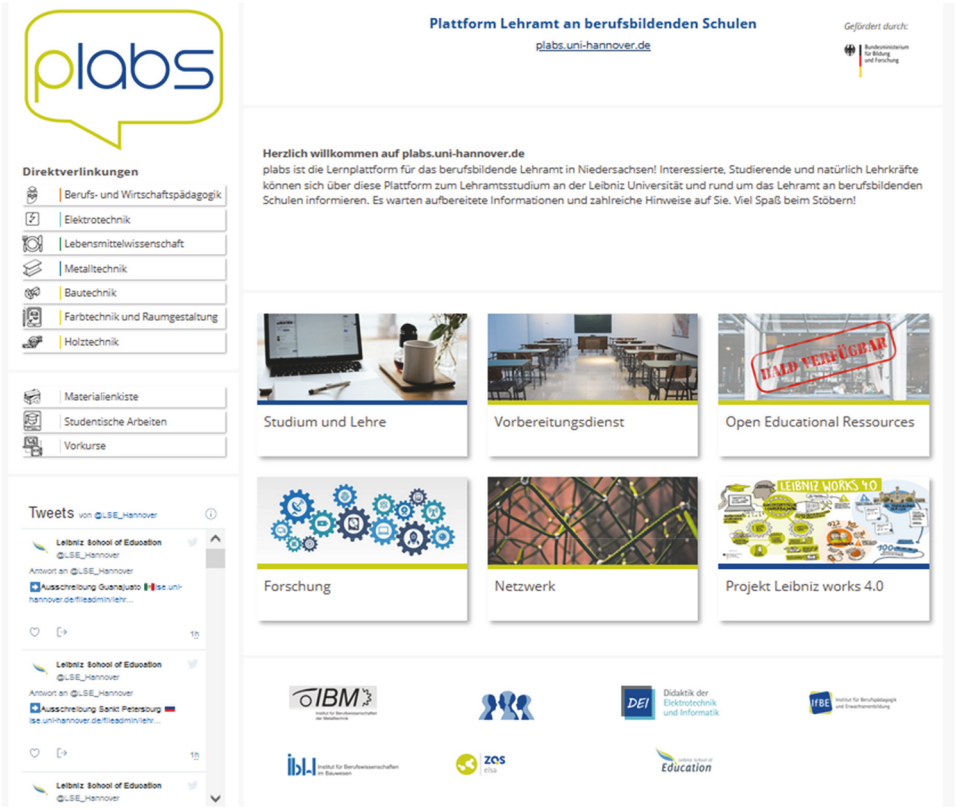


Abbildung 1: Übersicht und Aufbau der digitalen Lernplattform *plabs* aus Studierendensicht der LUH (eigene Darstellung – Stand März 2022)

In *plabs* wird zudem ein offenes und wertschätzendes Lernen durch die hochschulinterne Veröffentlichung von studentischen Qualifikationsarbeiten und OER-Materialien unterstützt, welche der Reflexion in den Lehrveranstaltungen, im Studienseminar oder im Rahmen der Prozesse der schulischen Curriculumentwicklung dienen. Für Studierende soll in *plabs* ein individualisiertes Lernen ermöglicht werden, indem digital strukturierte und digital gestaltete Lehrveranstaltungen in unterschiedlichen Lernformaten und Lernformen (asynchrones Online-Lernen, Blended Learning, hybrides Lernen, unterstützendes Lernen) zeitlich und räumlich flexibilisiert bereitgestellt werden. Der Elaborationsgrad der inhaltlichen Aufarbeitung reicht von der Erstellung einzelner kleiner „Lernnuggets“ (Mikrolerneinheiten wie beispielsweise kurze Erklärvideos) über die Entwicklung ganzer Medienpakete, wie sie z. B. im Projekt TWIND erfolgt (siehe Kapitel 4), über gänzlich digital aufbereitete Lehrveranstaltungen, wie dies in der Berufspädagogik geschieht (siehe Kapitel 3), bis hin zur Abbildung des gesamten Studienprogramms. Zwei dieser Konzepte zur Digitalisierung, die in *plabs* zur Verfügung stehen bzw. aktuell eingepflegt werden, gilt es nun folgend zu beschreiben.

3 Integration und Konzeption berufspädagogischer Lehrveranstaltungen auf plabs

Im Professionalisierungsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in den Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen werden verschiedene berufspädagogische, berufswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen digital angereichert und als synchrone und asynchrone Lehrformate auf *plabs* angelegt. Dort finden die Studierenden für das Selbststudium die Aufzeichnungen der Vorlesungen, Lernvideos, grundlegende und vertiefende Texte sowie Reflexionsaufgaben. Hinsichtlich des eigenen Aktivitätsraums können Studierende dort Informationen abrufen, selbst aktiv in Form von Wikis und bei der Gestaltung eines Methodenpools mitwirken und eigene Dokumente hochladen (vgl. Gillen et al. 2021). Ebenso können sie Lernmodule zu einzelnen Veranstaltungen eigenständig durcharbeiten und an der Erstellung von Inhalten mitwirken, indem sie selbstständig Begriffe für Wikis beschreiben und sich darin üben, selbst Tests zu erstellen oder Quiz zu berufspädagogischen oder fachdidaktischen Fragen zu erarbeiten.

Die neu konzipierten Lehrveranstaltungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden methodisch in einem didaktischen Dreischritt ausgebracht: Den asynchronen Grundlagenphasen schließen sich im Wechsel synchrone Diskussionsphasen an. Die Diskussionsphasen fanden in den pandemiebedingten Online-Semestern an der LUH im virtuellen Seminarraum über Videokonferenztools statt, in der Regel aber in Präsenzphasen. Sie zielen dem flipped classroom-Konzept folgend darauf ab, allgemeine Verständnisfragen zu besprechen, fachliche Aspekte zu vertiefen und zu diskutieren. Die Online-Semester zeigten, dass Diskussionen in virtuellen Kontexten über Wortmeldungen (Mikrofon) eher verhalten sind, sich aber aktivierende Methoden über die Funktionen des Chats, der geteilten Notizen sowie Umfragen (z. B. das Chatgewitter) integrieren lassen und damit die Lernaktivität und Meinungsäußerungen der Studierenden erhöht werden können. In der dritten Phase des Dreischritts, der Übertragungsphase, bearbeiten die Studierenden Transferaufgaben in Einzel- oder Gruppenarbeiten (in virtuellen Teilgruppen/Breakout-Sessions). Dabei ist frei wählbar, ob sie die Aufgaben während der Vorlesung bzw. des Seminars oder zu einem anderen Zeitpunkt bearbeiten.

Diese Gestaltungsform der Lehre ermöglicht den Studierenden phasenweise zeitliche und räumliche Flexibilität. Dieser Dreischritt, bestehend aus Grundlagenphasen, Diskussions- und Übertragungsphasen, entspricht aber auch dem oben beschriebenen konstruktivistischen Verständnis von Wissenserwerb und bietet zudem Möglichkeiten zur Vertiefung der Lerninhalte sowie konkrete berufspädagogische Anwendungskontexte und virtuelle Räume für den sozialen Austausch. Insbesondere die Austauschmöglichkeiten zwischen den Studierenden untereinander in Teilgruppen-Räumen, aber auch mit den Dozierenden sind in Situationen der Online-Lehre von zunehmender Bedeutung – nicht nur für den fachlichen Austausch, sondern auch als informeller Rahmen zum Klären organisatorischer Fragen und Probleme. Die unten-

stehende Abbildung verdeutlicht die dreiteilige Phasenstruktur der Lehrveranstaltungen des Grundlagenmoduls (vgl. Gillen et al. 2021).

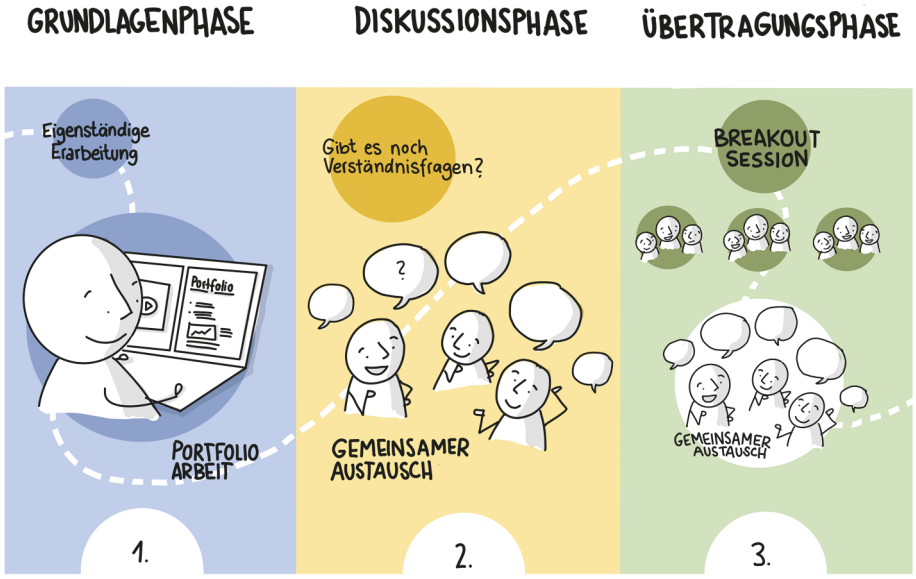


Abbildung 2: Zugrunde liegender didaktischer Dreischritt der Lehrveranstaltungen des Grundlagenmoduls II (illustriert von Paula Föhr)

Erste Lehrveranstaltungsevaluationen zu den digital aufbereiteten Lehrveranstaltungen waren überwiegend positiv. Bei den Studierenden wurde in den Online-Semestern der mangelnde persönliche Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, aber auch der fehlende direkte Austausch mit den Lehrenden beklagt. Mit der Integration von digitalen Sprechstunden und der Verlagerung des persönlichen Austauschs innerhalb der Lehrveranstaltungen in Online-Videokonferenzen innerhalb der Diskussions- und Übertragungsphasen wurde jedoch eine Lösung angeboten. Es gilt daher in den zukünftigen Präsenzsemestern an der LUH die Durchmischung der Online- und Präsenzlehre weiterzuentwickeln, z. B. im Blended-Learning-Format (vgl. Arnold et al. 2018, S. 146).

4 Konzeption von TWIND-Medienpaketen und geplante Integration auf plabs

Im Bereich der OER werden sich auf *plabs* zukünftig digitale, multimedial aufgebaute Medienpakete wiederfinden, welche zu ausgewählten Themenfeldern der beruflichen Fachdidaktik bzw. zu einer übergeordneten beruflichen Technikdidaktik bundesweit den fach- und technikdidaktischen Kolleginnen und Kollegen an Universitäten, Studienseminaren und in der beruflichen Lehrerfortbildung zur Verfügung gestellt wer-

den. Ziel ist es dabei, die berufliche Lehrkräftebildung zu stärken, regionale und überregionale Vernetzungen zu verwirklichen und damit die in beruflich-fachdidaktischen Professuren zusammengefassten Fachgebiete mit Inhalten einer fokussierten Didaktik einer speziellen beruflichen Fachrichtung zu versorgen (vgl. Mackel et al. 2022). Bei den digitalen Medienpaketen handelt es sich um ein mediales Portfolio, das sich im Wesentlichen aus folgenden fünf Elementen zusammensetzt: a) wissenschaftlicher Begleittext (nach geltenden wissenschaftlichen Standards), b) audio- und/oder visuelles Medium, z. B. Erklärvideo, Interview oder Podcast, c) Aufgaben bzw. Arbeitsauftrag, d) Kompetenzbeschreibungen e) Reflexions- und Kontrollelemente (siehe Abbildung 3).

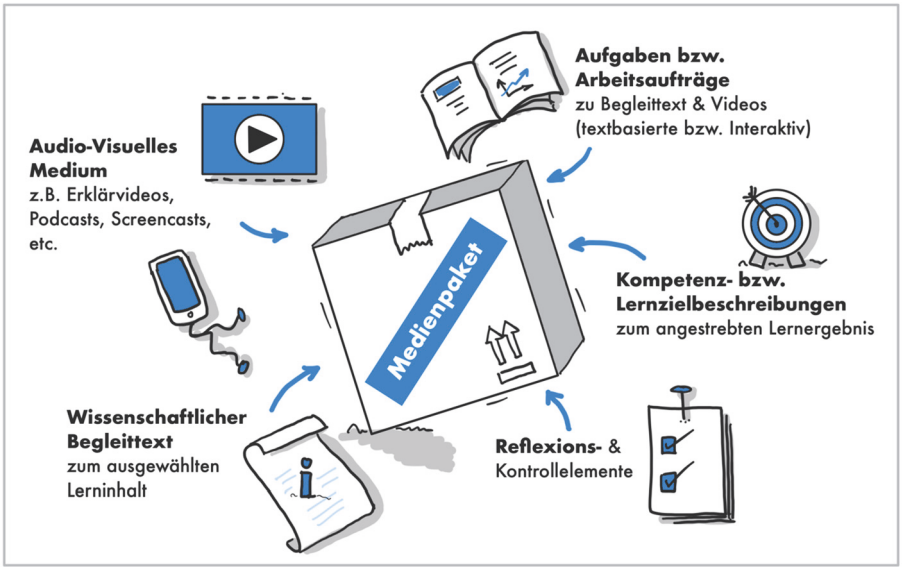


Abbildung 3: Format und zentrale Elemente der digitalen Medienpakete (vgl. TWIND 2022)

Die einzelnen Elemente eines Medienpakets sind aufeinander abgestimmt und stehen in einem direkten Zusammenhang zueinander. Ein Medienpaket kann mit mehreren Medienpaketen zu einer Reihe zusammengestellt werden, um größere Themen, Perspektiven und Problembereiche der beruflichen Lehrkräftebildung ganzheitlich abzudecken. Die Zielsetzungen der einzelnen Medienpakete sind unterschiedlich gelagert. Grundsätzlich wird die Förderung des handlungsrelevanten Wissens und der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrkräften unterstützt. Dabei sind Anwendungs- und Praxisbezüge unterschiedlich ausgeprägt und gewichtet, da zum Teil mehrere Medienpakte thematisch aufeinander aufbauen und so einerseits der Theoriebezug im Vordergrund steht, anderseits eher der exemplarische Anwendungs- und Handlungsbezug oder die theoretische Reflexion der Berufspraxis von Lehrkräften.

Die Entwicklung der Medienpakete schließt am Forschungsansatz Design-Based-Research (DBR) an. Durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung

und ein anschließendes Re-Design entstehen nachhaltige, reale Innovationen (digitale Medienpakete) (vgl. Reinmann 2018, S. 61). Zyklisch werden nach Euler (2014) die Phasen Problempräzisierung, Auswertung von Literatur und Erfahrungen, Entwicklung und Verfeinerung des Designs, Erprobung und formative Evaluation des Designs, Generierung von Gestaltungsprinzipien und die summative Evaluation von Interventionen durchlaufen. Im ersten Turnus der Entwicklung folgte nach einer Problempräzisierung eine Identifizierung relevanter Qualitäts- und Gestaltungskriterien für die Umsetzung der Medienpakete. Die ersten Pilotpakete wurden anschließend im Wintersemester 2020/21 in der universitären Lehre eingesetzt und evaluiert.

Die Evaluation ließ eine hohe Akzeptanz der Medienpakete durch die Studierenden und durch Lehrende erkennen. Ihre Entwicklung lag zeitgleich mit der beginnenden Corona-Pandemie. Die Einschätzungen der Studierenden zur Qualität der Medienpakete variieren jedoch auch in Abhängigkeit zur didaktischen Einbettung der Medienpakete in Lehrveranstaltungen und Learning Management-Systeme sowie den zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Weiterführende Ergebnisse dazu können in Mackel, Bach und Messerschmidt (2022) nachgelesen werden. Ebenso geben die Abonnierenden des Youtube-Kanals Didaktik technischer Berufsbildung – in dem die in TWIND erstellten Videos der Teilprojekte an den Universitäten Hannover und Darmstadt zur Verfügung gestellt werden – regelmäßig Feedback und Kommentare zu den in TWIND erstellten Erklärvideos.[2] Anhand der Begleitforschung lassen sich empirisch fundiert Verbesserungsbereiche identifizieren und Optimierungsmaßnahmen zu den Medienpaketen ableiten, die kontinuierlich weiterentwickelt werden und zeitnah in *plabs* integriert werden.

5 Folgerung und Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass *plabs* als phasen- und fachrichtungsübergreifende Lern-, Arbeits- und Netzwerkumgebung das Potenzial bietet, die Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen an der LUH curricular kohärenter aufzustellen und den eingangs formulierten Problematiken in folgenden Aspekten zu begegnen:

A) *plabs* ermöglicht der heterogenen Studierendenschaft und ihrer individuellen Bedürfnislage eine Flexibilisierung und Individualisierung des Studiums. Digitalisierte Studieninhalte können teilweise zeit- und ortsabhängig studiert sowie binnendifferenziert abgebildet werden. Diese Lernangebote gehen dabei vorrangig mit einem hohen Maß an selbstgesteuertem Lernen einher. Der daraus resultierenden sozialen Selektivität der Online-Formate gilt es trotz der bereits zur Verfügung gestellten hochschuldidaktischen Ansätze wie einer engeren Begleitung und Beratung, Peer-Mentoring und einer veränderten Feedback-Kultur in einem noch höheren Maße zu begegnen. Es besteht dabei die Hoffnung, langfristig eine

2 Siehe https://www.youtube.com/c/DidaktiktechnischerBerufsbildung

Reduzierung der hohen Abbruchquoten sowie eine Attraktivitätssteigerung des Studiums des Lehramts an berufsbildenden Schulen zu erwirken.

B) Zwar kann auf struktureller Ebene den bundesweit unzureichenden Ressourcen in den beruflichen Fachdidaktiken nicht Rechnung getragen werden, jedoch wird versucht, diese durch die auf *plabs* zur Verfügung gestellten OER-Materialien zu kompensieren. Vor allem durch die Medienpakete werden spezifische Themenfelder der beruflichen Fachdidaktiken und eine übergeordnete Technikdidaktik entwickelt, welche anderen Universitätsstandorten zur Verfügung gestellt werden, wodurch überregional eine Stärkung der beruflichen Lehrkräftebildung erfolgen soll. Derzeit ist eine Orientierung der Medienpakete an den Bedürfnissen und Ausgangssituationen der Studierenden der beruflichen Fachrichtungen im Bauwesen der LUH, und zwar in Kooperation mit den bautechnischen Fachleiterinnen und Fachleitern der Studienseminare, den überbetrieblichen Bildungszentren und den Lehrkräften an den bautechnischen Berufsschulen geplant und wird in Teilen umgesetzt.

C) Die Bündelung der universitären wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen in Verbindung mit der Zusammenarbeit von Akteurinnen und Akteuren der zweiten und dritten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung führt mittelfristig zu einer Steigerung der Kohärenz der Ausbildung und zu einer neuen universitären Identifikationsstiftung in und für das berufliche Lehramt.

Die Hypothese liegt nahe, dass der kontinuierliche und zunehmend selbstverständliche Umgang mit der vernetzten digitalen Lerninfrastruktur und den darin eingebundenen unterschiedlichen digitalen Werkzeugen und der Entwicklung von digitalem OER-Material zu einer Förderung der Medienkompetenzen bei allen Nutzenden führt. Somit übernimmt *plabs* die Funktionen des Informierens, des kollaborativen Arbeitens, des Austausches, der Vernetzung, der Identifikation und des Innovierens innerhalb des berufsbildenden Lehramtes in Niedersachsen zu großen Teilen. Dennoch bedarf es einer stetigen und qualitativ messbaren Weiterentwicklung der Plattform und schließlich auch ihrer Verstetigung über die Projektförderung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hinaus.

Literatur

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2018). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, 5. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation.

Bach, A. & Mackel, S. (2021). Medienpaketentwicklung zur Didaktik technischer Berufsbildung und Fachdidaktik Bautechnik im Teil-Projekt TWIND an der Leibniz Universität Hannover. BAG-Report: Bau, Holz, Farbe(23) (2), 48–55.

Becker, M., Spöttl, G. & Vollmer, Th. (2012). Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/67742 (Zugriff am 16.03.2022).

Becker, M. (2021). Von der Mediendidaktik zur Didaktik digitalisierter Arbeitsprozesse. *Lernen & lehren, 36*(142), 55–59.

Becker, M. (2022). Der vierfache Gegenstandsbezug in der beruflichen Lehrkräftebildung. In A. Grimm & V. Herkner (Hrsg.), Entwicklungen und Herausforderungen einer beruflichen Fachrichtung Metalltechnik und deren Didaktik. Berlin u. a.: Peter Lang (im Erscheinen).

Bertelsmann Stiftung, CHE (Centrum für Hochschulentwicklung), Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverband für die deutsche Wirtschaft (Hrsg.) (2017). Attraktiv und zukunftsorientiert?! – Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. Gütersloh.

Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A. & Roux, Y. v. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Berlin: Logos.

Diehl, T. & Krüger, J. (2011). Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf (Zugriff am 23.03.2022).

Euler, D. (2014). Design-Research - a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Design-based research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, 27), S. 15–44.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, Verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf (Zugriff am 28.03.2022) WISO Diskurs. 2018,04.

Gillen, J., Michele, J., Schäfers, J., Steuber, A. & Wende, J. (2021). Digitalisierung als Chance für eine diversitätssensible Hochschullehre im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge? *bwp@* 40, 1–22. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe40/gillen_etal_bwpat40.pdf (Zugriff am 16.03.2022).

Mackel, S., Bach, A. & Messerschmidt, D. (2022). Praxisbericht: Entwicklung von digitalen Medienpaketen zur technikdidaktischen Professionalisierung von beruflichen Lehrkräften im Projekt TWIND. *Journal of Technical Education (JOTED), 10*(1), 48–71.

Nickolaus, R. & Abele, S. (2009). Chancen und Grenzen eines differenzierteren Ansatzes zur Hochschulbewerberauswahl. *Das Hochschulwesen, 57*(3), 81–88.

Reinmann, G. (Hrsg.) (2018). Reader zu Design-Based Research (DBR). Hamburg. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf (Zugriff am 16.03.2022).

Tenberg, R., Bach, A. & Pittich, D. (2019). Didaktik technischer Berufe. Band 1 – Theorie Grundlagen. Stuttgart. Franz Steiner Verlag.

TWIND (2022). Medienpakete. Hg. V. Johannes-Gutenberg-Universität (JGU). Mainz. Verfügbar unter: https://www.twind.de/medienpakete/ (Zugriff am 28.03.2022).

Vollmer, T. (2012). Didaktik Gewerblich-Technischer Fachrichtungen. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hrsg.), Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 199–227.

Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, *6*(2), 9–23.

Ziegler, B. (2004). Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Dissertation Universität Stuttgart. Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Abt. Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Übersicht und Aufbau der digitalen Lernplattform *plabs* aus Studierendensicht der LUH 412

Abb. 2 Zugrunde liegender didaktischer Dreischritt der Lehrveranstaltungen des Grundlagenmoduls II 414

Abb. 3 Format und zentrale Elemente der digitalen Medienpakete 415

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Alexandra Bach
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen
Professur für die Didaktik der technischen Berufsbildung mit Schwerpunkt im Bauwesen
Herrenhäuser Straße 8, 30419 Hannover
bach@ibw.uni-hannover.de

Prof. Dr. Matthias Becker
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufswissenschaften der Metalltechnik
Professur für die Didaktik der Metalltechnik
Appelstraße 9, 30167 Hannover
becker@ibm.uni-hannover.de

Prof. Dr. Julia Gillen
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Im Moore 11 b, 30167 Hannover
julia.gillen@ifbe.uni-hannover.de

Sina Mackel M. Ed.
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Herrenhäuser Straße 8, 30419 Hannover
mackel@ibw.uni-hannover.de

Dr. Kathrin Otten M. Ed.
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufswissenschaften im Bauwesen
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Herrenhäuser Straße 8, 30419 Hannover
otten@ibw.uni-hannover.de

Johannes Schäfers M. Ed.
Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Im Moore 11 b, 30167 Hannover
johannes.schaefers@ifbe.uni-hannover.de

Universität Osnabrück

Kurzcharakteristik des Standorts

Kristina Trampe; Janika Grunau; Silke Lange

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Bachelor Berufliche Bildung (B. Sc./B. A.)
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Ed.)
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Vorgänger: Lehramt an berufsbildenden Schulen, Staatsexamen: WS 1982/83 (auslaufend ab SS 2006)
- Bachelor Berufliche Bildung: WS 2006/07
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen: WS 2006/07
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (früher: Quermaster): WS 2005/06

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik
- Fahrzeugtechnik (ab WS 2022/23)
- Gesundheitswissenschaften
- Informationstechnik (ab WS 2023/24)
- Kosmetologie
- Metalltechnik
- Ökotrophologie
- Pflegewissenschaft
- Sozialpädagogik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Informatik
- Islamische Religion
- Katholische Religion
- Mathematik
- Physik
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Berufliche Bildung: 574
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen: 327
- Master Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor: 104

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Elektrotechnik: 33
- Gesundheitswissenschaften: 256
- Kosmetologie: 193
- Metalltechnik: 101
- Ökotrophologie: 136
- Pflegewissenschaft: 217
- Sozialpädagogik: 69

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

Die beruflichen Fachrichtungen:

- Elektrotechnik
- Fahrzeugtechnik (ab WS 2022/23)
- Informationstechnik (ab WS 2023/24)
- Metalltechnik
- Ökotrophologie

werden in Kooperation mit der Hochschule Osnabrück angeboten.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekt(e)

- PLanC - Perspektive Lehramt als neue Chance (Verbundprojekt mit der Leibniz-Universität Hannover)
- Die Beförderung von (Selbst-)Reflexionskompetenz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Pflegewissenschaft, Metalltechnik, Sozialpädagogik sowie Wirtschaft und Verwaltung (SeReKo) (Verbundprojekt mit Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)
- DEIN LBS-Campus – Vom Beruf zur Berufspädagogik

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Osnabrück

Die Universität Osnabrück kann auf eine Tradition in der beruflichen Lehrerbildung zurückblicken. Seit den 1980er Jahren existieren an der Universität Osnabrück Lehrerbildungsstudiengänge für berufliche Schulen. An der Ausbildung für das Lehramt an

berufsbildenden Schulen sind an der Universität Osnabrück verschiedene Fächer aus sieben der neun Fachbereiche beteiligt.

Das Studienangebot für das Lehramt an berufsbildenden Schulen umfasst an der Universität Osnabrück einerseits das grundständige konsekutiven Bachelor-Master-Programm mit dem Bachelor of Arts/ Bachelor of Science „Berufliche Bildung" und dem Master of Education „Lehramt an berufsbildenden Schulen". Der *Bachelorstudiengang „Berufliche Bildung"* vermittelt grundlegende, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse im Umfang von 180 Leistungspunkten (LP), die sich auf die Fachwissenschaft und Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung (95 LP), das allgemeinbildende Unterrichtsfach (42 LP) und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (21 LP) sowie die allgemeinen schulpraktischen Studien (10 LP) und die Bachelorarbeit (12 LP) verteilen. Die Bachelorarbeit wird in der Regel in der beruflichen Fachrichtung oder in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Kooperation mit der beruflichen Fachrichtung geschrieben. Nach Abschluss der Bachelorprüfung wird der Grad „Bachelor of Science" verliehen, wenn als berufliche Fachrichtung Gesundheitswissenschaften, Kosmetologie, Pflegewissenschaft, Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik oder Ökotrophologie gewählt wurde. Wurde die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik gewählt, wird der Grad „Bachelor of Arts" verliehen. Der Studienabschluss ermöglicht berufliche Tätigkeiten insbesondere im Umfeld der beruflichen Fachrichtungen, beispielsweise in Bildungseinrichtungen oder Forschungs-, Entwicklungs-, Schulungs- und Marketingtätigkeiten.

Der konsekutive *Masterstudiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen"* setzt die im Bachelor begonnene wissenschaftliche Ausbildung in der Fachwissenschaft und Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung und des allgemeinbildenden Unterrichtsfaches sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fort. Mit der Masterprüfung wird festgestellt, ob die erforderlichen Kompetenzen erworben wurden und die Standards erfüllt werden, um den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen antreten zu können. Neben der Tätigkeit im berufsbildenden Schulwesen finden Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiums Beschäftigungsperspektiven in Unternehmen und nichtstaatlichen Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung und dem Personalmanagement. Darüber hinaus ermöglicht der Studienabschluss eine Tätigkeit in der Berufsbildungsforschung an Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Das Masterstudium umfasst 120 LP, die sich auf die berufliche Fachrichtung (30 LP), das allgemeinbildende Unterrichtsfach (30 LP), die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (27 LP), die Speziellen Schulpraktischen Studien und Fachpraktika (10 LP), die Masterarbeit (20 LP) und ein Kolloquium zur Masterarbeit (3 LP) verteilen. Die Masterarbeit kann grundsätzlich in allen Studienbereichen geschrieben werden. Nach Abschluss des Studiums wird der akademische Grad Master of Education verliehen.

Über dieses auf das Bachelorprogramm Berufliche Bildung aufbauende Masterstudienangebot hinaus bietet die Universität Osnabrück den *Masterstudiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor"* an, der sich an Abolventinnen und Absolventen fachwissenschaftlicher Studiengänge richtet, die als Berufsperspektive

eine Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen anstreben. Im Rahmen des viersemestrigen Masterstudiums werden die für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen erforderlichen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen (mit Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik) Kompetenzen bzw. Kenntnisse und Fertigkeiten erworben sowie das Studium eines allgemeinbildenden Unterrichtsfaches ermöglicht. Die im Rahmen des Studiums zu erwerbenden 120 LP verteilen sich dementsprechend auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik inkl. der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung (39 LP) und das allgemeinbildende Unterrichtsfach (63 LP) sowie die Masterarbeit (15 LP) und ein auf die Masterarbeit bezogenes Masterkolloquium (3 LP). Die Masterarbeit kann im Unterrichtsfach oder in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angefertigt werden. Nach Abschluss des Studiums wird der akademische Grad Master of Education verliehen.

In Niedersachsen müssen alle, die das Lehramt an berufsbildenden Schulen anstreben, einen Nachweis berufspraktischer Tätigkeiten erbringen, die je nach Fachrichtung 52 bis 104 Wochen umfasst. Ein Teil der berufspraktischen Erfahrungen ist bis zum Beginn des Masterstudiums nachzuweisen, in den kooperativ angelegten beruflichen Fachrichtungen ist ein Teil der berufspraktischen Erfahrungen bereits bei der Aufnahme des Bachelorstudiums nachzuweisen. Für alle Fachrichtungen werden einschlägige Berufsausbildungen angerechnet. Die Erfahrungen zeigen, dass die Mehrzahl der Studierenden den Nachweis der berufspraktischen Erfahrungen über eine vorhergehende einschlägige Berufsausbildung erbringt.

Angaben von Autorinnen und Autoren

Kristina Trampe
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
kristina.trampe@uni-osnabrueck.de

Dr. Janika Grunau
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
janika.grunau@uni-osnabrueck.de

Jun.-Prof. Dr. Silke Lange
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Lehrerbildungsforschung
silke.lange@uni-osnabrueck.de

Universität Osnabrück

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück: Ein Standortprofil

Janika Grunau, Silke Lange, Kristina Trampe, Dietmar Frommberger, Thomas Bals

1 Einleitung

Das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist neben den beruflichen Fachrichtungen und den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern eine tragende Säule des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen an der Universität Osnabrück und eine eigenständig agierende Forschungseinheit. Es ist im Institut für Erziehungswissenschaft des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften angesiedelt. Mit jährlich ca. 300 Studienanfängerinnen und -anfängern in einschlägigen Bachelor- und Masterstudiengängen handelt es sich bei dem Standort Osnabrück um einen bedeutenden ‚Lieferanten' von Lehramtsabsolventinnen und -absolventen für die berufsbildende Schulen in Niedersachsen und im gesamten Bundesgebiet.

Die Entwicklung der Osnabrücker Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist durch kontinuierlichen Ausbau und Ausdifferenzierung hinsichtlich des Angebots an Fachrichtungen und Studiengangtypen sowie durch eine ständige Weiterentwicklung der Forschungsaktivitäten gekennzeichnet. Dies zeigt sich unter anderem anhand folgender Aspekte:

1. Ausbau des Angebots der beruflichen Bezugsfachrichtungen: Aus ursprünglich einer bzw. zwei beruflichen Fachrichtungen im Bereich der Humandienstleistungsberufe wurde das Angebot im Laufe der Jahre sukzessive erweitert, so dass ab 2023 Lehramtsstudiengänge in neun beruflichen Fachrichtungen aus dem gewerblich-technischen Bereich und dem Bereich Gesundheit/Soziales zur Wahl stehen.
2. Ausdifferenzierung der Studiengangstruktur: Neben dem ursprünglichen Bachelor-Master-Modell, dem universitären „grundständig-konsekutiven Modell" (Porcher & Trampe 2021, 8), wird ein ebensolches Regelmodell in Kooperation mit der Hochschule Osnabrück in den Fachrichtungen Elektrotechnik, Metalltechnik und Ökotrophologie angeboten. Ein weiteres Studienmodell, das am Standort Osnabrück vorzufinden ist, ist der Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (Master of Education)", der einen „konsekutiven Quereinstiegsmaster" (ebd.) darstellt.
3. Ausweitung der Forschungsschwerpunkte: Traditionell liegt ein Forschungsschwerpunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Standort Osnabrück in

der Aus- und Weiterbildung für die personenbezogenen Dienstleistungsberufe. Hinzu kamen in den letzten beiden Jahrzehnten weitere Perspektiven, die auf ein breites Spektrum an berufs- und wirtschaftspädagogischen Themen und Fragestellungen gerichtet sind, vor allem aus den Bereichen Berufliche Didaktik, Internationaler Vergleich sowie Beruflichen Lehrerbildungsforschung.

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung des Studienangebots und der Forschungsbezüge stellt selbstredend kein Alleinstellungsmerkmal des BWP-Standorts Osnabrück dar, prägt aber dennoch seine Historie und das gegenwärtige Erscheinungsbild. Hintergrund ist der politisch forcierte Ausbau der beruflichen Lehrerbildungsstudiengänge in Mangelfächern und die Sicherstellung der Lehrkräfteversorgung im berufsbildenden Schulwesen (vgl. Frommberger & Lange 2018, 13).

Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick über prägnante Standortmerkmale zu geben, beginnend bei der Entstehung und der Historie des Fachgebiets, über aktuelle Studiengangsangebote und Forschungsaktivitäten bis hin zu Perspektiven des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der beruflichen Lehramtsstudiengänge am Standort Osnabrück.

2 Genese des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Entwicklung der LBS-Studiengänge an der Universität Osnabrück

Das Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Universität Osnabrück können auf eine etwa 40-jährige Geschichte der Strukturentwicklung zurückblicken (s. Abbildung 1). Es lassen sich verschiedene Entwicklungsphasen und Meilensteine ausmachen.

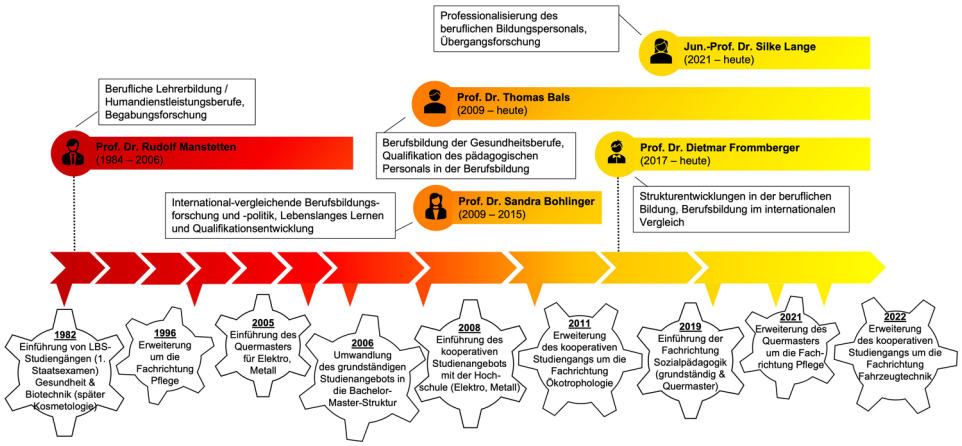


Abbildung 1: Zeitverlauf zur Genese und Entwicklung der BWP und der LBS-Studiengänge an der Universität Osnabrück

2.1 Entstehung in den 1980er Jahren

Die Entstehung der Lehramtsstudiengänge für die berufsbildenden Schulen und des Fachgebiets Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) am Standort Osnabrück sind unmittelbar miteinander verknüpft. Die Studienprogramme für das Lehramt an *berufsbildenden Schulen* (LBS) – und dementsprechend auch das Fachgebiet BWP – haben in Osnabrück eine recht junge Geschichte. Zwar gab es vorher in Osnabrück bereits eine Tradition in der Lehramtsausbildung, angesiedelt an der damaligen Pädagogischen Hochschule Osnabrück, die mit der Gründung der Universität Osnabrück 1974 in diese übergegangen ist. Die Lehramtsausbildung bezog sich jedoch nur auf das *allgemeinbildende* Lehramt.

Die ersten beiden LBS-Studiengänge wurden im Jahre 1982 an der noch jungen Universität Osnabrück eingeführt. Der Einführung vorangegangen war ein durch die Bund-Länder-Kommission (BLK) geförderter und unter Beteiligung der Universitäten Hannover und Osnabrück durchgeführter Modellversuch mit dem Titel „Studiengänge für Berufsschullehrer in Bereichen besonderen Bedarfs“ (vgl. Bals 1990, 5). Einen weiteren Bezugspunkt stellte ein 1983 eingeführtes Weiterbildungsstudienangebot für Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens dar, das sich zunächst zwar weitestgehend parallel zum BLK-Modellversuch entwickelte, per Einrichtungsbeschluss jedoch auch von den neu zu berufenden Professor/-innen mitbedient werden sollte (vgl. ebd., 6).

Zum Wintersemester 1982/1983 konnten sich Studierende erstmals für das Studium „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ mit dem Ausbildungsziel 1. Staatsexamen einschreiben und zwischen den beruflichen Fachrichtungen „Gesundheit“ und „Biotechnik“ (später Körperpflege, heute Kosmetologie) wählen. Damit ging die Universität Osnabrück neue Wege: Fehlende Traditionen und Erfahrungen mit der beruflichen Lehramtsausbildung sowie der medizinischen Ausbildung stellten anfangs eine Herausforderung dar. So musste die berufliche Fachrichtung Gesundheit neu konzipiert werden, da die Universität Osnabrück – anders als die Universität Hamburg, die in Deutschland als einziger weiterer Standort zu diesem Zeitpunkt in der beruflichen Fachrichtung Gesundheit ausbildete (vgl. Manstetten 2004, 43) – keine medizinische Fakultät hatte, an die die fachwissenschaftliche Ausbildung angebunden werden konnte.

Entsprechend schwierig gestaltete sich – nicht nur in Osnabrück (vgl. Bals 2003, 190) – die wissenschaftlich-disziplinäre Verortung des Studienprogramms. So war die für den LBS-Studiengang verantwortliche Arbeitsgruppe Gesundheitswissenschaften fast zwanzig Jahre aufgrund fehlender struktureller Anbindung keinem Institut bzw. Fachbereich zugeordnet. Erst 2001 konstituierte die dann als Lehreinheit bezeichnete Arbeitsgruppe Gesundheitswissenschaften gemeinsam mit den Lehreinheiten Psychologie, Kognitionswissenschaften und Philosophie den Fachbereich Humanwissenschaften.

Der vermeintliche Nachteil der fehlenden Anbindung an eine medizinische Fakultät und Ausbildung wurde vom Standort Osnabrück immer „auch als Chance gesehen, um die Gesundheitswissenschaften ähnlich wie im anglo-amerikanischen Raum

(Public Health) als eigenständige Disziplin zu entwickeln, die sich nicht als Derivat der Medizin versteht" (Manstetten 2004, 43). Gleichwohl waren und sind medizinische Grundlagen konstitutiver Ausbildungsbestandteil in den beiden oben genannten beruflichen Fachrichtungen sowie in der 1996 zunächst als Aufbaustudiengang und 1997 als grundständiges Studienprogramm eingerichteten beruflichen Fachrichtung Pflege. Dieses Verständnis trägt das Studium in den beruflichen Fachrichtungen der Humandienstleistungsberufe an der Universität Osnabrück bis heute.

Die BWP als Fachgebiet war damit in Osnabrück zunächst an die Ausbildung der Lehrkräfte für berufsbildende Schulen im Humandienstleistungsbereich und strukturell an die Lehreinheit Gesundheitswissenschaften gebunden. 1984 wurde mit Rudolf Manstetten die erste Professur in der BWP am Standort Osnabrück besetzt, die dem Arbeitsbereich Gesundheitswissenschaften zugeordnet war. Diese Verortung der BWP beim Fach bzw. der Bezugsfachrichtung statt in der Erziehungswissenschaft war zwar z. B. in der Wirtschaftspädagogik gängig, für die Disziplin der BWP dennoch ungewöhnlich, da die personenbezogenen Dienstleistungsberufe bis dahin eher nicht im Fokus der Wissenschaftsdisziplin standen (vgl. Bals 2003, 187)[1] und dementsprechend auch eine Zuordnung der BWP zu einem Arbeitsbereich Gesundheitswissenschaften nicht auf der Hand lag.

2.2 Transformation der Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform

Mit der Bologna-Erklärung von 1999 wurde im Hochschulbereich in Deutschland ein tiefgreifender Wandel eingeleitet, der auch die berufliche Lehramtsausbildung in Osnabrück betraf. Das bis dahin in Osnabrück etablierte Lehramtsstudium für die berufsbildenden Schulen wurde ab 2006 auf das Bachelor-Master-System umgestellt. Der damit verbundene, bundesweit zu beobachtende Rückgang der Studierenden- und Studienanfängerzahlen (vgl. Lange/Sülflow 2017) traf auch die Universität Osnabrück (vgl. Abbildung 2).

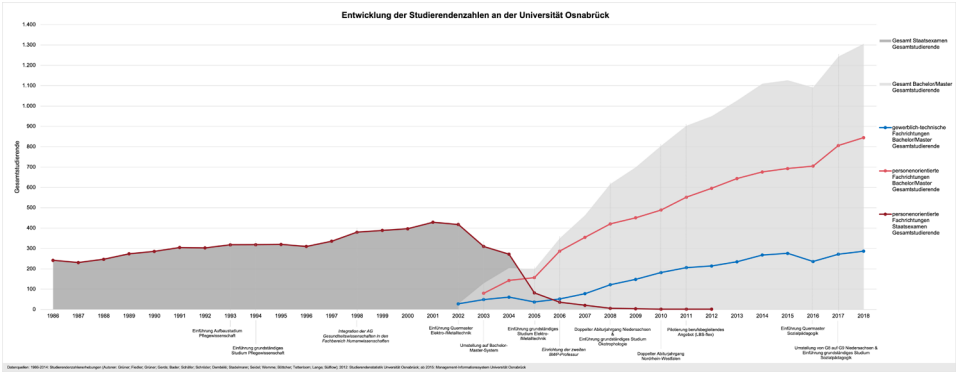


Abbildung 2: Entwicklung der LBS-Studierendenzahlen an der Universität Osnabrück

1 Die wissenschaftlichen Aktivitäten der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik richteten sich bis dato historisch bedingt vorwiegend auf die gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufsfelder.

Im Gegensatz zu den bundesweiten Entwicklungen konnten in Osnabrück die Studienanfängerzahlen und die Gesamtstudierendenzahlen in den berufsbildenden Lehramtsstudiengängen trotz der Umstellung gehalten, stabilisiert und ab ca. 2010 sogar ausgebaut werden. Für den Standort Osnabrück lässt sich feststellten, dass mit der Einführung der Bachelor- und Masterstrukturen eine Ausbauphase des beruflichen Lehramtsstudiums begann, die bis heute andauert. Diese positiven Entwicklungen lassen sich einerseits zurückführen auf einen Ausbau der Studienkapazitäten in den bestehenden Fachrichtungen der Humandienstleistungsberufe, mit dem auf die steigenden Bedarfe an Lehrenden in diesem Bereich reagiert wurde (vgl. Manstetten 2005, 104). Andererseits leiteten die Studienstrukturreformen einen kontinuierlichen Ausbau des Studienprofils und der Studienstrukturen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ein. Sowohl die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Bachelor- und Masterstudiengängen als auch die Zahl der Studierenden in den Studienprogrammen insgesamt sind seit der Einführung der Bachelor- und Masterstudienprogramme deutlich gestiegen (vgl. Abbildung 2 und 3).

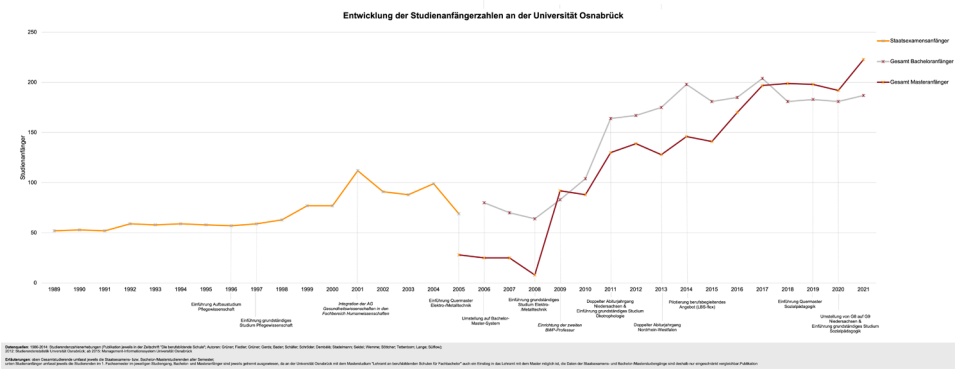


Abbildung 3: Entwicklung der LBS-Studienanfängerzahlen an der Universität Osnabrück

2.3 Ausbau der beruflichen Bezugsfachrichtungen sowie der BWP in den 2000er Jahren

Das bis zu den Bologna-Reformen auf die Humandienstleistungen ausgerichtete Profil wurde bereits im Jahr 2005 um die gewerblich-technischen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik erweitert. Wie bereits für das Studium in den personenbezogenen beruflichen Fachrichtungen wurde auch für diese Fachrichtungen ein innovatives Studiengangmodell entwickelt, denn auch für das gewerblich-technische Studium fehlte an der Universität Osnabrück eine entsprechende fachwissenschaftliche Tradition in den Ingenieurwissenschaften als Bezugsdisziplin. Anders als bei der Einrichtung der Fachrichtungen für die Humandienstleistungsberufe wurde jedoch eine entsprechende fachwissenschaftliche Ausbildung an der Universität Osnabrück bis heute nicht eingerichtet. Stattdessen wurde 2005 – zunächst als auf fünf Jahre befristete Sondermaßnahme zur Deckung des Lehrkräftebedarfs in diesen Fachrichtungen – ein Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen konzeptioniert und eingerichtet,

das sich an Ingenieurinnen und Ingenieure mit einem Bachelor- oder Diplom-Abschluss aus dem Elektro- und Metallbereich richtet(e), die aus ihrem abgeschlossenen Studium bereits über entsprechende fachwissenschaftliche Kompetenzen verfügen (z. B. aus den Studienprogrammen Metalltechnik/Maschinenbau oder Elektrotechnik). Der konsekutive Quereinstiegsmaster – bzw. das, wie es in Osnabrück heute offiziell heißt, „Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor (Master of Education)" – vermittelt den Studierenden in vier Semestern die für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen fehlenden fachdidaktischen und (berufs-) bildungswissenschaftlichen Kompetenzen sowie die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen eines allgemeinen Unterrichtsfaches. Aufgrund des unverändert hohen Bedarfs an Lehrkräften im gewerblich-technischen Bereich sowie der positiven Effekte des Studienangebots wurde die Sondermaßnahme immer wieder verlängert und schließlich langfristig etabliert. Möglich wurde dies auf der Grundlage der am 17.03.2016 von der Kultusministerkonferenz neu beschlossenen „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)", die die Möglichkeit bot, den sogenannten „Quereinstiegsmaster" akkreditieren zu lassen. Für die Universität Osnabrück war dies eine Möglichkeit, ein erfolgreiches Studienmodell zu verstetigen, das auf den aktuellen und weiterhin zu erwartenden hohen Lehrkräftebedarf in den so genannten Mangelfachrichtungen an den berufsbildenden Schulen reagieren kann. Gleichzeitig wurden mit dem Studienprogramm die Studienanfängerzahlen und Studierendenzahlen im berufsbildenden Lehramt in Osnabrück gesichert.

Das Quereinstiegsmasterstudium war jedoch nicht der einzige Weg, das gewerblich-technische Profil in der beruflichen Lehramtsausbildung in Osnabrück einzuführen und auszubauen. Da die Hochschule Osnabrück bereits über eine ingenieurwissenschaftliche Ausbildung verfügte, waren die Voraussetzungen in Osnabrück sehr gut, um die seit den 1990er Jahren diskutierte und bereits am Standort Münster und in Baden-Württemberg eingeführte kooperative Ausbildung (vgl. Fahle et al. 2016, 78 f.) aufzugreifen und umzusetzen. Nach mehreren Jahren Konzeptionsarbeit wurde im Jahr 2008 in Kooperation mit der Hochschule Osnabrück zusätzlich ein grundständiges bzw. konsekutiv angelegtes Studienangebot (Bachelor- plus Masterstudium) für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik eingerichtet. Entsprechend der in Osnabrück traditionellen Anbindung der Fachdidaktiken an die jeweiligen Fächer wurde die fachdidaktische Professur für Elektro- und Metalltechnik an der Hochschule Osnabrück angesiedelt. Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen werden im Osnabrücker Kooperationsformat seitdem von der Hochschule Osnabrück verantwortet. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildungsanteile sowie die Ausbildung im allgemeinbildenden Unterrichtsfach werden von der Universität Osnabrück übernommen.

Die insgesamt steigenden Studierendenzahlen im gewerblich-technischen Profil der beruflichen Lehramtsausbildung in Osnabrück (vgl. Abbildung 2, blaue Linie) lassen sich nach der Etablierung der Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik durch kontinuierliche Erweiterungen des Profils erklären. So wurde in Kooperation zwischen Hochschule und Universität Osnabrück zum Wintersemester 2011/12 die berufliche Fachrichtung Ökotrophologie im grundständigen bzw. konsekutiv angelegten Modell eingeführt, zum Wintersemester 2022/23 kommt die berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik hinzu und für das Wintersemester 2023/24 ist die Ausweitung des Modells durch die Einführung der beruflichen Fachrichtung Informationstechnik geplant. Mit diesen Weiterentwicklungen wird das gewerblich-technische Profil in der LBS-Ausbildung am Standort Osnabrück weiter gestärkt, einerseits, um auf die kontinuierlich hohen Bedarfe an den berufsbildenden Schulen zu reagieren, und andererseits, um die Studierendenzahlen im gewerblich-technischen Profil zu stabilisieren, das im Bundesgebiet von massiven Studierendenzahleneinbrüchen betroffen ist (vgl. Lange/Sülflow 2017).

Das Fachgebiet BWP fokussierte seine Lehr- und Forschungsaktivitäten mit der Etablierung des gewerblich-technischen Profils ab 2005 nun nicht mehr primär auf die berufliche Lehrerbildung und die entsprechende Berufsbildung im Humandienstleistungsbereich, sondern nahm systematisch auch die gewerblich-technische Berufsausbildung und Lehramtsausbildung in den Blick. So ist nachvollziehbar, dass das Fachgebiet 2006 aus strukturell-organisatorischen und inhaltlichen Gründen in den Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften umgesiedelt wurde, um die erziehungswissenschaftliche Identität des Fachgebiets BWP zu verdeutlichen. Mit der Einrichtung einer zweiten BWP-Professur im Jahre 2009 wurde auf die seit der Einführung der Studienprogramme für das Lehramt an berufsbildenden Schulen deutlich steigenden Studierendenzahlen (vgl. Abbildung 2 oben; vgl. auch Manstetten 2005, S. 101) reagiert und der Grundstein für die strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklung des Fachgebiets gelegt. Berufen wurde auf diese Professur Sandra Bohlinger, die neben Thomas Bals, der 2009 als Nachfolger von Rudolf Manstetten folgte, die BWP vertrat. Gemeinsam bauten beide Professuren das Fachgebiet BWP in Osnabrück aus und erweiterten das berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungsprofil der Universität Osnabrück.

Mit der Neubesetzung der beiden BWP-Professuren wurde auch das Curriculum des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums weiterentwickelt. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildung an der Universität Osnabrück orientiert sich bis heute am Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Sektion BWP 2014). Im Bachelorstudiengang Berufliche Bildung werden neben strukturellen und didaktischen Grundlagen auch inhaltliche und methodische Profilierungselemente integriert. Das BWP-Studium in den Masterstudiengängen ist stärker forschungsbetont und fördert durch obligatorische Projekt- und Forschungsstudien die Eigenständigkeit der Studierenden und die berufs- und wirtschaftspädagogische Professionalisierung. Ein ergänzendes Profilelement der berufs- und wirtschaftspäda-

gogischen Lehre ist der Praxisbezug bzw. die Praxisreflexion durch schulpraktische Studien.

2.4 Restrukturierung und Ausbau der BWP und des Studienprofils ab 2015

Im Jahr 2015 konnte das Fachgebiet BWP eine vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und der DIHK-Bildungs-GmbH gestiftete Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturen beruflicher Bildung einwerben, auf die 2017 Dietmar Frommberger berufen wurde. Aus den Stiftungsmitteln wurden zusätzlich Mitarbeiterstellen finanziert, aus denen 2020 eine Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ohne tenure track) mit dem bundesweit bisher einmaligen Schwerpunkt Berufliche Lehrerbildungsforschung eingerichtet wurde, die 2021 mit Silke Lange besetzt wurde. Nach dem Auslaufen dieser Stiftungsmittel im Jahr 2022 und der Überführung der Professur in eine ordentliche Professur und der Mitarbeiterstellen in Haushaltsstellen konnten weitere Stiftungsmittel eingeworben werden, dieses Mal von der DIHK-Bildungs-gGmbH sowie der IHK Osnabrück – Emsland – Grafschaft Bentheim. Hieraus wird eine zusätzliche Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ohne tenure track) finanziert, konkret mit dem Schwerpunkt Berufliche Aus- und Weiterbildung im digitalen Wandel.

Zeitgleich mit den personellen Weiterentwicklungen des Fachgebiets BWP ergaben sich auch Weiterentwicklungen des Studienprofils für das berufliche Lehramt in Osnabrück, nicht zuletzt erneut beeinflusst durch die Bedarfe der berufsbildenden Schulen. So wurde im Jahr 2019 das grundständige Studienangebot um die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik ergänzt und damit das Profil der personenbezogenen Fachrichtungen erweitert. Neben diesem grundständigen Studienangebot gibt es seit 2019 auch einen Quereinstiegsmaster für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik (Master Lehramt an berufsbildenden Schulen für Fachbachelor). Dieser Masterstudiengang wurde im Jahr 2021 zusätzlich um die berufliche Fachrichtung Pflegewissenschaft erweitert. Auch diese Entwicklungen trugen zu einem Aufwuchs der Studienanfängerzahlen und der Gesamtstudierendenzahlen im Studium für das berufsbildende Lehramt in Osnabrück bei (vgl. Abbildung 2 und 3).

3 Forschungs- und Projektaktivitäten der BWP in Osnabrück

Die Forschungs- und Projektaktivitäten des Fachgebiets BWP beziehen sich seit seiner Entstehung auf berufs- und wirtschaftspädagogische Themen im Allgemeinen sowie auf fachrichtungsspezifische Fragestellungen. Die Forscherinnen und Forscher am Standort Osnabrück befassten sich in den 1990er und 2000er Jahren unter anderem mit der beruflichen Lehrerbildung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. Bals 1990; 1993) einschließlich ihrer Fachdidaktik (z. B. Lescow & Weyland 2002) sowie mit innovativen Konzepten zur Gesundheitsförderung in der beruflichen

Bildung (vgl. Weyland & Möllenkamp-Thien 2003)[2]. Ein besonderes Augenmerk lag zudem auf der theoretischen Fundierung und Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien (vgl. Weyland 2010; 2006). Mit der Berufung von Thomas Bals auf die BWP-Professur im Jahr 2009 wurden die Forschungsaktivitäten zur beruflichen Bildung der Gesundheits- und Sozialberufe systematisch weitergeführt und ausgebaut. Als Referenz sei auf das Projekt „Qualitätssicherung an Schulen des Gesundheitswesens (AQiG II)" verwiesen, in dem von 2009 bis 2011 ein umfassender Kriterienkatalog zur Qualitätsentwicklung an Schulen des Gesundheitswesens unter Beteiligung aller relevanten, berufspolitischen Stakeholder im Gesundheitswesen entwickelt wurde (vgl. Bals et al. 2011). Weiterhin beteiligte sich das Fachgebiet an der internationalen Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA, insbesondere durch die Übernahme der Koordination der Aktivitäten im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales" (vgl. Baethge & Arends 2009; Bals & Bohlinger 2009; Wittmann & Grunau 2009). Thomas Bals übernahm zudem die Leitung der Arbeitsgruppe Gesundheit und Soziales im Kontext der Entwicklung und Erprobung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (vgl. Bals et al. 2010; Grunau & Weyland 2011).

Neben den Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten mit Bezug zu den Gesundheits- und Sozialberufen hat sich als besonderer Schwerpunkt in den 2010er Jahren das Thema „Durchlässigkeit und Übergänge in der beruflichen und akademischen Bildung unter Berücksichtigung heterogener Zielgruppen" etabliert. So stand beispielsweise im Rahmen der vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderten Projekte „Hochschulperspektiven für alle" (2014–2018) und „Mein Weg, mein Studium" (2018–2021) sowie auch im ERASMUS-Projekt „#ibelong" (2018–2021) die heterogene LBS-Studierendenschaft im Mittelpunkt der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten (vgl. z. B. Burfeind et al. 2021; Lotze & Wehking 2021; Grunau & Jenert 2021).

Vor allem der Lehrkräftemangel an berufsbildenden Schulen erforderte darüber hinaus eine Fokussierung auf neue Zielgruppen im Hinblick auf beruflich Qualifizierte, die für die berufliche Lehrkräfteausbildung verstärkt als Rekrutierungspotential in den Blick genommen wurden. So wurde im Rahmen des Projektes *„Berufsbegleitendes Studium Master Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik" („LBSflex")* in der ersten Förderphase von „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen" (2011–2015) ein berufsbegleitendes LBS-Studium eingeführt, dem ein zielgruppenadäquates Studienprogramm zugrunde lag. Zusammen mit der Hochschule Osnabrück wurde gemeinsam ein berufsbegleitendes Bachelor- und Master-Studienmodell Ingenieurwissenschaften plus Ingenieurpädagogik mit entsprechend polyvalenten Studienabschlussmöglichkeiten entwickelt. Das Studienmodell setzte sich zusammen aus einem Bachelor-Ingenieurstudium „INGflex" an der Hochschule Osnabrück, dessen Abschluss die Option auf eine berufliche Tätigkeit als Ingenieur/in eröffnete, und dem darauf aufbauenden Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen „LBSflex" an der Universität Osnabrück, das für die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen qualifizierte. Beide Studienprogramme wurden in den

2 Ein Überblick über die Forschungsaktivitäten bis in die 2000er Jahre hinein findet sich bei Manstetten (2004).

Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik und Maschinenbau/Metalltechnik berufsbegleitend angeboten. Bei der Konzeption von „LBSflex“ konnte das Fachgebiet BWP der Universität Osnabrück auf eine langjährige Erfahrung mit der Zielgruppe der beruflich Qualifizierten zurückgreifen, da bereits seit 2005 über den sogenannten „Quereinstiegsmaster“ und die gemeinsam mit der Hochschule Osnabrück gestalteten Studienprogramme auch beruflich Qualifizierte für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ausgebildet wurden. Zum Sommersemester 2014 konnte eine Pilotkohorte das Studium des berufsbegleitenden Masters für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik aufnehmen, der ausschließlich mit dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Informatik angeboten wurde. Diese Pilotkohorte wurde während der ersten Förderphase und darüber hinaus auch in der zweiten Förderphase (2015–2017) kontinuierlich begleitet, das Studienprogramm systematisch evaluiert (vgl. Bals & Beinke 2018).

Ein weiteres Projekt mit einem Fokus auf die Rekrutierung neuer Zielgruppen war das im Rahmen der ersten Förderrunde der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" durchgeführte Verbundprojekt „PLan C - Perspektive Lehramt als neue Chance“ (zusammen mit der Leibniz Universität Hannover) (vgl. Bals et al. 2016). Mit diesem Projekt sollten zwei hochschulische Problemlagen konstruktiv zu einem für beide Seiten nutzbringenden Ansatz verknüpft werden. Dies war auf der einen Seite der Nachwuchsmangel im gewerblich-technischen Lehramt und auf der anderen Seite die hohen Studienabbruchquoten in den ingenieurwissenschaftlichen Studienprogrammen. Ziel des Verbundprojekts „PLan C“ war es, ein Konzept zu entwickeln, mit dem bei Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge das Interesse für einen Wechsel zum Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen geweckt werden sollte. Die Ansprache potentieller Studierender erfolgte an den ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen der Leibniz Universität Hannover und der Technischen Universität Braunschweig. Hierbei wurde ein besonderes Augenmerk auf den Abgleich der Interessen der Studierenden mit der Eignung für den Lehrerberuf gelegt, denn es ging nicht darum, „Studienabbrecher zu Berufsschullehrern machen zu wollen“. Eine erneute Studienfehlwahl bei der Zielgruppe sollte vermieden werden.

Neben dem Projekt „PLanC“, welches im Rahmen der ersten Förderrunde der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert wurde, ist das Fachgebiet BWP in der dritten Förderrunde der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit zwei Projekten, einem Einzel- sowie einem Verbundvorhaben, erfolgreich gewesen.

Das Einzelvorhaben „DEIN LBS_{Campus}“ beschäftigt sich vor dem Hintergrund des bundesweiten Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen sowie der Zersplitterung der berufspädagogischen Studienprogramme und der diffizilen Praktiken der Lehrkräfterekrutierung unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Ausgangslage am Standort Osnabrück mit der Durchlässigkeit, der Evidenzbasierung, der Individualität und der Nachhaltigkeit der Studienprogramme zum Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Universität Osnabrück. Erreicht werden sollen diese Ziele u. a. durch den Ausbau der Rekrutierung berufserfahrener Personen und durch die Verbesserung der Studienbedingungen durch gezielte Beratungs- und Unterstüt-

zungsangebote. Zudem wurde ein bundesweites Monitoring des beruflichen Lehramtsstudiums aufgebaut (LBS-Monitor) entwickelt, mit dem die professionsbezogene Entwicklung von Studierenden standortübergreifend in den Fokus genommen werden kann. Erste Datenanalysen weisen die Heterogenität der Studierenden im beruflichen Lehramt nach (vgl. Lange/Frommberger i. E.), die aktuellen Analysen konzentrieren sich auf die Studienwahlmotive und die Informations- und Beratungsbedarfe der Studierenden. Darüber hinaus ermöglichen die Daten längsschnittliche Analysen der Entwicklung der Kompetenzen und Einstellungen der Studierenden, die vor allem mit Blick auf strukturelle Unterschiede der Studienmodelle in den Blick genommen werden. Aus der dem LBS-Monitor zugrunde liegenden Analyse der Studienprogramme der beruflichen Lehrerbildung (vgl. Porcher/Trampe 2021) heraus wurde mit dem LBS-Navigator[3] ein digitales Studieninformationstool entwickelt, mit dem sich Studieninteressierte und Studierende sowie andere interessierte Personen über die Standorte und Angebote des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland informieren können. Seit der Veröffentlichung des LBS-Navigators entwickelte sich das Tool zu einer gut frequentierten Informationsquelle und immer mehr Zugriffe erfolgen über eine Suchmaschine. Das Online-Tool soll in der letzten Projektphase zu einer Online-Plattform ausgebaut werden, die weitere umfassende Informationen über das berufliche Lehramtsstudium bereitstellt. Mit den aus dem LBS-Monitor gewonnenen Erkenntnissen können die Informationen zielgruppenorientiert gestaltet und bereitgestellt werden.

Neben dem Einzelvorhaben wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zusammen mit der Universität Oldenburg das Verbundprojekt „SeReKo – Die Beförderung von (Selbst-) Reflexionskompetenz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung“ (vgl. hierzu Akman et al. 2020) durchgeführt. Das Projekt zielt auf die Beförderung der (Selbst-) Reflexionskompetenz als Scharnier zwischen theoretisch-systematischem und erfahrungsbasiertem, praktischem Wissen in der ersten Phase der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen, indem die zugrundeliegende Interventionsstudie den Kompetenzbereich des Unterrichtens als Kernaufgabe von Lehrkräften aufgreift und diesen mit dem Kompetenzbereich des Innovierens verbindet. Für die Studie werden die Möglichkeiten und Potentiale digitaler Medien in Form von videobasierten Lernsequenzen, Fallbeispielen sowie digitalen Tagebüchern verwendet, die dazu dienen, theoretische Inhalte an komplexe und authentische Handlungssituationen der Praxis zurückzubinden.

Das Forschungsprojekt „yUOShi – Implementierung einer Gamificationstrategie in der Lehre der Berufspädagogik“ widmet sich der Frage nach dem Einsatz innovativer und spielerischer E-Learning Elemente im BWP-Studium. Hierzu wurde im Rahmen eines Pflichtseminars zur Pädagogischen Psychologie experimentell eine eigens entwickelte, gamifizierte Lernumgebung erprobt. In der Begleitforschung wurden unter anderem Lern- und Motivationseffekte von gamifizierter Lehre sowie die Nutzerfreundlichkeit der entwickelten Anwendung untersucht (vgl. Burfeind et al. 2020).

3 https://www.lbs-navigator.uni-osnabrueck.de

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftebedarfs und den Bestrebungen Niedersachsens zur Öffnung der Hochschulen wurde in Zusammenarbeit mit zwei Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Heimvolkshochschulen), der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte in Papenburg und dem Ludwig-Windthorst-Haus in Lingen, sowie der Universität Osnabrück eine kooperative Weiterbildung entwickelt und erprobt, die auf den Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung im Bereich der beruflichen Lehrkräftebildung zielte. Das über den Europäischen Sozialfond geförderte Projekt NeWeLe fokussierte dabei beruflich qualifizierte Personen mit Interesse am beruflichen Lehramt. Die Ergebnisse kennzeichnen das Format als eine zukunftsfähige Variante zur Förderung von Durchlässigkeit (vgl. Kupke et al. 2022).

In den durch das Bundesinstitut für Berufsbildung finanzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekten NaMiTec und QUAnem stand die Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Lebensmittelindustrie im Vordergrund, konkret unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der neuen Berufsbildposition Nachhaltigkeit (vgl. Beer 2022; Beer & Frommberger 2022).

Der Forschungsschwerpunkt der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung wird durch eine Vielzahl einschlägiger Drittmittelforschungsprojekte, Publikationen sowie Promotionen repräsentiert. Beispielhaft sei auf das durch das BMBF finanzierte Projekt „CodeVET“ verwiesen, in dessen Rahmen die Kompetenzorientierung als zentrales Prinzip der Berufsbildung am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung in China und Russland vergleichend in den Blick genommen wurde. Das wesentliche Ziel des Projekts war es zu erforschen, ob und wie Elemente der Kompetenzorientierung sowohl in der curricularen Ausgestaltung als auch in der Umsetzung im Unterricht in China und Russland etabliert sind. Ein weiteres Ziel lag in der Entwicklung und Anwendung einer Untersuchungsmethodik zur Analyse sowie zum Vergleich von Unterricht in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung (vgl. Frommberger et al. 2021; Chen et al. 2020). Dieses Projekt wurde in enger Zusammenarbeit mit Forschungspartnereinrichtungen in Moskau und in Shanghai umgesetzt. Auch das auf vier Jahre angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt CoRiVET fällt in diesen Rahmen, mit dem die langjährige Zusammenarbeit mit Partnerhochschulen in Costa Rica im Feld der Berufsbildungsforschung und beruflichen Lehrerbildung ausgebaut werden kann.

Für eine große BMBF-Förderrichtlinie, die mit konkreten Berufsbildungsprojekten auf die Weiterentwicklung der Berufsbildungszusammenarbeit mit über 20 Ländern in verschiedenen Weltregionen gerichtet war, wurde durch das Fachgebiet die Wissenschaftliche Begleitung durchgeführt (wb-ibb), die zu einer Vielzahl von Ergebnissen führte, die breit publiziert wurden (vgl. z. B. Baumann et al. 2020).

Im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung wurde eine umfangreiche international-vergleichende Analyse zur Frage des Verhältnisses beruflicher und hochschulischer Bildung veröffentlicht (Frommberger 2019), die zu weiterführenden vergleichenden Untersuchungen in diesem Themenfeld führte (vgl. z. B. Frommberger & Schmees 2022; Frommberger & Schmees 2021; Frommberger 2021) und unlängst in Koopera-

tion mit der Universität Bergamo im Rahmen eines DAAD-Projekts zur Berufsbildung in den Regionen Lombardei und Niedersachsen vertieft wurde.

Durch das Fachgebiet werden zudem in verschiedenen Verlagen diverse Reihen zum Bereich der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung herausgegeben. Von besonderer Bedeutung ist das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB), das in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben wird. In dieser Reihe werden umfangreiche Länderstudien zur Berufsbildung im weltweiten Vergleich publiziert. Kürzlich ist hierzu die Jubiläumsschrift erschienen (Grollmann et al. 2022).

4 Resümee

Die Darstellungen zum Fachgebiet BWP und zum beruflichen Lehramtsstudium an der Universität Osnabrück zeigen eine stetige und erfolgreiche Weiterentwicklung des Lehr- und Forschungsstandorts. Die berufliche Lehrerbildung wurde seit ihrer Implementierung an der Universität Osnabrück fortwährend ausgebaut und die Nachfrage wuchs beständig mit, was die Studierendenzahlen belegen (vgl. Abbildungen 2 und 3). Dies ist bemerkenswert, da bundesweit die Studierendenzahlen im beruflichen Lehramt seit 2003/04 rückläufig sind (vgl. Lange & Sülflow 2017). Der Universität Osnabrück ist es trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen (Studienstrukturreformen, Umstellung von G9 auf G8) gelungen, ein zielgruppendifferenziertes und nachgefragtes Angebot für Studierende und Studieninteressierte bereitzustellen. Maßgeblich hierfür waren und sind die kontinuierliche Profilerweiterung durch die Einrichtung weiterer beruflicher Fachrichtungen sowie die Etablierung passgenauer Studienstrukturen, mit denen einerseits fehlende fachwissenschaftliche Studienanteile abgesichert und somit Profilerweiterungen ermöglicht werden, die andererseits aber auch unterschiedliche Zielgruppen ansprechen und gewinnen. Einige der Forschungsprojekte des Fachgebiets widmen sich der Qualitätssicherung des Studiums und leisten ebenfalls einen Beitrag zur Rekrutierung von neuen Studierenden sowie zur Unterstützung im Studium.

Das Fachgebiet BWP, das aus einer einzelnen Professur im Arbeitsbereich Gesundheitswissenschaften entstanden ist, hat sich im Laufe der Jahrzehnte zu einem Fach mit einem breiten Forschungsprofil und beachtlichem Forschungsoutput entwickelt. Die Forschungsleistungen sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der Studienangebote von der BWP wurde dabei mit einer im Vergleich zu anderen LBS-Standorten im Bundesgebiet überschaubaren professoralen Ausstattung getragen, die zudem teilweise als Stiftungsprofessuren angelegt sind. Gegenwärtig wird in der Forschung des Fachgebiets eine breite Palette von unterschiedlichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Themen- und Fragestellungen in den Blick genommen und eng mit internationalen sowie nationalen Partnern aus Wissenschaft, Politik und Praxis kooperiert.

Literatur

Akman, G./Jahncke, H./Kehl, V./Rebmann, K. (2020): Die Beförderung von (Selbst-) Reflexionskompetenz zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: berufsbildung, 183, S. 37–39.

Baethge, M./Arends, L. (2009): Feasibility Study VET-LSA. A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries. Bielefeld: Bertelsmann.

Bals, T. (1990): Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit. Köln: Müller Botermann.

Bals, T (1993): Berufsbildung der Gesundheitsfachberufe. Einordnung - Strukturwandel - Reformansätze. Alsbach/Bergstraße.

Bals, T. (2003): Situation und Zukunftsperspektiven der beruflichen Fachrichtungen Kosmetologie, Pflegewissenschaften sowie Gesundheitswissenschaften an der Universität Osnabrück. In: R. Czycholl/K. Rebmann (Hg.): Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen. Stand und Entwicklungsperspektiven. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 175–195.

Bals, T./Beinke, K. (2018): Der Modellstudiengang „LBSflex" der Universität Osnabrück – Berufsbegleitendes Studium Master Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik. In: H. Oberbeck/S. Kundolf (Hg.): Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften. Münster/New York: Waxmann, S. 165–177.

Bals, T./Beinke, K./Gillen, J./Wehking, K. (2016): Plan C: Begleitete Matchingprozesse – Passung von Person und Beruf bei Studienumsteiger/innen. In: T. Bals/A. Diettrich/M. Eckert/F. Kaiser (Hg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Paderborn: Eusl, S. 171–197.

Bals, T./Bohlinger, S. (2009): Entstehung, Reichweite und Funktion von Leistungsvergleichstest in der beruflichen Bildung. In: berufsbildung, 119, S. 4–7.

Bals, T./Bristrup, R./Buttner, P./Dielmann, G./Ellwanger, W./Fietz, J./Gehrlein, S./Hahn, E./Hammer, W./Hefer, C./Herber, M./Beppel, A./Herstix, L./Malz, M./Marder, I./Neiheiser, R./Oeltzschner, R./Rausch, M./Sprenger, W./Steenken, A. (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens – Votum AG Gesundheit. Verfügbar unter: https://docplayer.org/13766263-Experten votum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-deutschen-qualifikationsrahmens.html (Zugriff am: 28.01.2021).

Bals, T./Grunau, J./Unger, A. (2011): Qualitätsentwicklung an Schulen des Gesundheitswesens. Eine theoretische und praktische Handreichung. Paderborn: Eusl.

Baumann, F.-A./Frommberger, D./Gessler, M./Holle, L./Krichewsky-Wegener, L./Peters, S./Vossiek, J. (Hg.) (2020): Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Entwicklungsstand und Herausforderungen dualer Strukturansätze. Wiesbaden: Springer VS.

Beer, M. (2022): Arbeits- und Lernaufgaben zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Berufsbildung. Didaktische Überlegungen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: berufsbildung, 193, S. 56–58.

Beer, M./Frommberger, D. (2022): Nachhaltigkeit in der dualen Berufsausbildung – Potenziale am Lernort Betrieb. In: B. Hemkes/K. Rudolf/B. Zurstrassen (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.

Burfeind, M./Dierker, J./Nieland, T./Piwowar, A./Thelen, T./Hamborg, K.-C./Bals, T. (2020): Digitale hochschuldidaktische Formate in der Lehrer*innenbildung – Implementierung einer Gamificationstrategie in der Lehre der Berufspädagogik. Verfügbar unter: https://www.yuoshi.uni-osnabrueck.de/fileadmin/user_upload/yUOShi_Poster_Lehrkolleg.pdf (Zugriff am: 18.07.2022).

Burfeind, M./Lotze, M./Wehking, K. (2021): Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: bwp@, 2021(o. H.), S. 1–23.

Chen, P./Goncharova, A./Li, J./Frommberger, D./Pilz, M. (2020): Kompetenzorientierung in der kaufmännischen Berufsausbildung in China und Russland. Eine vergleichende Analyse curricularer Dokumente für den Rechnungswesenunterricht. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 35(69), S. 29–60.

Fahle, S./Faßhauer, U./Kaiser, F./Krugmann, S. (2016): Buntes Bild trotz KMK-Vorgaben – Kooperative Studiengänge des Lehramts für berufliche Schulen. In: T. Bals/A. Diettrich/M. Eckert/F. Kaiser (Hg.): Diversität im Zugang zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. Vielfalt als Chance? Detmold: Eusl, S. 67–92.

Frommberger, D. (2021): Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland. In: L. Bellmann et al. (Hg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 306–322.

Frommberger, D. (2019): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Frommberger, D./Goncharova, A./Li, J./Romanova, O./Chen, P./Pilz, M./Lin, Y. (2021): International Curriculum Comparison in Vocational Education and Training: A Collaborative Development of an Analysis Instrument. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 8(4), S. 16–43.

Frommberger, D./Lange, S. (2018): Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Frommberger, D./Schmees, J. K. (2021): Bridging vocational with upper secondary and higher education: International developments. In: C. Nägele/N. Kersh/B. E. Staled (Hg): Trends in Vocational Education Research, Vol. IV. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET), S. 64–72.

Frommberger, D./Schmees, J. K. (2022): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Kooperative Hochschulangebote im internationalen Vergleich. In: C. Kerst/A. Wolter (Hg.): Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung, Higher Education Research and Science Studies, S. 67–82.

Grollmann, P./Frommberger, D./Deißinger, T./Lauterbach, U./Pilz, M./Schröder, T./Spöttl, G. (Hg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Bonn: Barbara Budrich.

Grunau, J./Jenert, T. (2021): Editorial zu bwp@ Spezial 18: Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen? In: bwp@, Spezial 18, S. 1–6.

Grunau, J./Weyland, U. (2011): Qualifikationsrahmen im Kontext gesundheits- und pflegebezogener Bildungsgänge. In: IPP Info, 6(09), S. 5.

Kupke, L./Frommberger, D./Südbeck, T. (2022): Übergänge stärken. Zur Gewinnung beruflich qualifizierter Personengruppen für das Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17(4), S. 257–269.

Lange, S./Frommberger, D. (i. E.): Die etwas anderen Studierenden? Thesen zur (besonderen) Heterogenität der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auf dem Prüfstand.

Lange, S./Sülflow, A. (2017): Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? In: Die berufsbildende Schule, 69(2), S. 65–71.

Lescow, D./Weyland, U. (2002): Wo steht die Fachdidaktik „Gesundheitswissenschaften"? In: berufsbildung 56, S. 37–38.

Lotze, M./Wehking, K. (2021): Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende. Opladen: Barbara Budrich.

Manstetten, R./Weyland, U./Kuhlmann, C. (2004): 20 Jahre Lehrerausbildung im Humandienstleistungsbereich an der Universität Osnabrück. Dokumentation der Festveranstaltung am 07. Februar 2003. Göttingen: V&R.

Manstetten, R. (2004): Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen an der Universität Osnabrück - eine Bilanz anlässlich des 20-jährigen Bestehens der Lehrerausbildung im Humandienstleitungsbereich. In: R. Manstetten/U. Weyland/C. Kuhlmann (Hg.): 20 Jahre Lehrerausbildung im Humandienstleistungsbereich an der Universität Osnabrück. Dokumentation der Festveranstaltung am 07. Februar 2003. Göttingen: V&R. 43–50.

Manstetten, R. (2005): Entwicklung, Struktur und Probleme der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen an der Universität Osnabrück. In: M. Fiegert/I. Kunze (Hg.): Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück. Münster: LIT, S. 95–105.

Porcher, C./Trampe, K. (2021): Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Typologie von Studienmodellen. In: berufsbildung, 190, S. 6–9.

Sektion BWP (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 03.01.2021).

Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.

Weyland, U. (2006): Schulpraktische Studien im Kontext gestufter Lehrerausbildung. Probleme und Perspektiven. In: berufsbildung 60, S. 56–59.

Weyland, U./Möllenkamp-Thien, G. (2003): Nachhaltige Kooperation als Innovation der Lehrerbildung an beruflichen Schulen – der BLK-Modellversuch "Kooperative Lehrerinnen-/Lehrerfortbildung – gesundheitsfördernde berufsbildende Schulen" (KoLeGe)“. In: Wirtschaft und Erziehung 11: S. 386–390.

Wittmann, E./Grunau, J. (2009): Berufsbildungs-PISA - Herausforderungen und Perspektiven im Bereich Social & Health Care. In: berufsbildung, 119, S. 14–17.

Autorinnen und Autoren

Dr. Janika Grunau
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
janika.grunau@uni-osnabrueck.de

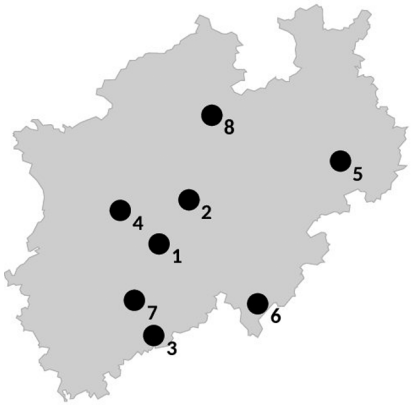
Jun.-Prof. Dr. Silke Lange
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Juniorprofessur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Lehrerbildungsforschung
silke.lange@uni-osnabrueck.de

Kristina Trampe
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
kristina.trampe@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Dietmar Frommberger
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung
dietmar.frommberger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Thomas Bals
Universität Osnabrück, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professor für Berufspädagogik
thomas.bals@uni-osnabrueck.de

IX. Nordrhein-Westfalen



1 Bergische Universität Wuppertal
2 TU Dortmund
3 Rheinische Friedrich Wilhelms Universität Bonn
4 Universität Duisburg-Essen
5 Universität Paderborn
6 Universität Siegen
7 Universität zu Köln
8 Universität Münster

Bergische Universität Wuppertal

Kurzcharakteristik des Standorts

Carolin Frank, Michaela Heer, Sylvia Rahn

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- (1) Kombinatorischer Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts
- (2) Bachelor of Science Bauingenieurwesen
- (3) Bachelor of Science Elektrotechnik
- (4) Bachelor of Science Maschinenbautechnik
- (5) Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften
- (6) Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs
- (7) Dualer Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- (1) 2007
- (2) 2009
- (3) 2009
- (4) 2010
- (5) 2007
- (6) 2007
- (7) 2015

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Chemietechnik
- Druck- und Medientechnik
- Elektrotechnik
- Farbtechnik/Raumgestaltung/Oberflächentechnik
- Mediendesign und Designtechnik
- Maschinenbautechnik
- Sozialpädagogik
- Wirtschaftswissenschaft

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Tiefbautechnik
- Automatisierungstechnik
- Fahrzeugtechnik
- Fertigungstechnik

- Energietechnik
- Informationstechnik
- Nachrichtentechnik
- Technische Informatik
- Versorgungstechnik
- Wirtschaftsinformatik
- Sektorales Management
- Produktion, Logistik, Absatz
- Finanz- und Rechnungswesen, Steuern

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religionslehre
- Französisch
- Informatik
- Katholische Religionslehre
- Kunst
- Mathematik
- Musik
- Pädagogik
- Physik
- Praktische Philosophie
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaftslehre/Politik

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Förderschwerpunkt Lernen
- Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Aufgrund der polyvalenten Struktur im Kombinatorischen B. A. nicht zu differenzieren
- Aufgrund der zieldifferenten Ausgestaltungsmöglichkeiten auch in den genannten Studiengängen Bachelor of Science nicht zu differenzieren
- M. Ed. Lehramt am Berufskolleg: 246 Studierende
- Dualer M. Ed. Lehramt am Berufskolleg: 78 Studierende

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- M. Ed. Lehramt am Berufskolleg:
  - Wirtschaftswissenschaft: 103
  - Bautechnik: 8
  - Elektrotechnik: 7
  - Maschinenbautechnik: 24
  - Druck- und Medientechnik: 9
  - Farbtechnik, Raumgestaltung, Oberflächentechnik: 16
  - Mediendesign und Designtechnik: 34[1]
- Dualer M. Ed. Lehramt am Berufskolleg:
  - Elektrotechnik: 23
  - Maschinenbautechnik: 58[2]

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Hochschule Bochum
- Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen
- Fachhochschule Südwestfalen, Hagen und Iserlohn

Die Fachhochschulen übernehmen jeweils die fachwissenschaftlichen Inhalte auf Bachelorebene sowie die Vorbereitung auf eine affine spezielle berufliche Fachrichtung im Rahmen eines Studienprofils. Zudem bieten einige Fachhochschulen ein Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie 2 LP bildungswissenschaftliche Studien in Kooperation mit der BUW an, damit die Zugangsvoraussetzungen zum M. Ed. Berufskolleg vollständig erfüllt werden können.[3]

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Lernaufgaben im gewerblich-technischen Unterricht entwickeln und beurteilen (Projektleitung: Prof. Dr. C. Frank & Prof. Dr. S. Rahn)
- „KoLBI-BK: Kohärenz in der Lehrerbildung – Quantitative und qualitative Profilierung des gewerblich-technischen Lehramts an Berufskollegs"

1 201 der 246 Studierenden im M. Ed. BK studieren also mindestens eine der hier aufgeführten beruflichen Fachrichtungen in Kombination mit einer affinen beruflichen Fachrichtung oder auch mit einem allgemeinbildenden Fach. 45 Studierende kombinieren zwei allgemeinbildende Fächer.

2 Die höhere Gesamtzahl von insg. 81 Belegungen in diesen beiden beruflichen Fachrichtungen bei insgesamt 78 Studierenden im M. Ed. BK DUAL erklärt sich daraus, dass wenige Studierende diese beiden beruflichen Fachrichtungen miteinander kombinieren.

3 Das (i. d. R. außerschulische) sog. Berufsfeldpraktikum kann gem. Lehrerausbildungsgesetz (LABG) NRW anerkannt werden, wenn eine sog. fachpraktische Tätigkeit von mind. 52 Wochen Dauer nachgewiesen wird, die z. B. über das Vorliegen einer Berufsausbildung oder ausreichend umfangreicher Praxisphasen im Bachelorstudium nachgewiesen werden kann. (vgl. LABG NRW https://bass.schul-welt.de/9767.htm, abgerufen am 02.12.2021)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Bergischen Universität Wuppertal

Die Bergische Universität Wuppertal (BUW) ist eine Hochschule mit gut 23.000 Studierenden, davon studieren im Wintersemester 2020/21 ca. 2.500 in einem Studiengang Master of Education (M. Ed.), von ihnen wiederum 246 in einem Studiengang M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs, davon 78 im dualen Studiengang M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs (nähere Erläuterung s. u.). Die BUW bietet Lehramtsstudiengänge für alle in Nordrhein-Westfalen angebotenen Schulformen an (Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, Gymnasium/Gesamtschule, Berufskolleg und Sonderpädagogische Förderung) und insgesamt 36 Fächer, die schulformspezifisch kombinierbar sind.

Seit 2010 gibt es an der Bergischen Universität Wuppertal die School of Education als koordinierende und gestaltende Einrichtung der Lehrkräftebildung. Innerhalb der School of Education obliegt dem Gemeinsamen Studienausschuss (GSA) die Koordination der Mitwirkung aller Fakultäten an der Lehrkräftebildung in den übergeordneten Belangen des Lehramtsstudiums in Bachelor- und Masterstudiengängen einschließlich der fakultätsübergreifenden Entscheidungen. Die Lehre und Forschung zur Lehrerbildung wird vom Institut für Bildungsforschung, das als eigenständige Lehr- und Forschungseinheit in der School of Education angesiedelt ist, und den Fachdidaktiken getragen, die in den Fächern verortet sind. Die Beratung und organisatorische Unterstützung der Studierenden ist durch den Servicebereich der School of Education gewährleistet.

Eine Besonderheit des Standorts ist die polyvalente Gestaltung des Zwei-Fach-Bachelors Kombinatorischer Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts (Kombinatorischer B. A.), der lehramtsrelevant ausgerichtet werden kann oder, je nach Profilwahl innerhalb der Teilstudiengänge, auch in eine Berufstätigkeit oder einen Fachmasteranschluss münden kann.[4] Für den M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs ist der Zugang zudem auch aus den ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-of-Science-Studiengängen möglich (B. Sc. Bauingenieurwesen, B. Sc. Elektrotechnik, B. Sc. Maschinenbautechnik, B. Sc. Wirtschaftswissenschaften).

Zudem bestehen Kooperationen mit drei Fachhochschulen in NRW sowie seit dem Wintersemester 2015/16 im Angebot eines berufsintegrierten Dualen Studiengangs M. Ed. Berufskolleg für die großen beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik in Kombination mit einer korrespondierenden kleinen Fachrichtung sowie seit dem Wintersemester 2017/18 auch für die Fachrichtung Chemietechnik.[5]

Im Kombinatorischen B. A. werden jeweils 76 Leistungspunkte (LP) in den gewählten Fächern oder beruflichen Fachrichtungen sowie 18 LP im sogenannten Optio-

4 Aktuell ist dieser Bachelorstudiengang mit ca. 6.800 eingeschriebenen Studierenden im Wintersemester 2021/22 der zahlenmäßig stärkste an der BUW.

5 Voraussetzung für das Duale Studium Lehramt an Berufskollegs ist gemäß entsprechendem Erlass die parallele Anstellung an einem Berufskolleg in NRW. Die Regelstudienzeit beträgt 6 Semester.

nalbereich, einem teilstudiengangübergreifenden Wahlbereich studiert. Hier sind die gemäß Lehrerausbildungsgesetz NRW[6] verpflichtenden Praxiselemente (Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie das i. d. R. außerschulisch zu absolvierende Berufsfeldpraktikum) und ein kleiner Teil des bildungswissenschaftlichen Studiums angesiedelt.

Um die polyvalente Studienmöglichkeit zu bieten, sind in den Teilstudiengängen des Kombinatorischen B. A. nur das erforderliche Mindestmaß an bildungswissenschaftlichen Inhalten und gar keine fachdidaktischen Anteile enthalten, die Fachdidaktik wird ausschließlich im M. Ed. studiert. Diese Studienstruktur hat sich auch im Rahmen der Kooperation mit den Fachhochschulen als hochfunktional erwiesen, weil auch von dort ein strukturell leicht umzusetzender Anschluss an die Zugangsvoraussetzungen zum M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs an unserem Standort möglich ist.

In den o. g. Studiengängen B. Sc. werden 180 LP fachwissenschaftliche Studien inklusive entsprechender Vertiefungs- und Profilierungsbereich studiert. Die Studierenden können sich bei entsprechendem Interesse auf B. Sc.-Ebene dazu beraten lassen, welche Profilierung Anschlussmöglichkeiten für welche spezielle berufliche Fachrichtung im M. Ed. ermöglicht. Zudem bieten die B. Sc.-Studiengänge in einigen Fällen ein optionales Modul an, in dem die Studierenden das Eignungs- und Orientierungspraktikum absolvieren können. Wo dies nicht gegeben ist, besteht die Möglichkeit, mit einer Auflage von max. 30 LP dennoch bereits einen Zugang zum M. Ed. zu erhalten und bei vorliegendem Erstabschluss die ggf. noch fehlenden bildungswissenschaftlichen Inhalte und Praxiselemente als Auflage nachzuholen.

Somit liegen – unabhängig davon, welchen Studiengang man auf B. A.-Ebene wählt – die fachwissenschaftlichen Inhalte schwerpunktmäßig im Bachelor, im M. Ed. werden die allgemeinen bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Inhalte studiert (24 LP) und das Praxissemester (schulpraktischer Teil des Praxissemesters 13 LP) inklusive fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Begleitung (jeweils 4 LP) absolviert. Im M. Ed. werden in den beiden Fächern bzw. beruflichen Fachrichtungen darüber hinaus noch jeweils 22 LP im Rahmen eines fachwissenschaftlichen (12–14 LP) und eines fachdidaktischen Moduls (8–10 LP) erbracht.

Literatur

Gesetz über die Ausbildung für Lehrer an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021. Verfügbar unter: https://bass.schul-welt.de/9767.htm (Zugriff am: 02.12.2021).

6 https://bass.schul-welt.de/9767.htm, abgerufen am 02.12.2021

Autorinnen

Prof. Dr. Carolin Frank
Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Maschinenbau und Sicherheitstechnik
Professorin für die Didaktik der Technik
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
cfrank@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Sylvia Rahn
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Professorin für Berufsbildungsforschung
Lise-Meitner-Str. 27–31, 42119 Wuppertal
srahn@uni-wuppertal.de

Dr. Michaela Heer
Bergische Universität Wuppertal, School of Education
Geschäftsführung des Servicebereichs der School of Education
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
heer@uni-wuppertal.de

Bergische Universität Wuppertal

Pluralität und Kohärenz – Berufliche Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal

Carolin Frank, Michaela Heer, Sylvia Rahn

Abstract

Der Beitrag stellt zunächst die an der Bergischen Universität Wuppertal implementierten Studienmodelle vor, die auf den Abschluss „Master of Education für das Lehramt am Berufskolleg" hinführen. Auf der Basis der Entwicklung der Studierendenzahlen und unter Rückgriff auf zwölf teilstandardisierte Leitfadeninterviews werden die mit dem pluralen Studienangebot verbundenen Chancen und Herausforderungen diskutiert. Der Beitrag mündet in einen Ausblick auf weitere Reformschritte, die zum Teil bereits eingeleitet wurden bzw. die perspektivisch einen sinnvollen Beitrag zur Fortentwicklung der beruflichen Lehrerbildung leisten könnten.

Es wird gezeigt, dass die Berufs- und Studienorientierung von Studieninteressierten und die Herstellung von Kohärenz für die Weiterentwicklung der Qualität der Studienangebote bedeutsam sind. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Theoriewissen und Praxishandeln sollte, z. B. anhand der Thematik der Unterrichtsplanung, intensiv unterstützt und erfahrbar werden.

Schlagworte: Berufliche Lehrerbildung, Studienmodelle, Anforderungen im Studium und Beruf, Kohärenz im Studium, Qualitätsentwicklung im Studium

The article first presents the study models implemented at the University of Wuppertal which lead to the degree "Master of Education for teaching at the vocational college". On the basis of the enrolment-rates and referring to the findings from 12 semi-standardized interviews, the prospects and challenges associated with the plural study-concepts are discussed. The contribution leads to an outlook on further reform steps, some of which have already been initiated or which could make a meaningful contribution to the further development of teacher training for upcoming VET-teachers.

It is shown that vocational orientation and guidance of potential students and the creation of coherence are important for the further development of the quality of Higher Education for vocational teachers. In particular, the connection between theoretical knowledge and practical action should be intensively supported and experienced, e. g. on the basis of the topic of lesson planning.

Keywords: Vocational Teacher Training, study-models, Vocational demands, coherence in Higher Education, quality development

1 Einleitung

Die berufliche Lehrerbildung ist sichtlich vielfältiger geworden. So wurden im Zuge der bundesweit vergleichenden Analysen der Herausgebenden dieses Bandes sieben verschiedene Studienmodelle identifiziert. Das Spektrum der bundesweit zu beobachtenden Studienorganisation beruflicher Lehrerbildung umfasst demnach

- konsekutive grundständige Regelmodelle ohne bzw. mit Kooperation (Typ 1 u. 2),
- drei verschiedene Quereinstiegsmodelle (konsekutiv, polyvalent und approximativ – Typ 3, 4 u. 6),
- ein polyvalentes Zulieferermodell sowie

Studienprogramme, die zum klassischen Staatsexamen führen (Typ 7) (Porcher & Trampe 2021). Die Studienorganisation unterscheidet sich dabei nicht nur zwischen den Hochschulstandorten. Der „Landkarte der beruflichen Lehrerbildung" (https://www.lbs-navigator.uni-osnabrueck.de/) des LBS-Navigators ist vielmehr zu entnehmen, dass einige Hochschulen zugleich mehrere Studienmodelle vorhalten, die auf das berufsbildende Lehramt vorbereiten.

Die Bergische Universität Wuppertal ist eine dieser Hochschulen: Neben dem für alle Lehrämter eingeführten konsekutiven Lehramtsstudium, das die Universität allein verantwortet, wurden an der BUW als erster nordrhein-westfälischer Universität für einige gewerblich-technische Mangelfachrichtungen ein duales Quereinstiegsmodell und wenig später ein polyvalentes Zulieferermodell implementiert. Angesichts der Vorreiterfunktion, die die BUW bei der Erprobung solcher Konzepte eingenommen hat, sollen nachfolgend die Implikationen und Konsequenzen dieser strukturellen Pluralisierung der beruflichen Lehrerbildung diskutiert werden. Ziel ist es, die Chancen, aber auch die Herausforderungen aufzuzeigen, die die erprobten Studienmodelle sowohl für die beteiligten institutionellen Akteure als auch für die Studierenden mit sich bringen.

Zu diesem Zweck werden die drei derzeit an der BUW implementierten Studienmodelle zunächst kurz beschrieben und die (Hinter)Gründe dargelegt, die ihre Einführung motiviert haben. Anschließend werden im Rückgriff auf Daten der Studierendenstatistik und zwölf teilstandardisierte Leitfadeninterviews, die im Sommersemester 2021 mit Studierenden für das Lehramt an Berufskollegs geführt wurden, die Implikationen und Konsequenzen dieser Studienmodelle für den quantitativen Ausbau und die qualitative Entwicklung der universitären Lehrerbildung für das Berufskolleg diskutiert.

Der Beitrag mündet in einen Ausblick auf weitere Reformschritte, die teils im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung bereits eingeleitet wurden bzw. die perspektivisch einen sinnvollen zusätzlichen Beitrag zur Fortentwicklung der beruflichen Lehrerbildung (nicht nur) an der Bergischen Universität Wuppertal leisten könnten.

2 Pluralität der Studienmodelle beruflicher Lehrerbildung an der BUW: Hintergründe und Charakteristika

Das Studienangebot der Bergischen Universität Wuppertal zur universitären Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen umfasst derzeit drei Studienmodelle, die sich den LBS-Typen zuordnen lassen, sie aber nicht in Reinform repräsentieren:

An der BUW gibt es zunächst die Möglichkeit, bei entsprechender Fächerkombination aus einem von drei Bachelorstudiengängen in den Master of Education zu wechseln, und zwar

1. aus einem polyvalenten Zwei-Fach-Bachelor, dem sog. Kombinatorischen Bachelor of Arts
2. für naturwissenschaftliche Fächer aus dem Bachelor of Applied Science oder
3. in den Fachrichtungen Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Maschinenbau oder Wirtschaftswissenschaft aus einem passenden Bachelor of Science.

In allen Studienvarianten der BUW sind jeweils Profilierungen angelegt, die das Erfüllen der Zugangsvoraussetzungen zum Master of Education (M. Ed.) absichern. Dies wird unter anderem dadurch möglich, dass die polyvalenten Studiengänge nur das Minimum der in den landesgesetzlichen Vorgaben zur Lehrerkräftebildung vorgesehenen Anteile von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik – inklusive der Praxiselemente auf der Bachelor-Ebene – abbilden und die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile überwiegend im Masterstudiengang verankert sind. Die polyvalente Studienstruktur setzt das vertiefte Studium der fachwissenschaftlichen Inhalte bewusst an den Beginn des Studiums und legt somit einen Schwerpunkt auf die fachliche Qualifikation als Fundament der Lehrkräftebildung. Dies bietet den Vorteil großer berufsbiografischer Flexibilität für die Studierenden. Auch die Integration externer Studienbewerber:innen, die sich auf der Grundlage anderer Erstabschlüsse für einen Abschluss M. Ed. interessieren, wird so leichter möglich. Insbesondere im Bereich der gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen ist das ein wichtiger Aspekt, da hier häufiger Personen auf dem sogenannten zweiten Bildungsweg das Studium M. Ed. BK wählen.

Zudem bietet die Bergische Universität Wuppertal seit dem Wintersemester 2015/2016 für die großen beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Maschinenbautechnik und – inzwischen auch – Chemietechnik einen berufsintegrierten dualen Master of Education – Lehramt an Berufskollegs an. Diese Fachrichtungen können in einer sogenannten affinen Fächerkombination in einer Regelstudienzeit von sechs Semestern studiert werden. Ziel des Studienangebots ist es, einen substanziellen Beitrag zur Deckung des fachspezifischen Personalbedarfs an berufsbildenden Schulen in solchen beruflichen Fachrichtungen zu leisten, in denen teils geradezu „traditionell“ ein hoher Lehrermangel herrscht (Frommberger & Lange 2018; Klemm 2018). Der Studiengang richtet sich deshalb an Absolventen von Fachhochschul-Bachelorstudiengängen der Fachrichtungen Elektro-, Energie-, Fahrzeug-, Fertigungs-, Informations-, Automatisierungs-, Maschinenbau-; Versorgungs-, Chemie- und Nachrich-

tentechnik sowie Technische Informatik und Mechatronik, die für das Lehramt am Berufskolleg gewonnen werden sollen. Immatrikulieren können sich Personen, die als Lehrerin oder Lehrer an einer beruflichen Schule tätig sein möchten, einen Bachelorabschluss an einer Fachhochschule in einer der genannten oder einer affinen Fachrichtung erworben haben und zudem eine Einstellungszusage für ein zunächst befristetes Beschäftigungsverhältnis nach einem spezifischen Landeserlass an einem Berufskolleg besitzen (vgl. den Erlass des Ministeriums für Schule und Bildung NRW über die Einstellung von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen an Berufskollegs vom 8. Dezember 2014). Die dual Studierenden haben eine volle Lehrerstelle an einer berufsbildenden Schule inne, die Unterrichtsverpflichtung wird jedoch gemäß Erlass auf 13 Wochenstunden reduziert, die an drei Tagen in der Woche zu erbringen sind. Sie unterrichten eigenverantwortlich und nehmen auch weitere dienstliche Obliegenheiten von Lehrerinnen und Lehrern an Berufskollegs wahr. An den verbleibenden zwei Wochentagen erwerben sie dann in ihrem Studium die theoretischen Anteile der bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachlichen Kompetenzen, die nach den KMK-Standards für die Lehrerbildung zu einer vollständigen beruflichen Qualifikation als Lehrerin oder Lehrer dazugehören (Kultusministerkonferenz 2019). Um vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen einen sinnvoll aufgebauten und organisatorisch realisierbaren Studienablauf anbieten zu können, wurde zwischen allen beteiligten Akteuren ein Zeitfenstermodell etabliert und die inhaltliche Reihung der Module abgestimmt. Für die operative Umsetzung, Pflege und als Kommunikationsmittel dieser Strukturen wurde zudem ein digitales Studienverlaufs- und Stundenplanungstool (https://www.ddt.uni-wuppertal.de/de/lehre/studienverlaufsplaene.html) entwickelt. Dies ermöglicht für die gewerblich-technischen Fachrichtungen eine in Abhängigkeit der Kombinationsmöglichkeiten der verschiedenen Fachrichtungen individualisierte Studienverlaufs- und Stundenplanung.

Darüber hinaus bestehen zwecks Ausbaus eines polyvalenten Zulieferermodells Kooperationen mit drei Fachhochschulen des Landes NRW. Ziel ist es, eine auflagenfreie Übernahme von Absolvierenden aus den affinen FH-Studiengängen[1] in den Studiengang M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs zu ermöglichen. Die Fachhochschulen bieten in Abstimmung und Kooperation mit der Bergischen Universität Wuppertal zu diesem Zweck die für die direkte Erfüllung der Zugangangsvoraussetzungen zum M. Ed. Lehramt am Berufskolleg erforderlichen Lehrangebote, und zwar ein Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie mindestens zwei weitere Leistungspunkte Bildungswissenschaften an. Die Passung der fachwissenschaftlichen Inhalte für den Anschluss in den entsprechenden kleinen und großen Fachrichtungen wird vorab rechtssicher durch die Fach-Prüfungsausschüsse geprüft, sodass interessierte Studierende der Fachhochschulen hinsichtlich für das Lehramtsstudium passender Vertiefungsprofile beraten werden können. Der Anschluss erfolgt je nach Profilwahl im FH-Bachelorstudiengang dann in entsprechenden großen und kleinen beruflichen Fachrichtungen des M. Ed. für das Lehramt an Berufskollegs.

1 Aus den folgenden Studiengängen der verschiedenen Studiengänge werden Absolvierende übernommen: Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronik sowie Versorgungs- und Entsorgungstechnik.

Nach erfolgreichem Studium aller drei Optionen erhalten die Studierenden schließlich einen regulären Abschluss Master of Education für das Lehramt am Berufskolleg, mit dem der Einstieg in den regulären Vorbereitungsdienst und (anders als im Seiteneinstieg) anschließend eine Laufbahn im höheren Dienst ermöglicht wird.

3 Chancen und Herausforderungen für die quantitative Entwicklung beruflicher Lehrerbildung

Die beschriebenen Studiengangsmodelle an der Bergischen Universität Wuppertal sind quantitative Erfolgsmodelle, wie die Studierendenzahlen zeigen. Zum einen sind die Studierendenzahlen für das berufliche Lehramt an der Bergischen Universität insgesamt gestiegen, zum anderen konnten sie insbesondere in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen, die in den Berufskollegs Mangelfächer sind, deutlich erhöht werden. In den beiden beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik mit affinen beruflichen Fachrichtungen konnten die Studierendenzahlen vor allem durch die Einführung des dualen Studienmodells deutlich gesteigert werden (vgl. Abb. 1).

Im Teilstudiengang Wirtschaftswissenschaften, für den bislang keine spezifischen Maßnahmen zur Studierendengewinnung erforderlich gewesen sind, liegen die Studierendenzahlen im Wintersemester eines jeden Jahres relativ konstant bei ca. 100 Studierenden. Zum Wintersemester 2020/21 wurde schließlich die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik als Teilstudiengang im Master of Education Berufskolleg eingeführt und das Fächerportfolio im Studiengang so noch einmal attraktiv erweitert.

Insbesondere in den Mangelfachrichtungen hat sich die Pluralisierung der Studienorganisation und der angebotenen Eingangsmöglichkeiten hin zu einem Abschluss M. Ed. Berufskolleg also als sehr günstig für die Studierendengewinnung erwiesen. Bis zum Studienjahr 2018 war der Aufwuchs zunächst stark auf die Einführung des dualen Studiengangs M. Ed. BK zurückzuführen. Die danach einsetzende Debatte in NRW um die Öffnung des Seiteneinstiegsmodells gemäß OBAS (berufsbegleitender Vorbereitungsdienst) für Absolventinnen und Absolventen eines Fachhochschul-Masters und die nachfolgende Umsetzung dieses liberaleren Zugangs hat jedoch eine Veränderung der Anreizstrukturen für die Berufskollegs in NRW mit sich gebracht. In der Folge wurde es für interessierte Personen schwieriger, eine für den Zugang zum dualen M. Ed. BK als Zugangsvoraussetzung nachzuweisende Stelle an einem Berufskolleg gemäß Erlass (s. o.) zu finden. Somit gingen auch die Studierendenzahlen im dualen M. Ed. BK zurück. Die Studierendenzahlen in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen konnten jedoch zumindest zeitweise durch die erfolgreichen Kooperationen mit den Fachhochschulen sowie durch konstante Bemühungen bei der Studierendengewinnung in diesen Fachrichtungen kompensiert werden. Hier hat sich der konsekutive Aufbau der Studiengänge mit einem

Schwerpunkt der fachwissenschaftlichen Inhalte auf Ebene des polyvalenten kombinatorischen Bachelors erneut als vorteilhaft erwiesen (s. o.), weil dies Studiengangs- und Hochschulwechslern aus Nicht-Lehramtsstudiengängen einen vergleichsweise leichten Einstieg in ein Studium mit Perspektive Lehramt Berufskolleg ermöglicht.

Die Herausforderung, die Studierendenzahlen in den gewerblich-technischen beruflichen Fachrichtungen, in denen in den Berufskollegs Lehrkräftemangel herrscht, auf angemessenem Niveau zu halten, wird jedoch bestehen bleiben. Insbesondere die Zukunftsfähigkeit des dualen M. Ed. Berufskolleg wird stark davon abhängen, ob die Besetzung weiterer Stellen an Berufskollegs nach Erlass (s. o.) ermöglicht wird.

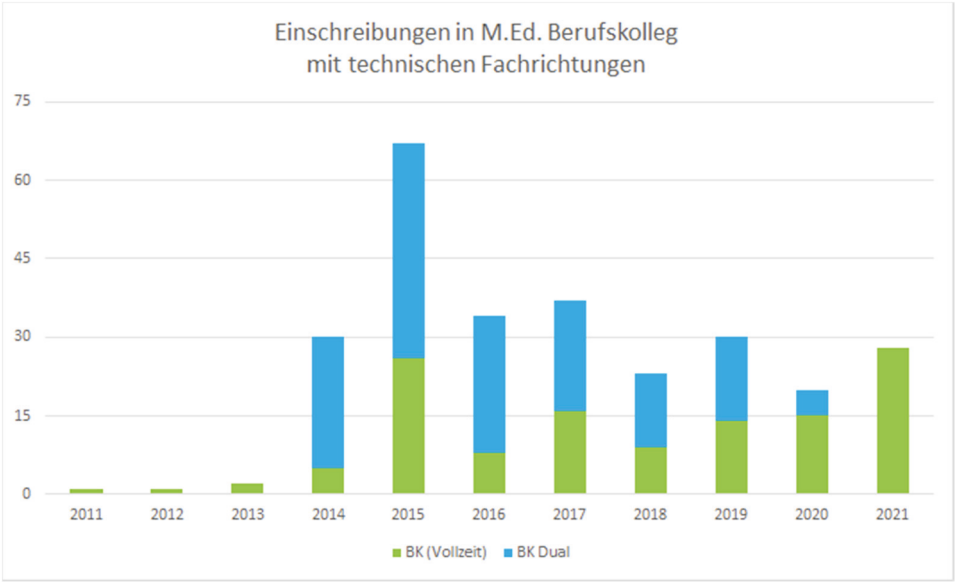


Abbildung 1: Neueinschreibungen M.Ed. Berufskolleg mit technischen Fachrichtungen

4 Chancen und Herausforderungen für die qualitative Entwicklung beruflicher Lehrerbildung

Auch in qualitativer Hinsicht sind mit den drei Studienmodellen gleichermaßen Chancen und Herausforderungen für das berufliche Lehramtsstudium verbunden, die anhand erster Zwischenergebnisse einer laufenden Studierendenbefragung verdeutlicht werden können. Seit dem WS 2020 werden Studierende der verschiedenen in Wuppertal studierbaren beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer sowohl des regulären als auch des dualen Masterstudiengangs auf der Basis eines teilstandardisierten Interviewleitfadens befragt. Die Interviews werden im Anschluss an das Praxissemester, das in Nordrhein-Westfalen integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums ist, geführt. Ziel ist es, Aufschlüsse über die Anforderungen zu gewinnen, die nach der Wahrnehmung der Studierenden mit dem Lehramtsstudium und dem Lehr-

beruf verbunden sind. Vor allem ist dabei von Interesse, wie überraschend diese Anforderungen für die Studierenden gewesen sind und wie sie mit ihrer Studienzufriedenheit zusammenhängen. Derzeit liegen zwölf transkribierte Interviews vor, die in Anlehnung an Kuckartz (2018) inhaltsanalytisch-strukturierend ausgewertet werden. Für die hier verfolgte Thematik sind nach aktuellem Stand der Analyse vor allem die nachfolgend skizzierten Ergebnisse bemerkenswert, die insgesamt darauf hindeuten, dass erstens die Berufs- und Studienorientierung von Studieninteressierten und zweitens das Schnittstellenmanagement bzw. die Herstellung von Kohärenz in der Lehrerbildung zentrale Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung bilden sollten.

So berichten die Studierenden wiederholt, dass sie sich erst im Laufe ihres Studiums sukzessive für den Lehrberuf entscheiden und insbesondere im Zuge des Praxissemesters an Berufswahlsicherheit gewinnen. Ähnlich wie die von Goller & Ziegler (2021) hochschulübergreifend befragten Studierenden der Wirtschaftspädagogik schätzen die Wuppertaler Studierenden des konsekutiven Regelmodells der beruflichen Lehrerbildung an der Bergischen Universität die Flexibilität, die ihnen die oben geschilderte und vergleichsweise streng konsekutive Studienorganisation in der Lehrerbildung bietet. Zugleich führt aber gerade diese Flexibilität dazu, dass die berufliche Orientierung der Studierenden mit der Immatrikulation keineswegs abgeschlossen ist. Mehrere Befragte berichten stattdessen, dass sie auch nach dem Einstieg in das Studium noch falsche Vorstellungen vom Berufsbild und Aufgabenspektrum eines Lehrers/einer Lehrerin an einer berufsbildenden Schule hatten, die erst während des Studiums und vor allem angesichts der Erfahrungen im Praxissemester sukzessive korrigiert wurden. Obwohl die Wuppertaler Studierenden für das Lehramt an Berufskollegs die Vorteile des konsekutiven Studienaufbaus für die Gestaltung der eigenen Berufsbiografie einerseits sehr klar sehen, monieren sie andererseits die erst späte Auseinandersetzung mit schulformspezifischen Fragestellungen bzw. mit methodisch-didaktischen Problemstellungen der Lehrtätigkeit. Der klare Bezug zum Lehrberuf wird dementsprechend von den Studierenden wiederholt als deutlicher Vorzug des Masterstudiums gegenüber der auf Polyvalenz zielenden Bachelorphase hervorgehoben.

Auffällig ist ferner, dass nicht alle Studierenden gut auf die Studienanforderungen, d. h. die Art und Weise der Wissensaneignung und die Prüfungsformen im beruflichen Lehramtsstudium vorbereitet sind. Insbesondere angehende Lehrkräfte mit gewerblich-technischen Fachrichtungen sind es nicht gewohnt, aus Texten zu lernen oder ihr Wissen schriftlich, z. B. in Form von Hausarbeiten darbieten zu müssen. Dass dies in den bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienelementen des Masterstudiums gefordert ist, wird offenbar, wie das nachfolgende Zitat beispielhaft illustriert, von diesen Studierenden als besondere Anforderung und insgesamt als nachteilig empfunden:

> „Nachteile? Also ich bin ja Ingenieur, ne und ich hab meine Probleme mit Texten, also ich schreib halt … ungerne Texte, … ich rechne lieber … und das ist halt gerade Richtung Bildungswissenschaften, aber auch im technischen Bereich, also leider nicht so, ne. Dort ist es immer sehr viel Ausarbeitung, sehr viel Text, den man schreiben muss. Ist halt nicht meine Welt, ne."

Zusammengenommen weisen diese Beobachtungen aus dem Interviewmaterial, d. h.

- die erst spät im Studium erfolgte subjektive Entscheidung für den Lehrberuf,
- das zugleich lange stark verkürzt wahrgenommene und auf das Unterrichten konzentrierte Berufsbild des Lehrberufs und
- die für einen Teil der Studierenden überraschenden Anforderungen des Lehramtsstudiums

darauf hin, dass die Berufs- und Studienorientierung der Verbesserung bedarf. Dies ist zwar, wie unter anderem die Ergebnisse des Hochschulberechtigtenpanels wiederholt gezeigt haben (Schneider & Franke 2014), kein Spezifikum des beruflichen Lehramtsstudiums oder gar des Hochschulstandorts Wuppertal. Es gilt aber eben auch für junge Menschen, die sich für den Lehrberuf und das berufliche Lehramtsstudium – an der Bergischen Universität Wuppertal wie andernorts – interessieren.

Die Erfahrungen im Praxissemester wirken sich offenbar ferner darauf aus, welche Inhalte die Studierenden für das Lehramt an Berufskollegs im Studium als relevant für ihren Beruf erkennen: Die Befragten geben wiederholt an, die Unterrichtsplanung als berufliche Anforderung zunächst unterschätzt zu haben, was sie unter dem Eindruck des Praxissemesters korrigieren. Auch Themen, die den Studierenden bereits vor dem Praxissemester im Studium wichtig gewesen sind, wie z. B. die Klassenführung, der Umgang mit heterogenen Lernausgangslagen der Schülerschaft und die Differenzierung im Unterricht erscheinen nun nach dem Praxissemester noch wichtiger.

Herausforderungen nehmen die Studierenden vor allem an den Schnittstellen des Lehramtsstudiums wahr, und zwar nicht nur, aber auch in organisatorischer Hinsicht. Wie oben dargelegt, wurden zwecks Gewährleistung der Studierbarkeit des dualen Lehramtsmasterstudiengangs enge fächerübergreifende Absprachen dazu getroffen, wann genau welche Lehrveranstaltungen vorgehalten werden. In der Konsequenz konzentrieren sich die verpflichtenden bildungswissenschaftlichen Lehrangebote auf die Studientage der dualen Lehramtsstudierenden, auch wenn diese nur eine kleine Teilgruppe aller Lehramtsstudierenden bilden. Aber keine Lösung ohne neue Probleme:

Offenbar wird von den Studierenden des Vollzeitstudiengangs nun gerade diese Konzentration des bildungswissenschaftlichen Lehrangebots auf wenige Wochentage als Zeichen für Desorganisation interpretiert, weil über das gesamte Spektrum der beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer der beruflichen Lehrerbildung hinweg eine höchstmögliche Streuung des bildungswissenschaftlichen Lehrangebots über die Wochentage hinweg günstiger für die Stundenplangestaltung wäre.

Über die organisatorischen Herausforderungen hinaus stehen speziell die dual Studierenden, aber auch viele „Vollzeitstudierende“, die im beruflichen Lehramt häufig schon studienbegleitend als Honorarkräfte an den beruflichen Schulen unterrichten, vor der Anforderung, den Alltag von Lehrerinnen und Lehrern möglichst kompetent bewältigen zu müssen und sich zugleich als Studierende zu begreifen, die die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile der Lehrerkompetenz

erst noch zu erwerben haben. Es wird wohl niemanden überraschen, dass diese Studierenden die Studienangebote deshalb dezidierter noch als die Studierenden der grundständigen Lehramtsstudiengänge ohne praktische Lehrerfahrung dahingehend bewerten, ob und inwieweit sie unmittelbar ihren beruflichen Qualifikationserfordernissen als Lehrerin oder Lehrer zu dienen versprechen. Aus der Sicht der dual Studierenden besteht kein Zweifel daran, dass Lehrerausbildung das Telos ihres Studiums ist. Für die Lehrenden erwächst daraus die Notwendigkeit, die Relevanz der Studieninhalte für den Lehrberuf klar zu explizieren und das wissenschaftliche Wissen so didaktisch und methodisch aufzubereiten, dass es auf die alltäglichen Erfahrungen, die die Studierenden aus ihrer Unterrichtspraxis in die Lehrveranstaltungen einbringen, beziehbar wird. Dabei besteht im dualen Studienmodell erkennbar die Gefahr, dass die Anforderungen und Belastungen, die dieses Modell mit sich bringt, vor der Einmündung ins Studium unterschätzt werden. Die befragten dual Studierenden sind – wie es ein Student formuliert – „auf zwei Spielfeldern" unterwegs und erleben „eine gewisse Doppelbelastung": „ich bin selbst in der Uni, … werde geprüft, muss Klausuren schreiben und prüfe die Schüler". Hinzu kommt, dass vor allem dual Studierende die berufliche Lehramtsausbildung häufig in ihren 30-ern und damit in der „Rush Hour" des Lebens absolvieren. Das heißt sie gründen häufig während des Studiums eine Familie, erwerben Immobilien etc. und sind infolgedessen zugleich mit vielen potenziellen Stressoren konfrontiert. Entsprechend tritt die Anforderung der „Selbstregulation" als Kompetenz, die im Studium und Lehrberuf gleichermaßen wichtig ist, in den Interviews deutlich zutage.

5 Fazit und Perspektiven: Organisatorische, curriculare und didaktische Konsequenzen

Über die Konsequenzen, die aus der geschilderten Situation für die Zukunft der beruflichen Lehrerbildung (nicht nur) an der Bergischen Universität Wuppertal zu ziehen sind, besteht am Hochschulstandort Wuppertal weitgehende Einigkeit. Perspektivisch – so der Konsens – muss es zum einen darum gehen, die erfolgreiche quantitative Entwicklung der Studierendenzahlen zu stabilisieren und ggf. weiter auszubauen. Zu diesem Zweck werden im Rahmen einer Maßnahmenlinie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sowohl ein empirisch fundiertes Marketingkonzept entwickelt als auch Fördermaßnahmen konzipiert, die auf die Verbesserung der Berufs- und Studienorientierung potenziell Studieninteressierter zielen.

Zugleich hat sich die Bergische Universität Wuppertal im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Beginn an auf die Förderung der in der Lehrerbildung zunehmend diskutierten Kohärenz (Cramer 2021; Hellmann 2019) konzentriert, Schnittstellenprobleme beseitigt und einen kompetenz- und nicht an Teildisziplinen orientierten Wissensaufbau des Lehrkräftenachwuchses unterstützt.

In mehreren Teilprojekten wurden und werden mit den Mitteln einer fächer- und fachbereichsübergreifenden curricularen Weiterentwicklung bildungswissenschaft-

liches und fachdidaktisches Wissen oder fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen integriert vermittelt, um eine auf die beruflichen Handlungsaufgaben bezogene Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu gewährleisten.

Denn wie geschildert, stellt es im Rahmen der beruflichen Praxis von Lehrenden eine wesentliche Herausforderung dar, ihr theoriebezogenes Professionswissen in funktionale Handlungspläne zu überführen. Gelingt dies nicht, empfinden angehende Lehrkräfte insbesondere das in der Universität erworbene Theoriewissen als wenig hilfreich und nützlich. Für Studierende, die von Studienbeginn an bereits berufspraktisch tätig sind, besitzt daher die „Praxistauglichkeit" eine besonders hohe Bedeutung für die Akzeptanz der Studieninhalte. Konsequenz hieraus ist, dass der Zusammenhang zwischen Theoriewissen und Praxishandeln unterstützt und angeleitet erfahrbar gemacht werden. Eine sehr gute Möglichkeit ist hierfür die Thematik der Unterrichtsplanung, da diese für die Kernaufgabe „Unterrichten" den Prozess der Transformation deklarativen Professionswissens in Handlungspläne darstellt (Stender 2014). Um konkrete Lerngelegenheiten für diesen Transformationsprozess zu schaffen, wird daher aktuell in Anlehnung an Ansätze des kognitiven Modellierens ein digitales Tool konzipiert, entwickelt und evaluiert, welches den Prozess der Unterrichtsplanung in unterschiedlichen Freiheitsgraden unterstützt. In dem Tool werden erstens ausgearbeitete Lösungsbeispiele von Musterplanungen hinterlegt, für welche jeder Planungsschritt erläutert und insbesondere in Bezug zu dem im Studium erworbenen deklarativen Professionswissens begründet wird. Zweitens werden unvollständige Lösungsbeispiele von Musterplanungen hinterlegt, durch deren Vervollständigung einzelne Phasen des Planungsprozesses geübt werden. Mit diesen Varianten des kognitiven Modellierens soll vor allem das Praxissemester vorbereitet und begleitet werden. Die Studierenden realisieren mithilfe des Tools die verpflichtenden Unterrichtsvorhaben, wobei dieses sie durch die einzelnen Phasen des Planungsprozesses leitet. Zudem können alle Lehrenden über das Tool für spezifische Teilergebnisse Feedback geben, Reflexionen anregen und Fragen von Studierenden kurzfristig beantworten.

Nach der erfolgreichen Implementierung dieses Instruments und der weiteren im Rahmen der Qualitätsoffensive entwickelten Lehrangebote wäre es dann der folgerichtig nächste Schritt der auf Kohärenz zielenden Qualitätsentwicklung des beruflichen Lehramtsstudiums, neben der Planung auch die Durchführung des berufsbildenden Unterrichts der Reflexion so zugänglich zu machen, dass die stärkere Einbindung der schulpraktischen Erfahrungen in die Lernprozesse im Studium möglich wird.

Literatur

Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 269–279.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik.

Frommberger, D. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de/wp-content/uploads/2021/07/lbs.pdf (Zugriff am: 13.12.2021).

Goller, M. & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik, 117(2), S. 154–193.

Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–30.

Klemm, K. (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 13.12.2021).

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014). Erlass über die Einstellung von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen an Berufskollegs vom 8. Dezember 2014. Verfügbar unter: https://www.isl.uni-wuppertal.de/fileadmin/isl/01_Lehrerbildung_Ziel_MEd-11_/FH-Erlass_8-12-14-Dual-MEd.pdf (Zugriff am: 19.12.2021).

Porcher, C. & Trampe, K. (2021). Das berufliche Lehramtsstudium in Deutschland. Eine Analyse der unterschiedlichen Studienmodelle an den Hochschulstandorten. Verfügbar unter: https://www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de/forschung/publikationen-und-konferenzbeitraege/ (Zugriff am: 20.12.2021).

Schneider, H. & Franke, B. (2014). Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten: Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Studienabschluss (Neue Ausg.). Forum Hochschule: Vol. 2014,6. Hannover: DZHW.

Stender, A. (2014). Unterrichtsplanung: Vom Wissen zum Handeln: Theoretische Entwicklung und empirische Überprüfung des Transformationsmodells der Unterrichtsplanung (Vol. 170). Berlin: Logos Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Neueinschreibungen M.Ed. Berufskolleg mit technischen Fachrichtungen 456

Autorinnen

Prof. Dr. Carolin Frank
Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Maschinenbau und Sicherheitstechnik
Professorin für die Didaktik der Technik
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
cfrank@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Sylvia Rahn
Bergische Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Professorin für Berufsbildungsforschung
Lise-Meitner-Str. 27–31, 42119 Wuppertal
srahn@uni-wuppertal.de

Dr. Michaela Heer
Bergische Universität Wuppertal, School of Education
Geschäftsführung des Servicebereichs der School of Education
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
heer@uni-wuppertal.de

Technische Universität Dortmund

Kurzcharakteristik des Standorts

Thomas Schröder, Anne Busian

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Bachelorstudiengang „Lehramt an Berufskollegs“
Abschluss: „Bachelor of Arts (B. A.)“ bzw. „Bachelor of Science (B. Sc.)“, sofern zwei natur- oder ingenieurwissenschaftliche Fächer kombiniert werden
Masterstudiengang „Lehramt an Berufskollegs“
Abschluss: Master of Education (M. Ed.)
Masterstudiengang „Berufsbildung – Elektrotechnik/Maschinenbau“,
Abschluss: Master of Education (M. Ed.) (für Absolvierende eines ingenieurwissenschaftlichen Bachelorfachstudiums)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

Die aktuellen Studiengänge wurden ab WS 2011/12 basierend auf dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) NRW vom 12. Mai 2009 eingeführt und zuletzt 2016 reformiert; im Rahmen eines Landes-Modellvorhabens waren zuvor an der TU Dortmund bereits seit 2005 gestufte Bachelor-/Masterstudiengänge in der Lehramtsausbildung erprobt worden (bis dahin: Staatsexamensstudiengänge).

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik
- Maschinenbautechnik
- Sozialpädagogik
- Wirtschaftswissenschaften

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

Die folgenden kleinen beruflichen Fachrichtungen werden nur im Masterstudiengang „Berufsbildung – Elektrotechnik/Maschinenbau“ jeweils als affine Ergänzung zur großen Fachrichtung Elektrotechnik (ET) oder Maschinenbautechnik (MT) angeboten:

- Fertigungstechnik (mit MT)
- Fahrzeugtechnik (mit MT)
- Versorgungstechnik (mit MT)
- Technische Informatik (mit MT)
- Informationstechnik (mit MT)
- Automatisierungstechnik (mit MT oder ET)
- Elektrische Energietechnik (mit ET)

- Nachrichtentechnik (mit ET)
- Informationstechnik (mit ET)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religionslehre
- Katholische Religionslehre
- Kunst
- Musik
- Psychologie
- Sport

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Förderschwerpunkt Sehen

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelorstudiengang „LA-BK“: 748 Studierende
- Masterstudiengang „LA-BK“: 220 Studierende
- Masterstudiengang „Berufsbildung – ET/MT“: 44 Studierende

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Elektrotechnik: 31 Studierende (davon 8 im „Master Berufsbildung – ET“)
- Maschinenbautechnik: 83 Studierende (davon 36 im „Master Berufsbildung – MT“)
- Sozialpädagogik: 369 Studierende
- Wirtschaftswissenschaften: 201 Studierende

Die Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden für das Berufskolleg ist deutlich größer als die Summe der Studierenden beruflicher Fachrichtungen, da an der TU Dortmund in Anlehnung an die Lehramtszulassungsverordnung (LZV) des Landes NRW unter Wahrung einiger Vorgaben auch Fächerkombinationen ohne berufliche Fachrichtungen möglich sind (z. B. durch die Anwahl von Naturwissenschaften/Informatik/Mathematik oder die Einbeziehung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte).

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen
Fachhochschule Dortmund: Ein Kooperationsvertrag zwischen der TU Dortmund und der Fachhochschule Dortmund gewährleistet einen auflagenfreien Einstieg in den Masterstudiengang „Berufsbildung – Maschinenbau/Elektrotechnik" nach Absolvieren entsprechend einschlägiger FH-Studiengänge sowie ggf. Anrechnung von fachdidaktischen/berufspädagogischen Anteilen, die fakultativ im Bachelorstudiengang bereits absolviert werden können.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt
- Im Rahmen des QLB-Vorhabens „DoProfiL: Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung":
  Teilprojekt „Lehrerbildung für eine inklusionsorientierte Berufsbildung"

Das berufliche Lehramtsstudium an der TU Dortmund

Studierende mit dem Ziel des „Lehramts an Berufskollegs" können an der Technischen Universität Dortmund sowohl im Bachelor- als auch im Masterzyklus neben dem für alle verbindlichen Fach Bildungswissenschaft (mit berufspädagogischem Fokus) alternativ
- zwei berufliche Fachrichtungen oder
- eine berufliche Fachrichtung und ein Unterrichtsfach oder
- zwei Unterrichtsfächer

kombinieren und belegen diese durchgängig gleichgewichtig:

Mit der zusätzlichen Option, eines der Fächer durch einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu ersetzen, soll insbesondere der großen Lernendenvielfalt und Herausforderungen in der beruflichen Inklusion an beruflichen Schulen Rechnung getragen werden (vgl. DoKoLL 2021/DoProfiL 2021).

Neben diesem grundständig-integrativem Bachelor-Master-Modell wird seit 2014 ein Masterprogramm „M. Ed. – Berufsbildung/Maschinenbau" bzw. „M. Ed. – Berufsbildung/Elektrotechnik" angeboten, das sich speziell an Studierende richtet, die einen ingenieurwissenschaftlichen Bachelorabschluss mitbringen und sich zum Lehramt an Berufskollegs (um)orientieren möchten (Aufbaumodell). Dieses Modell, im Mai 2015 von der Initiative think ING als „Studiengang des Monats" ausgezeichnet (vgl. think ING 2015), nimmt die ingenieurwissenschaftlichen Vorkenntnisse der Absolvierenden ernst: In einer Eingangsberatung wird geklärt, welche Schwerpunkte das vorangehende Studium hatte und in welchem Umfang es im Rahmen von großen sowie kleinen beruflichen Fachrichtungen angerechnet werden kann. (In diesem Modell ist keine Kombination mit einem Unterrichtsfach vorgesehen, da das dafür erforderliche Nachstudium als zu umfangreich erachtet wird.) In diesem Masterstudiengang liegt der Fokus somit maßgeblich auf berufspädagogischer sowie fachdidaktischer Kompetenzentwicklung.

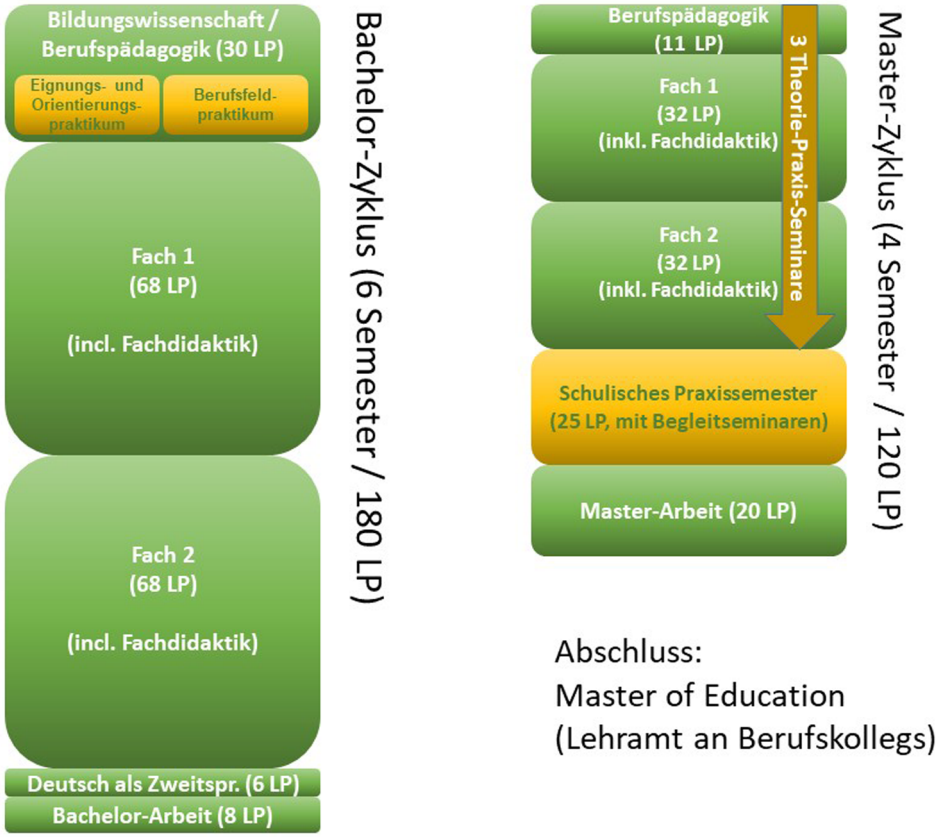


Abbildung 1: Grundständiges Studium zum Lehramt an Berufskollegs an der TU Dortmund

Für Studierende aus Fachhochschulen und universitären ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen werden im regelmäßigen Turnus Informationsveranstaltungen und Beratungen zu diesem Studiengang angeboten, sodass bei Bedarf schon während des Bachelorstudiums die Anschlussperspektive zum „Master of Education" in den Blick genommen werden kann; mit der Fachhochschule Dortmund besteht ein Kooperationsvertrag, in dem ein auflagenfreier Übergang für Absolventinnen und Absolventen einschlägiger Studiengänge des Maschinenbaus und der Elektrotechnik gewährleistet ist. Bereits seit 2016 zeichnet sich in den gewerblich-technischen Fachrichtungen ab, dass es mehr erfolgreiche Abschlüsse in diesem Aufbaustudiengang als im M. Ed.-Programm der gewerblich-technischen Fachrichtungen im grundständigen Lehramtsstudium gibt. Es wird dennoch als sinnvoll erachtet, sowohl grundständige als auch Aufbaustudiengänge anzubieten, um unterschiedliche Studierendengruppen anzusprechen und vielfältige Fächerkombinationen zu ermöglichen.

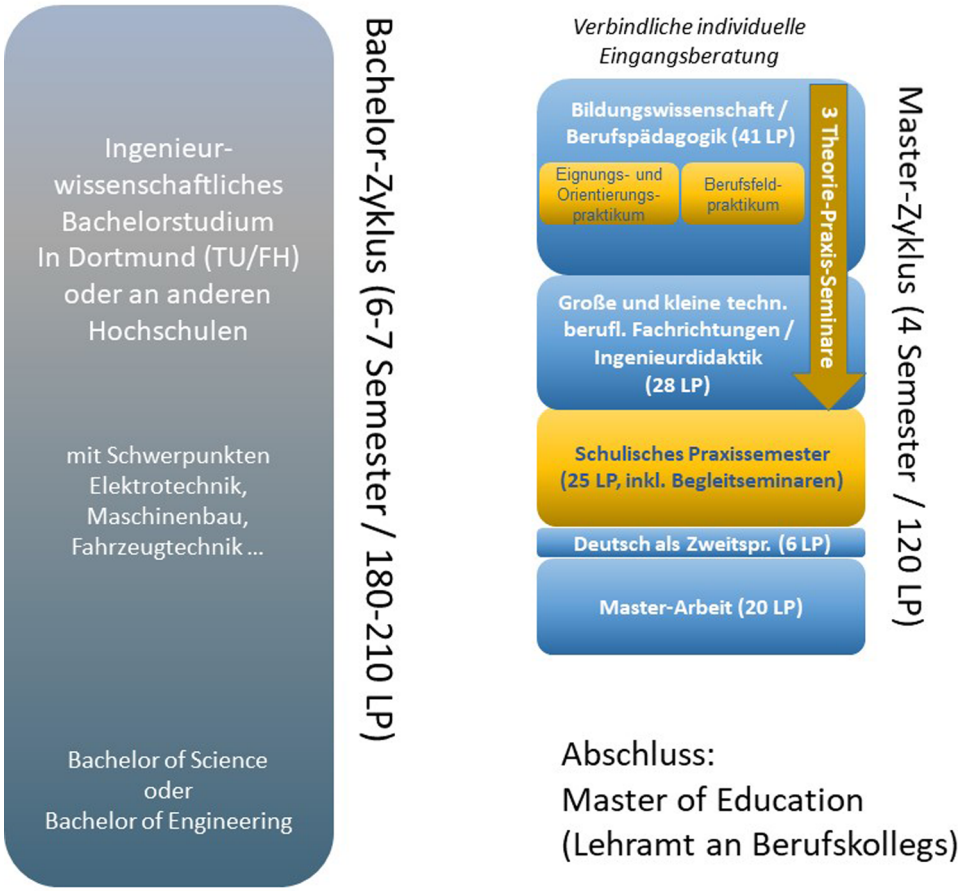


Abbildung 2: Masterprogramm „Berufsbildung – Maschinenbau/Elektrotechnik“ an der TU Dortmund

Literatur

DoKoLL – Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (2021). Fächerkombinationen im Lehramt an Berufskollegs. Verfügbar unter: https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/labg2009/de/bachelor/bk/studienaufbau/faecherkombinationen/index.html (Zugriff am 18.09.2021).

think ING (2015). Technische Berufsschullehrkräfte dringend gesucht – Neuer Masterstudiengang an der TU Dortmund. Verfügbar unter: https://www.think-ing.de/schueler-studierende/netzwerk-nutzen/highlights-aus-dem-netzwerk/studiengang-des-monats/mai-2015 (Zugriff am: 18.09.2021).

DoProfiL (2021). DoProfiL – Das Dortmunder Profil inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. Online: http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfiL/ (letzter Zugriff: 18.09.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Grundständiges Studium zum Lehramt an Berufskollegs an der TU Dortmund 466

Abb. 2 Masterprogramm „Berufsbildung – Maschinenbau/Elektrotechnik“ an der TU Dortmund 467

Autor und Autorin

Professor Dr. Dr. h. c. Thomas Werner Schröder
Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/ UNESCO Chair on TVET and competence development for the future of work
Martin-Schmeißer-Weg 16, 44221 Dortmund
thomas-werner.schroeder@tu-dortmund.de

Dr. Anne Busian, AOR
Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Akademische Oberrätin/Studienfachberatung Berufskolleg-Lehramt
Martin-Schmeißer-Weg 16, 44221 Dortmund
anne.busian@tu-dortmund.de

Technische Universität Dortmund

Potenziale einer digital gestützten und diversitätsorientierten Hochschullehre im Kontext des Praxissemesters an Berufskollegs

Anne Busian, Thomas Schröder

Abstract

Im Zuge der Reform der Lehramtsbildung an der TU Dortmund konnte in den letzten Jahren das bildungswissenschaftliche Studium angehender Lehrkräfte für das Berufskolleg weitgehend berufspädagogisch ausgerichtet werden; unter anderem werden alle schulischen Praxisphasen im Studium vom Lehr- und Forschungsgebiet Berufspädagogik vorbereitet und begleitet. Gerade Theorie-Praxis-Begegnungen im beruflichen Lehramt sind einer der Kristallisationspunkte, an denen ein Anspruch auf „Inklusionsorientierung", wie er an der TU Dortmund mit dem QLB-Projekt „DOProfiL" verfolgt wird, einzulösen ist. In diesem Aufsatz wird diskutiert, wie es gelingt, im Rahmen der Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters an Berufskollegs unter Nutzung digitaler Medien der Heterogenität der Studierenden im Berufskolleg-Lehramt gerecht zu werden. Zunächst ist nach einer Charakterisierung der Dortmunder Studierendenschaft zu klären, welche Aufgabe das Praxissemester in der Konzeption des Landes NRW einnimmt und wie es an der TU Dortmund ausgestaltet ist. Insbesondere das „Forschende Lernen" als Anspruch im Praxissemester generiert hochschuldidaktische Herausforderungen, die – gerade auch angesichts der heterogenen Studierenden – zu adressieren sind. Pandemiebedingt musste die Lehre in den letzten drei Semestern stärker als zuvor allein digital ausgestaltet werden. In Form eines kurzen Werkstattberichts wird umrissen, inwieweit synchrone und asynchrone digitale Lernformate geeignet sein können, das forschende Lernen in heterogenen Studierendengruppen anzubahnen und zu unterstützen.

Schlagworte: Praxissemester, Forschendes Lernen, Distanzlernen, Digitale Lehre, Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung

In the course of various teacher training reforms during recent years, TU Dortmund University managed to focus educational science studies of TVET teacher training students largely towards vocational education; in particular all school practice phases in the study programme are prepared and accompanied by vocational education lecturers. Theory-practice encounters in the vocational teaching profession can be re-

garded as an important field of experience when it comes to diversity and inclusion orientation, as pursued at TU Dortmund with the QLB project „DOProfiL". This paper discusses how it is possible to do justice to the diversity of students in TVET teacher training within the framework of a practical term at vocational colleges using digital media. Therefore, after characterising the Dortmund TVET teaching students, it must be clarified which task the practical semester takes on in the concept of the state of NRW and how it is designed at TU Dortmund University. "Research-based learning" as a requirement in the practical semester generates challenges for higher education didactics that must be addressed, especially in the view of our students' diversity. Due to the spread of COVID-19, the transition to distance learning led to new digital practices in teacher training. A short workshop report outlines the extent to which synchronous and asynchronous digital learning formats can be suitable for initiating and supporting research-based learning in heterogeneous student groups.

Keywords: School Internship, Research-based learning, Distance learning, Inclusion-oriented Teacher Education

1 Charakteristika der Studierendenschaft im Lehramt an Berufskollegs an der TU Dortmund

Aus unterschiedlichen Studienmodellen (grundständige Lehramtsausbildung/Aufbau-Studiengang) und einer Vielzahl an Kombinationsmöglichkeiten von beruflichen Fachrichtungen, Fächern und Förderschwerpunkten resultiert eine heterogene Studierendenschaft im Lehramt an Berufskollegs: Allein schon mit den vier „großen" beruflichen Fachrichtungen, die an der Technischen Universität Dortmund im Lehramt an Berufskollegs studiert werden können, gehen oftmals Fokusse auf sehr divergente Felder beruflicher Bildung einher: Neben den an vielen Hochschulen vertretenen gegenstandsbezogenen beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik sowie Wirtschaftswissenschaft stellt die personenorientierte berufliche Fachrichtung „Sozialpädagogik" mit aktuell 80 Erstsemester-Plätzen zu Beginn eines jeden Wintersemesters die größte Fachrichtung an der TU Dortmund dar. Während Studierende der erstgenannten Fachrichtungen oftmals selbst eine duale Ausbildung absolviert haben bzw. im Studium und in Schulpraktika duale Bildungsgänge in den Blick nehmen, bereitet „Sozialpädagogik" ebenso wie das Unterrichtsfach „Psychologie" schwerpunktmäßig auf eine Unterrichtstätigkeit in beruflichen Vollzeit-Bildungsgängen des Sozial- und Gesundheitswesens vor, bspw. in der Berufsfachschule mit integrierter Ausbildung „Kinderpflege", in der Fachoberschule im Fachbereich „Gesundheit und Soziales" oder der Fachschule für Sozialpädagogik. Die TU Dortmund ist einer der sehr wenigen Standorte, die in der Lehrkräftebildung sowohl gegenstandsbezogene (gewerblich-technische) Fachrichtungen als auch das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung" sowie zudem im Sektor personenbezogener Fachrichtungen Studienmöglichkeiten unterbreiten (vgl. Lange/Sülflow 2017, S. 67 f.). Daneben gibt es die

Möglichkeit, auch ohne berufliche Fachrichtung ein Lehramtsstudium für das Berufskolleg zu absolvieren, wenn als erstes Fach entweder ein sonderpädagogischer Förderschwerpunkt oder ein Fach aus dem MINT-Kontext gewählt wird. Gerade die rehabilitationswissenschaftlich Studierenden richten ihr Augenmerk in Schulpraktika eher auf Bildungsgänge im Feld der Ausbildungsvorbereitung oder der Berufsfachschule im Übergangssektor zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung bzw. auf inklusionsorientierte Ausbildungsformen. Entsprechend unterscheiden sich vorangehende Erfahrungen der Studierenden in schulpraktischen Studien ebenso wie Erwartungen an Einsatzgebiete im Praxissemester. Darüber hinaus verfügen Studierende beruflicher Fachrichtungen häufig über eine vorangehende Berufsausbildung sowie oftmals auch einschlägige Berufspraxis, die in vielen Fällen im Studium in Teilzeitform fortgesetzt wird. Besonders stark ist dies bei Studierenden im Aufbau-Master-Programm für Ingenieurinnen und Ingenieure ausgeprägt (Masterprogramm Berufsbildung & MT/ET), bei denen Befragungen aufzeigen, dass Erstkontakte zur beruflichen Bildung häufig im eigenen Bildungsweg über eine berufliche Ausbildung im Anschluss an die Sekundarstufe I und den Besuch der Fachoberschule im 2. Bildungsweg gegeben und in der eigenen Biografie positiv konnotiert sind.

Gerade angesichts der deutlichen Divergenz beruflicher Fachrichtungen und Fächer an der TU Dortmund ist es in berufspädagogischen Lehrveranstaltungen durchaus herausfordernd, ein gemeinsames Verständnis von Beruflichkeit und Berufsbildung zu erzeugen. Die berufliche Lehrerbildung steht somit im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis vor der Herausforderung, einer divergenten Studierendenschaft Orientierung für ein heterogen geprägtes Einsatzfeld an beruflichen Schulen zu geben: Es ist den Spezifika unterschiedlicher Bildungsgänge und Berufsfelder in Ausbildungsberufen Raum zu geben, zugleich aber dafür zu sensibilisieren, dass die Studierenden zumindest mit einem ihrer studierten Fächer für Bildungsgänge auf den DQR-Stufen 1 bis 6 ausgebildet werden:

> „Dieses Lehramt hat ein hochdifferenziertes Feld unterschiedlicher Bildungsgänge berufsbildender Schulen zu berücksichtigen: von der Berufsausbildungsvorbereitung über die berufliche Erstausbildung im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes oder in verschiedenen vollzeitschulischen Bildungsgängen mit den Möglichkeiten zum Erwerb aller allgemeinbildenden und studienqualifizierenden Abschlüsse bis hin zur schulischen und beruflichen Weiterbildung. … Dem pädagogischen, curricularen und didaktischen Handeln von Lehrkräften kommt im Umgang mit ausgeprägter Heterogenität der Lerngruppen und Inklusion eine besondere Bedeutung zu." (KMK 2019, S. 6)

Im Rahmen des „Dortmunder Profils für inklusionsorientierte LehrerInnenbildung" (DoProfiL, eines der Förderprojekte im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern „QLB") wird auf einen strategischen Veränderungsprozess abgehoben, der sowohl im Rahmen der inklusionssensiblen Hochschullehre Lehr-/Lernformate zugänglicher für alle Studierenden gestalten als auch Inklusion als Querschnittsthema in der Lehrkräftebildung implementieren will (TU Dortmund 2021).

2 Das Praxissemester als Kernelement im M. Ed-Studium an der TU Dortmund

2.1 Landes- und hochschulweite Rahmungen

Basierend auf dem Lehrerausbildungsgesetz des Landes NRW aus dem Jahr 2009 wurde das Praxissemester seit den im Studienjahr 2014/15 anlaufenden Master-Studiengängen in der TU Dortmund implementiert: Es ist im 2. oder 3. Fachsemester des M. Ed.-Studiengangs vorgesehen und wird gemäß gesetzlicher Vorgaben „von den Hochschulen verantwortet und … in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung“ (LABG §12 III) durchgeführt. In einer Rahmenkonzeption des Landes (MSW/Prorektoren-AG NRW 2010, ergänzt um eine Zusatzvereinbarung 2016) wurde forschendes Lernen als Zugang zum Berufsfeld Schule mit der Zielsetzung verknüpft, eine „kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Person sowie des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden“ (MSW/Prorektoren-AG NRW 2016) zu fördern. Kristallisationspunkt forschenden Lernens sind in NRW ein bis drei sogenannte „Studienprojekte“, die in den Bildungswissenschaften und/oder Fächern sowie Fachdidaktiken verantwortet und gerahmt werden (vgl. MSW/Prorektoren-AG NRW 2010/2016). Der zeitliche Verlauf und die „Kreditierung“ des Praxissemesters stellt sich in Dortmund wie folgt dar:

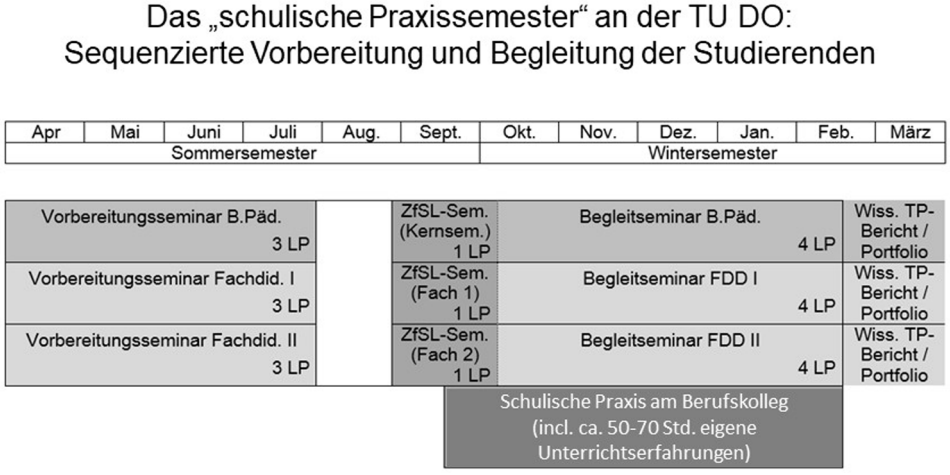


Abbildung 1: Einbettung des Praxissemesters in ein Studienjahr an der TU Dortmund

2.2 Ausgestaltung und Kooperationserfordernisse rund um das Praxissemester im Lehramt an Berufskollegs

Der Blick auf Abbildung 1 offenbart, dass am Praxissemester allein schon hochschulintern viele Akteure beteiligt sind. Während für allgemeinbildende Lehrämter ein separates Agieren unterschiedlicher Fachdidaktiken unproblematisch zu sein scheint, erfordert das Lehramt an Berufskollegs angesichts bildungsgangdidaktischer Überlegungen und des Unterrichts in Lernfeldern/Lern- und Anforderungssituationen eine „an beruflichen Handlungen bezogene Integration bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Zugänge" (Kremer/Weyland 2017, S. 211). In Ansätzen kann dies durch Abstimmungen zwischen Lehrenden der Berufspädagogik und der Didaktiken beruflicher Fachrichtungen sowie durch interdisziplinäre Studienprojekte gelingen. Die Fülle an Kombinationsmöglichkeiten von Fächern und Fachrichtungen für das Berufskolleg-Lehramt erschwert jedoch die Kooperation der Lehrenden.

Das Lehr- und Forschungsgebiet Berufspädagogik hält am Standort Dortmund an spezifischen Lehrveranstaltungen für Studierende des Lehramts an Berufskollegs fest und steht im Austausch mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung der Ausbildungsregion, die sich auf den gesamten Regierungsbezirk erstreckt. Als kritisch einzuschätzen ist, dass der unmittelbare Kontakt zwischen Hochschule und Schulen im NRW-Praxissemesterkonzept nur mittelbar angelegt ist, da die Betreuung der Studierenden vor Ort, beispielsweise in Form von Schulbesuchen und Unterrichtsmitschauen, allein in der Hand der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung liegt. Aus strukturell-organisatorischer Perspektive (vgl. Naeve-Stoß/Tramm 2019, S. 281 f.) hält das Praxissemester durchaus noch ungelöste Gestaltungsaufgaben bereit. Dabei wäre eine engere Zusammenarbeit mit den Schulen, gerade auch im Kontext von Studienprojekten, wünschenswert, zumal den schulischen Mentorinnen und Mentoren auch hinsichtlich der Ermöglichung von Studienprojekten und bezüglich der Einstellung gegenüber Forschendem Lernen eine wichtige Rolle zukommt (vgl. Hornt/van Ophuisen 2018). Bei der Ausgestaltung forschenden Lernens im Theorie-Praxis-Modul der Dortmunder Berufspädagogik werden Standards für Schulpraktische Studien berücksichtigt, wie sie von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien vorgelegt wurden:

> „**Kompetenz 2:** „Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums sind in der Lage, in *schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern eine Forschende Perspektive einzunehmen*.
>
> **Standards:**
> Die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums …
> 1. kennen Zugänge und Methoden im Rahmen des Forschenden Lernens.
> 2. entwickeln und operationalisieren Forschungsfragen im Dialog mit begleitenden Akteuren aus Universität, Schule und ggf. Studienseminar.
> 3. wählen adäquate Erhebungsmethoden aus und wenden diese im Rahmen ihres studentischen Forschungsvorhabens an.
> 4. werten ihr studentisches Forschungsvorhaben unter Anwendung wissenschaftlicher Kriterien aus und kommunizieren ihre Befunde.
> 5. reflektieren ihren Forschungsprozess im Hinblick auf den eigenen Erkenntnisgewinn." (BaSS 2015, S. 13, zit. nach Schöning/Schüller/Weyland 2017, S. 64 f.)

Die berufspädagogische Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters orientiert sich in der Anlage der Lehrveranstaltungen methodisch-didaktisch konsequent am Zyklus des forschenden Lernens. Dabei werden in den Seminaren zugleich Freiräume benötigt, da der Forschungsprozess nicht immer linear verläuft (Wendt/Pohlenz 2020, S. 23), sondern Zwischenreflexionen, Umwege oder auch ein Zurückgehen zum letzten Schritt erforderlich machen kann.

3 Digitale Unterstützung der Hochschullehre in Theorie-Praxis-Kontexten – mehr als nur eine pandemiebedingte Notlösung?

Bereits seit Beginn praxissemester-bezogener Lehrveranstaltungen wird der Forschungszyklus mit einer passend strukturierten Kursumgebung im Lern-Management-System der TU Dortmund digital unterstützt. Mit der pandemiebedingten Schließung der (Hoch-)Schulen stellte sich in den zurückliegenden drei Semestern aber die Herausforderung, diesen Prozess des forschenden Lernens in digitaler Lehre zu realisieren und phasenweise darüber hinaus Studierende dabei zu unterstützen, Vorhaben, die für schulischen Präsenzunterricht geplant waren, grundlegend zu überdenken und umzustellen. Dabei stellte sich die Frage, ob es gelingen kann, im digitalen Format der eingangs geschilderten Heterogenität der Studierenden im Lehramt an Berufskollegs gerecht zu werden und die individuellen Interessen der Studierenden ebenso aufzugreifen wie kooperatives Lernen in kollaborativ arbeitenden Gruppen zu ermöglichen. Angesichts des Auftrags, dass Absolvierende des Lehramts „sensibilisiert für die Chancen digitaler Lernmedien hinsichtlich Barrierefreiheit“ sein und „digitale Medien auch zur Differenzierung und individuellen Förderung im Unterricht“ nutzen sollen (KMK 2019), ergibt sich hier ein doppeldidaktischer Erfahrungsraum, der es Studierenden ermöglicht, Potenziale und Grenzen eines digital gestützten Lernens auf Distanz zu erkunden.

Entlang der o. g. Standards für Schulpraktische Studien im Kontext des Forschenden Lernens werden Instrumente knapp vorgestellt, die in der digitalen Praxissemestervorbereitung und -begleitung erprobt wurden; angestrebt war eine geeignete Kombination aus synchronen Seminarphasen, asynchronen Selbstlernphasen und kollaborativen Projektphasen in studentischen Arbeitsgruppen (mit Eigenverantwortung für die Termin- und Arbeitskoordination), um unterschiedlichen Interessen, Lernbedürfnissen und Zeitkorridoren gerecht zu werden:

Tabelle 1: Digital gestützte Lehr-Lernformate im BK-Praxissemester der TU Dortmund entlang den BaSS-Standards forschenden Lernens (vgl. Schöning/Schüller/Weyland 2017)

1. **Kenntnis der Zugänge und Methoden im Rahmen des Forschenden Lernens**	• Austausch zu den Schritten forschenden Lernens in einer synchronen Videokonferenz • „Inverted Classroom": Bereitstellung von Video-Sequenzen zum forschenden Lernen und vielfältiger Ressourcen (OER, Verlinkung lizensierter digitaler Lehrbücher/-filme) zu Methoden empirischer Forschung
2. **Entwicklung und Operationalisierung von Forschungsfragen im Dialog**	• WebQuest zur individuellen Orientierung hinsichtlich möglicher Themenfelder für das eigene Studienprojekt (Startpunkte: Landesbildungsserver, Online-Zeitschriften, Berufsbildungsportale) • Zusammenschluss studentischer Interessengruppen nach „Suchbewegungen" mit Hilfe des moodle-Forums (asynchron) und interaktiver White Boards (synchron im Seminar) • Start in die kollaborative Arbeit studentischer Gruppen in Break Out Sessions; Option des „academic help seeking" • Aufarbeitung des Forschungsstands in studentischer Verantwortung (asynchron) und synchrone Vorstellung zentraler thematischer Aspekte in einer Videokonferenz der Gesamtgruppe
3. **Methodenauswahl und -anwendung**	*Im Vorbereitungsseminar:* • Kollaborative digitale Arbeit studentischer Gruppen • Gespräch mit „kritischen Freunden" (digitales Gruppenpuzzle mit Mix der Gruppen zur wechselseitigen Beratung) • Rücksprache jeder Forschungsgruppe mit der Seminarleitung; Reflexion zu Forschungsparadigmen/Eignung der Instrumente • Zur Wahl: digitale Studienskizzen entweder als Einzel- oder als Gruppenleistung (unbenotete Studienleistung) *Im Begleitseminar:* • Kleingruppen-Coaching („Academic Help Seeking") nach Start in das Praxissemester: Feedback zu Studienskizzen und Diskussion der Praktikabilität des geplanten Vorhabens (während der Schulschließung: Überführung von Vorhaben in digital gestützte Forschung)
4. **Auswertung und Kommunikation der Befunde**	• Austausch sowohl in den kollaborativen Kleingruppen mit vergleichbaren Fragestellungen (bis hin zur gemeinsamen Auswertung parallel angelegter Befragungen) als auch im Plenum • Nutzung unterschiedlicher synchroner und asynchroner Kommunikationsformen
5. **Reflexion des eigenen Erkenntnisgewinns**	• Digitaler Austausch i. d. R. mit Teilgruppen des Seminars; individuelle schriftliche Reflexion im Theorie-Praxis-Bericht

Die Übersicht verdeutlicht, dass unterschiedliche digital gestützte didaktische Maßnahmen ein **Scaffolding im forschenden *Lern*prozess** unterstützen können (vgl. Reitmann 2021) und damit auch Möglichkeiten eröffnen, die Unterstützung der Studierenden bedarfsorientiert zu dosieren. Den heterogenen Vorkenntnissen der Studierenden im Kontext empirischer Forschung kann durch Ansätze des Flipped Classroom begegnet werden (vgl. bspw. Basten/Schumacher/Mertens 2019). Dieses Vorgehen wurde im Dortmunder Praxissemester zwar bislang noch nicht systematisch evaluiert, Feedbacks der Studierenden und die Qualität der Studienprojekte deuten aber darauf hin, dass das Vorgehen den Studierenden größere Sicherheit im Forschungsprozess ge-

geben hat. Ebenfalls wichtig für angehende Lehrkräfte sind intensive Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen digitalen Lernens (vgl. Gössling & Sloane 2020, S. 144 f.), die in den Seminaren auch Gegenstand der Reflexion werden:

- Einsatz digitaler Medien in Rechercheprozessen („Use ICT to learn")
- Erprobung und Reflexion der Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Repräsentationsformen gemeinsamen Wissens, Präsentationsformen, interaktiver Pinnwände („Learn to use ICT")
- Sensibilität gegenüber im Studienprojekt gewonnenen elektronischen Daten („ICT literacy")

Überraschend gut gelang trotz Distanzlehre die Bildung von Forschungsgruppen nach Interessenlagen: Die Wahl eines subjektiv bedeutsamen Forschungsgegenstands, zugleich einer auch für Dritte interessanten Forschungsfrage, gilt als zentral und zugleich herausfordernd im forschenden Lernprozess (vgl. Jahn/Götzl 2015). Während man in der Vergangenheit zu Beginn des Vorbereitungsseminars zunächst meist einige zentrale berufspädagogische Themen im Plenum aufgearbeitet hat, wurde die Findung subjektiv interessanter Themen in der Distanzlehre von Beginn an die Studierenden abgegeben, aber durch ein „WebQuest" mit individuellen Verlaufswegen unterstützt. Die resultierenden Studienprojekte reichen von Fragestellungen zu Nutzungspotenzialen digitaler Medien über Erkundungen zur Bildungsgangarbeit bis hin zu unterrichtsübergreifenden oder unterrichtsbezogenen Studienprojekten zu beruflicher Inklusion/unterrichtlicher individueller Förderung. Da viele Studierende gerade in der Pandemie über wenig Kontakt zu Mitstudierenden und hohe individuelle Arbeitsbelastung klagen (vgl. bspw. Tessmer/Adam/Bertke 2021), wurde auf eine Bildung von interessenbezogenen Forschungsteams Wert gelegt. Dabei war es möglich, an definierten Gelenkstellen noch die Gruppe und den Forschungsfokus zu wechseln oder weiter aufzufächern. Als Erfolg darf gewertet werden, dass sich beispielsweise im Sommersemester 2021 in einigen Projektgruppen Studierende aus unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen/Förderschwerpunkten/Unterrichtsfächern für Studienprojekte zusammengetan haben. Daneben gibt es auch Gruppen mit einer homogenen Studienfachstruktur, die beispielsweise gemeinsam Studienprojekte an der Schnittfläche der Berufspädagogik zur Ingenieurdidaktik angelegt haben. An mehreren Knotenpunkten berichten die Gruppen einander vom Konzeptions- und Forschungsstand. Diese synchronen Begegnungen dienen der Vergewisserung und dem Austausch.

Neben der digitalen Unterstützung im *Lern*prozess eröffnen sich für das Forschende Lernen aber auch **digitale Optionen im *Forschungs*prozess** (vgl. Reinmann 2021): So lösen Online-Befragungen zunehmend paper-pencil-Befragungen auch in der Schule ab, und gerade in der Phase pandemiebedingter Kontaktbeschränkungen standen beispielsweise Lehrkräfte oder Bildungsgangleitungen den Studierenden auch zum Interview via Videokonferenz zur Verfügung. Die studentischen Studien- und Prüfungsleistungen sind als prozessbezogene Dokumentationen entlang des Forschungszyklus angelegt. Insgesamt wird sich erweisen müssen, ob digital gestützte

Erhebungsformate auch genutzt werden, wenn das Schulleben im Praxissemester stärker in das Berufskolleg in Präsenz zurückkehrt. Studierende müssen entsprechend die Instrumente an die Möglichkeiten anpassen, die in den beruflichen Schulen vorzufinden sind. Ein digitaler Austausch dazu lässt sich bedarfsorientiert anbahnen.

Diese Schlaglichter auf ein aus der Distanz vorbereitetes und begleitetes Praxissemester zeigen, dass ein digital gestütztes Blended-learning-Konzept den Rahmen für kollaborative studentische Studienprojekte setzen kann. Erste Evaluationen deuten darauf hin, dass die Studierenden das digitale Lehr-Lern-Arrangement nicht als überfordernd erlebt haben und die Arbeitsbelastung zumindest im Vorbereitungsseminar als angemessen einschätzen; es gelang, den Studierenden Studienprojekte gemäß eigenen Interessen und Studienschwerpunkten zu ermöglichen und mithilfe eines synchronen wie asynchronen „Scaffolding" Unterstützung in der Forschungsplanung bedarfsorientiert zu gestalten. So ist vorsichtig optimistisch zu konstatieren, dass auch zukünftig digital gestützte Lehre in der Rahmung eines Praxissemesters zumindest phasenweise geeignet sein könnte, um der Heterogenität von Studierenden im Kontext forschender Lernprozesse Rechnung zu tragen.

Literatur

Basten, M., Schumacher, F. & Mertens, C. (2019). Methodische Vorbereitung auf das Studienprojekt im Praxissemester – Vergleich eines Inverted-Classroom-Ansatzes mit Präsenzlehre. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster: Waxmann, S. 175–188.

Gössling, B. & Sloane, P. F. E. (2020). Implikationen der digitalen Transformation für die didaktische Arbeit an berufsbildenden Schulen. In J. Rützel, M. Friese & J. Wang (Hrsg.), Digitale Welt – Herausforderungen für die berufliche Bildung und die Professionalität der Lehrenden. Detmold: Eusl, S. 135–155.

Hornt, M. & van Ophuysen, S. (2018). Wie kann der Aufbau einer forschenden Grundhaltung im Praxissemester gelingen? Erste Ergebnisse einer qualitativen vergleichenden Fallstudie. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann, S. 121–129.

Jahn, R. W. & Götzl, M. (2015). Forschung lernen durch forschendes Lernen – Zur Verbindung von Forschung und Lehre in Schulpraktischen Studien. In K. Jenewein & H. Henning (Hrsg.), Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 287–309.

KMK (2019). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 09.09.2021).

Kremer, H.-H. & Weyland, U. (2017). Praxissemester in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206–212.

Lange, S. & Sülflow, A. (2017). Aktuelle Entwicklungen der Studierendenzahlen in beruflichen Lehramtsstudiengängen: Verlieren wir zu viele Studierende im Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium? In Die berufsbildende Schule 69(2), S. 65–71.

MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung, AG Prorektoren für Studium und Lehre NRW (2010/2016). Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. Mit Zusatzvereinbarung im Oktober 2016. Verfügbar unter: https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Download/Rahmenkonzeption_Praxissemester_2010.pdf (Zugriff am: 30.08.2021).

Naeve-Stoß, N. & Tramm, T. (2019). Integration schulpraktischer Studien in Lehramtsstudiengänge am Beispiel des Hamburger Kernpraktikums. In C. Kalisch & F. Kaiser (Hrsg.), Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld: wbv Publikation, S. 271–284.

Reinmann, G. (2021). Forschendes Lernen – auch unter digitalen Bedingungen? Online-Vortrag, Stand: 27.06.2021. Verfügbar unter: https://lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/55247 (Zugriff am: 09.09.2021).

Schöning, A., Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Standards für Schulpraktische Studien – Implikationen für die Ausgestaltung Forschenden Lernens im Praxissemester. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61–69.

Tessmer, E., Adam, Y. & Bertke, L. (2021). Reflexion über digital asynchrone Lehr-Lern-Formate im Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1–21. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe40/tessmer_etal_bwpat40.pdf (Zugriff am: 07.09.2021).

TU Dortmund (2021). DoProfiL – Das Dortmunder Profil inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. Verfügbar unter: http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/DoProfiL/ (Zugriff am: 09.09.2021).

Wendt, C. & Pohlenz, Ph. (2020). Hochschuldidaktische Entwicklungen im Spiegel der (berufsbildenden) Lehramtsbildung: Eine hochschulpolitische Einordnung. In R. W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv Publikation, S. 13–32.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Einbettung des Praxissemesters in ein Studienjahr an der TU Dortmund 472

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Digital gestützte Lehr-Lernformate im BK-Praxissemester der TU Dortmund entlang den BaSS-Standards forschenden Lernens 475

Autorin und Autor

Dr. Anne Busian, AOR
Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Akademische Oberrätin an der Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/UNESCO Chair on TVET and competence development for the future of work
Martin-Schmeißer-Weg 16, 44221 Dortmund
anne.busian@tu-dortmund.de

Professor Dr. Dr. h. c. Thomas Werner Schröder
Technische Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Professur für Internationale Bildungskooperation, Berufs- und Betriebspädagogik/ UNESCO Chair on TVET and competence development for the future of work
Martin-Schmeißer-Weg 16, 44221 Dortmund
thomas-werner.schroeder@tu-dortmund.de

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Kurzcharakteristik des Standorts

Stephan Stomporowski

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor of Science Berufskolleg Agrarwissenschaft
- Bachelor of Science Berufskolleg Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
- Master of Education Berufskolleg Agrarwissenschaft
- Master of Education Berufskolleg Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor of Science: seit WS 2011/12
- Master of Education: seit WS 2014/15

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Agrarwissenschaft
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Lebensmitteltechnologie
- Tierwissenschaften
- Pflanzenwissenschaften
- Markt und Konsum
- Sozial- und Wirtschaftswissenschaften des Landbaus

Angebotene Unterrichtsfächer

(Ab WS 2022/23)

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religionslehre
- Französisch
- Informatik
- Katholische Religionslehre
- Mathematik
- Physik
- Philosophie
- Wirtschaftslehre/Politik
- Spanisch

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Berufspädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (B. Sc.): 112
- Berufspädagogik – Lehramt an berufsbildenden Schulen (M. Sc.): 42

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Agrarwissenschaft Lehramt: 44
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft Lehramt: 68

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität/ Pädagogischen Hochschule

Die Lehramtsausbildung in Bonn ist fast so alt wie die Universität selbst: Schon wenige Monate nach der Gründung der Universität wurde 1819 ein Seminar für künftige Griechisch- und Lateinlehrer gegründet. 1825 folgte, damals einmalig in Deutschland, ein „Seminar für die gesamten Naturwissenschaften" mit dem Ziel, die naturwissenschaftliche Bildung im Schulbereich zu verbessern. Im Jahre 1947 wurde das Institut für Erziehungswissenschaften neu gegründet, dessen Leitung Theodor Litt (Ordinariat für Philosophie und Pädagogik) übernahm. Zwischen 2001 und 2011 wurde vorübergehend die Lehrerbildung am Standort Bonn eingestellt. Zum Wintersemester 2011/12 erfolgte mit Gründung des Bonner Zentrums für Lehrerbildung (BZL) die Fortführung der langen Tradition – nun auch zum erste Mal der Bereich des Berufskollegs. Zum Wintersemester 2014/15 begannen die ersten Studierenden das Studium zum Master of Education, in den bildungswissenschaftlichen Studiengängen zunächst noch in gemeinsamen Veranstaltungen (Gymnasium, Gesamtschule, Berufskolleg) und seit dem WS 2020/21 im Rahmen berufspädagogischer Veranstaltungen. Angesiedelt sind die Lehramtsfachrichtungen „Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften" sowie „Agrarwissenschaften".

1.1 Berufspädagogik

Im Bachelorstudiengang des berufspädagogischen Grundlagenstudiums erfolgt ein Überblick zu den Kernthemen der Fachdisziplin. Belegungspflichtig sind neben dem *Eignungs- und Orientierungspraktikum* (5LP) sowie dem *Berufsfeldpraktikum* (4LP) die Veranstaltungen *Inklusion* (3LP), *Berufspädagogik: Grundlagen* (Vorlesung und Seminar) (6 LP) sowie *Berufspädagogik: Vertiefung* (Projektseminar) (6LP). Einen besonderen Stellenwert besitzt das berufspädagogische Projektseminar im Vertiefungsbereich. Die Studierenden sind aufgefordert, ein umfassendes Fachprojekt im berufspädagogischen Gestaltungsfeld eigenständig zu erstellen und zu präsentieren. Im Zentrum steht der handlungstheoretische Gedanke einer theoriegeleiteten Schulpraxis, zu deren Zweck kleinere empirische Untersuchungen in eine vertiefende, theoriegeleitete Reflexion einmünden und als Forschungsprojekt ausgewiesen werden. Das Master-

studium umfasst drei Veranstaltungen im Rahmen der *Bildungswissenschaften* (insg. 16 LP) sowie das einjährige *bildungswissenschaftliche Praxissemester* (6 LP) in Kooperation mit den berufsbildenden Schulen der jeweiligen Fachrichtung.

1.2 Berufliche Fachdidaktik

Die fünf grundlegenden Bachelor- und Mastermodule in der gemeinsamen beruflichen Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften und Agrarwissenschaften stellen auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden als angehende Lehrkräfte ab. Bachelor: *Grundlagen der Fachdidaktik in den Agrar- und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften* (6 LP). Master: *Fachdidaktik 1* (6 LP), *Fachdidaktik 2* (6 LP), *Fachdidaktik 3* (4 LP) sowie das einjährige *fachliche Praxissemester* (12LP). Berufliche Fachdidaktik verfolgt den Anspruch, die pädagogischen Kategorien für die eigenständige Planung von Unterricht sichtbar zu machen.

Das berufspädagogische Studium in Bonn sieht sich insgesamt in der Tradition ihres Gründungsvaters Theodor Litt und folgt einem kritischen beruflichen Bildungsverständnis.

Literatur

Geiss, P./Ißler, R./Kaenders, R. (2016): Fachkulturen in der Lehrerbildung, V&R unipress, Bonn.

Stomporowski, St./Ißler, R./Kaenders, R. (2022): Fachkulturen der Lehrerbildung weiterdenken, V&R unipress, Bonn.

Autor

Prof. Dr. Stephan Stomporowski
Universität Bonn
Arbeitsbereich: Berufspädagogik
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL)
AB Bildungswissenschaften/Berufspädagogik
Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn
Telefon: 0228/73-600-82
stomporowski@uni-bonn.de

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Der Klimawandel und die berufliche Bildung: Anmerkungen aus Bonner Perspektive in der Tradition von Theodor Litt

Stephan Stomporowski

Abstract

Der Klimawandel rüttelt an den Grundfesten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und fordert zur Überschreitung von fachdisziplinären Selbstbegrenzungen auf. Denn die Folgen beruflichen Handelns sind nicht unbelastet, tragen mit zur Veränderung unserer Lebensbedingungen bei, nehmen Einfluss auf das ökologische Gleichgewicht der Natur und damit auch auf die dahinterliegenden Sozialbedingungen gesellschaftlicher Lebensverhältnisse. Doch die Komplexität globalisierter Zusammenhänge entrückt Ursache von Wirkung und erschwert ein Verständnis von Folgeverantwortung. Denn die Betroffenen klimabezogener Veränderungen treten nicht als Teil der beruflichen Sozialgemeinschaft in Erscheinung, weshalb ein Anerkennungsverhältnis und damit ein erweiterter Begriff von Verantwortung innerhalb des beruflichen Handlungskompetenzansatzes kaum Akzeptanz finden. Die berufliche Bildung fällt auf diese Weise in ihre Innenperspektive betrieblicher Bewältigungssituationen zurück – ein Zustand, der weder den gesellschaftlichen noch den unternehmerischen Herausforderungen in Zeiten der Globalisierung gerecht wird. An dieser Stelle wird nun an die Bonner Tradition und ihren institutionellen Gründungsvater Theodor Litt erinnert, der v. a. nach 1945 für ein Überschreiten der traditionellen Enge eines beruflichen Bildungsbegriffes plädierte, um diesen aus den Innenbezirken ihrer gesellschaftlichen Sonderstellung zu befreien. Und auch heute steht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an einem historischen Wendepunkt und wird angesichts des fortschreitenden Klimawandels dahingehend befragt, inwieweit sie als *Mitgestalter* eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses in Erscheinung tritt. Daher wird es auch um einen Klimawandel *innerhalb* unserer Fachkultur gehen müssen.

Schlagworte: Klimawandel, Berufliche Bildung, Theodor Litt, Berufliche Handlungskompetenz

Climate change is shaking the foundations of vocational and business education and calls for transcending disciplinary self-limitations. For the consequences of professional action are not unaffected, contribute to the change in our living conditions,

influence the ecological balance of nature and thus also the underlying social conditions of social living conditions. However, the complexity of globalised contexts separates cause from effect and makes it difficult to understand consequential responsibility. This is because those affected by climate-related changes do not appear as part of the professional social community, which is why a relationship of recognition and thus an expanded concept of responsibility hardly find acceptance within the professional action competence approach. In this way, vocational education and training falls back into its internal perspective of company coping situations - a state of affairs that does justice neither to the social nor the entrepreneurial challenges in times of globalisation. At this point, we are reminded of the Bonn tradition and its institutional founding father Theodor Litt, who, especially after 1945, argued for transcending the traditional narrowness of a vocational education and training concept in order to free it from the inner precincts of its special social position. And today, too, vocational and business education is at a historical turning point and, in view of the advancing climate change, is being questioned as to what extent it is appearing as a co-creator of a social transformation process. Therefore, it will also have to be about climate change within our professional culture.

Keywords: Vocational training, vocational training theory, sustainability, climate change

1 Der Klimawandel und die Frage der Rechte Dritter

Das Bundesverfassungsgericht beschloss am 29.04.2021 ein bedeutsames Urteil zum Klimaschutz. Die bestehenden Regelungen sind mit den Grundrechten unvereinbar und verletzen die Freiheitsrechte der nachfolgenden Generationen (Pressemitteilung Nr. 31/2021). Das Grundrecht auf Schutz des Lebens und der körperlichen Unversehrtheit, für das der Staat nach Artikel 20a GG in der Verpflichtung steht, ist mit den veranschlagten Emissionsminderungslasten nicht gewährleistet. Damit wird vom obersten Verfassungsgericht ein Grundrecht auf *ökologisches Existenzminimum* anerkannt, das die Politik in ihrem jetzigen Handeln auf ein zukünftiges Prinzip zurückweist und eindeutige Gestaltungswege als einklagbares Recht in Anschlag nimmt. Im Kern folgt das Bundesverfassungsgericht den Ergebnissen der Klimaforschung und fordert vom Gesetzgeber ein verbindliches, wirksames und in sich kohärentes Schutzkonzept zur Einhaltung der Klimaziele von Paris. Die eigentliche Herausforderung betrifft hingegen die Ausbalancierung von Freiheitsrechten, da Klimaschutz einen Verteilungskonflikt entlang begrenzter und ungleich vergebener Umweltressourcen adressiert. Daher handelt es sich nicht bloß um eine Aufforderung an die Politik, sondern um einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess in Richtung nachhaltiges Handeln. Doch wie gelingt ein solches Projekt, wenn die *Sichtbarkeit* der Handlungsnotwendigkeit lediglich abstrakt ist und nur an eine allgemeine Verantwortlichkeit der eigenen Person appelliert? Denn die klimabedingten Effekte sind zwar medial wahrnehmbar, z. B. in Bildern des Rückgangs vom Permafrost oder des

Gletschereises, doch stehen solche Umweltveränderungen in einem den Menschen weitgehend entrückten Handlungsverhältnis. Die Komplexität der Wirkungszusammenhänge überschreitet das Gespür für eine unmittelbare Folgeverantwortung, weil sich Klimaschäden den anthropogen-erfahrbaren räumlichen und zeitlichen Verhältnissen oft entziehen.[1] Doch genau diese Unmittelbarkeit ist notwendig, um überhaupt einen Anlass für die Veränderungen der eigenen Handlungsmotive zu finden. Aus diesem Grund besitzt das Urteil aus Karlsruhe einen *anerkennungstheoretischen* Gesichtspunkt, weil das Recht der nachfolgenden Generation nicht mittels valider Zukunftsdaten verhandelt wurde, sondern als spekulative Folgeabschätzung, die nur deshalb juristisches Gewicht erfuhr, weil den Antragstellern aufgrund ihres Alters zwischen 15 und 32 Jahren als *potenziell* Betroffene ein Klagerecht zugesprochen wurde. Ins Zentrum rückt damit der ethisch durchaus umstrittene Begriff der *Folgeverantwortung*, welcher den Einzelnen in der Pflicht sieht, für die Auswirkungen seiner Handlungen auch haftbar zu sein. Eine solche Sichtweise könne nach Ansicht Nida-Rümelins dem Menschen aber nicht in jedem Fall anheimgestellt werden, da man nicht für die „Zufälle, die ich nicht kontrollieren kann, [und die] dazu führen, dass die eine und nicht die andere Handlungsfolge realisiert wird", haftbar und damit verantwortlich ist (Nida-Rümelin 2011, S. 111). Dies entbinde aber nicht von der unbedingten und damit *prinzipiellen* Notwendigkeit, die Autonomie und Selbstbestimmungsmöglichkeiten anderer Menschen respektieren zu müssen, weil ohne eine solche Form der wechselseitigen Anerkennung ein friedliches Zusammenleben aller wohl kaum vorstellbar wäre. Doch solange der *Andere* nicht *sichtbar* ist und nicht als Teil meiner Sozialgemeinschaft in Erscheinung tritt, wird die Reichweite der Folgeverantwortung einen nur begrenzten Radius umfassen. Die Bereitschaft zu handeln, die eigenen Prinzipien und Gewohnheiten zu verändern – all dies bricht sich in der Tatsache eines klimabedingten räumlichen wie auch zeitlichen Entrückt-Seins. Die Betroffenheit erfolgt lediglich medial, als Konsument von Umweltdokumentationen, aber stets in gebührendem Abstand, wenn auch als Teil einer durchaus kritischen Protesthaltung. Dennoch verbleibt der *Andere* im Fremdsein, tritt nicht als unmittelbarer Akteur innerhalb meiner Sozialgemeinschaft in ein reziprokes Verhältnis der Interaktion, was die tatsächliche Reichweite von Anerkennungsprinzipien erheblich vergrößert (Honneth 2018, S. 206 f.). Dieser Gedanke führt nun wiederum hinüber zur Frage der Pädagogik, deren historisch tradierter Kernbegriff von Mündigkeit an dieser Stelle mehr als verunsichernd erscheint, weil die Inanspruchnahme von Freiheitsrechten eine *kollektive* Übereinstimmung an Selbstbegrenzung notwendig macht, in der Einsicht, dass „Mündigkeit als humane Selbstbestimmung nach innen wie nach außen eine natürliche Grundlage braucht" (Dammer/ Wortmann 2014, S. 90).

1 Einen Eindruck erhält man hingegen entlang der zunehmenden Wetterspitzen, wie 2021 in Nordamerika mit Temperaturen um die 50°C oder den Überschwemmungen in der Eifel im Sommer des gleichen Jahres.

2 Die Anschlussfähigkeit der beruflichen Bildung

Die Berufsschule sollte in Fragen des Klimawandels grundsätzlich anschlussfähig sein, da ihr Bildungsauftrag die Befähigung „zur nachhaltigen Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer, ökonomischer, ökologischer und individueller Verantwortung" enthält (KMK 2018, S. 14). Die Frage ist nur, inwieweit die berufliche Bildung diesem Anliegen gerecht werden kann, solange ihr didaktisches Zentrum einem beruflichen Kompetenzverständnis folgt, das primär ihren Aufgabenhorizont in den betrieblichen Kernarbeitsprozessen findet. Ein Überschreiten dieser Demarkationslinie ist angesichts der *arbeitsorientierten Wende* (Rauner 2004) spätestens seit Ende der 1990er-Jahre mit der Implementierung prozessorientierter Lernfelder zumindest schwieriger geworden. Und so verflüchtigen sich Forderungen nach einer Neujustierung des beruflich als pädagogisch relevant anzuerkennenden Handlungskorridors im Streit einer Grundsatzdebatte, deren Anliegen mitunter als *Angriff* auf die berufs- und wirtschaftspädagogischen Prinzipien diskreditiert wird. Diesen Eindruck hinterlässt z. B. der jüngste Diskurs zwischen Günter Kutscha und Klaus Beck, in dessen Mittelpunkt die *betrieblich* dominierte Sichtweise des beruflichen Kompetenzgedankens steht (vgl. Kutscha 2019, 2020; Beck 2019). Eine solche Engführung, so Kutscha, müsse angesichts des Bildungsauftrages der Berufsschule überwunden werden – eine Perspektive, die wiederum von Beck als eine *ideologisch getriebene Sicht* abgewehrt wird, weil es nicht nur die berufliche Wirklichkeit der Auszubildenden verzerre, sondern die Jugendlichen in einen „desaströsen Loyalitätskonflikt zu ihren Ausbildungsbetrieben" treiben würde (Beck 2019, S. 5). Dem entgegnet nun wiederum Kutscha mit dem Vorwurf einer Entpolitisierung der beruflichen Bildung, da so ein betrieblich zugewiesenes Nützlichkeitsprinzip anheimgestellt werde, das den Auszubildenden ihre Möglichkeiten auf eine selbstbestimmte Berufsidentität versperre (Kutscha 2020, S. 4).

Dieser Grundsatzstreit verdeutlicht, wie schwierig es sein wird, nun auch noch klimabezogene Fragestellungen, welche die situativ erfahrbare Arbeitswirklichkeit überschreiten, innerhalb der beruflichen Bildung fruchtbar werden zu lassen. Denn mit dem lernfeldverbundenen Perspektivenwechsel Ende der 1990er-Jahre verschob sich auch die berufswissenschaftliche Aufmerksamkeit zunehmend in Richtung der „Entschlüsselung des in der praktischen Berufsarbeit inkorporierten Wissens und Könnens", um auf diese Weise das so freigelegte Arbeitsprozesswissen für eine didaktische Modellierung zugänglich zu machen (Rauner 2004, S. 279). Dem folgte ein noch anhaltender Forschungsboom in der Entwicklung immer detailreicherer und berufsspezifischerer Kompetenzmodelle, Kompetenzbeschreibungen und kompetenzbasierter Diagnoseverfahren (Seeber/Nickolaus 2010, S. 247) – ein Trend, dem mittlerweile von berufswissenschaftlicher Seite eine zu hohe Detaildichte vorgehalten wird, in deren Zusammenhang der Blick für die umfassenden betrieblichen Sinnzusammenhänge verloren gehe (Becker/Spöttl 2015, S. 7). Eine solche Einengung auf spezialisierte berufliche Kompetenzanforderungen ist allerdings auch einer zugrunde liegenden pädagogischen Reflexionskategorie geschuldet, welche die didaktische Kon-

zeptualisierung entlang der betrieblichen Kernarbeitsprozesse v. a. auf einen psychologisch ausbuchstabierten *Lern-* und *Entwicklungsbegriff* bezieht und damit weiterführende, insbesondere hermeneutische Fragestellungen im Zusammenhang einer beruflichen *Bildungsidee* zunehmend ausklammert. Folgt man nun Kutscha, dann bedeutet dies, dass der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre „kritische Reflexionsinstanz" abhandengekommen sei und ein Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund rücke, das mehr an betriebliche Funktionalität als an berufliche Mündigkeit erinnere (Kutscha 2009, S. 28; Kutscha 2020, S. 4). Noch schärfer formulieren es Kaiser/Kettschau, die den allgemein sichtbaren Rückgang an berufsbildungstheoretischer Diskurstradition damit gleichsetzen, dass „die Suche nach Sinn und Beitrag, welche das berufliche Handeln zum gesellschaftlichen Wohlstand in sich birgt, nicht mehr Teil der beruflichen Bildung zu sein scheint" (Kaiser/Kettschau 2019, S. 15).

3 In der Bonner Tradition von Theodor Litt

In seiner Erwiderung auf Klaus Becks Einwürfe verweist Kutscha u. a. auf Theodor Litt, der bereits Mitte der 1950er-Jahre das Verhältnis zwischen Bildung und moderner Arbeitswelt auf die darin verwiesenen pädagogischen Merkmale überprüft hat. Diesem Verständnis folgend, so Kutscha, müsse die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das „Seien-Sollende" ihrer Fachkultur in Anschlag nehmen und darüber nachdenken, für welche Zwecke eigentlich „instrumentalisiert" werde und wie bzw. von wem diese Zwecke überhaupt legitimiert würden (Kutscha 2020, S. 3). Diese Sichtweise ist insofern spannend, weil sich mit Theodor Litt eine prominente Bonner Persönlichkeit findet, der 1947 als Ordinarius für Philosophie und Pädagogik das *Bonner Institut für Erziehungswissenschaften* gegründet hat und maßgeblich an der Weiterentwicklung der berufsbildungstheoretischen Denktradition beteiligt war – eine Tradition, die mit der 2011 erfolgten Einführung der beruflichen Lehrerbildung in Bonn fortgesetzt wird.

Das Problem der Klimaveränderung war Theodor Litt seinerzeit nicht bekannt, wohl aber das der Revision traditioneller Bildungsvorstellungen. So kritisierte er im Rückblick auf die *deutsche Menschheitskatastrophe* v. a. das klassische humanistische Bildungsideal Humboldts, welcher der Berufserziehung wegen ihrer v. a. nützlichkeitsorientierten Zwecksetzung den Anspruch auf Bildung absprach. Doch dieser Gedanke, so Litt, sei bildungstheoretisch betrachtet nicht nur falsch, sondern historisch auch folgenreich. Denn damit habe sich ein Vakuum geöffnet, das Einlass für bildungsfremde oder bildungsfeindliche Mächte bot. Und dieses wurde zudem noch flankiert entlang eines humanistisch-postulierten Bildungsideals, welches ein nach innen gekehrtes Harmoniedenken apostrophierte, das die arbeitsweltlichen Konfliktbereiche des Menschen in das Reich des Inhumanen verwies. Diese bildungsbürgerliche Abschottung gegenüber einer als befremdlich wahrgenommenen Arbeitswirklichkeit habe zu einer pädagogischen Entfremdung und Geringschätzung gegenüber

der Berufserziehung insgesamt geführt – ein Phänomen, dessen skandalöse Entmenschlichung in Zeiten der Industrialisierung insbesondere Nietzsche aufbrachte, wenn dieser die Situation der Industriearbeiter als „Schrauben einer Maschine und gleichsam als Lückenbüßer der menschlichen Erfindungskunst" skizziert (Nietzsche 1881/2001, S. 179). Bildung wurde so zum Ausweis und *Privileg* einer aufblühenden bürgerlichen Oberschicht, deren Interesse auch darin bestand, sich in kultureller Überlegenheit von der niederen Arbeiterschaft abzugrenzen.

Litt skizziert in seinen Schriften diese Entwicklung allerdings *nicht* in der Perspektive eines Klassenkampfes, wie noch Anna Siemsen (vgl. Siemsen 1926), sondern in einer ihm typischen Weise, die zwischen philosophisch-anthropologischen und kultur-phänomenologischen Fragestellungen wechselt. Auf diese Weise nähert er sich pädagogischen Fragestellungen in einer traditionell-philosophischen Lesart an, zumal „jeder Bildungslehre, bewußt oder unbewußt, ausgesprochen oder unausgesprochen eine bestimmte Auffassung vom Wesen den Menschen zugrunde liegt" (Litt 1955, Vorwort). Er übernimmt insofern Humboldts gedankliche Folie, um hierüber auf eine bildungshistorische Entwicklung aufmerksam zu machen, in der das humanistische Bildungsideal auf eine kulturell gut ausgestattete Persönlichkeit abstellt, deren Selbstformungsprozess sich vom banalen Nützlichkeitsstreben eines äußerlichen Arbeitsverständnisses abschottet. Allerdings falle eine solche Bildungsperspektive, so Litt weiter, zurück in den „Burgfrieden der Innerlichkeit", um sich gegen ein Zeitalter schützen zu müssen, „dessen öffentliche Gewalten ihr offenkundig den Untergang geschworen haben". Und weiter: „Hier, in der Stille des geweihten Bezirkes, kann aber auch alles das in verklärter Gestalt Wirklichkeit werden, was im Getümmel des öffentlichen Treibens ohne Gnade untergehen müsste" (Litt 1955, S. 113).

Die Spaltung der Gesellschaft erhielt so ihre pädagogische Legitimation, die selbst Kerschensteiner und Spranger mit ihren berufsbildungstheoretischen Publikationen fortgeführt haben. Denn auch hier wurde der Bildungsgedanke, so Litt, zwar erstmals als ein mit dem Beruf verbundener ausfindig gemacht, aber eben nur als dessen kulturell-entrückter Aufschlag und eben nicht als *Teil* seiner eigenen Arbeitswirklichkeit. Vor diesem Hintergrund blieb die Dualität zwischen Arbeit und Bildung erhalten, weshalb Litt dazu auffordert, einmal „darüber nachzudenken, in welchem Umfang die deutsche Katastrophe durch die Verbreitung dieser das ‚äußere' Leben aushöhlenden Denkweise mitverschuldet worden ist" (Litt 1955, S. 115).[2]

Litt bricht nun mit dieser Bildungstradition und stellt dieser ein Menschenbild entgegen, dessen humanistischer Aufschlag nicht in einem innerlichen Harmoniestreben mündet, sondern in einer den Menschen umtreibenden Unruhe angelegt ist – eine Verunsicherung, die sich nicht bloß aus den Gegensätzen der aufwühlenden äußeren, v. a. beruflichen Lebenswirklichkeit ergibt, sondern die bereits im Menschen selbst als dessen antinomischer Zustand angelegt ist. Und daher ist es nach Litt ge-

2 Auch Horkheimer vertrat Anfang der 1950er-Jahre diese Position, indem er ebenfalls die historische Wirkung des Bildungsideals in der Tradition Humboldts als Verhärtung der Persönlichkeit beschrieb, die *zur Verdüsterung der Welt* beitrug: „Indem unter dem Titel der Bildung der gestaltende Wille [...] von der Realität auf das seiner eigenen Formung lebende Individuum sich zurückwandte, kündigte die Barbarisierung der Menschheit bereits im neunzehnten Jahrhundert sich an" (Horkheimer 1952, S. 168).

rade nicht die Abschottung und der Rückzug in eine kulturbeflissene Lebenswirklichkeit, was als bildsam zu bezeichnen wäre, sondern die den Menschen auf sich selbst verweisenden Widersprüchlichkeiten, welche ihn aufwühlten, ihn auf sich selbst aufmerksam machten und damit die Möglichkeit zur Selbstbesinnung überhaupt erst provozierten. Die so zum Vorschein tretende Irritation ist bei Litt angelegt als eine Art innere Suchbewegung, bei der sich der Mensch als entscheidungsfähiges, aber unsicheres Subjekt kennenlernt, dem es nicht beschieden ist, abschließende Gewissheit weder in sich noch außerhalb seiner selbst zu erfahren. Denn seine zur Freiheit entlassene Natur belässt ihn in der „Schwebe des immer von Neuem nach seiner Bestimmung Fragenden und um seine Gestaltung Ringenden" (Litt 1948, S. 35). Der pädagogische Fokus richtet sich bei Litt daher auf eine nach *innen* gerichtete *Erziehung zur selbstauferlegten Wachsamkeit*, die „nicht den Angriffsabsichten eines von außen heranrückenden Gegners [gelte, sondern] den von innen kommenden Versuchungen solcher Lebenszustände und Lebenseinrichtungen, denen der Mensch selbst als Glied angehört, ja denen tätig zu dienen sein unabweisbarer Auftrag ist" (Litt 1958, S. 146). Diese Sichtweise ist bei Litt aber nicht nur philosophische Erkenntnis, sondern v. a. auch persönliche Erfahrung einer politisch sehr wechselhaften und instabilen Zeit zwischen 1880 und 1962. Mit seinen späten Schriften zur Demokratie (vgl. Litt 1958) stellte er auf einen gesellschaftlichen Zustand ab, den er selbst kaum kennenlernen durfte. Es erklärt aber in doppelter Perspektive, weshalb Litt seine Aufschläge zur Bildungstheorie stets mit dem Ziel einer Befähigung zur „Selbstbeaufsichtigung und Selbstbemeisterung" verband, um überhaupt gegenüber den inneren wie äußeren Versuchungen *sehend* und damit handlungsfähig zu werden (Litt 1957, S. 103; vgl. auch Stomporowski 2019; Geißler 2011).

Eine solche Reflexionsfähigkeit bedarf der Aufhebung dualistischer Betrachtungsweisen, was nun wiederum auch für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufserziehung gelte. Denn auch ihre Bezugspunkte liegen ja nicht bloß im Innenbezirk arbeitsweltlicher Handlungsgrenzen, sondern sind mit einer Außenwelt verbunden, deren Rückwirkungen nicht ausgeblendet werden dürfen. Deshalb seien „alle die Fäden sichtbar zu machen, die die scheinbar so eng umschränkte, so streng spezialisierte Sonderwelt des Berufs mit dem Gefüge des nationalen Gesamtdaseins, ja mit dem Lebensgang der ganzen Kulturwelt verknüpfen" (Litt 1947, S. 34). Wie auch anders sollte sich eine innere Wachsamkeit entfalten können, wenn nicht in Rückbezug auf die von außen einflussnehmenden Verunsicherungen. Eine solche, über die unmittelbare Arbeitshandlung hinausführende Perspektiverweiterung von Beruflichkeit war für Litt aber nicht nur eine berufsbildungstheoretisch ausformulierte Reaktion auf die menschheitsgeschichtliche Tragödie nationalsozialistischer Vereinnahmungspolitik. Vielmehr sind seine Beiträge als Antwort auf die Verunsicherung eines neuerlichen Bedrohungsszenarios zu lesen, das in den 1950er-Jahren mit dem atomaren Vernichtungspotenzial der Gesellschaft nachhaltig vor Augen geführt wurde und v. a. die berufliche Bildung nicht unberührt lassen konnte. Wenn man angesichts dieser dramatischen Umbrüche, so Litt, überhaupt noch Bildung als einen tragfähigen Gedanken innerhalb der Pädagogik in Anschlag bringen möchte, dann eben *nicht*

in der historisch erfahrenden Figur eines „Gegenübers", einer dualistisch-adressierten Perspektive, in der die gesellschaftlichen Außenbezirke lediglich als Bildungsstoff assimiliert würden, sondern nur als Rückbezug des Selbst innerhalb seiner gesamtpulsierenden Wirklichkeit (Litt 1947, S. 54 f.). Und in dieser Lesart findet sich der Humanitätsgedanke eben nicht als Beruhigung einer inneren Harmonie, sondern als verstörender Antrieb einer sich selbstbewussten Gefährdungslage. Die berufliche Bildung sei nach Litt an dieser Stelle besonders gefordert, weil die notwendige *Sachbeherrschung* jederzeit in eine unreflektierte *Selbstvergessenheit* umschlagen könne und so die Motive des beruflichen Handelns aus dem Blickfeld der eigenen Selbstbestimmung gerieten (Litt 1957, S. 85). Aus diesem Grund müsse der pädagogische Blick die *im* Beruf enthaltenen Gegensätzlichkeiten innerer und äußerer Verwebungen sichtbar machen, um den „Blick ins Allgemeine" über die Besinnung der darin enthaltenden Selbstgefährdungen zum Ausdruck bringen zu können (Litt 1957, S. 93). Dieser verunsichernd anmutende Bildungsgedanke, der das Selbst in fortwährender Unruhe belässt, besitzt aber *keine* ernüchternde Attitüde, wie z. B. bei Adorno, sondern bespielt einen betont konstruktiven Blickwinkel. Denn gerade wenn der Mensch von seiner Selbstgefährdung weiß und diese für sich akzeptiert, nur dann gelingt es ihm „im stetem Ringen mit immer von Neuem aufbrechenden Gegensätzen Selbst zu werden und Welt zu gestalten" (Litt 1955, S. 130). Es bedarf also des Moments, der den Menschen vor sich selbst *aufschrecken* lässt, aber eben in konstruktiver Absicht, um einen geeigneten *Umgang* mit den situativ anheimgestellten Handlungssituationen finden zu lassen (Litt 1957, S. 88 f.).

4 *Klimawandel* in der beruflichen Bildung

Seit Anfang der 2000er-Jahre ist das Forschungsfeld der beruflichen Umweltbildung in die „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" übergegangen.[3] Allerdings ist es zu keinem Zeitpunkt gelungen, weder die Ergebnisse der Umweltbildung noch die aktuellen Konzepte zur beruflichen Nachhaltigkeitsbildung „zu einem integrativen Bestandteil der Berufsbildungspraxis und zu einem Kernarbeitsfeld der Berufsbildungsforschung zu machen" (Rebmann/Schlömer 2020, S. 335; auch: Kuhlmeier/Weber 2021, S. 433). Die Gründe liegen aber weniger, wie Rebmann/Schlömer meinen, in der zu geringen „Modellierung von Kompetenz- und Kompetenzentwicklung" (Rebmann/Schlömer 2020, S. 335), sondern vielmehr im disziplinären Selbstverständnis des beruflichen Handlungskompetenzansatzes selbst (vgl. Stomporowski 2022). Denn dieser begrenzt die curriculare Gestaltungsperspektive sowie die darin inkorporierten Kompetenzmodellierungen im schmalen Radius der eigenen betrieblichen Kernarbeitsprozesse – eine pädagogisch-angelegte Engführung, die mit der Idee nachhaltiger Entwicklung und ihrem gerechtigkeitspolitischen Ansatz der Frei-

3 Vgl. dazu das „Handbuch der Berufsbildung", in welchem noch bis 2006 (2. Auflage) die *Berufliche Umweltbildung* als eigenständiges Forschungsgebiet ausgewiesen ist – mit der 3. Auflage aber die *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung* ins Zentrum rückt (Rebmann 2006; Rebmann/Schlömer 2020).

heitsrechte Dritter kaum vereinbar ist (vgl. Fischer/Hahn/Hantke 2017). Denn der *Andere*, der in der Betroffenheit klimabezogener Folgewirkungen steht, befindet sich ja außerhalb der beruflichen Sozial- und Handlungsgemeinschaft. Daher beansprucht das Einholen dieser zuvorderst anerkennungstheoretischen Perspektive eine dialektisch-überschreitende Denkbewegung, welche – wie schon bei Theodor Litt angelegt – das *ganze Leben* als Verunsicherung der eigenen Grenzlinien in den Gestaltungshorizont der beruflichen Arbeit zurückholt. Nachhaltigkeit fordert als Idee den Konflikt heraus, indem die berufliche Alltagswirklichkeit in ihren *äußeren* Vernetzungen gespiegelt wird und so zum berufs- und wirtschaftspädagogischen „Umgang mit Widersprüchlichkeiten" auffordert (Fischer/Hantke/Roth 2021, S. 95). Es ist der Appell einer als notwendig ausbuchstabierten Überschreitung der Arbeitsprozessperspektive, die, um hier mit Litt zu argumentieren, den pädagogischen Blickwinkel in den *Burgfrieden einer betrieblichen Innerlichkeit* belässt und alle Verunsicherungen einer globalisierten „Folgeverantwortung" in den bequemen Bereich der *Berufsilloyalität* verschiebt. Doch eine solche Engführung des beruflichen Handlungskompetenzansatzes widerspricht zunehmend auch einer sich wandelnden betrieblichen Wirklichkeit, in der das kritisch-kreative Potenzial ihrer Mitarbeiter:innen an Bedeutung gewinnt. Alles andere ist eine Geringschätzung der Möglichkeiten von Auszubildenden und eine Missachtung ihrer schon längst globalisierten Lebenswirklichkeit.

Der Standort Bonn schließt nun wieder an die Tradition Theodor Litts an, weil sich v. a. in seinem Spätwerk Aspekte der beruflichen Bildungstheorie finden lassen, die von zentraler Bedeutung für die Herausforderungen des Klimawandels sind. So geht es um ein Aufbrechen der oft bewusst oder unbewusst betont dualistisch vermittelten Handlungsperspektive, die zwischen der Innenwelt betrieblicher Kernarbeitsprozesse mit einem hier konzeptualisierten Kompetenzverständnis und einer weitgehend davon losgelösten äußeren Lebenswirklichkeit unterscheidet. Was aber *nicht* einzuholen ist, ist ein neu inspiriertes Idealbild beruflicher Leitmotive, das abermals ausgewiesene kulturelle Wertvorstellungen apostrophiert. Vielmehr geht es um die Rückbesinnung auf das handelnde Subjekt selbst und eine hier anzulegende innere Wachsamkeit. Dies aber in konstruktiver Hinsicht, i. S. eines v. a. von Dewey veranschlagten pragmatischen Bildungsverständnisses, das ein situatives Aushandeln über berufliche Gestaltungswege nicht nur möglich macht, sondern in Zeiten des Klimawandels auch unbedingt erforderlich *ist* (vgl. Kutscha 2020, S. 6; Stomporowski 2022). Dies alles provoziert einen neuerlichen Grundsatzdiskurs und fordert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dazu auf, ihr Selbstbild dahingehend zu befragen, „was unter den veränderten Bedingungen denn Humanität ist, was noch als human zu verteidigen ist bzw. was neu als human visiert werden kann" (Euler 2003, S. 418). Das Erschreckende ist der Zeitverlust, da der Klimawandel schon längst Realität ist und uns damit die von Litt skizzierte Selbstgefährdung des Menschen deutlich vor Augen führt.

Literatur

Beck, K. (2019). Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion". Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht". In *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe/35/beck (Zugriff am: 22.05.2021).

Becker, M. & Spöttl, G. (2015). Berufliche (Handlungs-)Kompetenzen auf der Grundlage arbeitsprozessbasierter Standards messen. In *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe/28/becker-spoettl (Zugriff am: 22.05.2021).

Dammer, K.-H. & Wortmann, E. (2014). Mündigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Euler, D. (2003). Bildung als „kritische" Kategorie, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3, 2003, S. 413–421.

Fischer, A., Hahn, G. & Hantke, H. (2017). Gesucht: Resonanzräume für Wahrnehmung und Erkennen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in der sozio-ökonomischen Bildung. Vom Wahrnehmen-Müssen zum Mehr-wahrnehmen-Können. In A. Fischer, G. Hahn & H. Hantke (Hrsg.), Resonanzräume für das Wahrnehmen und Erkennen, Berufsbildungswissenschaftliche Schriften; Band 18. Lüneburg, S. 4–32. URL: http://bwp-schriften.univera.de/Band18_17/03_fischer_hahn_hantke_Band18_17.pdf (Zugriff am: 14.06.2021).

Fischer, A., Hantke, H. & Roth, J.-J. (2021). Innovatives Lernen zwischen betrieblichen Anforderungen und nachhaltigen Herausforderungen. In Ch. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bielefeld: Budrich.

Geißler, E. E. (2011). Theodor Litt – Was den Menschen zum Menschen macht. Würzburg: Ergon.

Honneth, A. (2018). Anerkennung – Eine europäische Ideengeschichte. Berlin: Suhrkamp.

Horkheimer, M. (1952). Begriff der Bildung. In M. Horkheimer (1972), Sozialphilosophische Studien, Frankfurt am Main: Fischer.

Kaiser, F. & Kettschau, T. J. (2019). Die Perspektive kritisch-emanzipatorischer Berufsbildungstheorie als Widerspruchsbestimmung von Emanzipation und Herrschaft. In E. Wittmann & D. Frommberger (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Kuhlmeier, W. & Weber, H. (2021). Transfer und Verstetigung von Modellversuchsergebnissen. In Ch. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. Bielefeld: Budrich.

Kutscha, G. (2009). Bildung im Medium des Berufes? In I. Lisop & A. Schlüter (Hrsg.), Bildung im Medium des Berufs? Siegen: G.A.F.B.

Kutscha, G. (2019). Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen" – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus". In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf (Zugriff am: 22.05.2021).

Kutscha, G. (2020). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 2019. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (Zugriff am: 12.05.2021).

Litt, Th. (1947). Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden: Eberhard Brockhaus.

Litt, Th. (1948). Mensch und Welt – Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München: IG Bergbau.

Litt, Th. (1955). Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. In Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst. Bonn: Quelle & Meyer.

Litt, Th. (1957). Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Bonner Universitätsdruckerei.

Litt, Th. (1958). Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. In Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst. Bonn: Quelle & Meyer.

Litt, Th. (1958). Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bundeszentrale für Heimatdienst, 4. Auflage. Berlin: Anaconda.

Nietzsche, F. (1881/2001). Morgenröte. Köln: redam.

Nida-Rümelin, J. (2011). Verantwortung. Stuttgart: Projekt.

Rauner, F. (2004). Die arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung. In A. Busian, G. Drees & M. Lang (Hrsg.), Mensch, Bildung, Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik. Bochum/Freiburg: VS.

Rebmann, K. (2006). Berufliche Umweltbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. Berlin: VS, S. 299–314.

Rebmann, K. & Schlömer T. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. Berlin: VS, S. 325–337.

Pressemitteilung Nr. 31/2021 vom 29. April 2021. URL: https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2021/bvg21–031.html (Zugriff am: 12.05.2021).

Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010). Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn; Klinkhardt.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK] (2018). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Siemsen, A. (1926). Beruf und Erziehung. Berlin: E. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.

Stomporowski, S. (2022). Berufspädagogik in Zeiten des Klimawandels. In R. Ißler, R. Kaenders & S. Stomporowski (Hrsg.), Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken. Göttingen: V&R unipress, S. 421–447.

Stomporowski, S. (2019). Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. Das Prinzip der Wachsamkeit (Theodor Litt) und die Erziehung zur Verantwortung (Wolfgang Klafki) als Ausgangspunkt aktueller Bildungsfragen. In S. Stomporowski, A. Redecker & R. Kaenders (Hrsg.), Bildung - noch immer ein wertvoller Begriff?! Göttingen: V&R unipress, S. 31–56.

Autor

Prof. Dr. Stephan Stomporowski
Universität Bonn, Bonner Zentrum für Lehrerbildung; Abt. Bildungswissenschaften
Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Berufspädagogik
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL)
Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn
stomporowski@uni-bonn.de

Universität Duisburg-Essen

Kurzcharakteristik des Standorts

Dieter Münk, Gero Scheiermann, Ann-Katrin Peters, Pia Buck

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Lehramt an Berufskollegs Bachelor of Arts (B. A.)
- Lehramt an Berufskollegs Bachelor of Science (B. Sc.)
- Wirtschaftspädagogik (B. Sc.)
- Wirtschaftspädagogik, Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs (M. Ed.)
- Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Die Studienangebote bestehen seit Einführung des Bachelor- und Mastersystems im Jahr 2011, mit dem die Lehramtsstudiengänge praxisnäher, transparenter und schmaler gestaltet wurden.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Biotechnik
- Wirtschaftswissenschaft

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Finanz- und Rechnungswesen, Steuern
- Produktion, Logistik, Absatz
- Sektorales Management
- Tiefbautechnik
- Wirtschaftsinformatik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Kunst
- Mathematik
- Physik

- Religionslehre (ev./kath.)
- Spanisch
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor Lehramt Berufskolleg: 654
- Bachelor Wirtschaftspädagogik: 334
- Master Lehramt Berufskolleg: 143
- Master Wirtschaftspädagogik: 98

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung (Kopfzahlen)

- Bachelor Bautechnik: 11
- Bachelor Biotechnik: 84
- Bachelor Wirtschaftswissenschaft: 432
- Master Bautechnik: 4
- Master Biotechnik: 14
- Master Wirtschaftswissenschaft: 120

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)
- Communities of Practice NRW für eine Innovative Lehrerbildung (ComeIn)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen

Die Universität Duisburg-Essen (UDE), mitten in der Ruhrmetropole, ist mit ihren elf Fakultäten eine der jüngsten und größten Universitäten Deutschlands sowie eines der großen Lehrerbildungszentren in Nordrhein-Westfalen, an denen angehende Lehrkräfte aller Schulformen ausgebildet werden. An der UDE gehen in 267 Studiengängen, davon 127 Lehramtsstudiengänge, über 41.000 Studierende einem Studium nach, wovon über 1.500 Studierende pro Jahr ein Lehramtsstudium abschließen. Die UDE verfügt mit den Campi Duisburg und Essen über zwei Standorte. Die Studiengänge des Lehramts an Berufskollegs (B. A. bzw. B. Sc. und M. Ed.) werden am Campus Essen und die Studiengänge der Wirtschaftspädagogik (B. A. und M. Ed.) am Campus Duisburg angeboten.

Im Lehramt an Berufskollegs können an der UDE zwei Fächer (berufliche Fachrichtungen und/oder Unterrichtsfächer) kombiniert werden. Als berufliche Fachrichtungen werden zurzeit an der UDE angeboten: Bautechnik (gr. berufl. Fachrichtung) mit Tiefbautechnik (kl. berufl. Fachrichtung), Biotechnik sowie Wirtschaftswissenschaft (mit vier verschiedenen kl. berufl. Fachrichtungen). Ein Großteil der Studieren-

den des Lehramts an Berufskollegs wählt eine ökonomische berufliche Fachrichtung am Campus Essen oder den Studiengang Wirtschaftspädagogik am Campus Duisburg.

Praxiserfahrung sammeln die Studierenden im Laufe ihres Lehramtsstudiums in folgenden Praxisbausteinen: Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP, 1. Studienjahr BA), Berufsfeldpraktikum (5. BA-Semester) und Praxissemester (2. MA-Semester).

Mit dem Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) hat die UDE eine zentrale Anlaufstelle sowohl für die in der Lehrer:innenbildung an der UDE tätigen Lehrenden und Lehramtsstudierenden als auch für Lehrende der Zentren für schulpraktische Lehrer:innenausbildung (ZfsL), die Schulen der Region und Kooperationspartner:innen sowie für die Verantwortung und Koordination von Projekten in der Lehrer:innenbildung in Forschung und Lehre.

Mit dem interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung (IZfB) verfügt die UDE über eine fakultätsübergreifende zentrale wissenschaftliche Einrichtung aus allen Bereichen der Bildungsforschung, die eine Plattform bietet, um über gemeinsame Fragestellungen zu diskutieren, Kooperationen anzubahnen und gemeinsame Forschungsvorhaben zu initiieren.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung baut die UDE seit dem Jahr 2015 mit dem Projekt Professionalisierung für Vielfalt (ProViel) dynamisch, reflexiv, evidenzbasiert ihren Ausbildungsschwerpunkt „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehrkräftebildung aus. In drei Handlungsfeldern „Vielfalt und Inklusion“, „Skills|Labs – Neue Lernräume“ und „Qualitätsentwicklung und -sicherung“ wird mit 22 ProViel-Projekten Inklusion als Querschnittsthema systematisch aufgegriffen. Aus dem ProViel-Projekt heraus wurde die Inklusionsorientierung in den berufspädagogischen Anteilen der Lehrer:innenbildung gestärkt (siehe Münk/Scheiermann 2019). Die inklusionssensible Ausrichtung der Studieninhalte zielt dabei vor allem auf die Kompetenzentwicklung für ein professionelles Lehrer:innenhandeln im Kontext inklusiver Lernarrangements ab, sodass auch vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Rahmenbedingungen dessen Einfluss auf berufsschulisches Handeln kontinuierlich reflektiert wird.

In dem Verbundprojektprojekt „Communities of Practice NRW – für eine Innovative Lehrerbildung“ (ComeIn) werden ab dem Jahr 2020 unter Konsortialführung der UDE Ressourcen/Produkte entlang der schulischen Bedarfe und ein Prototyp für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und (Fortbildungs-)Praxis entwickelt. In Netzwerken wird das Wissen aus unterschiedlichen Disziplinen, Ausbildungsphasen und Hochschulstandorten eingebracht. Leitend ist die Fragestellung einer gewinnbringenden Digitalisierung für Schule und Unterricht und der entsprechenden Lehrkräfteprofessionalisierung. In den berufspädagogischen Lehrveranstaltungen wurde bereits früh auf digitale Lehrformate abgezielt, die nun weiterentwickelt werden (siehe Elm/Scheiermann 2018).

Literatur

Elm, M. & Scheiermann, G. (2018). Dual-Mode-Veranstaltungen in der Lehrerbildung für das Lehramt an Berufskollegs. In I. van Ackeren, M. Kerres & S. Heinrichs (Hrsg.), Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen – Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen. Münster: Waxmann, S. 80–87.

Münk, D. & Scheiermann, G. (Hrsg.) (2020). Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Detmold: Eusl.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Dieter Münk
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- & Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung
Universitätsprofessor
Universitätsstr. 2, 4514 Essen
dieter.muenk@uni-due.de

Dr. Gero Scheiermann
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- & Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Universitätsstr. 2, 4514 Essen
gero.scheiermann@uni-due.de

Ann-Katrin Peters
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- & Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universitätsstr. 2, 4514 Essen
ann-katrin.peters@uni-due.de

Pia Buck
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Berufs- & Weiterbildung, Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universitätsstr. 2, 45141 Essen
pia.buck@uni-due.de

Universität Paderborn

Kurzcharakteristik des Standorts

Tina Emmler, H.-Hugo Kremer

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- (1) Lehramt an Berufskollegs mit zwei gleichwertigen Unterrichtsfächern, B. Ed.
- (2) Lehramt an Berufskollegs mit zwei gleichwertigen Unterrichtsfächern, M. Ed.
- (3) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft + ein Unterrichtsfach, B. Ed.
- (4) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft + ein Unterrichtsfach, M. Ed.
- (5) Lehramt an Berufskollegs Wirtschaftspädagogik mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft + einer affinen beruflichen Fachrichtung, M. Ed.
- (6) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik + ein Unterrichtsfach, B. Ed.
- (7) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik + ein Unterrichtsfach, M. Ed.
- (8) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik + einer affinen beruflichen Fachrichtung, M. Ed.
- (9) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft + ein Unterrichtsfach, B. Ed.
- (10) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft + ein Unterrichtsfach, M. Ed.
- (11) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft + der beruflichen Fachrichtung Lebensmitteltechnik, B. Ed.
- (12) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft + der beruflichen Fachrichtung Lebensmitteltechnik, M. Ed.
- (13) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Maschinenbautechnik + einem weiteren Unterrichtsfach, B. Ed.
- (14) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Maschinenbautechnik + einem weiteren Unterrichtsfach, M. Ed.
- (15) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Maschinenbautechnik + der affinen beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik, M. Ed.
- (16) Lehramt an Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik + einem weiteren Unterrichtsfach oder einer weiteren Fachrichtung, B. Ed.

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- (1) seit WiSe 2011/2012
- (2) seit WiSe 2014/2015
- (3) seit WiSe 2011/2012
- (4) seit WiSe 2014/2015
- (5) seit WiSe 2013/2014
- (6) seit WiSe 2011/2012
- (7) seit WiSe 2017/2018
- (8) seit WiSe 2014/2015
- (9) seit WiSe 2012/2013
- (10) seit WiSe 2015/2016
- (11) seit WiSe 2012/2013
- (12) seit WiSe 2015/2016
- (13) seit WiSe 2011/2012
- (14) seit WiSe 2014/2015
- (15) seit WiSe 2013/2014
- (16) seit WiSe 2020/2021

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik
- Maschinenbautechnik
- Sozialpädagogik
- Wirtschaftswissenschaft

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Elektrotechnik:
  - Automatisierungstechnik
  - Informationstechnik
- Maschinenbau:
  - Fertigungstechnik
- Wirtschaftswissenschaft:
  - Sektorales Management
  - Wirtschaftsinformatik
  - Produktion/Logistik/Absatz
  - Finanz- und Rechnungswesen

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Informatik
- Kunst

- Pädagogik
- Praktische Philosophie
- Physik
- Evangelische Religionslehre
- Katholische Religionslehre
- Spanisch
- Sport

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

An der Universität Paderborn befindet sich der Studiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SP) in der Akkreditierung. In diesem Zusammenhang ist die Wahl folgender Förderschwerpunkte möglich:

- Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
- Förderschwerpunkt Lernen
- Förderschwerpunkt Sprache

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung sowie affiner (vertiefender) beruflicher Fachrichtung

- Elektrotechnik: 31
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft: 158
- Maschinenbautechnik: 123
- Sozialpädagogik: 31
- Wirtschaftswissenschaft: 514

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Gemeinsam mit der Technischen Hochschule Ostwestfalen-Lippe bietet die Universität Paderborn den neuartigen Lehramtsstudiengang Lehramt für Berufskolleg mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft + der beruflichen Fachrichtung Lebensmitteltechnik, B. Ed./M. Ed. an. Die Studienanteile werden an der Universität Paderborn und an der Technischen Hochschule OWL (Standort Lemgo) absolviert, wobei das Bachelorstudium hauptsächlich in Lemgo und das Masterstudium überwiegend in Paderborn erbracht wird.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt

- Die Universität Paderborn ist an dem landesweiten QLB-Projekt COMeIN („Communities of Practice NRW - für eine Innovative Lehrerbildung") beteiligt. Das Projekt zielt auf alle Schulformen und bindet in seiner ersten Phase auch die berufsbildenden Lehramtsstudiengänge mit einem Fokus auf der Förderung digitaler Kompetenzentwicklung von (zukünftigen) Lehrkräften ein. Ferner sind dabei in und aus verschiedenen Kontexten Akteure aus der beruflichen Lehrerbildung beteiligt. Weitergehende Informationen können folgendem Link entnommen werden: https://www.uni-due.de/comein/uebersichtsseite-cops/

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Paderborn

Das Studienangebot für das Lehramt für Berufskolleg an der Universität Paderborn umfasst zum Wintersemester 2021/22 insgesamt 16 Bachelor- beziehungsweise Masterstudiengänge, die in der Wahl unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen und Fächer individuell kombinierbar sind. Für die Studiengänge des Lehramts für Berufskolleg gilt an der Universität Paderborn ein grundlegender Aufbau, wonach das Studium der zwei beruflichen Fachrichtungen, der zwei Unterrichtsfächer oder der Kombination von beruflicher Fachrichtung und Unterrichtsfach in das fachwissenschaftliche Studium, inklusive der fachdidaktischen Studienanteile, und das bildungswissenschaftliche beziehungsweise berufspädagogische Studium aufgeteilt ist. Ergänzt wird es im Bachelor durch das für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende DaZ-Modul, in dem die Studierenden für die Herausforderungen jener zukünftigen Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden, die aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte **D**eutsch **a**ls **Z**weit- oder weitere Fremdsprache nutzen. Der Bachelor wird mit einer Bachelorarbeit, der Master mit einer Masterarbeit abgeschlossen.

Der Zugang zu den affinen Lehramtsstudiengängen (Lehramt für Berufskolleg mit einer großen und kleinen beruflichen Fachrichtung) kann über fachwissenschaftliche Bachelorstudiengänge (B. Sc.) erreicht werden, die das Studium der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile eröffnen.

Weitere Informationen dazu können beispielsweise der Homepage des Studiengangs Lehramt an Berufskollegs – Wirtschaftspädagogik entnommen und bei der Studienberatung erfragt werden:
https://wiwi.uni-paderborn.de/studienorganisation/studienangebot/master/m-ed-wirtschaftspaedagogik-lehramt-an-berufskollegs/

Das Lehramtsstudium im Master umfasst insgesamt 120 LP, welche sich in der folgenden Form aufteilen:

- 27 LP auf das Studium einer beruflichen Fachrichtung/eines Unterrichtsfaches, davon sind mindestens 9 LP fachdidaktische Studien nachzuweisen,
- 27 LP auf das Studium eines (weiteren) Unterrichtsfaches/einer (weiteren) beruflichen Fachrichtung, davon sind mindestens 9 LP fachdidaktische Studien nachzuweisen,
- 23 LP auf das bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studium,
- 25 LP auf das Praxissemester, davon 13 LP auf Aktivitäten im Bereich des Lernorts Schule und 12 LP auf Lehrveranstaltungen, die auf die Praxisphase bezogen sind,
- 18 LP auf die Masterarbeit bzw. 15 LP auf die Masterarbeit und 3 LP auf deren Verteidigung.

Aufgrund der Vielzahl an Studiengängen für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ist es nicht möglich im Rahmen dieses Steckbriefes einen detaillierten Einblick in alle Studiengänge, beruflichen Fachrichtungen und Unterrichtsfächer zu geben (vgl.

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. 2007 und 2017). Daher wird nachfolgend der grundlegende Aufbau des Bachelor- und Masterstudiums einmal exemplarisch für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft (ohne den berufspädagogischen Studienanteil) vorgestellt. (Hinweis: Der Studiengang befindet sich zum Zeitpunkt der Erstellung des Beitrages in der Reakkreditierung).

Literatur

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2007): Das Paderborner Modell Berufsbildung – Studienkonzept am Beispiel der Überführung der Handelslehrerausbildung in BA/MA Strukturen. In: bwp@ Nr. 12, Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_sloane_bwpat12.pdf

Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E. (2017): „Quo vadis Wirtschaftspdagogik“: Lehrerbildung für Berufskollegs zwischen akademischem Anspruch und Verwaltungslogiken. In: Sureth-Sloane, C. (2017): Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn: Zeitzeugen geben Einblicke in den Werdegang ihrer Fakultät, Detmold 978-3-940625-83-0, S. 248–262.

Informationen zu den Studiengängen

https://www.uni-paderborn.de/studienangebot/studiengang/lehramt-an-berufskolleg-bachelor-ed

Autorin und Autor

Dr. Tina Emmler
Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik
Akademische Rätin a. Z.
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
tina.emmler@uni-paderborn.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik, insbes. Mediendidaktik und Weiterbildung
Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
hugo.kremer@upb.de

Universität Paderborn

Fachdidaktik zwischen den Welten – Reflexionen zur Gestaltung fachdidaktischer Studienelemente

Tina Emmler, H.-Hugo Kremer, Marie-Ann Kückmann

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt die Ausgestaltung der fachdidaktischen Studienelemente im Rahmen des Studiums für das Lehramt für Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften an der Universität Paderborn dar. Als Ausgangspunkt werden die besonderen Herausforderungen für eine fachdidaktische Ausbildung für das Lehren an Berufskollegs aufgenommen. Davon ausgehend wird der Zusammenhang zur Bildungs- und Fachwissenschaft herausgearbeitet und in Bezug auf die Gestaltung der fachdidaktischen Studienelemente vertieft. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, die Ausgestaltung des fachdidaktischen Studiums in Abstimmung mit den Bildungs- und fachwissenschaftlichen Studienanteilen zu betrachten.

Schlagworte: Bildungsgangdidaktik, Bildungsgangmanagement, Fachdidaktik, Professionalität, Persönlichkeit

This paper presents the design of the course content concerning subject-related didactics (in the vocational areas of economics and business studies) within the context of teacher training degree programmes at the University of Paderborn which qualify graduates to teach at vocational and educational (VET) institutions. Firstly, the particular challenges of subject-related didactic preparation for teaching at VET institutions are outlined. Following this, connections between this field, educational studies and subject-related studies are developed and presented in greater depth with regard to the design of the course content for subject-related didactics. As such, this paper aims to examine the course design for subject-related didactics alongside the context of the course content concerning educational studies as well as subject-specific elements.

Keywords: didactics of training pathways, management of training pathways, subject-related didactics, professionalism, personality

1 Hinführung

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Ausgestaltung der fachdidaktischen Studienelemente im Rahmen des Studiums für das Lehramt für Berufskollegs mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und basiert auf einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Gestaltung des fachdidaktischen Studiums. Dabei ist eine Verschränkung des fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studiums erforderlich und Basis einer professionellen Entwicklung. Eine Isolierung der fachdidaktischen Perspektive und eine Verkürzung der Wirtschaftspädagogik auf fachdidaktische Studienelemente erscheinen uns kontraproduktiv, vielmehr ist eine Stärkung und Interpretation der Fachdidaktik aus einer auf das Lehramt an Berufskollegs ausgerichteten Bildungswissenschaft erforderlich.

Das Paderborner Studienkonzept eröffnet hier die Möglichkeit des Studiums der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften mit einer weiteren beruflichen Fachrichtung oder einem (allgemeinen) Unterrichtsfach. Daneben kann die große berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften mit einer kleinen beruflichen Fachrichtung kombiniert werden. Diese Studienvariante kann auf einem fachwissenschaftlichen Bachelorstudium mit den entsprechenden bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen ansetzen. (vgl. Lehramtszugangsverordnung (MSW 2016), Internetseiten zu den Studiengängen (UPB 2021a)). Die Studiengänge an der Universität Paderborn folgen den Vorgaben der Lehramtszugangsverordnung und haben dementsprechend eine gemeinsame Struktur. Die Paderborner Berufs- und Wirtschaftspädagogik verantwortet für das Lehramtsstudium Wirtschaft/Verwaltung sowohl die fachdidaktischen Studienanteile als auch gemeinsam mit dem Lehrstuhl für Berufspädagogik das bildungswissenschaftliche Studienprogramm. Im Rahmen der Re-Akkreditierung konnte ein spezifisches bildungswissenschaftliches Programm für das Lehramt an Berufskollegs für alle Studienrichtungen erarbeitet und so zumindest weitgehend sichergestellt werden, dass die Besonderheiten der beruflichen Bildung und des Lehrens an Berufskollegs im Studienkonzept Berücksichtigung finden.

Wir werden zunächst einige Überlegungen zu den besonderen Herausforderungen der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften für das Lehramt an Berufskollegs vornehmen, daran anschließend Einblicke in die Ausgestaltung der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften und deren Verankerung aufzeigen und abschließend Herausforderungen zur professionellen Entwicklung zur Diskussion stellen. Ziel des Beitrags ist es vor diesem Hintergrund die speziellen Strukturen des Paderborner Studienkonzepts einerseits vorzustellen und anhand dessen andererseits vertiefte Reflexionen zur Gestaltung fachdidaktischer Studienelemente für das Lehramt an Berufskollegs aufzunehmen. In diesem Zusammenhang entsteht ein Vorschlag zur Klärung des Verhältnisses von bildungs- und fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Studienanteilen, der die Besonderheiten des Berufskollegs als Schulform und professionelles Handlungsfeld von (zukünftigen) Lehrkräften aufzugreifen und mit didaktischen Fragen als Bildungsgangdidaktik zu verbinden vermag. Den vor allem in

Phasen der Re-Akkreditierung virulent werdenden, institutionalisierten Vorgaben eines Lehramtsstudiums, wonach fachwissenschaftliche, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile als additiv studierbar angenommen werden, wird so ein integriertes Lehramtsstudienkonzept gegenübergestellt.

2 Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften – Annäherungen und Bezugspunkte

Das Lehramt an Berufskollegs muss auf eine Tätigkeit in sehr unterschiedlichen Bildungsgängen und damit auch durchaus unterschiedlichen Anforderungen an eine kaufmännische resp. wirtschaftliche Bildung vorbereiten. Zudem kommt für das Lehramt an Berufskollegs hinzu, dass neben dem Praxisfeld Berufskolleg mit dem erforderlichen Bezug auf die zugrunde liegenden beruflichen Handlungsfelder einem doppelten Praxisbezug Rechnung zu tragen ist (vgl. Kremer/Rüsing 2019). Der berufsfachliche Unterricht folgt dem Lernfeldkonzept und ist damit an den Arbeits- und Geschäftsprozessen bzw. den Handlungssituationen der beruflichen Handlungsfelder ausgerichtet. Vor diesem Hintergrund möchten wir unter Bezugnahme auf die Spezifika des Lehramts an Berufskollegs die folgenden Themenbereiche aufnehmen: (1) Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften und Lernen in Lernfeldern; (2) Zur Relevanz fachwissenschaftlichen Wissens und (3) Bildungsgangdidaktik und Fachdidaktik

Zu 1) Lernen in Lernfeldern und Wissensformen

Der berufsfachliche Unterricht an berufsbildenden Schulen erfolgt im Lernfeldkonzept und richtet sich auf diese Weise an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen aus. Damit sind die Handlungsbereiche der beruflichen Praxis, nicht die Ausrichtung an den Fachwissenschaften, strukturbildend für den Unterricht. Vereinfachend kann festgestellt werden, dass Wissenschaft und Berufsbildung auf unterschiedliche Systematiken zurückgreifen und so die Fachsystematik der Wissenschaft nicht einfach für den Unterricht im Berufskolleg reduziert werden kann. Vielmehr ist eine Überführung und Aufbereitung des fachsystematischen Wissens für das Lernen in Lernfeldern erforderlich. Dies kann sich auch in einer Verbindung von Wissen aus verschiedenen Bereichen der Wirtschaftswissenschaften, aber auch weiterer Fächer zeigen, da das Handeln in der Praxis auf verschiedene Wissensbasen zurückgreift. Die Fachdidaktik erhält damit eine Vermittler- bzw. Übersetzerrolle, um die erforderliche Adaption fachwissenschaftlichen Wissens leisten zu können (vgl. Sloane 2003, S. 14 ff.; Kremer 2013, S. 196 ff.). Diese Herausforderung ist keinesfalls vollständig neu, da sich auch tradierte Unterrichtsfächer in kaufmännischen Bildungsgängen an den Funktionen der beruflichen Praxis und nicht an der Entwicklung der Fachwissenschaften ausgerichtet haben (vgl. Kremer 2003).

Zu 2) Zur Relevanz fachwissenschaftlichen Wissens

Es wurde bereits dargelegt, dass die Wissenssystematiken in Wissenschaft und Berufsschule unterschiedlich und aus Sicht der Bildungsarbeit an beruflichen Schulen für die Bildungsgänge resp. Zielgruppen aufeinander zu beziehen sind. Wir möchten es hier bei der eher pointierten Unterscheidung zwischen Fach- und Handlungssystematik belassen, im Bewusstsein, dass sich eine Fachsystematik auch an Handlungsbereichen der Praxis ausrichten kann. Genau hier scheint ein weiterer Abstand zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in der Praxis zu bestehen. Wissenschaftliches Wissen folgt zumindest in verschiedenen Bereichen weniger der Relevanz zur Lösung praktischer Probleme, sondern den Regeln in wissenschaftlichen Communities, die methodischen Standards der Erkenntnisgewinnung Rechnung tragen. Dies wird durch überwiegend wissenschaftlich geprägte Diskurse im Rahmen von Publikationsformaten und -kulturen bzw. der Akzeptanz in den Wissenschaften gestärkt. Dies trägt dazu bei, dass die Relevanz für den kaufmännischen Unterricht in den Bildungsgängen des Berufskollegs nur sehr begrenzt erkennbar ist, dass Wissen aus Sicht der beruflichen Bildungsarbeit eher parzelliert und isoliert erscheint und so nur begrenzt eine Relevanz für anders strukturierte berufliche Anforderungen besitzt. Dies verstärkt nochmals die Herausforderung fachwissenschaftliche Wissensbestände aufzunehmen und für berufliche Lehr- und Lernprozesse aufzubereiten (vgl. Sloane 2003, S. 14 ff.).

Zu 3) Bildungsgangdidaktik und Fachdidaktik

Es wurde bereits auf die unterschiedlichen Anforderungen in den Bildungsgängen des Berufskollegs verwiesen. Lernfeldkonzept und kompetenzorientierte Ausrichtung der Bildungsgänge richten den Blick auf das Zusammenspiel der einzelnen Lerneinheiten und die Kompetenzentwicklung im Bildungsgang. Dies erfordert anders gewendet auch, dass die (Fach-)Lehrkräfte in den Bildungsgängen aufgefordert sind, eine gemeinsame Vorstellung zur angestrebten Kompetenzentwicklung sowie ein darauf bezogenes Bildungsgangkonzept entwickeln, implementieren und evaluieren zu müssen (vgl. Sloane 2007; Sloane 2010, S. 207 ff.). Dies bedeutet wiederum für die Fachdidaktik, dass sich diese weniger als ein nebeneinanderstehender Fachunterricht (z. B. Kaufmännisches Rechnen, Organisationslehre oder Rechnungswesen) verstehen kann, sondern eine eigene Perspektive in Lernfelder und fachliche Strukturen einzubringen hat. Dies erfordert für eine professionelle Entwicklung, dass sich fachdidaktisches Handeln im Rahmen einer Bildungsgangdidaktik zeigt und diese wiederum auch ausgestalten muss.

Diese drei Themenkreise verdeutlichen spezifische Herausforderungen für das Lehramt an Berufskollegs, beanspruchen jedoch keinesfalls vollumfänglich die Anforderungen aufzunehmen, die sich daraus an die Fachdidaktik ergeben. Dementsprechend werden wir auch im folgenden Kapitel nicht umfassend das fachdidaktische Studienkonzept darlegen können, sondern wir werden uns in der Darstellung auf diesen Fokus beschränken.

3 Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften – Einblicke in die Studienganggestaltung

3.1 Zusammenspiel von Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften

Im vorhergehenden Abschnitt konnten lediglich spezifische Anforderungen an eine fachdidaktische Professionalisierung im Rahmen des Lehramtsstudiums aufgezeigt werden. Das fachdidaktische Studium in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften verstehen wir als profilbildend und es ist dementsprechend erforderlich, dass die fachdidaktischen Module Bezugspunkte zu den zugrunde liegenden beruflichen Handlungsfeldern, den berufsschulischen Bildungsgängen und Schulformen, den Fachwissenschaften und den bildungswissenschaftlichen Themengebieten aufweisen. Eine Auseinandersetzung mit Methoden des Lehrens und Lernens erfordert damit auch immer eine Befragung in Bezug auf die Erfordernisse und Bedingungen in der beruflichen Bildung bzw. dem Lehren und Lernen am Berufskolleg. Profilbildend bedeutet, dass ein Zugriff auf fachwissenschaftliches Wissen erforderlich und im Rahmen der Fachdidaktik fachsystematisches Wissen im Kontext von Handlungsfeldern resp. Lernfeldern zu betrachten und dann auch für berufliche Lehr- und Lernprozesse aufzubereiten ist (vgl. Kremer/Kückmann/Schmid 2021). Dabei haben wir hier nur einen Ausschnitt fachdidaktischen Denkens und Handelns aufnehmen können. Gerade digitale Transformation, aber auch soziale Inklusion und Ungleichheit, deuten Anforderungen an fachdidaktisches Denken und Handeln an, die wiederkehrend resp. prozessbegleitend aufzunehmen sind und ein dynamisches Professionalitätsverständnis erfordern (vgl. Kremer/Rüsing 2019). Insgesamt sollen die Studierenden darauf vorbereitet werden, die zukünftigen Anforderungen aktiv und im Prozess zu gestalten und sich eine entsprechende Handlungsbasis aufzubauen. Fachdidaktik hat so eine zentrale Stellung im Paderborner Studienkonzept für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehramtsstudiengänge. Dies zeigt sich sowohl in der quantitativen Berücksichtigung fachdidaktischer Studienanteile, aber auch in der Unterstützung eines fachdidaktisch geprägten Professionalitätsverständnisses. Gleichermaßen müssen wir feststellen, dass es durchaus herausfordernd erscheint, die besonderen Anforderungen an die Fachdidaktik zu erfassen und für die eigene professionelle Entwicklung als Referenzpunkt aufzunehmen. Dies kann z. B. mit tradierten fachdidaktischen Vorstellungen eines Fachunterrichts in Konflikt geraten und damit die Relevanz und den Zugang zur Bildungsgangarbeit bzw. der Wissenstransformation behindern. Gerade hier ist es erforderlich, dass die besonderen Anforderungen an das Lehramt Berufskolleg integrativ über das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studium aufgebaut werden. Die Strukturen des Lehramtsstudiums laufen hier Gefahr, dass genau diese Spezifika nur an einzelnen Stellen des

Studiums erkennbar sind und so kaum einer professionellen Entwicklung des Studiums gerecht werden können.[1]

Wir werden hier drei Aspekte aufzeigen: (1) die Verankerung der Fachdidaktik in einer Bildungsgangkonzeption, (2) daran anschließend die exemplarische Ausgestaltung der Fachdidaktik in einem Mastermodul und (3) abschließend Verbindungen zwischen den Modulen zur individuellen Professionalisierung der Studierenden andeuten. Damit gehen wir davon aus, dass Lehren und Lernen an Berufskollegs des Zusammenspiels von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft bedarf und diese Verbindungen dementsprechend auch im Studienkonzept systematisch aufzunehmen sind.

3.2 Bildungsgangdidaktik als Handlungsrahmen für eine fachdidaktische Professionalisierung

Fachdidaktische Professionalität erfordert in besonderer Form Transformationsleistungen zwischen unterschiedlichen Disziplinen und Praxen. Die Arbeit in Bildungsgängen erfordert die spezifische Ausgestaltung fachdidaktischer Konzepte und ist damit auch Rahmen und Ort fachdidaktischen Handelns. Bildungsgänge sind damit Bezugspunkt und Orte fachdidaktischen Denkens und Handelns und bieten so auch im Studium eine äußere Klammer für das fachdidaktische Studium. Hierfür bildet eine Bildungsgangdidaktik mittels einer makro- über eine meso- bis hin zu einer mikrodidaktischen Perspektive am BK gleichsam eine äußere Klammer, die auch Bachelor- und Masterstudiengang inhaltlich zusammenführt.

Die folgende Abbildung deutet Handlungsbereiche einer Bildungsgangdidaktik als Rahmen fachdidaktischen Handelns in enger Anlehnung an das Bildungsgangprozessmodell an (Sloane 2010, S. 211; Sloane 2007, S. 482):

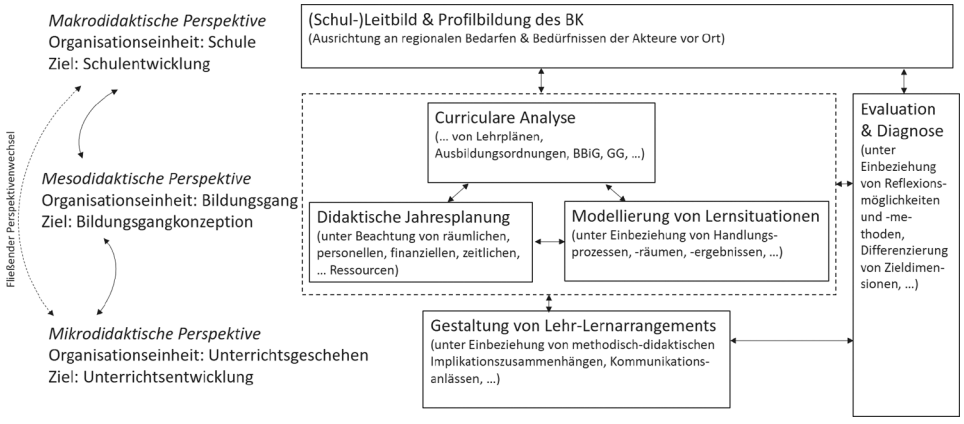


Abbildung 1: Verortung der schulnahen Curriculumentwicklung (eigene Darstellung)

1 Die Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge erfolgt so z. B. in sogenannten Clustern. Hierbei werden verschiedene Fachwissenschaften als Cluster zusammengeführt und die Bildungswissenschaften über alle Lehramtsstudiengänge als Cluster akkreditiert. Dies kann mit der Gefahr verbunden sein, dass die Besonderheiten der jeweiligen Lehrämter über die Studienbereiche eher nebeneinander als im Zusammenspiel untereinander betrachtet werden.

Aus makrodidaktischer Perspektive geht es um grundlegende Prinzipien, die das BK als Organisation charakterisieren, und um damit verbundene Profilbildungen, die den jeweiligen Standort des Berufskollegs prägen. Beides ist Bestandteil des Schulleitbildes, das einerseits Ausdruck der gelebten Kultur an einem BK ist, andererseits aber auch durch die Menschen entwickelt wird, in deren Lebenswelt das BK von Bedeutung ist. Dies bedeutet, dass Lehrer:innen sich nicht nur an vorgefundene Strukturen anpassen müssen, sondern dass sie das BK als Lebenswelt aktiv resp. rekursiv mitgestalten. Die grundlegenden Prinzipien, Strukturen und Profile, die das BK prägen, sind hierfür in der Entwicklung von Bildungsgängen, der Bildungsgangkonzeption, zu berücksichtigen. Aus einer mesodidaktischen Perspektive, die sich auf die Bildungsgangarbeit bezieht, gilt es das Schulleitbild in die curriculare Analyse von Lehrplänen und deren Überführung in eine didaktische Jahresplanung einzubeziehen. In diesem Zusammenhang werden Lernsituationen als Lerngegenstände entworfen, die durch die curriculare Verankerung in einen Zusammenhang zu beruflichen Lernfeldern gestellt werden und zugleich eine standortspezifische Ausgestaltung entsprechend des Schulprofils erhalten. Während Lernsituationen als komplexe Handlungszusammenhänge basierend auf beruflichen Problemstellungen zu verstehen sind, die einen inhaltlichen Spannungsbogen zur Durchführung didaktischer Maßnahmen bezogen auf eine Unterrichtssequenz bestehend aus mehreren Unterrichtseinheiten und über mehrere Wochen hinweg konstruieren, bezeichnen Lehr-Lernarrangements einen Ausschnitt daraus. Sie beinhalten die mikrodidaktische Planung bezogen auf eine Unterrichtseinheit und beziehen verstärkt methodische Kleinformate und Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Sozial- und Aktionsformen ein. Durch Evaluationsmaßnahmen, die sich idealerweise auf die Bildungsganggestaltung und ihre Zusammenhänge zwischen den verschiedenen didaktischen Perspektiven beziehen, sowie Feedbackschleifen, die innerhalb jeder Handlungsphase verortet werden, soll sichergestellt werden, dass Leitbild, Ziele usw. in der gelebten Kultur eines Berufskollegs umgesetzt werden, als auch, dass ggf. notwendige Änderungen berücksichtigt werden, die von den Akteuren (Lehrenden, Lernenden, betrieblichem Bildungspersonal) an das BK herangetragen werden. Es wird deutlich, dass eine Bildungsgangdidaktik, wie sie hier dargestellt worden ist, weit über das unterrichtliche Geschehen in einer Unterrichtsstunde hinausgeht und vom Bildungspersonal die Bewältigung komplexer Handlungsanforderungen verlangt.

Das Paderborner Studienkonzept hat diese Anforderungen an das Handeln von Lehrenden an Berufskollegs integrativ im Studienkonzept verankert. Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sind miteinander verzahnt und werden, wie in Abbildung 1, letztlich nur analytisch getrennt (die Ausrichtung an einer Bildungsgangdidaktik und die damit verbundene Gestaltung von Bildungsgängen konstituieren einen gemeinsamen Rahmen). Die Gestaltung der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften wird für die Fachdidaktik als zentraler beruflicher Bezugspunkt herangezogen und stellt so auch den Bezugspunkt zur Fachwissenschaft dar. Das fachwissenschaftliche Studium muss da-

bei Elemente aufnehmen, die den Studierenden den Aufbau und die Adaption relevanten Wissens für das zukünftige Tätigkeitsfeld ermöglichen.

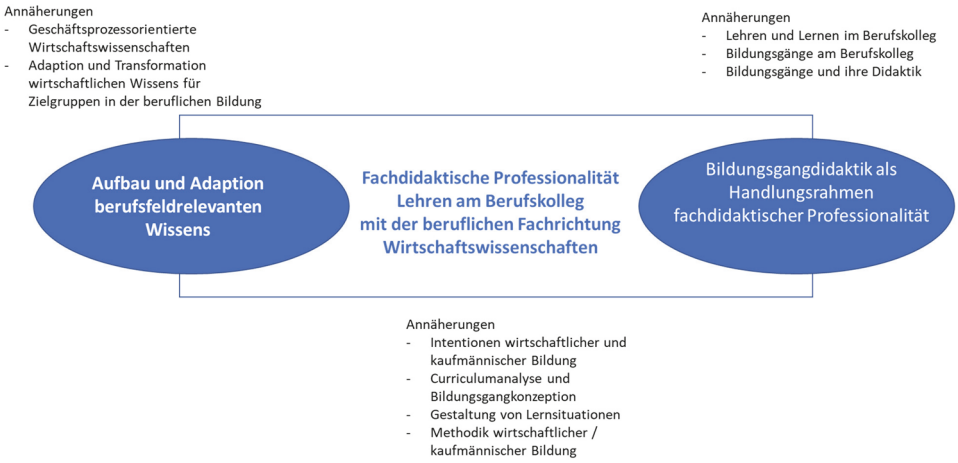


Abbildung 2: Annäherung an fachdidaktische Professionalität (eigene Darstellung)

3.3 Einblicke in die fachdidaktischen Module

Wie obig bereits ausgeführt, setzen die fachdidaktischen Module im Bachelor und Master of Education für das Lehramt am Berufskolleg im Paderborner Studienkonzept explizit an der Bildungsarbeit in (kaufmännischen) Bildungsgängen des Berufskollegs an und stehen entsprechend in sehr enger Verbindung zu den weiteren bildungswissenschaftlichen Modulen. Insgesamt lassen sich folgende vier fachdidaktische Module identifizieren:

- Fachdidaktik A – Curriculum und Bildungsgangarbeit (Bachelor) (vgl. UPB 2021c)
- Fachdidaktik B – Methoden des Lehrens und Lernens (Bachelor) (vgl. UPB 2021b)
- Fachdidaktik (Master) (vgl. UPB 2021d)
- Mediendidaktische Perspektiven der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Master) (vgl. UPB 2021e).

Die Module im Bachelor sollen aufseiten der Studierenden die Grundlage schaffen, ein Basisverständnis sowie eine eigene Positionierung für das Lehren am Berufskolleg zu entwickeln und darauf aufbauend kritisch-konstruktiv die Bildungsgänge mitzugestalten. Hierfür werden die Studierenden entsprechend mit den komplexen Strukturen am Berufskolleg vertraut gemacht, lernen die unterschiedlichen Bildungsgänge und Zielgruppen kennen, erkunden darauf aufbauend die Besonderheiten einer Didaktik und Methodik in ebendiesen Bildungsgängen und entwickeln bspw. erste übergreifende Lernsituationen (vgl. UPB 2021b; UPB 2021c).

Auf diesen Erfahrungen wird in den Mastermodulen weiter aufgebaut und die bisherigen Perspektiven werden nochmals vertieft. Aus Veranschaulichungsgründen wird nachfolgend nun nochmals ausführlich das betreffende Fachdidaktik-Modul im

Master vorgestellt (vgl. UPB 2021d) und erläutert, um die geschilderte spezielle integrative Ausrichtung des Paderborner Studienkonzepts vorzustellen und mit den bisherigen Ausführungen zu verzahnen.

So erhöhen sich die **Anforderungen im fachdidaktischen Mastermodul** im Vergleich zum Bachelor nun insofern, als dass die Studierenden mit einer kurzen Situationsbeschreibung konfrontiert werden, aus der sie, selbstorganisiert in (Bildungsgang-)Teams, eigenständig eine Fragestellung erarbeiten, diese in einem entsprechenden Bildungsgang verorten sowie in ihren Konsequenzen für die Gestaltung einer Lernsituation durchdenken und exemplarisch an einem Lehr-Lernarrangement darstellen. Die Studierenden werden dabei durch wöchentliche Sitzungen mit dem Lehrteam der Fachdidaktik begleitet. Die Sitzungen sind dabei so strukturiert, dass sie einerseits die Strukturen und Phasen des Bildungsgangmanagements wiederholen und durch erweiterte Handlungsmodelle vertiefen, andererseits aber die spezifischen Fragen aufnehmen, die seitens der Bildungsgangteams zu ihren Problemstellungen aufgeworfen werden. Besonders ist dabei, dass die Sitzungen als Chair(wo)men-Sitzungen gestaltet werden: Aus den jeweiligen (meistens zehn bis zwölf) Teams à – sechs bis acht Studierende wird je ein/e Chair(wo)man gewählt, der/die seine/ihre Gruppe in der Sitzung repräsentiert und die in der Sitzung besprochenen Themen und Fragen an die jeweilige Gruppe zurückspiegelt. Die Chair(wo)men wechseln wöchentlich und im Idealfall so, dass jede Person mindestens einmal an einer Chair(wo)men-Sitzung teilgenommen hat (für weitere Informationen: Emmler 2021, im Druck). Anders als in den fachdidaktischen Bachelormodulen bearbeiten die Studierenden also in ihren jeweiligen Teams eigene Problem- und Fragestellungen und sind gefordert, hierfür die Phasen des Bildungsmanagements selbstständig zu durchlaufen. In den durch das Lehrteam begleiteten Sitzungen wird Wert daraufgelegt, dass sich die Studierenden über ihre Fortschritte in ihrer Bildungsgangarbeit regelmäßig austauschen. Es geht dabei um die Förderung eines durch die Peers gesteuerten Lernvorgangs, bei dem die Studierenden realisieren, dass sich je Bildungsgang zwar unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich prozessualer, fachlicher sowie methodischer Fragen im Detail ergeben, diese aber strukturell vergleichbar sind. Das Ziel hierbei ist es, dass die Studierenden fachdidaktische Inhalte anwendungsspezifisch aus ihren jeweils fallbezogenen Handlungssituationen generieren und sie zugleich lernen, diese zu generalisieren. Dies meint, dass sie aus dem Vergleich der verschiedenen Fälle, mit denen sie in den gemeinsamen Sitzungen konfrontiert werden, grundsätzliche Strukturen extrahieren können, sodass das fallbezogene Wissen in ein allgemeines Wissen auf einer höheren Abstraktionsebene überführt und dieses wiederum auf die Handlungssituation appliziert werden kann, die im eigenen Team bearbeitet wird.

Der regelmäßige Austausch untereinander kann dabei als Praxisformat gedeutet werden: Es geht um das Einüben eines fachdidaktischen Austauschs, wie er auch am BK in den Bildungsgangteams eingefordert wird. Dabei übernehmen jeweils ein oder zwei Studierende Moderations- und Präsentationsaufgaben; sie übernehmen mithin die Verantwortung für die Gestaltung des teamübergreifenden Kommunikationsformats. Dabei werden sie von den Lehrenden des fachdidaktischen Lehrteams bei Be-

darf und auf Anfrage hin unterstützt. Die Teamarbeit wird also um individuelle Aufgaben und Rollenverteilungen ergänzt. Hierbei ist es auch möglich, fach(didaktische) Positionen und Leitbilder zu diskutieren.

Die **Herausforderungen des Moduls** stellen sich für verschiedene Gruppen von Studierenden unterschiedlich dar: So gibt es durchaus Studierende, die sich zu Beginn des Moduls weder der Zusammenhänge zu den fachdidaktischen Bachelormodulen noch zum Bildungsgangmanagement als fachlicher Anforderung für Lehrkräfte eines Berufskollegs bewusst zu sein scheinen. Unabhängig davon, ob bereits Zusammenhänge hergestellt werden oder nicht, stellt sich der wiederholende Charakter als relevant heraus. Im Rückblick auf das Modul formulieren nahezu alle Teilnehmenden des Moduls, dass ihnen die Zusammenhänge der Handlungsphasen im Bildungsgangmanagement deutlich geworden sind und sie kaum selbst noch nachvollziehen können, warum sie ggf. in den ersten Sitzungen von der Aufgabenstellung nahezu überwältigt waren. Wenngleich in diesem Mastermodul Prozesse des Bildungsmanagements simuliert werden, erleben die Studierenden die Verortung in der universitären Lebenswelt nicht selten als einen konstruierten Erprobungsraum didaktischer Handlungen, den sie mit dem Einstieg in das Praxissemester verlassen. Das Praxissemester erhält damit die Färbung einer ersten „echten" Bewährungsprobe.

Idealerweise absolvieren die Paderborner Studierenden die bis hierhin erwähnten fachdidaktischen Bachelor- und Mastermodule, bevor sie dann im Rahmen ihres zweiten Mastersemesters das Praxissemester absolvieren. Sie werden dadurch sowohl auf die verschiedenen Anforderungen vorbereitet, die sich aus den verschiedenen Phasen bildungsgangdidaktischer Arbeit ergeben, als auch auf die Strukturen, die sie an einem Berufskolleg vorfinden und an deren Gestaltung sie mitwirken werden. Ihre Erfahrungen aus dem Praxissemester, die fortlaufend durch entsprechende Seminare im universitären Kontext sowie durch das ZfsL begleitet werden, tragen sie dann rückblickend in einem weiteren Mastermodul zusammen. So dient die **Mediendidaktik** dazu, vor allem aktuelle Megatrends, zum Beispiel Digitalisierung (Sloane, Emmler, Gössling et al. 2018), aufzugreifen und unter den besonderen Problemstellungen, für die das Praxissemester am Berufskolleg die Studierenden sensibilisiert hat, aufzuarbeiten (vgl. UPB 2021 e). Die Herausforderung für Studierende besteht in diesem Zusammenhang darin, „Medien" nicht als eine isolierte Betrachtung einer didaktischen Kategorie, sondern als einen Zugang zu didaktischen Fragestellungen zu betrachten, der in Implikationszusammenhänge eingebettet und mithin auch von Bedeutung für das eigene professionelle Handeln im schulischen Kontext ist. So lassen sich hier durchaus auch Fragen zur Gestaltung von Home-Office-Phasen für Lehrkräfte adressieren. Das Modul Mediendidaktik bezieht sich damit sowohl auf die Gestaltung und kritische Betrachtung mikrodidaktischer Lehr-Lernprozesse als auch auf Fragen und Möglichkeiten der Gestaltung makrodidaktischer Bildungsgangprozesse.

4 Ausblick: Fachdidaktisches Denken und Handeln lernen

In Rückbezug zum Titel des Beitrags wird davon ausgegangen, dass im Rahmen einer Fachdidaktik für das Lehramt am Berufskolleg verschiedene „Welten" resp. Ansprüche ausbalanciert werden müssen und damit das fachdidaktische Studium auch Wege eröffnen muss, die notwendigen Übersetzungsleistungen und Austauschformen vorzunehmen. Im Kern stellt sich hier in Bezug auf die Fachwissenschaften die Frage, wie über das fachwissenschaftliche Studium sichergestellt werden kann, dass die Herausforderungen im zukünftigen Handlungsfeld bewältigt werden können. Wir haben hier ein Konzept aufgezeigt, welches einerseits im Fach an die fachwissenschaftlichen Standards anschließt und andererseits Wege aufzeigt, dies als fachliche Basis heranzuziehen, um den Wissensstrukturen und Kompetenzanforderungen im Berufskolleg gerecht zu werden. Gerade hierzu sehen wir die Notwendigkeit, bereits im Studium darauf vorzubereiten, die kooperative Arbeit in Bildungsgängen als Referenzpunkt des fachdidaktischen Handelns heranzuziehen. Dies erfordert dann auch die Besonderheiten der einzelnen Bildungsgänge am Berufskolleg zu berücksichtigen.

Die Implikationen kaufmännischer und ökonomischer Bildung für Bildungsgänge der Ausbildungsvorbereitung zu bedenken ist etwas anderes, als diese für die duale Ausbildung oder das berufliche Gymnasium in der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements umzusetzen. Hier zeigt sich letztlich auch die Verwobenheit bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Anforderungen. Lehramtsstudierende müssen nicht nur verschiedene Bildungsgänge und Zielgruppen differenzieren und zuordnen können. Sie sind auch gefordert Handlungs- und Fachsystematiken aufeinander zu beziehen beziehungsweise ineinander zu überführen. Hierfür bedarf es sowohl der Durchdringung handlungsrelevanter beruflicher Situationen hinsichtlich ihrer fachlichen Dimension als auch der didaktischen Fähigkeit domänenspezifisches Wissen situationsadäquat aufzubereiten. Für beide Richtungen didaktischen Handelns und Denkens ist die Berücksichtigung der bildungsgangspezifischen Besonderheiten, wie sie sich in einer Bildungsgangdidaktik zeigen, unumgänglich. Sie ist daher in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen zu adressieren und in den fachdidaktischen Gestaltungsräumen zu berücksichtigen. Das bildungswissenschaftliche Studium kann hier einen Bezugsrahmen für die Fächer bieten, um in der Fachdidaktik den Fokus auf die Welt des Berufskollegs nicht zu verlieren und den Rückgriff auf die Systematiken und Erkenntnisse der Fachwissenschaften zu eröffnen. Damit wird bereits im Studium die Herausforderung aufgenommen, dass Lehren und Lernen in beruflichen Bildungsgängen eine Expertise im zugrunde liegenden Handlungsfeld und den darauf bezogenen Rückgriff auf (fachsystematisches) Wissen erfordert. Programmatisch verfolgt das Department Wirtschaftspädagogik hier das Ziel, „selbstständige Persönlichkeiten auszubilden, die ihre eigenen Bildungsprozesse verstehen und steuern und die beruflichen Bildungs- und Lernprozesse anderer unterstützen und fördern können" (Department Wirtschaftspädagogik 2021).

Literatur

Department Wirtschaftspädagogik der Universität Paderborn (2021). Verfügbar unter: https://wiwi.uni-paderborn.de/dep5/profil-des-departments-5 (Zugriff am: 09.08.2021).

Emmler, T. (2021). Lehre versus Leere? Der „Empty Space" und seine Raumdimensionen im Kontext der fachdidaktischen Hochschulausbildung von Lehrer*innen für Berufskolleg. In D. Daniel, T. Emmler & J. Fuge (Hrsg.), Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space. Bielefeld: wbv Publikation (im Druck).

Kremer, H.-H. (2013). Paradigmen in der Curriculumtheorie. In A. Fischer & D. Frommberger (Hrsg.), Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung. Zwölf Ansichten. Hohengehren, 185–202.

Kremer, H.-H. (2003). Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1–13. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (28.09.2021).

Kremer, H.-H. & Kückmann, M.-A. (2021). Lehr- und Lernpraktiken in Zeiten von Corona – Von der technologischen zur didaktischen Transformation. Der Beitrag erscheint voraussichtlich im Sammelband „Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lock-down(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung, in Schule, Betrieb und Bildungsträger" von D. Heisler & J. Meier (2021).

Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A. & Schmid, L. (2021). „Wenn die Lehre Kopf steht…" – Überlegungen zur Gestaltung der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften auf Basis einer kooperativen Portfolioarbeit. Der Beitrag erscheint voraussichtlich im Sammelband „Die große Lehre im virtuellen Raum: The Empty Space" von D. Daniel, T. Emmler & J. Fuge (2021).

Kremer, H.-H. & Rüsing, P. (2019). Digitale Transformation. Rezeption aus Sicht der Akteure in der Fachschule am Berufskolleg. In berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog. Heft 175. 17, 17–19.

MSW (2016). Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV). Düsseldorf. Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1#NORMFUSS (Zugriff am: 01.10.2021).

Sloane, P. F. E., Emmler, T., Gössling, B., Hagemeier, D., Hegemann, A. & Janssen, E. (2018). Berufsbildung 4.0. Qualifizierung des pädagogischen Personals als Erfolgsfaktor beruflicher Bildung in der digitalisierten Arbeitswelt. Detmold: Eusl.

Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 212–215.

Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktischer Geschäftsprozess? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4, 103, S. 481–496.

Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1–23. Online unter: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (Zugriff am: 28.09.2021).

UPB (2021a). Überblick über alle Studiengänge im Bereich Wirtschaftspädagogik. Paderborn. Online unter: https://wiwi.uni-paderborn.de/dep5/lehre/studiengaenge (Zugriff am: 01.10.2021).

UPB (2021b). Fachdidaktik B: Methodische Grundlagen des Lehrens und Lernens. Eintrag im Modulhandbuch der Universität Paderborn. Online unter: https://groups.uni-paderborn.de/ww-sharepoint/modulhandbuch/mhbelement.php?331.899 (Zugriff am: 01.10.2021).

UPB (2021c). Curriculum und Bildungsgangarbeit – Fachdidaktik A. Eintrag im Modulhandbuch der Universität Paderborn. Online unter: https://groups.uni-paderborn.de/ww-sharepoint/modulhandbuch/mhbelement.php?329.885 (Zugriff am: 01.10.2021).

UPB (2021d). Fachdidaktik. Online unter: https://groups.uni-paderborn.de/ww-sharepoint/modulhandbuch/mhbelement.php?411.415 (Zugriff am: 01.10.2021).

UPB (2021e). Mediendidaktische Perspektiven der Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Online unter: https://groups.uni-paderborn.de/ww-sharepoint/modulhandbuch/mhbelement.php?245.575 (Zugriff am: 01.10.2021).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Verortung der schulnahen Curriculumentwicklung 512

Abb. 2 Annäherung an fachdidaktische Professionalität 514

Autorinnen und Autor

Dr. Tina Emmler
Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik
Akademische Rätin
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
tina.emmler@uni-paderborn.de

Prof. Dr. H.-Hugo Kremer
Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaber Professur Wirtschafts- und Berufspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
hugo.kremer@uni-paderborn.de

Dr. Marie-Ann Kückmann
Universität Paderborn, Department Wirtschaftspädagogik
Akademische Rätin a. Z.
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
marie-ann.kueckmann@uni-paderborn.de

Universität Siegen

Kurzcharakteristik des Standorts

Ulrike Buchmann, Katharina Gimbel, Raif Kesmez, Sonja Köhler

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

Von der Universität Siegen wird nach erfolgreichem Abschluss des Bachelorstudiums für das Lehramt BK der Hochschulgrad eines „Bachelor of Arts" (B. A.) oder eines „Bachelor of Science" (B. Sc.) verliehen. Die Abschlussbezeichnung richtet sich nach derjenigen Fächergruppe, die den höchsten Anteil an Leistungspunkten im Studium ausmacht (§ 27 RPO-B). Nach erfolgreichem Abschluss des Masterstudiums wird der Hochschulgrad eines „Master of Education" (M. Ed.) verliehen (§ 27 RPO-M). Folge-Kombinationen können studiert werden:

- Bachelor-/Masterstudium des Lehramts an Berufskollegs (Modell A): zwei Unterrichtsfächer oder ein Unterrichtsfach und eine berufliche Fachrichtung (siehe Tabelle 1)
- Bachelor-/Masterstudium des Lehramts an Berufskollegs (Modell B): Große und kleine berufliche Fachrichtung (siehe Tabelle 2)
- Masterstudium des Lehramts an Berufskollegs (AGORA – Modell C/Modell C Dual[1]): Große berufliche Fachrichtung Elektrotechnik oder Maschinenbautechnik mit kleiner beruflicher Fachrichtung (gbF Elektrotechnik: kbF Nachrichtentechnik oder Technische Informatik oder gbF Maschinenbau: kbF Fahrzeug- oder Fertigungstechnik) als duales und nicht duales Masterstudium (siehe Tabelle 3).

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

In die Bachelor- und Masterstudiengänge (Lehramtsstudiengänge) wird seit dem Wintersemester 2011/2012 eingeschrieben, diese lösten das Staatsexamen für das Lehramt an Berufskollegs ab.

1 Der M. Ed. Modell C/Modell C Dual ist ein Masterstudiengang für Ingenieurinnen und Ingenieure von Hochschulen für angewandte Wissenschaften NRWs, die den Quereinstieg in das Lehramtsstudium mit gewerblich-technischer Fachrichtung für das Berufskolleg an der Universität Siegen realisieren wollen.

Angebotene berufliche Fachrichtungen/Unterrichtsfächer

Tabelle 1: Angebotene berufliche Fachrichtungen/Unterrichtsfächer an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs

Bachelor-/Masterstudium Lehramt an Berufskollegs (Modell A)		in Verbindung mit															
		Unterrichtsfach												bF*			
		Chemie	Deutsch	Englisch	Französisch	Informatik	Kunst	Mathematik	Musik	Physik	Religionslehre (ev./kath.)	Spanisch	Wirtschaftslehre/Politik	Elektrotechnik	Maschinenbautechnik	Wirtschaftswissenschaft	Bildungswissenschaften
bF*	Elektrotechnik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	obligatorisch für alle Kombinationen
	Maschinenbautechnik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	
	Wirtschaftswissenschaft	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•		
Unterrichtsfach	Chemie		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Deutsch	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Englisch	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Französisch	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Informatik	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Kunst	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Mathematik	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	
	Musik	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	
	Physik	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	
	Religionslehre (ev./kath.)	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	
	Spanisch	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	
	Wirtschaftslehre/Politik	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•		
	Sport (DSHS)	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	

* berufliche Fachrichtung

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

Tabelle 2: Angebotene vertiefende Fachrichtungen an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs (Modell B)

Bachelor-/Masterstudium Lehramt an Berufskollegs (Modell B)		in Verbindung mit kleine berufliche Fachrichtung						
		Fahrzeugtechnik	Fertigungstechnik	Finanz- und Rechnungswesen/ Steuern	Nachrichtentechnik	Produktion/Logistik/Absatz	Technische Informatik	Wirtschaftsinformatik
gbF*	Elektrotechnik				•		•	
	Maschinenbautechnik	•	•					
	Wirtschaftswissenschaft			•		•		•
Bildungswissenschaften		Obligatorisch für alle Kombinationen						

* große berufliche Fachrichtung

Tabelle 3: Angebotene vertiefende Fachrichtungen an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs (Modell C/Modell C dual)

Masterstudium Lehramt an Berufskollegs (Modell C/Modell C dual) – AGORA		in Verbindung mit kleine berufliche Fachrichtung			
		Fahrzeugtechnik	Fertigungstechnik	Nachrichtentechnik	Technische Informatik
gbF*	Elektrotechnik			•	•
	Maschinenbautechnik	•	•		
Bildungswissenschaften		Obligatorisch für alle Kombinationen			

* große berufliche Fachrichtung

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt für das Lehramt an Berufskollegs gibt es an der Universität Siegen nicht. Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf werden studienintegriert mit mindestens 4 Leistungspunkten in den Berufsbildungswissenschaften erworben. Darüber hinaus bietet die Fakultät II Bildung – Architektur – Künste der Universität Siegen im Rahmen des Fakultätsschwerpunkts „Inklusion" ein studiengangübergreifendes Lehrangebot mit dem Titel „Inklusion im Spektrum von Erziehungswissenschaft, Psychologie, Architektur, Kunst und Musik" an.

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelorstudium Lehramt an Berufskollegs Modell A – zwei Unterrichtsfächer oder ein Unterrichtsfach und eine berufliche Fachrichtung: 178
- Bachelorstudium Lehramt an Berufskollegs Modell B – große und kleine berufliche Fachrichtung: 103
- Masterstudium Lehramt an Berufskollegs Modell A – zwei Unterrichtsfächer oder ein Unterrichtsfach und eine berufliche Fachrichtung: 87
- Masterstudium Lehramt an Berufskollegs Modell B – große und kleine berufliche Fachrichtung: 22
- Masterstudium Lehramt an Berufskollegs AGORA – Modell C/Modell C dual: 22

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

Tabelle 4: Studierende im Lehramt an Berufskollegs im WS 2020/21, differenziert nach beruflicher Fachrichtung

Studierende Lehramt an Berufskollegs im WS 2020/21, differenziert nach beruflicher Fachrichtung		Lehramt BK Bachelor	Lehramt BK Master	Lehramt BK Master (Modell C/Modell C dual)
berufliche Fachrichtung	Elektrotechnik**	4	4	
	Elektrotechnik (gbF)*	0	0	3
	Maschinenbautechnik**	21	5	
	Maschinenbautechnik (gbF)*	5	3	19
	Wirtschaftswissenschaft**	90	31	
	Wirtschaftswissenschaft (gbF)*	44	19	

(Fortsetzung Tabelle 4)

Studierende Lehramt an Berufskollegs im WS 2020/21, differenziert nach beruflicher Fachrichtung	Lehramt BK Bachelor	Lehramt BK Master	Lehramt BK Master (Modell C/Modell C dual)
Fahrzeugtechnik (kbF)*	0	0	5
Fertigungstechnik (kbF)*	5	3	14
Finanz- und Rechnungswesen/Steuern (kbF)*	19	7	
Nachrichtentechnik (kbF)*	0	0	0
Produktion/Logistik/Absatz (kbF)*	19	5	
Technische Informatik (kbF)*	0	0	3
Wirtschaftsinformatik (kbF)*	6	5	

* große berufliche Fachrichtung (gbF) wird mit kleiner beruflicher Fachrichtung (kbF) studiert
** berufliche Fachrichtung wird mit Unterrichtsfach (nicht Teil dieser Tabelle) studiert

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

Seit dem Jahr 2008 gibt es zwischen der Deutschen Sporthochschule Köln (DSHS Köln) und der Universität Siegen eine Vereinbarung zur Organisation eines standortübergreifenden Lehramtsstudiums auch im Rahmen des Lehramts an Berufskollegs. Die Studierenden haben die Möglichkeit an einem der beiden Standorte ein Studienfach zu studieren und abzuschließen, welches an dem jeweils anderen Standort nicht angeboten wird. Lehramtsstudierende der Universität Siegen können so das Fach Sport als Unterrichtsfach studieren, die der Deutschen Sporthochschule Köln profitieren von der spezifisch berufsbildungswissenschaftlichen Lehramtsausbildung in Siegen.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte[2]

Manufaktur Lehrerbildung Berufskolleg (FAKTUR):
Die Lehrerbildung für die berufliche Bildung leidet sowohl unter dem Problem mangelnder Nachfrage als auch mangelnder Qualität. Letzteres zeigt sich u. a. darin, dass das bereits 1996 eingeführte Lernfeldkonzept mit seinem fächerintegrativen Unterricht und neu definiertem Bildungsanspruch (Förderung von Gestaltungskompetenz) bis heute nur sehr unvollständig umgesetzt wird. FAKTUR hat zum Ziel, sowohl dieses Qualitätsproblem als auch das Problem mangelnder Studierendenzahlen dadurch zu reduzieren, dass

2 Das Projekt „Manufaktur Lehrerbildung BK" (2020–2023) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JA2032 gefördert.

- reale Arbeitsanforderungen an Lehrkräfte in das Zentrum von Modulen gestellt werden, die als Case Studies unter Bearbeitung, Nutzung und Erzeugung wissenschaftlicher Erkenntnis aufgearbeitet werden;
- ein Lehrerbildungskonzept entsteht, welches sich an der Kernidee des Lernfeldprinzips (über projektorientiertes Handeln zum Gestalten) orientiert und dadurch die Entwicklung von Lehrerprofessionalität durch eine systematische Theorie-Praxis-Verzahnung fördert;
- durch Case Studies ein völlig neues Lernen mit wissenschaftlichem Anspruch entsteht, welches insbesondere für ingenieurwissenschaftlich sozialisierte FH-Absolventinnen und -Absolventen (aus der NRW-Initiative AGORA) den inhaltlich fassbaren Einstieg in das pädagogische und didaktische Denken der Lehrerprofession ermöglicht;
- ein studienbegleitendes Mentoring die Berücksichtigung individueller Studienfortschritte und spezifischer Schwerpunktsetzungen der Studierenden durch individuell angepasste Empfehlungen sichergestellt und
- so insgesamt die Rekrutierung neuer Zielgruppen zur Behebung des Nachfrageproblems kombiniert wird mit einer Qualitätsverbesserung des Studiums.

FAKTUR setzt damit bei den mit den AGORA-Studienmodellen (Modell C/Modell C dual) erfolgreich implementierten Reformen der Universität Siegen für die gewerblich-technische BK-Lehrerbildung an, indem die dort entwickelten alternativen Zugangswege und Organisationsmodelle nunmehr durch ein entsprechendes inhaltliches Studienkonzept verstetigt und transferierbar gestaltet werden. In Analogie zu den Lernfeldern orientieren sich Case Studies an konkreten Fragestellungen bzw. Handlungsproblemen der Praxis, die unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnis und Methodik bearbeitet werden. Fragestellungen bzw. „Probleme“ als inhaltliche Grundlage der Cases werden kollaborativ mit Studierenden und Akteuren der beruflichen Bildung entwickelt. Es wird dadurch möglich sein, sowohl aktuellen wie zukünftigen Bedarfen im Kontext von z. B. Migration, Digitalisierung, Hybridisierung begegnen und insofern der basalen Herausforderung nach Inklusion angemessen entsprechen zu können. Case Studies vertiefen als Micro-Teaching-Einheiten, in denen berufsbildungswissenschaftliche und fachdidaktisch gewerblich-technische Expertise aufeinander bezogen werden, das wissenschaftliche Begründungswissen als Grundlage für professionelles pädagogisches Entscheiden und Gestalten.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Siegen

Die Universität Siegen ist eine interdisziplinär und international ausgerichtete Universität mit aktuell rund 18.000 Studierenden und einem Fächerspektrum von den Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften bis hin zu Natur-, Ingenieur- und Lebenswissenschaften. Mit über 2.000 Beschäftigten zählt die Universität Siegen zu den größten Arbeitgebern der Region und bietet ein spezifisches Umfeld für Lehre, Forschung und Weiterbildung.

Die Lehrerbildung hat an der Universität Siegen, die im Jahr 2022 ihr 50-jähriges Jubiläum feierte, eine lange Tradition mit besonderem Stellenwert: Siegen gehört zu den Universitäten in Nordrhein-Westfalen, an denen im Lehramt an Berufskollegs sowohl gewerblich-technische, wirtschaftswissenschaftliche als auch allgemeine Unterrichtsfächer studiert werden können (siehe Tab. 1 und 2). Zudem haben im Rahmen der seit 2018 verstetigten NRW-Landesinitiative (AGORA) Absolventinnen und Absolventen kooperierender Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ehemals Fachhochschulen) die Möglichkeit, nach einem Bachelor in einem technischen Fach direkt in den Master of Education mit der großen beruflichen Fachrichtung Elektrotechnik oder Maschinenbautechnik als hochaffine Fächerkombinationen (klassisch oder dual, also berufsbegleitend) einzusteigen (siehe Tab. 3).

Sämtliche Studienoptionen im Lehramt an Berufskollegs (BK) in Nordrhein-Westfalen werden abgebildet, was eine universitäre Standortspezifik in Siegen darstellt, da

a) die ökonomischen wie die technischen beruflichen Fachrichtungen entweder als große mit kleiner Fachrichtung oder
b) jeweils in Kombination mit einem allgemeinen Unterrichtsfach oder
c) zwei Unterrichtsfächer

studiert werden können. Zudem haben im Rahmen der Landesinitiative AGORA[3] Masterabsolventinnen und Masterabsolventen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (ehemals Fachhochschulen) in einem technischen Fach die Möglichkeit den Master of Education zu studieren (klassisch oder dual, also berufsbegleitend).

1 Inhaltliche Ausrichtung des berufsbildungswissenschaftlichen Studiums im Lehramt BK – Orientierung am Kerncurriculum der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1.1 Berufsbildungswissenschaftliche Inhalte des Bachelorstudiums

Der Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist ein Teilbereich des erziehungswissenschaftlichen Departments der Universität Siegen. Die Siegener Berufsbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler vertreten eine arbeitsorientierte bildungstheoretische Position, die auf der Mensch-Natur-Dialektik gründet und damit unumgänglich auf die Subjektbildung fokussiert ist, die die Objektseite immer mitdenkt. Subjektbildung realisiert sich über die Möglichkeit des Individuums, zu Weltaufschluss, Weltverfügung und Weltgestaltung zu gelangen. Im Mittelpunkt der Sie-

3 Die Landesinitiative AGORA wurde nach Ablauf der ursprünglichen Projektlaufzeit Ende 2017 durch das Land Nordrhein-Westfalen ab dem Jahr 2018 verstetigt. Im Zuge der Verstetigung von AGORA bietet die Universität Siegen das Masterstudium „Modell C“ für das Lehramt an Berufskollegs mit den großen beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik als hochaffine Fächerkombinationen an.

gener Forschungs- und Lehrorientierung steht das Ziel, diese Bildungsperspektive über die curriculare Konstruktion von Bildungsgängen und deren didaktischer Ausgestaltung und Umsetzung in den Bildungsinstitutionen und das dazu notwendige Professionswissen zu sichern. Das wird einerseits durch die Bearbeitung entsprechender, auf curriculare Gestaltung gerichteter Forschungsfelder und andererseits durch die Realisierung einer auf Professionalität zielenden Lehrerbildung umgesetzt, die der Lehr- und Lerntheorie der arbeitsorientierten Exemplarik nach Lisop/Huisinga und der u. a. daran anknüpfenden Theorie der Curriculumentwicklung und Qualifikationsforschung im Spiegel von Subjektbildungsprozessen nach Buchmann verpflichtet ist. So kontextualisiert werden beispielsweise zudem folgende berufsbildungswissenschaftliche Paradigmen bzw. Ansätze in Forschung und Lehre (neu) aufeinander bezogen: das moralphilosophische (Beck), das subjekttheoretische (Lisop, Huisinga) und das kritisch-emanzipatorische Paradigma (Mollenhauer, Gruschka) sowie der berufswissenschaftliche (Rauner), der systemtheoretische (Kutscha, Harney), der politökonomische Ansatz (Greinert, Lipsmeier, Kell, Fingerle) und auch bildungsökonomische Ansätze sowie Ansätze der Biografieforschung.

Das Studium der Bildungswissenschaften im Bachelor Lehramt an Berufskollegs gliedert sich in drei Kernmodule. In allen Modulen werden die vier zentralen KMK-Kompetenzbereiche *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren* thematisiert, und zwar unter besonderer Berücksichtigung der Querschnittsaspekte **Heterogenität/Inklusion** bzw. **Diagnose/Förderung** und **Digitalisierung**.

B1 – Pädagogische Arbeitsfelder in der Berufsbildung/Einführungsmodul
- Einführung in die Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- Einführungs- und Orientierungspraktikum einschließlich Begleitseminar

B2 – Psychologische und sozialwissenschaftliche Grundlagen für die Berufsbildung
- Psychologie für Pädagogen
- Bildung und Gesellschaft

B3 – Unterrichten im Kontext von individueller Förderung und Inklusion
- Erziehen, unterrichten, lernen (inklusionsorientiert)
- Beurteilen, beraten, fördern (inklusionsorientiert)

BfP – Berufsfeldpraktikum
Bachelorarbeit

Insofern berücksichtigt das Curriculum des bildungswissenschaftlichen Anteils des Lehramtsstudiums an BKs an der Universität Siegen das *Basiscurriculum* der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die KMK-Strategie *„Bildung in der digitalen Welt"*.

1.2 Berufsbildungswissenschaftliche Inhalte des Masterstudiums

Die Studierenden können ihre Wissensbestände auf unterschiedliche Problem- und Aufgabenstellungen transferieren. Sie sind in der Lage, eigene Fragestellungen zu entwickeln, diese unter Rückbezug auf bildungswissenschaftliche Expertise methodisch angemessen zu bearbeiten, eine eigene Problemlösung zu formulieren und sie argumentativ unter Rückbezug auf disziplinäre Wissensbestände und Verwendung fachsprachlicher Elemente schlüssig darzustellen. Sie wirken in Diskussionen mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern und Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen in der allgemeinen und beruflichen Bildung argumentativ und zielführend mit.

Das Studium der Bildungswissenschaften im Master gliedert sich für das Lehramt an Berufskollegs (BK) in zwei Module.

M1 – Berufsbildung und Lehrerprofessionalisierung

- Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BK): Kollegentwicklung und Professionalität
- Themenbezogene Vertiefung zur Kollegentwicklung und Professionalität

M2 – Forschendes Lernen im Berufskolleg (Mentoring)/Praxissemester

- Vorbereitungsseminar (Didaktikwerkstatt)
- Begleitseminar zum Praxissemester; Studienprojekt (ggf. mit berufsbildungswissenschaftlichem Schwerpunkt)

MNP – Masterarbeit

Wie im Bachelorstudium auch, finden die Querschnittsaspekte Heterogenität/Inklusion bzw. Diagnose/Förderung und Digitalisierung besondere Berücksichtigung. Perspektivisch werden zum WiSe 2023/24 die berufsbildungswissenschaftlichen Anteile im Masterstudium über ein neu konzeptioniertes Modul mit inhaltlichem Bezug zu Fragen der Theorie-Praxis-Kopplung gestärkt.

M2 – Theorie-Praxis-Kopplung in der Berufsbildung

- Denkfiguren zur Theorie-Praxis-Kopplung
- Reflexive Theorie-Praxis-Kopplung (Mentoring)
- Vorbereitungsseminar zum Praxissemester – Didaktikwerkstatt Berufskolleg

Berufskolleg/Universität/ZfsL: Praxissemester

- Schulischer Anteil
- Universitäre Begleitseminare: 1. Fach; 2. Fach; Berufsbildungswissenschaft; Studienprojekt

Das Praxissemester als Teil des Masterstudiums wird in Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) phasenübergreifend organisiert.

Literatur

Internetquellen

Universität Siegen, AG Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2022). Studium Lehramt für Berufskolleg (BK). Verfügbar unter: https://www.bildung.uni-siegen.de/berufspaedagogik/studium/?lang=de (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, AG Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2021). Manufaktur Lehrerbildung Berufskolleg (FAKTUR) reflexiv – inklusiv – professionell. BMBF: Qualitätsoffensive Lehrerbildung: 2020–2023. Verfügbar unter: https://www.bildung.uni-siegen.de/berufspaedagogik/forschung/manufaktur_lehrerbildung_berufskolleg1.html?lang=de (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, Dez. 2 – Hochschulplanung (2021). Daten | Fakten 2020/2021. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/start/die_universitaet/ueber_uns/daten/datenfakten/2021-09-22-daten-fakten-20-21_final.pdf (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, Rektorat (2020). Ordnung zur Änderung der Rahmenprüfungsordnung (RPO-B) für das Bachelorstudium an der Universität Siegen. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/jahrgang_2020/72_2020_aeo_rpo-b.pdf (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, Rektorat (2019). Rahmenprüfungsordnung (RPO-M) für das Masterstudium an der Universität Siegen. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/jahrgang_2019/5_2019_rahmenpruefungsordnung_(rpo-m).pdf (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, Rektorat (2018). Rahmenprüfungsordnung (RPO-B) für das Bachelorstudium an der Universität Siegen. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/start/news/amtliche_mitteilungen/jahrgang_2018/35_2018_rahmenpruefungsordnung_(rpo-b)_ba.pdf (Zugriff am 18.05.2022).

Universität Siegen, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) (2022). Lehramt an Berufskollegs (BK) – Studieninformationen. Verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/zlb/studieninformationen/studiengaenge/berufskolleg.html?lang=de (Zugriff am 18.05.2022).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Angebotene berufliche Fachrichtungen/Unterrichtsfächer an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs 522

Tab. 2 Angebotene vertiefende Fachrichtungen an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs (Modell B) 523

Tab. 3 Angebotene vertiefende Fachrichtungen an der Universität Siegen im Lehramt für Berufskollegs (Modell C/Modell C dual) 523

Tab. 4 Studierende im Lehramt an Berufskollegs im WS 2020/21, differenziert nach beruflicher Fachrichtung 524

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Ulrike Buchmann
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
ulrike.buchmann@uni-siegen.de

Katharina Gimbel
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
gimbel@erz-wiss.uni-siegen.de

Raif Kesmez
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
raif.kesmez@uni-siegen.de

Sonja Köhler
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
sonja.koehler@uni-siegen.de

Universität Siegen

Entwicklungslinien und inhaltliche Perspektiven des Arbeitsbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Siegen – über Kontinuität und Veränderung

Ulrike Buchmann, Katharina Gimbel, Raif Kesmez, Sonja Köhler

Abstract

In der 50-jährigen Geschichte der Universität Siegen existiert der heutige Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit 1977. „Inhaltliche Kontinuität überwog, weil in der Subjektorientierung, in den Zielvorstellungen für personale und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse grundlegende Übereinstimmungen bestanden und im jeweils anderen das Gemeinsame gesucht wurde." (Buchmann/Kell 2013, S. 202)

Das dem Arbeitsbereich zugrunde liegende Erkenntnisinteresse fokussiert die Subjektentwicklung in den jeweiligen historischen gesellschaftlichen Kontexten und folglich die komplexen Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Bildung und Demokratie. Dies berücksichtigend besteht angesichts aktueller Transformationen heute mit bisher historisch einzigartiger Brisanz die Notwendigkeit, die curriculare Frage in Bearbeitung zu bringen, damit die Diskrepanz zwischen Realgeschichte und institutioneller Verfasstheit, zwischen Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Transformationen nicht noch größer wird als sie es ohnehin bereits ist; sie birgt hohe Risiken auf individueller (wie Teilnahmeausschluss) und gesellschaftlicher (in der Folge Demokratieverlust) Ebene. So stellt sich aktuell für die (Berufsbildungs-)Wissenschaft das „alte" curriculare Problem auf einer höheren Rationalitätsstufe in herausfordernder Art, das nur in Bearbeitung gebracht werden kann, wenn Wissenschaft und Politik über die Implementierung einer längst überfälligen wissenschaftlichen Politikberatung dazu in neuen strukturell und systematisch angelegten gemeinsamen Arbeitsbündnissen agieren. Demnach sei die ideengeschichtlich elaboriert begründete Einheit (vgl. Hamayer 1983; Dauenhauer/Kell 1990) von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung realgeschichtlich zurückzugewinnen, indem der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem vom Bildungsgedanken und damit von der curricularen Konstruktion her betrachtet wird, somit nicht utilitär-ökonomischen Interessen geschuldet ist, sondern der Gestaltungsnotwendigkeit des komplexen gesellschaftlichen Gesamtgefüges als Demokratie.

Schlagworte: Berufsbildungswissenschaftliche Qualifikations- und Curriculumforschung, Subjektentwicklung und gesellschaftliche Transformationen, Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Bildung und Demokratie, Interdisziplinarität

In the 50-year history of the University of Siegen, today's Department of Vocational-Scientific Education has existed since 1977. "Continuity in content prevailed because there were fundamental similarities in the subject orientation, in the objectives for personal and social development processes, and the common ground was sought in each other." (Buchmann/Kell 2013, p. 202).

The research interest underlying the field of work focuses on subject development in the respective historical social contexts and consequently on the complex interrelationships and interactions of education and democracy. Taking this into account, in view of current transformations, there is a need to address the curricular question with a historically unique explosiveness, so that the discrepancy between real history and institutional constitution, between subject development and social transformations does not become even greater than it already is; it bears high risks on an individual (such as exclusion) and social (consequently loss of democracy) level. Thus, the "old" curricular problem is currently posing a challenge to vocational-scientific education science on a higher level of rationality, which can only be dealt with if science and politics act in new structurally and systematically designed joint working alliances. According to this, the unity of qualification research and curriculum development, which has been elaborated in the history of ideas (cf. Hamayer 1983; Dauenhauer/Kell 1990), should be regained in real history by viewing the connection between the education and employment systems from the perspective of the idea of education and thus from the perspective of curricular construction, which is thus not owed to utilitarian economic interests, but to the necessity of shaping the complex overall social structure as a democracy.

Keywords: qualification research in vocational education science, curriculum construction based on educational science theory; subject development and social transformation; interrelations and interactions of education and democracy; interdisciplinary research

Institutionelle Rahmenbedingungen: die Universität Siegen im Spiegel der Zeit

Die Universität Siegen mit Gesamthochschultradition feiert in diesem Jahr (2022) ihr 50-jähriges Jubiläum. Am 18. Mai 1972 wurden auf Initiative von Johannes Rau, des damaligen Ministers für Forschung und Wissenschaft in NRW und späteren Ministerpräsidenten NRWs im Rahmen des Gesamthochschulentwicklungsgesetzes fünf Gesamthochschulen gegründet: Siegen, Wuppertal, Essen, Duisburg und Paderborn. So entstand unter der damals regierenden sozialliberalen Koalition die Institution der integrierten Gesamthochschule in Nordrhein-Westfalen mit sozialpolitischen und auch wirtschaftsökonomischen Zielen: Studium für alle (möglichst vielen jungen Menschen sollte bei gleichen Bildungschancen ein Studium ermöglicht werden), Förderung beruflicher Flexibilität, Ausschöpfung der Bildungsreserven sowie Steigerung

der Qualität und Effizienz der Hochschulen. Ihr Auftrag erlosch mit dem 1999 verabschiedeten Hochschulrahmengesetz in NRW. Die Gesamthochschulen vereinten unter einem Dach zuvor existierende verschiedene Hochschularten. Dadurch wollte die politische Ebene ein durchlässigeres System zwischen angewandten Fachhochschulen und der wissenschaftlich propädeutischen Ausrichtung von Universitäten schaffen:

- auf administrativer Ebene: Die Möglichkeit zum Studium ohne Abitur entstand. Neben klassischen Studiengängen entstanden siebensemestrige Diplom-Studiengänge. Im Rahmen des Bologna-Prozesses und der transnationalen Hochschulreform 1999 wurde diese im Vergleich zu traditionellen Studiengängen verkürzte Studienzeit zu einem Bachelormodell für alle Studiengänge, was zur Entstehung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums beitragen sollte. Die Einführung der Institution Gesamthochschule wurde in allen Bundesländern diskutiert, lediglich in Kassel abseits NRWs umgesetzt.
- Auf Forschungsebene: gesteigerte Möglichkeit zur Interdisziplinarität, die zu der Zeit noch in den Kinderschuhen steckte.

Die Universität Siegen zeigt in dieser Tradition stehend seither folgende Entwicklungslinien (Universität Siegen/Siegener Zeitung 2022, S. 14 f.):

- 1971: Die Fachschulen Staatliche Ingenieurschule für Bauwesen, Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen Siegen, Staatliche Höhere Wirtschaftsfachschule Siegen, Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen Gummersbach und die Höhere Fachschule für Sozialpädagogik in Aufbauform Siegen werden in die neu errichtete Fachhochschule in Siegen mit den Abteilungen Gummersbach und Siegen übergeleitet.
- 1972: Gründung der integrierten „Gesamthochschule Siegen“ mit Abteilung Gummersbach aus dem Zusammenschluss der FH Siegen-Gummersbach und der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Siegen
- 1980 Änderung des Namens in „Universität-Gesamthochschule Siegen“ und Ausgliederung der Abteilung Gummersbach (seit 1983 Teil der FH Köln)
- 2003: Die Hochschulform Gesamtschule wird angesichts des Hochschulgesetzes 1999 aufgegeben. Die Hochschule führt nun die Bezeichnung „Universität Siegen“.

Berufsbildungswissenschaftliche Qualifikations- und Curriculumforschung: zum Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Zeit

In der 50-jährigen Geschichte der Universität Siegen existiert der heutige Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit 1977. In dieser Zeit wurde der Arbeitsbereich durch verschiedene Personen maßgeblich inhaltlich (mit)gestaltet. Dabei kam es auf zeitlicher und inhaltlicher Ebene zu entwicklungsrelevanten Überschneidun-

gen, die dazu führten, dass sich abseits spezifischer personell-zeitlicher Koexistenz eine Forschungstradition nachzeichnen lässt, die aktuelle mit einstigen Protagonistinnen und Protagonisten inhaltlich verbindet und dies – so die Hoffnung – auch in Zukunft tun wird. „Inhaltliche Kontinuität überwog, weil in der Subjektorientierung, in den Zielvorstellungen für personale und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse grundlegende Übereinstimmungen bestanden und im jeweils anderen das Gemeinsame gesucht wurde." (Buchmann/Kell 2013, S. 202) Kontinuität bei Veränderung lässt sich schlaglichtartig für den heutigen Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der ein Teilbereich des erziehungswissenschaftlichen Departments der Fakultät II (Bildung, Architektur, Künste) der Universität Siegen ist, wie folgt historisch nachzeichnen:

- 1977: Implementierung der Professur „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik" (Adolf Kell, 1977–2000; Richard Huisinga, 2001–2014; Ulrike Buchmann, seit 2018). Von 1976 bis 1989 leitete Kell die „Assoziierte Wissenschaftlergruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik", die aus der Wissenschaftlichen Begleitung des Kollegschulversuchs NRW (Blankertz und Kell) gegründet wurde und als erste Initiative versuchte, den (erziehungs-)wissenschaftlich-curricularen mit dem politischen Anspruch zu verzahnen. Die Forschungsgruppe begleitete das Land NRW und die Arbeitsgruppen des Kollegschulversuchs bei der Implementierung des Reformmodells wissenschaftlich und bereitete damit den Weg für die im NRW-Landtag beschlossene Zusammenführung von Kollegschulen mit den berufsbildenden Schulen zum neuen Konzept Berufskollegs als Regelsystem.
- Maßgebliches Engagement zur Gründung und Organisation des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZFL Siegen, heute ZLB) ebenso wie der „Gesellschaft zur Förderung der Lehrerbildung" (GfL Siegen)
- Federführende Mit-Initiation mit dezidiert erziehungswissenschaftlicher Position bei der Implementierung des konsekutiven Modellstudiengangs „Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen" (AES), der später als „Integrierter Studiengang Sozialpädagogik und Sozialarbeit" (ISPA) Regelstudiengang wurde und der bis heute als Bachelor- und Masterstudiengang „Soziale Arbeit" bzw. „Bildung und Soziale Arbeit" fester Bestandteil des Siegener Studienangebots ist.
- 2002–2017: Maßgebliche Mitbeteiligung am deutschlandweit bisher einzigen internationalen erziehungswissenschaftlichen Promotionsstudiengang (INEDD), gefördert durch den DAAD und die DFG (2002–2007). Nach dieser Förderperiode folgte die Einbindung in den damaligen Fachbereich Erziehungswissenschaft Psychologie (2007–2017).
- Seit 2007: Forschungs- und Lehrkooperation mit der Faculdade de Educação (FE) an der Univeridade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Bundesstaat Sao Paulo). Ausbau der Hochschulkooperation mit Campinas: seit 2013 Austauschprogramm für Studierende inkl. infrastruktureller Anerkennungspraxis (UNIBRAL, UNICAMPSI) und für Lehrende (siehe dazu auch: https://austauschunicampsi.bildung.uni-siegen.de/).

- 2009: Einrichtung einer außerplanmäßigen Professur mit der Denomination Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Benachteiligungen und Inklusion (Ulrike Buchmann, 2009–2017).
- 2009: Entwicklung und Implementierung des Bachelorstudiengangs Pädagogik: Entwicklung und Inklusion (BAStEI): Curriculare Gestaltung des Studiengangs als Ergebnis einer systematischen bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung; Besonderheiten: Spiralcurricularer Aufbau des Studiengangs, forschungsbezogene Fallstudienarbeit, Studieneingangsphase, Theorie-Praxis-Kopplung im Feld mit Reflexion (vgl. Huisinga/Klein 2009; Lisop/Huisinga 2004).
- 2011: Zusammenführung der Fachbereiche 2 (Erziehungswissenschaft, Psychologie), 4 (Kunst und Musik) und 9 (Architektur) der Universität Siegen zur Fakultät II Bildung, Architektur, Künste, die unter dem Nucleus „Räume bilden" neue transdisziplinäre und regionale Forschungspartnerschaften (u. a. Jugend in Arbeit: TalentSpace 4.0, Jugend Inklusiv im Kreis Olpe) ermöglichten.
- Die Landesinitiative AGORA wurde nach Ablauf der ursprünglichen Projektlaufzeit (2017) durch das Land Nordrhein-Westfalen verstetigt. In diesem Zuge wurde AGORA als Masterstudium „Modell C" für das Lehramt an Berufskollegs mit den großen beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Maschinenbautechnik als hochaffine Fächerkombinationen angeboten.
- 2014: Implementierung einer weiteren Professur mit der Denomination Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung am Berufskolleg (Nicole Naeve-Stoß, 2016–2017; Erika Gericke, seit 2021)
- Seit 2014: Aufbau des Berufskollegs des Kreises Olpe zur Forschungs- und Universitätsschule
- Mitgestaltung im Rahmen des Leitungsgremiums der öffentlichen und interdisziplinären Ringvorlesung FORUM SIEGEN, die sich seit 40 Jahren der Kommunikation und dem Austausch zwischen Wissenschaft und regionaler Öffentlichkeit widmet (Ulrike Buchmann).

In den letzten zehn Jahren sind aus der Arbeitsgruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik spezifische berufsbildungswissenschaftliche Ansätze (Alphabetisierung und Grundbildung; Curriculumkonstruktion im Spannungsfeld von Technik und Bildung am Beispiel ausgewählter Berufsfelder, u. a. Gesundheitswesen, Call Center; Berufsbildungsforschung unter Bezugnahme auf die regulative Idee Inklusion; Theorie der Benachteiligungen; Digitalisierung und Lehrkräfteprofessionalisierung/Qualitätsoffensive Lehrerbildung; Berufsbildungspolitik und Weiterbildung, Das Bauhaus und seine Pädagogik neu denken) entwickelt und darauf bezogene Initiativen umgesetzt worden (forschungsfeldbezogene Kooperationsverträge mit Berufskollegs; Aus- und Weiterbildungsszenarien für die Gesundheitsberufe; Entwicklung bi-nationaler Studienmodelle), die zu großformatigen Drittmittelprojekten geführt haben – sie stellen das bundesweit und auch außereuropäisch beachtete Forschungs-Signum der Siegener Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar.

Die Pointierungen zeigen, dass sich im Zuge der Geschichte der Universität Siegen die Institution nicht zuletzt durch die Mitgestaltung der Protagonistinnen und Protagonisten des Arbeitsbereichs Berufs- und Wirtschaftspädagogik (u. a. in der Funktion als Dekane, Prodekanin, Senatoren und Senatorinnen und in weiteren einschlägigen Gremien universitärer Selbstverwaltung) weiterentwickelte. Diese Wechselwirkungen zwischen Forschung, verbands- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen (neben der Hochschulebene auch auf Landes- und Bundesebene) sowie Prozesse der institutionellen Entscheidungsfindung und der mit ihnen verbundene Gestaltungsanspruch gehören konstitutiv zum wissenschaftlichen Selbstverständnis des Arbeitsbereichs. Zu diesem Selbstverständnis zählt auch die Ausgestaltung regionaler und transdisziplinärer Forschungsprojekte, die direkt in die Region und ihre Zivilgesellschaft hineinwirken, wie es auch im Rahmen der Mitgestaltung der öffentlichen und interdisziplinären Ringvorlesung FORUM SIEGEN zutrifft.

Aktuelle Herausforderungen und Zukunftsperspektiven

Das dem Arbeitsbereich zugrunde liegende Erkenntnisinteresse fokussiert die Subjektentwicklung in den jeweiligen historischen gesellschaftlichen Kontexten und folglich die komplexen Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Bildung und Demokratie. Dies berücksichtigend besteht angesichts aktueller Transformationen heute mit bisher historisch einzigartiger Brisanz die Notwendigkeit, die curriculare Frage in Bearbeitung zu bringen, damit die Diskrepanz zwischen Realgeschichte und institutioneller Verfasstheit, zwischen Subjektentwicklung und gesellschaftlichen Transformationen nicht noch größer wird als sie es ohnehin bereits ist; sie birgt hohe Risiken auf individueller (wie Teilnahmeausschluss) und gesellschaftlicher (in der Folge Demokratieverlust) Ebene. Betrachtet man diese Diskrepanz im Kontext aktueller Transformationen, die in allumfassende algorithmierte Digitalisierungsprozesse eingebettet sind, zeigt sich das individuelle und auch das gesellschaftliche Risiko mangelnder gesellschaftlicher Teilnahme der Subjekte wie unter einem Brennglas: „Wenn der größere Teil der Gesellschaft nicht mehr als Akteur/-in, sondern lediglich Objekt einer vermeintlich als naturgegeben angenommenen digitalen Transformation fungiert, ist – mangels Durchdringung dieser Transformationen als Voraussetzung für eine teilnehmende Gestaltung – Demokratie ernsthaft gefährdet." (Buchmann 2021, S. 332)

So stellt sich aktuell für die (Berufsbildungs-)Wissenschaft das „alte" curriculare Problem auf einer höheren Rationalitätsstufe in herausfordernder Art, das nur in Bearbeitung gebracht werden kann, wenn Wissenschaft und Politik über die Implementierung einer längst überfälligen wissenschaftlichen Politikberatung dazu in neuen strukturell und systematisch angelegten gemeinsamen Arbeitsbündnissen agieren.

Damit ist eine Forderung benannt, die die Wissenschaft und auch weitere gesellschaftliche Bereiche mit der anscheinend in den vergangenen Jahren unpopulär gewordenen Aufgabe konfrontiert, politisch zu werden. Mit heute kaum zu übertreffender Aktualität fasst Marcuse dies bereits in 1964 in seinen Worten: „das wissenschaftliche

Bewusstsein als politisches Bewusstsein anzuerkennen und das wissenschaftliche Unternehmen als politisches“ (Marcuse 2014, S. 244).

In solcher Perspektive wurden beispielsweise Fragen der Digitalisierung angesichts aktueller Transformationen im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung „Digitale Welt: Bildung und Arbeit in Transformationsgesellschaften“ 2019 an der Universität Siegen diskutiert und in der dazugehörigen Publikation (Cleef/Buchmann 2020) weitergeführt. Fragen der Digitalisierung repräsentieren in spezifischer Weise die Komplexität gesellschaftlicher Transformationen, die eine auf Curriculumkonstruktion bezogene inter- und transdisziplinäre Bearbeitung notwendig macht – so eine insbesondere durch Buchmann (vgl. 2006, 2021) gesicherte wissenschaftliche Annahme. Demnach sei die ideengeschichtlich elaboriert begründete Einheit (vgl. Hamayer 1983; Dauenhauer/Kell 1990) von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung realgeschichtlich zurückzugewinnen, indem der Zusammenhang zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem vom Bildungsgedanken und damit von der curricularen Konstruktion her betrachtet wird, somit nicht utilitär-ökonomischen Interessen geschuldet ist, sondern der Gestaltungsnotwendigkeit des komplexen gesellschaftlichen Gesamtgefüges als Demokratie. Diesem Verständnis folgend arbeiten die Protagonistinnen und Protagonisten des Arbeitsbereichs vermehrt in inter- und transdisziplinären Forschungsprojekten – um so dem Ziel der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung zu entsprechen, einem wissenschaftlich begründeten, prospektiven Anspruch an Curricula zu genügen.

Literatur

Buchmann, U. (2021). Das Bauhaus – eine Inspiration für die berufliche Bildung?! Oder: über den Blick zurück in die digitale Zukunft? In A. Röhl, A. Schütte, P. Knobloch, S. Hornäk, S. Henning & K. Gimbel (Hrsg.), bauhaus-paradigmen künste, design und pädagogik. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 355–366.

Buchmann, U. (2011). Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: G. A. F.B. 2. durchgesehene Auflage.

Buchmann, U. (2006). Empirische Qualifikationsforschung in der BRD und ihr Beitrag zur Curriculumkonstruktion – Eine Literaturkommentierung. In G. Pätzold & F. Rauner (Hrsg.), Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19, S. 235–255.

Buchmann, U. & Cleef, M. (Hrsg.) (2020). Digitalisierung durch berufliche Bildung gestalten. Bielefeld: wbv Publikation.

Buchmann, U. & Kell, A. (2013). Bildung, Architektur, Künste ein auf(zu)klärender Zusammenhang – oder das Bauhaus als Curriculum? In U. Buchmann & E. Diezemann (Hrsg.), Subjektentwicklung und Sozialraumgestaltung als Entwicklungsaufgabe: Szenarien einer transdisziplinären Realutopie. Frankfurt am Main: G. A. F.B., S. 201–216.

Dauenhauer, E. & Kell, A. (1990). Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21), Bonn.
Hameyer, U. (1983). Systematisierung von Curriculumtheorien. In U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim: Beltz, S. 29–100.
Huisinga, R. & Klein, Y. (2009). Pädagogik: Entwicklung und Inklusion – ein neuer pädagogischer Bachelorstudiengang und seine Kernelemente an der Universität Siegen, In Siegen: Sozial, 02/2009, S. 6–14.
Lisop, I. & Huisinga, R. (2004). Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main: G. A. F.B.
Marcuse, H. (1967 in der Fassung 2014). Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Springe, zu Klampen.
Universität Siegen; Siegener Zeitung (Hrsg.) (2022). fünfzig. Zwischen Räumen. Die Universität Siegen in den Jahren 1972 bis 2002. Siegen: Verlag Vorländer.

Internetquellen

Universität Siegen, AG Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2022). Welcome to UNICAMPSI. Verfügbar unter: https://austauschunicampsi.bildung.uni-siegen.de (Zugriff am: 31.05.2022).

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Ulrike Buchmann
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
ulrike.buchmann@uni-siegen.de

Katharina Gimbel
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
gimbel@erz-wiss.uni-siegen.de

Raif Kesmez
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
raif.kesmez@uni-siegen.de

Sonja Köhler
Universität Siegen, Fakultät II Bildung · Architektur · Künste, Department Erziehungswissenschaft – Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Spandauer Str. 40, 57072 Siegen
sonja.koehler@uni-siegen.de

Universität zu Köln

Kurzcharakteristik des Standorts

Benno Göckede, Nicole Naeve-Stoss, Laura Büker

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- B. A. Lehramt an Berufskollegs
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs I
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs II

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- B. A. Lehramt an Berufskollegs seit Wintersemester 2011/12
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs I seit Wintersemester 2013/14
- M. Ed. Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs II seit Wintersemester 2013/14

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaftswissenschaft

Angebotene vertiefende Fachrichtungen

- Finanz- und Rechnungswesen, Steuern (Wirtschaftswissenschaft)
- Produktion, Logistik, Absatz (Wirtschaftswissenschaft)
- Sektorales Management (Wirtschaftswissenschaft)
- Wirtschaftsinformatik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religionslehre
- Französisch
- Katholische Religionslehre
- Mathematik
- Musik (Studium an der Hochschule für Musik und Tanz Köln)
- Niederländisch
- Physik
- Politik
- Spanisch
- Sport (Studium an der Deutschen Sporthochschule Köln)

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte
auslaufend seit WS 2022/2023

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Lehramt an Berufskollegs (Bachelor): 321
- Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs I (Master): 124
- Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs II (Master): 88

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Wirtschaftswissenschaft (Berufliche Fachrichtung – Bachelor): 167
- Wirtschaftswissenschaft (Berufliche Fachrichtung – Master): 99
- Wirtschaftswissenschaft (große Berufliche Fachrichtung – Master): 88
- Wirtschaftswissenschaft (keine Berufliche Fachrichtung – Master): 79
- Wirtschaftsinformatik (keine Berufliche Fachrichtung – Master): 9

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen
bitte geben Sie auch an, in welchem Bereich kooperiert wird, also welche Ausbildungsanteile der Kooperationspartner übernimmt

- Musik (Studium an der Hochschule für Musik und Tanz Köln)
- Sport (Studium an der Deutschen Sporthochschule Köln)

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gefördertes Projekt
bitte führen Sie nur QLB-Projekte auf, in die die berufliche Lehrerbildung eingebunden ist

- „Communities of Practice NRW – für eine Innovative Lehrerbildung" (ComeIn), Beteiligt am Verbundprojekt

1 Wirtschaftspädagogik – das Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln

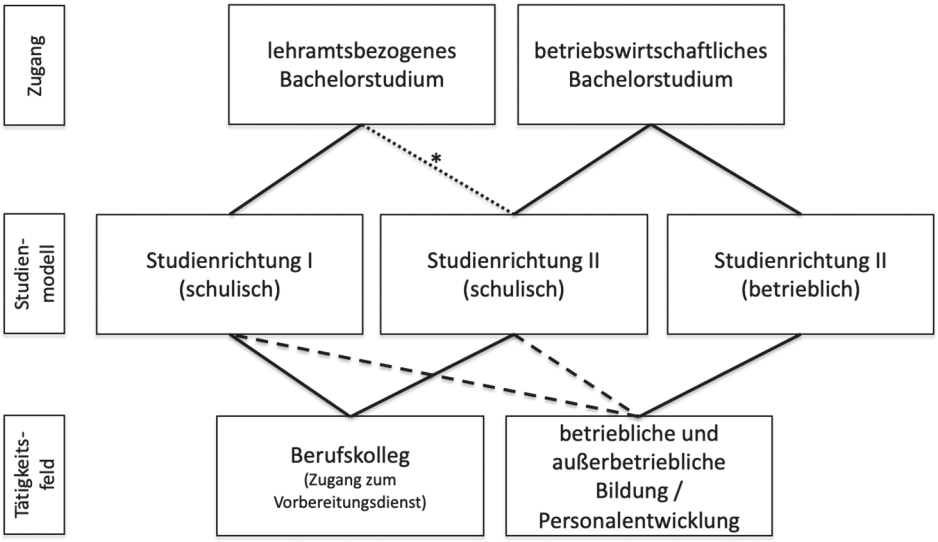
Das Lehramt an Berufskollegs ist an der Universität zu Köln konsekutiv aufgebaut und mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft (als einzige beruflicher Fachrichtung) eng mit dem Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät verbunden. Zugleich ist es durch die zahlreichen Fächerkombinationen auch integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung und ihrer zentralen Einrichtungen an der Universität zu Köln.

Den studienbezogenen Anker des Lehrprogramms stellt der Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs dar. Der Studiengang orientiert sich an der Lehrausbildung für das berufliche Schulwesen (KMK Lehramtstyp 5 – in NRW Lehramt an Berufskollegs) und wird in zwei Studienrichtungen angeboten:

- Studienrichtung I: Berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft mit Unterrichtsfach und
- Studienrichtung II: Berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft mit einer Vertiefung in Wirtschaftswissenschaft.

Die Studienrichtung II ermöglicht eine schulische und eine betriebliche Ausrichtung.

Die nachfolgende Grafik gibt einen Überblick zu dem wirtschaftspädagogischem Studienangebot.



* Ein lehramtsbezogenes Bachelorstudium wird für die Studienrichtung II an der Universität zu Köln nicht mehr angeboten.

Abbildung 1: Wirtschaftspädagogisch geprägtes Studienangebot an der Universität zu Köln

1.1 Bachelorstudiengang Lehramt an Berufskollegs

Im Bachelorstudiengang absolvieren die Studierenden ihr fachwissenschaftliches Studium in der Beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft im Umfang von 69 ECTS, in den Bildungswissenschaften im Umfang von 30 ECTS (inkl. Praxisphasen) sowie in ihrem Unterrichtsfach im Umfang von 69 ECTS. 12 ECTS sind für die Bachelorarbeit vorgesehen, die in jedem Studienbereich absolviert werden können.

Das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik bietet ein Modul zur Einführung in die Wirtschaftsdidaktik sowie ein Modul zur Unterrichtsforschung im Wirtschaftsunterricht an. Mit dem wirtschaftsdidaktischen Modul startet die didaktische Sequenz, die im Masterstudium fortgeführt wird (vgl. Naeve-Stoß et al. in diesem Band). Der Bereich der Bildungswissenschaften wird im Bachelorstudiengang schulformübergreifend von der Humanwissenschaftlichen Fakultät verantwortet. Die den Bildungswissenschaften zugeordneten Praktika (Eignungs- und Orientierungsprakti-

kum sowie Berufsfeldpraktikum betreut schulformübergreifend das Zentrum für Lehrer:innenbildung.

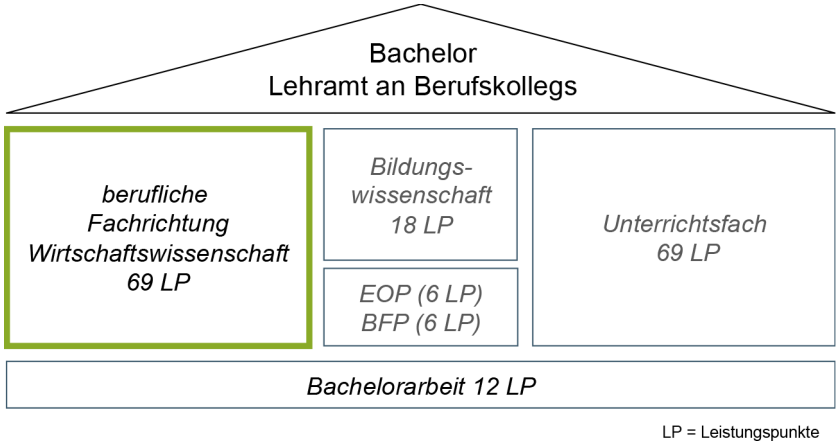


Abbildung 2: Aufbau des Bachelors Lehramt an Berufskollegs

1.2 Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs

Im Master of Education Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs bilden die Bildungswissenschaften/Berufspädagogik zusammen mit der (großen) beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaft charakteristischen Kern des Studiengangs mit Blick auf die Berufsbildung. Ergänzt wird dieser Bereich für alle Studierende um ein Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“, das ebenfalls spezifische für die berufliche Bildung gestaltet ist. Das vorgesehene Praxissemester, das im zweiten Mastersemester absolviert wird, prägt zudem das Masterstudium. In der Studienrichtung I ist etwa ein Viertel des Studiums für die Module des jeweiligen Unterrichtsfachs vorgesehen. In der Studienrichtung II entfällt dieser Anteil auf die vertiefende kleine berufliche Fachrichtung (Wirtschaftswissenschaft bzw. Wirtschaftsinformatik). Mit einer Masterarbeit im Umfang von 15 ECTS wird das Studium abgeschlossen.

Die Universität zu Köln bietet für die Studienrichtung II keinen grundständigen Bachelorstudiengang für diese Studienrichtung an. Vielmehr wird eine einschlägiges Bachelorstudium (vergleichbar mit einem Bachelor in Betriebswirtschaftslehre) und ein fünfwöchiges Praktikum an einer berufsbildenden Schule vorausgesetzt. Da die Bildungswissenschaften/Berufspädagogik regelmäßig kein Teil des Bachelorstudiums waren, werden zusätzliche Module zur Berufspädagogik angeboten.

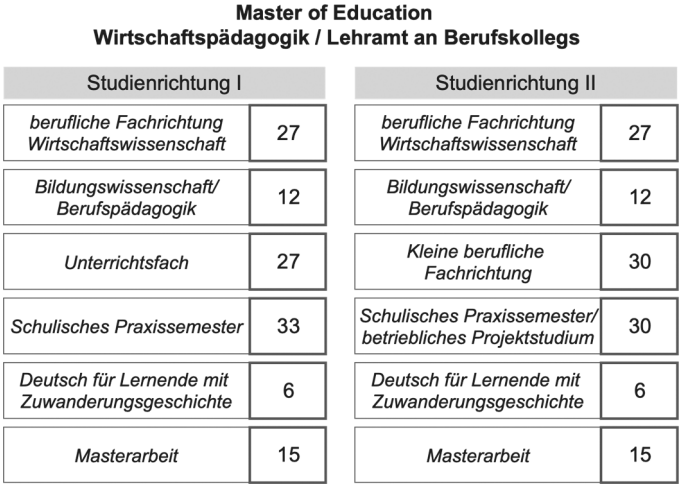


Abbildung 3: Aufbau des Master Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Wirtschaftspädagogisch geprägtes Studienangebot an der Universität zu Köln 545

Abb. 2 Aufbau des Bachelors Lehramt an Berufskollegs 546

Abb. 3 Aufbau des Master Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs 547

Autorinnen und Autor

Dr. Benno Göckede
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Akademischer Rat
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln, benno.goeckede@uni-koeln.de

Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Professur für Wirtschaftspädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln, nicole.naeve-stoss@uni-koeln.de

Dr. Laura Büker
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln, laura.bueker@uni-koeln.de

Universität zu Köln

„Et bliev nix wie et wor“ – Entwicklungen im Studiengang Lehramt an Berufskollegs am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln

Nicole Naeve-Stoss, Laura Büker, Benno Göckede

Abstract

In unserem Beitrag thematisieren wir, ausgehend von einer Systematik strategischer Entwicklungsschwerpunkte, aktuelle Gestaltungsfelder zur Weiterentwicklung unseres Bachelor- und Masterstudiengangs Lehramt an Berufskollegs am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln. Wir fokussieren auf zwei Bereiche: auf die zukunftsgerichtete konzeptionelle Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme sowie die moderne Gestaltung der Lehr-Lernräume zur Anregung, Begleitung und Förderung studentischer Lernprozesse.

Schlagworte: Entwicklungsförderliche Sequenzen für Professionalisierungsprozesse im Studium, digital gestütztes Lehren, Lernen und Prüfen, Gestaltung von Lehr-Lernräumen als Ort der Identifikation

Based on a system of strategic development focuses, we address current design options for the further development of our bachelor’s and master’s degree program in teaching at vocational schools at the Chair of economics and business education at the University of Cologne. We focus on two areas: the future-oriented conceptual design of the Bachelor's and Master's programs and the modern design of the teaching and learning spaces in order to stimulate, support and promote learning processes of students.

Keywords: Developmental sequences for professionalisation in studies; digitally supported teaching, learning and testing; designing teaching-learning spaces as a place of identification

1 Hinführung zu den Entwicklungsperspektiven in den Studiengängen Lehramt an Berufskollegs der Universität zu Köln

Die Einladung dazu, einen Beitrag über die aktuellen Entwicklungen und Entwicklungsperspektiven in unserem Studiengang Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln zu verfassen, haben wir zum willkommenen Anlass genommen, die Vielzahl der derzeitigen Entwicklungsbereiche zu strukturieren und systematisch zusammenzuführen. Dabei wird die Masse an Entwicklungsaufgaben kaum jemanden aus der Lehrer:innenbildung überraschen. Wir sind alle überaus vertraut damit, dass die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterprogrammen nicht nur ein fortwährender Prozess ist, sondern vor allem eine umfassende und anspruchsvolle curriculare und hochschuldidaktische Entwicklungsaufgabe darstellt. Bei Lehramtsstudiengängen handelt es sich eben um eine komplexe, fakultätsübergreifende Struktur, in der verschiedene Teilstudiengänge und Studienschwerpunkte zusammenkommen, die wiederum durch eine Vielzahl von beteiligten Akteuren konzipiert, durchgeführt und damit schlussendlich auch verantwortet werden (Terhart 2000; Oser/Oelkers 2001).

Am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln sind wir derzeit mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben befasst, die unterschiedliche Ebenen eines Lehramtsstudiengangs adressieren. In einer groben Systematik können folgende strategische Entwicklungsschwerpunkte differenziert werden:

(1) die zukunftsgerichtete konzeptionelle Gestaltung der Bachelor- und Masterprogramme,
(2) die moderne Gestaltung der Lehr-Lernräume zur Anregung, Begleitung und Förderung studentischer Lernprozesse sowie
(3) die Gestaltung unterschiedlicher Formen der Beratung und Unterstützung – sowohl von Studierenden als auch von Studieninteressierten.

Zusätzlich zu diesen drei Bereichen wird ein vierter Schwerpunkt aufgespannt, der quer zu den drei anderen Schwerpunktbereichen liegt und die hochschuldidaktische Weiterbildung und den Support sowie die Qualitätsentwicklung betrifft. Diese Aufgaben müssen in allen drei Schwerpunktbereichen verfolgt werden. Diese Schwerpunkte gelten natürlich auch für andere Studienprogramme, stellen aber Lehrerbildner:innen vor besondere Herausforderungen, mit denen – konstruktiv gewendet – immense Potenziale verbunden sind. Welche Entwicklungsaufgaben mitsamt ihren Herausforderungen und Potenzialen das sind, darauf gehen wir in diesem Beitrag ein, wobei wir allein die ersten beiden Schwerpunktbereiche adressieren.

2 Strategische Schwerpunkte und Entwicklungsaufgaben in den Studiengängen Lehramt an Berufskollegs der Universität zu Köln

2.1 Ausgangspunkt und Ziel unserer Entwicklungsarbeiten: Professionalisierungsprozesse von Studierenden anregen, begleiten und unterstützen

Das Ziel unserer Bestrebungen bei der Weiterentwicklung unserer Lehramtsstudiengänge ist, dass wir Studierende auf dem Weg ihrer Professionalisierung unterstützen und begleiten und sie somit die für die erste Phase der Lehrer:innenbildung wesentlichen Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, die komplexen Herausforderungen ihres beruflichen Tätigkeitsfeldes, die aus unserer pluralistischen, globalen und digitalisierten Gesellschaft resultieren, aktiv und verantwortungsvoll zu gestalten.

Berufspädagogisches Personal steht auch zukünftig vor der Herausforderung, didaktische Situationen zu gestalten, die Lernende darin unterstützen, Kompetenzen zu erwerben, die sie zur (Mit-)Gestaltung der künftigen Arbeitswelt und von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen befähigen. Es ist davon auszugehen, dass sowohl das schulische Lernen als auch das Lernen im Betrieb sich verändern werden. Angesichts der technologischen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft verändern sich beispielsweise Geschäftsmodelle und Unternehmensprozesse, was zunehmend auch zu modifizierten oder neuen Kompetenzprofilen von Berufen sowie zu andersartigen Tätigkeiten und Arbeitsaufgaben innerhalb von Berufen führt. Von diesen Veränderungen werden die Lehrer:innenberufe in zweifacher Hinsicht betroffen sein: Zum einen wird sich der Lehrer:innenberuf verändern, zum anderen müssen insbesondere Lehrpersonen in der beruflichen Bildung auf die veränderten Berufsprofile Bezug nehmen (z. B. Busse 2021, Sliwka 2021, Wilbers 2019).

Um diesen Anforderungen zu begegnen und die Zielsetzung zu erreichen, sollten Studierende des Lehramts an Berufskollegs bereits im Studium die Gelegenheit bekommen – im Sinne des forschungsorientierten Lernens –, sich aktiv mit Problemen der berufspädagogischen Praxis auseinanderzusetzen und im Zuge dessen gemeinsam theorie- und methodengeleitet Problemlösungen zu entwickeln, diese zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren. Dabei sollen sie Varianten unterschiedlicher Lehr-Lernformate im Studium vorfinden, die eine Selbstverantwortung und aktive Studiengestaltung fördern. Die Erfahrungen, die sie in den unterschiedlichen didaktisch-methodischen Settings machen, sollen dazu beitragen, ihre eigenen Bildungsprozesse anzuregen, zu begleiten und zu unterstützen. Gleichzeitig gilt es eine Reflexion ihrer Bildungsprozesse selbst und ihres Studienhandelns anzustoßen, um darüber Implikationen und Konsequenzen für die Ausübung ihres Berufs in der beruflichen Bildung zu analysieren und zu diskutieren.

Neben dem Erwerb eines differenzierten und integrierten Wissens und Könnens ist es uns in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung besonders wichtig, dass die Studierenden über den wissenschaftlichen Diskurs mit Kommilitoninnen und Kommilitonen, Lehrenden und weiteren Partner:innen aus universitären und außer-

universitären Bereichen eine eigene professionelle Position entwickeln. Sie sollen befähigt werden, ihre Position zu explizieren, diese zunehmend theoretisch zu fundieren, sie im kollegialen Diskurs einzubringen sowie in der Auseinandersetzung mit anderen Positionen einzuordnen und auch anzupassen (Buschfeld & Naeve-Stoß 2021).

Damit ist unser Anspruch an das Studium knapp skizziert und wir fahren fort mit ausgewählten Entwicklungsbereichen, die derzeit im Zentrum unserer Weiterentwicklung stehen.

2.2 Ausgewählte Entwicklungsbereiche in den Studiengängen Lehramt an Berufskollegs der Universität zu Köln

(1) Weiterentwicklung und zukunftsgerichtete konzeptionelle Gestaltung der Lehramtsstudiengänge

Gestaltungsaufgaben auf einer strukturell-organisatorischen Ebene

Das Lehramt an Berufskollegs ist an der Universität zu Köln konsekutiv aufgebaut und mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften (als einzige berufliche Fachrichtung) eng mit dem Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik an der WiSo-Fakultät verbunden. Zugleich ist es durch die zahlreichen Fächerkombinationen auch integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung und ihrer zentralen Einrichtungen an der Universität zu Köln. Durch die strukturellen und organisatorischen Verflechtungen sowie die Vielzahl der beteiligten Akteure geht es auch in unseren Studiengängen darum, die Lehrer:innenausbildung als fakultätsübergreifende Einheit zu verstehen und als Gesamtaufgabe der Beteiligten zu begreifen. Dies klingt zwar einleuchtend und selbstverständlich, und doch ist die Umsetzung dieser Leitvorstellung auch an der Universität zu Köln mit vielen Entwicklungsnotwendigkeiten verbunden. Es wird immer wieder das hohe Maß an Komplexität deutlich, das daraus resultiert, dass die Lehrer:innenausbildung von ihrer Struktur her multidisziplinär angelegt und demzufolge über sehr verschiedene Fächer und Fachbereiche/Fakultäten verteilt ist. Dadurch besteht u. a. die Gefahr – auf die immer wieder in der Lehrer:innenbildungsdiskussion hingewiesen wird –, dass die Belange der Lehrer:innenausbildung an den Universitäten von den jeweiligen beteiligten Disziplinen nicht hinreichend berücksichtigt, vertreten und umgesetzt werden (Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001; WR 2001). Ein problematisches Resultat der fehlenden gemeinsamen Verantwortung und Organisation der Lehrer:innenausbildung ist dann die mangelnde curriculare Konsistenz und Abstimmung der an der Lehrer:innenausbildung beteiligten Fächer und Disziplinen. Als Konsequenz kann sich ein Studienprogramm mit Lehrangeboten ergeben, die zwischen den an der Lehrer:innenausbildung beteiligten Fächern bzw. Fakultäten – z. T. sogar fach- bzw. fakultätsintern – nicht koordiniert und abgestimmt sind. In derartigen Fällen existiert kein in sich stimmiger Gesamtlehramtsstudiengang, sondern ein „weithin unkoordinierter, lückenhafter Flickenteppich" (Terhart 2000, S. 27).

An der Universität zu Köln begegnen wir dieser Herausforderung mit und in der Arena Lehrer:innenbildung, die von unserer Prorektorin für Studium und Lehre initi-

iert und etabliert wurde und auch durchgeführt wird. Dabei handelt es sich um einen fakultäts- und einrichtungsübergreifenden Ort, an dem alle an der Lehrer:innenbildung beteiligten Akteure zusammenkommen und an dem es um den kreativen Austausch, den kollegialen Diskurs und die Verständigung über Fragen der Lehrer:innenbildung geht. Im Zentrum stehen hierbei beispielsweise Diskurse über eine *gemeinsame Vision* und eine *gemeinsame Zielsetzung* für die Lehrer:innenbildung an der Universität zu Köln. Bei allem Austausch und aller Verständigung über die verschiedenen Lehramtsstudiengänge hinweg gilt es dabei immer auch, die Spezifika des Lehramts an Berufskollegs herauszustellen und in der konzeptionellen Konkretisierung besonders zu berücksichtigen.

Gestaltungsaufgaben auf einer modulübergreifenden Ebene

Die Modularisierung als das zentrale curriculare Gestaltungsmerkmal von Bachelor- und Masterstudiengängen wird für die Lehrer:innenausbildung seit jeher kontrovers diskutiert (z. B. Beck 2007; Tramm 2007). In Lehramtsstudiengängen besteht die besondere Herausforderung, mit der auch wir uns in unseren Studienprogrammen intensiv auseinandersetzen, darin, dass mit dieser Strukturierung jeder der drei Teilstudiengänge seiner je eigenen curricularen Logik folgend in unterschiedliche Module gegliedert wird. Damit verbindet sich u. a. die Gefahr, dass

- die Studierenden aufgrund der thematischen Abgeschlossenheit von Modulen keine Verknüpfung zwischen den Modulen und deren Studieninhalten herstellen können, sodass diese lediglich nebeneinander stehen bleiben – dies betrifft nicht nur jeden einzelnen Teilstudiengang, sondern auch die Verknüpfung der einzelnen Teilstudiengänge miteinander;
- der Aufbau von Berufshaltungen und -einstellungen verhindert wird, weil sich die Studierenden lediglich am Output einzelner Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls orientieren, den größeren Gesamtzusammenhang allerdings verkennen könnten (Fuchs 2002; Beck 2007);
- der Verwertungsaspekt des Studiums deutlich in den Vordergrund rückt und sich die Studienmotivation primär auf das Sammeln von Leistungspunkten und auf das Bestehen der Modulprüfungen beschränkt (Beck 2007).

Angesichts dieser Aspekte sehen wir eine Entwicklungsaufgabe für unsere Studienprogramme darin, die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Sinne eines reflexiven Entwicklungsmodells zu denken und zu konzipieren (Dilger/Sloane 2007; Hertle/Sloane 2007; Tramm/Naeve-Stoß 2010). Eine derartige Anlage des Studiums erfordert die Identifikation thematischer Pfade, die in unterschiedlichen Modulen über den Bachelor- und Masterstudiengang hinweg aufgegriffen werden und mit denen sich die Studierenden auf unterschiedlichen Niveaustufen und aus unterschiedlichen Perspektiven über das gesamte Studium hinweg auseinandersetzen. Wir stehen somit vor der Herausforderung entwicklungsförderliche Sequenzen zu konzipieren und Inhalte im Sinne der Entwicklungslogik didaktisch angemessen und zielführend aufzubereiten.

Derzeit entwickeln wir insbesondere unsere didaktische Sequenz weiter, die sich über das Bachelor- und Masterprogramm erstreckt. Die Sequenz beginnt im Bachelorstudium mit dem Modul „Einführung in die Wirtschaftsdidaktik" und wird im ersten Mastersemester fortgesetzt mit dem Modul „Wirtschaftsdidaktik I". Nach dem Praxissemester, das die Studierenden im zweiten MA-Semester absolvieren, folgt im dritten Semester das Modul „Wirtschaftsdidaktik II". Komplettiert wird die Sequenz mit einem Wahlpflichtmodul, das im dritten und vierten Semester verortet ist. In der Einführung in die Wirtschaftsdidaktik setzen sich die Studierenden reflexiv mit dem eigenen Lern- und Unterrichtsverständnis auseinander. Sie sollen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und aus dem Eignungs- und Orientierungspraktikum ihre Vorstellungen und Überzeugungen von „gutem" Wirtschaftslehre-Unterricht explizieren, um sie dann über die Auseinandersetzung mit didaktischen Ansätzen herauszufordern und sie für theoriegeleitete Zugänge zu öffnen, damit sie ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen im Lichte wissenschaftlicher Theorien reflektieren, kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Im Modul Wirtschaftsdidaktik I legen wir den Fokus auf die Mikrodidaktik. Die Studierenden setzen sich mit der Planung und Umsetzung von Wirtschaftsunterricht auseinander. Im Modul Wirtschaftsdidaktik II stehen makrodidaktische Fragestellungen im Fokus. In diesem Modul werden die Studierenden dazu herausgefordert, eine eigene didaktische Position zu entwickeln. Dies erfolgt über die Auseinandersetzung mit drei Spannungsfeldern der dualen Ausbildung (Buschfeld/Naeve-Stoß 2021). Im letzten Wahlpflichtmodul können die Studierenden einen eigenen Schwerpunkt wählen: Entweder vertiefen sie sich im Modul „Beratung & Kommunikation" oder im Modul „Individuelle Förderung" oder aber im Modul „Berufsbildungssysteme".

Neben den Inhalten und deren modulübergreifender Sequenzierung bedarf es zudem einer entwicklungsförderlichen personalen und sozialen Struktur, sodass Fragen nach Begleit- und Unterstützungsformaten für einzelne Individuen, aber auch ganze Kohorten von besonderer Bedeutung sind. Hierbei spielen Phasen der Reflexion, individuelle Gespräche (z. B. nach Praxisphasen), Portfolioarbeit und auch Formen des Mentorings eine zentrale Rolle in unseren Überlegungen. In der didaktischen Sequenz realisieren wir diese Begleitung insbesondere über Portfolioarbeit und Reflexionsgespräche nach dem Praxissemester, um mit den Studierenden ihre Entwicklungen zu reflektieren und ihnen Impulse zur Auswahl eines vertiefenden Schwerpunktes im dritten und vierten Semester zu geben.

Gestaltungsaufgaben auf einer modulbezogenen Ebene

Die vielfältigen Entwicklungsaufgaben, die sich auf der Ebene einzelner Module ergeben, können wir schon allein aus Platzgründen nicht alle aufführen. Sie können übergreifend unter den Schlagworten Kompetenz- und Entwicklungsorientierung, Individualisierung, Forschendes Lernen, Reflexion, Theorie- und Praxisorientierung etc. gefasst werden, wobei jede:r Lehrerbildner:in sofort eine Vorstellung von den komplexen Aufgaben hat, die sich mit diesen Schlagworten für die Gestaltung vom Lehren, Lernen und Prüfen verbinden. Wir fokussieren an dieser Stelle – auch angesichts der Erfahrungen aus den letzten beiden Jahren mit der Online-Lehre – eine

zentrale Entwicklungsperspektive, die sich mit der Frage befasst, wie Visionen eines zeit- und ortsungebundenen Lernens und Lehrens unter den Bedingungen der Digitalität aussehen und realisiert werden können (Buschfeld/Naeve-Stoß 2022). Anders ausgedrückt beschäftigt uns die Frage, wie digital gestützte Formate des Lehrens, Lernens und Prüfens in die Module integriert werden können, welche Module sich dafür besonders anbieten und wie sich diese Weiterentwicklung auf die konzeptionelle Anlage, Struktur und Organisation der Studienprogramme im Lehramt insgesamt auswirkt. Um uns dieser Fragestellung zu nähern, haben wir unterschiedliche Funktionen digital gestützten Lehrens, Lernens und Prüfens bestimmt und auf dieser Basis verschiedene Formate konzeptualisiert (Buschfeld, Göckede/Naeve-Stoß 2021). Wir unterscheiden drei Funktionen: (1) digitale Medien (in Präsenz-/Online-Lehre) zur Aktivierung und Motivierung des Lernens, (2) digitale Medien (in Präsenz-/Online-Lehre) zur Kommunikation und Kollaboration und (3) digitale Medien (in Präsenz-/Online-Lehre) zur Begleitung und Sicherstellung des Lernerfolges. Diese Funktionen hinsichtlich der Gestaltung des Studienhandelns realisieren sich in zwei Formaten digital gestützten Lehrens, Lernens und Assessments, und zwar (1) in asynchronen Formen des Blended Learning, in denen die Präsenzlehre durch digitale Formate zeitversetzt ergänzt wird. Komplettiert werden diese Formate durch (2) synchrone Formen des Blended Learning, in denen im Kern die positiven Erfahrungen der Lehre mit Videokonferenzsystemen genutzt werden. Man trifft sich so zu einer Zeit, ist aber an unterschiedlichen Orten getrennt voneinander oder aber (in Kleingruppen) gemeinsam an einem Ort (Buschfeld/Göckede/Naeve-Stoß 2021).

Derzeit erproben wir in unterschiedlichen Modulen hochschuldidaktische Realisierungen in beiden Formaten, wobei hybride Settings in synchronen Formen des Lehrens und Lernens einen besonderen Entwicklungsschwerpunkt darstellen (Buschfeld/Göckede/Naeve-Stoß 2021).

Eine alleinige Konzeptentwicklung auf Modulebene würde allerdings deutlich zu kurz greifen, und hier werden die Verknüpfungen zur modulübergreifenden Ebene bzw. sogar zur Programmebene deutlich. Schlussendlich wird die spezifische zukünftige Entwicklungsaufgabe genau darin liegen, die Lehramtsstudiengänge unter Digitalisierungsgesichtspunkten auf Programmebene weiterzuentwickeln und die vorhandene Vielfalt an Lern-Lehrformaten unter besonderer Berücksichtigung digitalgestützter Formate in einen sinnvollen, für Studierende und Lehrende attraktiven sowie organisierbaren konzeptionellen Rahmen zu überführen (Buschfeld/Naeve-Stoß 2022). Dabei dürfte die Frage des Lern*ortes* für zukünftige Programmentwicklungen besondere und durchaus kreative Denkanstrengungen erfordern. Hier wären beispielsweise folgende Punkte zu beachten:

- Welche Auswirkungen hat der Lernort in den verschiedenen Phasen des Lebensabschnitts Studium? Was heißt das für die Gestaltung der Studieneingangsphase, für die Hauptphase und das Ende des Studiums?
- Welche Erfahrungs- und Erlebensräume vor Ort und in welchen Personenkonstellationen bräuchte es im Lehramtsstudium wozu? Und welche Rolle spielen in diesem Kontext (schulische) Praxisphasen?

- Welche Typen von Bewegungsmustern von Studierenden(gruppen) sind in einzelnen Semestern prinzipiell denkbar – wie sieht beispielsweise der individuelle Semesterwochenplan aus und wie könnte eine Mischung von physischer Präsenz in den Räumlichkeiten der Universität und von Onlineformaten im Semester gestaltet werden?
- Wie fügen sich – neben einer Mischung synchroner Lernzeiten – asynchrone Lernzeiten und Zeiten für individuelle Beratung, Begleitung und Unterstützung in den Semesterplan ein?
- Welche Anforderungen ergeben sich daraus an die Gestaltung von Lernräumen, klassischen Hörsälen, aber auch an Bibliotheken, Geschäftszimmer und Sprechzimmer?

Zentral werden bei all den Überlegungen, konzeptionellen Entwicklungen, Erprobungen und Weiterentwicklungen die alten didaktischen Fragen nach den Zielen und der Passung zu den (zukünftigen) Lernenden sein: Welche Ziele streben wir mit unseren Studienprogrammen an, welche Kompetenzen sollen Studierende erwerben, welche Freiräume für individuelle Entwicklungswege wollen wir ermöglichen, wie sehen in bestimmten Kompetenzbereichen (personalisierte) Kompetenzentwicklungspfade aus? Wie stellen wir uns den Prozess der Entwicklung vor, wie kann dieser begleitet und unterstützt werden, welches Modul leistet in welchem Format bzw. in welcher Mischung von Formaten einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung? (Buschfeld/Naeve-Stoß 2022)

(2) Moderne Gestaltung der Lehr-Lernräume zur Anregung, Begleitung und Förderung studentischer Lernprozesse

Wie bereits ausgeführt, wird unseres Erachtens die Frage des Lern*ortes* zukünftig eine zentrale Rolle spielen, womit wir beim nächsten Entwicklungsbereich angekommen sind – die Gestaltung unserer Lehr-Lernräume.

Unser Ziel bei der Gestaltung der Lehr-Lernräume ist es, für die Studierenden unseres Bachelor- und Masterstudiengangs Lehramt an Berufskollegs einen verbindenden Studier-Ort als Identifikations- und Professionalisierungsangebot zu schaffen (vgl. hierzu und im Folgenden Naeve-Stoß/Göckede 2020). Die Räumlichkeiten sollen einen „Ort der Identifikation" bilden – hier treffen die Studierenden – die in einem über die Fakultäten zergliederten Studiengang studieren – auf Kommiliton:innen, Lehrende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Praktiker:innen der Berufsbildungspraxis.

Wir gehen dabei von drei Annahmen aus:

- Moderne Lehrräume sollen gemeinsames und individualisiertes Lernen ermöglichen, sie sollen zu neuen Lernformen anregen (vielfältige Lernformen aktiv unterstützen).
- Moderne Lehrräume sollen zugängliche, geschützte und wiederkehrend nutzbare Lerngelegenheiten und Treffpunkte bieten (Kontinuität, Interaktion und Verbundenheit fördern).

- Moderne Lernräume sollen den Blick „in Praxis“ weiten und neue Formen der Theorie-Praxis-Begegnung eröffnen, um einerseits die Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und „Annahmen“ über Praxis zu explizieren und darüber in den Austausch zu kommen. Andererseits soll darüber auch der Transfer eigenen Handels in Praxis erfahrbar werden (Öffnung für Praxis, Kritik der Praxis und Transfer).

Nach unseren Vorstellungen wollen wir am Institut Räumlichkeiten so umgestalten, dass für die Studierenden der Studiengänge Lehramt an Berufskollegs Räume der Begegnung und Vernetzung, der Kommunikation und Ko-Konstruktion sowie Symbol und Gelegenheit zur Öffnung für und Erkundung von schulischer und betrieblicher Praxis werden. Sie sollen demnach

- einladen zum gemeinsamen Diskurs, zum Austausch mit anderen Lernenden, Lehrenden, Wissenschaftler:innen und Partner:innen aus universitären und außeruniversitären Bereichen, und dies sowohl impulsgebend-initiierend als auch reflexiv-dokumentierend;
- Möglichkeiten bieten, zusammen neue Lösungen für unterschiedliche Probleme der berufspädagogischen Praxis zu entwickeln, diese zu erproben, zu evaluieren und zu reflektieren,
- einen Ort des individuellen Vertiefens bieten, um zu recherchieren, Inhalte nach- und vorzubereiten, sich auf Prüfungen vorzubereiten, an eigenen studentischen Handlungsprodukten zu arbeiten und dabei Kritik und kritisch-konstruktives Fragen und argumentierendes Begründen als Verfahrensmodi wissenschaftlichen wie praktischen Handelns erleben zu können.

Ein attraktiver studentischer Lern- und Arbeitsort, der insbesondere auch die Anforderung der künftigen beruflichen Tätigkeit und der Kompetenzorientierung einbeziehen hilft, muss akademische Lehrformen und Prüfungsformate sowie Arbeitsweisen und Werkzeuge der künftigen Praxis miteinander verbinden. Dazu planen wir derzeit die Weiterentwicklung von drei Lehr-Lernräumen, und zwar einen Raum zum

- Ko-Konstruieren: Der Lernbereich bietet die Möglichkeit, in Teams gemeinsam an Problemen, Fragestellungen und Herausforderungen der pädagogischen Praxis zu arbeiten. So wäre es beispielsweise denkbar, dass Studierende im Masterstudium in ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zwischen einem Berufskolleg und dem IBWS eingebunden werden und über das Semester hinweg in Kooperation mit Lehrkräften eines Bildungsgangs Unterrichtskonzepte entwickeln. Die studentischen Gruppen generieren Ideen und entwickeln ausgehend davon in Abstimmung mit den Lehrkräften konkrete Konzepte. Im Zuge dessen finden intensive Gespräche und Diskussionen statt, es werden die Ergebnisse dokumentiert, diese sukzessive über das Semester weiterentwickelt, vielleicht verworfen, um neue Ideen zu entwickeln. Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass Arbeitsergebnisse nicht „verschwinden“, sondern aufbewahrt und wieder hervorgeholt werden können über digitale und analoge Team-Boxen.

- Ausprobieren und Erproben: In diesem, bewusst etwas abgetrennten, Lernbereich geht es darum, die entwickelten Ideen, Konzepte, Entwürfe (aus dem Raum Ko-Konstruktion) konkret zu erproben. Dazu begeben sich die Studierenden in den Erprobungsbereich. Um die Erfahrungen während des Erprobens multiperspektivisch evaluieren und reflektieren zu können, soll der Raum über die technischen Möglichkeiten der Videografie verfügen, sodass die Erprobungsversuche „live", aber in anderen Räumlichkeiten beobachtet bzw. verfolgt und zugleich aufgezeichnet werden können.
- Begegnen und um Inspirationen aus Rückmeldungen zu ziehen: In diesem Lernbereich steht die Begegnung, die Kommunikation und Interaktion mit anderen im Vordergrund, er lädt ein zum Vernetzen (digital oder analog), zum Gespräch, zum gemeinsamen Reflektieren und Evaluieren, zu zweit, mit mehreren (auch kohorten- und statusübergreifend) oder aber mit einer ganzen Seminargruppe.

3 Vorläufiges Fazit

Mit unserem Beitrag haben wir aktuelle Entwicklungsbereiche für die Studiengänge für das Lehramt an Berufskollegs an der Universität zu Köln aufgegriffen und jeweils knapp skizziert. Über die besonderen Herausforderungen, die durchaus typisch sind für Lehramtsstudiengänge, haben wir zentrale Fragestellungen definiert und stellenweise konkrete Vorhaben beschrieben. Diese Fragen und Vorhaben kann und sollte keine Lehrkraft für sich allein klären, auch sollte dies nicht durchs Programm-Management erfolgen, sondern in einem gemeinsamen Verständigungs-, Abstimmungs- und Entwicklungsprozess der Lehrenden in einem Studienprogramm unter Einbindung und Beteiligung der Lernenden.

Die Einbindung von Studierenden ist für uns aus zweierlei Perspektive besonders relevant: Zum einen ist davon auszugehen, dass Studierende in und mit ihrem Studium eigene Zielsetzungen und Motive verfolgen und dass sie angesichts ihrer individuellen Lebenssituation sowie ihrer Einstellungen und Haltungen zum Studium Studienstrategien und -handlungen realisieren, die von uns nicht intendiert waren. So kann es passieren, dass sich beste Absichten unsererseits, die mit den Entwicklungsvorhaben verbunden sind, nicht realisieren müssen, nein, sie sich vielleicht sogar in ihr Gegenteil verkehren, vor allem dann, wenn sie die Erwartungen, Ziele und Absichten sowie die darauf gründenden handlungsleitenden Strategien der betroffenen Studierenden nicht berücksichtigen. Zum anderen wird es zentral darauf ankommen, wie die Studierenden unsere Entwicklungsvorhaben und die daraus resultierenden Veränderungen wahrnehmen und beurteilen. Insofern müsste im Sinne einer Qualitätsentwicklung vor allem eine evaluative Begleitung der Umsetzungen erfolgen, die die Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Relevant ist wohl der Blick auf das, was während des Studiums subjektseitig tatsächlich passiert, weshalb unseres Erachtens eine subjektorientierte Forschung notwendig ist, die es

ermöglicht, einen Einblick in tatsächlich stattfindende Studienprozesse zu gewinnen (Naeve-Stoß 2013).

Literatur

Beck, K. (2007). Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Buschfeld, D. & Naeve-Stoß, N. (2021). Konzeptionelle Überlegungen zum Modul Wirtschaftsdidaktik II. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Universität zu Köln.

Buschfeld, D. & Naeve-Stoß, N. (2022). Wie und mit wem studiert man am Ende mit der Maus – oder die Zukunft der Lehre in Präsenzhochschulen. Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 71, S. 3–4.

Buschfeld, D., Göckede, B. & Naeve-Stoß, N. (2021). Digitalisierung der und in der Lehre der WiSo Fakultät an der Universität zu Köln. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Universität zu Köln.

Busse, B. (2021). Let's co-create and re-value teacher education: Lehrerinnen und Lehrer als change agents und „avant-garde"-Profession. Vision einer ganzheitlichen und zukunftsgerichteten Lehrer*innenbildung. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/350855625_Let%27s_co-create_and_re-value_teacher_education_Lehrerinnen_und_Lehrer_als_change_agents_und_avant-garde-Profession_Vision_einer_ganzheitlichen_und_zukunftsgerichteten_Lehrerinnenbildung (Zugriff am 15.06.2022).

Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2007). Didaktische Kompetenzentwicklung – Zur Förderung pädagogisch-didaktischer Professionalität von Lehrkräften. In B. Dilger, P. F. E. Sloane & E. Tiemeyer (Hrsg.), Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn: Eusl, S. 269–282.

Fuchs, M. (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. Beiträge zur Lehrerbildung, 20(1), S. 31–43.

Hertle, E. M. & Sloane, P. F. E. (2007). Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In E. M. Hertle & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl, S. 7–28.

Naeve-Stoß, N. (2013). Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn: Eusl.

Naeve-Stoß, N. & Göckede, B. (2020). Lehrräume für forschendes Lernen im Lehramt an Berufskollegs. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Universität zu Köln.

Keuffer J. & Oelkers J. (Hrsg.) (2001). 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. Weinheim und Basel: Beltz.

Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Rüegger.
Sliwka, A. (2021). Die neue Avantgarde. Sonar, 8, S. 30–31.
Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
Wilbers, K. (Hrsg.) (2019). Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Berlin: epubli.
Wissenschaftsrat (WR) (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Nicole Naeve-Stoß
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Professur für Wirtschaftspädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln
nicole.naeve-stoss@uni-koeln.de

Dr. Laura Büker
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln
laura.bueker@uni-koeln.de

Dr. Benno Göckede
Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Akademischer Rat
Herbert-Lewin-Straße 2, 50937 Köln
benno.goeckede@uni-koeln.de

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Kurzcharakteristik des Standorts

Ulrike Weyland, Katja Driesel-Lange, Julia Kastrup, Miriam Keune

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Bachelorstudiengang für das Lehramt an Berufskollegs (B. A. oder im Falle zweier naturwissenschaftlicher oder ingenieurwissenschaftlicher Fächer den B. Sc.) – Studium einer beruflichen Fachrichtung und eines allgemeinbildenden Faches
- Zwei-Fach-Bachelor – Studium von zwei allgemeinbildenden Fächern (B. A. oder B. Sc.)
- Masterstudiengang für das Lehramt an Berufskollegs (M. Ed. BK) – Studium einer beruflichen Fachrichtung und eines allgemeinbildenden Faches bzw. von zwei allgemeinbildenden Fächern
- Lehramt an Berufskollegs berufsbegleitend (M. Ed. BK berufsbegleitend) – Studium einer Großen und einer Kleinen beruflichen Fachrichtung

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

Seit mehr als zwei Dekaden ist der Studienstandort Münster an der beruflichen Lehrer:innenbildung beteiligt. Es besteht eine bewährte Kooperation von der WWU Münster und der FH Münster bei der Ausbildung von Lehrkräften für das berufliche Lehramt, die im Jahr 2001 als Modellversuch begann. Die rechtliche Basis für die aktuellen grundständigen und konsekutiv ausgerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge stellt das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) aus dem Jahr 2009 dar. Aufgrund des eklatanten Lehrkräftemangels in den gewerblich-technischen Fachrichtung wurde zudem das Studienangebot im Jahr 2017 durch einen Studiengang Lehramt an Berufskollegs berufsbegleitend (M. Ed.) ergänzt.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
- Gesundheitswissenschaft/Pflege
- Informationstechnik
- Maschinenbautechnik
- Mediendesign und Designtechnik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Erziehungswissenschaft
- Evangelische Religionslehre
- Französisch
- Islamische Religionslehre
- Katholische Religionslehre
- Mathematik
- Musik
- Niederländisch
- Physik
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaftslehre/ Politik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

Im Wintersemester 2020/21 studierten insgesamt ca. 750 Personen im Bachelor und Master. Dabei verteilten sich die Studierenden nahezu gleichmäßig auf die beruflichen Fachrichtungen Gesundheitswissenschaft/Pflege und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie auf die beruflichen Fachrichtungen im gewerblich-technischen Bereich.

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

FH Münster

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekte

Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung (DwD)

Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration (Teilprojekt)

Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum bzw. Basiscurriculum Heterogenität (Teilprojekt)

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der WWU Münster und FH Münster

Das grundständige Studium für das Lehramt an Berufskollegs setzt sich aus einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang und einem viersemestrigen Masterstudiengang zusammen. Eingeschrieben sind die Studierenden im Bachelor- und Masterstudium sowohl an der WWU Münster als auch an der FH Münster.

1.1 Grundständiges Studium für das Lehramt an Berufskollegs

Innerhalb des Lehramtsstudiums für das Berufskolleg müssen zwei Fächer studiert werden, wobei grundsätzlich zwischen dem Studium der beruflichen Fachrichtungen in Anlehnung an das LABG und dem der allgemeinbildenden Fächer unterschieden wird (s. o.). Anstelle einer beruflichen Fachrichtung ist auch das Studium von zwei allgemeinbildenden Fächern möglich.

Im Bachelor gibt es folglich zwei Studienvarianten: Entweder wird eine berufliche Fachrichtung mit einem allgemeinbildenden Fach kombiniert (Bachelor für das Lehramt an Berufskollegs) oder es werden zwei allgemeinbildende Fächer kombiniert (Zwei-Fach-Bachelor). In letzterem Fall entscheiden sich Studierende erst im Masterstudium für die konkrete Ausrichtung auf die Schulform Berufskolleg.

Das sechssemestrige Bachelorstudium setzt sich zusammen aus dem Studium der Fachwissenschaften im Kontext der beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Fächer inklusive ihrer jeweiligen Didaktiken, den Bildungswissenschaften inklusive der Berufspädagogik, den beiden Praxisphasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie Berufsfeldpraktikum), dem Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ sowie der Bachelorarbeit. Insgesamt sind 180 Leistungspunkte nachzuweisen.

Im viersemestrigen, 120 Leistungspunkte umfassenden Masterstudium werden die Fachwissenschaften mit ihren jeweiligen Didaktiken und Bildungswissenschaften studiert. Ebenso ist ein schulisches Praxissemester mit Aufteilung in einen Schulforschungsteil und einen Schulpraxisteil zu absolvieren. Der Schulforschungsteil ist insbesondere mit dem hochschuldidaktischen Ansatz *Forschendes Lernen* verknüpft. Darüber hinaus ist eine Masterarbeit zu verfassen.

In den bildungswissenschaftlichen und berufspädagogisch akzentuierten Modulen bringen sich die das Angebot der Bildungswissenschaften konstituierenden Anteilsdisziplinen in Form von Pflicht- und Wahlpflichtangeboten ein. Im Zuge der Reakkreditierung der Studiengänge im Jahr 2018 wurden kompetenzbezogene und thematische Adaptierungen vorgenommen, u. a. zur Thematik Heterogenität in der beruflichen Bildung, Berufsorientierung, Digitalisierung sowie empirische Unterrichtsforschung und professionelle Unterrichtwahrnehmung.

1.2 Berufsbegleitender Master – Quereinstieg in das Lehramt an Berufskollegs

Am Studienstandort Münster besteht mit einem berufsqualifizierenden ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss (von mindestens 6 Semestern Regelstudienzeit) mit einer Affinität zu den Fachrichtungen Elektrotechnik oder Maschinenbau die Möglichkeit, direkt das Lehramtsstudium im Master aufzunehmen.

Die WWU Münster und die FH Münster bieten hierfür kooperativ einen sechssemestrigen „Master of Education für das Lehramt an Berufskollegs berufsbegleitend“ an. In diesem Studiengang werden eine Große berufliche Fachrichtung (Elektro- oder Maschinenbautechnik) und eine Kleine berufliche Fachrichtung aus dem vorangegangenen Studium weitestgehend anerkannt. Mögliche Kleine beruf-

liche Fachrichtungen sind: Automatisierungs-, Energie-, Fahrzeug-, Fertigungs-, Informations-, Nachrichten- oder Versorgungstechnik sowie Technische Informatik.

In der Regel wird an zwei Tagen pro Woche an der WWU und an der FH Münster studiert (im Schwerpunkt Bildungswissenschaften und Fachdidaktik), an drei Tagen sind die Studierenden bereits an einem Berufskolleg schulisch und unterrichtlich eingebunden oder üben eine fachlich-einschlägige Berufstätigkeit aus (z. B. als Ingenieur:in oder Lehrende/r in einer außerschulischen Einrichtung).

Autorinnen

Prof. Dr. Ulrike Weyland
WWU Münster, Abeitsgruppe Berufspädagogik
Dekanin des Fachbereichs 06, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
Georgskommende 26, 48143 Münster
ulrike.weyland@uni-muenster.de

Prof. Dr. Katja Driesel-Lange
WWU Münster, Abeitsgruppe Berufspädagogik
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufsorientierung
Georgskommende 33, 48143 Münster
katja.driesel-lange@uni-muenster.de

Prof. Dr. Julia Kastrup
FH Münser, Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)
Leitung IBL, Professur für die Didaktik der Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Leonardo-Campus 7, 48149 Münster
kastrup@fh-muenster.de

Dr. Miriam Keune
FH Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)
Geschäftsführerin IBL
Leonardo-Campus 7, 48149 Münster
keune@fh-muenster.de

Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung anhand von Eigen- und Fremdvideos

Ansätze in der Arbeitsgruppe Berufspädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Ulrike Weyland, Verena Oestermann, Wilhelm Koschel

1 Ausgangslage

Ein wesentliches Aufgabengebiet von Lehrpersonen stellt die Planung und Durchführung von Unterricht dar (Rothland, 2013). Damit Lehrpersonen in der Komplexität des unterrichtlichen Geschehens professionell und lernwirksam handeln können, sollten sie ergänzend zu ihrem Professionswissen über situationsspezifische Handlungsfähigkeiten verfügen (KMK 2014). Als Grundlage zur Anbahnung situationsspezifischer Handlungsfähigkeiten gilt die professionelle Unterrichtswahrnehmung (Seidel & Stürmer, 2014; Sherin, 2007). Um diese Fähigkeit bereits bei angehenden Lehrpersonen zu entwickeln, hat sich im Kontext der Hochschuldidaktik der Einsatz authentischer Unterrichtsvideos bewährt (vgl. z. B. Seidel & Thiel, 2017).

Im Rahmen der Förderung durch die bundesweite Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) im Projekt „Dealing with diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ im Teilprojekt „Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration“ Lehrmodule zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung mittels Unterrichtsvideos innerhalb verschiedener Fachrichtungen entstanden (Koschel & Weyland, 2020a). Die erste Förderphase des Teilprojekts fokussierte zunächst die Produktion fachspezifischer, authentischer Unterrichtsvideos, die auf dem WWU Videoportal *ProVision* zur Verfügung gestellt wurden. In diesem Zusammenhang wurden auch in der Arbeitsgruppe Berufspädagogik videobasierte Seminarkonzepte zur Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung bei Lehramtsstudierenden entwickelt, die im vorliegenden Beitrag vorgestellt werden.

Der Analysefokus innerhalb dieser Seminarkonzepte richtet sich auf die Facetten einer effizienten Klassenführung sowie auf die kognitive Aktivierung anhand von Lehrerfragen zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts. Während die Studierenden in den Lehrveranstaltungen innerhalb der ersten Förderphase aus-

schließlich mit authentischen Unterrichtsvideos fremder Lehrpersonen konfrontiert wurden, strebt die zweite Förderphase ebenfalls die Analyse eigens erstellter Unterrichtsvideos von Studierenden an. Hierfür wird das Praxissemester bzw. ein sogenanntes Langzeitpraktikum als verbindlicher Studienbestandteil des Masterstudiums genutzt. Durch das Erstellen und Analysieren eigener Unterrichtsvideos wird das Praxissemester, das als Makroform von Praxisbezügen (Hedtke, 2020) bezeichnet werden kann, mit einer Mikroform von Praxisbezug (ebd.) verknüpft, worüber ein erweiterter Beitrag zur Theorie-Praxis-Relationierung geleistet werden kann (Weyland, 2019).

2 Theoretischer Bezugsrahmen und Seminarkonzeption

Im Folgenden wird zunächst das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung als übergreifende Zieldimension der das Praxissemester rahmenden Lehrveranstaltungen erläutert. Daran anschließend wird auf die Modellierung des Wahrnehmungsschwerpunktes eingegangen. Hieran schließt sich die Darlegung der Seminarkonzeptionen an.

2.1 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

Zur Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts benötigen Lehrkräfte vielfältige professionelle Kompetenzen (KMK, 2014; Kunter et al., 2013). Insbesondere die situationsspezifischen Handlungsfähigkeiten einer Lehrkraft sind – wie eingangs bereits erwähnt – zur Bewältigung der Komplexität von Unterrichtsereignissen gefordert. Der professionellen Unterrichtswahrnehmung als sogenannte „Fähigkeit […], lernrelevante Ereignisse im Unterricht treffend erkennen und theoriebasiert analysieren zu können" (Hellermann, Gold & Holodynski, 2015, S. 98), kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, da sie als notwendige Grundlage für professionelles Lehrerhandeln gilt (Bromme, 1992; Goodwin, 1994; Jahn et al., 2014).

Das Konstrukt der professionellen Unterrichtswahrnehmung geht auf die Forschungsarbeiten von Goodwin (1994) zurück. Mit dem Begriff der *professional vision* prägte er das Verständnis, dass die Wahrnehmung einer Situation sowie deren Interpretation und Bewertung entscheidend von der Profession der betrachtenden Person abhängen. Aufbauend auf Goodwins Überlegungen übertrug Sherin (2001) das Prinzip der *professional vision* auf die Lehrerbildung. Der Auffassung von Sherin (2007) zufolge manifestiert sich die professionelle Unterrichtswahrnehmung in einem wechselseitigen Prozess zweier kognitiver Denkleistungen.

Die *selective attention* als Erste dieser Denkleistungen bezeichnet das selektive Fokussieren der Aufmerksamkeit auf lernrelevante Unterrichtsereignisse. Dieser ist das *noticing* als Fähigkeit, „lernrelevante Ereignisse, Situationen oder Prozesse [als solche] zu erkennen" (Kramer et al. 2017, S. 146) inhärent. Das *knowledge-based reasoning* als zweite Komponente im Prozess der professionellen Unterrichtswahrnehmung bezieht sich hingegen auf die Verarbeitung der als lernrelevant identifizierten Ereignisse vor dem Hintergrund des theoretischen Wissens einer Lehrkraft (Seidel et al., 2010; Sherin, 2007; Sunder et al., 2016). Unter Bezugnahme auf theoretische Wissensbe-

stände können Unterrichtssituationen differenziert beschrieben, interpretiert und hinsichtlich ihrer Qualität bewertet werden, sodass mögliche Auswirkungen auf weitere Unterrichtssituationen vorhergesagt werden können (Barth, 2017; Seidel et al., 2010). Somit stellt der Prozess des *knowledge-based reasoning* eine notwendige Bedingung in Hinblick auf die Fähigkeit dar, Unterricht professionell wahrnehmen zu können, und grenzt die professionelle Unterrichtswahrnehmung dadurch von einer bloßen Unterrichtsbeobachtung ab.

Um die Fähigkeit der professionellen Unterrichtswahrnehmung und damit die Anbahnung situationsspezifischer Handlungsfähigkeiten bereits bei Studierenden zu fördern, haben sich videobasierte Lehrveranstaltungen als wirksam erwiesen (Gold, Hellermann & Holodynski, 2017). Die Arbeit mit Unterrichtsvideos bietet den Vorteil, dass Studierende die Ereignisse einer Unterrichtssituation aus der Distanz heraus wiederholt betrachten können. Ebenfalls kann eine Unterrichtssituation aus vielfältigen Perspektiven analysiert werden. Im Rückgriff auf entsprechende theoretische Wissensbestände kann ein Beitrag zu einer vertieften Theorie-Praxis-Relationierung geleistet werden (Möller, Sunder & Todorova, 2016). Wenn der Einsatz von Unterrichtsvideos auf die Anbahnung situationsspezifischer Fähigkeiten angehender Lehrkräfte abzielen soll, ist es zugleich notwendig, die Tiefenstrukturen von Unterricht zu analysieren, da erst diese die charakteristischen Merkmale einer Unterrichtssituation aufdecken und deren kontextuellen Einfluss verdeutlichen (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013). Daher liegen den Seminarkonzepten der Arbeitsgruppe Berufspädagogik hochinferente Analyseverfahren zugrunde, die „Schlussfolgerungen bzw. interpretative Prozesse seitens der Beobachter [erfordern], die über das konkret beobachtbare Verhalten hinausgehen und sich auf abstraktere Sachverhalte bzw. globalere Verhaltensmerkmale beziehen“ (Clausen, Reusser & Klieme 2003, S. 124). Die Studierenden erhalten demnach zunächst eine umfassende Einführung in den theoretischen Bezugsrahmen des entsprechenden Analysefokus, bevor sie angeleitet werden, ausgewählte Unterrichtsereignisse gemäß den Prozessen der professionellen Unterrichtswahrnehmung differenziert zu beschreiben, zu interpretieren und zu bewerten und schließlich Handlungsalternativen für zukünftige Unterrichtssituationen zu generieren bzw. aufzuzeigen.

2.2 Analysefokus: Klassenführung und kognitive Aktivierung mittels Lehrerfragen

Zur zielgerichteten Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung ist, wie oben bereits skizziert, ein spezifischer Analysefokus notwendig. Da das QLB-Projekt auf einen kompetenten Umgang mit Schülerheterogenität abzielt und insbesondere Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen aufgrund systemimmanenter Bedingungen mit einer breiten Heterogenität der Schülerschaft konfrontiert sind, liegt der Analysefokus auf einer effizienten Klassenführung mit dem Ziel der Maximierung der aktiven Lernzeit unter besonderer Berücksichtigung der kognitiven Aktivierung mittels Lehrerfragen als Voraussetzung zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts (Koschel & Weyland, 2020b). Im Mittelpunkt jeglicher Maßnahmen zur Unter-

richtsplanung und -durchführung stehen die Schüler:innen als lernende Individuen. Alle Maßnahmen der Lehrkraft sollten dabei die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerschaft berücksichtigen (Klieme & Warwas, 2011), um ein möglichst hohes Kontingent aktiver Lernzeit für alle Schüler:innen zu gewährleisten (Achtenhagen et al., 2000). Laut Helmke (2014) stellen „Qualitätsaspekte des Unterrichts" (lernförderliches Klima, Motivierung, Aktivierung, Methodenvielfalt, Passung) sowie eine „effiziente Klassenführung" (Regeln, Zeitnutzung, Umgang mit Störungen) Prädikatoren zur Ermöglichung aktiver Lernzeit dar. So stellt eine effiziente Klassenführung zwar einen störungsfreien Ablauf von Unterrichtsaktivitäten sicher und kann somit als Gelingensbedingung von Lernarbeit betrachtet werden (Kiel, Frey & Weiß, 2013), doch erst Maßnahmen zur kognitiven Aktivierung (wie zum Beispiel die Lehrerfrage) und ein damit verbundenes individuell angepasstes Angebot an Lernaufgaben tragen zur optimalen Nutzung der aktiven Lernzeit und damit zu einem kompetenten Umgang mit Heterogenität bei. Somit stellt die Kombination aus beiden sich gegenseitig bedingenden Prädikatoren – Klassenführung als notwendige Bedingung und kognitive Aktivierung als hinreichende Bedingung – aktive Lernzeit sicher (Koschel 2021; Bohl 2017; Pietsch 2010).

Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzungen wurden die Konzepte der Klassenführung und der Lehrerfrage als Maßnahme zur kognitiven Aktivierung in Form eines Kodiermanuals unter Rückgriff auf bereits bestehende Vorarbeiten (Gold, Hellermann & Holodynski 2016) operationalisiert.

2.3 Ausrichtung des Seminarkonzeptes

Im Rahmen der videobasierten Lehr-Lernarrangements haben sich sowohl problembasierte als auch instruktionale Ansätze etabliert, die sich hinsichtlich ihrer didaktischen Zielsetzung unterscheiden. Während in problembasierten Ansätzen in Form des „Example-Rule"-Ansatzes die Diskussion möglicher Lösungen für Praxisprobleme im Vordergrund steht, legen instruktionale Ansätze in Form des „Rule-Example"-Ansatzes den Fokus auf einen zielorientierteren Analyseprozess, der durch die Instruktionen der Dozierenden für die Studierenden angeleitet und somit erleichtert wird (Kleinknecht, Schneider & Syring 2014; Santagata & Guarino 2011; Seidel, Blomberg & Renkl 2013). Im Hinblick auf die Anbahnung professioneller Unterrichtswahrnehmung konnten Seidel et al. (2013) im Vergleich der beiden Ansätze feststellen, dass der instruktionale Ansatz sich für diesen Zweck besser eigne. Darüber hinaus schreiben Studierende diesem Ansatz einen höheren Lernerfolg zu (Brouwer & Robijens 2013). Den Seminarkonzepten innerhalb des QLB-Teilprojekts und damit auch in den Seminaren der Arbeitsgruppe Berufspädagogik liegt folglich dieser Ansatz zugrunde.

In beiden Förderphasen erfolgte zu Beginn der Lehrveranstaltungen zunächst eine theoretische Einführung in den spezifischen Analysefokus. Daran anschließend wurden die Studierenden mit dem eingesetzten Analyseinstrument (Kodiermanual) vertraut gemacht, bevor sie erste Analyseversuche an ausgewählten Videosequenzen vornahmen. Abschließend fand eine Diskussion der Analyseergebnisse der Studie-

renden statt, in der Handlungsalternativen diskutiert und mögliche Ambiguitäten in der Interpretation einzelner Unterrichtsereignisse aufgedeckt wurden. Hierüber sollte den Studierenden ein Einblick in die Tiefenstrukturen von Unterrichtsereignissen ermöglicht werden.

Innerhalb der wöchentlich stattfindenden Lehrveranstaltungen der ersten Förderphase wurden von den Studierenden ausschließlich fremde Unterrichtsvideos analysiert. Die explizit auf das Praxissemester bezogenen bzw. darin integrierten universitären Lehrveranstaltungen der zweiten Förderphase fanden als Blockveranstaltungen statt. Nachdem die Studierenden auch in diesen Lehrveranstaltungen mit dem spezifischen Analysefokus und der Analyse fremder Unterrichtsvideos vertraut gemacht wurden, erhielten sie im Rahmen ihrer Studienprojekte die Möglichkeit, ihren eigenen Unterricht zu videografieren und zu analysieren. Während ihres Analyseprozesses wurden die Studierenden in Kleingruppen (à drei bis vier Personen) durch die Dozierenden begleitet und zur intensiven Reflexion angeleitet.

3 Implementierung von Unterrichtsvideos im Rahmen der Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität

Um die im Rahmen des QLB-Projekts entstandenen Unterrichtsvideos interessierten Personen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zugänglich zu machen, wurden das projekteigene Videoportal *ProVision* sowie das bundesweite Meta-Videoportal eingerichtet, die nachstehend vorgestellt werden.

3.1 Videoportale ProVision und Meta-Videoportal

Durch die Analyse authentischer Unterrichtsvideos innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen wird der Forderung nach einer intensiveren Theorie-Praxis-Relationierung in der ersten Phase der Lehrerbildung begegnet (Möller, Sunder & Todorova 2016; Seidel, Blomberg & Renkl 2013). Um den Studierenden eine vielfältige Auswahl an Unterrichtsvideos zur Verfügung stellen zu können, wurde in Anlehnung an das Konzept des bereits existierenden Videoportals ViU[1] das Videoportal *ProVision* entwickelt. Die Einrichtung des *ProVision*-Portals ist Teil des übergeordneten QLB-Projekts „Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ an der WWU Münster und wurde durch das BMBF gefördert.

Im Unterschied zum ViU-Portal, das Videoaufnahmen von naturwissenschaftlichem Grundschulunterricht bietet, stellt das *ProVision*-Portal Videoaufnahmen un-

1 In Zusammenarbeit des Instituts für Psychologie in Bildung und Erziehung, des Instituts für Didaktik des Sachunterrichts und des ZIV Servicepunkt Film der WWU Münster wurde das Videoportal im Rahmen des Projekts „Videobasierte Unterrichtsanalyse (ViU): Early Science – Theoretische Modellierung und empirische Erfassung der Kompetenzen zur Analyse der Lernwirksamkeit von naturwissenschaftlichem Grundschulunterricht“ erstellt und vom BMBF im Rahmen des Programms „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ gefördert. Weiterführende Informationen zum ViU-Portal sind der Projekthomepage zu entnehmen: https://www.uni-muenster.de/Koviu/ (zuletzt abgerufen am: 12.01.2022).

terschiedlicher Unterrichtsfächer und Schulformen zur Verfügung. Im Kontext der beruflichen Bildung wurden 54 Videovignetten produziert, die aus insgesamt sieben Unterrichtsstunden (je 90 Min.) stammen. Die Gesamtunterrichtsstunden sowie die Videovignetten stehen im Videoportal der WWU zur Verfügung. Darüber hinaus sind zu allen Videos Begleitmaterialien in Form von Unterrichtsverlaufsplänen und Transkripten einsehbar. Somit adressiert das Angebot des *ProVision*-Portals eine breitgefächerte Zielgruppe: Studierende und Hochschullehrende, Fach- und Seminarleiter:innen der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie Personen, die in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften tätig sind.[2]

Mit der Eröffnung des bundesweiten Meta-Videoportals im März 2021 erhalten Studierende sowie in der Lehreraus- und -fortbildung tätige Personen die Möglichkeit, eine Videoportal-übergreifende Suche nach Unterrichtsvideos durchzuführen. Bisher stellen elf Videoportale unterschiedlicher Universitätsstandorte ihre Unterrichtsvideos zur Verfügung. Durch die Kooperation der Videoportale, die durch die WWU Münster koordiniert wird, ist die Suche nach einem geeigneten Video hinsichtlich eines spezifischen Einsatzes erheblich komfortabler. Der Abruf der entsprechenden Videos erfolgt dann über die jeweiligen Videoportale.

3.2 Digitalgestützte Analyse von Unterrichtsvideos

Um die studentischen Videoanalysen im Seminarkontext zu unterstützen und sie einer Diskussion leichter zugänglich zu machen, hat sich die digitalgestützte Analyse der Unterrichtsvideos mithilfe eines Opencast Annotation Tool (OAT) als hilfreich erwiesen. Das OAT ist Bestandteil der universitätsinternen Plattform Learnweb und ermöglicht den Studierenden, die Unterrichtsvideos während des Abspielens nach verschiedenen Schritten zu bearbeiten. Die Studierenden können ausgewählte Sequenzen mithilfe von zuvor festgelegten Kategorien kodieren oder aber selbst ein Kategoriensystem anlegen. Des Weiteren können die Studierenden ihre Kodierungen in einem Freitextfeld kommentieren. Für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen bietet das Tool die Funktion, mehrere Annotationsspuren von Studierenden und/oder Lehrenden gleichzeitig sichtbar zu machen. So wird im Seminarkontext deutlich, dass unterschiedliche Kodierungen für eine Videosequenz vorliegen können, die die Ambiguitäten in der Interpretation von Unterrichtsereignissen offenlegen. Diese können als Ausgangspunkte für Diskussionen vor dem Hintergrund des jeweiligen Analysefokus dienen.

3.3 Entwicklung und Analyse von Unterrichtsvideos im Lehr-Lern-Labor der Arbeitsgruppe Berufspädagogik

Die Erstellung, Bearbeitung und Einbindung von Unterrichtsvideos werden zudem durch das Lehr-Lern-Labor der Arbeitsgruppe Berufspädagogik gefördert. Das kürzlich entwickelte und modernisierte Labor bietet unterschiedliche Zugänge für experimentell angelegte Forschungs- und Entwicklungsansätze, in denen authentische Un-

2 Weiterführende Informationen zum ProVision-Portal sind der Homepage zu entnehmen: https://www.uni-muenster.de/ProVision/ (zuletzt abgerufen am 12.01.2022).

terrichtsvideos wesentlicher Bestandteil sind. Neben einer Spiegelwand zwischen einem Seminar- und Beobachtungsraum verfügt das Labor über sechs fest installierte Kameras. Diese können aus dem Beobachtungsraum über eine Software gesteuert werden. In das Lehr-Lern-Labor sind zwei Räume integriert. Neben einem Seminarraum mit mobilem Inventar steht zudem ein Raum für die Entwicklung und Erprobung von Ansätzen zur Berufsorientierung zur Verfügung. Die Videoaufzeichnungen können mit einer umfassenden Software, die auf das Kamerasystem abgestimmt ist, ausgewertet werden. Die Laborräume werden für unterschiedliche Lehr- und Forschungskontexte genutzt. Neben der Hochschullehre ist auch die Einbindung von Schulklassen mit ihren Lehrpersonen im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sowie eine entsprechende Nutzung im Kontext von Fort- und Weiterbildung intendiert.

4 Ausblick

Die Phase des Berufseinstiegs (3. Phase) sowie die Fort- und Weiterbildung (4. Phase) von Lehrpersonen werden im Rahmen zukünftiger Projekte in der Arbeitsgruppe Berufspädagogik ebenfalls in den Fokus gerückt. In Anlehnung an internationale Forschungsbefunde bieten videogestützte Formate in der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen ein hohes Potenzial. Entsprechende Konzepte können in Teilen als Blaupause dienen, müssen jedoch im Einzelnen adaptiert und auf das Anforderungsprofil von Lehrpersonen angepasst werden. Hier zeigt sich insbesondere ein großes Forschungsdesiderat für die Lehrpersonen in den Pflege- und Gesundheitsberufen. In zukünftigen Projekten der Arbeitsgruppe Berufspädagogik werden gemeinsam mit Kooperationsschulen Ansätze erarbeitet, um diese Forschungslücke zu schließen. Auf der Grundlage der so gewonnenen empirischen Forschungsbefunde können gezielte Angebote für die Fort- und Weiterbildung im Lehr-Lern-Labor entwickelt werden.

Literatur

Achtenhagen, F., Bendorf, M., Getsch, U. & Reinkensmeier, S. (2000). Mastery learning in der Ausbildung von Industriekaufleuten. Zeitschrift für Pädagogik, 46(3), 373–394.

Barth, V. L. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen (Schulpädagogik) (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, 177–212.

Brouwer, N. & Robijens, F. (2013): Fokussierte Auswertung von Videoaufzeichnungen als Methode in der Lehrerausbildung. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. (S. 302–318) Münster u. a.: Waxmann.

Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft 31*(2), 122–141.

Goodwin, C. (1994). Professional Vision. American Anthropologist, (96), 606–633.

Gold, B., Hellermann, C. & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 115–136.

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hellermann, C., Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 47*(2), 97–109.

Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Franz Emanuel Weinert gewidmet (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern, Orientierungsband; 6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Jahn, G., Stürmer, K., Seidel, T. & Prenzel, M. (2014). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden – Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 46*(4), 171–180.

Kiel, E., Frey, A. & Weiß. S. (2013). Trainingsbuch Klassenführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32*(2), 210–220.

Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik, 57*, 805–818.

KMK (Hrsg.) (2014). Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt abgerufen am 12.01.2022).

Koschel, W. (2021). Zur Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Kontext von Heterogenität im Unterricht. Eine Interventionsstudie am Beispiel des beruflichen Lehramtsstudiums (1. Aufl.). Leverkusen: Budrich Academic Press.

Koschel, W. & Weyland, U. (2020a). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“, *1*(3), 283–301. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, Bd. 3 Nr. 1 (2020).

Koschel, W. & Weyland, U. (2020b). Zur Anbahnung professioneller Unterrichtswahrnehmung in der beruflichen Lehramtsausbildung mittels Videovignetten zu pflegeberuflichem Unterricht. In R. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze (S. 185–209).

Kramer, C., König, J., Kaiser, G., Ligtvoet, R. & Blömeke, S. (2017). Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der universitären Ausbildung: Zur Wirksamkeit video- und transkriptgestützter Seminare zur Klassenführung auf pädagogisches Wissen und situationsspezifische Fähigkeiten angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 137–164.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*, 805–820.

Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig- und hochinferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. Zeitschrift für Pädagogik 59(3), 357–380.

Möller, K., Sunder, C. & Todorova, M. (2016). Förderung der professionellen Wahrnehmung bei Bachelorstudierenden durch Fallanalysen. Lohnt sich der Einsatz von Videos bei der Repräsentation der Fälle? *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 339–356.

Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(1), 121–148.

Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin –Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 21–39). Wiesbaden: Springer VS.

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 454–499.

Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). Observer-Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*, 296–306.

Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl. A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 34*, 56–65.

Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Pre-Service Teachers. *American Educational Research Journal, 51*, 739–771.

Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(1), 1–21.

Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. L. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Hrsg.), Beyond classcical pedagogy. Teaching elementary school mathematics (Studies in mathematical thinking and learning, S. 75–93). New York: Routledge.

Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Hrsg.), Video research in the learning sciences (S. 383–395). Hillsdale: Erlbaum.

Sunder, C., Todorova, M. & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 22, 1–12.

Thiel, F., Richter, S. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht – Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(4), 727–752.

Homepage des ViU Portals: https://www.uni-muenster.de/Koviu/ (zuletzt abgerufen am 12.01.2022).

Homepage des ProVision Portals: https://www.uni-muenster.de/ProVision/ (zuletzt abgerufen am 12.01.2022).

Homepage des Meta-Videoportals: https://unterrichtsvideos.net/metaportal/ (zuletzt abgerufen am 12.01.2022).

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen im Praxissemester. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 25–64), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

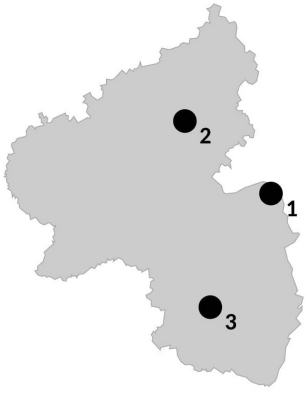
Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Ulrike Weyland
WWU Münster, Abeitsgruppe Berufspädagogik
Dekanin des Fachbereichs 06, Professur für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik
Georgskommende 26, 48143 Münster
ulrike.weyland@uni-muenster.de

Verena Oestermann, M. Ed.
WWU Münster, Abeitsgruppe Berufspädagogik
Georgskommende 26, 48143 Münster
oestermann@uni-muenster.de

Dr. Wilhelm Koschel
WWU Münster, Abeitsgruppe Berufspädagogik
Georgskommende 26, 48143 Münster
koschel@uni-muenster.de

X. Rheinland-Pfalz



1 Johannes Gutenberg-Universität Mainz
2 Universität Koblenz
3 RPTU Kaiserslautern

Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz

Kurzcharakteristik des Standorts

Katharina Frank, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Sebastian Brückner, Jasmin Reichert-Schlax, Moritz Schneider, Hannes Saas, Christiane Kuhn, Christian Dormann

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik (B. Sc.)
- Master of Science in Wirtschaftspädagogik (M. Sc.)
- Master of Education in Wirtschaftspädagogik (M. Ed.)
- Doppelmaster in Wirtschaftspädagogik (M. Sc. + M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik WS 2007/2008
- Master of Science in Wirtschaftspädagogik WS 2010/2011
- Master of Education in Wirtschaftspädagogik WS 2013/2014
- Doppelmaster in Wirtschaftspädagogik: WS 2013/2014
- Diplom Wirtschaftspädagogik: SS 1992 – SS 2012

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaft

Angebotene Unterrichtsfächer

- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religionslehre
- Französisch
- Informatik
- Italienisch
- Katholische Religionslehre
- Management and Economics
- Mathematik
- Sozialkunde
- Spanisch
- Sport
- Recht
- Wirtschaft

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B. Sc.: 285
- M. Sc.: 64
- M. Ed.: 58

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Wirtschaft: 407

Ggfs. Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Durchführung studienpraktischer Veranstaltungen durch Fachleiter und Fachleiterinnen aus den Studienseminaren in Rheinland-Pfalz sowie aus der Berufspraxis
- Praktische Ausbildungsbestandteile in Form von zwei orientierenden und einem vertiefenden schulischen oder betrieblichen Praktikum im Bachelor-Studiengang sowie einem weiteren vertiefenden Schulpraktikum im Studiengang Master of Education

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekt(e)

- TWIND: Technik und Wirtschaft. Integrierte Didaktik. Im Verbundprojekt werden (fach-) didaktisch fundierte, multimediale Lehr-Lernpakete entwickelt und erprobt. Ziel ist die Förderung von Handlungskompetenzen (angehender) Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

An der JGU Mainz können die Abschlüsse Bachelor of Science (B. Sc.), Master of Science (M. Sc.) und Master of Education (M. Ed.) in der Wirtschaftspädagogik erworben werden. Wirtschaftspädagogik stellt eine Kombination aus Wirtschaftswissenschaften, Berufsbildungswissenschaften und einem zusätzlichen Studienfach dar. Um Interessen von Studierenden zu berücksichtigen, ermöglicht der modulare Aufbau der Studiengänge mit Wahlpflichtmodulen eine eigenständige Schwerpunktsetzung. Der Bachelorstudiengang führt zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss im außerschulischen Bereich. Eine vertiefende berufliche Qualifizierung für den schulischen sowie außerschulischen bzw. betrieblichen Bildungsbereich wird durch die beiden fortführenden Masterstudiengänge ermöglicht. Während der M. Ed. einen Zugang zum Vorbereitungsdienst zulässt, fokussiert der M. Sc. auf betrieblichen und außerschulischen Bereich. Die beiden Studiengänge können als Doppelmaster kombiniert werden.

Der B. Sc. hat eine Regelstudienzeit von sechs Semestern und umfasst 184 Leistungspunkte (für weitere Informationen, s. https://wiwi.uni-mainz.de/studium/bachelor-wipaed/). Der M. Ed. hat eine Regelstudienzeit von vier Semestern und umfasst 120 Leitungspunkte (s. https://wiwi.uni-mainz.de/studium/master-ed-wipaed). Die Studiengänge beinhalten Veranstaltungen im Kernfach Wirtschaftswissenschaften, im Schwerpunktfach mit jeweils entsprechender Fachdidaktik, in der Wirtschaftspädagogik sowie in Pflichtpraktika mit entsprechenden vor- und nachbereitenden Seminaren. Fachwissenschaftliche Inhalte werden mit fachdidaktischen, schulpraktischen und wirtschaftspädagogischen Inhalten systematisch verknüpft, sodass Studierende umfassende handlungsnahe Qualifikationen erlangen, die u. a. zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen erforderlich sind. Die Fachinhalte werden sowohl anwendungs- und praxisorientiert als auch forschungsorientiert vermittelt, mit einem besonderen Fokus auf Methoden der empirischen Berufsbildungsforschung.

Das Wirtschaftspädagogik-Lehrangebot der JGU Mainz ist durch zwei wirtschaftspädagogische Lehrstühle (LS) von Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia und von Prof. Dr. Christian Dormann breit gefächert. Beide LS ermöglichen Studierenden eine intensive Betreuung in kleinen Gruppen. Durch die curricular verankerte Zusammenarbeit der LS mit Experten und Expertinnen aus der Praxis, wie aus Ausbildungsunternehmen, Berufsschulen sowie Studienseminaren, erfolgt eine systematische Verzahnung der theoretischen und praktischen Ausbildung.

Die Wirtschaftspädagogik der JGU bindet aktuelle Forschungsbefunde und -entwicklungen in die Ausbildung angehender Lehrkräfte systematisch ein. Dabei sind die LS selbst im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten in die Entwicklung innovativer Lehre involviert, wie z. B. im BMBF geförderten Projekt ELMaWi-Transfer (s. https://www.elmawi.de) sowie Projekt TWIND (s. https://www.twind.de), um z. B. innovative Entwicklungen hinsichtlich der Förderung handlungsorientierter Lehrkompetenzen durch digitale Medien im WiPäd Studium zu implementieren.

Autorinnen und Autoren

Katharina Frank, M. Ed.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
kfrank@uni-mainz.de

Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaberin und Professur für das Fach Wirtschaftspädagogik
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
troitschanskaia@uni-mainz.de

Dr. Sebastian Brückner
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
brueckner@uni-mainz.de

Jasmin Reichert-Schlax, M. Sc.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
jasmin.schlax@uni-mainz.de

Moritz Schneider, M. Ed.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
mschne@uni-mainz.de

Jun. Prof. Dr. Hannes Saas
Technische Universität Kaiserslautern
Fachbereich Pädagogik
Juniorprofessor für Berufsbildung mit Schwerpunkt digitale Transformation
Erwin-Schrödinger Straße, 67663 Kaiserslautern
hannes.saas@sowi.uni-kl.de

Dr. Christiane Kuhn
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Akademische Oberrätin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
christiane.kuhn@uni-mainz.de

Prof. Dr. Christian Dormann
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaber und Professur für das Fach Wirtschaftspädagogik
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
cdormann@uni-mainz.de

Johannes Gutenberg-Universität (JGU) Mainz

Digitalisierung der wirtschaftspädagogischen Lehrkräftebildung: Innovative praxisorientierte Lehr-Lerntools zur Förderung handlungsorientierter Kompetenzen

Katharina Frank, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Sebastian Brückner, Jasmin Reichert-Schlax, Hannes Saas, Moritz Schneider, Christiane Kuhn

Abstract

Digitale Lehr-Lernkonzepte sind zu einem wesentlichen Bestandteil der hochschulischen Lehre geworden, intensiviert durch die COVID-19-Pandemie. Innovative digitale Konzepte werden insbesondere in der Lehrkräfteausbildung benötigt, um das individuelle, handlungsorientierte Lernen und Lehren heterogener Studierendengruppen zu unterstützen. Die Förderung handlungsorientierter Kompetenzen ist ein zentrales Ziel in der Lehrkräfteausbildung, in der die Unterrichtspraxis bisher nur unzureichend in die Hochschullehre einbezogen wird und angehende Lehrkräfte nicht hinreichend praxisnah auf den Einstieg in das Referendariat vorbereitet werden. In zwei aktuellen Projekten an der Universität Mainz wird der Bedarf an innovativen Lehr-Lernkonzepten zur Förderung der Studierenden bei dem Transfer von Professionswissen in effektives unterrichtliches Handeln adressiert. Das Projekt ELMaWi-Transfer fokussiert die Entwicklung authentischer Videovignetten und Aufgaben, welche die Unterrichtspraxis situativ abbilden, um handlungsorientierte Lehrkompetenzen effektiv zu fördern. Das Projekt TWIND befasst sich mit der Entwicklung und Evaluation umfassender digitaler Lehr-Lernkonzepte mittels multimedialer Lehr-Lernpakete, die in der digitalen oder Präsenz-Lehre eingesetzt und von (angehenden) Lehrkräften im Selbstlernsetting bearbeitet werden können. Auf Grundlage von Evaluationsergebnissen zur Wirksamkeit der neu entwickelten ElMaWi-Transfer Lehr-Lerntools und TWIND WiPäd-Medienpakete, die eine effektive Förderung von handlungsnahen Kompetenzen zeigen, werden diese neuen Lehr-Lernansätze für den Einsatz in der regulären wirtschaftspädagogischen Lehrkräfteausbildungspraxis weiterentwickelt und optimiert.

Schlagworte: Handlungskompetenzen, hochschulische Lehrkräftebildung, innovative Lehr-Lernkonzepte, digitale Medienpakete, videobasierte Lehr-Lerntools

Digital teaching-learning concepts have become an essential part of teaching in higher education, intensified by the COVID-19 pandemic. Innovative concepts are especially required in teacher education to support the teaching and learning of heterogeneous student groups. The promotion of action-oriented competencies is a central goal in teacher education, where teaching practice has so far been insufficiently integrated into university curricula and prospective teachers are not adequately prepared for their entry into practical teacher training. Two current projects at the University of Mainz address the demand for innovative teaching-learning concepts to support students in transferring professional knowledge into effective teaching practice. The ELMaWi-Transfer project focuses on the development of authentic video vignettes and learning tasks that situationally address classroom practice to effectively promote action-oriented teaching competencies. The TWIND project develops and evaluates comprehensive digital teaching-learning concepts in the form of multimedia teaching-learning packages that can be used in teacher training or by (prospective) teachers in self-learning settings. Based on evaluation results on the effectiveness of the newly developed ElMaWi-Transfer teaching-learning tools and TWIND WiPäd media packages, which show effective promotion of action-oriented competencies, these new teaching-learning approaches are being further developed and optimized for use in regular economics teacher education practice.

Keywords: action-oriented competencies, university teacher education, innovative teaching-and-learning concepts, digital media packages, video-based teaching-and-learning tools

Herausforderungen der Lehrkräftebildung: Theorie-Praxis-Problem

Die universitäre Lehrerausbildung hat zum Ziel Lehramtsstudierenden durch optimale Vorbereitung einen erfolgreichen Übergang ins Referendariat sowie ins Berufsleben zu ermöglichen (Messner/Reusser 2000). Den beruflichen Tätigkeiten und Herausforderungen als selbstverantwortliche Lehrkraft fühlen sich jedoch viele Studierende nicht hinreichend gewachsen (Treptow 2006). Das im Studium erworbene theoretische Professionswissen wird von Studierenden oft als wenig hilfreich für die Berufspraxis empfunden, da sie häufig Schwierigkeiten haben ihr Wissen in komplexen Unterrichtssituationen anzuwenden bzw. in effektives Handeln zu transformieren (Stender et al. 2015). In den Standards der Lehrerbildung (KMK 2004) und im Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP 2014) ist eine frühzeitige Orientierung des Studiums an den komplexen beruflichen Herausforderungen verankert. Für angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen sind zudem Richtlinien zur Lehrkräfteprofessionalität verabschiedet worden, die eine Einbindung handlungsnaher universitärer Lehr-Lernangebote frühzeitig und effektiv im Studium fördern (KMK 2019).

Handlungsorientierte Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften

Handlungsorientierte Kompetenzen dienen dem erfolgreichen Umgang mit den kontextspezifischen Anforderungen des Unterrichts, z. B. der Bewältigung komplexer Unterrichtssituationen durch eine effektive Organisation der Lehr- und Lernprozesse (Brühwiler 2020). Konkrete Anforderungen sind durch die Situativität und Unmittelbarkeit im Unterrichtsgeschehen geprägt und erfordern von (angehenden) Lehrkräften auf professionellem Wissen aufbauende handlungsorientierte Kompetenzen (Oser et al. 2010). In der wirtschaftspädagogischen Lehrkräftebildung ist die Entwicklung geeigneter handlungsorientierter Lehr-Lernsituationen durch die Berücksichtigung verschiedenster spezifischer praxisnaher Anforderungen gekennzeichnet, z. B. um eine heterogene Adressatengruppe binnendifferenziert zu adressieren: so im Fach BWL im beruflichen Gymnasium, in Lernfeldern, in Teil- oder Vollzeitschulen oder in über 60 kfm.-verw. Ausbildungsberufen mit je eigenem Curriculum in verschiedenen Branchen (Beck et al. 2020). Um eine handlungsnahe und am potenziellen Berufsfeld orientierte Lehrkräftebildung zu gewährleisten, gilt es verschiedene Aspekte des Basiscurriculums (BWP 2014), wie Praxisphasen im Studium und Evidenzbasierung, zu berücksichtigen.

In Anlehnung an Lindmeier (2011) können zwei zentrale Handlungsfelder von (angehenden) Lehrkräften unterschieden werden, die auf eine professionelle Wissensbasis aufbauen: die aktionsbezogene Kompetenz (AK) und die reflexive Kompetenz (RK) (Kuhn et al. 2018). AK betrifft unmittelbares Lehrhandeln im Unterrichtsgeschehen und RK das Handeln vor oder nach dem Unterricht, wie z. B. die Planung (Kuhn et al. 2018). Die professionelle Wissensbasis von (angehenden) Lehrkräften lässt sich in Fachwissen (*content knowledge*; CK), fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*; PCK) und pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge; PK) (Shulman 1986) sowie medienfachdidaktisches Wissen (*technological pedagogical content knowledge*; TPACK) einteilen (Koehler/Mishra 2009; Seufert et al. 2019; s. Abbildung 1). Neben fachspezifischem Professionswissen bilden auch generische Fähigkeiten und Kenntnisse wesentliche Komponenten der Lehrkompetenzen, sodass allgemeine intellektuelle Fähigkeiten sowie motivationale und affektive Dispositionen das Lehrerhandeln bestimmen (Kuhn et al. 2018).

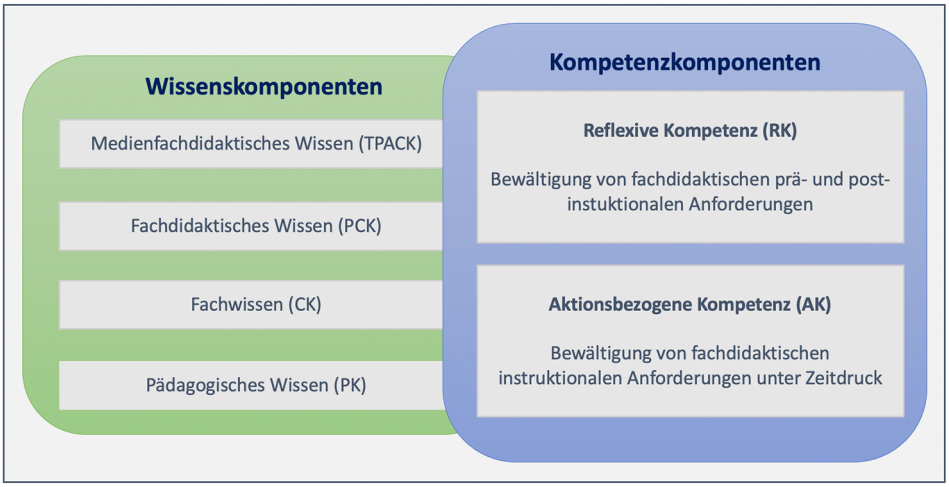


Abbildung 1: Modell handlungsorientierter Unterrichtskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in Anlehnung an Brückner et al. (2021)

Digitale Lehr-Lernkonzepte zur Förderung handlungsorientierter Lehrkompetenzen

Dass angehende Lehrkräfte oft nicht in der Lage sind ihre Wissenskomponenten in der Lehrpraxis anzuwenden, unterstreicht die Relevanz der Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen in der universitären Lehrkräftebildung (Cooper 2010). Zentrale Aufgabe der Hochschulpraxis ist folglich eine systematische Förderung der für den Lehralltag erforderlichen handlungsorientierten Kompetenzen, welche über fachspezifisches und -didaktisches Wissen hinausgehen (Brückner et al. 2021). Das Potenzial zur universitären Förderung handlungsorientierter Kompetenzen angehender Wirtschaftspädagogen war bisher wenig ausgeschöpft, indem ein Mangel an berufsalltagsnaher Praxiselemente in der Hochschulpraxis bestand und eine Förderung handlungsorientierter Kompetenzen zumeist nur implizit im Rahmen eigener Unterrichtsversuche an Schulen erfolgte (Saas et al. 2020).

Die Forderungen nach innovativen und insbesondere digitalen universitären Lehr-Lernkonzepten werden zunehmend lauter (KMK 2019). Auch in der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) wird eine Entwicklung digitaler Lehr-Lernkonzepte für die Lehrkräftebildung gefordert (Monitor Lehrerbildung 2019). Der zunehmenden Heterogenität der Studierenden kann mit digitalen Lehr-Lernkonzepten begegnet werden, indem sie ein individuell zugeschnittenes Lehrangebot ermöglichen (Ribeiro et al. 2011). Angehenden Lehrkräften kann durch die Bereitstellung digitaler Angebote eine höhere Flexibilität, Individualität und Modalität bei der Nutzung ermöglicht werden (Dabbagh/Kitsantas 2012). Der Bedarf an digitalen Lehr-Lernangeboten wird durch die aktuellen, z. B. pandemiebedingten Entwicklungen

zusätzlich erhöht (UNESCO 2020). Neue digitale Lehr-Lernangebote müssen dahingehend an die universitären Veränderungen angepasst und bestehende didaktische Konzepte des Kompetenzerwerbs neu ausgerichtet werden (Niegemann/Niegemann 2017).

Laut der KMK (2019) kann eine systematische Förderung handlungsorientierter Kompetenzen insbesondere durch digitale Lehr-Lernkonzepte mit videobasierten Materialien (z. B. Videovignetten) dazu beitragen, angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen des Unterrichtens vorzubereiten. Um die Situativität, Authentizität und Kontextgebundenheit unterrichtlichen Handelns durch Praxiselemente im Studium angemessen zu berücksichtigen (Oser et al. 2010), gilt der Einsatz videobasierter Materialien als vielversprechender Ansatz (Seidel/Thiel 2017). Im Folgenden werden zwei Projekte der Mainzer Wirtschaftspädagogik vorgestellt, die die Förderung handlungsorientierter Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften durch videobasierte Materialien (ELMaWi-Transfer), eingebettet in umfassende digitale Lehr-Lernkonzepte (TWIND) adressieren.

Förderung handlungsorientierter Kompetenzen durch videobasierte Lehr-Lerntools: ELMaWi-Transfer

ELMaWi-Transfer[1] in Mainz fokussiert die Implementierung eines hochschuldidaktischen Ansatzes zur anwendungsorientierten Förderung fachspezifischer Unterrichtskompetenzen angehender Lehrkräfte in der universitären Lehrkräfteausbildung mittels videobasierter Lehr-Lerntools im Fach Wirtschaft (s. https://www.elmawi.de/transfer-in-die-praxis-2/). In dem Projekt werden Videovignetten entwickelt, die typische Situationen aus dem kaufmännischen Unterricht abbilden (Kuhn et al. 2018). Die komplexen Anforderungen der Unterrichtspraxis werden durch die Videovignetten authentisch abgebildet und die zentralen Kompetenzen unterrichtlichen Handels adressiert. Basierend auf diese Videotools werden Aufgaben zur Förderung handlungsorientierter Unterrichtskompetenzen für den Einsatz an verschiedenen wirtschaftspädagogischen Standorten entwickelt, die von Dozierenden in ihre Lehrkonzepte integriert und in der Lehre eingesetzt werden können (Saas et al. 2020).

Die neu entwickelten Lehr-Lerntools werden zur Förderung fachspezifischer Unterrichtskompetenzen nach dem integrativen Ansatz mit einer aktionsbezogenen (AK) und einer reflexionsbezogenen (RK) Komponente im Studium der Wirtschaftspädagogik an verschiedenen Hochschulstandorten eingesetzt (Saas et al. 2020). Auch das notwendige Wissen (CK und PCK) wird dabei als Basis in den neuen Tools berücksichtigt (Saas et al. 2020). Die videobasierten Tools ermöglichen Studierenden, ihre Wissensbasis zur Bewältigung komplexer Probleme situativ anzuwenden und Kompetenzen zu trainieren (s. Abbildung 2).

1 „Förderung fachspezifischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden der Fächer Mathematik und Wirtschaftswissenschaften mittels videobasierter ELMaWi-Tools“; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen des Teilvorhabens Mainz: 01PK19012B.

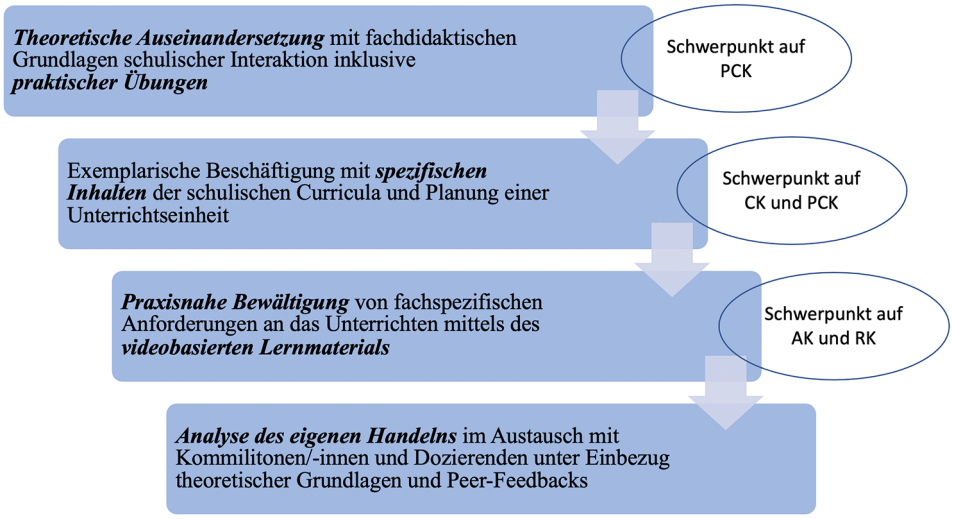


Abbildung 2: Struktur der ELMaWi-Transfer Tools nach Saas et al. (2020)

Um den neuen hochschuldidaktischen Ansatz weiter zu optimieren und curricular zu verankern, wurden die Videovignetten und Aufgaben bereits an verschiedenen Studienstandorten eingesetzt und auf ihre Wirksamkeit überprüft (Saas et al. 2020). Die Befunde liefern neben Erkenntnissen zur Wirksamkeit der videobasierten Tools auch Hinweise auf eine differenzierte Förderbarkeit der AK und RK (Saas et al. 2020).

Durch die digitalen Veränderungen universitärer Lehre wird es zunehmend möglich, auf das unterrichtliche Handeln bezogene situative Videovignetten in umfassende digitale Lehr-Lernkonzepte einzubinden und curricular zu verankern (Kerres 2018). Die Einbindung der Videovignetten und Aufgaben in digitale Anwendungskonzepte unterstützt orts- und zeitunabhängiges, multimediales und selbstgesteuertes Lernen von Studierenden, indem sie in der Lehre von Dozierenden eingesetzt sowie auch im Selbstlernsetting bearbeitet werden können (UNESCO 2020).

Förderung handlungsorientierter Kompetenzen durch digitale Medienpakete: TWIND WiPäd

An ELMaWi-Transfer anschließend werden in TWIND[2] digitale Medienpakete zur Förderung handlungsorientierter Unterrichtskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften im berufsbildenden Sektor entwickelt und evaluiert (s. https://www.twind.de/johannes-gutenberg-universitaet-mainz/). Durch die Entwicklung digitaler Medienpakete, die von Studierenden selbstständig bearbeitet werden können, werden praxis-

2 „Technik und Wirtschaft. Integrierte Didaktik; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen des Teilvorhabens Mainz: 01JA2042A.

nahe Inhalte in Form von Videovignetten in umfassende fachdidaktische Lehr-Lern-Konzepte eingebunden (Brückner et al. 2021). In TWIND werden neben Medienpaketen, die sich auf die Förderung unterrichtsbezogener Handlungskompetenzen im kfm.-verw. Bereich konzentrieren (wie in ELMaWi-Transfer), auch Medienpakete entwickelt, die medienfachdidaktische (TPACK) sowie domänenübergreifende pädagogische (PK) Kompetenzen fokussieren und somit allgemeindidaktischen Bewältigungssituationen im Unterricht Rechnung tragen (s. Abbildung 3).

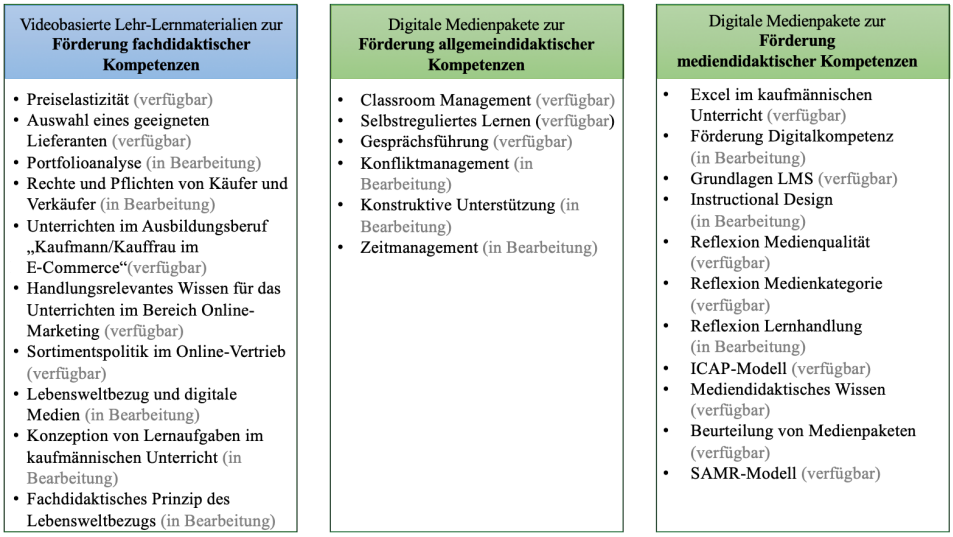


Abbildung 3: Auswahl der entwickelten Medienpakete in TWIND WiPäd

Die Entwicklung der Medienpakete orientiert sich an zentralen Kriterien effektiver Lehr-Lerntools, u. a. Lernendenzentrierung, Selbststeuerung, Multidimensionalität und Problemorientierung (Brückner et al. 2021). Die modulare Struktur der Medienpakete folgt instruktionell dem „Pebble-in-the-pond“-Modell (Merrill 2002; s. Abbildung 4).

Während die Studierenden motivierend und interesseweckend durch den Einstieg mittels problemorientierter Videovignetten in die Rolle einer angehenden Lehrkraft versetzt und für die Unterrichtsanforderungen sensibilisiert werden, erfordert die selbstgesteuerte Problembewältigung eine Handlung (Brückner et al. 2021). Lerninhalte werden z. T. durch Erklärvideos dargestellt und an Lernaufgaben angeknüpft. *Mittels* durchgängiger Anleitung und Audiomoderation wird eine Begleitung des Lernprozesses der Studierenden ermöglicht. Beim Selbststudium in digitaler Lehre wird die mögliche Abwesenheit eines/einer interaktiven und impulsgebenden Dozierenden berücksichtigt (Brückner et al. 2021).

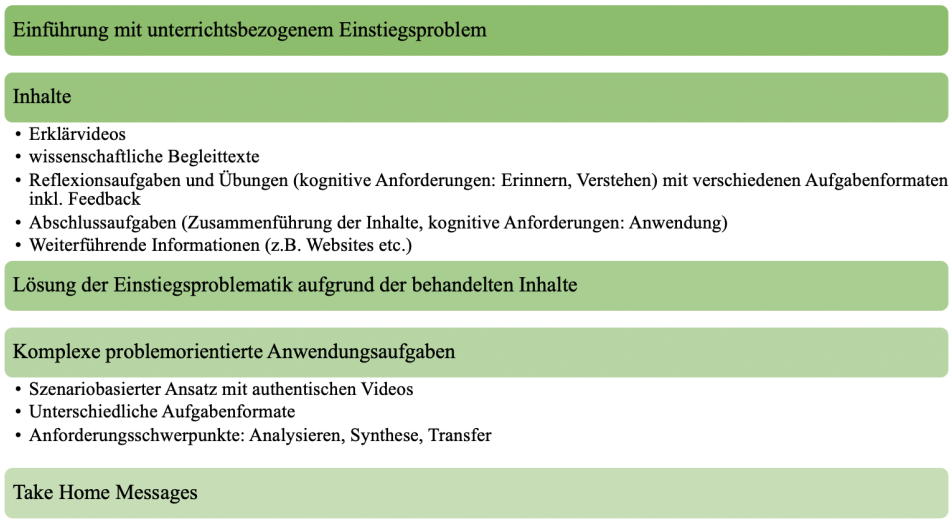


Abbildung 4: Struktur der TWIND WiPäd Medienpakete nach Brückner et al. (2021)

Entwicklungsperspektiven

Die TWIND WiPäd-Medienpakete wurden bereits an vielen Hochschulstandorten im Selbstlernsetting in digitaler Lehre eingesetzt und werden aktuell auch in Präsenzlehre sowie an Studienseminaren weiter erprobt. Erste Evaluationsbefunde liefern neben Erkenntnissen zur Wirksamkeit der Medienpakete hinsichtlich bedeutsamer Veränderungen in den adressierten Kompetenzen zusätzlich Einblicke in die Nutzung der neuen digitalen Lehr-Lern-Tools von Studierenden und Dozierenden. Basierend auf dem (positiven) Feedback von Studierenden und Dozierenden werden die Medienpakete weiterentwickelt und für den regulären Einsatz in der Lehrerbildungspraxis optimiert, um einen effektiven Beitrag zur Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die Anforderungen des Unterrichtens und den erfolgreichen Berufseinstieg zu leisten. Die neu entwickelten, erprobten und evaluierten Medienpakete werden über OER-Plattformen zur Verfügung gestellt.

Literatur

Beck, K., Brückner, S. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020): Wirtschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 565–572.

Brückner, S., Saas, H., Reichert-Schlax, J., Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2021): Digitale Medienpakete zur Förderung handlungsnaher Unterrichtskompetenzen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40, S. 1–25.

BWP [Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik] (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verfügbar unter: http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf (Zugriff am: 29.03.2022).

Cooper, J. M. (2010): Classroom Teaching Skills. Belmont: Cengage Learning.

Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012): Personal Learning Environments, social media, and self- regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. In: The Internet and Higher Education, 15(1), S. 3–8.

Kerres, M. (2018): Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München: Oldenbourg Verlag.

KMK (Kultusministerkonferenz, 2019): Empfehlungen zur Digitalisierung in der Hochschullehre. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/BS_190314_Empfehlungen_Digitalisierung_Hochschullehre.pdf (Zugriff am: 29.03.2022).

KMK (Kultusministerkonferenz, 2016): Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.

Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009): What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), S. 60–70.

Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Brückner, S. & Saas, H. (2018): A new videobased tool to enhance teaching economics. International Review of Economics Education, 27, S. 24–33.

Merrill, M. D. (2002): First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3), S. 43–59.

Messner, H. & Reusser, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18(20), S. 157–171.

Monitor Lehrerbildung (2019): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Niegemann, H. & Niegemann, L. (2017): Design digitaler Aus- und Weiterbildungsszenarien. In: O. Thomas, D. Metzger & H. Niegemann (Hg.): Digitalisierung in der Aus- und Weiterbildung. Berlin: Springer Gabler, S. 75–91.

Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010): Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 38(1), S. 5–28.

Ribeiro, J., Almeida, A. M. & Moreira, A. (2011): Enabling students with SEN through the use of Digital Learning Resources: Guidelines on how to select, develop and use DLR with SEN. In: A. Méndez-Vilas (Hg.): Education in a technological world: communication current and emerging research and technological efforts. Badajoz: Formatex Research Center, S. 180–189.

Saas, H., Kuhn, C. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020): Ein videobasiertes Lehr-Lernformat als innovativer hochschuldidaktischer Ansatz in der wirtschaftspädagogischen Lehramtsausbildung. In: I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hg.): Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 315–340.

Seidel, T. & Thiel, F. (2017): Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderbd. 32). Wiesbaden: Springer VS.

Seufert, S., Guggemos, J., Tarantini, E. & Schumann, S. (2019): Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels: Entwicklung eines Rahmenkonzepts und Validierung in der kaufmännischen Domäne. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115(2), S. 312–339.

Shulman, L. S. (1986): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: M. C. Wittrock (Hg.): Handbook of Research on Teaching. New York: MacMillan, S. 3–36.

Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015): Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 33(1), S. 121–133.

Treptow, E. (2006): Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann.

UNESCO (2020): Education: From disruption to recovery. Verfügbar unter: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse (Zugriff am: 29.03.2022).

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Brückner S. & Leighton, J. P. (2019): Evaluating a Technology-Based Assessment (TBA) to Measure Teachers' Action-Related and Reflective Skills. International Journal of Testing, 19(2), S. 148–171.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Modell handlungsorientierter Unterrichtskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften in Anlehnung an Brückner et al. (2021) 586

Abb. 2 Struktur der ELMaWi-Transfer Tools nach Saas et al. (2020) 588

Abb. 3 Auswahl der entwickelten Medienpakete in TWIND WiPäd 589

Abb. 4 Struktur der TWIND WiPäd Medienpakete nach Brückner et al. (2021) 590

Autorinnen und Autoren

Katharina Frank, M. Ed.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
kfrank@uni-mainz.de

Prof. Dr. Olga Zlatkin-Troitschanskaia
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaberin und Professur für das Fach Wirtschaftspädagogik
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
troitschanskaia@uni-mainz.de

Dr. Sebastian Brückner
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
brueckner@uni-mainz.de

Jasmin Reichert-Schlax, M. Sc.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
jasmin.schlax@uni-mainz.de

Jun.-Prof. Dr. Hannes Saas
Technische Universität Kaiserslautern
Fachbereich Pädagogik
Juniorprofessor für Berufsbildung mit Schwerpunkt digitale Transformation
Erwin-Schrödinger-Straße, 67663 Kaiserslautern
hannes.saas@sowi.uni-kl.de

Moritz Schneider, M. Ed.
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
mschne@uni-mainz.de

Dr. Christiane Kuhn
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Fachbereich 03, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Akademische Oberrätin
Jakob-Welder-Weg 9, 55128 Mainz
christiane.kuhn@uni-mainz.de

Universität Koblenz[1]

Kurzcharakteristik des Standorts

Constanze Juchem-Grundmann, Lina Pilypaitytė

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Bachelor of Education für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen (B. Ed.)
- Master of Education für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Seit dem WS 2008/2009 besteht die Möglichkeit, den Bachelor- und Masterstudiengang Lehramt für Berufsbildende Schulen in Koblenz als Kooperation zwischen Universität und Hochschule zu studieren.
- Seit dem WS 2012/2013 gibt es zusätzlich die beruflichen Fächer Informationstechnik (ehemals Technische Informatik) und Pflege.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Holztechnik
- Informationstechnik/Informatik (ehemals Technische Informatik)
- Metalltechnik
- Pflege

Angebotene Unterrichtsfächer

- Biologie
- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Ethik
- Evangelische Religionslehre
- Geografie
- Informatik
- Katholische Religionslehre
- Mathematik

1 Seit dem 01.01.2023 ist der Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau eine eigenständige Universität Koblenz. Auch ist die Kooperation mit der VPU (ehemals PTHV) im Bereich BBS inzwischen aufgelöst und das berufliche Fach Pflege komplett an der Universität verortet. Die Darstellung des Standortes Koblenz entspricht an dieser Stelle noch dem Stand des Redaktionsschluss im Jahr 2022.

- Physik
- Sport

Angebotene sonderpädagogische Förderschwerpunkte

- Das Koblenzer Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung bietet den Zertifikatsstudiengang „Inklusion und Schule“ an, in dem auch ein Blick auf die Schulform Berufsbildende Schule (BBS) geworfen wird.

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor of Education: 110
- Master of Education: 67

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Bautechnik: 27
- Elektrotechnik: 10
- Holztechnik: 28
- Informationstechnik/Informatik: 3
- Metalltechnik: 14
- Pflege: 98
- Technische Informatik (auslaufend): 7

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

Die Studiengänge Bachelor und Master of Education für berufsbildende Schulen werden in Kooperation der Universität mit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Koblenz (Koblenzer Modell) und der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar (Vallendarer Modell) angeboten. Die Bildungswissenschaften und die allgemeinbildenden Fächer werden von der Universität, die beruflichen Fächer Bau-, Elektro-, Metall- und Holztechnik werden von der Hochschule angeboten. Nach Stilllegung der Fakultät für Pflegewissenschaften an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar (PTHV), jetzt Vincenz Pallotti University (VPU), wird das bisher dort angebotene Fach Pflege zum WS 2022/2023 von der Universität übernommen und hierfür der Bereich komplett neu aufgebaut.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ geförderte Projekte

MoSAiK und MoSAiK 2.0: Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt individueller Kompetenzentwicklung (1. Förderphase 2016–2019, 2. Förderphase 2019–2023).

Im Rahmen des Gesamtprojektes MoSAiK fokussiert in der zweiten Förderphase das Teilprojekt 11 das Kompetenzorientierte Lernen an Beruflichen Schulen und knüpft damit in Kooperation mit dem Studienseminar in Neuwied an KooL BBS (Kompetenzorientiertes Lernen an Berufsbildenden Schulen), das landesweite Modellprojekt der Studienseminare an.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Koblenz

Die Universität Koblenz-Landau ist *die* lehrkräftebildende Universität in Rheinland-Pfalz. Sie ist die einzige Landesuniversität, die lehrkräftebildende Studiengänge für alle Schularten anbietet, und bildet 56 % aller Lehramtsstudierenden des Landes aus (vgl. Statistisches Landesamt 2021, S. 14). Der Anteil der Lehramtsstudierenden bezogen auf die Gesamtzahl an Studierenden der Universität liegt ebenfalls knapp über 50 %. 46 % davon studieren am Standort Koblenz (vgl. Statistisches Landesamt 2021, S. 9, 14), wovon ca. 5 % im Studiengang für das Lehramt für berufsbildende Schulen (BBS) immatrikuliert sind.

Der konsekutive Studiengang besteht aus einem sechssemestrigen Bachelor- und einem viersemestrigen Masterstudium, in denen Bildungswissenschaften plus zwei Fächer (berufliches Fach + allgemeinbildendes Fach) studiert werden. Die inhaltliche Gestaltung der Studienmodule wird durch die *Curricularen Standards für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz* definiert.

In Koblenz wird der Studiengang durch die Kooperation dreier Hochschulen – Universität, HAW und PTHV (nach Umbenennung jetzt: Vinzenz Pallotti University (VPU)) – ermöglicht. Alle Studierenden sind an der Universität immatrikuliert und absolvieren dort die Bildungswissenschaften (B. Ed. 30 Leistungspunkte (LP) & M. Ed. 12 LP) sowie das allgemeinbildende Fach (B. Ed. 40 LP & M. Ed. 40 LP); die Lehrveranstaltungen der beruflichen Fachrichtung (B. Ed. 90 LP & M. Ed. 44 LP) besuchen die Studierenden je nach Fachwahl an der HAW (Bau-, Elektro-, Holz- oder Metalltechnik), an der Universität (Informationstechnik/Informatik, ehem. Technische Informatik) oder an der PTHV (Pflege).

Zulassungsvoraussetzung in den beruflichen Fächern ist – zusätzlich zur allgemeinen Hochschulreife, die bei beruflicher Qualifikation bspw. durch die Meisterprüfung ersetzt werden kann – der Nachweis einschlägiger berufspraktischer Erfahrung von 52 Wochen. Bei den technischen Fachrichtungen müssen mindestens 12 Wochen und im Fach Pflege 26 Wochen davon bereits vor dem Studium nachgewiesen werden. Die vollständige einschlägige berufspraktische Erfahrung muss dann spätestens zum Zeitpunkt der Bewerbung zum Vorbereitungsdienst vorliegen.

Im Studienverlauf sind zusätzlich zwei Orientierende Praktika (OP) in verschiedenen Schularten sowie zwei Vertiefende Praktika (VP), in der Regel im gewählten schulartspezifischen Schwerpunkt, im Umfang von insgesamt 60 Unterrichtstagen zu leisten.

Die Organisation, Durchführung und Evaluation des Studiengangs ist jeweils in bilateralen Kooperationsverträgen der Universität mit der HAW (22.10.2008) und der PTHV (19.09.2013) geregelt. Die Kooperation wird gemäß Prüfungsordnung durch einen gemeinsamen Prüfungsausschuss und gemäß der Kooperationsverträge durch einen Beirat in der Kooperation mit der HAW bzw. einen Kooperationsausschuss bei der Kooperation mit der PTHV realisiert. Beide Gremien kommen im regelmäßig stattfindenden erweiterten BBS-Kooperationstreffen zusammen.

Aktuell befinden sich sowohl die Universität als auch der Studiengang im Umbruch. Nach Entscheidung des Ministerrates wird der Standort Koblenz der Universität Koblenz-Landau zum 01.01.2023 zur eigenständigen Universität Koblenz und der Standort Landau fusioniert mit der TU Kaiserslautern zur Rheinland-Pfälzisch Technischen Universität Kaiserslautern-Landau. Der Studiengang Lehramt an BBS wird in Koblenz weitergeführt und soll gemäß universitärem Entwicklungsplan, sowohl was die Studierendenzahlen als auch das Fächerangebot betrifft, ausgebaut werden. Zur Übernahme des beruflichen Faches Pflege zum Wintersemester 2022/2023 an der Universität wird aktuell der Bereich Pflegewissenschaften neu aufgebaut, das Fach Sozialpädagogik ist in Vorbereitung.

Literatur

Statistisches Landesamt (2021): Statistische Berichte. Studentinnen/Studenten sowie Gasthörerinnen/Gasthörer an Hochschulen im Wintersemester 2020/21. (https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/berichte/B/3013/B3013_202100_1j_L.pdf; Zugriff am 05.05.2022).

Autorinnen

Prof. Dr. Constanze Juchem-Grundmann
Universität Koblenz,
Institut für Anglistik und Amerikanistik, Professur für Angewandte Linguistik und Fachdidaktik Englisch
Zentrum für Lehrerbildung, geschäftsführende Leiterin
Universitätsstr. 1, D-56070 Koblenz, +49 (0)261 2872955
cjuchem@uni-koblenz.de

Dr. Lina Pilypaitytė
Universität Koblenz,
Zentrum für Lehrerbildung, geschäftsführende Beauftragte
Universitätsstr. 1, D-56070 Koblenz, +49 (0)261 2872908
pilypaityte@uni-koblenz.de

Universität Koblenz[1]

Wandel als Chance – aktuelle Entwicklungen und Perspektiven der Lehrkräftebildung für die berufsbildenden Schulen im nördlichen Rheinland-Pfalz – Einblicke und Ausblicke

Constanze Juchem-Grundmann, Maria A. Marchwacka, Lina Pilypaitytė, Svenja M. Schmid-Kühn

Abstract

Auch im nördlichen Rheinland-Pfalz gibt es einen beträchtlichen Lehrkräftemangel im berufsbildenden Bereich, deshalb zielt der Standort Koblenz auf den Ausbau des Studiengangs *Lehramt an berufsbildenden Schulen,* der aktuell vor strukturellen, institutionellen, curricularen und inhaltlichen Veränderungsprozessen steht. Der vielfältige Wandel und seine Herausforderung werden als Chance genutzt, um auch den aktuellen Entwicklungen auf gesellschaftlicher, technologischer und politischer Ebene Rechnung zu tragen. Im vorliegenden Beitrag werden die ursprünglichen und aktuellen Gegebenheiten des Studiengangs, in dem Kooperationen auf verschiedenen Ebenen angelegt sind, erläutert und am Beispiel der zwei Bereiche Bildungswissenschaften und Pflege vorgestellt.

Schlagworte: Bildungswissenschaften, Pflege, (Lernort)Kooperation, Curriculare Standards

The north of Rhineland-Palatinate, like other regions, faces a considerable shortage of teachers for vocational schools, which is why Koblenz aims at an expansion of the respective study programme *Lehramt an berufsbildenden Schulen* (teacher for vocational schools), which currently struggles with structural, institutional, and curricular processes of change. The multifaceted transformation and its respective challenges shall be used as an opportunity to also address current societal, technological and political developments. The paper gives insights into the original and current situation for the study programme, in which cooperation is relevant on different levels, and explains the selected approaches as well as future perspectives. Educational Sciences and Nurs-

1 Seit dem 01.01.2023 ist der Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau eine eigenständige Universität Koblenz. Auch ist die Kooperation mit der VPU (ehemals PTHV) im Bereich BBS inzwischen aufgelöst und das berufliche Fach Pflege komplett an der Universität verortet. Die Darstellung des Standortes Koblenz entspricht an dieser Stelle noch dem Stand des Redaktionsschluss im Jahr 2022.

ing Education as two fields in the teacher training study programme for vocational schools function as examples and are looked at in more detail.

Keywords: educational sciences, nursing education, learning site cooperation, curricular standards

Einleitung

Die Lehrkräftebildung für die berufsbildenden Schulen (BBS) im nördlichen Rheinland-Pfalz ist aktuell vielfältig im Wandel: Die den Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* anbietenden verantwortlichen Hochschulen der Region werden grundlegend neu strukturiert, die landesweiten Curricularen Standards für die Lehrkräftebildung in den Fächern werden sukzessive überarbeitet und die gesetzlichen Grundlagen für die Berufsausbildung in einzelnen beruflichen Fächern werden erneuert und beeinflussen dort auch die Rolle von BBS-Lehrkräften.

Die aktuellen organisationalen, strukturellen und fachlichen Entwicklungen gepaart mit Herausforderungen der Digitalisierung und zum Umgang mit Heterogenität als gesamtgesellschaftlichen Querschnittsthemen fordern vielfältige Anpassungen der Lehrkräftebildung für BBS. Gleichzeitig ist in den kommenden Jahren von einem steigenden Bedarf an diesen Lehrkräften auszugehen (vgl. Dohmen/Thomsen 2018, S. 84 f.). Die Universität in Koblenz nutzt dies als Chance für die BBS-Lehrkräftebildung im nördlichen Rheinland-Pfalz. Der Beitrag gibt Einblicke in die bisherige Ausgestaltung des Studiengangs sowie die Herausforderungen des Wandels und einen Ausblick, wie diese als Chance genutzt werden sollen.

Einblicke in den Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* in Koblenz

Der Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* wird am Standort Koblenz bisher durch die in Deutschland einzigartige Kooperation dreier Hochschulen – der Universität Koblenz-Landau, der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Koblenz (HAW) und der Philosophisch-Theologischen Hochschule Vallendar (PTHV) ermöglicht, einer wissenschaftlichen Hochschule in freier Trägerschaft, die sich 2021 in Vinzenz Pallotti University (VPU) umbenannt hat. Der konsekutive Studiengang besteht regulär aus einer sechssemestrigen Bachelor- und einer viersemestrigen Masterphase, während derer zwei Fächer – in der Kombination berufsbildendes Fach und allgemeinbildendes Fach – mit Bildungswissenschaften als grundlegender dritter Säule studiert werden. Die inhaltliche Gestaltung der Studienmodule wird durch die Curricularen Standards für die Lehrkräftebildung definiert, die in einer Landesverordnung verankert sind. Im nördlichen Rheinland-Pfalz werden beide Teilstudiengänge nach dem Koblenzer Modell durch das Studium an jeweils zwei Hochschulen reali-

siert: Die Studierenden sind an der Universität immatrikuliert und absolvieren dort die vorgesehenen Module in den Bildungswissenschaften und im allgemeinbildenden Fach; die Lehrveranstaltungen für das berufliche Fach besuchen die Studierenden je nach Fachwahl entweder an der HAW, der VPU oder der Universität in Koblenz. Mit diesem Kooperationsmodell sind in Koblenz vielfältige Fachkombinationen möglich (vgl. Standortcharakteristika Koblenz).

Zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sind 52 Wochen einschlägiger berufspraktischer Erfahrung nachzuweisen, davon müssen in den technischen Fächern mindestens 12, im Fach Pflege mindestens 26 Wochen bereits vor Beginn des Studiums vorliegen. Im Studienverlauf sind zusätzlich zwei Orientierende Praktika (OP) in verschiedenen Schularten sowie zwei Vertiefende Praktika (VP), in der Regel im gewählten schulartspezifischen Schwerpunkt, im Umfang von insgesamt 60 Unterrichtstagen zu leisten. Die schulischen Praktika verantwortet das Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen im rheinland-pfälzischen Bildungsministerium – die Zuständigkeit für die Durchführung der OP liegt bei den Schulen und die der VP bei den staatlichen Studienseminaren. Eine Beteiligung der Hochschulen bei der fachlich-inhaltlichen Gestaltung ist formal nicht angelegt, sodass die Einbeziehung der schulpraktischen Lerngelegenheiten in den Studienverlauf zur kontinuierlichen Theorie-Praxis-Verzahnung als (strukturelle) Herausforderung betrachtet werden kann.

Die Universität Koblenz-Landau ist die lehrerbildende Universität des Landes Rheinland-Pfalz (vgl. Standortcharakteristika Koblenz). Nur ca. 5 % der Studierenden in den lehrkräftebildenden Studiengängen am Standort Koblenz sind jedoch bisher für den BBS-Studiengang immatrikuliert. Lehrkräftebildung und Bildungsforschung sind Kernkompetenzen der Universität und prägen auch den ausgewiesenen Profilbereich „Bildung“: Die Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sind hier vielfältig verzahnt, aber auch die enge Zusammenarbeit der Fachdidaktiken mit den Fachwissenschaften ist institutionalisiert und wird durch die gemeinsame Arbeit an außerschulischen Lernorten weiter profiliert. Die kontinuierliche Zusammenarbeit im Netzwerk Campus-Schulen, in dem auch die berufsbildenden Schulen der Region engagiert sind, ist Grundlage für weiterführende Projekte der Theorie-Praxis-Verzahnung und der Phasenvernetzung (vgl. ZfL o. J.). Als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität vernetzt das Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) die unterschiedlichen Akteure der Lehrkräftebildung nach innen, zwischen den Hochschulen und auch in der Region und schafft damit gute institutionelle Bedingungen für kontinuierliche Qualitätssicherung und Weiterentwicklung. Im Rahmen von Projekten werden am ZfL zusätzliche Formate bspw. zur Reflexion der professionellen Entwicklung von Studierenden entwickelt und bereitgestellt, mit welchen bestehende, teilweise strukturell angelegte Lücken im Studiengang adressiert werden. Des Weiteren können Studierende bereits während ihres Studiums extracurriculare Fortbildungsangebote des ZfL wahrnehmen, um zusätzliche Kompetenzen zu erwerben.

Einblick in aktuelle Herausforderungen des Wandels

Der rheinland-pfälzische Ministerrat hat 2019 die Entscheidung getroffen, die bestehende Doppeluniversität Koblenz-Landau zum 31.12.2022 zu trennen, d. h. in Koblenz eine selbstständige Universität Koblenz aufzubauen und den Standort Landau mit der Technischen Universität Kaiserslautern zur Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau zu vereinen. Die Trennung der beiden akademischen Standorte Koblenz und Landau führt auch in der Lehrkräftebildung zu einer Profilierung: Während beide Standorte in ihren zukünftigen Einrichtungen weiterhin lehrkräftebildende Studiengänge für die Schulformen Grundschule, Realschule plus und Gymnasium anbieten, wird der Studiengang *Lehramt an Förderschulen* der Universität Koblenz-Landau am Standort Landau weitergeführt[2], und Koblenz legt einen Schwerpunkt auf den Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen*. Als die interdisziplinäre Universität im Norden von Rheinland-Pfalz will die neue Universität Koblenz unter dem Leitmotiv „weiter:denken" die Schwerpunkte „Wissen – Transformation – Innovation" in vier Profilbereichen – einer davon „Bildung" – leben und u. a. starke Impulse in die Lehrkräftebildung geben. Der im Mai 2022 vorgestellte, im partizipativen Arbeitsgruppenprozess erarbeitete *UKO2030 Entwicklungsplan* (Universität Koblenz 2022), in dem die Grundlinien und Perspektiven für die zukünftige Universität Koblenz vorgelegt werden, gibt erste Einblicke, wie der Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* weitergedacht wird. Der organisationale Wandel wird dabei als Chance zur Weiterentwicklung genutzt: Lehramt BBS soll ein Schwerpunkt werden und neue Fächer wie z. B. Sozialpädagogik, Wirtschaft, Pädagogik und Psychologie sollen sukzessive hinzukommen.

Neben der Umstrukturierung der Universitäten beeinflusst die Neuausrichtung des privaten Kooperationspartners PTHV/VPU die Weiterentwicklung des Studiengangs maßgeblich. Parallel zur erfolgreichen Akkreditierung des Angebots entschied die VPU, ihre Pflegewissenschaftliche Fakultät stillzulegen, und steigt damit mittelfristig aus dem Studiengang aus. In Koblenz könnte dies einerseits mit Pflege als beliebtem BBS-Kombinationsfach zu einer Reduktion der Studierendenzahlen insgesamt und damit andererseits auch insbesondere zum Rückgang der Versorgung mit Lehrkräften für Pflege in Rheinland-Pfalz und darüber hinaus führen. Der Standort Koblenz übernimmt deshalb zum 01.10.2022 auch die inhaltliche Verantwortung für das Fach Pflege und schafft mit der Gründung eines Instituts für Pflegewissenschaft die institutionellen Grundlagen für den Aufbau des Bereiches Pflegebildung in Koblenz.

Der organisationale Wandel wird flankiert durch Änderungen der fachlichen Grundlagen. Die in Rheinland-Pfalz verbindlichen *Curricularen Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen* (2007, zuletzt geändert 2018) befinden sich seit 2021 in einer sukzessiven Überarbeitung. In vom Bildungsministerium eingerichteten Arbeitsgruppen mit fachlichen Expertinnen und Exper-

2 Ab Winteresemester 2024/25 auch in Koblenz vorgesehen.

ten aus den anbietenden Hochschulen des Landes sollen die Curricularen Standards insbesondere bezüglich des Erwerbs digitaler Kompetenzen in den einzelnen Fächern überarbeitet werden. Der Änderungsprozess wird jedoch auch vielfach genutzt, um die curriculare Grundlage der Fächer entsprechend an weitere zeitgemäße Anforderungen anzupassen.

Für die technischen Fächer liegt die finale Fassung der Curricularen Standards (wenn auch noch nicht per Landesverordnung verabschiedet) bereits vor; für die Bildungswissenschaften gibt es eine unter den Universitäten abgestimmte Entwurfsfassung; die allgemeinbildenden Fächer befinden sich alle noch im Prozess der Überarbeitung. Die aktuell stattfindende Re-Akkreditierung der lehrkräftebildenden Studiengänge steht deshalb vor der Herausforderung, formal bestehende „alte", aber gleichzeitig perspektivisch teilweise noch nicht formal verabschiedete, aber bereits bekannte zukünftige Anforderungen in den Studiengängen abzubilden.

Zusätzlich werden die gesetzlichen Grundlagen für die Berufsbildung in einzelnen Fächern überarbeitet. Im Pflegebereich werden z. B. vor dem Hintergrund des Pflegeberufereformgesetzes (PflBRefG 2017) und der daraus resultierenden neuen Rahmenlehrpläne (BIBB 2020) deutschlandweit Curricula entwickelt und in landeseigenen Lehrplänen umgesetzt. Das neue PflBG sieht eine generalistische Pflegeausbildung vor, d. h. die frühere Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege wurden zusammengelegt. Die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann wird somit erstmals an berufsbildenden Schulen und Pflegeschulen angeboten. Die Zusammenlegung der Pflegeberufe erfordert sowohl inhaltliche Modifizierung im Umgang mit Heterogenität wie auch neue Strukturen in der Lernortkooperation.

Diese Entwicklungen beeinflussen auf unterschiedlichen Ebenen den Wandel des Studiengangs, werden jedoch als Chance begriffen und entsprechend genutzt. Besonders markant lässt sich der Wandel anhand zweier Disziplinen exemplarisch aufzeigen, welche gemeinsam wichtige Komponenten der formellen wie inhaltlichen Struktur des Studiengangs bilden. Zum einen ummantelt der Bereich Bildungswissenschaften die Lehrkräftebildung schulformübergreifend, gleichzeitig wird hier aber auch der jeweiligen Schulform entsprechend ein inhaltliches, fachunabhängiges Profil geschaffen. Als Zweites nimmt das berufsbildende Fach Pflege an der Universität in Koblenz eine besondere Rolle innerhalb des sich wandelnden Studienangebots ein, da ein Bereich komplett umstrukturiert bzw. neu aufgebaut werden muss. Die Bereiche Bildungswissenschaften und Pflege werden deshalb im Folgenden beispielhaft im Detail betrachtet.

Bildungswissenschaften als dritte Säule – Einblicke und Ausblicke

Der Fachbereich Bildungswissenschaften ist für den berufspädagogischen Teil des Studiengangs verantwortlich. Entsprechend der Curricularen Standards belegen die

Studierenden im Bachelorstudiengang drei bildungswissenschaftliche Module: Das Lehrangebot in der Studieneingangsphase richtet sich schulformübergreifend an alle Studierenden und umfasst zwei Grundlagenmodule: Im Modul 1 (*Sozialisation, Erziehung, Bildung*) werden zentrale erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe, Theorien und Modelle thematisiert; im Modul 2 (*Didaktik, Methodik, Kommunikation und Medien*) geht es um eine erste wissenschaftliche Annäherung an den Kernbereich des Lehrerhandelns – das Unterrichten. Darauf baut das Modul 3 (*Diagnostik, Heterogenität, Differenzierung und Inklusion*) auf, das von Studierenden aller sekundarstufenbezogenen Lehramtsstudiengänge absolviert werden muss.

Im Masterstudiengang gibt es ein bildungswissenschaftliches Modul, das explizit und ausschließlich Studierende des Studiengangs *Lehramt an berufsbildenden Schulen* adressiert – das Modul 7: *Berufspädagogik*. Die Grundlagenvorlesung *Bildungswissenschaftliche Grundlagen der Schularten* (Modul 7.1) richtet sich aktuell gleichwohl aufgrund tradierter standortspezifischer Strukturen an Studierende aller sekundarstufenbezogenen Lehramtsstudiengänge; insofern werden in der Vorlesung sowohl schulform*spezifische* als auch schulform*übergreifende* Aspekte aufgegriffen. Der Aufbau der Vorlesung orientiert sich am schulischen Mehrebenensystem (vgl. Altrichter & Maag Merki 2010): Thematisiert werden die Makroebene des Schulsystems (historische Entwicklungen, aktuelle Strukturen und Herausforderungen), die Mesoebene der Einzelschule (Schulqualität und Schulentwicklung) und die Mikroebene des Unterrichts (Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung). Mit Blick auf die Aufgabe der Lehrkräfte hinsichtlich des lebenslangen Lernens werden auch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten im Lehrerberuf (und darüber hinaus) in den Blick genommen und u. a. in Kooperation mit anderen Institutionen verschiedene Karrierewege innerhalb und außerhalb des Lehrerberufs aufgezeigt. Zwei Seminare dienen der Vertiefung einschlägiger Themen der Berufspädagogik: Im Seminar *Theoretische und forschungsmethodische Zugänge zur Berufspädagogik* stehen Theorieansätze und Paradigmen der berufspädagogischen Forschung im Fokus, während das Seminar *Berufspädagogische Konzepte der Entwicklung und Bewertung von Kompetenz* die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung thematisiert. Dabei ist die konsequente Theorie-Praxis-Verknüpfung ein zentrales Anliegen. Vor diesem Hintergrund wurde für den Bereich der Berufspädagogik-Seminare eine Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften etabliert, die auch als Maßnahme der Phasenvernetzung gewinnbringend für alle Beteiligten ist.

Ab dem Wintersemester 2022/2023 erfolgt gemäß universitärem Entwicklungsplan eine strategische Neuausrichtung in der berufspädagogischen Bildung von angehenden Berufsschullehrkräften. Die Einrichtung einer neuen, eigenständigen Professur für Berufspädagogik ermöglicht es, die bisherigen tradierten standortspezifischen Strukturen zu einem eigenständigen berufspädagogischen Profil innerhalb der Bildungswissenschaften weiterzuentwickeln. Dabei sind zwei Aspekte zentral: Zum einen wird bereits im Bachelorstudiengang eine eigenständige Lehrveranstaltung *Einführung in die Berufspädagogik* geschaffen, um Studierende bereits in einem frühen Stadium ihres Lehramtsstudiums mit den spezifischen Anforderungen der

späteren Tätigkeit vertraut zu machen. Zum anderen wird das Modul 7: *Berufspädagogik* im Masterstudiengang spezifischer auf die Erfordernisse der Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen zugeschnitten: Etabliert wird zum einen eine ausschließlich für diesen Studiengang zugeschnittene Vorlesung (*Struktur und Organisation der beruflichen Bildung*), zum anderen wird die bisherige Seminarstruktur ergänzt um ein zusätzliches Teilmodul *Unterricht in heterogenen Lerngruppen und Inklusion*, um zukünftige Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen zu befähigen, in einem durch Entwicklungsdynamik geprägten Umfeld neue Aufgaben der beruflichen Bildung im Kontext von Heterogenität und Inklusion erfolgreich zu bewältigen. Mit diesen curricularen Änderungen wird dem inhaltlichen Anspruch des Studiengangs Rechnung getragen und der Schwerpunkt Berufsbildende Schulen in der Lehrkräftebildung in Koblenz weiter stabilisiert.

Das berufsbildende Fach Pflege – Einblicke und Ausblicke

Die Lehrkräftebildung für Gesundheitsberufe hat einen Sonderweg (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008) bis zur Akademisierung erfahren – im Rahmen der Weiterbildung bis in die 1990er-Jahre sowie im Studium der Pflegepädagogik bzw. Medizinpädagogik. Die Vielfalt an Studiengängen – Pflege, Gesundheits- und Medizinpädagogik, die überwiegend berufsbegleitend an Fachhochschulen angeboten werden, – ist in der Lehrkräfteausbildung bis heute erkennbar. Universitäre (konsekutive) Lehrkräftebildung gehört zu den Ausnahmen in Deutschland und wird für alle Gesundheitsfachberufe (Notfallsanitäter:innen, Therapeut:innen, medizinische Assistenzberufe) gemeinsam angeboten. In Koblenz richtet sich das berufliche Fach Pflege explizit an Pflegeberufe. Dabei werden Lehrkräfte für das Fach Pflege sowohl in der Pflegeausbildung sowie in sozialpflegerischen Bildungsgängen wie z. B. Heilerziehungspflege, Sozialassistenz und im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Schwerpunkt Gesundheit und Pflege eingesetzt.

Das Studium an der PTHV/VPU beinhaltet pflegewissenschaftliche Module, die von klinischer, pädiatrischer, gerontologischer und palliativer Pflege bis zur Kommunikation in der Pflege und Pflegeethik reichen. Die pflegewissenschaftlichen Studieninhalte sowie neue Forschungserkenntnisse (u. a. aus dem Bereich Community Health Nursing, Robotics, Care Ethik), medizinische und juristische sowie ökonomische Aspekte bilden die Grundlagen für Lehr- und Lernarrangements/bei der Unterrichtsplanung. Zugleich werden pflegedidaktische Kompetenzen benötigt, die zunächst im Bachelor Modul 9 *Grundlagen und Anwendungen der Pflegedidaktik* behandelt werden, u. a. curriculare Arbeit und Methodik (mit dem Schwerpunkt *Kasuistik*). Im Masterstudium werden im Modul 14 *Spezielle Herausforderungen der Pflegedidaktik* in pflegedidaktischen Projekten aufgegriffen, u. a. Themen der Professionalisierung, Qualitätsentwicklung, Digitalisierung, Heterogenität und Lernortkooperationen. Im Rahmen einer Projektarbeit, die auf zwei Semester angelegt ist, bearbeiten die Studierenden an kooperierenden berufsbildenden Schulen, Pflegeschulen oder außerschu-

lischen Lernorten eine selbst gewählte Fragestellung. Das Ziel der Projektarbeit ist neben dem Erwerb der pflegedidaktischen Kompetenzen im Sinne pädagogischer Professionalität (vgl. Reiber & Hofmann im Druck) die Anbahnung einer forschenden Haltung einschließlich der Reflexions- und Kommunikationskompetenz im Umgang mit Heterogenität (vgl. Darmann-Finck 2010, Marchwacka 2021). Insbesondere die konkrete Theorie-Praxis-Verzahnung durch die Kooperationen (mit Studienseminaren sowie berufsbildenden Schulen) wird von den Studierenden im Sinne der Phasenvernetzung als sehr bereichernd erlebt.

Aktuelle Herausforderungen des Faches sind die zunehmende Digitalisierung in der Gesundheits- und Pflegeversorgung, die digitale Kompetenz und entsprechende Vermittlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte voraussetzt. Zum einen erfordert der technische Fortschritt insbesondere in der Pflegebildung kritisches Denken, das rechtlich-ethische Aspekte subsumiert. Zum anderen verändern neue Lehr- und Lernformen (virtuelle Patientinnen und Patienten, Simulationen) den Unterricht. Die Neugestaltung des Faches Pflege an der Universität profitiert dabei von der neuen institutionellen Anbindung zum einen an die Informatik und die Computervisualistik, z. B. beim Aufbau von Simulationsräumen, und zum anderen an die Philosophie/Ethik sowie die Bildungswissenschaften.

Zukünftig wird der interdisziplinäre Austausch (u. a. mit den Fächern Informatik, Ethik, Sport, Berufspädagogik), der als Markenkern der neuen Universität Koblenz gilt, die Zusammenarbeit im Bereich Pflegebildung intensivieren. Insbesondere Aspekte der berufsbezogenen Kommunikation und Internationalisierung sollen in interdisziplinäre, interkulturelle Seminare münden, die auch in Kooperation mit internationalen Partner:innen konzipiert und durchgeführt werden.

Vielfältigen Wandel als Chance nutzend startet der Studiengang *Lehramt an berufsbildenden Schulen* in Koblenz mit dem Wintersemester 2022/2023 in eine neue Zukunft: Er wird Profilelement einer neuen Universität, die damit auch zur Fachkräftesicherung in der Region beiträgt.

Literatur

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BIBB (2020): Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG (2. Aufl.). Leverkusen: Barbara Budrich. Verfügbar unter: https://d-nb.info/1214757391/34 (Zugriff am: 29.05.2022).

Bischoff-Wanner, C. & Reiber, K. (Hg.) (2008): Lehrerbildung in der Pflege. Standort-bestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim/München: Beltz.

Darmann-Finck, I. (2010): Interaktion im Pflegeunterricht. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Dohmen, D. & Thomsen, M. (2018): Prognose der Schüler*innenzahl und des Lehrkräftebedarfs an berufsbildenden Schulen in den Ländern bis 2030 – Studie für Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und Max-Traeger-Stiftung. Coburg: Druckerei Leutheußer.

Marchwacka, M. A. (2021): Interkulturelles Lernen als inhärenter Teil der Gesundheits- und Pflegebildung. In: I. Darmann-Finck & K. H. Sahmel (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 1–18.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (2007, zuletzt geändert am 31.10.2018): Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung. Verfügbar unter: https://www.landesrecht.rlp.de/bsrp/document/jlr-BaMaVRPV7Anlage1 (Zugriff am 01.05.2022).

Pflegeberufereformgesetz (PflBRefG), BGBl, Nr. 49, 24.07.2017. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-reform-der-pflegeberufe-pflegeberufereformgesetz--119230 (Zugriff am 29.05.2022).

Reiber, K. & Hofmann, N. (im Druck): Professionalität von Lehrenden der Fachrichtung Pflege. In: M. A. Marchwacka (Hg.): Handbuch Pflegebildung: Theorie – Empirie – Praxis. Bern: Hogrefe.

Universität Koblenz (2022): UKo 2030 Entwicklungsplan der Universität Koblenz. Verfügbar unter: https://www.uni-koblenz.de/de/universitaet/unser-profil/universitaetsentwicklungsplan (Zugriff am 21.03.2023).

ZfL, Zentrum für Lehrerbildung (o. J.): Netzwerk Campus-Schulen. Verfügbar unter: vernetzung/netzwerk-campus-schulen (Zugriff am 21.03.2023).

Autorinnen

Prof. Dr. Constanze Juchem-Grundmann
Universität Koblenz, Institut für Anglistik und Amerikanistik,
Professur für Angewandte Linguistik und Fachdidaktik Englisch
Zentrum für Lehrerbildung, geschäftsführende Leiterin
Universitätsstraße 1, D-56070 Koblenz
cjuchem@uni-koblenz.de

Jun.-Prof. Dr. Maria Anna Marchwacka
Vinzenz Pallotti University
Fakultät für Pflegewissenschaft, Professur für Berufspädagogik
mit dem Schwerpunkt Gesundheits- und Pflegedidaktik;
Studiengangsleitung: Lehramt Pflege an Berufsbildenden Schulen (BBS)
Pallottistr. 3, D-56179 Vallendar
maria.marchwacka@vpu.de

Dr. Lina Pilypaitytė
Universität Koblenz, Zentrum für Lehrerbildung, geschäftsführende Beauftragte
Universitätsstraße 1, D-56070 Koblenz
pilypaityte@uni-koblenz.de

Prof. Dr. Svenja Mareike Schmid-Kühn
Universität Koblenz, Institut für Pädagogik;
Abteilung Schulpädagogik, Professur für Erziehungswissenschaft
mit dem Schwerpunkt Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung
Universitätsstraße 1, D-56070 Koblenz
schmid-kuehn@uni-koblenz.de

RPTU Kaiserslautern (RPTUK)

Kurzcharakteristik des Standorts

Dr. Claudia Gómez Tutor, David Jung

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:
- Bachelor of Education (B. Ed.)
- Master of Education (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?
- Bachelor of Education (B. Ed.) WiSe 2007/08
- Master of Education (M. Ed.) WiSe 2007/08

Angebotene berufliche Fachrichtungen
- Bautechnik
- Elektrotechnik
- Gesundheit
- Holztechnik
- Informationstechnik/Informatik
- Metalltechnik

Angebotene vertiefende Fachrichtungen
- Elektrotechnik:
  - Automatisierungstechnik
  - Informations-/Kommunikationstechnik
- Metalltechnik:
  - Werkstoffe und Fertigung
  - Maschinen und Fahrzeugtechnik
  - Verfahrenstechnik

Angebotene Unterrichtsfächer
- Biologie
- Chemie
- Geografie
- Informatik
- Mathematik
- Physik
- Sozialkunde

- Sport
- Weitere Fächer im Südwestverbund möglich

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B.Ed.: 183
- M.Ed.: 14

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Bautechnik: 20
- Elektrotechnik: 7
- Gesundheit: 139
- Holztechnik: 11
- Informationstechnik/Informatik: 2
- Metalltechnik: 18

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekt(e)

- **U.EDU** (https://www.uni-kl.de/uedu)
  Teilprojekte:
  - DEFINE: https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/unterrichtskonzepte-af1/define
  - Au.Ge: https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/auge
- **BBS@U.EDU** (https://www.uni-kl.de/uedu)
  Teilprojekte
  - ENGINEERING HOLO.LAB – Konzeption und Gelingensbedingungen des Lernens mit AR Smartglasses beim Experimentieren im elektrotechnischen Grundlagenlabor für LA BBS & im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht (https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/engineering-hololab-bbs)
  - HEALTH HOLO.LAB – Konzeption & Gelingensbedingungen des Lernens mit AR-Smartglasses beim Experimentieren im physiologischen Praktikum Gesundheit (LA BBS) (https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/health-hololab-bbs)
  - ProKom-LAB BBS – Förderung professioneller Kompetenz im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen durch videobasierte Lehr-Lernlabore (https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/prokom-lab-bbs)

– MÜN.DIG.LAB – Digitale Mündigkeit in der beruflichen Lehramtsausbildung (https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/muendiglab)
– LABBS – Labore als Element berufsbildender Didaktik in der Leherer*innenbildung (https://www.uni-kl.de/uedu/arbeitsfelder/ausbildungskonzepte-af2/labbs-bbs)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Technischen Universität Kaiserslautern (LABBS)

An der RPTUK können die Abschlüsse Bachelor of Education (B. Ed.) und Master of Education (M. Ed.) in den beruflichen Fächern Bautechnik, Elektrotechnik, Holztechnik, Metalltechnik, Informationstechnik/Informatik oder Gesundheit in Verbindung mit einem Fach aus der Fächergruppe Biologie, Chemie, Geografie, Informatik, Mathematik, Physik, Sozialkunde oder Sport erworben werden. Die Fächer Informationstechnik/Informatik (Satz 1 Nr. 1) und Informatik (Satz 1 Nr. 2) können nicht in Kombination gewählt werden (s. § 2 Abs. 5 der Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007; bit.ly/3MzU5xy). Das Fach Bildungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) ist als drittes Fach in allen Kombinationen enthalten.
Die Praxisphasen sind studienbegleitend organisiert. Die insgesamt vier schulischen Praktika (zwei Orientierende Praktika, ein Vertiefendes Praktikum im B. Ed., ein Vertiefendes Praktikum im M. Ed.) werden über die eigens dafür geschaffene Praktikumsplattform des Ministeriums gebucht (https://schulpraktika.rlp.de/). Die schulischen Praktika dienen, neben der Gewinnung von Einblicken in das System Schule, auch zur Überprüfung der Entscheidung für den Lehrer*innenberuf durch die Beobachtung, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.

Der B. Ed. hat eine Regelstudienzeit von sechs Semestern und umfasst 180 Leistungspunkte, der M. Ed. hat eine Regelstudienzeit von vier Semestern und umfasst 120 Leitungspunkte (s. § 6 Abs. 1 und 2 der LVO).

Der M. Ed. ist für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst notwendig. Für LABBS sind zudem 52 Wochen Berufserfahrung zu Beginn des Referendariats/Vorbereitungsdiensts nachzuweisen.

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird auch das Lehramt an berufsbildenden Schulen gestärkt. Ziel des Projekts BBS@U.EDU ist es, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen (LA BBS) in der Entwicklung ihrer beruflichen Identität zu unterstützen und sie insbesondere im Bereich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien zu professionalisieren. Zwei Aspekte stehen in BBS@U.EDU im Vordergrund: die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften sowie der Ausbau der Theorie-Praxis-Ver-

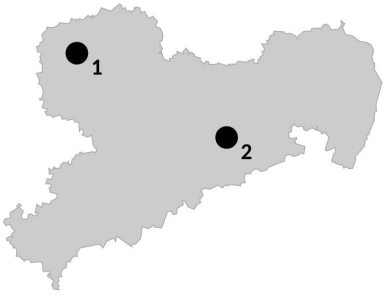
knüpfung, zusammengeführt mit dem Leitgedanken des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien im LA BBS.

Autorin und Autor

Dr. Claudia Gómez Tutor
Technische Universität Kaiserslautern
Zentrum für Lehrerbildung
Geschäftsführende Beauftragte
Gottlieb-Daimler-Straße 49/306, 67663 Kaiserslautern
Telefon: +49 631 205–4692
E-Mail: cgomez@zfl.uni-kl.de

David Jung, M. A.
Technische Universität Kaiserslautern
Zentrum für Lehrerbildung
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Gottlieb-Daimler-Straße 49/305, 67663 Kaiserslautern
Telefon: +49 631 205–5200
E-Mail: jung@zfl.uni-kl.de

XII. Sachsen



1 Universität Leipzig

2 TU Dresden

Technische Universität Dresden

Kurzcharakteristik des Standorts

Andreas Dürrschmidt, Sandra Bohlinger

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Lehramt an berufsbildenden Schulen (Staatsprüfung)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- 2012 begann die Einführung des Lehramtsstudiums auf Staatsprüfung, die Ursprünge der Lehramtsausbildung im berufsbildenden Bereich gehen allerdings bereits auf das Jahr 1924 zurück; seither können angehende Berufsschullehrer:innen fast ohne Unterbrechung einen Abschluss an der TUD erhalten (Staatsexamen bzw. Diplom).

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Bautechnik
- Elektrotechnik und Informationstechnik
- Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik
- Gesundheit und Pflege
- Holztechnik
- Labor- und Prozesstechnik
- Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
- Metall- und Maschinentechnik
- Sozialpädagogik

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Ethik/Philosophie
- Evangelische Religion
- Französisch
- Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft
- Geschichte
- Informatik
- Italienisch
- Katholische Religion
- Mathematik
- Physik
- Russisch

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach Studiengängen

Studiengang	Anzahl Studierender (Kopfzahlen)
Staatsprüfung berufsbildende Schulen	796
Master of Education BBS	29
Bachelor of Education BBS	2
Gesamt	827

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach beruflicher Fachrichtung (Kopfzahlen)

Berufliche Fachrichtung	Anzahl Studierender
Bautechnik	20
Elektrotechnik und Informationstechnik	28
Farbtechnik, Raumgestaltung und Oberflächentechnik	28
Gesundheit und Pflege	274
Holztechnik	47
Labor- und Prozesstechnik	18
Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	150
Metall- und Maschinentechnik	61
Sozialpädagogik	201
Gesamt	827

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen (exemplarisch)

- Die reguläre Studienausbildung ist grundsätzlich an der Technischen Universität Dresden verankert, wo sowohl die Fachwissenschaften, die fachdidaktische Ausbildung als auch die bildungswissenschaftliche Ausbildung verortet ist. Es existieren zudem zwei kooperative Modelle:
  - Das kooperative Studienmodell **KAtLA** (kooperative Ausbildung im technischen Lehramt). Dieses Modell umfasst die Verbindung eines Studiums mit einer beruflichen Ausbildung. Kooperationspartner sind u. a. die **Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW)** in Dresden und zahlreiche Ausbildungsunternehmen.
  - Eine Kooperation im Rahmen von **OptLA** (Option Studium des technischen Lehramtes). Die **Westsächsische Hochschule Zwickau** startete im WS 2021/2022 den Bachelor „Ingenieurpädagogik“; hierbei ist ein Übertritt in

das Lehramtsstudium an berufsbildenden Schulen an der Technischen Universität Dresden möglich (Einstieg in das 7. Fachsemester). Ab dem WS 2022/2023 startet die Kooperation zudem mit der **Hochschule Mittweida** und der **Hochschule Zittau/Görlitz**.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

Einen bedeutenden Beitrag für die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern liefert das Projekt **TUD-Sylber** (Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen an der Technischen Universität Dresden). Hier erfolgt eine Vernetzung und Koordination vielfältiger Akteurinnen und Akteure innerhalb und außerhalb der TU Dresden zur Stärkung einer synergetischen Lehrerbildung. Zu TUD-Sylber gehören acht fächer- und schulartübergreifende Teilprojekte. Das Projekt unterstützt u. a. Kooperationen mit Schulen im ländlichen Raum (im Rahmen von Praktika und Lehrveranstaltungen), aber auch die Produktion von digitalen Lehrangeboten und Unterrichtsmaterialien.

Innerhalb von TUD-Sylber startete 2020 das Forschungsprojekt **TUD-Sylber BBS** (Synergetische Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen), welches den Fokus auf die Lehrerbildung an berufsbildenden Schulen setzt. Mit einer Förderung von mehr als zwei Mio. Euro bis Ende 2023 sollen die Qualität des Studiums und die Zahl der Studierenden erhöht werden. Im Zuge der Qualitätsentwicklung soll das Studium praxisnäher werden und die Unterstützung der Studierenden für einen erfolgreichen Abschluss optimiert werden. TUD-Sylber BBS gliedert sich wiederum in sechs Teilprojekte, die sich u. a. mit der Rekrutierung von Studierenden, der Entwicklung neuer Studienkonzepte und der Stärkung von Kooperationen zwischen Fachdidaktik, Fach- und Bildungswissenschaft beschäftigen und dabei einen möglichst großen Bezug zur zukünftigen Handlungsrealität der Studierenden herstellen möchten.

Ebenfalls im Zuge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" und in enger Anbindung an TUD-Sylber wurde das Projekt **PraxisdigitaliS** (Praxis digital gestalten in Sachsen) geschaffen. Ziel des Projekts ist es, die Digitalisierung in der Lehrerbildung an Hochschulen in Sachsen zu verankern. In Kooperation mit der Universität Leipzig werden kompetenzorientierte Standards der Digitalisierung gemeinsam erarbeitet, erprobt und im Studium für das Lehramt implementiert.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Technischen Universität Dresden

Die Technische Universität Dresden (TUD) gehört zu den größten und ältesten Technischen Universitäten in Deutschland. Sie ist die größte Hochschule im Freistaat Sachsen. Die fünf Bereiche (Mathematik/Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Bau/Umwelt und Medizin) sind in insgesamt 17 Fakultäten mit 124 Studiengänge aufgeteilt (Stand: März 2022). Derzeit sind

ca. 32.000 Studierende immatrikuliert und rund 8.300 Beschäftigte tätig. Die TUD verfügt über mehrere Standorte. Der Hauptcampus „Südvorstadt“ liegt südlich des Dresdener Stadtzentrums. Zu den weiteren Standorten zählen u. a. der Campus Dresden-Johannstadt (medizinische Fakultät), Tharandt (Fachrichtung Forstwissenschaften) und die Außenstellen Pirna (Institut für Abfallwirtschaft) und Zittau (Internationales Hochschulinstitut). Seit 2012 zählt die TUD zu den elf Exzellenz-Universitäten Deutschlands und erhält im Rahmen der Exzellenzstrategie seit November 2019 eine dauerhafte Förderung des Bundes und der Länder. Auch international ist die TUD eine anerkannte und beliebte Hochschule. Jede/r achte Studierende kommt aus dem Ausland. Des Weiteren bietet die TUD mit ihrem vielfältigen Angebot ideale Voraussetzungen für ein Lehramtsstudium an einem attraktiven Bildungsstandort.

Das „Höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen“ ist einer von vier Lehramtsstudiengängen, die an der TU Dresden angeboten werden (neben Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Oberschulen und Lehramt an Gymnasien). Über alle Lehramtsstudiengänge hinweg sind derzeit ca. 4.300 Studierende immatrikuliert, davon ca. 1.500 im Lehramt BBS (Fallzahlen). Die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer wird durch das ZLSB (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung) mit dem zugehörigen Studienbüro Lehramt am Hauptcampus der TU Dresden koordiniert. Ziel des Studiums ist die Ausbildung der in den KMK-Standards für die Lehrerbildung (Bildungswissenschaften) ausgewiesenen Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen) für die erste Phase der Lehrerbildung. Die Kultusministerkonferenz sieht Lehrerinnen und Lehrer als „Fachleute für das Lehren und Lernen. Ihre Kernaufgabe ist die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen […].“ (vgl. KMK 2019, S. 4) Die hochschulische Ausbildung ist Voraussetzung für die Anbahnung pädagogischer Professionalität. Studierende sollen hier in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlich fundierten Wissensbeständen lernen, die Zusammenhänge in den Bildungswissenschaften, der beruflichen Fachrichtung und dem studierten Fach zu überblicken. Das Studium dient zur systematischen Entwicklung von Lehrerexpertise, welche später im Referendariat ausgebaut werden soll.

Das Studium im Lehramt BBS qualifiziert für den Lehrerberuf an öffentlichen und privaten Bildungsstätten (Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufliche Gymnasien, Fachoberschulen und Fachschulen). Absolventinnen und Absolventen im Lehramt habe beste Chancen in Sachsen oder anderen Bundesländern als Lehrerin oder Lehrer zu arbeiten. Es besteht des Weiteren die Möglichkeit, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen oder sich für eine berufliche Laufbahn in den Bereichen Wirtschaft und öffentliche Verwaltung zu qualifizieren.

Aufbau des Studiums

Der Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ ist ein grundständiger Lehramtsstudiengang, der mit einer Regelstudienzeit von zehn Semestern im Direktstudium absolviert wird. Im Freistaat Sachsen werden Lehramtsstudiengänge mit der (ersten) Staatsprüfung abgeschlossen (vgl. Lehramtsprüfungsordnung I). Studiengänge im Bachelor (B.Ed.) und Master (M. Ed.) sind auslaufend. Der Studiengang er-

fordert die Wahl einer (beruflichen) Fachrichtung einschließlich ihrer Didaktik, ein studiertes Fach (allgemeinbildendes Unterrichtsfach) einschließlich der Fachdidaktik bzw. einer weiteren beruflichen Fachrichtung sowie das Absolvieren bildungswissenschaftlicher Module. Des Weiteren sind schulpraktische Studien (Praktika an Schulen) verpflichtend und Module im sog. Ergänzungsbereich (z. B. Sprecherziehung, Inklusion) vorgesehen. Das Studium ist modular aufgebaut und endet mit der Ersten Staatsprüfung, welche zusätzlich zu den regulären Modulprüfungen erfolgt. Insgesamt werden 300 Leistungspunkte (LP) erworben.

Fachrichtung einschließlich berufliche Didaktik	Fach einschließlich Fachdidaktik oder weitere (ausgewählte) Fachrichtung einschließlich beruflicher Didaktik	Bildungswissenschaften
105 LP	90 LP	35 LP
Schulpraktische Studien	25 LP	
Ergänzungsbereich	15 LP	
Erste Staatsprüfung	30 LP	

Eigene Darstellung in Anlehnung an die Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen der TU Dresden

Das Studium der Fachrichtung und der Bildungswissenschaften erfolgt an der Fakultät Erziehungswissenschaften an der TU Dresden. Die Schulpraktischen Studien sind Pflichtpraktika während des Studiums. Dazu zählen das vierwöchige Blockpraktikum A, zwei semesterbegleitende schulpraktische Übungen (SPÜ) und zwei Blockpraktika B (jeweils eines pro beruflicher Fachrichtung und studiertem Fach). Der Ergänzungsbereich besteht aus drei Pflichtmodulen mit individueller Schwerpunktsetzung, wobei die Lehrveranstaltung „Sprecherziehung" für alle Studierenden obligatorisch ist. Der im Anschluss an das universitäre Studium vorgesehene Vorbereitungsdienst (Referendariat) umfasst im Freistaat Sachsen eine Dauer von 18 Monaten und endet mit der Zweiten Staatsprüfung. Möglich ist zudem auf Antrag nach Studienabschluss und nach Absolvierung eines Kolloquiums der Erhalt eines Diplomgrades.

2019 kam es mit der Novellierung der Lehramtsprüfungsordnung auch zu einer Anpassung in den Lehramtsstudiengängen, bei der das Sächsische Staatsministerium für Kultus die lehrerbildenden Standorte aufforderte, ihre Studiendokumente zu überarbeiten. Neue Studieninhalte wie Inklusion, politische Bildung und Medienbildung sind nun als fester Bestandteil der Lehramtsausbildung vorgesehen.

Studienvoraussetzungen

Die Aufnahme des Lehramtsstudiums erfordert die allgemeine Hochschulreife (Abitur) bzw. eine vergleichbare Hochschulzugangsberechtigung. In einigen beruflichen Fachrichtungen und Fächern erfolgt ein NC-Auswahlverfahren. Das betrifft derzeit die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege, Sozialpädagogik sowie das Fach Chemie. Für die Fächer Englisch und Französisch ist eine gesonderte Eignungsfeststellung notwendig (Stand März 2022). Studienbewerber aus dem Ausland müs-

sen zudem die erforderlichen Sprachkenntnisse nachweisen. Für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung sind außerdem einschlägige Erfahrungen im Berufsfeld der gewählten Fachrichtung notwendig, was durch eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein zwölfmonatiges, während des Studiums durchgeführtes (selbstorganisiertes), Berufspraktikum (vgl. § 102 der LAOP I) nachgewiesen werden kann.

Literatur

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin. Unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 04.03.2022).

Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) vom 19. Januar 2022 (SächsGVBI. S. 46). Unter: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/19496 (Zugriff am 04.03.2022).

Technische Universität Dresden (2016a): Studienordnung für den Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen vom 28.11.2016. Unter: https://www.verw.tu-dresden.de/AmtBek/PDF-Dateien/2016-16/08soLA28.11.2016.pdf (Zugriff am: 04.03.2022).

Technische Universität Dresden (2016b): Ordnung für die Organisation und Durchführung der Modulprüfungen im Studiengang Höheres Lehramt an berufsbildenden Schulen (Modulprüfungsordnung Lehramt berufsbildende Schulen – Modul-PO-LA-BBS) Unter: https://www.verw.tu-dresden.de/AmtBek/PDF-Dateien/2016-16/08soLA28.11.2016.pdf (Zugriff am: 04.03.2022).

Autor und Autorin

Andreas Dürrschmidt, M. Ed.
Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik
und berufliche Didaktiken
Professur für Erwachsenenbildung, Schwerpunkte berufliche Weiterbildung
und komparative Bildungsforschung, wissenschaftlicher Mitarbeiter
Helmholtzstraße 10, 01062 Dresden
andreas.duerrschmidt@tu-dresden.de

Prof. Dr. Sandra Bohlinger
Technische Universität Dresden, Institut für Berufspädagogik
und berufliche Didaktiken
Inhaberin der Professur für Erwachsenenbildung,
Schwerpunkte berufliche Weiterbildung und komparative Bildungsforschung
Helmholtzstraße 10, 01062 Dresden
sandra.bohlinger@tu-dresden.de

Universität Leipzig

Kurzcharakteristik des Standorts

Roland Happ, Ute Moschner, Robert Zander, Jacqueline Schmidt, Sebastian Heidel

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Polyvalenter Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik (B. Sc.)
- Polyvalenter Master of Science Wirtschaftspädagogik (M. Sc.)
- Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften mit Qualifizierungsrichtung Wirtschaftspädagogik (B. Sc.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik seit WS 2009/2010
- Master of Science Wirtschaftspädagogik seit WS 2009/2010
- Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften mit Qualifizierungsrichtung Wirtschaftspädagogik seit WS 2006/2007

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaft und Verwaltung

Angebotene Unterrichtsfächer

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geschichte
- Informatik
- Mathematik
- Russisch
- Spanisch

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik (B. Sc.): 87 (davon 24 mit nicht-schulischem Schwerpunkt BWL)
- Master of Science Wirtschaftspädagogik (M. Sc.): 77 (davon 36 mit nicht-schulischem Schwerpunkt BWL)

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Leipzig

1.1 Studienangebot und Kennzahlen

Seit dem Wintersemester (WS) 2009/10 werden an der Universität Leipzig angehende Lehrkräfte der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung in den polyvalenten Studiengängen Bachelor of Science (B. Sc.) und Master of Science Wirtschaftspädagogik (M. Sc.) ausgebildet, die den zuvor angebotenen Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik ersetzen. Die konsekutiv aufgebauten Bachelor- und Masterstudiengänge sind konform mit der sächsischen Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) und berechtigen zur Aufnahme des Vorbereitungsdienstes an berufsbildenden Schulen. Durch die polyvalente Ausbildung stehen den Studierenden zusätzlich zum Schuldienst vielfältige Tätigkeitsfelder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in Unternehmen oder der öffentlichen Verwaltung offen.

Eine wichtige Weichenstellung für den Berufsweg findet im 2. Semester des B. Sc. durch die Wahl des Zweitfachs statt. Hier können die Studierenden aus zwölf Schwerpunkten wählen. Neben der Betriebswirtschaftslehre und Deutsch als Zweitsprache stehen zehn Unterrichtsfächer zur Wahl:

- Chemie
- Deutsch
- Englisch
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geschichte
- Informatik
- Mathematik
- Russisch
- Spanisch

Tabelle 1 zeigt die durchschnittliche Anzahl an Bewerbungen und Immatrikulationen seit dem WS 2017/18 sowie die aktuellen Studierendenzahlen und erfolgreichen Studienabschlüsse.

Tabelle 1: Kennzahlen Universität Leipzig

	B. Sc. Wirtschaftspädagogik	M. Sc. Wirtschaftspädagogik
Durchschnittliche Anzahl an Bewerbungen (WS 2017/18 bis WS 2020/21)	311	51
Durchschnittliche Anzahl an Immatrikulationen (WS 2017/18 bis WS 2020/21)	30	23
Studierende im Studiengang (Stand: WS 2020/21)	87	77

(Fortsetzung Tabelle 1)

	B. Sc. Wirtschaftspädagogik	M. Sc. Wirtschaftspädagogik
Studierende mit einem schulischen Zweitfach (Stand: WS 2020/21)	63	41
Anzahl Studienabschlüsse (SS 2018 bis WS 2020/21)	66	61

Ein Blick auf die durchschnittliche Anzahl an Bewerbungen (siehe Tab. 1) zeigt, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik in Leipzig von Studieninteressierten stark nachgefragt wird. Beim B. Sc. übersteigt die Anzahl an Bewerbungen deutlich die zur Verfügung stehenden Kapazitäten. Im WS 2020/21 waren 87 Studierende im B. Sc. bzw. 77 Studierende im M. Sc. immatrikuliert. Der überwiegende Anteil der Studierenden im B. Sc. (über 70 %) wählt ein schulisches Zweitfach und hält sich die Option für das Lehramt offen. Im M. Sc. ist das Verhältnis zwischen Lehramt und betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt nahezu ausgeglichen. In den vergangenen drei Jahren haben 66 Studierende ihr Bachelorstudium erfolgreich abgeschlossen. Von den 61 Masterabschlüssen haben 35 Studierende ein schulisches Zweitfach gewählt und sind somit berechtigt, den Vorbereitungsdienst aufzunehmen.

1.2 Qualitätsmerkmale des Studiums

Das Curriculum des B. Sc. und M. Sc. orientiert sich in der inhaltlichen Ausgestaltung an dem Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). Leitende Prinzipien in den Studiengängen sind eine praxisorientierte universitäre Lehre, die aktive Einbindung der Studierenden in die Forschungsprojekte des Instituts sowie eine an aktuellen und zukünftigen Herausforderungen orientierte interdisziplinäre Lehre.

Für die wirtschaftspädagogische Professionalisierung absolvieren die Studierenden bereits im Bachelorstudium schulpraktische Studien und Praktika im Unternehmen oder der öffentlichen Verwaltung. Darüber hinaus werden die Studierenden durch Praxisseminare oder über Abschlussarbeiten mit begleitenden Forschungskolloquien in die Projekte des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig einbezogen. Ein Beispiel für diese Verbindung von Forschung und Lehre stellt das Projekt WiWiPäd dar, in dem Leipziger Studierende gemeinsam mit Studierenden der TU Dresden und der Karl-Franzens-Universität Graz an der Entwicklung eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements mitgewirkt haben.

Literatur

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 16.08.2021).

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Kennzahlen Universität Leipzig 622

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Roland Happ
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 17, 04109 Leipzig
happ@wifa.uni-leipzig.de

Dr. Ute Moschner
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 21, 04109 Leipzig
moschner@wifa.uni-leipzig.de

Robert Zander, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 25, 04109 Leipzig
zander@wifa.uni-leipzig.de

Jacqueline Schmidt, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 23, 04109 Leipzig
jschmidt@wifa.uni-leipzig.de

Sebastian Heidel, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 21, 04109 Leipzig
heidel@wifa.uni-leipzig.de

Universität Leipzig

Die wirtschaftspädagogische Ausbildung in Leipzig – forschend, praxisnah, zukunftsorientiert

Roland Happ, Ute Moschner, Robert Zander, Jacqueline Schmidt, Sebastian Heidel

Abstract

Der Wirtschaftspädagogikstandort in Leipzig ist mit der Gründung im Jahr 1923 der älteste Standort im deutschsprachigen Raum. Diese 100-jährige Tradition führt keineswegs dazu, dass die Strukturen an diesem Standort als „verstaubt" charakterisiert werden können. Im Gegenteil: Das Studienangebot mit dem Bachelor of Science und dem Master of Science Wirtschaftspädagogik bietet den Studierenden aufgrund der modularisierten, polyvalenten Struktur maximale Flexibilität. So ist für die Absolvierenden des Masterstudienganges der Übergang in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen ebenso möglich wie der Einstieg von Absolvierenden des Bachelor- und Masterstudienganges bspw. in die Personalentwicklung in Unternehmen. In Leipzig können zudem Studierende des Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften wirtschaftspädagogische Lernangebote über die Qualifizierungsrichtung „Wirtschaftspädagogik" wahrnehmen. Über das reguläre Studienangebot hinaus kann für den Standort in Leipzig die Zusatzqualifikation für den/die „Kaufmann/Kauffrau in der Energie- und Wasserwirtschaft" als prägend angesehen werden. Durch diese Zusatzqualifikation kommt das Institut der Ausrichtung der Berufsbildung unter dem Stichwort „Nachhaltigkeit" in besonderem Maße nach. In diesem Beitrag werden nicht nur die Studiengänge und deren curriculare Leitideen, sondern auch Lehrforschungsprojekte vorgestellt. So werden Anwendungen der Künstlichen Intelligenz für den berufsbildenden Bereich im Rahmen von Lehrveranstaltungen kritisch diskutiert. Auch werden zu einer praxisnahen Förderung der aktions- und reflexionsbezogenen Kompetenzen der Studierenden Videovignetten eingesetzt. Da es für Deutschland ein einmaliges Lehrangebot darstellt, wird in diesem Beitrag auch die Zusatzqualifikation für den/die „Kaufmann/Kauffrau in der Energie- und Wasserwirtschaft" vorgestellt.

Schlagworte: Berufliches Lehramt Leipzig, Wirtschaftspädagogik, Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik, Master of Science Wirtschaftspädagogik

The foundation of a chair for the education of business school teachers at the Leipzig Graduate School of Management in 1923, has made Leipzig the oldest location for business and economics education in the German-speaking world. However, this 100-year-old tradition does not mean that the structures at this location can be characterized as "outdated". On the contrary, the Bachelor of Science and Master of Science degree programs in business and economics education offer students maximum flexibility thanks to their modularized as well as polyvalent structure. Graduates of the Master's program thus have a broad range of options: they can either begin their traineeship at vocational schools (second phase of teacher training called "Referendariat") or enter the business world (e. g. human resources development in companies). The path to the business world is also open to graduates of the bachelor's program. In Leipzig, students of the Bachelor of Science in Business and Economics can also take courses in business and economics education thanks to the corresponding area of specialization. In addition to the regular portfolio of courses, the institute also offers the exclusive additional qualification of "Business Management Assistant for Energy and Water Management". Thanks to this program, the institute particularly shapes the orientation of vocational training in terms of "sustainability". In this article, both the courses of study and their curricular guiding ideas, as well as the institute's teaching and research projects are presented. One example is the critical discussion of applications of artificial intelligence for the vocational education sector. Furthermore, videos are used to promote the action- as well as reflection-related competencies of the students in a practically oriented approach. As it is a unique teaching offer in Germany, this paper also addresses the additional qualification for the "Business Management Assistant for Energy and Water Management".

Keywords: Vocational Teacher Training Leipzig, Business Education, Specialization in Business and Administration, Bachelor of Science Business and Economics Education, Master of Science Business and Economics Education

1 Wirtschaftspädagogische Studiengänge in Leipzig

Mit dem Lehrstuhl für „Handelsschulpädagogik und betriebswirtschaftliche Nachbargebiete" an der Handelshochschule Leipzig im Jahr 1923 wurde der Grundstein der Wirtschaftspädagogik im deutschsprachigen Raum gelegt. Viele Jahrzehnte wurden Handelslehrer:innen am traditionsreichen Standort Leipzig ausgebildet. Im Jahr 2009 erfolgte an der Universität Leipzig die Umstrukturierung des Diplom-Handelslehrers/der Diplom-Handelslehrerin auf die Bachelor- und Masterstruktur. Seither werden die Abschlüsse Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik und Master of Science Wirtschaftspädagogik vergeben. Beide Studiengänge sind an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät angesiedelt und Studierende werden jeweils im Wintersemester immatrikuliert.

Die Studiengänge weisen einen unmittelbaren Bezug auf das bundesweit etablierte „Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014) auf und sind zudem konform mit der Lehramtsprüfungsordnung I des Freistaates Sachsen (LAPO I).[1] Die wirtschaftspädagogische Ausbildung in Leipzig ist polyvalent.[2] Sie bietet den Studierenden einen Zugang zu vielfältigen beruflichen Tätigkeitsfeldern in Schule, Wirtschaft und Verwaltung und kann von ihnen flexibel noch während des Studiums hinsichtlich der Berufswahl neu ausgerichtet werden.

2 Die Studiengänge

2.1 Der Bachelor of Science Wirtschaftspädagogik

Der Studiengang mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern ist zulassungsbeschränkt und auf 30 Studierende pro Jahr begrenzt. Durchschnittlich bewerben sich jedes Jahr circa 300 Studieninteressierte für den Bachelorstudiengang, sodass der Studiengang zu den am stärksten nachgefragten Studiengängen an der Universität Leipzig gehört (Nößler 2018).

Der Studiengang zielt auf die Erreichung der im Basiscurriculum (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014) verankerten Kompetenzprofile ab. So sind das Curriculum und die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse auf die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität ausgerichtet. Dazu werden die Studierenden mit den zentralen Inhalten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Fachwissenschaften in einer Weise vertraut gemacht, die sie befähigt, praktische Probleme theoriegeleitet zu reflektieren und fachlich begründete Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Zudem geht es um die Fähigkeit, durch eigene Weiterbildung den aktuellen wissenschaftlichen Stand der Disziplin über die Berufs- und Lebensspanne hinweg selbstständig zu erschließen.

Die Studierenden haben die Möglichkeit zwischen zwölf Zweitfächern zu wählen (Deutsch, Englisch, Deutsch als Zweitsprache, Evangelische Religion, Französisch, Geschichte, Informatik, Mathematik, Chemie, Spanisch, Russisch oder Betriebswirtschaftslehre). Da die Kapazitäten bei den Zweitfächern begrenzt sind, melden die Studierenden im 2. Fachsemester drei priorisierte Zweitfächer an. In der Regel kann den Erstwünschen der Studierenden entsprochen werden, sodass sie ab dem 3. Fachsemester mit dem Zweitfach starten können.

Ein vierwöchiges Blockpraktikum in einer berufsbildenden Schule im Bereich Wirtschaft und Verwaltung im 3. Fachsemester gibt den Studierenden erste Einblicke in die komplexe Tätigkeit als Lehrkraft und damit frühzeitig eine erste Orientierung über ihren weiteren beruflichen Werdegang (zur Bedeutsamkeit und Wirksamkeit

1 Die LAPO I kann online unter folgendem Link eingesehen werden https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/12561-Lehramtspruefungsordnung-I

2 Mit der noch vorhandenen Bachelor-Master-Struktur nimmt die Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen in Sachsen eine Außenseiterrolle ein. Seit 2012 erfolgt die Ausbildung von Lehrkräften für alle anderen Schularten wieder in Form des Staatsexamens.

von Praxisphasen in der Lehramtsausbildung kann auf Denner (2009) und Hascher (2012) verwiesen werden).

Der Abschluss berechtigt zur Aufnahme des konsekutiven Masterstudiengangs an der Universität Leipzig. Dieser Weg steht auch Studierenden offen, die zunächst den Studiengang Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften mit der Qualifizierungsrichtung „Wirtschaftspädagogik" belegt haben. Mit insgesamt 40 Leistungspunkten in der Wirtschaftspädagogik können auch sie den Master of Science Wirtschaftspädagogik beginnen. Ihnen bietet sich aber im Master nur das Zweitfach Betriebswirtschaftslehre.

Absolvierende des Bachelors of Science Wirtschaftspädagogik können nach dem Studium ein breites Spektrum an Tätigkeiten in Unternehmen (z. B. in der Personalentwicklung), Kammern und Verbänden sowie außerschulischen Aus- und Weiterbildungsinstitutionen ausüben.

2.2 Der Master of Science Wirtschaftspädagogik

Der konsekutive, viersemestrige Masterstudiengang ist aktuell nicht mit einem Numerus Clausus (NC) versehen. Die Zahl der Zulassungen schwankt jährlich zwischen 20 und 35 Studierenden. Der Studiengang dient der vertiefenden Professionalisierung im Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2014). Die angestrebte berufliche Handlungskompetenz umfasst neben professionellem Wissen und Können auch affektive sowie volitive Komponenten und weist einen deutlichen Bezug zu den pädagogischen und ökonomischen Aufgaben, Strukturen und Problemen des Handlungsfeldes auf. Auf den Inhalten des Bachelorstudiengangs aufbauend werden u. a. die Curriculumentwicklung, die Gestaltung, Implementation und Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements sowie die Bearbeitung von aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen thematisiert.

Im Studiengang stehen analog zum Bachelor die gleichen zwölf Zweitfächer zur Verfügung. Studierende, die im Bachelor ein gymnasiales Zweitfach gewählt haben (alle Zweitfächer außer Betriebswirtschaftslehre und Deutsch als Fremdsprache), sich aber im weiteren Verlauf gegen eine Zukunft im Schuldienst entscheiden, haben die Möglichkeit, im Master auf das Zweitfach Betriebswirtschaftslehre mit verschiedenen Schwerpunkten (Marketing und Services, Nachhaltigkeitsmanagement, Dienstleistungen und Personalwirtschaft, Unternehmensrechnung, Finanzierung und Besteuerung sowie Banken, Versicherungen und Investment Management) zu wechseln. Im Rahmen des Zweitfaches absolvieren die Studierenden ein semesterbegleitendes Praktikum sowie ein vierwöchiges Blockpraktikum an berufsbildenden oder allgemeinbildenden Schulen (Oberschulen bzw. Gymnasien).

Mit dem Abschluss Master of Science Wirtschaftspädagogik schaffen die Studierenden die Voraussetzung, den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an berufsbildenden Schulen aufzunehmen und damit den Lehrerberuf zu ergreifen (gilt nicht für die Zweitfächer Betriebswirtschaftslehre und Deutsch als Fremdsprache). Alternativ finden sie anspruchsvolle und abwechslungsreiche Tätigkeitsfelder in der Bildungsverwaltung, dem Bildungsmanagement, der Bildungspolitik und der Bildungsökonomie,

in der Personalentwicklung, im Change-Management sowie im Wissensmanagement. Zudem besteht die Option, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben und damit in der akademischen Hochschullehre sowie der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung zu arbeiten.

3 Leitideen für die Ausgestaltung der Lehre und ausgewählte Lehrprojekte

3.1 Leitideen

Die Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen in beiden Studiengängen ist insbesondere an drei Prämissen orientiert:

- praxisnah,
- forschend sowie
- an aktuellen und künftigen Anforderungen an Fach- und Führungskräfte anknüpfend (z. B. Kooperation und Kollaboration, Nutzung digitaler Medien etc.).

Mit der Praxisnähe wird der Entwicklung begegnet, dass die Studierenden zunehmend direkt von der schulischen Ausbildung in das Studium einsteigen und der Anteil der Studierenden zurückgeht, die vorab eine berufliche Ausbildung absolviert hat und/oder über berufspraktische Erfahrungen verfügt. Zum anderen wird der Forderung nachgekommen, dass die Universität stärker praxisorientiert ausbilden soll, um die künftigen Fach- und Führungskräfte möglichst umfassend auf ihre täglichen Herausforderungen (egal ob im Schuldienst, der öffentlichen Verwaltung oder in der freien Wirtschaft) vorzubereiten. Forschungs- und praxisnahe Lehrprojekte werden im folgenden Abschnitt 3.2 vorgestellt.

3.2 Ausgewählte Lehrprojekte

Integration von Anwendungen der Künstlichen Intelligenz in das Studium

Das Lehrprojekt bettet das Feld der Künstlichen Intelligenz (KI) in das Studium der Wirtschaftspädagogik ein, um zukünftige Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich bereits während des Studiums für das Thema zu sensibilisieren. Vereinzelt lassen sich in Deutschland weitere Forschungsaktivitäten beobachten, die sich mit der Nutzung von Anwendungen der KI im berufsbildenden Bereich auseinandersetzen (Roll/Ifenthaler 2021). In dem Lehrprojekt werden Lernangebote des KI-Campus[3] in das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik implementiert (für weiterführende Informationen siehe Schmidt & Happ, 2022a, b). Vor dem Hintergrund der zukünftigen beruflichen Praxis der Studierenden sollen diese als angehende Lehrkräfte im Berufsbildungswesen ein Bewusstsein für Herausforderungen und Chancen von Anwendungen der KI im Bildungsbereich entwickeln und den Einsatz kritisch reflektieren. Ein besonderer

3 Weiterführende Informationen zum KI Campus finden sich hier: https://ki-campus.org/

Schwerpunkt liegt auf den Spezifika der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Berufsbildung weist zahlreiche Schnittstellen zur Informationstechnologie auf und grenzt sich damit vom allgemeinbildenden Schulbereich ab. Zu nennen sind hier z. B. die Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau für E-Commerce, Kaufmann/-frau für IT-Systemmanagement, IT-Kaufmann/-frau für Digitalisierungsmanagement, Fachinformatiker:in für Systemintegration, Daten- und Prozessanalyse und Fachinformatiker:in für Digitale Vernetzung.

Im Rahmen des Projekts werden im Mastermodul in Leipzig Herausforderungen thematisiert, mit denen das Berufsbildungswesen in diesem Kontext konfrontiert ist und mit welchen Gestaltungsoptionen diesen aktiv begegnet werden kann. Die erstmalige Implementation der Lernangebote des KI Campus in die wirtschaftspädagogische Lehre fand im Sommersemester 2021 statt. Die Rückmeldungen der studentischen Lehrevaluationen, die ein überwiegend positives Feedback beinhalten, bestärken den weiteren Einsatz dieser Lernangebote. Darüber hinaus wurde das Lehrkonzept an weitere Wirtschaftspädagogikstandorte in Deutschland (PH Freiburg, Universität Stuttgart, PH Schwäbisch Gmünd, Universität Mainz, TU Kaiserslautern, Universität Göttingen, Universität Hamburg) und der Schweiz (PH Zürich) transferiert.

Förderung der aktions- und reflexionsbezogenen Kompetenzen durch Videovignetten

Das Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität Leipzig kooperiert seit dem 01.12.2020 mit dem Projekt „ELMaWi-Transfer“, das unter der Leitung von Prof. Dr. Heinze (Verbundleitung, Universität Kiel) und Prof. Dr. Zlatkin-Troitschanskaia (Teilprojektleitung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz) steht. Das Projekt zielt auf die Förderung fachspezifischer Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden der Fächer Mathematik und Wirtschaftswissenschaften mittels videobasierter ELMaWi-Tools ab. Gefördert wurde es vom Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einer Laufzeit vom 01.07.2020 bis 30.06.2022. Die Kooperation mit dem Projekt ELMaWi-Transfer ermöglicht dem Standort Leipzig, ein Konzept für eine Online-Lehr-Lernumgebung zur Förderung und Überprüfung der praxisnahen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden einzusetzen. Diese Online-Lehr-Lernumgebung wurde an verschiedenen Standorten (neben Leipzig z. B. an den Universitäten Kiel, Mainz, Magdeburg und Lüneburg) implementiert und hinsichtlich des Transfererfolgs reflektiert.

ELMaWi basiert auf einem Kompetenzstrukturmodell nach Lindmeier (2011) und Kuhn (2014), das domänenspezifische Lehrerkompetenzen gemäß den professionellen Anforderungen des Lehrerberufs in die Kompetenzkomponenten reflexive Kompetenz und aktionsbezogene Kompetenz unterscheidet (Kuhn et al. 2020; Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2019). Die reflexive Kompetenz ist zur Bewältigung von fachspezifischen Anforderungssituationen in prä- und post-instruktionalen Phasen notwendig. Auf die aktionsbezogene Kompetenz greift eine Lehrkraft in fachspezifischen instruktionalen Anforderungssituationen unter Zeitdruck zurück. Während die reflexive Kompetenz bewusste kognitive Prozesse unter Rückgriff auf domänenspezifisches propositionales Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen) erfordert, ist die

aktionsbasierte Kompetenz zwar auch wissensbasiert, geht aber eher mit intuitiv gesteuerten bzw. automatisierten (weniger reflexiven) kognitiven Prozessen einher.

In der Lehre in Leipzig finden beispielweise in Masterlehrveranstaltungen die Videovignetten eine Anwendung. Hierbei werden zunächst in Fachdidaktik-Foren mögliche Handlungsoptionen einer Lehrkraft bspw. bei dem Geben eines spontanen Impulses bei einem Schülerfehler diskutiert. Auch Strategien der Gesprächsführung sowie einer gelungenen Lehrer-Schüler-Interaktion werden in diesen Foren diskutiert. Auf Basis von Videovignetten erhalten die Studierenden die Möglichkeit, diese Kenntnisse praxisnah im Verlauf des Semesters anzuwenden. Dieser Einsatz der Videovignetten ermöglicht es, die Studierenden weiter für die Herausforderungen im Lehrerberuf zu sensibilisieren. Neben den Vignetten aus dem schulischen Kontext werden auch Vignetten aus unternehmerischen Unterweisungsprozessen in Leipzig miteinbezogen, sodass sowohl Studierende, die sich eher für den Lehrerberuf interessieren, als auch Studierende mit einem stärkeren Unternehmensbezug angesprochen werden. Studentische Lehrevaluationen verdeutlichen, dass der Einbezug der Videovignetten positiv von den Studierenden bewertet wird.

Kaufmann/Kauffrau in der Energie- und Wasserwirtschaft

Das Institut für Wirtschaftspädagogik in Leipzig hat in Zusammenarbeit mit der Branche der Energie- und Wasserwirtschaft und unter Mitwirkung von Studierenden der Bachelor- und Masterstudiengänge die IHK-zertifizierte Zusatzqualifikation „Kaufmann/Kauffrau in der Energie- und Wasserwirtschaft“ konzipiert und umgesetzt. Da es bis heute an einem eigenständigen Ausbildungsberuf für die Energie- und Wasserwirtschaft mangelt, werden angehende Fachkräfte für die Branche, die z. B. eine Ausbildung zum Industriekaufmann bzw. zur Industriekauffrau absolviert haben, in einer fünfwöchigen Weiterbildung „fit“ für ihre vielfältigen und komplexen Aufgaben in der Praxis gemacht. Neben Pflichtmodulen (z. B. Märkte in der Energie- und Wasserwirtschaft, Ökologie und Nachhaltigkeit sowie Internationale Rechnungslegung), können die Teilnehmer:innen zwischen den Wahlbereichen Strom, Gas, Wasser/Abwasser und Erneuerbare Energien wählen. Mit einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung vor der IHK zu Leipzig endet die Zusatzqualifikation, die bislang mehr als 200 Teilnehmer:innen erfolgreich durchlaufen haben. Da auch die Energie- und Wasserwirtschaft (z. B. durch die Themen Energiehandel und Klimaschutz) einem ständigen Wandel unterliegt, ist es erforderlich, das Curriculum der Zusatzqualifikation regelmäßig zu aktualisieren und neue bzw. veränderte Inhalte fachlich zu erarbeiten und didaktisch-methodisch aufzubereiten. Die Umsetzung erfolgt zu einem Großteil digital über komplexe Lehr-Lern-Arrangements in der Lernplattform ILIAS. Bachelor- und Masterstudierende der Wirtschaftspädagogik partizipieren an diesem Prozess sowohl über Abschlussarbeiten als auch über die kollaborative Arbeit an Themenkomplexen in Seminaren. Die Studierenden stehen dabei einerseits vor der Herausforderung, sich unter „Anleitung“ der Lehrenden in eine ihnen weitgehend unbekannte Branche fachlich einzuarbeiten und andererseits die für die Zusatzqualifikation vorgesehenen Inhalte adressatengerecht und multimedial

aufzubereiten. Dazu ist es auch und insbesondere notwendig, sich mit den digitalen Möglichkeiten moderner Lehr-Lern-Plattformen auseinanderzusetzen, deren Stärken, aber auch Schwächen zu reflektieren und diese effektiv und effizient in den Lernprozess einzubinden.

Derzeit wird die Zusatzqualifikation nicht angeboten. Nach dem unerwarteten Ausscheiden von Fritz Klauser als Lehrstuhlinhaber im Jahr 2018 wurde das Angebot der Zusatzqualifikation zunächst pausiert. Aktuell wird darüber nachgedacht, welche Aktualisierungen an der Zusatzqualifikation vorgenommen werden sollten.

Literatur

Denner, L. (2009). „… irgendwann hat man seine Linie gefunden“: Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung – Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen – neue Wege und erste Evaluationsergebnisse. Leipzig: Univ.-Verlag, S. 95–128.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(2), S. 109–129.

Kuhn, C. (2014). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich: Modellbasierte Testentwicklung und Validierung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Kuhn, C., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Lindmeier, A., Jeschke, C., Saas, H. & Heinze, A. (2020). Relationships between domain-specific knowledge, generic attributes, and instructional skills – Results from a comparative study with pre- and in-service teachers of mathematics and economics. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepper & C. Lautenbach (Hrsg.), Student learning in German higher education: Innovative measurement approaches and research results. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–103.

Lindmeier, A. (2011). Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers: A threefold domain-specific structure model for mathematics. Münster: Waxmann.

Nößler, R. (2018). Das sind die beliebtesten Studiengänge in Leipzig. Verfügbar unter https://www.lvz.de/Leipzig/Bildung/Semesterstart-an-der-Uni-Leipzig-Das-sind-die-beliebtesten-Studiengaeng (Zugriff am: 20.12.2022).

Roll, M. & Ifenthaler, D. (2021). Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. Empirical Research in Vocational Education and Training, 13(7), S. 1–25.

Schmidt, J. & Happ, R. (2022a). Befunde aus einem Lehr- und Forschungsprojekt zur Integration von Inhalten zu KI-Anwendungen bei angehenden Berufsschullehrkräften. In D.-K. Mah & C. Torner (Hrsg.), Künstliche Intelligenz mit offenen Lernangeboten an Hochschulen lehren. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Fellowship-Programm des KI-Campus. Berlin: KI-Campus. S. 57–72.

Schmidt, J. & Happ, R. (2022b). Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. In K. Kögler, U. Weyland & H. H. Kremer (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 89–102.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek07_BerWiP/2014_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 16.08.2021).

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Brückner, S. & Leighton, J. P. (2019). Evaluating a technology-based assessment (TBA) to measure teachers' action-related and reflective skills. International Journal of Testing (IJT), 19(2), S. 148–171.

Autorinnen und Autoren

Univ.-Prof. Dr. Roland Happ
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Wirtschaft
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 17, 04109 Leipzig
happ@wifa.uni-leipzig.de

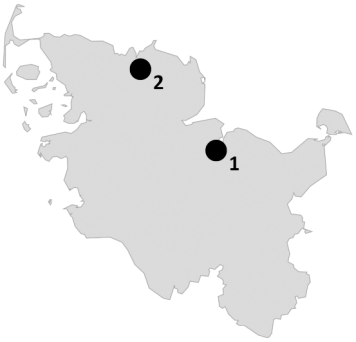
Dr. Ute Moschner
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 21, 04109 Leipzig
moschner@wifa.uni-leipzig.de

Robert Zander, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Lehrkraft für besondere Aufgaben
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 25, 04109 Leipzig
zander@wifa.uni-leipzig.de

Jacqueline Schmidt, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 23, 04109 Leipzig
jschmidt@wifa.uni-leipzig.de

Sebastian Heidel, M. Sc.
Universität Leipzig – Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät – Institut für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Grimmaische Straße 12, Raum IZ 21, 04109 Leipzig
heidel@wifa.uni-leipzig.de

XIV. Schleswig-Holstein



1 Christian-Albrechts-Universität Kiel
2 Europa-Universität Flensburg

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Kurzcharakteristik des Standorts

Andrea Burda-Zoyke

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaft, zweites Fach, Wirtschaftspädagogik. Abschluss: Bachelor of Arts/Bachelor of Science (B. A./B. Sc.)
- Zwei-Fächer-Masterstudiengang Wirtschaftswissenschaft, zweites Fach, Wirtschaftspädagogik. Abschluss: Master of Arts/Master of Science (M. A./M. Sc.)
- Einfach-Masterstudiengang Pflegepädagogik, Abschluss: Master of Arts (M. A.) (ab WS 2021/22)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang Wirtschaftswissenschaft, zweites Fach, Wirtschaftspädagogik: Wintersemester 2007/2008
- Zwei-Fächer-Masterstudiengang Wirtschaftswissenschaft, zweites Fach, Wirtschaftspädagogik: Wintersemester 2007/2008
- Einfach-Masterstudiengang Pflegepädagogik: Wintersemester 2021/2022

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaft und Verwaltung
- Pflege

Angebotene Unterrichtsfächer

- Englisch
- Deutsch
- Evangelische Religion
- Französisch
- Geografie
- Geschichte
- Informatik
- Mathematik
- Philosophie
- Spanisch
- Sport

(Die Unterrichtsfächer sind in Kombination mit dem Profil Wirtschaftspädagogik studierbar. Im Einfach-Masterstudiengang Pflegepädagogik wird kein Unterrichtsfach studiert.)

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

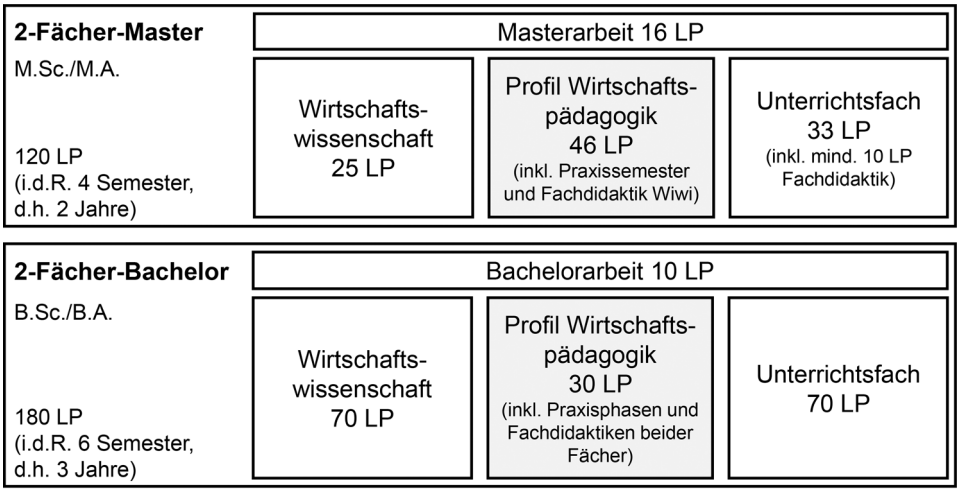
- Bachelorstudiengang mit Profil Wirtschaftspädagogik: 88
- Masterstudiengang mit Profil Wirtschaftspädagogik: 33

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" geförderte Projekte

- „LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel" – Teilprojekt: „Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung" (01.07.2019–31.12.2023)
- „LeaP@CAU – Lehramt mit Perspektive an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel" – Teilprojekt: „Heterogenität und Inklusion im Lehramt für berufsbildende Schulen" (01.03.2017–30.06.2019)

1 Das berufliche Lehramtsstudium an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Studiengangstruktur: An der Universität zu Kiel können Sie ein Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen (KMK-Lehramtstyp 5, KMK 2018) in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung studieren. Dies erfolgt im Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang und dem darauf aufbauenden Zwei-Fächer-Masterstudiengang. Neben dem Profil Wirtschaftspädagogik studieren Sie in jeweils gleichem Umfang das Studienfach Wirtschaftswissenschaft, welches die Fachwissenschaft der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung umfasst, sowie ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach (siehe Auswahl oben). Die Bachelor- und die Masterarbeit können jeweils in einem der drei Studienbereiche geschrieben werden. Es besteht die Möglichkeit, ein Erweiterungs- oder Ergänzungsfach zu studieren. Studienstart für den Bachelor ist das Wintersemester, der Master kann sowohl zum Winter- als auch zum Sommersemester begonnen werden.



LP = Leistungspunkte; B.Sc. = Bachelor of Science; B.A. = Bachelor of Arts; Wiwi = Wirtschaftswissenschaft

Abbildung 1: Gesamtstruktur des Studiums mit dem Profil Wirtschaftspädagogik

Studieninhalte:

- Das ***Profil Wirtschaftspädagogik*** umfasst die allgemeinen bildungswissenschaftlichen bzw. die berufs- und wirtschaftspädagogischen Inhalte (z. B. Bildung und Berufsbildung, Lernen, Kompetenzentwicklung und -diagnostik, Bildungs- und Berufsbildungssystem, Berufsbildungsforschung, Berufsorientierung/Übergang Schule-Beruf, Heterogenität in der beruflichen Bildung, digitale Transformationen in der Arbeitswelt, digital gestütztes Lehren und Lernen) ebenso wie die Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (z. B. Lehren und Lernen im berufsbezogenen Unterricht, in unterschiedlichen Bildungsgängen sowie unter Berücksichtigung von Heterogenität und digitalen Medien). Neben einheitlichen Grundlagen bietet das Studium Möglichkeiten für eine individuelle Profilierung.
- Das Studium der ***Wirtschaftswissenschaft*** vereint die Schwerpunkte Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Volkswirtschaftslehre (VWL). Daneben beschäftigen Sie sich mit linearer Algebra, Analysis und Methoden der Statistik.
- Das ***allgemeinbildende Fach*** umfasst fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte, die auf eine Lehrtätigkeit in dem jeweiligen Fach in den Sekundarstufen I und II vorbereiten.

Praxisphasen: Das Bachelorstudium umfasst ein einwöchiges schulisches oder außerschulisches Orientierungspraktikum sowie ein dreiwöchiges Fachdidaktisches Praktikum an einer beruflichen Schule. Im Masterstudium absolvieren Sie ein sogenanntes Praxissemester, dessen Kern eine Schulpraxisphase an einer beruflichen Schule bildet, welche durch universitäre Begleitveranstaltungen vor- und nachbereitet wird. Über die Praxisphasen hinaus bildet die Theorie-Praxis-Reflexion ein übergreifendes wesentliches Studienprinzip.

Zugangsvoraussetzungen und Bewerbung zum Studium und zum Vorbereitungsdienst:
Voraussetzung für den Zwei-Fächer-Bachelorstudiengang ist die fachgebundene bzw. allgemeine Hochschulreife oder ein entsprechendes Äquivalent. Daneben kann im Rahmen des landesinternen Auswahlverfahrens für Studienplätze ein Grenzwert (Numerus clausus) für den Studiengang bzw. seine Fächer bestehen, was in der Vergangenheit für Wirtschaftswissenschaft regelmäßig der Fall war. Zugangsvoraussetzung für den Zwei-Fächer-Masterstudiengang ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium mit Profil Wirtschaftspädagogik oder ein vergleichbarer Bachelorabschluss (Regelstudienzeit mind. 6 Semester; vergleichbare Studieninhalte). Für das Studium des allgemeinbildenden Fachs werden ggf. bestimmte Qualifikationen (z. B. sprachliche Kenntnisse) benötigt.

Für eine Lehrtätigkeit an einer berufsbildenden Schule ist ein sich an den Masterabschluss anschließender Vorbereitungsdienst notwendig. Zudem sieht die KMK (2018) eine auf die berufliche Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung bezogene praktische Tätigkeit von grundsätzlich zwölf Monaten (z. B. kaufmännisch-verwaltende Berufsausbildung, Praktika in dieser Fachrichtung) vor. Für das Lehramtsstudium an der Universität Kiel ist diese keine Zugangsvoraussetzung, wird jedoch empfohlen.

Literatur

Kultusministerkonferenz (2018). 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 12.05.1995 i. d. F. vom 13.09.2018). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf (Zugriff am 20.01.2023).

Weitere Informationen zum Studium

Zum Bachelor:
https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/wirtschaftswissenschaft-ba-wirtschaftspaedagogik

Zum Master:
https://www.studium.uni-kiel.de/de/studienangebot/studienfaecher/wirtschaftswissenschaft-ma-wirtschaftspaedagogik

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Gesamtstruktur des Studiums mit dem Profil Wirtschaftspädagogik 641

Autorin

Prof. Dr. Andrea Burda-Zoyke
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Olshausenstr. 75, 24118 Kiel
burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Das Praxissemester im Profil Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Kiel: Konzeption – Befunde – Reflexion

Andrea Burda-Zoyke

Abstract

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftebildungsgesetzes Schleswig-Holstein wurde im Jahr 2018 ein Praxissemester im Studium des Lehramts für berufliche Schulen mit der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (Profil Wirtschaftspädagogik) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) eingeführt. Dies korrespondiert mit dem deutschlandweiten Trend der Ausweitung von Praxisphasen. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Gestaltungsformate und der Diskussion zur Qualität von Praxisphasen wird im Beitrag das Praxissemester an der CAU anhand der Zielsetzung sowie wesentlicher Gestaltungselemente kurz beschrieben. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse aus den regelmäßigen Evaluationen (insbes. Befragung von Studierenden und schulischen Mentorinnen und Mentoren), ergänzt um punktuelle Reflexionen seitens der Dozierenden, vorgestellt und diskutiert. Insgesamt scheint das Praxissemester – zumindest für einen Teil der Studierenden – einen Beitrag zur intendierten Professionalisierung zu leisten und auch die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen scheint weitgehend funktional. Weiterentwicklungsbedarfe werden insbesondere in Bezug auf das Forschende Lernen (Vermittlung des Sinns, Umgang mit Belastungen) sowie auf die einheitliche Information der Studierenden über die Organisation gesehen. Zudem sind vertiefende Evaluationen erforderlich, die geeignet sind, Anregungen für die Weiterentwicklung und Optimierung zu erhalten (z. B. zu Einflussfaktoren und Langzeiteffekten; über studentische Selbsteinschätzungen hinausgehend).

Schlagworte: Wirtschaftspädagogik, Praxissemester, Forschendes Lernen

The Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein schedules a practical semester in all teacher trainings at university. In 2018 it has been implemented in the curriculum of teacher training for vocational schools with a professional specialization on business and administration (Profil Wirtschaftspädagogik) at the Christian-Albrechts-University in Kiel (CAU). This corresponds to the trend of expanding practical phases in Germany. There are many different versions and a big discussion about the quality.

Against this background, the practical semester at the CAU is described in this article based on main objectives and essential elements. After that, selected results of the regular evaluation (especially of surveys of students and mentors at school) supplemented by reflections of university lecturers are presented and discussed. Overall, the practical semester seems to make foster the intended professionalization of the teacher students – at least for some of them. Moreover, the cooperation seems to be substantially functional. Further development is needed in particular regarding the research-based learning (meaning, dealing with stress) and the consistent information of the students. In addition, in-depth evaluation is required (e. g. on influencing factors and long-term effects; alternatives to student self-assessments), which are suitable for receiving impulses for further development and optimization.

Keywords: Business education; internship semester; research-based learning

1 Einleitung

Das Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein sieht seit 2014 ein Praxissemester in allen auf ein Lehramt vorbereitenden Master-Studiengängen vor (LehrBG SH 2014, § 13 Abs. 1). Dies korrespondiert mit dem deutschlandweiten Trend der Ausweitung von schulischen Praxisphasen und der Integration eines Praxissemesters in lehramtsbezogene Studiengänge (vgl. Weyland/Wittmann 2015, S. 8; Schüssler/Weyland 2017, S. 21; Frommberger/Lange 2018, S. 61 f.; Weyland/Gröschner/Kosinár 2019, S. 11). Im Rahmen der Re-Zertifizierung des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen mit der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung (W&V) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) (s. den Steckbrief im Sammelband) wurde 2018 ein Praxissemester curricular als Studienelement verankert und im Studienjahr 2019/2020 erstmals durchgeführt.[1]

Im bildungs- und hochschulpolitischen Diskurs wird nicht nur eine quantitative Ausweitung der Praxis mit Blick auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte diskutiert, sondern insbes. die curriculare und didaktische Qualität (vgl. Schüssler/Weyland 2017, S. 25; König/Rothland 2018, S. 4 ff.; Gröschner/Hascher 2019). Allerdings liegen bundesweit zahlreiche standortspezifische Konzeptionsvarianten von Praxissemestern allgemein (vgl. Gröschner/Hascher 2019, S. 654 f.) wie in lehrkräftebildenden Studiengängen für berufliche Schulen im Speziellen vor (vgl. Weyland/Wittmann 2015; Lange/Frommberger 2017; Weyland et al. 2019, S. 11 ff.), während es andererseits an einschlägigen empirischen Befunden zur Wirksamkeit mangelt bzw. diese erst in den letzten Jahren sukzessive generiert wurden (vgl. Schüssler/Weyland 2017, S. 25 f.; Lange/Frommberger 2017, S. 113; König/Rothland 2018, S. 2 f.; Gröschner/Hascher 2019, S. 656 ff.; Weyland et al. 2019, S. 8). Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden das Praxissemester im Lehramt für berufliche Schulen mit der Fach-

1 Siehe die 2-Fächer-Prüfungsordnung: https://www.studservice.uni-kiel.de/sta/zwei-faecher-pruefungsordnung-bachelor-master.pdf

richtung W&V an der CAU kurz unter punktueller Rückbindung an den Forschungs- und Entwicklungsstand beschrieben (Kap. 2). Anschließend werden wesentliche empirische Befunde sowie ausgewählte Reflexionen der Dozierenden der Wirtschaftspädagogik zum Praxissemester an der CAU vorgestellt und diskutiert (Kap. 3). Der Beitrag endet mit einem kurzen Resümee und Ausblick auf weitere Entwicklungs- und Evaluationsbedarfe (Kap. 4).

2 Das Praxissemester im Profil Wirtschaftspädagogik an der CAU

Das Praxissemester bildet die dritte Schulpraxisphase im Profil Wirtschaftspädagogik. Im Bachelor absolvieren die Studierenden ein allgemein berufs- und wirtschaftspädagogisches einwöchiges Orientierungspraktikum sowie ein dreiwöchiges fachdidaktisches Vollzeit-Praktikum an einer beruflichen Schule. Wesentliches Ziel des im Master verankerten Praxissemesters ist ein Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte, welches korrespondierend mit wesentlichen bildungspolitischen Programmen, Ordnungsgrundlagen und empirischen Studien folgendermaßen konkretisiert wird (vgl. Burda-Zoyke/Degner 2020, S. 185 und die dort angegebenen Quellen)[2]:

- Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit
- Relationierung von Theorie und Praxis und Erkennen der Relevanz von wissenschaftlichem Wissen
- Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung und Entwicklung von Forschungskompetenz
- Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und Berufswahlüberprüfung.

Das Praxissemester umfasst Module der Bildungswissenschaften bzw. der allgemeinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik inkl. der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung W&V sowie die Fachdidaktik des allgemeinbildenden Unterrichtsfaches (s. Abb. 1).[3]

2 Die Förderung unterrichts- bzw. handlungspraktischer Fähigkeiten ist nachrangig und wird insbesondere im Vorbereitungsdienst gesehen (vgl. Schüssler/Weyland 2017, S. 30).
Im Beitrag werden die Ziele der Dozierenden der Wirtschaftspädagogik ausgewiesen. In einer Befragung der Akteure der zur curricularen Verankerung des Praxissemesters erforderlichen Studiengangweiterentwicklung zeigte sich, dass von weiteren Akteuren an der CAU insbes. die Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung und Entwicklung von Forschungskompetenz kaum benannt wurde (vgl. Burda-Zoyke/Degner 2020, S. 189 ff.).

3 Weitere Informationen zum Praxissemester: https://www.berufsundwirtschaftspaedagogik.uni-kiel.de/de/studium-lehre/praxissemester/allgemeine-informationen-zum-praxissemester.

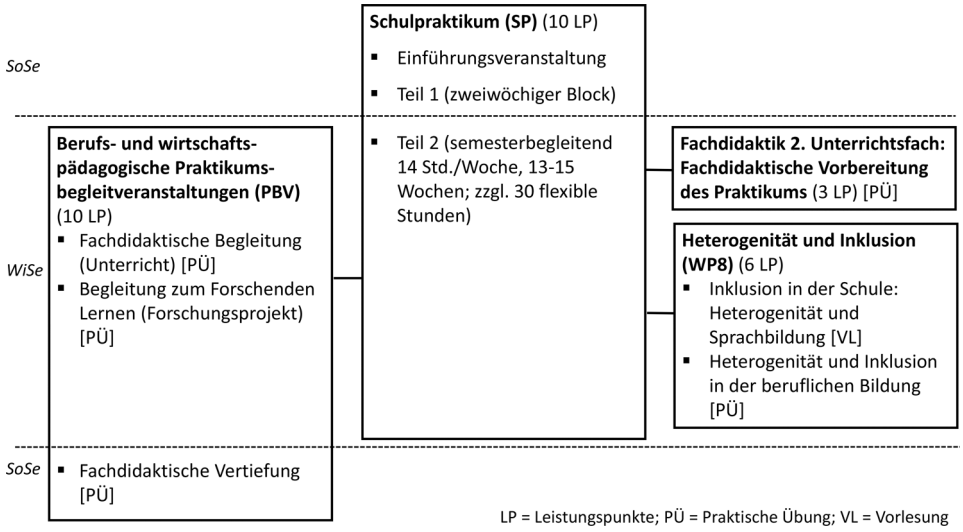


Abbildung 1: Module im Praxissemester (Quelle: Eigene Darstellung)

Zeitlich liegt es im Wesentlichen im Wintersemester[4] (3. oder 2. Semester), kleinere Anteile erstrecken sich auf die vor- und nachgelagerten Sommersemester. Auftakt bildet die **Einführungs- und Kooperationsveranstaltung** im Mai/Juni an der CAU, zu der neben den Studierenden die potenziellen Praktikumsschulen, das Landesseminar Berufliche Bildung und das Bildungs- und Wissenschaftsministerium eingeladen sind, um die Kooperation zwischen den Akteuren im Praxissemester zu stärken (vgl. zur üblichen Kooperation Weyland/Wittmann 2015, S. 14). Neben einer Einführung der Studierenden und der schulischen Mentorinnen und Mentoren[5] enthält die Veranstaltung einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen Schulen, Landesseminar und Universität. Zudem präsentieren Studierende der vorangegangenen Praxissemester-Kohorte Poster zu ihren im Rahmen des Forschenden Lernens bearbeiteten Projekten (s. u. im Modul PBV). Dadurch können die Schulen Impulse für ihre Schulentwicklung sowie nachfolgende Studierende konkrete Anregungen zur Formulierung und Bearbeitung eigener Projekte erhalten. Zudem wird das **Matching** von Studierenden und Schulen im Rahmen eines offenen Austauschformats eingeleitet, an dessen Ende die Studierenden Prioritäten bzgl. präferierter Praktikumsschulen formulieren, die – soweit möglich – berücksichtigt werden. Neben schulischen Bedingungen wird dabei auch berücksichtigt, dass mindestens zwei Studierende das Praxissemester an derselben Schule absolvieren, damit ein Peer-Learning möglich wird (s. u. SP, vgl. Gröschner/Hascher 2019, S. 659).

4 Das heißt, bei Aufnahme des Master-Studiums zum Wintersemester liegt der wesentliche Teil idealtypisch im dritten Semester bzw. bei Aufnahme des Master-Studiums zum Sommersemester idealtypisch im zweiten Semester.

5 Aus Ressourcengründen ist neben dieser Einführung leider kein umfassenderes Qualifizierungsformat möglich. Inwiefern die Qualifizierungen und Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren zur Beratung von Praktikantinnen und Praktikanten sowie Lehrkräften im Vorbereitungsdienst für diese neue Aufgabe ausreichend sind, wäre kritisch zu reflektieren (vgl. Weyland/Wittmann 2015, S. 15; Gröschner/Hascher 2019, S. 658).

Die **Schulpraxisphase (SP)** beginnt mit einem Blockpraktikum (zwei Wochen) zwischen den Vorlesungszeiten des Sommer- und Wintersemesters, damit die Studierenden in den Schulen ankommen und wesentliche Absprachen treffen können. Im Wintersemester sind die Studierenden an i. d. R. zwei Tagen pro Woche in der Schule, um auch längerfristige Einblicke in Lehr-Lernprozesse zu erhalten. Dort werden sie von schulischen Mentorinnen und Mentoren betreut (vgl. Gröschner/Hascher 2019, S. 658). Neben Unterrichtshospitationen und -reflexionen (bei/mit Lehrkräften und Peers) und selbstständigem Unterricht formulieren und bearbeiten sie hier Forschungs- bzw. Leitfragen im Rahmen des Forschenden Lernens (s. u.).[6]

Zur Vor- und Nachbereitung bzw. Begleitung der Schulpraxisphase besuchen die Studierenden folgende universitäre Module:

Die **berufs- und wirtschaftspädagogischen Praktikumsbegleitveranstaltungen (PBV)** umfassen eine wirtschaftsdidaktische Begleitung zum Unterricht (insbes. Planung und Reflexion von selbstständigem und hospitiertem Unterricht) sowie eine Veranstaltung zum Forschenden Lernen, welche beide eng mit der Schulpraxisphase verbunden sind.[7] Ausgewählte wirtschaftsdidaktische Erfahrungen und Fragestellungen hieraus werden im anschließenden Sommersemester reflektiert und vertieft.

Zudem besuchen die Studierenden eine **fachdidaktische Veranstaltung ihres allgemeinbildenden Unterrichtsfaches**, in der Unterrichtshospitationen und selbstständiger Unterricht sowie die Bearbeitung einer Leitfrage im Sinne des Forschenden Lernens vorbereitet werden.

Darüber hinaus wurde vor dem Hintergrund des Lehrkräftebildungsgesetzes Schleswig-Holstein (§ 12, Abs. 2) sowie der für die Lehrkräftebildung erkannten Bedarfslage ein Modul zu **Heterogenität und Inklusion (WP8)** eingeführt. Es besteht aus einer Vorlesung (zu Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung, Heterogenität und pädagogisch-psychologischer Diagnostik) sowie aus einer berufs- und wirtschaftspädagogisch fokussierten Begleitveranstaltung. Letztere wird eng mit Beobachtungen und Erfahrungen aus der Schulpraxisphase verbunden (s. Burda-Zoyke/Joost 2018, 2020).

Neben den universitären Begleitveranstaltungen bietet das **Landesseminar Berufliche Bildung (LSBB)** zwei Veranstaltungen zur Berufspädagogik allgemein sowie zum Unterricht in der beruflichen Fachrichtung W&V zugunsten einer Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung an.

3 Empirische Befunde und Reflexionen

Das Praxissemester wurde seit seiner Einführung insbes. unter Berücksichtigung der Perspektiven der Studierenden sowie ergänzend der Schulen/schulischen Mentorin-

6 Zu weiteren Details und den Leistungsanforderungen im Rahmen der Schulpraxisphasen siehe die „Praktikumsordnung Profil Wirtschaftspädagogik (Master)“ in der 2-Fächer-Prüfungsordnung (s. FN 1).

7 Zur Betonung Forschenden Lernens in Langzeitpraktika siehe Weyland (2019). Es dient u. a. der Relationierung der drei Bezugssysteme (Wissenschaft, Praxis, Person) und den diesen innewohnenden Wissensbeständen (vgl. Weyland 2019, S. 42 f.).

nen und Mentoren, der Dozierenden der CAU und des Landesseminars Berufliche Bildung i. d. R. jährlich evaluiert. Die folgenden, vor dem Hintergrund der Ziele sowie der Organisationsstruktur im Praxissemester ausgewählten Ergebnisse stammen im Wesentlichen aus den in Tabelle 1 dargestellten Befragungen, ergänzt um punktuelle Reflexionen der Dozierenden der Wirtschaftspädagogik an der CAU.[8, 9]

Praxissemester allgemein: Insgesamt ist der Großteil der Studierenden mit dem Praxissemester (eher) zufrieden und gibt an, (eher) viel gelernt zu haben (vgl. Carstensen et al. 2020, S. 85; 2021, S. 92). Die höhere Kompetenzselbsteinschätzung korrespondiert mit Forschungsbefunden (vgl. Gröschner/Hascher 2019, S. 655). Ähnlich bewertet die große Mehrheit der schulischen Mentorinnen und Mentoren das Praxissemester allgemein in der vorliegenden Form als (eher) sinnvoll.

Tabelle 1: Wesentliche Erhebungsinstrumente (Quelle: Eigene Darstellung)

Perspektive	Instrument	Teilnehmende	Durchführung/Dokumentation
Studierende	Fragebogen (STePS – Kieler Lehramtspanel)	2020: N = 6 2021: N = 15	Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik in Zusammenarbeit mit Bildungswissenschaften, Fächern/Fachrichtungen Carstensen et al. 2020, 2021*
Schulische Mentorinnen und Mentoren	Fragebogen	2020: N = 21 2021: N = 15	Zentrum für Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit Fächern/Fachrichtungen

* Siehe auch: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/evaluation

Theorie-Praxis-Bezüge im Praxissemester: Die universitären Begleitveranstaltungen bewertet der Großteil der Studierenden als hilfreich bzw. anregend für die Schulpraxis. Die große Mehrheit der Studierenden stimmt zudem (eher) zu, dass die Praxiserfahrungen in den universitären Begleitveranstaltungen reflektiert wurden (vgl. ebd. 2020, S. 86; 2021, S. 93). Zudem zeigt sich in den Antworten der Studierenden, dass diese in der beruflichen Fachrichtung[10] im Durchschnitt wechselseitige Bezüge zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen und realisiert haben (z. B. Umsetzung von in der Universität erlernten Unterrichtskonzepten und Kenntnissen zu gutem Unterricht in eigenen Unterrichtsversuchen; Nutzung der erlernten Inhalte zur Reflexion von Unterrichtsbeobachtungen; Erweiterung des an der Universität erworbenen theoretischen Wissens durch die Unterrichtspraxis). Im Vergleich wurde die Analyse des eigenen Unterrichts anhand didaktischer Theorien oder Theorien über Unterrichtsqualität etwas seltener vorgenommen (vgl. ebd. 2020, S. 88; 2021, S. 95). Allerdings zeigt sich hier deutlich, dass die Studierenden den Theorie-Praxis-Bezug im Unterrichtsfach deutlich seltener hergestellt haben als in der beruflichen Fachrichtung W&V (vgl. ebd. 2021, S. 96). Dies könnte an den unterschiedlichen organisatorischen

8 Zu ersten Evaluationsergebnissen zum Modul WP8 zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion siehe Burda-Zoyke und Joost (2020).

9 Kritisch für die Interpretation ist die geringe Beteiligung der Studierenden. Zudem wurden diese nach der Schulpraxisphase, aber noch vor der fachdidaktischen Vertiefung in der Fachrichtung W&V (s. o.) befragt.

10 Auf die Antworten zum Unterrichtsfach wird hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen.

Strukturen liegen, da die fachdidaktischen Begleitveranstaltungen im Unterrichtsfach nicht wie in der Fachrichtung parallel zur Schulpraxisphase, sondern als Vorbereitung vor derselben konzipiert sind, wodurch die beiden Erfahrungsräume zeitlich stärker auseinanderfallen.[11] Anzumerken ist zudem, dass fachdidaktische Theorien und Ansätze der beruflichen Fachrichtung in den Unterrichtsentwürfen der Studierenden häufig allenfalls ansatzweise und/oder fehlerhaft angewendet werden, was einige Studierende mit schulischen Vorgaben begründen und was auch nur von einem Teil der Studierenden kritisch reflektiert wird (s. zu vergleichbaren unerwünschten Effekten Göschner/Hascher 2019, S. 655 f.). Unbeachtet bleibt hier allerdings der Effekt der sich an die Schulpraxisphase anschließenden und hierauf bezogenen Fachdidaktischen Vertiefung (s. o.).

Das **Forschende Lernen** in der beruflichen Fachrichtung[12] leistet aus Sicht der Mehrheit der Studierenden insbes. einen Beitrag dazu, stärker als vor dem Praxissemester kritisch über die in der Schule vorgefundene Unterrichtspraxis nachzudenken sowie forschungsmethodische Kompetenzen aufzubauen. Zudem würden viele stärker als vor dem Praxissemester kritisch über die im Studium vermittelten Inhalte nachdenken und besser als vorher die in der Forschungsfrage behandelten theoretischen Inhalte auf die Praxis übertragen können (vgl. ebd. 2020, S. 90 f.; 2021, S. 97). Ein Großteil der Studierenden sieht sich durch das Bearbeiten von Forschungsfragen in der beruflichen Fachrichtung sowie im Unterrichtsfach jedoch auch ziemlich bis sehr belastet und vielen Studierenden erschließt sich der Sinn ihrer Bearbeitung mit Blick auf die spätere Tätigkeit als Lehrkraft in einer beruflichen Schule nicht (vgl. ebd. 2020, S. 92 ff.; 2021, S. 99 ff.). Allerdings fallen die Antworten der Studierenden zum Forschenden Lernen teils sehr unterschiedlich aus. Dies deckt sich auch mit den Eindrücken der Dozierenden im Rahmen der Begleitveranstaltungen sowie der mündlichen und schriftlichen Prüfungsleistungen. Insofern scheint das Forschende Lernen für einen Teil der Studierenden (sehr) sinnvoll und bereichernd für die eigene Professionalisierung auch unter Berücksichtigung der im Praxissemester verfolgten Kompetenzziele (theoretische Reflexionsfähigkeit, Theorie-Praxis-Relationierung, forschende Grundhaltung und forschungsmethodische Kompetenzen; s. o.), während andere wenig oder keinen Sinn und kaum Kompetenzzuwächse erkennen. Gerade die wahrgenommene Belastung und ein mangelnder Sinn bzw. Nutzen in Bezug auf die spätere Berufspraxis zeigen sich auch in vorliegenden Studien (vgl. Weyland 2019; Weyland et al. 2019, S. 15). Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Einschätzungen der schulischen Mentorinnen und Mentoren, die mit großer Mehrheit die Forschungsfragen als relevant für das berufliche Handlungsfeld einer Lehrkraft an einer beruflichen Schule und zudem für bearbeitbar halten, obgleich nur eine kleine Mehrheit das Forschende Lernen im Praxissemester insgesamt als (sehr) sinnvoll bewertet.

11 Dies liegt darin begründet, dass sich die Unterrichtsfächer im Wesentlichen am Praxissemestermodell des Lehramts Gymnasium orientieren, welches u. a. die Begleitveranstaltung als Vorbereitung auf die sich daran erst anschließende achtwöchige Blockpraktikumsphase am Ende des Wintersemesters vorsieht (s. die 2-Fächer-Prüfungsordnung 2018, Anlage 2a, Nr. 2.4, Link in FN 1).

12 Auf das Forschende Lernen im Unterrichtsfach wird hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen.

Die **Betreuung durch schulische Mentorinnen und Mentoren** in Bezug auf fachliche Fragestellungen sowie die Unterrichtsplanung bewerten die Studierenden (sehr) positiv (vgl. Carstensen et al. 2020, S. 87; 2021, S. 94). Aus Sicht fast aller Mentorinnen und Mentoren funktioniere die Zusammenarbeit mit den Studierenden gut.

Organisation im Praxissemester: Trotz der Komplexität des Praxissemesters und der Parallelität von Schulpraxisphase und diversen (universitären) Begleitveranstaltungen gibt die Mehrheit der Studierenden an, dass ihnen die Erstellung eines überschneidungsfreien Stundenplans möglich gewesen sei, was Voraussetzung für die Wahrnehmung von entsprechenden Lerngelegenheiten ist. Die einheitliche Information über die Organisation des Praxissemesters (Abläufe, Anforderungen an Studierende) an der CAU bewerten die Studierenden im Durchschnitt mittelmäßig (vgl. ebd. 2020, S. 96; 2021, S. 102). Dies könnte auf die Beteiligung der vielfältigen Akteure sowie teils abweichende Abläufe und Anforderungen im Lehramt Gymnasium zurückzuführen sein. Die große Mehrheit der schulischen Mentorinnen und Mentoren, die im Wesentlichen allein über die Berufs- und Wirtschaftspädagogik informiert werden, gibt an, dass ihnen die Ziele und Abläufe des Praxissemesters indes klar seien. Allerdings zeigen sich aus Sicht der Dozierenden der Wirtschaftspädagogik durchaus Diskrepanzen.

In der mündlichen Prüfung im Anschluss an die Schulpraxisphase (im Modul PBV) sowie in der fachdidaktischen Vertiefung deutet sich an, dass einige Studierende ihre Kompetenzentwicklung und ihre **Berufswahl** unter Berücksichtigung der Erfahrungen in der Schul- und Unterrichtspraxis reflektieren.

Abschließend sei angemerkt, dass das Praxissemester an der CAU mit seiner curricularen Verankerung zwar formal ein Studienelement darstellt, welches klar vom schulischen Vorbereitungsdienst abgrenzbar ist bzw. sein soll (vgl. Lange/Frommberger 2017, S. 116; Weyland/Wittmann 2015, S. 9; Schüssler/Weyland 2017, S. 30; Weyland et al. 2019, S. 13)). Jedoch deuten Einblicke der Dozierenden darauf hin, dass hier bereits sehr wesentliche Sozialisations- und Übergangsprozesse in Richtung der Schulen und des Vorbereitungsdienstes stattfinden bzw. angestoßen werden (z. B. inoffizielle Zusicherung von Schulplätzen für den Vorbereitungsdienst, Beschäftigung als Vertretungslehrkraft während des letzten Mastersemesters) und es Studierenden teils schwerfällt, sich noch auf den Studienabschluss zu konzentrieren.

4 Resümee und Ausblick

Grundsätzlich scheint das Praxissemester im Profil Wirtschaftspädagogik an der CAU – zumindest für einen Teil der Studierenden – einen Beitrag zur intendierten Professionalisierung, insbes. zur theoretischen Reflexionsfähigkeit, zur Relationierung von Theorie und Praxis sowie zur Anbahnung einer forschenden Grundhaltung und Entwicklung von Forschungskompetenz beitragen zu können. Auch die Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen den Akteuren sowie Lernorten und Veranstal-

tungen scheint, abgesehen von den oben angeführten Schwächen, in weiten Teilen zu funktionieren.

Weiterentwicklungsbedarfe bestehen vor dem Hintergrund der obigen Befunde und Reflexionen insbesondere in folgenden Bereichen:

- Vermittlung des Sinns des Forschenden Lernens gegenüber Studierenden verbessern,
- Relationierung von Unterrichtspraxis und fachdidaktischer Theorie intensivieren,
- Umgang mit wahrgenommener Belastung seitens der Studierenden insbes. aufgrund des Forschenden Lernens und
- CAU-weit einheitliche Information der Studierenden verbessern.

Zukünftige Evaluationen des Praxissemesters an der CAU sollten insbes. differenzierter die Bedingungen und Faktoren, die die angestrebte Professionalisierung begünstigen, in den Blick nehmen, die Wirkung auch über Selbsteinschätzungen von Studierenden hinaus erfassen und Anregungen zur Weiterentwicklung geeigneter, möglicherweise auch differenzierender Formate liefern, um den heterogenen Voraussetzungen der Studierenden gerecht zu werden. Für die differenzierte Untersuchung von Einflussfaktoren könnte das für schulische Praxisphasen adaptierte Angebots-Nutzungs-Modell von König und Rothland (2018, S. 22 ff.) als Rahmenkonzept erhellend sein. Zudem fehlt es noch an einer Evaluation unter Berücksichtigung der Effekte am Ende des Praxissemesters, d. h. nach der fachdidaktischen Vertiefung, sowie an einer Untersuchung der Langzeiteffekte nach Eintritt in die zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung (vgl. Gröschner/Hascher 2019, S. 657).

Literatur

Burda-Zoyke, A. & Degner, I. (2020). Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020. Opladen u. a.: Budrich, S. 183–201.

Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2020). Vignettenbasierte Fallarbeit zur Förderung inklusionsbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte im wirtschaftspädagogischen Studium. In R. W. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.), Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld: wbv Publikation, S. 145–159.

Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Umgang mit Heterogenität und Inklusion als Querschnittsthema im Studium des Lehramts für berufliche Schulen. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Münster: Waxmann, S. 259–275.

Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I. et al. (2021). STePS 2021: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel" – 5. Messzeitpunkt. Kiel: IPN. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/steps-2021-skalenhandbuch (Zugriff am: 12.04.2022).

Carstensen, B., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Degner, I. et al. (2020). STePS 2020: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel" – 4. Messzeitpunkt. Kiel: IPN. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.uni-kiel.de/de/dateien-upload/steps-2020-skalenhandbuch (Zugriff am: 12.04.2022).

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/215990/1/hbs-fofoe-wp-060-2018.pdf (Zugriff am: 12.04.2022).

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 652–664.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–62.

Lange, S. & Frommberger, D. (2017). Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse. In J. Seifried, B. Ziegler & S. Seeber (Hrsg.), Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017. Opladen u. a.: Budrich, S. 113–127.

Schüssler, R. & Weyland, U. (2017). Praxissemester – Chance zur Professionalitätsentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren, 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–38.

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken & S. Freund (Hrsg.), Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25–64.

Weyland, U., Gröschner, A. & Kosinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Kosinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde. Münster und New York: Waxmann, S. 7–25.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. journal für lehrerInnenbildung, 15(1), S. 8–21.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Module im Praxissemester 648

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Wesentliche Erhebungsinstrumente 650

Autorin

Prof. Dr. Andrea Burda-Zoyke
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Pädagogik, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Olshausenstr. 75, 24118 Kiel
burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

Europa-Universität Flensburg

Kurzcharakteristik des Standorts

Reiner Schlausch, Birgit Peuker

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Bachelor Bildungswissenschaft, Ernährung und Hauswirtschaft (B. A.)
- Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen (M. Ed.)
- Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen (M. Ed.), (*dual*, *befristet für drei Jahrgänge; 2019–2021*)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor Bildungswissenschaft, Ernährung und Hauswirtschaft seit 2019
- Master of Vocational Education Ernährung und Hauswirtschaft seit 2019
- Master of Vocational Education Elektrotechnik, Metalltechnik seit 2008
- Master of Vocational Education Fahrzeugtechnik, Informationstechnik seit 2010
- Master of Vocational Education Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik, Metalltechnik (*dual*): 2019

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Elektrotechnik (ET)
- Fahrzeugtechnik (FT)
- Informationstechnik (IT)
- Metalltechnik (MT)
- Ernährung und Hauswirtschaft (EHW)

Angebotene Unterrichtsfächer

- Dänisch
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Geschichte
- Kunst
- Mathematik
- Spanisch
- Sport
- Wirtschaft/Politik
- Physik

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- B.A. Lehramt an berufsbildenden Schulen (EHW): 33
- M. Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen (EHW): 31
- M. Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen (ET, FT, IT, MT): 41
- M. Ed. Lehramt an berufsbildenden Schulen (ET, FT, IT, MT) dual: 17

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/2021 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Elektrotechnik: 17
- Fahrzeugtechnik: 5
- Informationstechnik: 7
- Metalltechnik: 34
- Ernährung und Hauswirtschaft 64

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

Die Zugangsvoraussetzung zum Masterstudium mit den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik oder Metalltechnik ist ein mit der jeweiligen Fachrichtung korrespondierender ingenieurwissenschaftlicher Bachelor-Abschluss einer Universität oder (Fach)Hochschule. An den folgenden Fachhochschulen im Land Schleswig-Holstein kann im Bachelorstudium der Studienschwerpunkt „Berufliche Bildung“ gewählt werden:

- Hochschule Flensburg
- Fachhochschule Kiel
- Technische Hochschule Lübeck

In diesem Schwerpunkt können im Umfang von 17 Leistungspunkten Wahlpflichtmodule der beruflichen Fachrichtungen und der Berufspädagogik studiert werden. Die Lehrveranstaltungen werden von Dozierenden des Berufsbildungsinstituts Arbeit und Technik (biat) an den jeweiligen (Fach)Hochschulen durchgeführt. Für Bachelor-Absolvierende, die diesen Schwerpunkt nicht gewählt oder ihr Studium an einer anderen (Fach)Hochschule oder Universität abgeschlossen haben, besteht die Möglichkeit die Wahlpflichtmodule parallel zum Masterstudium zu studieren.

In der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördertes Projekt

- Innovationsnetzwerk zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen in Schleswig-Holstein (InnoNetSH) (Förderkennzeichen: 01JA2031)

Das berufliche Lehramtsstudium an der Europa-Universität Flensburg

B.A. Bildungswissenschaften: Teilstudiengang Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Der Bachelorstudiengang ist den Bildungswissenschaften zugeordnet mit einer zwingend zu wählenden berufspädagogischen Spezialisierungsrichtung ab dem 1. Semester. 180 CP sind paritätisch auf die drei Säulen des Studiengangs aufgeteilt. In der beruflichen Fachrichtung werden inhaltlich ernährungsphysiologische, biologische, lebensmittelchemische, - sensorische, - warenkundliche, technologische, arbeitswissenschaftliche, wirtschaftliche sowie berufsdidaktische Grundlagen vermittelt und im 5. und 6. Semester in Beratungs- und Service-Learning-Settings vertieft.

Master of Vocational Education/Lehramt an berufsbildenden Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Der Masterstudiengang baut auf einen einschlägigen Bachelorstudiengang mit einer der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft entsprechenden Ausrichtung von 50 CP, einem allgemeinbildenden Fach (mind. 60 CP) sowie mind. 50 CP Bildungswissenschaften mit mind. 25 CP Berufspädagogik. Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Für einen erfolgreichen Abschluss sind 120 Leistungspunkte erforderlich. In der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaft liegen die Schwerpunkte in lebensmitteltechnologischen, berufsdidaktischen und transkulturellen Angeboten. Nach dem Praxissemester mit seiner Ausrichtung auf das forschende Lernen sind Angebote der Spezialisierung von Gastgewerbe und Lebensmittelhandwerk eine Möglichkeit, den Studierenden entsprechend ihrer Ausrichtung ein passgenaues Angebot zu unterbreiten. Vor Studienende muss entsprechend der KMK-Vorgaben die einschlägige Berufspraxis nachgewiesen werden.

Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen (gewerblich-technische Fachrichtungen)

Der Masterstudiengang baut auf ein einschlägiges Bachelorstudium der Ingenieurwissenschaft auf. Es handelt sich hierbei also um ein sogenanntes Aufbau-Modell, bei dem in der Bachelor-Phase der Schwerpunkt auf der mit der beruflichen Fachrichtung korrespondierenden Ingenieurwissenschaft resp. Fachwissenschaft liegt und i. d. R. mit einem Bachelor of Engineering (B.Eng) abgeschlossen wird.

Das Aufbau-Modell wird in Kooperation mit den (Fach)Hochschulen des Landes Schleswig-Holstein realisiert, wobei im Bachelorstudium mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung“ nicht nur auf eine Tätigkeit als Ingenieur:in, sondern auch auf das Masterstudium „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ an der Europa-Universität Flensburg vorbereitet wird. An dieses polyvalente Bachelor-Studium schließt sich das Master-Studium an, das einen fachdidaktischen Schwerpunkt in der beruflichen Fachrichtung hat sowie das Studium der Berufspädagogik

und eines allgemeinbildenden Unterrichtsfachs beinhaltet. Bachelor-Studierende der entsprechenden (Fach)Hochschule studieren mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung“ bereits fachdidaktische Module der beruflichen Fachrichtung im Umfang von 11 Leistungspunkten und Module der Berufspädagogik im Umfang von 6 Leistungspunkten. Wie oben bereits beschrieben, wird für Bachelor-Absolvierende, die diesen Schwerpunkt nicht gewählt oder ihr Studium an einer anderen (Fach)Hochschule oder Universität abgeschlossen haben, die Möglichkeit geboten, die Wahlpflichtmodule parallel zum Masterstudium zu studieren. (Becker et al. 2018; Schlausch 2018)

Im Masterstudiengang werden in den Teilstudiengängen der vier beruflichen Fachrichtungen (ET, FT, IT, MT) die im Bachelor-Studium erworbenen Kompetenzen im Umfang von 18 Leistungspunkten fachdidaktisch vertieft und es werden berufswissenschaftliche und berufsbildungswissenschaftliche Schwerpunkte der jeweiligen beruflichen Fachrichtung bearbeitet. Im Teilstudiengang Berufspädagogik werden berufspädagogische sowie psychologische und erziehungswissenschaftliche Kompetenzen im Umfang von 27 Leistungspunkten erworben. Die allgemeinbildenden Unterrichtsfächer werden mit einem Umfang von 60 Leistungspunkten studiert.

Literatur

Becker, M., Grimm, A., Herkner, V. & Schlausch, R. (Hrsg.) (2018): Flensburger Perspektiven zur Lehre und Forschung für die Berufsbildung. 20 Jahre biat. Berlin.

Schlausch, R. (2018): Das „Flensburger Modell“ für ein Studium zum Lehramt an beruflichen Schulen. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hrsg.): Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte. Bielefeld, S. 305–312.

Autor und Autorin

Prof. Dr. Reiner Schlausch
Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)
Professur für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik und ihre Didaktik
Studiengangsverantwortlicher für den Studiengang „Master of Vocational Education/ Lehramt an beruflichen Schulen“
Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg
reiner.schlausch@biat.uni-flensburg.de

Prof. Dr. Birgit Peuker
Europa-Universität Flensburg, Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften, Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung
Professur für Ernährung und Hauswirtschaft und ihre berufliche Didaktik
Auf dem Campus 1, D-24943 Flensburg
birgit.peuker@uni-flensburg.de

Europa-Universität Flensburg

Duales Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen Fachrichtungen[1]

Reiner Schlausch

Abstract

Seit vielen Jahrzehnten gibt es bundesweit einen Mangel an Lehrkräften für die gewerblich-technischen Fachrichtungen an den berufsbildenden Schulen. Vor diesem Hintergrund wurden und werden über den sogenannten Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg Personen ohne ein Studium des Lehramts für die beruflichen Schulen in den Schuldienst eingestellt. In vielen Kollegien berufsbildender Schulen überwog zwischenzeitlich die Zahl der Lehrkräfte ohne berufspädagogisches Studium. Die Qualifizierung von Lehrkräften ohne eine universitäre Einbindung kann Nachteile hinsichtlich des Aufwandes für die Nachqualifizierung, die Integration in die Kollegien und die langfristige Absicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts sowie der Innovationsfähigkeit der berufsbildenden Schulen aufweisen.

Mit dem dualen Masterstudium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen Fachrichtungen wird u. a. im Land Schleswig-Holstein ein neuer Weg in der Ausbildung von Lehrkräften beschritten. Die Zahl der dualen Studiengänge ist in Deutschland in den letzten Jahren zwar kontinuierlich gestiegen, der überwiegende Teil dieser Studiengänge liegt aber in ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fachgebieten. Im Bereich der Lehramtsausbildung sind duale Studiengänge quasi nicht vorhanden. Ausnahmen stellen einige wenige Angebote im Bereich der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen dar. In dem Beitrag werden die Struktur des dualen Masterstudiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen mit gewerblich-technischen Fachrichtungen im Land Schleswig-Holstein beschrieben und erste Erfahrungen sowie Ergebnisse einer externen wissenschaftlichen Begleitforschung mitgeteilt.

Schlagworte: Duales Masterstudium, Gewerblich-technische Fachrichtungen, Quer-, Seiten- und Direkteinstieg, Lehramt an beruflichen Schulen

---

1 Es handelt sich bei dem Beitrag um eine aktualisierte Fassung der folgenden Publikation: Schlausch, R., Grimm, A. & Broux, A.: Dualer Master – Neue Wege der Lehrkräfterekrutierung in Schleswig-Holstein. In Bildung und Beruf, 2. Jg. (2019), Ausgabe November/Dezember, S. 373–376

For many years, there has been a nationwide shortage of regularly studied teachers for technical subjects at vocational schools. Against this background, people without a teaching degree in vocational education and training have been and are still being recruited into the teaching profession through so-called cross-entry, lateral entry or direct entry. In many vocational schools, the number of teachers without a degree in vocational education now predominates. The qualification of teachers without university involvement can have disadvantages in terms of the effort required for post-qualification, integration into the colleges and the long-term safeguarding of high-quality teaching as well as the innovative capacity of the vocational schools.

With the dual Master's programme for the teaching profession at technical vocational schools, a new path is being taken in the training of teachers in the federal state of Schleswig-Holstein. Although the number of dual programmes has risen steadily in Germany in recent years, the majority of these programmes are in engineering and economics subjects. In the area of teacher education, dual study programmes are almost non-existent. The article describes the structure of the dual Master's programme for the teaching profession at technical vocational schools in Schleswig-Holstein and reports on initial experiences and evaluation results.

Keywords: Dual Master's degree program, industrial-technical subjects, lateral and direct entry, teaching degree at vocational schools

1 Einleitung

Der hohe Bedarf an Lehrkräften für berufsbildende Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen kann in den meisten Bundesländern nicht über Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen für ein Lehramt an berufsbildenden Schulen gedeckt werden. Ohne zusätzliche Maßnahmen der Ausbildung bzw. Rekrutierung von Lehrkräften könnte die Unterrichtsversorgung insbesondere in der Berufsschule für Auszubildende in gewerblich-technischen Berufsfeldern nicht mehr gewährleistet werden. Vor diesem Hintergrund sind in der Vergangenheit immer schon und in den letzten Jahren wieder verstärkt zahlreiche Maßnahmen entstanden, die einen Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg in das Lehramt an berufsbildenden Schulen eröffnen (siehe hierzu z. B. Fasshauer 2012). In der Regel werden in diese Maßnahmen Personen aufgenommen, die an einer Universität ein ingenieurwissenschaftliches Studium des Maschinenbaus, der Fahrzeugtechnik, der Elektrotechnik etc. abgeschlossen haben. In den meisten Fällen ist ein Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen (gemäß der KMK-Rahmenvereinbarung für den Lehramtstyp 5) nicht Bestandteil der berufsbegleitenden Weiterbildung zur Lehrkraft. Die Qualifizierung ohne eine universitäre Einbindung kann Nachteile hinsichtlich des Aufwandes für die Nachqualifizierung, die Integration in die Kollegien und die langfristige Absicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts sowie hinsichtlich der Innovationsfähigkeit der berufsbildenden Schulen aufweisen.

Der oben dargelegte Zusammenhang gilt in gleicher Weise auch für den Lehrkräftebedarf an den berufsbildenden Schulen im Land Schleswig-Holstein. Bei den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik und Informationstechnik handelt es sich auch in diesem Bundesland um sogenannte Mangelfachrichtungen. Der schulische Bedarf in diesen Fachrichtungen wird auch hier – wie schon in der Vergangenheit – in den nächsten Jahren nicht durch einschlägig ausgebildete Lehrkräfte mit universitärem Masterabschluss in einem Lehramtsstudiengang zu decken sein. Quer-, Seiten- und Direkteinstieg waren in der Vergangenheit der Rekrutierungsweg für einen nicht unerheblichen Teil der zu besetzenden Stellen an den berufsbildenden Schulen des Landes. Damit könnte die Unterrichtsversorgung in diesen Fachrichtungen u. U. nicht mehr in der angestrebten Qualität gewährleistet werden.

Vor diesem Hintergrund haben die Verantwortlichen in Schleswig-Holstein (S-H) einen anderen Pfad der Gewinnung resp. Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen entwickelt: das „Duale Masterstudium S-H“, welches die Kombination eines universitären Studiums „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ an der Europa-Universität Flensburg (EUF) und des Vorbereitungsdiensts am Landesseminar Berufliche Bildung des Schleswig-Holsteinischen Instituts für berufliche Bildung (SHIBB) vorsieht.[2] Das Konzept wurde in enger Zusammenarbeit zwischen dem zum damaligen Zeitpunkt noch für die berufliche Bildung zuständigen Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Landesseminar Berufliche Bildung am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) und der EUF mit dem Ziel entwickelt, die gegenwärtige Situation sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht deutlich zu verbessern.

Ausgangspunkt hierbei waren Erfahrungen aus einer „*Sondermaßnahme zur Sicherung des Lehrkräftenachwuchses an Regionalen Berufsbildungszentren und Berufsbildenden Schulen in den Mangelfachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Metalltechnik und Informationstechnik*“. Diese wurde zum Wintersemester 2010/11 mit einer ersten Kohorte von 20 Studierenden in den vier beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Fahrzeug- und Metalltechnik und dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach Mathematik begonnen. Mathematik war zum damaligen Zeitpunkt an den berufsbildenden Schulen des Landes Schleswig-Holstein ein Mangelfach und wurde aus diesem Grund ausgewählt. Weitere Studierende wurden zum Wintersemester 2011/12 und 2012/13 in die auf drei Jahrgänge befristete Sondermaßnahme aufgenommen. Im Ergebnis wurde bei der intern durchgeführten Evaluation deutlich, dass der eigenverantwortliche Unterricht nicht gleich zu Beginn, wie bei dieser Maßnahme praktiziert, sondern frühestens im zweiten Ausbildungsjahr (3. Semester) nach einer entsprechenden Vorbereitung durch das universitäre Studium sowie dazugehöriger Hospitationen und Unterrichtspraktika durchgeführt werden sollte. Es

2 In Schleswig-Holstein wurde mit der Gründung des Schleswig-Holsteinischen Instituts für Berufliche Bildung (SHIBB) eine neue Organisationsstruktur für die berufliche Bildung entwickelt. Angesiedelt als Landesamt beim Ministerium für Wirtschaft, Verkehr, Arbeit, Technologie und Tourismus liegen seit dem 1. Januar 2021 die Verantwortlichkeiten für die berufliche Bildung jetzt in diesem Ministerium. Vormals lag die Zuständigkeit für die berufliche Bildung beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

zeigte sich sehr schnell, dass der nahezu unvorbereitete Einstieg in das Unterrichten auch für die universitäre Ausbildung durchaus problematische Spuren hinterlässt. Die Übernahme von traditionellen Handlungsmustern aus dem Unterrichtsalltag birgt vielerlei Gefahren, insbesondere für die Herausbildung von unreflektierten Überzeugungen zum „guten Unterricht" (vgl. Schlausch 2013). Bei der Konzeptionierung des „Dualen Masterstudium S-H" fanden die Erfahrungen dieser Sondermaßnahme entsprechende Berücksichtigung.

2 Duales Masterstudium für das „Lehramt an beruflichen Schulen"

2.1 Grundsätzliche Entwicklungen bei dualen Studiengängen

Die Anzahl der dualen Studiengänge ist in Deutschland in den letzten Jahren kontinuierlich auf aktuell 1.989 Studiengänge angestiegen (Stand: Januar 2021). Der überwiegende Teil dieser Studiengänge findet sich in den Studienrichtungen Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Informatik und wird überwiegend von staatlichen und privaten Fachhochschulen angeboten (Deutscher Bundestag 2021, S. 3 ff.). An Universitäten werden duale Studiengänge bislang nur in einem sehr geringen Maße angeboten. Knapp neun Prozent der dual Studierenden sind laut Statistischem Bundesamt an Universitäten zu finden (ebd., S. 5). Duale Studienformate existieren sowohl für die Erstausbildung als auch die Weiterbildung mit unterschiedlich gestalteten Praxisbezügen (vgl. Hofmann/König 2017).

Im Bereich der Lehramtsausbildung sind duale Studiengänge quasi nicht vorhanden. Ausnahmen stellen einige wenige Angebote im Bereich der Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen dar, die vor dem Hintergrund der oben skizzierten Mangelsituation entstanden sind (z. B.: Bayern: „Master Berufliche Bildung Integriert", TU München; NRW: „Dualer Master of Education – Studiengangmodell III"; an mehreren Hochschulstandorten des Landes; Schleswig-Holstein: Dualer Masterstudiengang „Master of Vocational Education", Europa-Universität Flensburg).

Die oben aufgeführten dualen Master-Studiengänge unterscheiden sich u. a. deutlich in Bezug auf die Unterrichtsverpflichtung, die Wahlmöglichkeit und den Studienumfang des allgemeinbildenden Faches bzw. einer zweiten beruflichen Fachrichtung, die Verzahnung mit oder auch die klare zeitliche und/oder inhaltliche Trennung vom Vorbereitungsdienst sowie die Vergütung (Anwärterbezüge oder auch Eingruppierung in die Tätigkeit eines Studienrates nach TV-L, EG 11). Gemeinsam ist den aufgeführten Varianten die Zielgruppe der Absolventinnen und Absolventen einschlägiger ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge, insbesondere des Maschinenbaus sowie der Elektro-, Informations- und Fahrzeugtechnik.

Noch stellen diese dualen Studiengänge in der Lehramtsausbildung eine absolute Ausnahme dar, folgt man allerdings den Empfehlungen des Wissenschaftsrates, so könnte sich dies zukünftig vielleicht ändern. Der Wissenschaftsrat spricht sich in

seinem Positionspapier „Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums“ (2013) für eine Ausweitung dualer Studiengänge auf weitere Fachgebiete aus, die u. a. auch die Lehramtsausbildung einschließen.

> „In den Blick zu nehmen wären professionsbezogene, traditionell zweiphasige Bildungsgänge, bei denen sich an ein wissenschaftliches Studium ein Vorbereitungsdienst anschließt und die beiden Phasen inhaltlich und organisatorisch völlig getrennt bleiben (z. B. juristische, unterrichtende, dokumentarische oder bibliothekarische Berufe). Durch ein duales Studium würde das Praxiswissen nicht mehr dem Theoriestudium nachgelagert vermittelt werden, sondern bereits während des Studiums mit den theoretischen Lerninhalten verzahnt. Damit könnte eine Verbesserung der Qualität der Lehre und eine Ausdifferenzierung der Qualifikationsprofile erreicht werden.“ (ebd., S. 37)

Der Auslöser für ein duales Masterstudium „Lehramt an beruflichen Schulen“ ist aber in erster Linie in der Tatsache begründet, dass aufgrund der Finanzierung des Studiums (ebenfalls ein sehr bedeutsames Merkmal anderer dualer Studiengänge) rsp. der Unterrichtstätigkeit die „Eintrittsschwelle“ zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums insbesondere für bereits berufstätige Ingenieurinnen und Ingenieure geringer ist. Insofern könnte es auf diesem Wege gelingen der Mangelsituation zu begegnen und zugleich die Absicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts zu erreichen, der ggf. über den Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg nicht durchgängig gewährleistet werden kann.

2.2 Struktur des Dualen Masterstudiums S-H

Zur Sicherstellung des dringend erforderlichen Lehrkräftenachwuchses in den beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Fahrzeugtechnik, Informationstechnik und Metalltechnik wurde mit Beginn des Herbstsemesters 2019/20 für zunächst drei Kohorten mit jeweils zehn Studierenden das „Duale Masterstudium S-H“ eingeführt. Dual bezieht sich hierbei auf eine Hospitations- und Unterrichtstätigkeit an berufsbildenden Schulen und das Teilzeit-Studium „Master of Vocational Education“ an der Europa-Universität Flensburg. Neben einer der vier beruflichen Fachrichtungen wird von den dual Studierenden das allgemeinbildende Unterrichtsfach „Wirtschaft/Politik“ studiert. Das duale Studium erfolgt als Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg, der Beruflichen Schulen und Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) in Schleswig-Holstein und des Landesseminars Berufliche Bildung. Die Federführung lag zu Beginn beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und wechselte zum 1. Januar 2021 an das SHIBB.

Die Dual-Studierenden schließen einen Arbeitsvertrag mit dem Ministerium und erhalten über die gesamte Dauer der Ausbildung von drei Jahren Anwärterbezüge.

Das „Duale Masterstudium S-H“ hat die nachfolgend aufgeführten Bestandteile:

Studium an der Europa-Universität Flensburg

Die Teilnehmenden des dualen Studiums bewerben sich vor Abschluss eines Arbeitsvertrages bei der Europa-Universität Flensburg. Bei Erfüllung der Zugangsvorausset-

zungen wird ein Arbeitsvertrag mit dem Ministerium geschlossen und es erfolgt die Immatrikulation in den Teilzeit-Masterstudiengang. Es gelten hier die gleichen Zugangsvoraussetzungen wie für den Vollzeit-Masterstudiengang. Die Europa-Universität Flensburg organisiert die Lehrveranstaltungen in den Teilstudiengängen (Berufliche Fachrichtung, Berufspädagogik, Wirtschaft/Politik) so, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Studium binnen sechs Semestern absolvieren können.

Im ersten Jahr findet das Masterstudium in Vollzeit statt, da die dual Studierenden noch keine Unterrichtsverpflichtung an ihrer Ausbildungsschule haben. Im zweiten und dritten Jahr studieren die Teilnehmenden dann in Teilzeit, da sie an zwei bzw. drei Tagen der Woche an ihrer Ausbildungsschule unterrichten und an einem Tag an den Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes teilnehmen (vgl. Tab. 1). Der detaillierte Studienverlaufsplan wird in enger Abstimmung mit den drei Teilstudiengängen erstellt, um eine Überschneidungsfreiheit sicherstellen zu können. Der Teilzeit-Masterstudiengang für das duale Studium wurde im Sommer 2019 akkreditiert. (https://www.uni-flensburg.de/biat/master-studium/studien-pruefungsordnungen/dualer-masterstudiengang/)

Unterrichtstätigkeit an der Ausbildungsschule

Die dual Studierenden haben, wie oben bereits erwähnt, im ersten Jahr noch keine Unterrichtsverpflichtung an den Ausbildungsschulen. Die Teilnehmenden werden ab dem zweiten Jahr an der Schule von einer Ausbildungslehrkraft über den gesamten Zeitraum intensiv betreut. Im zweiten Jahr unterrichten sie an zwei Tagen in der Woche in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung und im Fach Wirtschaft/Politik insgesamt acht Stunden. An einem Tag der Woche nehmen die Teilnehmenden an den Seminaren des Vorbereitungsdienstes teil. Im dritten Jahr unterrichten sie an drei Tagen in der Woche an der Ausbildungsschule und nehmen an einem Tag der Woche an den Seminaren des Vorbereitungsdienstes teil.

Die im Rahmen des Masterstudiums an der Europa-Universität Flensburg erforderlichen Unterrichtspraktika „Berufsbildungspraktische Studien I und II“ (Berufspädagogik und berufliche Fachrichtung) sowie „Schulpraktische Studien“ im Fach Wirtschaft/Politik werden in der Ausbildungsschule abgeleistet – teilweise in Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Unterricht und unter Einbezug einer Zusammenarbeit und Verschränkung der beiden ersten Phasen der Lehramtsausbildung. Durch die inhaltliche Abstimmung von Studienleistungen mit den Anforderungen des Vorbereitungsdienstes werden Synergien geschaffen.

Vorbereitungsdienst am Landesseminar für Berufliche Bildung

Im zweiten Jahr finden an einem Tag in der Woche die Seminare zur jeweiligen beruflichen Fachrichtung und der Berufspädagogik statt, im dritten Jahr ebenfalls an einem Tag die Seminare zum allgemeinbildenden Fach Wirtschaft/Politik. Der Vorbereitungsdienst endet im sechsten Semester mit den üblichen Prüfungen zum Staatsexamen; das Teilzeit-Masterstudium mit der Erstellung der Masterarbeit und dem dazugehörigen Kolloquium.

Tabelle 1: Verlaufsstruktur „Duales Masterstudium S-H“

Jahr	Semester	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Unterrichts-stunden	Universität	
3	6	Uni	Schule	LS-BB	Schule	Schule	12	6 CP	Master-arbeit
	5	Uni	Schule	LS-BB	Schule	Schule	12	9 CP	
2	4	Uni	Uni	Schule	Schule	LS-BB	8	19 CP	
	3	Uni	Uni	Schule	Schule	LS-BB	8	22 CP	
1	2	Uni	Uni	Uni	Uni	Uni	0	32 CP	
	1	Uni	Uni	Uni	Uni	Uni	0	32 CP	

Zur Evaluierung des dualen Masterstudiengangs wurde eine externe wissenschaftliche Begleitforschung eingerichtet, die u. a. die Aufgabe hat Verbesserungspotenziale z. B. bei der Studienganggestaltung zu identifizieren. Von weiterem Forschungsinteresse sind zudem Determinanten, die für die dual Studierenden im Entscheidungsprozess für den dualen Masterstudiengang von Bedeutung waren. Diesbezügliche Erkenntnisse werden anhand der Analyse berufsbiografischer Aspekte und bildungsbiografischer Lebenswege der dual Studierenden erhoben. Ferner werden Dozierende, Schulleitungen, Seminarleitungen und Ausbildungslehrkräfte in die Evaluation einbezogen. Die Ergebnisse einer ersten Zwischenevaluation liegen vor und werden demnächst veröffentlicht.

3 Erste Erfahrungen und Evaluationsergebnisse

Das duale Masterstudium konnte im Jahr 2019 innerhalb von wenigen Monaten im Land Schleswig-Holstein durchgesetzt und eingeführt werden. Trotz sehr kurzer Fristen vor und während der Sommerferien ist es gelungen acht Teilnehmende für die maximal zehn Plätze der ersten Kohorte des dualen Masterstudiums relativ kurzfristig zu gewinnen. Obwohl die Vorbereitungszeit für die Ausschreibungen und Bewerbungen für die zweite Kohorte mit insgesamt zwölf Plätzen (zehn und zwei freie Plätze aus dem Vorjahr) deutlich länger war, konnten lediglich neun Plätze besetzt werden. Die Zahl der bis dato (30.06.2021) eingegangenen Bewerbungen für die dritte Kohorte mit insgesamt 13 Plätzen (zehn und drei freie Plätze aus den beiden Vorjahren) deutet darauf hin, dass auch die für diesen Jahrgang zur Verfügung stehenden Plätze wahrscheinlich nur zum Teil vergeben werden können, da es an entsprechenden Bewerbungen fehlt. Ein Grund für diese relativ schwache Bewerberlage kann in der Tatsache gesehen werden, dass im Land Schleswig-Holstein nach wie vor auch für die beruflichen Fachrichtungen des dualen Masterstudiums der Quer- und Direkteinstieg auch für Bachelor-Absolventen ermöglicht wird. Damit wird die Chance vertan,

einer seit geraumer Zeit zu verzeichnenden Deprofessionalisierungstendenz stark entgegenzuwirken.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die zeitliche Belastung der dual Studierenden ab dem dritten Semester sehr deutlich ansteigt, da die Hospitations- und Unterrichtstätigkeit an der Ausbildungsschule und die Fahrten zwischen dem Wohnort und den verschiedenen Lernorten (Universität in Flensburg, Landesseminar in Kiel oder an anderen Orten in Schleswig-Holstein, Ausbildungsschule) sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Dies wirkt sich u. a. auch auf die private rsp. familiäre Situation der dual Studierenden und die Motivation und Leistungsbereitschaft im Masterstudium aus. Um den Fahrt- und damit Zeitaufwand reduzieren zu können, sollte bei einer Fortführung bzw. Verstetigung des dualen Studiums sehr intensiv über eine gemeinsame Ausbildungsschule für alle Teilnehmenden, z. B. am Studienstandort Flensburg, diskutiert werden.

Die ersten Befragungsergebnisse deuten darauf hin, dass ein Großteil der Teilnehmenden ohne die Finanzierung im Rahmen des dualen Studiums nicht den Weg in das Lehramtsstudium hätte einschlagen können. In der zweiten Kohorte traf dies auf 80 Prozent der dual Studierenden zu. Insofern kann eine Vereinnahmung von regulär Studierenden durch das hier vorgestellte duale Studienangebot zumindest teilweise ausgeschlossen werden. Aus einer subjektorientierten Betrachtungsweise heraus sollte dies aber kein Argument gegen ein duales Studium sein, sondern alle Beteiligten dazu motivieren, nach der Evaluierung darüber zu verhandeln, ob aus dem „Sonderfall" ggf. ein „Regelfall" werden kann, damit auch langfristig und nachhaltig die berufsbildenden Schulen mit professionell ausgebildeten Lehrkräften ausgestattet werden können und den Studierenden der Einstieg in die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen erleichtert werden kann.

Literatur

Deutscher Bundestag (2021). Zwischenbericht zur Wissenschaftlichen Studie „Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe" (Drucksache 19/31267).
Verfügbar unter: https://dserver.bundestag.de/btd/19/312/1931267.pdf (Zugriff am: 06.07.2021).

Fasshauer, U. (2012). Zwischen Standardmodell und „Sondermaßnahmen" – Rekrutierungsstrategien in der Lehrausbildung aus Sicht von Schulleitungen. In M. Becker, G. Spöttl & T. Vollmer (Hrsg.), Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 281–300.

Hofmann, S. & König, M. (2017). AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2016. Trends und Analysen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Verfügbar unter: https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8456 (Zugriff am: 06.07.2021).

Schlausch, R. (2013). Sondermaßnahme ohne Qualitätsverlust: Neue Wege aus dem Rekrutierungsdilemma. In bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 19, hrsg. v. L. Windelband, G. Spöttl & M. Becker, S. 1–10.
Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier (Drucksache 3479–13). Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf (Zugriff am: 06.07.2021).

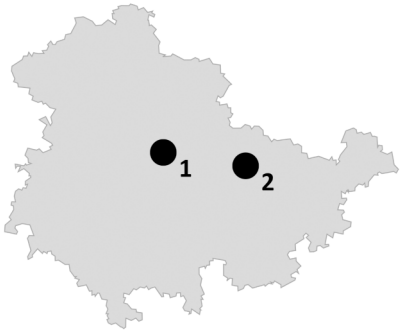
Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Verlaufsstruktur „Duales Masterstudium S-H“ 667

Autor

Prof. Dr. Reiner Schlausch
Europa-Universität Flensburg, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)
Studiengangsverantwortlicher „Master of Vocational Education/Lehramt an beruflichen Schulen“ und Hochschullehrer für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik und ihre Didaktik
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
reiner.schlausch@biat.uni-flensburg.de

XV.
Thüringen



1 Universität Erfurt
2 Friedlich-Schiller-Universität Jena

Universität Erfurt

Kurzcharakteristik des Standorts

Jeanette König-Wendel

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen:

- Master of Education-Programm berufsbildende Schule (M. Ed. BS)
- Abschluss: **Masterabschluss** mit anwendungsorientierter, wissenschaftlicher Berufsqualifikation für die Tätigkeit von Lehrenden an Berufsbildenden Schulen

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Das Master of Education-Programm berufsbildende Schule (M. Ed. BS) besteht seit dem WiSe 2017.

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- für gewerblich-technische Berufe (gtB): Bautechnik, Elektrotechnik oder Metalltechnik
- für personenbezogene Dienstleistungen (pDl): Gesundheit, Pflege, Körperpflege, Sozialpädagogik

Angebotene allgemeinbildende Unterrichtsfächer

- Deutsch,
- Englisch,
- Französisch,
- Ethik,
- Evangelische Religionslehre,
- Katholische Religionslehre,
- Mathematik,
- Sozialkunde und
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WiSe 2021/22, differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Das Master of Education-Programm berufsbildende Schule (M. Ed. BS) besaß zum WiSe 2021/22 insgesamt 31 immatrikulierte Studierende.

Kooperationspartner bei gemeinsamen Studiengängen

- Technische Universität Ilmenau
- Ziel der Kooperation ist die Sicherstellung einer konsekutiven Ausbildung von Lehrenden an berufsbildenden Schulen in einer Bachelor-Master-Studienstruktur für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik und Metalltechnik und das allgemeinbildende Unterrichtsfach Mathematik.

Das berufliche Lehramtsstudium an der Universität Erfurt

Die Lehrer:innenbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen besitzt an der Universität Erfurt bereits seit der politischen Wende eine gesicherte Tradition. Mit Beginn des Wintersemesters im Jahr 1994 konnte dort das Lehramt für berufsbildende Schulen für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik studiert und mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen werden. Ebenso notwendige Unterrichtsfächer waren sowohl an den jeweiligen Hochschulstandorten als auch an der Universität Erfurt wählbar. Grundlage dafür stellten Kooperationsvereinbarungen mit der Technischen Universität Ilmenau (ehemals Technische Hochschule Ilmenau) sowie der Bauhaus-Universität Weimar (ehemals Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar) dar (Eckert 1998, S. 334 ff.). Logistische und strukturelle Probleme sowie bildungspolitische Entscheidungen forderten ein Weiterdenken. An der aufgezeigten Studienstruktur wurde im Rahmen eines Magister-Programms Lehramt an berufsbildenden Schulen als Bestandteil eines konsekutiven Studiengangs in den Jahren ab 2009 in weiterentwickelter Form festgehalten (Universität Erfurt 2007). Der wesentliche Unterschied zu den vorherigen Programmen war jedoch, dass es sich nun nicht mehr um einen grundständigen, sondern um mehrere konsekutive Studiengänge handelte. Die zweite Studienstufe baute auf zwei einschlägigen Bachelorstudiengängen der Bauhaus-Universität Weimar und der Technischen Universität Ilmenau auf. Beide Studienstufen, das Bachelor- und das Magisterstudium, wurden kooperativ geführt. Nach einem Einbruch der Studierendenzahlen ging ab dem Wintersemester 2017/18 nach erfolgreicher Akkreditierung an der Universität Erfurt das Masterprogramm Master of Education Berufsbildende Schulen für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Gesundheit, Pflege, Körperpflege und Sozialpädagogik an den Start. Das Programm richtet sich jetzt an Studierende aus Thüringen, aber auch aus dem gesamten Bundesgebiet, die bereits ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium vorweisen können, welches sich für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Gesundheit, Pflege, Körperpflege und Sozialpädagogik anerkennen lässt. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, dazu ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach wie etwa Deutsch, Englisch, Ethik, Evangelische Religionslehre, Französisch, Katholische Religionslehre, Mathematik, Sozialkunde oder Sport im Rahmen eines Brückenstudiums zusätzlich zu studieren. Die Dauer des Masterprogrammes erstreckt sich dann auf drei Jahre. Ebenfalls kann man mit einem klassischen Bachelorabschluss für

ein Lehramtsstudium in den angegebenen beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Unterrichtsfächern in das Masterprogramm einsteigen. Die Studiendauer beträgt dann zwei Jahre. Der Abschluss qualifiziert für die zweite Phase der Lehrerbildung, die in einigen Bundesländern als Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat bezeichnet wird (Universität Erfurt 2021a, S. 1). Seit dem Start und mittels intensiver Bewerbung des Master of Education-Programmes Berufsbildende Schulen sind wieder Studierendenzahlen im niedrigen zweistelligen Bereich zu verzeichnen. Die Bewerber:innen kommen aus ganz Deutschland und haben dabei großes Interesse an der Möglichkeit, eines der besagten Unterrichtsfächer nach zu studieren. Die Umstände, dass es jedoch in Thüringen nur noch ein Rumpfangebot in Zusammenarbeit mit der TU Ilmenau gibt, welches mit einem grundständigen Lehramtsstudium vergleichbar ist, tragen zu diesen vergleichsweise kleinen Zahlen bei. Ohne diese Option bedeutet ein Studium des Lehramtes, einen vollständigen Bachelor plus einen dreijährigen Master zu studieren.

Die bevorstehende Systemakkreditierung ist Anlass, um auf Bewährtes und auf neue Ideen zu schauen. Bezüglich der Gewinnung weiterer potenzieller Bewerber:innen ist angedacht, die Zugangsvoraussetzungen für das Master of Education-Programm Berufsbildende Schule zu erweitern. Ob eine Erweiterung der beruflichen Fachrichtung Informatik umgesetzt werden kann, wird nach abschließender Prüfung des zuständigen Fachgebietes entschieden. Angedacht ist jedoch im Rahmen der spezifischen programmbezogenen fachwissenschaftlichen Studienanteile neben dem allgemeinbildenden Unterrichtsfach als Äquivalenz ebenso eine spezielle berufliche Fachrichtung im Umfang von mindestens 60 LP/ECTS anzurechnen. Somit könnten:

- die Energietechnik,
- die Fahrzeugtechnik,
- die Mechatronik sowie
- die Versorgungstechnik

zukünftig als Zweitfach zu einer Zulassung zum Masterprogram führen (Universität Erfurt 2021c, S. 3). Eine Zulassung über ein Brückenstudium ist weiterhin möglich. Die Studierenden haben in diesem Brückenstudium die erforderlichen fachwissenschaftlichen Grundlagen für ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach im Umfang von 60 LP/ECTS zu erwerben. Im Einzelnen besteht diese Möglichkeit wie zuvor auch für die Nebenfächer Deutsch, Englisch, Französisch, Ethik, Evangelische Religion, Katholische Religion, Mathematik und Sozialkunde. Bisher mussten die Studierenden dieses Unterrichtsfach im Rahmen eines weiterbildenden Zertifikatsstudiengangs studieren und dafür Gebühren entrichten. Dieser Kostenaufwand entfällt bereits, und dadurch, dass das Brückenstudium nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet wird, entspannt sich auch die Situation für Studierende, die BAföG beziehen.

Die Ausgestaltung der Module im bildungswissenschaftlichen Bereich wurde entsprechend der zur Verfügung stehenden Studienordnungen der involvierten Fachgebiete angepasst und auch aufgrund von Rückmeldungen inzwischen fertiger Absolvierender des Studiengangs adressatengerechter ausgewählt (Universität Erfurt 2021b, S. 4).

Ob die Inhalte des bereits abgelegten Studiums (Universität oder Fachhochschule) als äquivalent zu einer der beruflichen Fachrichtungen, zu einer speziellen beruflichen Fachrichtung und ggf. zu einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach angesehen werden können, wird im Rahmen der jeweiligen persönlichen Bewerbung durch die zuständigen Fachgebiete und die Erfurt School of Education geprüft. Die dafür zugrunde gelegten notwendigen Inhalte eines Fachstudiums wurden nach Maßgabe der KMK-Vorgaben – sofern vorhanden – der Studienordnung beigefügt, sodass sich Interessierende selbst vorab orientieren können, ob sie zugelassen werden können. Geplant ist ein Start des Studiengangs zum Wintersemester 2023.

Literatur

Eckert, M. (1998). Kooperative Berufsschullehrerausbildung in Thüringen. In E. Schmeer (Hrsg.), Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 22), S. 333–340.

Universität Erfurt, interner Bericht (2007). Struktur des Magister-Programms Lehramt an berufsbildenden Schulen. Hg. v. Universität Erfurt.

Universität Erfurt (2021a). Berufsschullehrer werden? Unter Mitarbeit von Erfurt School of Education. Hg. v. Universität Erfurt. Online verfügbar unter https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/lehramt/lehramt-berufsbildende-schulen, zuletzt geprüft am 15.10.2021.

Universität Erfurt (2021b). Grobkonzept Master of Education berufsbildende Schule. Entwurffassung. Unter Mitarbeit von Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung. Hg. v. Erfurt School of Education. Universität Erfurt.

Autorin

Dipl.-Kml. Jeanette König-Wendel
Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt
Tel.: +49 (0)361 737 2073
jeanette.koenig-wendel@uni-erfurt.de

Universität Erfurt

Studienstrukturen der Universität Erfurt für das Lehramt an berufsbildenden Schulen – Einblicke in die Vergangenheit und die Entwicklungen der Gegenwart

Jeanette König-Wendel

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung und der aktuelle Stand der beruflichen Lehrerbildung an der Universität Erfurt von den Anfängen bis in die Gegenwart aufgezeigt. Für die Ausbildung dieser Klientel hat wohl jedes Bundesland auf ähnliche Weise mit derzeitigen Herausforderungen zu kämpfen. Seien es der Lehrermangel an berufsbildenden Schulen, die Standortproblematik für berufliche Fachrichtungen oder die Sensibilisierung und Gewinnung möglicher Studierender für den Beruf der Lehrer:innen für berufsbildenden Schulen überhaupt. An der Universität Erfurt kann man seit dem Wintersemester 2017/2018 das Masterprogramm Master of Education Berufsbildende Schulen für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Gesundheit, Körperpflege, Metalltechnik, Pflege und Sozialpädagogik studieren. Der folgende Beitrag skizziert den Weg dorthin von den Anfängen der Lehrerbildung für das Lehramt berufsbildende Schulen an der damaligen Pädagogischen Hochschule und späteren Universität Erfurt bis heute. Dabei werden historisch gewachsene Strukturen aufgezeigt, Probleme und Lösungen thematisiert sowie Grundstrukturen und Entwicklungen diskutiert. Weiterhin fließen Erfahrungen und Befunde zur Entwicklung der Weiterbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen im universitären Kontext ein und es werden Ideen mit Blick auf mögliche Reformen der Lehrerausbildung angerissen. Schon frühzeitig existierende Kooperationsvereinbarungen zu Thüringer Universitäten waren und sind im Rahmen der Lehrerbildung an der Universität Erfurt unerlässlich und werden ebenso in den jeweiligen Kontexten dargelegt.

Schlagworte: Lehrerbildung Universität Erfurt, Master of Education berufsbildende Schule, gewerblich-technisch, personenbezogene Dienstleistungen, Kooperationsvereinbarungen

In this article, the development and the current state of vocational teacher education at the University of Erfurt from its beginnings to the present day are shown. For the training of teachers, each federal state probably has to struggle with comparable challenges in a similar way. May it be the shortage of teachers at vocational schools, the problem of distributing vocational disciplines over a country or the sensitization and acquisition of potential students for the profession of teachers for vocational schools in general. Since the winter term 2017/2018, it is possible to study the Master's program Master of Education Vocational Schools in Erfurt for the vocational fields of construction technology, electrical engineering, health, cosmetology, metal technology, care and social pedagogy. The following article outlines the way from the beginnings of teacher training for vocational schools at the former Pädagogische Hochschule Erfurt to the current state of the above-mentioned Master's program at the University of Erfurt. Historically grown structures are shown, problems and solutions are addressed, and basic structures and developments are discussed. Furthermore, experiences and findings on the development of the further training of teachers for vocational schools in the university context are incorporated and ideas are shown with a view to possible reforms of teacher training. Early existing cooperation agreements with Thuringian universities were indispensable for the University of Erfurt in the context of teacher education and are also presented in the respective contexts.

Keywords: Teacher training University of Erfurt, Master of Education vocational school, industrial-technical, personal services, cooperation agreements

Einleitung

Gerade zu Beginn neuer Schul- oder Ausbildungsjahrgänge häufen sich Schlagzeilen in den Medien zu unbesetzten Lehrerstellen an berufsbildenden Schulen oder zu Lehrermangel in dieser Schulart. Derartige Schlagzeilen lassen sich in ihrer Spezifik wohl für jedes Bundesland finden, aber nicht so einfach erklären. Die Ursachen dafür sind vielschichtig und nicht generalisierbar.

An der Universität Erfurt wurden seit der politischen Wende Studienprogramme für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich angeboten. Mit der nachfolgenden Betrachtung der Historie dieser Studienstrukturen werden die Herausforderungen und Chancen der einzelnen Studienprogramme deutlich. Sich daraus ergebende Weiterentwicklungen und Angebote bis in die Gegenwart zeigen, dass alle Akteure der Lehrkräftebildung benötigt werden, um nachhaltig die Nachfrage nach Lehrenden für berufsbildende Schulen zu decken.

Entwicklungen zur Zeit der politischen Wende – Ausgangsbedingung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Abschluss 1. Staatsexamen)

Vor der politischen Wende wurden in Thüringen, respektive an der Pädagogischen Hochschule Erfurt, keine Lehrer:innen für das Lehramt berufsbildende Schulen ausgebildet. Die Ausbildung von Diplom-Gewerbelehrern, später Diplom-Ingenieurpädagogen genannt, oblag nach 1945 zunächst der Technischen Hochschule Dresden und wurde 1963 bzw. 1964 durch die Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt (heute wieder Chemnitz) und die Technische Hochschule Magdeburg „Otto von Guericke" mit der Ausbildung von weiteren Diplom-Ingenieurpädagogen erweitert. Die Ausbildung von Diplom-Handelslehrern erfolgte ausschließlich an der Humboldt Universität Berlin (Franz 1994, S. 30).

An der Pädagogischen Hochschule Erfurt gab es jedoch zu diesem Zeitpunkt aus der Vielfalt der dort vertretenen Fächer für die Lehrerausbildung heraus eine sehr gut aufgestellte Sektion Polytechnik. Die in diesem Zusammenhang entsprechend ausgebildeten Diplomlehrer waren später auch an Erweiterten Polytechnischen Oberschulen (EOS) tätig. Das entspräche einem heutigen Einsatz im Bildungsbereich der Sekundarstufe II. Während der Zeit der politischen Wende wurde zunächst die Vorstellung entwickelt, diese Einrichtung zu einem Zentrum für Lehrerbildung für verschiedene Schularten auszubauen und somit auch das Lehramt berufsbildende Schule für die beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik zu etablieren. Entsprechende Fachwissenschaften einschließlich ihrer Fachdidaktiken wären durch Hochschullehrer vertreten gewesen (Eckert 1998, S. 333). Hochschulpolitisch hat sich dieses Modell jedoch nicht durchgesetzt.

Im Rahmen der Akademisierung der Ausbildung für das Lehramt berufsbildende Schule sollten fachwissenschaftliche Studienanteile an den jeweiligen Hochschulen im Kontext der dort angebotenen Fachwissenschaften vermittelt werden. Dieses Modell wurde nicht ganz unstrittig diskutiert (Bader und Weber 1994, S. 7; Bannwitz 1993, S. 8), die nach reiflichen Überlegungen dazu institutionell und hochschulpolitisch formulierte Konsequenz sprach sich jedoch dafür aus. Die Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen sollte in Thüringen zukünftig an fachlich einschlägigen Hochschulen angesiedelt werden. Für die Fächer Metall- und Elektrotechnik waren das die Technische Hochschule Ilmenau, heute Technische Universität Ilmenau, für das Fach Bautechnik die Hochschule für Architektur und Bauwesen in Weimar, heute Bauhaus-Universität Weimar. Die Wirtschaftswissenschaften wurden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena angesiedelt. Während bei letzterem Standort die Lehrerausbildung aufgrund der vorhandenen Fachwissenschaft und der Einrichtung eines Lehrstuhles für Wirtschaftspädagogik unproblematisch verlief, wurde die gewerblich-technische Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen vor eine große Herausforderung gestellt.

Die Hochschulen Ilmenau und Weimar besaßen keine erziehungswissenschaftliche Fakultät, somit konnte dort auch kein berufspädagogisches Lehrangebot unter-

breitet werden. Vor dem Hintergrund der üblichen Einbindung der Berufspädagogik in eine Erziehungswissenschaftliche Fakultät war es möglich, das Institut für Berufspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Erfurt anzusiedeln. Das wiederum hatte zur Konsequenz, dass besagte gewerblich-technische Lehrerausbildung nur als Kooperationsmodell durchführbar war. Festgelegt wurde damit, dass das Studium des Erstfaches an den Hochschulen Ilmenau und Weimar und das der Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt erfolgen sollte. Die nächste Herausforderung lag jetzt in der Abstimmung zum Zweitfach. Das Studieren von Erstfach, Zweitfach und Erziehungswissenschaften bedeutete für die Studierenden in einigen Semestern den aktiven Besuch zweier Studienstandorte. Bezüglich des Erstfaches und der Erziehungswissenschaft waren die Standorte gesetzt, jedoch konnte für das Zweitfach gewählt werden. An der damaligen Hochschule für Architektur und Bauwesen in Weimar standen Informatik und Mathematik, an der Technischen Universität Ilmenau Informatik, Mathematik, Physik und Wirtschaftslehre zur Auswahl. An der Pädagogischen Hochschule Erfurt standen weiterhin die Zweitfächer Deutsch, Englisch, Französisch, evangelische und katholische Religion, Sozialkunde und Sport zu Auswahl. Vor der Auflösung der mathematisch- naturwissenschaftlichen Fakultät zum Sommersemester 1996 waren auch naturwissenschaftliche Fächer wie zum Beispiel Chemie studierbar. Der Verlust dieser Fakultät schränkte besonders für die Studierenden aus Weimar das Auswahlspektrum ein (Eckert 1998, S. 334).

Die Praxis zeigte, dass viele Lehramtsstudierende ein Zweitfach wählten, welches auch an ihrer derzeit besuchten Hochschule angeboten wurde. Diese Wahl war vermutlich nicht ganz unabhängig von einem gewissen verkehrstechnischen Aspekt. Die Städte Erfurt und Weimar waren zu diesem Zeitpunkt durch eine Bundesstraße, eine Eisenbahnverbindung und eine Autobahn verbunden und mit einer Entfernung von ca. 25 km gut zu erreichen. Ilmenau konnte damals ebenso über eine Bundesstraße oder eine Nebenstrecke der Deutschen Bahn mit einer Entfernung von ca. 50 km angefahren werden. Eine Kombination der Standorte Erfurt und Weimar schien für die Studierenden logistisch besser realisierbar zu sein.

Die Herausforderung bestand darin, eine zu diesem Zeitpunkt für die Studienpraxis zumutbare und praktikable Regelung zu finden. Im Fach der Erziehungswissenschaften waren 25 SWS zu studieren, 5 SWS entfielen auf das Grund-, 20 SWS auf das Hauptstudium. Im Rahmen des Grundstudiums wurden zwei Lehrveranstaltungen in Blockformat an der Pädagogischen Hochschule Erfurt angeboten, das Hauptstudium fand immer donnerstags im regulären Veranstaltungsrhythmus statt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden drei Semester jeweils einen Studientag pro Woche an der Pädagogischen Hochschule in Erfurt verbrachten. Für Studierende, die auch ihr Zweitfach hier studierten, mussten im Einzelfall besondere Regelungen getroffen werden. Grundlage für das Gelingen dieses Modells war eine gute mentorielle Betreuung der Studierenden. Aufgrund der Blockseminare im Grundstudium und der auch eher niedrigen Studierendenzahlen entstand ein enger Kontakt der Studierenden zum Institut für Berufspädagogik und beruflichen Weiterbildung, der wiederum dienlich war, sich an der Pädagogischen Hochschule Erfurt zu

orientieren und die Studierenden für die Dauer ihres Studiums auch zu binden. Die berufspädagogischen und didaktischen Lehrveranstaltungen waren dabei als Pflichtveranstaltungen ausgewiesen, aus weiteren Lehrveranstaltungsangeboten der Psychologie, der Soziologie, der allgemeinen Didaktik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft konnten Veranstaltungen gewählt werden (Eckert 1998, S. 335).

Nicht ganz so problemlos schien zu diesem Zeitpunkt die Lage an den Hochschulstandorten zu sein, an denen die Studierenden ihr Erstfach absolvierten und als Ersthörer eingeschrieben waren. Die Lehramtsstudierenden spielten in den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten eine eher untergeordnete Rolle. Speziell für sie zugeschnittene Lehrangebote wurden kaum angeboten. Für die Studierenden des Lehramtes für berufsbildende Schulen hatte das zur Folge, dass sie einem stark verschulten und strengen Studienreglement eines Ingenieurstudiums unterlagen. Daraus ergaben sich zwei Problemlagen. Zum einen waren die Studieninhalte für das spätere Tätigkeitsfeld nur bedingt nutzbar, zum anderen wurden die besonderen Belastungen durch das Studium des Zweitfaches mit 50 Semesterwochenstunden (SWS) und der Erziehungswissenschaften mit 25 SWS nicht hinreichend in den dort zu erbringenden Studienleistungen berücksichtigt. An der Technischen Hochschule Ilmenau fand diese Orientierung in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlegung und in der ingenieurwissenschaftlichen Systematik auch studienorganisatorischen Niederschlag. In der Studienordnung wurde durch die Aufstockung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundstudiums (Grundstudium des Erst- und Zweitfaches) ein Stundenvolumen von 76 SWS erzeugt. Diese Kompensation erfolgte durch eine Kürzung des Stundenanteils in den sogenannten „Vertiefungen des Erst- und Zweitfaches“. Hier waren im Erstfach 22 und im Zweitfach 27 SWS vorgeschrieben. Diese Regelung wurde mit dem Hinweis versehen, dass die mathematischen und andere grundlegende Studien auch der Grundlegung der in Ilmenau angebotenen Zweitfächer dienten. Damit wurde die Wahl der in Erfurt angebotenen Zweitfächer noch zusätzlich erschwert bzw. eingeschränkt. Die Studienpraxis zeigte, dass das vor allem die Studierenden traf, die Sozialkunde als Nebenfach an der Pädagogische Hochschule Erfurt gewählt hatten. Die Studienregelungen an der Bauhaus Universität Weimar schienen zu diesem Zeitpunkt deutlich liberaler, da sie den Studierenden mehr Gestaltungsspielraum für lehramtsbezogene Schwerpunktsetzungen ließen (Eckert 1998, S. 336).

Laut Studien- und Prüfungsordnung waren für die Studierenden des eben beschriebenen Studienprogramms im **Grundstudium** folgende Lehrveranstaltungen im Blockseminar vorgesehen.

1. Einführungsseminar in die Berufspädagogik (Pflichtveranstaltung) 2 SWS
2. Einführung in die Didaktik des beruflichen Unterrichts (zugleich Vorbereitung auf das Blockpraktikum an beruflichen Schulen), (Pflichtveranstaltung) 2 SWS
3. Einführung in das pädagogische Handlungsfeld beruflicher Schulen (Eintägige Orientierungsveranstaltung, diente zugleich als Informationsveranstaltung für Studieninteressierte und als Vorbereitung für das Orientierungspraktikum (Pflichtveranstaltung) 1 SWS

Im **Hauptstudium** gab es folgende Lehrangebote vonseiten der Pädagogischen Hochschule Erfurt:

1. **Allgemeine Pädagogik** (Theorien der Bildung und Erziehung einschließlich anthropologischer, gesellschaftlicher und kultureller Voraussetzungen (Wahlpflicht)
2. **Allgemeine Didaktik und Didaktik des beruflichen Lernens** (Curriculumtheorie, Lerntheorien, Unterrichtslehre)
   a) Allgemeine Didaktik (Didaktische Modelle, Konzepte oder spezifische Fragen (Wahlpflicht)
   b) Didaktik beruflichen Lernens (Didaktischer Schwerpunkt mit Projekt, eventuell in Kooperation mit der Fachdidaktik) 4 SWS, davon 2 SWS Pflicht
3. **Berufs- und Arbeitspädagogik**
   a) Geschichte der Berufsbildung und Berufspädagogik (Berufsbildungstheorie, Didaktik und Methodik, Theoriegeschichte) (Pflichtveranstaltung)
   b) Theorie der Berufsbildung und Berufspädagogik (Beruf, Arbeit, Qualifikation, berufliche Sozialisation (Pflichtveranstaltung)
4. **Auftrag und Struktur der Bildungseinrichtungen** sowie ihrer Funktionen und Aufgaben innerhalb des Bildungswesens unter besonderer Berücksichtigung der berufsbildenden Schulen (Organisation der beruflichen Bildung, Institutionen und Lernorte (Pflichtveranstaltung)
5. **Berufsbildungs- und Arbeitsrecht** (Pflichtveranstaltung)
6. **Psychologie** (Entwicklungspsychologie, Besonderheiten des Lernens im Jugend- und Erwachsenenalter bei der Bewältigung von Anforderungen im kognitiven und praktischen Bereich, Arbeits- und Betriebspsychologie, soziale Kompetenz des Lehrers zur Konfliktanalyse und Konfliktbewältigung (Wahlpflicht)
7. **Soziologie** der Erziehung und des Bildungswesens (Wahlpflicht).

Die Struktur dieses in der Studienordnung verankerten Studienplanes war, was die Untertitel betraf, der Prüfungsordnung entnommen, um den Studierenden die Orientierung zu erleichtern. Die Pflichtveranstaltungen wurden vom Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung angeboten, die anderen Veranstaltungen konnten aus dem Angebot der erziehungswissenschaftlichen Fakultät ausgewählt werden. Insgesamt waren Leistungsnachweise nach der folgenden Systematik zu erbringen:

- zwei Leistungsnachweise aus den Bereichen 1, 2, 3a, 6, 7,
- ein Leistungsnachweis aus den Bereichen 3b, 4,
- ein Leistungsnachweis aus dem Bereich 5 (TMBWK und Universität Erfurt 1994; Änderung 2003)

Neben den oben bereits angegebenen Vorgaben an zu erbringenden SWS für das Grund- und das Hauptstudium waren weiterhin zwei Schulpraktika zu absolvieren, ein zweiwöchiges Orientierungs- und ein vierwöchiges Blockpraktikum. Das Orientierungspraktikum sollte während des Grundstudiums und das Blockpraktikum wäh-

rend des Hauptstudiums erfolgen. Wie in anderen Bundesländern auch war (und ist) in Thüringen ein mindestens einjähriges einschlägiges Betriebspraktikum bei der Zulassung zur Prüfung für den Vorbereitungsdienst nachzuweisen. Ersetzt werden kann dieses durch eine abgeschlossene Berufsausbildung.

Bezüglich der Studierendenzahlen ließen sich unterschiedliche Entwicklungen in Abhängigkeit der Standorte aufzeigen. Unmittelbar nach der politischen Wende wurden von der Hochschule Ilmenau zunächst 22 Studierende der Pädagogischen Hochschule übernommen. Sie studierten zuvor Polytechnik, hatten jedoch bzgl. ihrer Studienrichtung perspektivisch keine Zukunft. Sie wechselten in das Studium des Lehramtes für berufsbildende Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Elektro- und Metalltechnik sowie den in Ilmenau angebotenen Zweitfächern. Beenden und in die zweite Phase der Lehrerbildung starten konnten diese Studierenden 1995. Im Jahr 1998 waren in Ilmenau z. B. 15 und in Weimar 27 Studierende eingeschrieben. An der Hochschule Ilmenau war in den Folgejahren eher eine stagnierende Tendenz zu verzeichnen, während in Weimar die Studierendenzahlen etwas anstiegen, aber auch im unteren zweistelligen Bereich blieben (Eckert 1998, S. 336).

Im Rahmen der Lehrerausbildung wurden die Fachdidaktiken mehr und mehr zum Problemfeld (Bader und Kreutzer 1994 S. 51). Weder an der Bauhaus Universität Weimar noch an der Technischen Hochschule Ilmenau wurden traditionell Lehrer:innen für berufsbildende Schulen ausgebildet. Entsprechend waren dort die Fachdidaktiken für die beruflichen Fachrichtungen kaum vertreten. Mit der Bauhaus Universität Weimar wurde im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung geregelt, dass die Fachdidaktik Bautechnik im Rahmen von Lehraufträgen durch das Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung der Universität Erfurt durchgeführt wird. Die Fachdidaktiken für die beruflichen Fachrichtungen Elektrotechnik, Metalltechnik und Informatik wurden durch Angebote des aus der Sektion Polytechnik hervorgegangenen Institutes für Technische Wissenschaften übernommen. Für alle drei Fachrichtungen wurde vom Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung regelmäßig ein „fachdidaktisch orientierendes Analyseseminar“ angeboten, in welchem Lehrpläne, Lehrbücher, Lehrmaterialien und Prüfungsaufgaben im Rahmen von rationalen und empirischen Aufgabenanalysen untersucht und lernfördernde Aufgabenstellungen entwickelt wurden. Dieses Angebot war dazu gedacht, die Fachdidaktiken mit dem berufsdidaktischen Lehrangebot zu verknüpfen (Eckert 1998, S. 338). Deutlich wird, dass die Bemühungen der Universität Erfurt und ihrer Kooperationspartner groß waren, Lehrer:innen für berufsbildende Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik auszubilden. Die beschriebenen logistischen und strukturellen Herausforderungen sorgten jedoch eher für eine sehr verhaltene Nachfrage bei Studierenden.

Umstellung auf ein Magister-Programm für das Lehramt an berufsbildenden Schulen

An eben aufgezeigter Studienstruktur wurde im Rahmen eines Magister-Programms Lehramt an berufsbildenden Schulen als Bestandteil eines konsekutiven Studienganges in den Jahren ab 2009 in weiterentwickelter Form festgehalten. Der wesentliche Unterschied zu vorher war jedoch, dass es sich nun nicht mehr um einen grundständigen, sondern mehrere konsekutive Studiengänge handelte. Die zweite Studienstufe baute auf zwei einschlägigen Bachelorstudiengängen der Bauhaus Universität Weimar und der Technischen Universität Ilmenau auf. Beide Studienstufen, das Bachelor- und das Masterstudium, wurden kooperativ geführt. Der Bachelorstudiengang mit eigenen allgemeinbildenden Fächern gehörte zum Studienangebot der Technischen Universität Ilmenau. Der Bachelorstudiengang mit allgemeinbildenden Fächern in Erfurt ist ein gemeinsamer Studiengang der Technischen Universität Ilmenau und der Universität Erfurt gewesen (Technische Universität Ilmenau, Universität Erfurt 2008, S. 1). Der Bachelorstudiengang der Bauhaus Universität Weimar war ein eigenes Studienangebot ggf. mit Lehrdienstleistungen für die allgemeinbildenden Fächer aus Erfurt (Bauhaus-Universität Weimar 2008, S. 1). Der Magisterstudiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen stellte ein eigenes Studienangebot der Universität Erfurt dar. Da alle Studiengänge Lehrexporte der kooperierenden Hochschulen enthielten, erfolgte die Zusammenarbeit wie bisher auch auf der Grundlage eines jeweiligen Kooperationsvertrages. Der zuvor beschriebene Lehramtsstudiengang für berufsbildenden Schulen mit dem Abschluss des ersten Staatsexamens wurde durch diese konsekutiven Studiengänge völlig ersetzt. Bezüglich der im neuen Studiensystem angebotenen Erst- und Zweitfächer sind in ihrer Auswahl und Zusammensetzung keine Änderungen vorgenommen worden. Sie konnten in dieser Konstellation bereits im Studium mit dem Abschluss des 1. Staatsexamens so studiert werden. Die Inhalte und Anforderungen waren deckungsgleich mit den aufgezählten Inhalten des Hauptstudiums und den damit zu erbringenden Leistungsnachweisen (siehe Abschnitt Entwicklungen zur Zeit der politischen Wende – Ausgangsbedingung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Abschluss 1. Staatsexamen). Bezogen auf das Studienangebot lag hier also eine langjährige Erfahrung vor, was auch für die Kooperation mit den beteiligten Hochschulen gilt. Grundlagen für die Änderungen waren unter anderem der KMK-Beschluss vom 02.06.2005, welcher die Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen regelt, mit denen Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, und der damalige Entwurf des Thüringer Lehrerbildungsgesetzes (Universität Erfurt 2007, § 14).

Folgende landesspezifischen Strukturvorgaben waren im Bachelor-/Magisterprogramm Lehramt berufsbildende Schule mit 300 Leistungspunkten (LP) insgesamt im Einzelnen berücksichtigt und in den Kooperationsvereinbarungen entsprechend fixiert:

- 30 LP schulpraktische Studien
- Berufliche Fachrichtung 120–125 LP inklusive Fachdidaktik mit 10–15 LP
- allgemeinbildendes Fach oder spezielle, bzw. weitere berufliche Fachrichtung 80–85 LP inklusive Fachdidaktik 10–15 LP
- Bildungswissenschaften inklusive Berufspädagogik 30–40 LP
- Bachelor-Arbeit 10 P
- Masterarbeit- Lehramt 18 LP (Universität Erfurt 2007, S. 4).

Langfristig gesehen lagen die Studierendenzahlen bei diesem Modell eher im unteren einstelligen Bereich, dieses Modell konnte so nicht dauerhaft die Bedarfe an notwendigen Lehrerinnen und Lehrern für die berufsbildenden Schulen in Thüringen für die ausgewählten drei Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik decken. Erschwerend kam hinzu, dass Änderungen in den Studienstrukturen an den kooperierenden Hochschulstandorten Auswirkungen auf die Studierbarkeit der jeweiligen Studiengänge hatten, jedoch nicht ausreichend genug untereinander kommuniziert wurden. Die Kooperationen gaben zwar die Grundlagen vor, die anfangs aufgezählten Probleme der Entfernungen der Studienstandorte, der unterschiedlichen Studientage oder auch die Studiendauer von insgesamt fünf Jahren schien Interessierte jedoch nicht ausreichend für einen Studienbeginn bzw. ein erfolgreiches Beenden des Magisterprogramms Lehramt berufsbildende Schule zu motivieren.

Angebot eines weiterbildenden Studienganges Berufspädagogik

Parallel zu diesen Entwicklungen führten bildungspolitische Umbrüche und Entscheidungen immer wieder dazu, dass an staatlichen Thüringer berufsbildenden Schulen als auch bei freien Bildungsträgern eine nennenswerte Anzahl von Lehrenden tätig war und ist, die über eine akademische Fachausbildung, jedoch nicht über eine Lehramtsausbildung verfügen. Laut damaligem Einigungsvertrag waren diese Lehrenden verpflichtet, eine ergänzende pädagogische Qualifizierung nachzuweisen. Aufgrund dessen bot die Pädagogische Hochschule Erfurt einen weiterbildenden Studiengang Berufspädagogik an. In diesem Rahmen hatten 1994 und 1995 jeweils zwölf Weiterbildungsteilnehmer:innen den weiterbildenden Studiengang begonnen. In den Folgejahren befanden sich die Teilnehmendenzahlen auf ähnlichem Niveau. Das Angebot setzte sich aus mehreren Bausteinen zur „Didaktik des sozialen und personalen Lernens“ zusammen, also aus regulären Studienangeboten der Lehramtsstudierenden für das Lehramt berufsbildende Schulen. Die vorne dazu bereits beschriebenen Inhalte des Hauptstudiums wurden fast ausnahmslos studiert und die zugehörigen Leistungsnachweise erbracht. Entsprechend gestaltete sich die Seminardurchführung mit einer gemischten Klientel aus Lehramtsstudierenden und Weiterbildungsteilnehmenden nicht immer unproblematisch, aber auch befruchtend (Eckert 1998, S. 339). Die zu erbringenden Leistungsnachweise waren wiederum Zugangsvoraussetzungen

für eine umfangreiche vierstündige Abschlussklausur und eine mündliche Prüfung. Das weiterbildende Studium der Berufspädagogik erstreckte sich auf eine Dauer von 1,5 Jahren. Die Teilnehmenden erhielten am Ende ein Zertifikat mit Angaben über den Umfang und die Benotung der erbrachten Leistungen und ein Gesamtprädikat (Pädagogische Hochschule Erfurt/ Mühlhausen 1994 zuletzt geändert durch Verordnung vom 2003).

Im Laufe der Zeit verlor dieses Angebot den Charakter der Nachqualifizierung von Lehrenden, die wendebedingt eine Nachqualifizierung benötigten, und wurde zunehmend exklusiv durch Lehrkräfte an privaten beruflichen Schulen nachgefragt, die kein Lehramtsstudium nachweisen mussten. Da die berufspädagogischen Anteile zwar einem Lehramtsstudium entsprachen, Fachdidaktik jedoch nicht Bestandteil des Weiterbildungsprogramms war und auch kein zweites Fach studiert wurde, konnte eine Anerkennung der Gleichwertigkeit nie erreicht werden. Trotz des für die Teilnehmenden hohen Zeit- und Lernaufwandes zählte das weiterbildende Studium als pädagogische Weiterbildung. Versuche der Universität Erfurt für eine Gleichstellung oder Teilanrechnung der erbrachten Leistungen, die zu einem Studienabschluss geführt hätten, waren bildungspolitisch nicht gewollt. Das weiterbildende Studium Berufspädagogik ruht seit dem Start des Masterprogramms Master of Education berufsbildende Schule.

Das Masterprogramm Master of Education berufsbildende Schule

Unbefriedigende einstellige Studierendenzahlen im Magisterprogramm für das Lehramt berufsbildende Schulen zogen weitere Denkprozesse nach sich, um erfolgreich für dieses Lehramt auszubilden. Bestehende Kooperationsvereinbarungen zur Technischen Universität Ilmenau und zur Bauhaus Universität Weimar mussten geprüft, aktualisiert bzw. stillgelegt werden, da sich Studienangebote vor Ort änderten, also nicht mehr passungsfähig waren, oder ganz eingestellt wurden. Nach erfolgreicher Akkreditierung ging zum Wintersemester 2017 das Masterprogramm Master of Education berufsbildende Schule an den Start. Neben bestehenden Lehrangeboten in der Didaktik für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik erfolgte eine Erweiterung dieses Angebots durch Lehrangebote in der Didaktik in den personenbezogenen Dienstleistungen. Das Programm richtet sich jetzt an Studierende aus Thüringen, aber auch aus dem gesamten Bundesgebiet, die bereits ein erfolgreich abgeschlossenes Bachelorstudium vorweisen können, das sich für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Gesundheit, Pflege, Körperpflege und Sozialpädagogik anerkennen lässt. Es besteht weiterhin die Möglichkeit, dazu ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach wie etwa Deutsch, Englisch, Ethik, Evangelische Religionslehre, Französisch, Katholische Religionslehre, Mathematik, Sozialkunde oder Sport im Rahmen eines Brückenstudiums zusätzlich zu studieren. Die Dauer des Masterprogramms erstreckt sich hierbei auf drei Jahre.

Ebenfalls einsteigen in das Masterprogramm kann man mit einem klassischen Bachelorabschluss für ein Lehramtsstudium in den angegebenen beruflichen Fachrichtungen und allgemeinbildenden Unterrichtsfächern. Die Studiendauer beträgt dann zwei Jahre. Beide Varianten bieten eine anwendungsorientierte, wissenschaftliche Berufsqualifikation für eine Tätigkeit als Lehrkraft an staatlichen und privaten berufsbildenden Schulen. Der Abschluss qualifiziert für die zweite Phase der Lehrerbildung, die in einigen Bundesländern als Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat bezeichnet wird (Universität Erfurt 2021a, S. 1).

Das Programm gliedert sich dabei in die drei Bereiche der Bildungswissenschaft, die Berufspädagogik einschließend, sowie Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Darüber hinaus sind Praktika im Umfang von 27 Leistungspunkten zu absolvieren und es ist eine Masterarbeit anzufertigen. Im bildungswissenschaftlichen Bereich erwerben die Studierenden Kenntnisse über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Schule, Unterricht und professionellem Lehrerhandeln, zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie zur Entwicklung und Förderung individueller Bildungsprozesse. Im fachdidaktischen Bereich erwerben die Studierenden fach- und schulartbezogenes Wissen und Können zu Prozessen des Lehrens und Lernens und zur theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht in einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach sowie in einer beruflichen Fachrichtung. Im fachwissenschaftlichen Bereich ergänzen oder vertiefen die Studierenden fachwissenschaftliche Inhalte in einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach (Universität Erfurt 2017, S. 2–3).

Konkrete Zugangsvoraussetzungen für das Master of Education-Programm Berufsbildende Schule der Universität Erfurt sind:

a) ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss mit fachwissenschaftlichen Studienanteilen für eine berufliche Fachrichtung im Umfang von mindestens 102 LP/ECTS und
b) ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss mit fachwissenschaftlichen Studienanteilen für ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach von mindestens 60 LP/ECTS.
c) ein phoniatrisches Gutachten oder eine Lehreinheit im Umfang von 3 LP zu „Sprecherziehung“.

Wer mit seiner Bewerbung nur die Zulassungsvoraussetzungen nach a) nachweist, kann mit der Auflage zugelassen werden, dass er zum einen das Master Education Studium für berufsbildende Schulen in sechs Teilzeitsemestern studiert, um zum anderen parallel dazu ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach im Umfang von 60 LP/ECTS gemäß einer Nebenstudienrichtung der Universität Erfurt als Zertifikatsstudium erfolgreich abzuschließen.

Ob die Inhalte des bereits abgelegten Studiums (Universität oder Fachhochschule) als äquivalent zu einer der beruflichen Fachrichtungen und ggf. zu einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach angesehen werden können, wird im Rahmen der jeweiligen persönlichen Bewerbung geprüft. Die dafür zugrunde gelegten notwendigen Inhaltes eines Fachstudiums für die Anerkennung als berufliche Fachrichtung

Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik, Gesundheit, Pflege, Körperpflege sowie Sozialpädagogik sind in der derzeit aktuellen Prüfungs- und Studienordnung für das Master of Education Programm Berufsbildende Schulen auf der Grundlage der ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019) festgelegt.

Seit dem Start und mittels intensiver Bewerbung des Master of Education Programms Berufsbildende Schulen sind wieder Studierendenzahlen im niedrigen zweistelligen Bereich zu verzeichnen. Die Bewerber:innen kommen aus ganz Deutschland und haben dabei großes Interesse an der Möglichkeit, eines der besagten Unterrichtsfächer nachzustudieren. Die Umstände, dass es jedoch nur noch ein Rumpfangebot in Zusammenarbeit mit der TU Ilmenau gibt, das einem grundständigen Lehramtsstudium vergleichbar ist, und dass ohne diese Option ein Studium des Lehramts bedeutet, einen vollständigen Ingenieurbachelor plus einen dreijährigen Master zu studieren, tragen zu diesen vergleichsweise geringen Zahlen bei.

Zusammenfassung

Die Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen an der Universität Erfurt wurde nach der politischen Wende für die beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik und Metalltechnik zunächst als Lehramtsstudiengang mit dem Abschluss des 1. Staatsexamens, später mit dem Magisterprogramm für das Lehramt an berufsbildenden Schulen etabliert. Entsprechende vorausgegangene bildungspolitische Entscheidungen zogen unter anderem Standortproblematiken nach sich, denen wiederum durch Kooperationsverträge entgegengewirkt wurde. Ein weiterbildendes Studium der Berufspädagogik hatte zwar eine höhere Nachfrage an Teilnehmenden, jedoch durch ein Zertifikat nach Beendigung nicht den für das Lehramt benötigten Abschluss, um ein Referendariat bzw. den Vorbereitungsdienst anzuschließen. Langfristig gesehen konnte dadurch dem Lehrermangel an berufsbildenden Schulen in Thüringen nicht begegnet werden.

Erst durch die Akkreditierung des Masterprogramms Master of Education berufsbildende Schule und eine damit verbundene Erweiterung des Studienangebotes im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen durch die beruflichen Fachrichtungen Gesundheit, Körperpflege, Pflege und Sozialpädagogik lässt sich derzeit eine höhere Nachfrage an Bewerberinnen und Bewerbern verzeichnen. Eng im Zusammenhang des Masterangebotes und förderlich für das Interesse muss auch die Möglichkeit gesehen werden, ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach wie Deutsch, Englisch, Ethik, Evangelische Religionslehre, Französisch, Katholische Religionslehre, Mathematik, Sozialkunde oder Sport nachzustudieren (Universität Erfurt 2021b, S. 4).

Das Fachgebiet der Berufspädagogik und Weiterbildung begrüßt und berät jeden einzelnen Interessierten und jede einzelne Interessierte an diesem Masterprogramm, gerade weil sich die Klientel von denen anderer Master of Education-Studiengänge unterscheidet. Das Programm richtet sich an einen externen Personenkreis, da die zu

diesem Masterstudiengang führenden Bachelorstudiengänge derzeit nicht an der Universität Erfurt angeboten werden. Entsprechend ist eine Rekrutierung von Absolvierenden anderer Hochschulen in Thüringen oder auch deutschlandweit jetzt möglich und auch erforderlich. Die potenziellen Bewerber:innen kommen dabei meist aus einer bestehenden Berufstätigkeit, wollen eine neue berufliche Weichenstellung im Leben vornehmen oder sich innerhalb ihres bisherigen beruflichen Werdeganges qualifizieren. Dies ist häufig mit verschiedenen Hürden verbunden, die sich nachteilig auf die Nachfrage auswirken. Das letzte Studium (Bachelorabschluss oder Diplomabschluss) dieser Personen liegt oftmals bereits mehrere Jahre zurück. Wegen fehlender Förderinstrumente sehen viele Bewerber:innen die Notwendigkeit der Vereinbarung des Studiums mit einer (Teil-) Berufstätigkeit und Familie als problematisch. Ein Einstieg in das Studium ist häufig an Auflagen geknüpft, die zu einer Verlängerung der Studiendauer führen können, wie z. B. das Nachstudieren des allgemeinbildenden Unterrichtsfachs. Daran schließt sich dann noch das Referendariat/der Vorbereitungsdienst an, sodass sich die Studierenden noch einmal auf einen langen Bildungsweg begeben. Aus all diesen Umständen ergeben sich ggf. Unsicherheiten der interessierten Personen sowie ein erhöhter individueller Beratungsbedarf (Universität Erfurt 2021b, S. 4). Perspektivisch sollen schon immer existierende Erfahrungen aus Kooperationsvereinbarungen genutzt werden, Studiengänge auf Bachelorniveau in Zusammenarbeit mit anderen Thüringer Hochschulen (FH Erfurt, TU Ilmenau) zu erarbeiten, die einen direkteren Zugang ermöglichen. Diese Bemühungen in Summe sollen die Nachfrage nach diesem Studiengang erhöhen und damit auch dem in Thüringen vorherrschenden Lehrermangel entgegenwirken.

Literatur

Bader, R. & Kreutzer, A. (1994): Fachdidaktiken beruflicher Fachrichtungen im Studium. Ergebnisse einer Analyse der Studien- und Prüfungsordnung. In: Die berufsbildende Schule 1994 (46), S. 51–58.

Bauhaus-Universität Weimar, Universität Erfurt (2008): Kooperationsvereinbarung.

Eckert, M. (1998): Kooperative Berufsschullehrerausbildung in Thüringen. In: E. Schmeer (Hg.): Berufliche Fachrichtungen und Lehrerbildung für berufliche Schulen. Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik, Bd. 22), S. 333–340.

Franz, B. (1994): Gegenwarts- und Zukunftsprobleme der Lehrerbildung für berufliche Schulen in den neuen Bundesländern. In: B. Bonz (Hg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Aktuelle Probleme in neuen und alten Bundesländern im Kontext europäischer Bildungspolitik. Oldenburg: BIS (Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 10), S. 29–43.

Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen (1994, zuletzt geändert durch Verordnung aus 2003): Studienordnung für das Weiterbildende Studium Berufspädagogik. Unter Mitarbeit von Manfred Eckert. Hg. v. Pädagogische Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Erfurt.

Technische Universität Ilmenau, Universität Erfurt (2008): Kooperationsvereinbarungen.
TMBWK; Universität Erfurt (1994; Änderung 2003): Thüringer Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Hg. v. TMBWK.
Universität Erfurt (2017): Prüfungs- und Studienordnung der Universität Erfurt für das Master of Education Programm Berufsbildende Schule. Hg. v. Universität Erfurt.
Universität Erfurt (2021a). Online verfügbar unter: https://www.uni-erfurt.de/studium/studienangebot/lehramt/lehramt-berufsbildende-schulen, zuletzt geprüft am 15.10.2021.
Universität Erfurt (2021b): Grobkonzept Master of Education berufsbildende Schule. Entwurffassung. Unter Mitarbeit von Fachgebiet Berufspädagogik und Weiterbildung. Hg. v. Erfurt School of Education. Universität Erfurt.
Universität Erfurt, interner Bericht (2007): Struktur des Magister-Programms Lehramt an berufsbildenden Schulen. Hg. v. Universität Erfurt.

Autorin

Dipl. Kml. Jeanette König-Wendel
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Tel. +49 (0) 361 737 2073
jeanette.koenig-wendel@uni-erfurt.de

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Kurzcharakteristik des Standorts

Petra Frehe-Halliwell, Leonie Biffar, Falko Schmidt

Studiengänge im Lehramt an berufsbildenden Schulen

- Bachelor of Science: Wirtschaftswissenschaften (Business and Economics) (B. Sc.) – Studienprofil Wirtschaftspädagogik II
- Master of Education: Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education) II (M. Ed.)

Seit wann bestehen diese Studienangebote jeweils?

- Bachelor of Science: Wirtschaftswissenschaften (Business and Economics) (B. Sc.) – Studienprofil Wirtschaftspädagogik II seit WS 2008/09; Reform des Curriculums zum WS 2016/17
- Master of Education: Wirtschaftspädagogik: (Business and Economics Education) II (M. Ed.) seit WS 2010/11; Reform des Curriculums zum WS 2016/17

Angebotene berufliche Fachrichtungen

- Wirtschaft und Verwaltung

Angebotene Unterrichtsfächer

- Ethik
- Evangelische Religionslehre
- Deutsch
- Englisch
- Französisch
- Spanisch
- Informatik
- Mathematik
- Sozialkunde
- Sport

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach Studiengängen (Kopfzahlen)

- Bachelor of Science: Wirtschaftswissenschaften (Business and Economics) (B. Sc.) – Studienprofil Wirtschaftspädagogik II: 46
- Master of Education: Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education) II (M. Ed.): 24

Studierende im Lehramt an berufsbildenden Schulen im WS 2020/21 differenziert nach beruflicher Fachrichtung

- Wirtschaft und Verwaltung: 70 Studierende

Das berufliche Lehramtsstudium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

1 Berufliches Lehramt in der vertieften beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena können Studierende den lehramtsbezogenen Studiengang Wirtschaftspädagogik aufnehmen (Studienrichtung II). Sie studieren „Wirtschaft und Verwaltung“ als vertiefte berufliche Fachrichtung (120 ECTS) und ergänzen diese mit einem allgemeinbildenden Unterrichtsfach im Umfang von 80 ECTS (mögliche Fächer siehe oben). Alle Studierenden, die keine berufsschulische Laufbahn einschlagen wollen, können aufgrund der Polyvalenz der Wirtschaftspädagogik am Standort Jena die Studienrichtung I aufnehmen, die insbesondere auf das betriebliche Bildungs- und Personalwesen ausgerichtet ist und zudem für eine Tätigkeit in der Bildungsadministration qualifiziert. Ein Profilwechsel im Verlauf des Studiums ist bis zum dritten Fachsemester möglich und wird i. d. R. auch anschließend unter Auflagen ermöglicht.

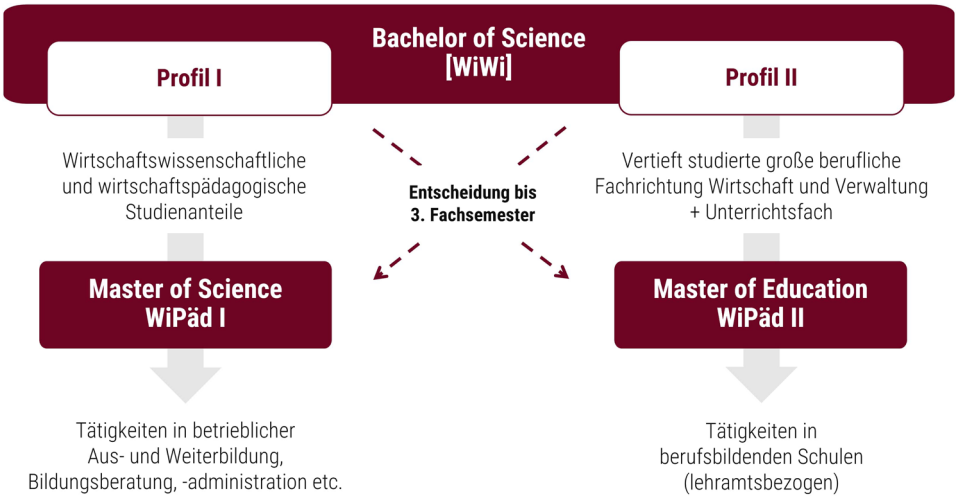


Abbildung 1: Studienstruktur der Wirtschaftspädagogik am Standort Jena

Die Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der FSU Jena nehmen sowohl an den großen wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen (etwa in der BWL

oder VWL) als auch an Seminaren und Kolloquien teil, die insbesondere am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik in kleinen Studierendengruppen mit enger Anbindung und Betreuung durch das Lehrstuhlteam erfolgen.

2 Die Studieninhalte im Überblick

Das lehramtsbezogene WiPäd-Studium (Studienrichtung II) ist für alle attraktiv, die ihre Freude am Lehren und Lernen mit einem ausgeprägten Interesse für sozioökonomische Sachverhalte verbinden möchten. Das Studium erstreckt sich über die folgenden Fachbereiche:

- Grundfragen und Spezialbereiche der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre inklusive Fachdidaktik
- Aufnahme eines nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfachs des kaufmännischen berufsbildenden Schulwesens einschließlich Fachdidaktik
- Bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Studieninhalte

Das lehramtsbezogene WiPäd-Studium beginnt als Bachelorstudium im Bereich Wirtschaftswissenschaften (Bachelor of Science im Profil II), woran sich der Studiengang Master of Education Wirtschaftspädagogik anschließt. Beide Abschlüsse sind jeweils berufsqualifizierend und bauen aufeinander auf. Ein direkter Einstieg in den Master of Education ist bei entsprechenden Vorleistungen auf Antrag möglich.

Der Bachelorstudiengang (B. Sc.) umfasst insgesamt 180 ECTS. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Semester. Studierende erhalten hier die Möglichkeit zur Entwicklung eines soliden Basiswissens in den Wirtschaftswissenschaften. Zudem werden im nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfach (i. d. R. ab dem dritten Semester) Grundlagen der jeweiligen Fachwissenschaft einschließlich der Didaktik des Fachs vermittelt. In der Wirtschaftspädagogik werden die Studierenden bereits im ersten Semester im Rahmen des Basismoduls „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik“ in ihr Studium und die Disziplin eingeführt. Sie erhalten im weiteren Verlauf eine Einführung in die Wirtschaftsdidaktik und das berufliche Bildungsmanagement sowie Einblicke in die wirtschaftspädagogische Forschung. Übergreifend werden den Studierenden verschiedene Formate angeboten, in denen sie ihre Kompetenzen zum wissenschaftlichen und konzeptionellen Arbeiten in Team- und Projektstrukturen entwickeln können.

Der konsekutive, forschungsorientierte und berufsqualifizierende Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik (M. Ed.) (120 ECTS in einer Regelstudienzeit von vier Semestern) legt den Fokus auf die Herausbildung wirtschaftspädagogischer Professionalität. Im Schwerpunkt stehen die Kompetenzentwicklung zur Gestaltung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen auf Bildungsgangebene sowie in Bezug auf aktuelle wirtschaftspädagogische Fragestellungen und Forschungsfelder/-zugänge. Neben wirtschaftswissenschaftlichen Modulen erfolgt eine umfassende fachwissenschaftliche sowie -didaktische Vertiefung des nicht-wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfachs.

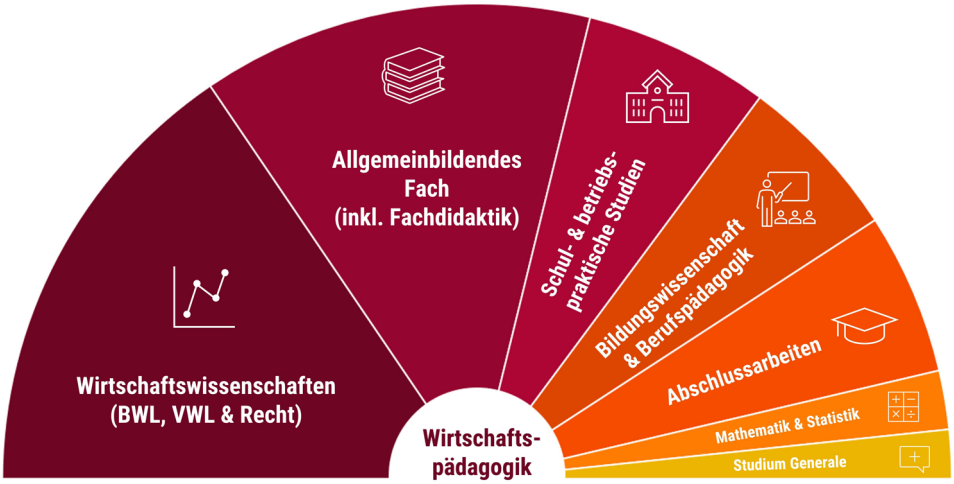


Abbildung 2: Studieninhalte im Überblick

Über beide Ausbildungsabschnitte hinweg integriert das WiPäd-Studium Praktikumsphasen, die mit Orientierungspraktika in den Institutionen „Schule" und „Betrieb" in der ersten Hälfte des Bachelorstudiums eingeleitet und über ein schulisches Unterrichts- sowie ein schulisches Entwicklungspraktikum im Masterstudium fortgesetzt werden. Die absolvierten Praxisphasen ermöglichen eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes um bis zu sechs Monate (§ 25 ThürLbG).

Literatur

Friedrich-Schiller-Universität Jena. Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (o. J.): B. Sc. Wirtschaftswissenschaften. Verfügbar unter: https://www.wiwi.uni-jena.de/studierende/bachelor/b-sc-wirtschaftswissenschaften#Wip%C3%A4d%201 (Zugriff am: 21.04.2021).

Friedrich-Schiller-Universität Jena. Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (o. J.): Master. Verfügbar unter: https://www.wiwi.uni-jena.de/studierende/master (Zugriff am: 21.04.2021).

ThürLbG – Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008 (GVBl. S. 45), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.12.2020 (GVBl. S. 683), gültig ab 31.12.2020.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Studienstruktur der Wirtschaftspädagogik am Standort Jena 692

Abb. 2 Studieninhalte im Überblick 694

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Petra Frehe-Halliwell
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaberin
Carl-Zeiss-Straße 3, 07743 Jena
petra.frehe@uni-jena.de

Leonie Biffar
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Carl-Zeiss-Straße 3, 07743 Jena
leonie.biffar@uni-jena.de

Falko Schmidt
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Carl-Zeiss-Straße 3, 07743 Jena
falko.schmidt@uni-jena.de

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Wege in die WiPäd – Herausforderungen und Unterstützungsformate in der Studienorientierung und Studiengangwahl

Eine explorative Studie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Petra Frehe-Halliwell, Leonie Biffar, Falko Schmidt

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Studierende im ersten Semester ihres Wirtschaftspädagogikstudiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ihren „Weg in die WiPäd" finden und welche Aspekte die Studierenden in diesem Prozess als unterstützend bzw. herausfordernd kennzeichnen. Ausgangspunkt ist eine hochschuldidaktisch verankerte qualitativ-explorative Studie mit 76 Studierenden (qualitative Fragebögen und Gruppendiskussionen) mit biografischer Ausrichtung. Die Analyse der Daten erfolgte kategorienbasiert in einem kooperativ-inhaltsanalytischen Verfahren. Im Ergebnis zeigen sich besonders Hinweise auf zwei Herausforderungen: Zum einen weisen die Befragten auf (ihre) Unkenntnis bzgl. des Konstrukts Wirtschaftspädagogik in der Phase der Studienorientierung hin. Zum anderen kann eine Vorurteilsbefangenheit bei Studieninteressierten und/oder ihren informellen Referenzgruppen in Bezug auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen nachgezeichnet werden. Als Unterstützungsformat wird gleichzeitig die Bedeutung eigener berufsschulischer Berührungspunkte und Rollenvorbilder hervorgehoben. Insgesamt können drei musterhafte „Wege in die WiPäd" abgebildet werden. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Erkenntnisse und nimmt Gestaltungsempfehlungen für das Studiengangmarketing auf.

Schlagworte: Studienorientierung, Studiengangwahl, Lehramt an berufsbildenden Schulen, Wirtschaftspädagogik

This article investigates the question of how students find their way into their study program of business administration and human resource education at Friedrich-Schiller-University Jena. It is of particular interest, which aspects the students characterize as supportive and/or challenging in this process. The qualitative and exploratory study is anchored in a higher education context. The survey contains qualitative questionnaires and group discussions. It includes 76 participating students and picks up a

biographical perspective. A content analysis was conducted in a cooperative and category-based way. The results highlight two main challenges: Firstly, students and their informal social reference groups seem to be lacking knowledge regarding the construct/concept "Wirtschaftspädagogik" (business administration and human resource education). Secondly, prejudice regarding teaching at vocational schools becomes apparent. At the same time, it seems to play a crucial role whether students have had the chance to gain their own experiences with vocational education and thus, have been able to develop individual role models in this context. Overall, three typical pathways to studies in the field of business administration and human resource education could be mapped. The contribution closes with a discussion of the findings and includes design recommendations in regards to marketing strategies for the study program.

Keywords: Career choice, Study orientation, Teaching at vocational schools, Business education

1 Hinführung und Einordnung

Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) stehen aktuell (wieder stärker) im Fokus der Hochschulbildungsforschung bzw. -praxis und Disziplinforschung. Sie werden als von anderen Lehramtsstudierenden klar abgrenzbare, homogene Gruppe (vgl. Berger/Ziegler 2021) und „prägnanter Case" für die Forschung (vgl. Grunau/Jenert 2021a) gekennzeichnet. Das große Interesse schlägt sich maßgeblich in aktuellen Publikationsformaten[1] nieder und steht im Kontext der bestehenden „Mangelsituation" von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen (u. a. Frommberger/Lange 2018; Goller/Ziegler 2021; Stellmacher et al. 2020). Die Gestaltung hochschulpolitischer und -didaktischer Konzepte wird besonders hinsichtlich der Gewinnung von Studierenden und der Vermeidung von Studienabbrüchen bedeutsam. Entsprechend werden empirisch belastbare Erkenntnisse eingefordert, auf deren Basis konzeptionelle Ausgestaltungen wie die Berufs- und Studienorientierung, Studiengangmarketing, Studiengangentwicklung und/oder hochschuldidaktische Entwicklungsangebote (weiter-)entwickelt werden können (vgl. Berger/Ziegler 2021; Grunau/Jenert 2021a; Gössling et al. 2021). Die Zielgruppe der BWP-Studierenden wird entsprechend unter Aufnahme verschiedenster Forschungsfragen in den Blick genommen. Insbesondere standardisierte Studien zur Berufswahlmotivation stehen hier im Fokus. Daneben können Studien mit Schwerpunkt auf die Studieneingangsphase, Studienerfolg/Lernkultur und Studienprofilierung/-planung identifiziert werden. Auch die Dokumentation und Analyse von Studierendenzahlen nehmen eine bedeutende Stellung ein. Nahezu ausgeblendet bleiben bislang jedoch Fragestellungen, wie Studierende ihren Weg in die berufsbildende Lehrerbildung überhaupt finden (vgl. Burfeind et al. 2021). Zudem

1 Zu verweisen ist auf thematisch gebündelte Beiträge im Rahmen der Jahrestagung der Sektion BWP in den Jahren 2020 und 2021 sowie auf Themenhefte in Fachzeitschriften: bwp@ Spezial-Ausgabe 18 (2021b), bwp@-Themenheft Nr. 40 (2021) sowie ein Themenheft der ZBW 117/2 (2021).

wird auf die Notwendigkeit ergänzender qualitativ-explorativer Studien in diesem Kontext verwiesen (vgl. Klusmeyer 2005; Frommberger/Lange 2018; Goller/Ziegler 2021).

2 Erkenntnisinteresse und methodisches Vorgehen

Im Fokus der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie stehen Studierende im ersten Semester ihres Wirtschaftspädagogikstudiums (WiPäd) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.[2] Konkret geht es um die Frage, wie die Studierenden ihren „Weg in die WiPäd" finden und welche Aspekte hier von den Studierenden als unterstützend bzw. herausfordernd wahrgenommen werden. Die Erkenntnisse sollen dazu genutzt werden, bestehende Standortkonzepte zum Studiengangmarketing sowie zur hochschuldidaktischen Gestaltung der Studieneingangsphase weiterzuentwickeln, der eine besondere Rolle in Bezug auf den späteren Studienerfolg zugesprochen wird (vgl. Schmidt/Stärk 2021; Diesel-Lange et al. 2017).

Die hier vorgestellte Studie geht bereits selbst aus einem hochschuldidaktischen Setting hervor: Im Rahmen des Bachelor-Basismoduls „Grundlagen der Wirtschaftspädagogik", an dem alle Erstsemester der Wirtschaftspädagogik teilnehmen, wurden qualitative Befragungen mittels Fragebögen sowie eine anschließende Gruppendiskussion durchgeführt. Ziel war es, die individuelle Studienorientierungsphase und Studiengangwahl subjektiv-biografisch zu reflektieren. Das gewonnene Datenmaterial wurde aufbereitet (Digitalisierung von Paper-Pencil-Fragebögen, vollständige Transkription der Audiodateien zu den Gruppendiskussionen) und im Anschluss einer kategorienbasierten, kooperativen Inhaltsanalyse unterzogen (Kuckartz 2018; Rädiker/Kuckartz 2019). Insgesamt wurden vier Kohorten (WS 2017/18 bis WS 2020/21) mit insgesamt 76 Studierenden befragt. Die Studierenden sind im Durchschnitt 22 Jahre alt und haben sich überwiegend (67 %) für ein wirtschaftspädagogisches Profil mit Lehramtsbezug entschieden.[3] Annähernd zwei Drittel (63 %) von ihnen waren bereits selbst Schülerin oder Schüler an einer berufsbildenden Schule und über die Hälfte (54 %) bringt Erfahrungen aus einer Berufsausbildung mit.

3 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse vorgestellt, die als besonders relevant für nachgelagerte Gestaltungsarbeiten eingeschätzt werden. So werden insbesondere die von den Studierenden benannten Herausforderungen sowie „typische" Wege in die WiPäd und in diesem Kontext wahrgenommene Unterstützungsformate fokussiert.

2 Die Friedrich-Schiller-Universität Jena bietet als einziger Standort im Bundesland Thüringen den Studiengang Wirtschaftspädagogik an.

3 An der Friedrich-Schiller-Universität Jena kann Wirtschaftspädagogik in einem Profil studiert werden, das die Absolventinnen und Absolventen auf nicht-schulische Tätigkeitsfelder vorbereitet (siehe Steckbrief des Standorts im LBS-Navigator).

3.1 Herausforderungen im Prozess der Studienorientierung

Kremer/Mauer (2021) liefern in ihrer Studie zur Wahl von Studiengangprofilen im Bachelor Wirtschaftswissenschaften Hinweise darauf, dass das Konstrukt „Wirtschaftspädagogik" den Studierenden häufig unbekannt ist und zunächst erschlossen werden muss. Dies zeigt sich ebenfalls deutlich in unserer Analyse. So berichten Studierende beispielsweise: *„Ja, ich finde halt auch, wenn man sagt: ‚Ja, [ich studiere; d. A.] Wirtschaftspädagogik', dann fragt einen jeder erstmal: ‚Was ist denn das, was machst du denn damit?' Wirklich, jeder. Ich kann das 100-mal erzählen." (GD-Koh. 18–19, Pos. 93)*. Für den individuellen Such- und Informationsprozess, der heute überwiegend online über Such- und Studieninformationsportale aufgenommen wird (vgl. Deimel 2020; Franke/Schneider 2015), kann dies durchaus zum Hindernis werden. Darüber hinaus zeigt sich in unserer Studie, dass die benannte Unkenntnis nicht auf die Studierenden begrenzt bleibt, sondern sich auch auf die informellen Referenzgruppen (Peers, Familienangehörige) erstrecken kann, die im Berufsorientierungsprozess eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Herzog et al. 2006, S. 46).

In diesem Zusammenhang kann auf eine weitere Herausforderung verwiesen werden, die Klusmeyer (2005) in seiner Studie am Rande benennt. Es geht dabei um Vorurteile gegenüber dem Lehrberuf an berufsbildenden Schulen (vgl. S. 194): Zum einen hegen Studierende selbst gewisse Vorurteile: *„[...] dann bin ich auf die Berufsschule aufmerksam geworden, weil ich hab gehört, da ist der Lehreranteil entspannter als am Gymnasium." (GD-Koh. 19–20, Pos. 144–152)*. Zum anderen liefert unsere Studie jedoch auch Hinweise darauf, dass (angehende) Wirtschaftspädagogik-Studierende, die den Berufswunsch „Lehrkraft an berufsbildenden Schulen" mit ihrer Peergroup diskutieren, mit Vorurteilen konfrontiert werden: *„Also, ich muss dazu sagen, mein Freundeskreis studiert alles hier an der Uni Jena Lehramt für Gymnasium ... haben sie mich auch gefragt. ... Also da sind ja dann gewisses Klientel so ungefähr und ähm willst du dir das wirklich antun und so weiter und so fort." (GD-Koh. 18–19, Pos. 27)*. Interessant erscheint dabei, dass Studierende, die selbst Schülerin oder Schüler einer berufsbildenden Schule waren, diesen Vorurteilen zumindest vor dem Hintergrund eines individuellen Erfahrungsraums begegnen können: *„[...] ich fand auch meine Berufsschulzeit nicht schlimm, also ich hatte keine ... Leute oder sowas, die mir negativ aufgefallen sind. Deshalb konnte ich das Klischee nicht bedienen, also von daher" (GD-Koh. 18–19, Pos. 27)*. Eine andere Person mit eigenen Berührungspunkten zu berufsbildenden Schulen formuliert: *„Ähm ... die meisten Leute wissen ja eigentlich so gar nicht, was an der Berufsschule so alles angeboten wird." (GD-Koh. 18–19, Pos. 64)*.

3.2 Wege in die WiPäd und Unterstützungsformate

Im zweiten Schritt wird vorgestellt, welche „Wege in die WiPäd" auf Basis des vorliegenden Datenmaterials nachgezeichnet werden können und welchen Unterstützungsformaten seitens der Studierenden eine Bedeutung zugesprochen wird. Insgesamt lassen sich drei „Muster" identifizieren:

Das *Basismodell* umfasst Studierende, die nach Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung direkt den Weg in den Studiengang Wirtschaftspädagogik aufgenommen haben. Etwa ein Drittel des codierten Materials konnte diesem Muster zugeordnet

werden.[4] Zu beachten ist, dass hier sowohl Studierende einfließen, die ihre allgemeine Hochschulreife am allgemeinbildenden Gymnasium abgeschlossen haben, als auch diejenigen, die das berufliche Gymnasium (z. B. Wirtschaftsgymnasium) besucht haben. So wird berichtet: *„Also ich bin auf den Studiengang gekommen, weil ich war auch auf einem beruflichen Wirtschaftsgymnasium und meine Tutorin hat auch Wirtschaftspädagogik studiert. Und genau …, da hat sie mir davon erzählt und das fand ich halt ziemlich cool." (GD-Koh. 20–21, Pos. 7)*. Weiter ist anzumerken, dass an allgemeinbildenden Gymnasien in Thüringen das Unterrichtsfach „Wirtschaft und Recht" angeboten wird: *„Genau, also ich habe auch ein ganz normales Abi gemacht und hatte halt Wirtschaft/Recht schon als Leistungsfach." (GD-Koh. 20–21, Pos. 119)*. Sowohl die besuchte Schulform als auch die fachliche Nähe zu den „Wirtschaftswissenschaften" können hier die Studiengangwahl beeinflusst haben.

Als ***„Klassischer Weg"*** wird vorliegend bezeichnet, wenn Studierende nach dem Erlangen der allgemeinen Hochschulreife zunächst eine berufliche Ausbildung absolvieren und im Anschluss das WiPäd-Studium aufnehmen. Dieses Muster kann im Datenmaterial am häufigsten zugeordnet werden (43 % des codierten Materials).[5] Hier zeigt sich besonders, dass die eigene berufsschulische Erfahrung und der Austausch mit Berufsschullehrkräften für die Studierenden in ihrer Studienorientierungsphase einen großen Stellenwert einzunehmen scheinen. Dies umfasst Befragte, die erst über die eigene Ausbildung auf die Berufsoption „Berufsschullehrerin oder -lehrer" aufmerksam werden: *„[…] und hab eine Ausbildung gemacht als Kauffrau im Groß- und Außenhandel. Ja und somit bin ich dann halt direkt im ersten Lehrjahr auf Berufsschullehrer gestoßen. Und dann dachte ich mir: Mensch, das will ich werden." (GD-Koh. 20–21, Pos. 25)*. Für andere befragte Personen wird der Berufswunsch „Lehrkraft" wieder neu entfacht: *„Ich habe auch mein Abitur gemacht, … ich war auf einem beruflichen Gymnasium. Ähm, hab dann mich aber auch erstmal entschieden, eine Ausbildung anzufangen, obwohl der Wunsch des Lehramtstudiums auch schon immer präsent war." (GD-Koh. 18–19, Pos. 19)*. Welchen Beitrag die „betriebliche Seite" der Ausbildung zur Studiengangentscheidung leistet, kann im Rahmen des vorliegenden Datenmaterials nicht abschließend geklärt werden. Zumindest führten die Befragten keine betrieblichen Rollenvorbilder an (z. B. Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen, die im betrieblichen Kontext tätig sind). Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen wurden hingegen regelmäßig als Vorbild und Einflussgröße für die individuelle Studiengangwahl angegeben.

Schließlich soll noch das dritte Muster benannt werden, das mit ***„Umwege in die WiPäd"*** überschrieben wird. Studierende in diesem Muster haben vor dem Wirtschaftspädagogikstudium zunächst ein anderes Studium aufgenommen.[6] Das jewei-

4 An dieser Stelle können keine absoluten Studierendenzahlen benannt werden, da die Ergebnisse insbesondere aus den Transkripten der Gruppendiskussionen gewonnen wurden und eine personen- bzw. fallbezogene Identifizierung im Rahmen der Gespräche nicht möglich war. Da die Beiträge in dieser Phase der Gruppendiskussion jedoch zumeist nacheinander erfolgten, kann zumindest vermutet werden, dass der prozentuale Anteil der codierten Textsegmente Hinweise auf die relative Verteilung in der gesamten Studierendengruppe liefert.

5 Im Rahmen der Abfrage in den qualitativen Fragebögen gaben 54 Prozent an, vor Aufnahme des Studiums Erfahrungen in einer beruflichen Ausbildung gemacht zu haben.

6 In den qualitativen Fragebögen gaben 31 Prozent an, zuvor ein anderes Studium (Erststudium) aufgenommen zu haben.

lige Erststudium kann dabei Bezüge zur Wirtschaftspädagogik aufweisen, z. B. durch eine fachliche Nähe (Wirtschaftswissenschaften) oder ein anderes Lehramt (z. B. im allgemeinbildenden Bereich), es werden jedoch auch relativ losgelöste Zugänge (z. B. Jurastudium) angeführt.

4 Fazit und Ausblick

Die ausgewählten Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rahmen ihrer Studienorientierung und Studiengangwahl einigen Herausforderungen begegnen. Besonders bedeutsam erscheinen die Problematik der Unkenntnis des Konstrukts „Wirtschaftspädagogik" sowie die Vorurteilsbefangenheit bei Studieninteressierten und/oder ihren informellen Referenzgruppen. Gleichzeitig wird die Bedeutung eigener berufsschulischer Berührungspunkte (dies trifft auf 63 Prozent der Befragten zu) und Rollenvorbilder als Unterstützungsformat hervorgehoben – der „klassische Weg in die WiPäd" über die berufliche Erstausbildung und damit verbundene informelle Kanäle nimmt einen großen Stellenwert ein.

Es kann also eine gewisse Dependenz vermutet werden, wodurch sinkende Ausbildungszahlen Implikationen auf die Entwicklung der Studierendenzahlen in der Wirtschaftspädagogik haben können. Damit könnte der Akademisierungstrend paradoxerweise genau zu rückläufigen Studierendenzahlen in der Wirtschaftspädagogik führen. Interessanterweise steigen in Thüringen die Studierendenzahlen für das gymnasiale Lehramt im Fach Wirtschaft und Recht[7] seit Jahren an. Hier wäre kontrastierend genauer zu untersuchen, ob und wenn ja welche Rolle der Studiengang Wirtschaftspädagogik im Prozess der Studienorientierung für die Zielgruppe der Studierenden im gymnasialen Lehramt spielt.

Gestaltungshinweise können in diesem Beitrag nur begrenzt aufgenommen werden – der Schwerpunkt wird vorliegend auf das Studiengangmarketing gelegt: Hier erscheint es zunächst bedeutsam, eine breite Zielgruppe für die Studierendenakquise in den Blick zu nehmen. An berufsbildenden Schulen sollten Schülerinnen und Schüler mit (Qualifizierungsziel) Hochschulzugangsberechtigung einbezogen werden. Damit werden neben der „Berufsschule" auch vollzeitschulische und beruflich weiterbildende Bildungsgänge relevant (z. B. berufliches Gymnasium, Höhere Berufsfachschule, Fachschule). Auch Absolventinnen und Absolventen an allgemeinbildenden Schulen, die die Hochschulzugangsberechtigung vergeben, sind einzubeziehen. Hier scheint die Herausforderung insbesondere darin zu liegen, Bezugspunkte zur beruflichen Bildung herzustellen und damit insgesamt den Bekanntheitsgrad des Lehramts für berufsbildende Schulen zu steigern (vgl. Driesel-Lange et al. 2017). Der Studiengang Wirtschaftspädagogik sollte als Alternativoption auch in Beratungsprozessen von Studierenden thematisiert werden, die über einen Studiengangwechsel oder -abbruch nachdenken. Ergänzend scheint es förderlich, die Besonderheiten des Studien-

7 Diese Zielgruppe wird ebenfalls vom Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität betreut.

gangs für die Zielgruppe sichtbar zu machen und hervorzuheben (vgl. Goller/Ziegler 2021, S. 185): z. B. die Polyvalenz, das abwechslungsreiche Tätigkeitsfeld in verschiedenen Bildungsgängen, die (besondere) Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler, Lernortkooperation mit betrieblichen Partnern etc.

Grundlegend sehen wir jedoch den Bedarf, dass sich die Wirtschaftspädagogik selbst besser erklärt – und zwar besonders aus Perspektive der Studieninteressierten. Dies ist insbesondere im Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen relevant, bei denen in Online-Recherchen relativ intuitiv und erfolgreich weiterführende Informationen zu Studiengängen gefunden werden können (z. B. mit Suchbegriffen wie „Lehramt" + Unterrichtsfach). Die Begriffe „Wirtschaftspädagogik" oder auch „Handelslehrerin/Handelslehrer" müssen (mittlerweile) wohl als disziplinimmanent betrachtet werden und gehören nicht selbstverständlich zum „Suchinventar" von Studieninteressierten. Vor diesem Hintergrund ist auch der Beitrag des im Rahmen des Projektes DEIN LBS_{Campus} entwickelten LBS-Navigators als besonders bedeutsam einzuschätzen.

Literatur

Berger, J. & Ziegler, B. (2021). Bildungswege, Studien- und Berufswahlmotive, Überzeugungen und Interessen. Ein Vergleich von Studienanfänger*innen im Lehramt am Gymnasium und im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2), S. 231–253.

Burfeind, M., Lotze, M. & Wehking, K. (2021). Der Sense of Belonging von Studierenden im Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen. bwp@ – online, Spezial 18, S. 1–23. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial18/kremer_mauer_spezial18.pdf (Zugriff am: 24.04.2021).

Deimel, D. (2020). Studienganginformationsangebote in der Erziehungswissenschaft und im Lehramt. Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 31(60), S. 101–109.

Dilger, B., Ertl, H., Seifried, J., Sloane, P. F. E., Weyland, U. & Ziegler, B. (Hrsg.) (2021). Vergleichende Forschung zum Lehrerberuf. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2).

Driesel-Lange, K., Morgenstern, I. & Keune, M. (2017). Wer wird Lehrer/in am Berufskolleg? Die Unterstützung von Professionalisierungsprozessen angehender Lehrpersonen für die Berufsbildung. In M. Becker, C. Dittmann, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Münster: Lit, S. 368–387.

Franke, B. & Schneider, H. (2015). Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. DZHW. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201501dzhw.pdf (Zugriff am: 01.05.2021).

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für Berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. WISO DISKURS 04/2018. Verfügbar unter: https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169-20180306.pdf (Zugriff am: 24.04.2021).

Goller, M. & Ziegler, S. (2021). Berufswahlmotivation angehender Wirtschaftspädagog*innen: Validierung des FIT-Choice-Ansatzes und Exploration der Gründe für das Studium der Wirtschaftspädagogik. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(2), S. 154–193.

Gössling, B., Thoma, M. & Welte, H. (2021). Bildungs- und Berufsverläufe von Studierenden der Wirtschaftspädagogik an der Universität Innsbruck. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 18, S. 1–22. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial18/goessling_etal_spezial18.pdf (Zugriff am: 24.04.2021).

Grunau, J. & Jenert, T. (Hrsg.) (2021a). Editorial. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 18. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial18 (Zugriff am: 24.04.2021).

Grunau, J. & Jenert, T. (Hrsg.) (2021b). Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: (Un-)bekannte Wesen?. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 18. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial18 (Zugriff am: 24.04.2021).

Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie Jugendliche sich auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt Verlag.

Klusmeyer, J. (2005). Berufswunsch: Handelslehrer/-in. Eine Untersuchung zu den Berufswahlmotiven von Studierenden des Handelslehramts. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102(2), S. 186–205.

Kremer, H.-H. & Mauer, E. (2021). Wirtschaftspädagogik studieren? – Studienprogramme und exemplarische Einblicke in Sichtweisen von Studierenden. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 18, S. 1–20. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/spezial18/kremer_mauer_spezial18.pdf (Zugriff am: 24.04.2021).

Kremer, H.-H., Naeve-Stoß, N., Windelband, L. & Fuge, J. (Hrsg.) (2021). bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40. Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Verfügbar unter: https://www.bwpat.de/ausgabe/40/ (Zugriff am: 25.06.2021).

Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, C. & Stärk, M. (2021). Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen beim Übergang in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 117(2), S. 283–306.

Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. & Ittel, A. (2020). Pre-Service Teacher Career Choice Motivation: A Comparison of Vocational Education and Training Teachers and Comprehensive School Teachers in Germany. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 7(2), S. 214–236.

Autorinnen und Autor

Prof. Dr. Petra Frehe-Halliwell
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Lehrstuhlinhaberin
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena
petra.frehe@uni-jena.de

Leonie Biffar
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena
leonie.biffar@uni-jena.de

Falko Schmidt
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena
falko.schmidt@uni-jena.de



2024, 428 S., 69,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-7744-4
E-Book im Open Access

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2024

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung

Bildung in Deutschland erscheint alle 2 Jahre als umfassende und empirisch fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens: von der Frühen Bildung über die allgemeinbildende Schule und die non-formalen Lernwelten im Schulalter, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Dieser 10. Bildungsbericht führt die Berichterstattung mit bereits bekannten Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und präsentiert gleichzeitig neue Indikatoren. Im Rahmen eines Schwerpunktkapitels wird vertiefend auf berufliche Bildung eingegangen und damit ein Überblick über Governance, berufliche Orientierung, Weiterqualifizierung, Qualitätssicherung und weitere Aspekte beruflicher Bildung gegeben.

wbv.de/bildungsforschung

In dem Sammelband präsentieren Universitäten, Pädagogische Hochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften ihre Studiengänge für das berufliche Lehramt. Sie skizzieren dabei Ansätze, aktuelle Entwicklungen sowie Umsetzungsstrategien. Die Autorinnen und Autoren bieten einen umfassenden Einblick in die vielfältigen Modelle, Methoden und Inhalte und dokumentieren den aktuellen Stand der Lehrkräftebildung. Zudem regen sie zu Analysen und zu Diskussionen über einen Bereich an, der sich aufgrund von Lehrermangel, Digitalisierung und neuen Lerninhalten in einem tiefgreifenden Wandel befindet.

Die Herausgebenden des Bandes sind:

Silke Lange (Juniorprof. Dr. phil.) ist seit 2021 Juniorprofessorin für Berufspädagogik an der Universität Osnabrück.

Christoph Porcher (M. Ed.) ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, AG Frommberger, Universität Osnabrück.

Kristina Trampe (Dipl.-Ing. (FH) & M. Ed.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, AG Frommberger, Universität Osnabrück.

ISBN: 978-3-7639-7239-5

wbv

wbv.de