FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG

FACHBEREICH WIRTSCHAFTS-
WISSENSCHAFTEN

Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen

Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption

W. Lehner, K. Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2014-2

Lehner, W.; Wilbers, K. (2014): Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2014-2). Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, Dezember 2014

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN: 1867-2698

Download: http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/

© Wolfgang Lehner, Karl Wilbers, 2014. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:

Namensnennung
Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Keine kommerzielle Nutzung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

Keine Bearbeitung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen

Zusammenfassung

Zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrkräften in Bayern wurden verschiedene Universitätsschulkonzepte entwickelt. Mit der Einrichtung von Universitätsschulen wird das Ziel verfolgt, das Studium und den Alltag beruflicher Schulen bzw. Wissenschaft und Praxis miteinander zu verknüpfen. Das in diesem Beitrag beschriebene Nürnberger Universitätsschulmodell sieht die Bildung regionaler professioneller Lerngemeinschaften vor, die der Professions-, Schul- und Systementwicklung und Forschung dienen. Neben der Ausbildung von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht die Weiterentwicklung der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der beteiligten Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte und Schulleitungen im Fokus.

Das Nürnberger Modell besteht zurzeit aus vier Universitätsschulen, an denen pro Studienjahr ca. 125 Studierende Schule erleben und mitgestalten und von derzeit über zwanzig Lehrkräften, als Mentorinnen und Mentoren in ihrer Entwicklung unterstützt und betreut werden. Über einen Zeitraum von zwei Semestern analysieren die Studierenden wöchentlich für einen Schultag den Unterricht der Mentorin bzw. des Mentors, gestalten Unterrichtssequenzen und -einheiten und erkunden das schulische Umfeld. Außerdem bearbeiten sie im Sinne eines forschenden Lernens verschiedene Forschungsprojekte, die im Verbund der Universitätsschulen definiert und bearbeitet werden. In mehreren universitären Präsenzveranstaltungen werden die Theorie, die erlebte Praxis und die zu erledigenden Arbeitsaufträge mit einem Hochschullehrer besprochen. Darüber hinaus haben Reflexions- und Selbstreflexionsaufträge, wie z. B. die Führung eines didaktischen Tagebuches, ein wöchentliches Reflexionsgespräch mit der Mentorin bzw. dem Mentor, einen hohen Stellenwert innerhalb des Konzepts. Im dritten und vierten Semester können die Forschungsprojekte in vertiefende Projekte, etwa im Rahmen der Masterarbeit, überführt werden.

Schlüsselworte

Berufspädagogik, erste Phase, Lehrkräftebildung für berufliche Schulen, Praxisphase, Referendariat, Schule, Studium, Universität, Universitätsschule, Wirtschaftspädagogik

Inhalt

Inhalt **5**

Abbildungsverzeichnis **7**

1 Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals **9**

2 Entstehung und allgemeine Intention **9**

3 Leitbild der Nürnberger Universitätsschule **11**

4 Implementierung der Universitätsschule in Nürnberg **14**

4.1 Zielgruppe und beteiligte Schulen 14

4.2 Verankerung im Studium 15

4.3 Das didaktische Design der Nürnberger Universitätsschule im Überblick ... 17

4.3.1 Ersatz der typischen Vorlesungs- und Übungskombination durch ein komplexes didaktisches Design 17

4.3.2 Mediengestütztes Selbststudium verknüpft mit Präsenzaufträgen an der Schule und Universität 18

4.3.3 Grobskizzierung des Mentorings 21

4.3.4 (Selbst-)Reflexionsbänder in der Universitätsschule 22

4.4 Ergänzung durch Schulpraktika an Kontaktschulen 24

4.5 Ergänzung durch das Referendariat 25

5 Detaillierte Betrachtung einzelner Elemente des Nürnberger Modells **26**

5.1 Mentoring durch Lehrkräfte aus den Universitätsschulen 26

5.2 Studentisches Arbeiten in Stammgruppen 29

5.3 Universitäre Präsenzveranstaltungen 30

5.4 Reflexionsaufträge in der Universitätsschule 32

5.5 Erkundungsaufträge 34

5.6 Verankerung des Portfolios 34

5.7 Unterstützung durch das Lehrwerk „Wirtschaftsunterricht gestalten“ 35

5.8 Unterstützung durch ein Learningmanagementsystem 37

5.9 Elemente des Qualitätsmanagements 37

5.9.1 Ziel des Qualitätsmanagements 37

5.9.2 Studiengangmatrix 38

5.9.3 Qualitätszirkel 38
5.9.4 Qualitätsring 38
5.9.5 Beirat des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik 39
5.9.6 Die Universitätsschule im kontinuierlichen Wandel 39

Literaturverzeichnis 40

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Personen, Institutionen und Standorte der Universitätsschule 14
Abbildung 2: Empirische Forschung: Prozess 16
Abbildung 3: Übersicht über den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik 17
Abbildung 4: Nürnberger Prozessmodell 18
Abbildung 5: Nürnberger Didaktikmodell 19
Abbildung 6: Mentorin bzw. Mentor und Stammgruppe 20
Abbildung 7: Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und Mentoring 21
Abbildung 8: Gestaltung der Arbeit der Studierenden an den Universitätsschulen 22
Abbildung 9: Drei Reflexionsbänder in der Universitätsschule 22
Abbildung 10: Das didaktische Design der Universitätsschule 24
Abbildung 11: Präsenzveranstaltungen an der Universität 31
Abbildung 12: Feedback als Anlass zur (Selbst-)Reflexion 32

1 Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals

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

Der Autor dieses ersten Abschnitts ist Karl Wilbers. Der Autor der folgenden bewusst deskriptiv gestalteten Abschnitte ist Wolfgang Lehner. Der wiedergegebene Text ist ein Auszug aus seinem Dissertationsvorhaben.

2 Entstehung und allgemeine Intention

Der Universitätsschulgedanke ist 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 forciert 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. Details zur Ausgestaltung der Universitätsschule wurden in der Regierungserklärung noch nicht genannt.

Im Nachgang zur Regierungserklärung suchte Karl Wilbers, Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), das Gespräch mit den Verantwortlichen im Ministerium und entwickelte zusammen mit den Schulleitungen und Seminarlehrkräften beruflicher Schulen, ein Universitätsschulkonzept für die Studiengänge Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der FAU. In Abstimmung mit dem Ministerium wurde das Konzept noch im gleichen Jahr, mit der Umstellung von den Diplomstudiengängen auf die Masterstudiengänge an der FAU, zum Wintersemester 2009/2010, umgesetzt und in den Studienplänen der Masterstudiengänge Berufspädagogik Technik und Wirtschaftspädagogik verankert.

Am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg wurde ebenfalls früh ein Universitätsschulkonzept entwickelt und zum Wintersemester 2009/2010 umgesetzt. Mittlerweile haben mehrere an der Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen beteiligte bayerische Universitäten interessante Konzepte erarbeitet. Nach einer Evaluation der unterschiedlichen Modelle ist geplant, Universitätsschulen für alle Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Bayern einzurichten (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK], 2011, S. 6). Dabei soll die Zielsetzung, „die Universitätsschulen zu Ideenschmieden und Impulszentren für die Lehrerbildung zu entwickeln“ (StMUK, 2011, S. 6), verfolgt werden.

In einem kultusministeriellen Schreiben (KMS) vom 18.12.2009 wurden folgende Eckpunkte für die Universitätsschulen formuliert:

- Örtliche Nähe zur Universität
- Große Schuleinheit
- Seminarschule
- Lehrkräfte als Mentorinnen und Mentoren
- Mentorin bzw. Mentor betreut eine Gruppe von ca. 5 Masterstudierenden
- Mindestens 20 Master-Studierende jährlich pro Universitätsschule
- Gemeinsame pädagogische Projekte zwischen Schule, Universität und Studienseminar

Die Universitätsschule zielt zum einen darauf, „Studium und Schule sowie Theorie und Praxis“ (StMUK, 2011, S.5) zu verknüpfen und den Studierenden zu einem sehr frühen Zeitpunkt 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). Die Universitätsschulen, das Studienseminar und die 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 und die Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Schulpraxis in der universitären Lehrkräfteausbildung können mögliche Reibungspunkte schnell erkannt und die Ausbildungskonzepte und -inhalte kompatibel gestaltet werden (StMUK, 2011, S. 5). Die Phasen kooperieren sozusagen zur Erreichung eines übergeordneten Ziels, verfolgen innerhalb ihrer Settings aber unterschiedliche Einzelzielsetzungen und können somit nicht substituiert werden (Wilbers, 2009a, S. 6). Den Verantwortlichen im Studienseminar kommt die Aufgabe zu, die 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).

3 Leitbild der Nürnberger Universitätsschule

Die Ausbildung der Studierenden im Rahmen des Nürnberger Universitätsschulmodells dient der Entwicklung der wirtschaftsdidaktischen bzw. berufspädagogisch-didaktischen Kompetenz der Studierenden. Ziel ist u. a. die Gestaltung einer modernen Lehrkräfteausbildung, in der "die Studierenden wissenschaftlich gestützt praxisnah“ (Wilbers, 2014a, S. IX) auf die spätere Berufstätigkeit vorbereitet und in den Bestand der didaktischen Theorien eingeführt werden. Nach dem Universitätsschulgedanken arbeiten dafür ausgewählte Seminarschulen der Region eng mit der Universität zusammen und es werden bewährte Elemente der Lehrkräfteausbildung mit Personalentwicklungsinstrumenten, wie z. B. Mentoring, verknüpft.

Konzeptionell und inhaltlich wurde, neben der Studiengangmatrix, in der die Ziele und anzustrebenden Kompetenzen des Studiengangs ausgewiesen sind, das Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirt-

schaftspädagogischer Studiengänge, der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, berücksichtigt. Darüber hinaus wurden die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrkräftebildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013), die die aktuellen Standards der Kultusministerkonferenz darstellen, integriert.

Bei der Konzeption wurden u. a. auch internationale Forschungsergebnisse aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften einbezogen. Hohe Bedeutung haben zudem Elemente, die dem forschenden Lernen zuzuordnen sind und die zum Beispiel die Entwicklung der von Weinert und Helmke (1996) geforderten „quasi-experimentelle[n] Einstellungen zur eigenen Unterrichtspraxis“ (S. 232) verfolgen (Wilbers, 2009a, S. 2). Nach Wilbers (2009a) ist dabei „die forschungsmethodische Ausbildung keineswegs nur forschungsrezipierend und auf den Erwerb basaler Methodenkompetenz angelegt“ (S. 2), sondern es sollen schrittweise diagnostische Fähigkeiten erlernt und es soll an praxis- und problemorientierter Forschung mitgewirkt werden (Wilbers, 2009a, S. 2).

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

Von zentraler Bedeutung ist der Austausch von Know-how und Erfahrungen mit dem Hochschullehrer, mit Mentorinnen und Mentoren, mit Expertinnen und Experten an den Schulen

und Mitstudierenden. Die Studierenden sollen unterschiedliche Schulen und Unterrichtsstile kennenlernen und sollen Schulkultur, Schulentwicklung, Schulorganisation und schulisches Qualitätsmanagement erleben. Damit verbunden ist immer das Nachdenken über sich selbst, d. h. die Selbstreflexion, und die Reflexion der gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse. Reflexion und Selbstreflexion werden durch diverse Arbeitsaufträge angeregt und durch Literatur und Arbeitshilfen unterstützt.

All dies soll dazu beitragen, die Studierenden mit deutlich mehr Praxis- und Unterrichtserfahrung und näher an der Realität der Schulen ausgebildet, an die zweite Phase zu übergeben, ohne jedoch praktizistisch zu werden. Dadurch kann die zweijährige Ausbildung im Referendariat im Idealfall auf einem höheren Kompetenzniveau starten und nicht nur die Universitätsschulen, sondern auch die Seminar- und Einsatzschulen profitieren von einer insgesamt höheren Ausbildungsqualität. Zudem soll dadurch ein möglicher Praxisschock der angehenden Lehrkräfte, der bei Eintritt in das Referendariat entstehen kann (Terhart, 2001, S. 20-33), verhindert werden.

In den Universitätsschulen geht es jedoch nicht nur um die Kompetenzentwicklung der Studierenden. Das Leitbild der Nürnberger Universitätsschule sieht die Bildung regionaler professioneller Lerngemeinschaften (Professional Learning Communities) der Professions-, Schul- und Systementwicklung und Forschung vor (Wilbers, 2009b, S. 10). Institutionell betrachtet geht es dabei um die Weiterentwicklung der Universität und der beteiligten Schulen, d. h. neben den Studierenden sollen auch die beteiligten Lehrkräfte, die Seminarlehrkräfte, die Schulleitungen und die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler profitieren und gemeinsam praxisnahe Berufsbildungsforschung leisten (Wilbers, 2009b, S. 10). 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.

4 Implementierung der Universitätsschule in Nürnberg

4.1 Zielgruppe und beteiligte Schulen

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

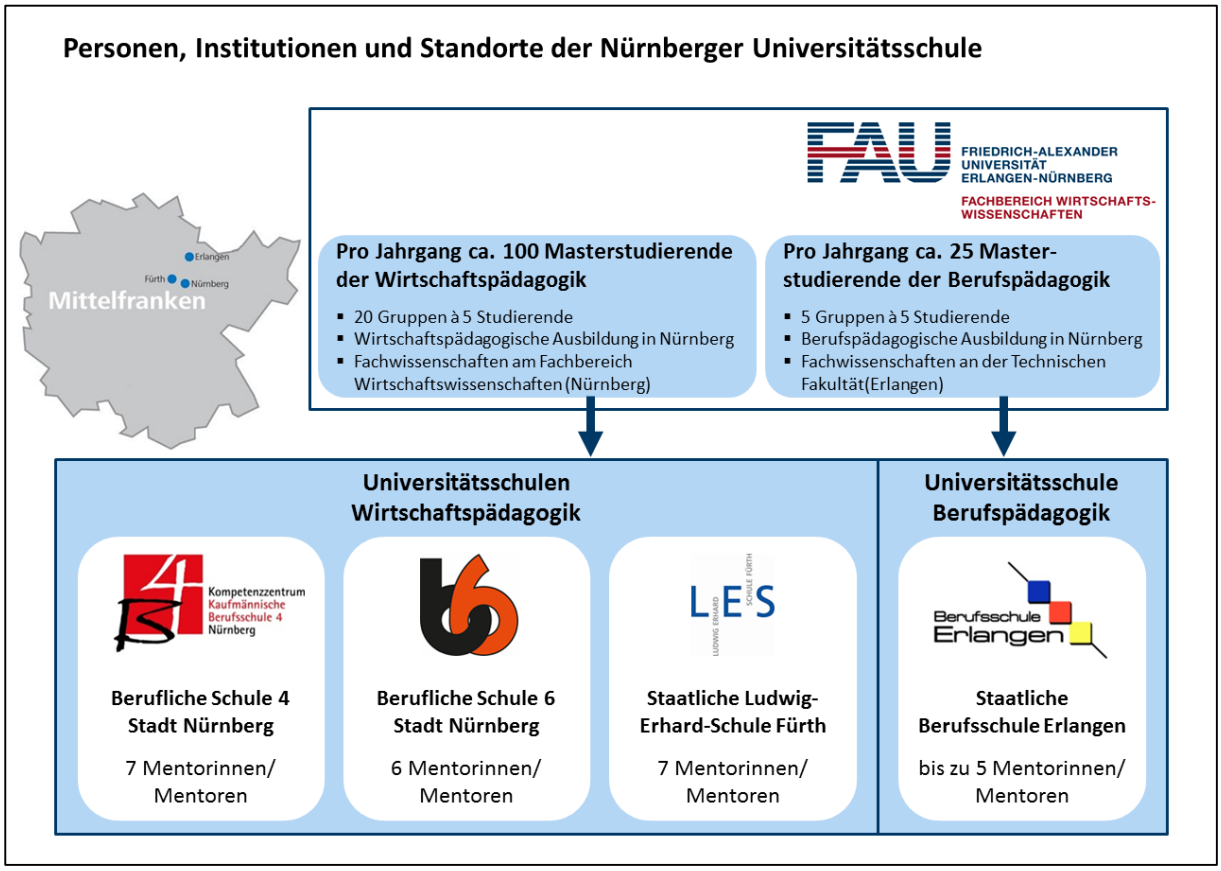

Abbildung 1: Personen, Institutionen und Standorte der Universitätsschule

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

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

4.2 Verankerung im Studium

Der Universitätsschulgedanke ist in allen vier Semestern der Masterstudiengänge durch entsprechende Veranstaltungen verankert. Die Studienpläne sehen im ersten und zweiten Semester des Masters die Veranstaltung „Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktik“ vor, die verpflichtend für alle Studierenden insgesamt 20 ECTS umfasst. Dies entspricht umgerechnet einer studentischen Arbeitsbelastung von 600 Arbeitsstunden. Die Veranstaltung folgt dem Prozess des Nürnberger Didaktikmodells, das nachfolgend noch erläutert wird und beinhaltet universitäre Präsenzveranstaltungen, Veranstaltungen an den Universitätsschulen und ein umfangreiches, ausdifferenziertes Selbststudium, das neben individuellen Studienleistungen auch Partner- und Gruppenleistungen vorsieht.

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

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

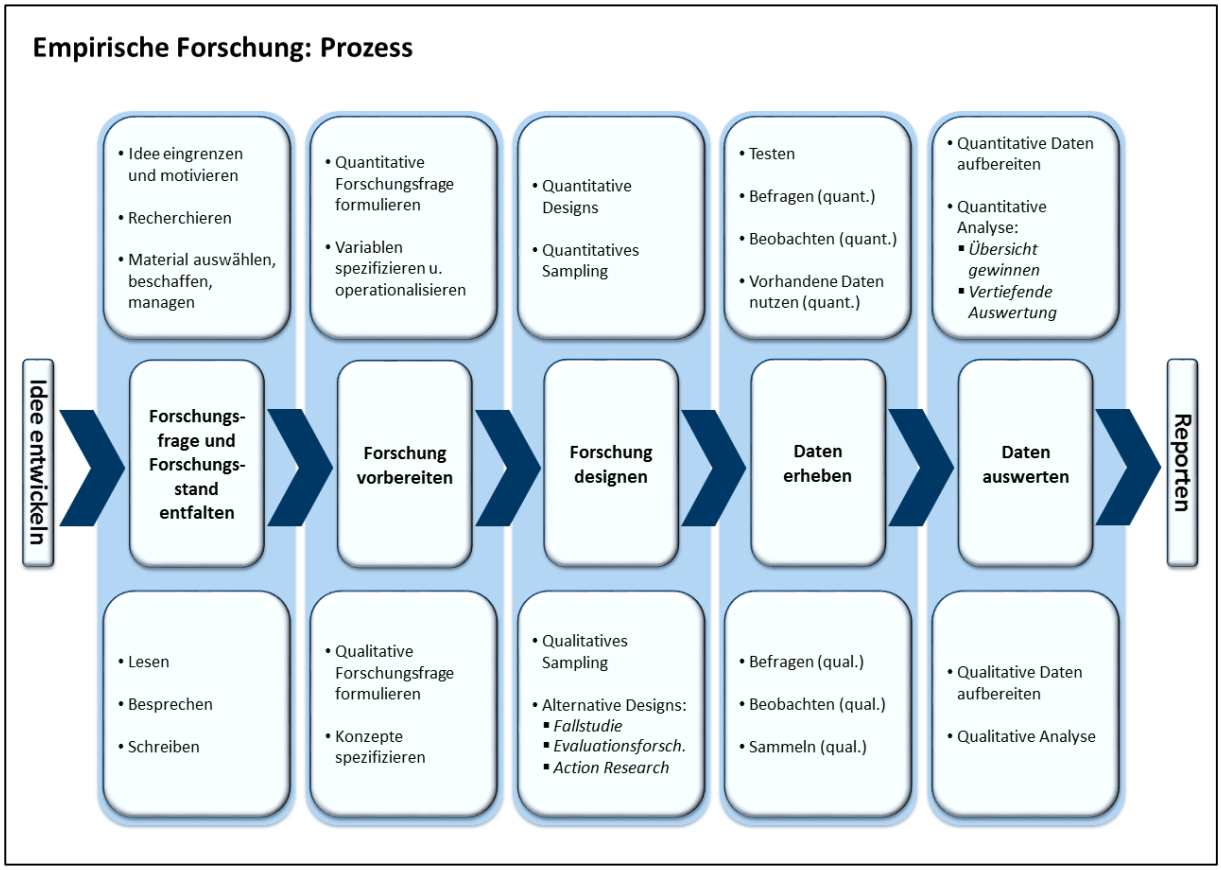

Abbildung 2: Empirische Forschung: Prozess

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

Des Weiteren kann von den Studierenden im Rahmen ihrer Masterarbeit ein Thema bearbeitet werden, das zusammen mit den Universitätsschulen formuliert und erforscht wird und wofür die Universitätsschulen als Praxispartner zur Verfügung stehen und den Studierenden Unterstützung bieten. Bei der Anfertigung von Qualifikationsarbeiten besteht auch eine Kooperationsmöglichkeit mit anderen beruflichen Schulen. Sowohl Bachelor- als auch Masterarbeiten können von den Studierenden, neben den Universitätsschulen, auch in Kooperation mit ande-

ren Schulen erstellt werden. Die Schulen können mit geeigneten Forschungsfragen bzw. Themenstellungen, die für sie relevant sind, an den Lehrstuhl herantreten oder sich als Praxispartner für Themenstellungen des Lehrstuhls anbieten.

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

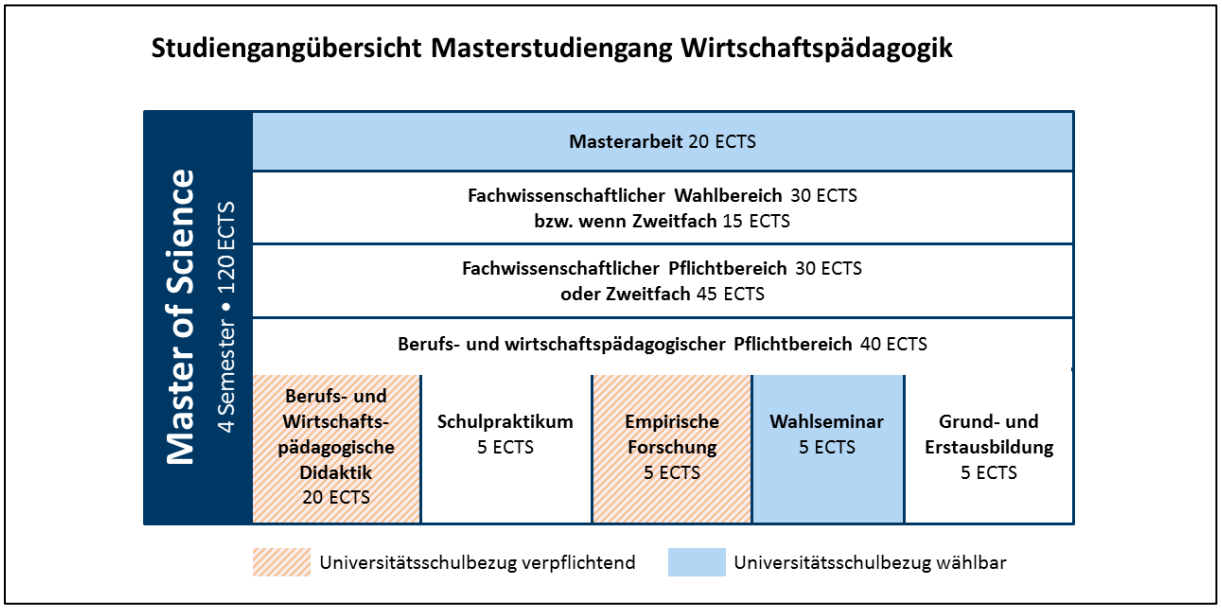

Abbildung 3: Übersicht über den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik

4.3 Das didaktische Design der Nürnberger Universitätsschule im Überblick

4.3.1 Ersatz der typischen Vorlesungs- und Übungskombination durch ein komplexes didaktisches Design

Bei der Konstruktion der Veranstaltung Universitätsschule wurden die an Universitäten typischen Lehrgefäße „Vorlesung“ und „Übung“ durch Lehr- und Lernformen des integrierten Lernens (Blended Learning) ersetzt (Wilbers, 2009b, S. 8). Dabei werden ein mediengestütztes Selbststudium, geblockte universitäre Präsenzveranstaltungen, Mentoring an den Universitätsschulen und weitere curriculare Elemente kombiniert (Wilbers, 2009b, S. 8).

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

4.3.2 Mediengestütztes Selbststudium verknüpft mit Präsenzaufträgen an der Schule und Universität

Den Ausgangspunkt für das Konzept bildet ein spezifisches didaktisches Modell zur Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbereitung, das Nürnberger Didaktikmodell (Wilbers, 2014a, S. VIII; S. 16). Das Modell umfasst die fünf Prozesselemente *Idee entwickeln, makrodidaktisch planen, mikrodidaktisch planen, evaluieren und revidieren* (Wilbers, 2014a, S. 17-20).

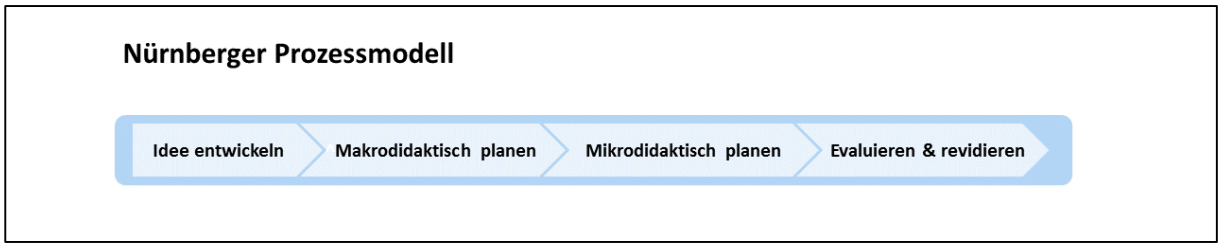

Abbildung 4: Nürnberger Prozessmodell

Das Modell, das in der Tradition der Berliner Schule der Didaktik steht (Wilbers, 2014a, S. 3), kombiniert dabei „eine Vorstellung zur Struktur der Planung mit einer Vorstellung zum Prozess der Unterrichtsplanung“ (Wilbers, 2014a, S. 16). Es umfasst zusätzlich zu den fünf Prozesselmenten die drei Strukturelemente *Absicht und Thema, Methode* sowie *Bedingungen* (Wilbers, 2014a, S. 21-22).

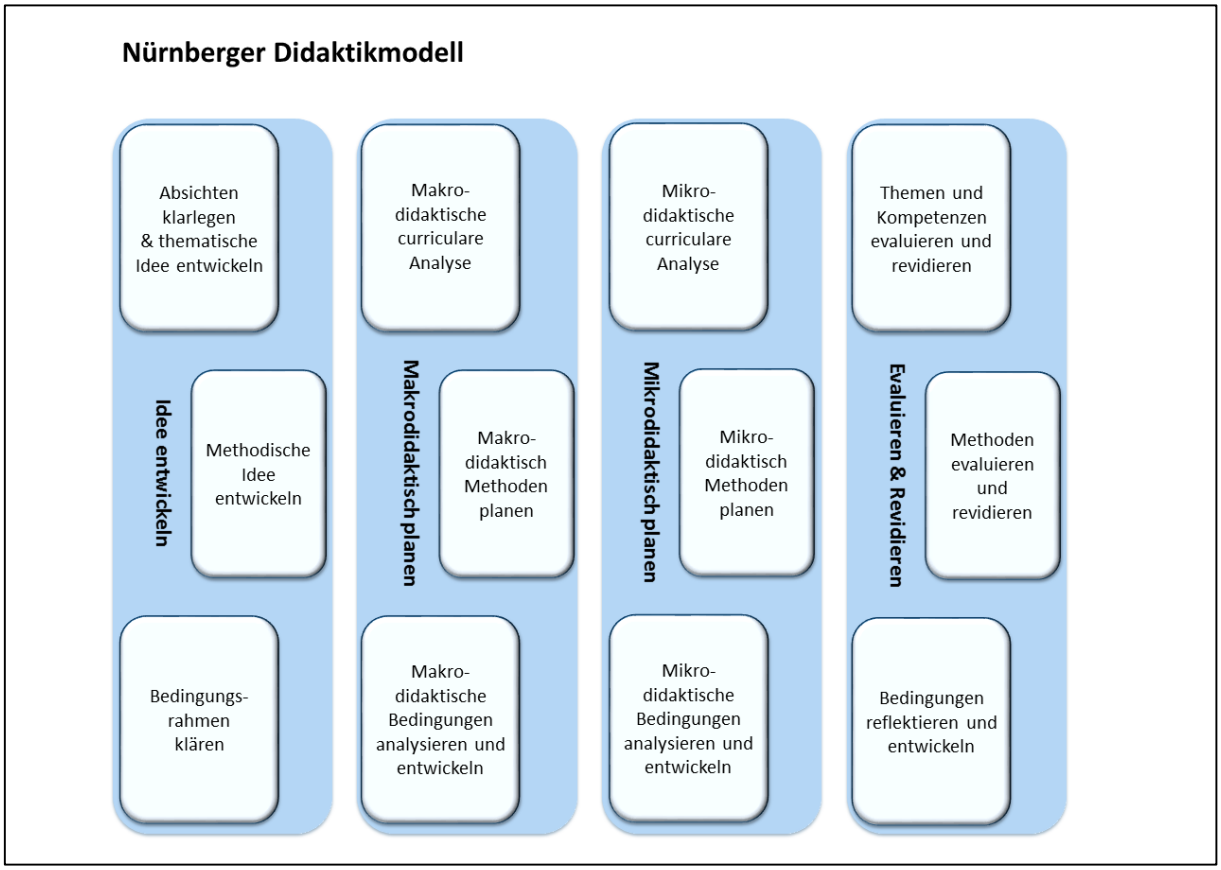

Abbildung 5: Nürnberger Didaktikmodell

Dieses Modell bildet die Grundlage für das Selbststudienmaterial, in dem die vier Prozessschritte weiter untergliedert und in insgesamt 24 Kapiteln ausdifferenziert sind. Aus hochschuldidaktischen Gründen folgen diese Kapitel dem Prozessmodell allerdings nicht durchgängig linear, sondern wurden den Prozesselementen zum Teil vor- oder nachgelagert (Wilbers, 2014a, S. V). Ein Kapitel des für die Universitätsschulen entwickelten Materials entspricht einer Lerneinheit. Die Studierenden studieren über einen Zeitraum von zwei Semestern, in chronologischer Reihenfolge, wöchentlich eine dieser Lerneinheiten und bearbeiten dazugehörige Arbeitsaufträge. Die Lerneinheiten 1 bis 13 werden dabei im ersten Semester und die Lerneinheiten 14 bis 24 im zweiten Semester behandelt (Wilbers, 2014a, S. V). Unterstützt werden die Studierenden durch verschiedene Arbeitshilfen (Tools), wie z. B. Kriterienkataloge, Checklisten, Vorlagen und Übersichten, die in einer Toolbox zusammengefasst sind (Wilbers, 2014a, S. V).

Dieses umfangreiche didaktische Material, das in der Universitätsschule eingesetzt wird, kann auch außerhalb der Universitätsschule über die Homepage www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de bezogen werden. Neben dem kompletten Lehrbuch und den Arbeitshilfen, die in der

Toolbox zusammengefasst sind, stehen auch das Prozessmodell, das Kompetenzmodell und diverse Abbildungen zum Download zur Verfügung. Die Nutzung des Materials und diverse damit verbundene Rückmeldekanäle zur Erweiterung und Verbesserung der Materialien, ermöglichen allen Interessierten, an der Universitätsschule zu partizipieren.

Die Lerneinheiten und die Arbeitsaufträge werden von den Studierenden in drei Präsenzblöcken pro Semester zusammen mit einem Hochschullehrer an der Universität vertieft und besprochen. Die Studierenden werden dazu in vier Gruppen von bis zu maximal 30 Personen eingeteilt. Jede dieser Gruppen bespricht und diskutiert für die Dauer von mindestens vier Wochenstunden pro Präsenzblock die Lerneinheiten und die Arbeitsaufträge, die auch Erkenntnisse und Erfahrungen aus den Unterrichtsbeobachtungen oder -planungen umfassen, mit dem Hochschullehrer.

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

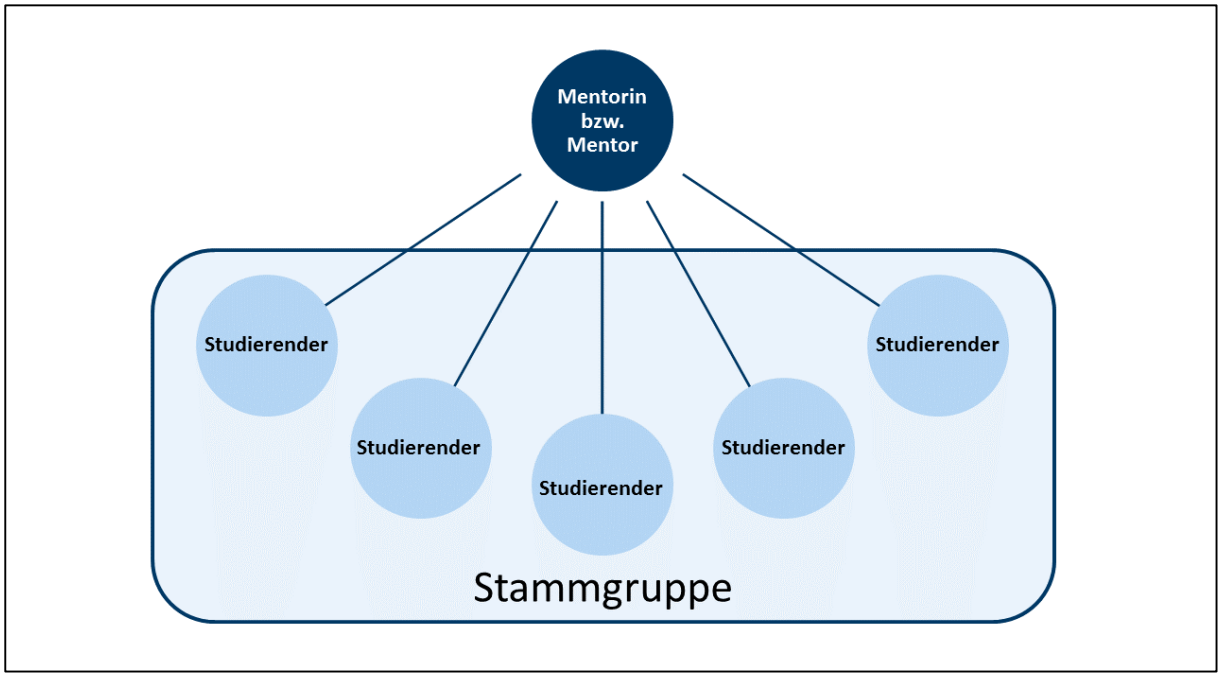

Abbildung 6: Mentorin bzw. Mentor und Stammgruppe

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

4.3.3 Grobskizzierung des Mentorings

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

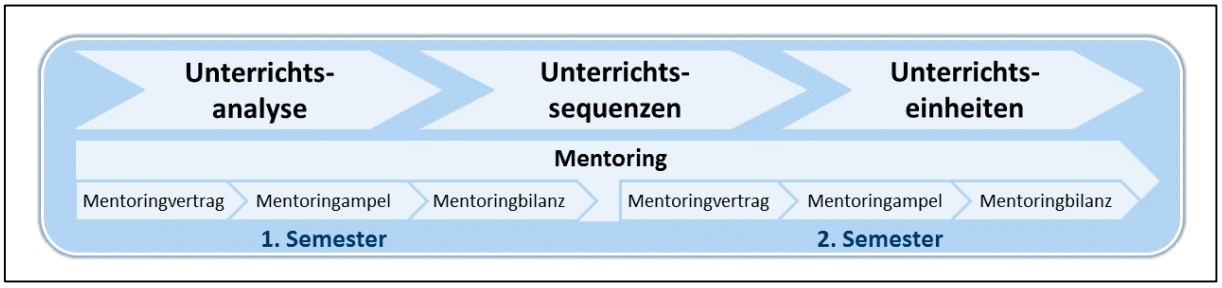

Abbildung 7: Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und Mentoring

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

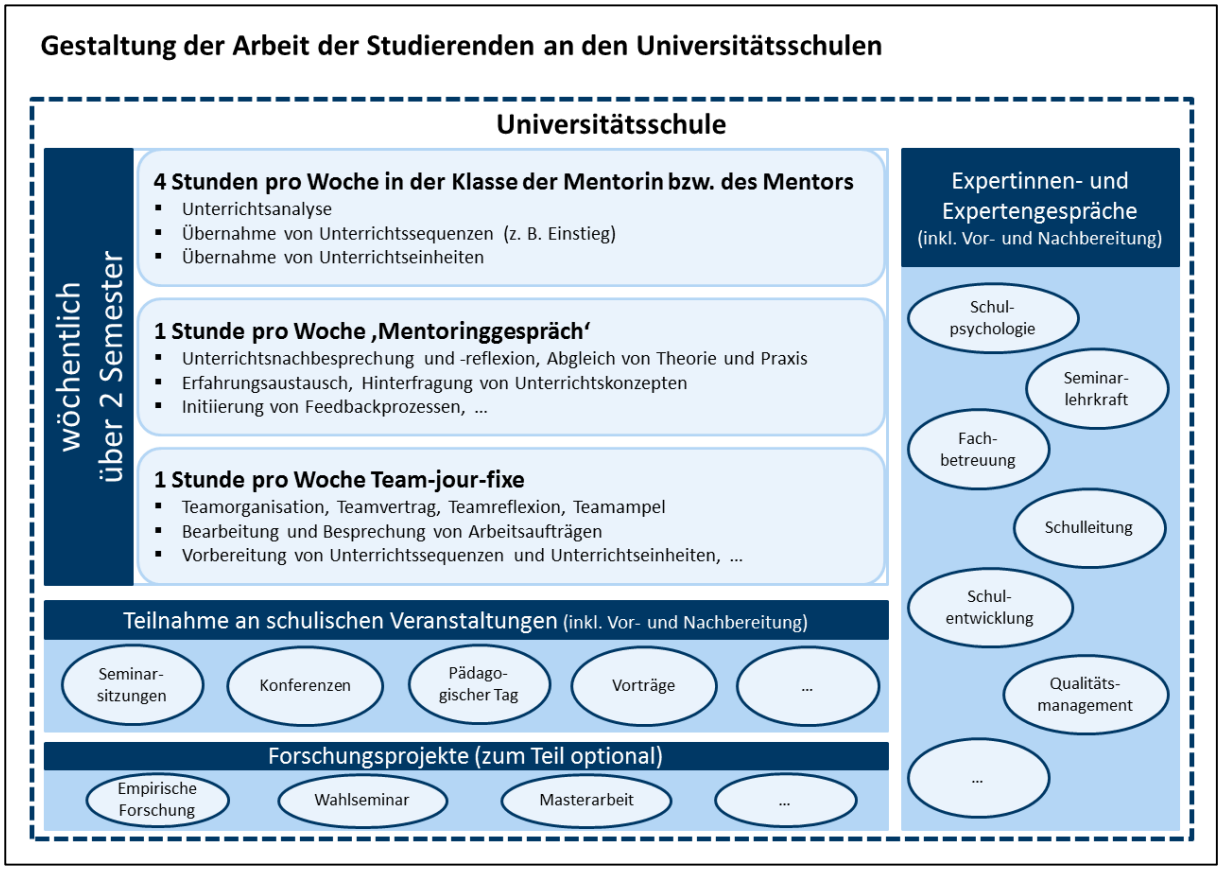

Abbildung 8: Gestaltung der Arbeit der Studierenden an den Universitätsschulen

4.3.4 (Selbst-)Reflexionsbänder in der Universitätsschule

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

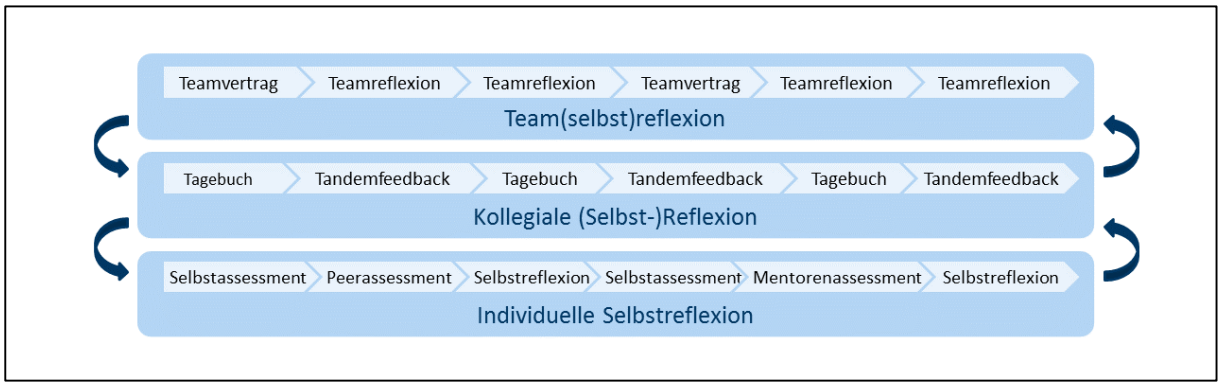

Abbildung 9: Drei Reflexionsbänder in der Universitätsschule

Die Studierenden sind angehalten und durch das Prüfungsportfolio verpflichtet, individuell über die gesammelten Erfahrungen und über ihre eigene Entwicklung zu reflektieren. Hilfestellung bietet bei der individuellen Selbstreflexion ein Selbstassessment- und Fremdassessmentreflexionsinstrument (SAFARI) (Lehner, Riebenbauer, Stock & Wilbers, 2014, S. 7-13). Vorgesehen ist, dass die Studierenden jeweils zu Beginn des Semesters ein Selbstassessment durchführen, d. h. die Studierenden sollen sich und ihre Kompetenzen selbst einschätzen. Danach erfolgt ein Peerassessment, d. h. eine fest zugeordnete Kommilitonin bzw. ein Kommilitone schätzen die Studierende bzw. den Studierenden auf Grundlage der vorhergehenden Zusammenarbeit und Beobachtungen ein. Das Selbstassessment und das Peerassessment werden abgeglichen und diskutiert. In der zweiten Hälfte eines jeden Semesters erfolgt eine erneute Selbsteinschätzung der Studierenden, der wieder eine Fremdeinschätzung folgt, allerdings nicht von einem Peer, sondern von der Mentorin bzw. dem Mentor der Studierenden. Selbst- und Fremdassessement werden wieder abgeglichen und diskutiert.

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

Die Studierenden sind während des Semesters in 5er-Teams gruppiert. Als Gruppe wird der Praxis in den Universitätsschulen begegnet, das Mentoring gestaltet und die Mehrzahl der Arbeitsaufträge erledigt. Eine Team(selbst)reflexion soll die Arbeit im Team, d. h. den Teamprozess und die Entwicklung des Teams und der Teammitglieder, unterstützen. Die Grundlage bildet ein zu Beginn eines Semesters von der Gruppe geschlossener Teamvertrag. Er regelt u. a. die Art der Zusammenarbeit, die Kommunikation, Teamziele, Verantwortlichkeiten, Arbeitspakete, Meilensteine, Konsequenzen bei Verstößen etc. und wird schriftlich verfasst sowie von allen Teammitgliedern durch ihre Unterschrift ratifiziert. Während des Semesters wird

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

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

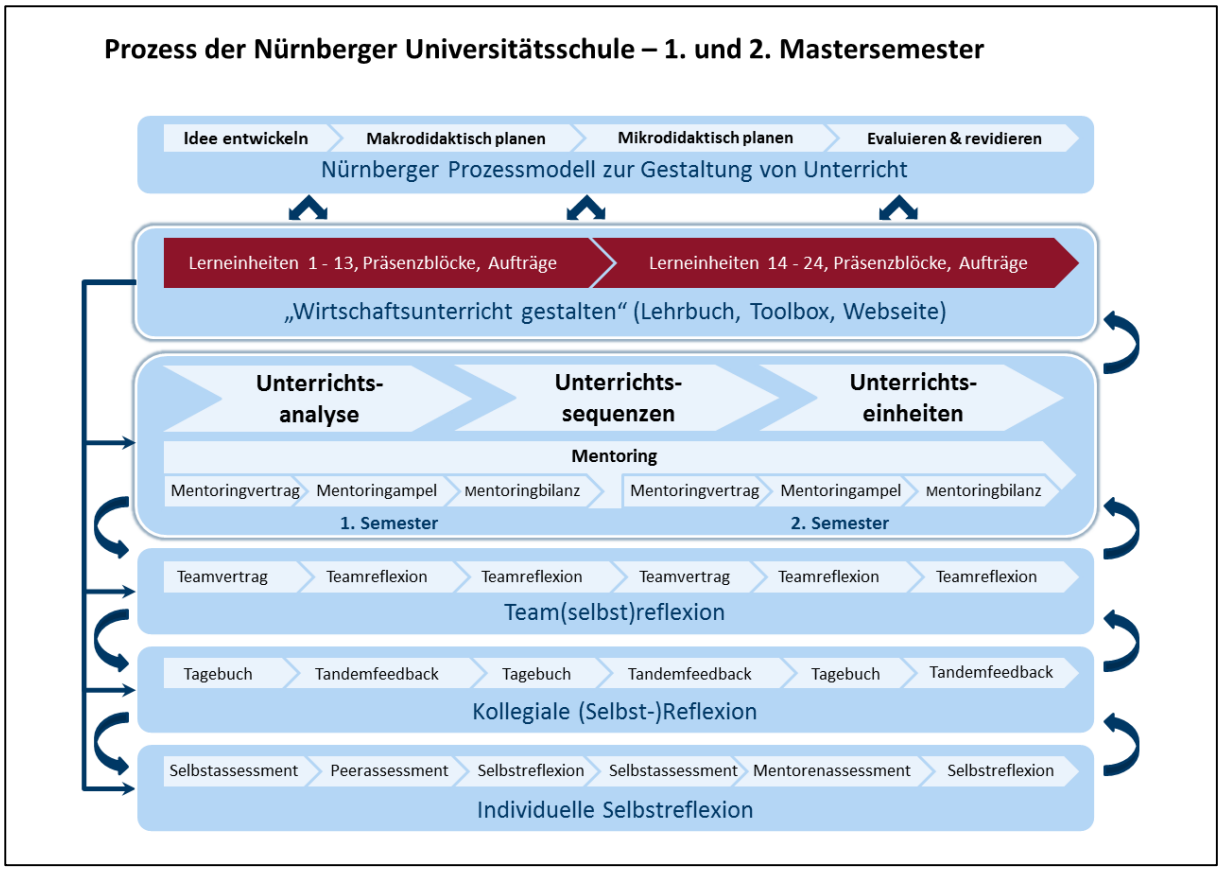

Abbildung 10: Das didaktische Design der Universitätsschule

4.4 Ergänzung durch Schulpraktika an Kontaktschulen

Die Universitätsschule umfasst u. a. eine umfangreiche Praxisphase, die es den Studierenden ermöglicht, Schul- und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Die in den Studiengängen bereits etablierten Möglichkeiten, Praxiserfahrungen zu sammeln, blieben bei der Implementierung

der Universitätsschule unangetastet, d. h. im Studienplan der Bachelor- wie auch der Masterstudiengänge Wirtschafts- und Berufspädagogik sind nach wie vor die Schulpraktischen Studien vorgesehen.

Die Schulpraktischen Studien sind ein seit vielen Jahren in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bewährtes Instrument, das es den Studierenden bereits während des Bachelor- sowie des Masterstudiums ermöglicht, Unterricht zu analysieren und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Sie haben sich sowohl vom zeitlichen Umfang als auch von der Gewichtung nicht verändert, wurden aber zu reflexiven Praktika weiterentwickelt (Wilbers, 2009b, S. 10). Die Schulpraktischen Studien im Masterstudiengang bauen dabei auf die in der Universitätsschule anvisierten Kompetenzen auf (Wilbers, 2014a, S. IX).

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

Die Betreuungslehrkräfte für die schulpraktischen Studien an den Kontaktschulen werden jährlich in einer Veranstaltung an der Universität über den Ablauf und Inhalt der Schulpraktischen Studien informiert. Die Daten aus dem Qualitätsmanagement der schulpraktischen Studien werden an die Lehrkräfte zurückgespiegelt und Konsequenzen erwogen. Außerdem werden didaktische Vorstellungen bzw. Modelle erläutert, zum Beispiel das Verständnis von Kompetenzorientierung, das der Forschung und Lehre am Lehrstuhl zugrunde liegt. Aufgrund einer unterschiedlichen Zielsetzung werden die betreuenden Lehrkräfte an den Kontaktschulen, anders als die Mentorinnen und Mentoren der Universitätsschule, zwar aufgefordert, aber nicht verpflichtet, sich derart intensiv mit den Inhalten der didaktischen Ausbildung an der Universität auseinanderzusetzen (Wilbers, 2009b, S. 8).

4.5 Ergänzung durch das Referendariat

Die Ausbildung in der Universitätsschule stellt keine Alternative zum Referendariat dar, sondern soll dazu beitragen, „die Studierenden besser ausgebildet an die zweite Phase, das Re-

ferendariat, [zu] übergeben“ (Wilbers, 2014a, S. IX). Dadurch soll über die zwei Phasen gesehen eine insgesamt bessere Ausbildungsqualität von Lehrkräften erreicht werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist eine Abstimmung und Kooperation mit der zweiten Phase wichtig. Jede Universitätsschule ist deshalb, wie durch das KMS vom 18.12.2009 vorgegeben, gleichzeitig Seminarschule und die Seminarlehrkräfte der Universitätsschulen waren von Beginn an in die Konzeptentwicklung eingebunden. Die Seminarlehrkräfte beteiligen sich u. a. durch die Teilnahme an den universitären Präsenzveranstaltungen, stehen für die Studierenden als Ansprechpartner zur Verfügung, sie integrieren die Studierenden zum Teil in Seminarsitzungen und formulieren Forschungsprojekte und begleiten diese. Dadurch entstehen Synergieeffekte, von denen beide Seiten profitieren und es ergeben sich für beide Seiten Anregungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung (StMUK, 2011, S. 5). Die Kooperation, auch mit den Referendarinnen und Referendaren, soll, wenn möglich, in Zukunft noch weiter intensiviert werden. Dies setzt aber strukturelle Veränderungen, z. B. eine zeitliche Entlastung der Referendarinnen und Referendare an anderer Stelle, voraus. Weitere Kooperationsformen und strukturelle Veränderungen werden zurzeit diskutiert.

5 Detaillierte Betrachtung einzelner Elemente des Nürnberger Modells

5.1 Mentoring durch Lehrkräfte aus den Universitätsschulen

Ein wesentlicher Bestandteil des Nürnberger Universitätsschulkonzepts ist das Mentoring. Es zielt darauf, die Studierenden durch Expertinnen und Experten begleitet an die Unterrichts- und Schulpraxis heranzuführen, ihnen Unterstützung bei der Konzeption von Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und der Umsetzung von Theorie in die Praxis zu bieten, Ansprechpartner für Unterrichts-, Schul- und Karrierefragen zur Verfügung zu stellen sowie praxis- und theoriegeleitete Reflexions-, Diskussions- und Feedbackanlässe zu schaffen. Darüber hinaus wird auch die Weiterentwicklung der Mentorinnen und Mentoren forciert.

Als Mentorinnen und Mentoren fungieren erfahrene Lehrkräfte aus den Universitätsschulen neben ihren ganz normalen Aufgaben als Lehrkräfte an beruflichen Schulen, um gegenüber den Studierenden das notwenige Maß an Authentizität zu besitzen. Sie werden vom Lehrstuhl zusammen mit den Schulen ausgewählt und zu Beginn ihrer Tätigkeit auf ihre Aufgabe vorbe-

reitet. Der Austausch in regelmäßigen Treffen der Mentorinnen und Mentoren mit dem Lehrstuhl bietet bei Problemen oder Schwierigkeiten mit den Studierenden eine weitere Unterstützungsmöglichkeit.

Die Mentorinnen und Mentoren setzen sich mit den Leitvorstellungen und der didaktischen Konzeption der Universitätsschule sowie den gleichen Selbststudienmaterialien wie die Studierenden auseinander. Sie thematisieren die wissenschaftliche Theorie und ggfs. damit verbundene Vorteile oder Schwierigkeiten in der Praxis, in einem Mentoringgespräch. Sie sind zudem für die Studierenden erste Ansprechperson an den Universitätsschulen und unterstützen sie in der Entwicklung ihrer didaktischen Kompetenz. Dies wird z. B. durch die Besprechung des Unterrichts mit den Studierenden, die Verknüpfung von Unterricht mit wissenschaftlicher Theorie, die Klärung diesbezüglicher Fragen sowie die Bereitschaft und die Fähigkeit Feedback zu nehmen und zu geben, forciert. Des Weiteren unterstützen sie die Reflexion von Unterricht und die Selbstreflexionsfähigkeit der Studierenden durch Feedbackgespräche und eine strukturierte Fremdeinschätzung. Die Mentorinnen und Mentoren orientieren sich bei der Planung ihres Unterrichts darüber hinaus an den Bedürfnissen der Universitätsschule und ermöglichen somit den Studierenden die Bearbeitung spezifischer Beobachtungs- und Arbeitsaufträge. Die Tätigkeit umfasst zudem die Teilnahme an universitären Präsenzveranstaltungen und den damit verbundenen gegenseitigen Erfahrungsaustausch mit Studierenden, Kolleginnen und Kollegen sowie Hochschullehrern. Innerhalb der jeweiligen Schule haben sie eine Multiplikatorenfunktion für die restlichen Kolleginnen und Kollegen, sind Verbindungsperson zwischen Schule und Universität, vermitteln Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, organisieren Expertinnen- und Expertengespräche, koordinieren verschiedene Universitätsschulprojekte und vertreten die Universitätsschulkonzeption in Vorträgen und schriftlichen Beiträgen nach außen.

Das Mentoringprogramm gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Phasen und erstreckt sich über zwei Semester. Die erste Phase umfasst analytische Übungen, die zweite Phase die Erprobung von Unterrichtssequenzen und die dritte Phase die Durchführung von Unterrichtseinheiten. Die Studierenden sollen dadurch schrittweise an die Lehrtätigkeit und die Übernahmen von Unterrichtsverantwortung herangeführt werden. In allen Phasen treffen sich die Mentorin bzw. der Mentor und die Studierenden einmal pro Woche für eine Analyse bzw. Durchführung von Unterricht(ssequenzen) im Umfang von vier Unterrichtsstunden und für eine sich anschließende Besprechung im Umfang von mindestens einer Unterrichtsstunde. Die Analyse von Unterricht erfolgt dabei generell in Form einer strukturierten und durch Tools aus dem

Selbstlernmaterial unterstützten Unterrichtsbeobachtung und unterscheidet sich damit grundlegend von einem Unterrichtsbesuch (Hospitation) ohne strukturierte Beobachtung. Die Durchführung von Unterricht bzw. von Unterrichtssequenzen ist von spezifischen Arbeitsaufträgen und der entsprechenden – über das Selbstlernmaterial vermittelten – wissenschaftlichen Theorie geleitet. Anders als im Referendariat wird den Studierenden keine Klassenverantwortung übertragen und es wird kein zusammenhängender Unterricht durch die Studierenden angeboten (Wilbers, 2009a, S. 7).

Das Mentoringprogramm ist als Gruppenmentoring konzipiert, d. h. jede Mentorin bzw. jeder Mentor betreut eine Gruppe von bis zu fünf Studierenden. Die Schulen berücksichtigen bei der Stundenplanerstellung für die Mentorinnen und Mentoren die vorher genannten Rahmenbedingungen (4 + 1 Unterrichtsstunden) und planen dementsprechend zusammenhängende Zeitfenster für das Mentoring. Die Studierenden können sich jeweils zu Beginn eines Semesters auf die unterschiedlichen Mentorinnen und Mentoren bzw. deren Zeitfenster bewerben, Präferenzen angeben und werden unter Beachtung ihrer Angaben vom Lehrstuhl einer Mentoringgruppe zugewiesen. Damit die Studierenden möglichst viele Eindrücke gewinnen, unterschiedliche Schulen, Persönlichkeiten und Lehrstile kennenlernen sowie unterschiedliche Gruppenfindungs- und Gruppenarbeitsprozesse erleben, wird versucht, die Teams nach einem Semester neu zusammenzusetzen. Somit bekommen in der Regel alle Studierenden eine neue Mentorin bzw. einen neuen Mentor und müssen im neuen Semester eine andere Universitätsschule besuchen als im Semester zuvor.

In der Anfangsphase des Mentorings werden zwischen den Studierenden und der Mentorin bzw. dem Mentor Grundregeln der Zusammenarbeit abgesteckt und schriftlich in einem Mentoringvertrag festgehalten. Dabei werden u. a. auch die Erwartungen an das Mentoring, an die Mentorin bzw. den Mentor und an die Studierenden thematisiert. Die Zufriedenheit der Parteien mit der Zusammenarbeit wird untereinander wöchentlich mit Hilfe eines Tools, der Mentoringampel, signalisiert und bei Bedarf in einem Gespräch diskutiert und ggfs. Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet. Erfolgreiches Mentoring ist zudem von gegenseitigem Vertrauen geprägt (Graf & Edelkraut, 2014, S. 51; Stegmüller, 1995, S. 1511). Auch hierzu sind im Mentoringvertrag Vereinbarungen zu treffen. So ist u. a. der Umgang mit persönlichen Informationen und Schulinterna festzulegen. Wie im Mentoring üblich, haben auch die Mentorinnen und Mentoren der Universitätsschule keine Beurteilungsfunktion. Am Ende eines Semesters wird das Mentoring schriftlich bilanziert.

5.2 Studentisches Arbeiten in Stammgruppen

Zur Bearbeitung der Aufträge des Prüfungsportfolios und für das Mentoring an den Universitätsschulen, werden die Studierenden in Teams von bis zu fünf Teammitgliedern gruppiert. Diese Stammgruppen sind über ein Semester stabil und werden in der Regel im zweiten Semester neu zusammengesetzt. Die Teammitglieder vereinbaren untereinander einen festen Termin für ein wöchentliches Treffen, ein Team-jour-fixe. Im Team-jour-fixe erfolgen gemeinsame Arbeiten und Absprachen. Die Arbeit in den Stammgruppen zielt u. a. auf die Entwicklung der Sozialkompetenz der Studierenden. Das Mentoring und die Analyse von Unterricht finden zu fest definierten Zeitfenstern statt, die durch die Stundenpläne der Mentorinnen und Mentoren vorgebeben werden. Auf diese Zeitslots können sich die Studierenden bewerben und bei der Zusammensetzung der Teams werden diese zeitlichen Präferenzen weitestgehend berücksichtigt. Bewusst nicht berücksichtigt werden bei der Einteilung der Gruppen jedoch Verbindungen der einzelnen Studierenden untereinander, also Bestrebungen mit befreundeten Studierenden zusammenzuarbeiten. Dies soll gewährleisten, dass die Studierenden unterschiedliche Teammitglieder und Arbeitsweisen erfahren und sich intensiv mit dem Teamfindungsprozess auseinandersetzen müssen. Teamkompetenz wird als eine für den späteren Beruf wichtige Kompetenz betrachtet und soll deshalb bereits innerhalb der Universitätsschule gefördert werden.

Zur Unterstützung der Entwicklung von Teamkompetenz und zur Vermeidung von Teamkonflikten wird von den Gruppen in jedem Semester ein Teamvertrag schriftlich erarbeitet und geschlossen. Der Prozess zur Erstellung eines Teamvertrags und zur Zusammenarbeit in Teams wird durch Literatur bzw. durch das Selbststudienmaterial unterstützt. Innerhalb des Semesters wird der Vertrag bzw. die Zusammenarbeit zweimal von der Gruppe reflektiert und es werden ggfs. Anpassungen und Ergänzungen vorgenommen. Die Teamreflexion wird schriftlich verfasst und ist, wie auch der Teamvertrag, Bestandteil des Prüfungsportfolios. Zusätzlich zu den Teamreflexionen ist die Zusammenarbeit der einzelnen Teammitglieder wöchentlich durch eine Teamampel zu bewerten. Durch dieses schlanke, leicht einsetzbare und wenig zeitaufwändige Instrument soll innerhalb der Gruppe relativ früh darauf hingewiesen werden, wenn Unzufriedenheit herrscht oder Probleme gesehen werden. Die Teamampel dient dabei nur als Signal dafür, ob alles in Ordnung ist oder Gesprächsbedarf besteht. Entscheidend zur Vermeidung oder Beseitigung von Konflikten sind ein durch dieses Signal initiiertes Gespräch und die Aussprache untereinander (Proksch, 2014, S. 87-94). Am Ende des

Semesters wird die Zusammenarbeit reflektiert, schriftlich bilanziert und es sind Schlussfolgerungen für weitere Teamarbeiten zu formulieren.

Innerhalb der Stammgruppe bilden jeweils zwei Studierende ein Tandem[1]. Die Tandempartnerinnen und -partner haben vor allem die Aufgabe, sich gegenseitig Feedback zu geben und Anlässe zur Selbstreflexion zu liefern und diese zu unterstützen. Die Schulung der Fähigkeit auf kollegialer Ebene Feedback zu geben und Feedback zu nehmen ist für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft, z. B. als Vorbereitung einer kollegialen Hospitation, von Bedeutung und eine Kompetenz, die von den Studierenden entwickelt werden soll und deren Entwicklung als explizites Ziel der Tandembildung ausgewiesen ist.

Unterstützt wird die Entwicklung dieser Kompetenz durch entsprechende Literatur im Selbststudienmaterial, Arbeitshilfen in der Toolbox und durch speziell entwickelte Arbeitsaufträge. Die Tandempartnerinnen und -partner kommunizieren in einem initiierenden Gespräch ihre Erwartungen an das Feedback der Partnerin bzw. des Partners und an die Zusammenarbeit im Laufe des Semesters und fassen diese in einem Tandemvertrag zusammen. Der Tandemvertrag bzw. die Zusammenarbeit und der Feedbackprozess werden am Ende des Semesters von beiden Parteien schriftlich in einer Tandembilanz reflektiert.

5.3 Universitäre Präsenzveranstaltungen

Ein weiteres Element der Universitätsschule sind die Präsenzveranstaltungen, die in der Regel an der Universität stattfinden und von einem Hochschullehrer geleitet werden. Die Präsenzveranstaltungen sind nicht als Vorlesung konzipiert, sondern bieten Gelegenheit, die Theorie aus dem Selbststudienmaterialien zu vertiefen und zu hinterfragen, Arbeitsaufträge zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen, Erfahrungen auszutauschen, Schwierigkeiten und Probleme einzubringen und sich untereinander alternative Sicht- und Herangehensweisen sowie Lösungsvorschläge zu eröffnen. Sie sind, anders als die üblichen Vorlesungen an der Universität, keine Massenveranstaltungen, sondern als Seminar mit einer Dauer von je vier Wochenstunden und einer maximalen Gruppenstärke von 25 bis 30 Studierenden aufgebaut.

[1] In Gruppen mit fünf Studierenden unterliegt die Tandembildung besonderen Regeln, die hier aber nicht näher beschrieben werden.

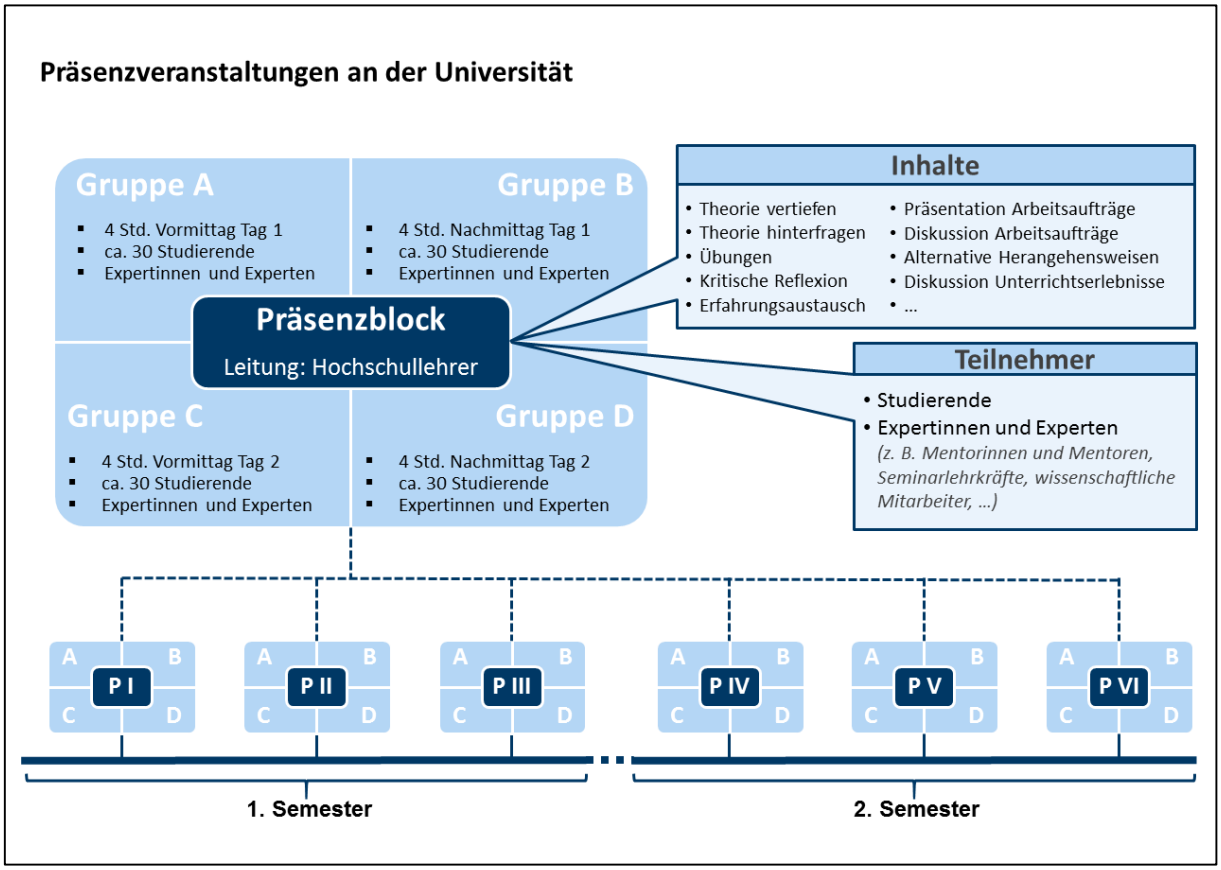

Abbildung 11: Präsenzveranstaltungen an der Universität

Bei ca. 100 bis 120 Studierenden pro Jahrgang sind deshalb vier Parallelveranstaltungen (Gruppe A - D) zu je vier Stunden notwendig, die sich auf zwei Tage verteilen. Diese vier aufeinanderfolgenden und zusammengehörigen Präsenzveranstaltungen werden im Konzept als Präsenzblock bezeichnet. Es sind pro Semester drei Präsenzblöcke vorgesehen. An den Präsenzveranstaltungen nehmen neben den Studierenden auch Mentorinnen und Mentoren aus den Universitätsschulen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls teil, beteiligen sich an den Diskussionen und bringen ihre Erfahrung zu den behandelten Themen ein. Darüber hinaus steht auch den Seminarlehrkräften aus den Universitätsschulen die Teilnahme offen. Den einzelnen Studierenden bietet sich dadurch die Möglichkeit, neben der Erfahrung ihrer eigenen Mentorin bzw. ihres eigenen Mentors, von den Praxiserfahrungen weiterer Lehrkräfte zu profitieren und in den Diskussionen unterschiedlichen (Lehr-)Persönlichkeiten zu begegnen.

Einzelne Präsenzblöcke werden räumlich betrachtet aus der Universität ausgelagert und finden in den Räumlichkeiten anderer Institutionen statt. So wird zum Beispiel Präsenzblock II regelmäßig im Berufsbildungswerk Rummelsberg durchgeführt. Das Berufsbildungswerk

Rummelsberg ist eine Einrichtung zur beruflichen Rehabilitation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Handicap, die eine Berufsausbildung anstreben oder für die eine vorberufliche Maßnahme wichtig ist (Rummelsberger Dienst für Menschen gGmbH, 2014). Die Studierenden erhalten dadurch wertvolle Einblicke in ein mögliches Tätigkeitsfeld von Berufs- und Wirtschaftspädagogen, das vielen vorher nicht bekannt ist. Der Besuch wird durch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Differenzierung und Separation, Integration und Inklusion in der beruflichen Bildung begleitet. Die Studierenden setzen sich als vorbereitende Maßnahme kritisch mit der Literatur auseinander. Schulleitung und Lehrkräfte des Berufsbildungswerks bieten für die Studierenden zusätzlich nach jeder der vier Parallelveranstaltungen eine Führung und Informationsveranstaltung an. Die Teilnahme ist für die Studierenden verpflichtend und die Vor- und Nachbereitung in Form eines Erkundungsprotokolls und spezieller Reflexionsaufträge Bestandteil des Prüfungsportfolios.

5.4 Reflexionsaufträge in der Universitätsschule

Reflexionsaufträge haben in der Universitätsschule einen hohen Stellenwert. Es werden individuelle Reflexionsaufträge, kollegiale Reflexionsaufträge und Reflexionsaufträge, die das Team bzw. die Stammgruppe betreffen, unterschieden. In allen drei Kategorien nimmt die Reflexion über die eigenen Kompetenzen, die persönliche Entwicklung sowie das Verhalten innerhalb des Tandems und des Teams, also die Selbstreflexion, eine bedeutende Rolle ein.

Feedbackprozess und Feedbackinstrumente

	Erwartungen abgleichen	Feedback nehmen	Feedback geben	Feedbackprozess bilanzieren
(Tandem-) Partnerin bzw. Partner	▪ Tandemvertrag	▪ SAFARI ▪ Tandemreflexion	▪ SAFARI ▪ Tandemreflexion	▪ Tandembilanz
Team	▪ Teamvertrag	▪ Teamreflexion ▪ Teamampel	▪ Teamreflexion ▪ Teamampel	▪ Teambilanz
Mentorin bzw. Mentor	▪ Mentoringvertrag	▪ SAFARI	▪ Mentoringampel	▪ Mentoringbilanz

* SAFARI: Selbstassessment- und Fremdassessment-Reflexionsinstrument
** Als Kommentare des Didaktischen Tagebuchs

Abbildung 12: Feedback als Anlass zur (Selbst-)Reflexion

Die individuelle (Selbst-)Reflexion wird durch ein standardisiertes Selbstassessment- und Fremdassessmentreflexionsinstrument (SAFARI) unterstützt (Lehner et al., 2014, S. 7-13). Mit Hilfe dieses Instruments schätzen sich die Studierenden hinsichtlich ihrer Fähig- und Fertigkeiten und ihrer persönlichen Entwicklung zweimal pro Semester selbst ein. Diese Selbsteinschätzung wird durch eine Fremdeinschätzung eines Peers und der Mentorin bzw. des Mentors ergänzt. Der Abgleich von Selbst- und Fremdbild und die möglichen Abweichungen werden in einem Reflexionsgespräch thematisiert.

Im Rahmen der kollegialen Selbstreflexion führen die Studierenden ein didaktisches Tagebuch. Hilfestellungen zur Führung eines didaktischen Tagebuches erhalten die Studierenden über entsprechende Kapitel im Selbststudienmaterial und durch Arbeitshilfen aus der Toolbox. Die Themen, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen sollen, können im Zusammenhang mit dem Lehrberuf oder mit der eigenen Entwicklung innerhalb des Studiums stehen. So können z. B. auch Themen aus der individuellen Selbstreflexion aufgegriffen oder Themenvorschläge aus einer Übersicht in der Toolbox (Themenpark) gewählt werden. Es sollte sich dabei um Themen handeln, die die Studierenden persönlich beschäftigen, mit denen sie Schwierigkeiten haben und nicht genau wissen, wie sie damit umgehen sollen.

Die verfassten Tagebucheinträge werden von einer Tandempartnerin bzw. einem Tandempartner kommentiert. Damit das Feedback der Tandempartner gewinnbringend ausfällt, ist im Vorfeld der Zusammenarbeit ein Tandemvertrag abzuschließen, in dem u. a. die Erwartungen an das Feedback thematisiert werden. Durch die klare Kommunikation der Erwartungen soll eine Art „Kuschel-Feedback“, bei dem sich die Partnerinnen und Partner mit Samthandschuhen anfassen und das die Partnerinnen und Partner in ihrer Entwicklung nicht weiterbringt, vermieden werden (Trager, 2012, S. 164). Im Selbststudienmaterial können wichtige Hinweise zum Prozess des Feedbackgebens und Feedbacknehmens nachgelesen werden. Im Nachgang an das Tagebuchschreiben sowie das Feedbackgeben und Feedbacknehmen ist der Prozess schriftlich zu bilanzieren und es sind Schlussfolgerungen für weitere Feedbackprozesse zu formulieren.

Die Team(selbst)reflexion bezieht sich auf die Zusammenarbeit innerhalb der Stammgruppe. Für die Arbeit in der Stammgruppe ist im Vorfeld ein Teamvertrag zu erstellen, der die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit absteckt. Der Teamvertrag ist zweimal im Semester zu reflektieren und ggfs. anzupassen. Zusätzlich signalisieren sich die Teammitglieder wö-

chentlich über eine Teamampel, ob sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind oder ob Gesprächsbedarf besteht. Auch der Teamprozess wird am Ende der Zusammenarbeit schriftlich bilanziert und es sind Konsequenzen für weitere Teamarbeiten zu ziehen.

5.5 Erkundungsaufträge

Im Prüfungsportfolio sind u. a. schulische und außerschulische Erkundungsaufträge verankert. Die Studierenden sollen zusätzlich zur Analyse und Durchführung von Unterricht, Einblick in den Lehr- und Schullalltag bekommen und das schulische Umfeld erkunden. Eine Erkundung des schulischen Umfelds kann z. B. ein Gespräch mit der Schulleitung, der Seminarlehrkraft, der Fachbetreuung, der Vertrauenslehrkraft, der Schulpsychologin bzw. dem Schulpsychologen und anderen Expertinnen und Experten sein. Möglich ist auch eine Beteiligung an einem pädagogischen Tag, an Unterrichtskonferenzen, an Konferenzen zum Qualitätsmanagement an der Schule etc. Durch die schulischen Erkundungsaufträge sollen sich die Studierenden ein umfassenderes Bild von Schule und den Aufgaben von Lehrkräften bilden. Jede Erkundung ist entsprechend vor- und nachzubereiten und in einem Protokoll zu dokumentieren.

Ein außerschulischer Erkundungsauftrag stellt z. B. die Führung durch das Berufsbildungswerk Rummelsberg und die dazugehörige Informationsveranstaltung (vgl. universitäre Präsenzveranstaltungen) dar. Die Führung und die Informationsveranstaltung sind durch die Auseinandersetzung mit ausgewiesenen Texten vorzubereiten. Zudem ist sich vorab über die Einrichtung, z. B. in Form einer Internetrecherche, zu informieren. Nachzubereiten ist die Erkundung durch das Anfertigen eines Protokolls und die Bearbeitung von Reflexionsaufträgen.

5.6 Verankerung des Portfolios

Die Prüfung wurde als Portfolio konzipiert. Sie enthält mehrere Leistungen, die von den Studierenden während des Semesters zu erbringen sind, d. h. es muss sich nicht nur auf eine Prüfung vorbereitet, sondern das komplette jeweilige Semester über, kontinuierlich mit den Materialien auseinandergesetzt werden. Das Prüfungsportfolio gliedert sich grob in ein vertieftes Selbststudium, in analytisch-erkundende Übungen, Übungen zur Bedingungsanalyse, Übungen zur curricularen und methodischen Analyse, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtssequenzen und Unterrichtseinheiten sowie in reflexive Übungen.

Das vertiefte Selbststudium umfasst die wöchentliche Auseinandersetzung mit der entsprechenden Lerneinheit. Die Lerneinheiten werden gelesen, für jede Lerneinheit wird eine Zusammenfassung erstellt und im Mentoringgespräch sowie in der universitären Präsenzveranstaltung diskutiert und vertieft. Die Inhalte der Lerneinheiten werden nach jedem Präsenzblock in einem Multiple-Choice-Test, also in drei Tests pro Semester, abgefragt.

Die o. g. Übungen fokussieren auf die Analyse der didaktischen Bedingungen des Unterrichts der Mentorin bzw. des Mentors und auf die Entwicklung eigener Unterrichtssequenzen und Unterrichtseinheiten. Neben der mikrodidaktischen Planung setzen sich die Studierenden auch mit der makrodidaktischen Planung, d. h. mit der didaktischen Jahresplanung, auseinander. Zudem werden Planungshilfen analysiert, der Umgang mit Diversität integriert und der Lernfeldansatz sowie Qualitäts- und Schulentwicklungsthemen vertieft behandelt. Einen hohen Stellenwert im Portfolio haben auch die bereits beschriebenen (Selbst-)Reflexionsbänder. Auch die bereits o. g. Erkundungsaufträge und diverse weitere Übungen sind Prüfungsbestandteil.

5.7 Unterstützung durch das Lehrwerk „Wirtschaftsunterricht gestalten“

Das Lehrwerk „Wirtschaftsunterricht gestalten“ und das begleitende Internetangebot „www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de“ ist in der Universitätsschule entstanden und richtet sich vor allem an Studierende der Wirtschaftspädagogik, die sich wissenschaftlich mit didaktischen Fragen als Vorbereitung auf eine Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen auseinandersetzen wollen. Das Buch erhält außerdem Ergänzungen, die die besondere Situation der Berufspädagogik Elektro- und Metalltechnik berücksichtigen.

Im Mittelpunkt steht ein Prozessmodell der Didaktik, das in 24 Kapiteln – bzw. Lerneinheiten – vertieft wird. Das Modell wird im ersten Kapitel vorgestellt und in den folgenden Kapiteln erläutert. Jedes Kapitel wurde als eine Lerneinheit konzipiert, die für genau eine Woche des Semesters eines zweisemestrigen Moduls gedacht ist. Das erste Semester umfasst die Lerneinheiten 1 bis 13, das zweite Semester die Lerneinheiten 14 bis 24. Der Aufbau wurde gewählt um mit den Lerneinheiten verbundene Lernaufträge gestalten zu können. Den Textteil ergänzt eine sogenannte Toolbox, auf die im Text verwiesen wird. Diese Toolbox enthält Arbeitshilfen, wie z. B. Gliederungsschemata für wichtige Dokumente, Checklisten, Übersichten und Vorlagen.

Die verfolgten Kompetenzen werden detailliert auf der Plattform www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de in Form einer stark ausdifferenzierten Mindmap ausgewiesen. Die Kompetenzen entsprechen den relevanten, aktuellen Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) sowie den Beschlüssen der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Um die ausgewiesenen Kompetenzen anzusprechen, werden hier auch Themen integriert, die oft nicht zur Didaktik gezählt werden. Dazu gehören insbesondere Schulentwicklungstheorien und Theorien des Qualitätsmanagements, Theorien der Psychologie, insbesondere der Lern-, Motivations- und Entwicklungspsychologie, sowie medizinisches, insbesondere psychiatrisches Wissen (Wilbers, 2013).

Die einzelnen Lerneinheiten haben einen standardisierten Aufbau. So führt der Abschnitt „Worum es hier geht“ zu Beginn jeder Lerneinheit in erzählender Weise in die Lerneinheit ein. Außerdem werden Zusammenfassungen, Inhaltsübersichten, verfolgte Kompetenzen und zentrale Konzepte ausgewiesen.

Das Lehrwerk ist open access und wird durch das Urheberrecht geschützt. Es ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Jede Person darf das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und zu den folgenden Bedingungen öffentlich zugänglich machen: Namensnennung, keine kommerzielle Nutzung, keine Bearbeitung. Das Lehrwerk kann über den Buchhandel bezogen werden und ist in gängigen Datenbanken nachgewiesen. Für den Einsatz in der Universitätsschule wird eine kostengünstige Studienausgabe produziert. Das Werk ist zudem über die Webseite www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de verfügbar. Außerdem ist es in dem Repositorium peDOCS aufgenommen. peDOCS (http://www.pedocs.de) bündelt elektronische Volltexte der Bildungsforschung und stellt diese entsprechend der Berliner Erklärung für kostenfreien Zugang zu wissenschaftlicher Information zur Verfügung. Sowohl die Analyse der Download-Statistiken der Webseite als auch der peDOCS-Auswertung zeigen eine gute Nachfrage aus dem In- und Ausland. Weiterhin ist das Lehrwerk Partner auf dem bedeutendsten Online-Portal für Berufs- und Wirtschaftspädagogik – www.bwpat.de.

Rezensionen des Lehrwerks von Professoren aus St. Gallen (Euler, 2014) und der Technischen Universität Chemnitz (Bank, 2013) zeichnen insgesamt ein positives Bild.

5.8 Unterstützung durch ein Learningmanagementsystem

Technisch wird die Lehrveranstaltung durch das Lernmanagementsystem *‚StudOn'* unterstützt, das auf der Plattform ILIAS basiert. Die Lernplattform soll einerseits die Arbeit in der Universitätsschule unterstützen, andererseits sollen die Studierenden auch Erfahrungen im Umgang mit modernen virtuellen Lernformen sammeln.

Über StudOn werden den Studierenden Materialien zur Verfügung gestellt, sie können Unterlagen einreichen, Tests durchführen, Elemente evaluieren, Informationen und Dokumente mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen, den Mentorinnen und Mentoren und dem Lehrstuhl austauschen, eigene Arbeitsgruppen anlegen, sich den Mitstudierenden, den Mentorinnen und Mentoren und dem Lehrstuhl über ein Portfolio präsentieren etc. Die Lernplattform ist dabei für die Nutzerinnen und Nutzer ein geschützter Raum, d. h. die Daten sind nicht frei im Internet verfügbar, sondern sind, bei entsprechender Einstellung, nur bestimmten Personen und Gruppen zugänglich. Auch für einzelne Personen und Gruppen können unterschiedliche Zugriffsrechte eingeräumt werden.

Zentralstes Element der Lernplattform ist das in den StudOn-Kurs integrierte Forum. Im Forum können die Studierenden alle Fragen rund um die Universitätsschule an die Verantwortlichen stellen. Die Fragen werden im Forum von Hochschulmitarbeitenden beantwortet, um den Studierenden verlässliche, nicht spekulative Antworten auf die Fragen zu geben. Im Forum sind die Fragen und Antworten für alle Studierenden transparent. Dadurch sind alle auf dem gleichen Informationsstand und die Fragen müssen nicht mehrfach, z. B. per Mail, beantwortet werden.

Ein weiterer Teil der technischen Infrastruktur ist die bereits o. g. Homepage www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de. Die Homepage ist frei zugänglich und stellt nicht nur den Studierenden, sondern allen Interessierten, die in der Universitätsschule eingesetzten Lern- und Lehrmaterialien als open access kostenlos zur Verfügung und bietet weitere interaktive Elemente.

5.9 Elemente des Qualitätsmanagements

5.9.1 Ziel des Qualitätsmanagements

Die Qualität des Nürnberger Universitätsschulkonzepts soll durch ein fest verankertes Qualitätsmanagement gesichert werden. Ziel ist neben der Qualitätssicherung das Abstellen von

Schwächen bzw. Problemen und das Ausbauen der Stärken. Die Weiterentwicklung des Konzepts wird u. a. durch das strukturierte Einholen von Feedback und Anregungen von allen Beteiligten sowie außenstehenden Expertinnen und Experten angestrebt, das sich sowohl auf inhaltliche und konzeptionelle Aspekte bezieht.

5.9.2 Studiengangmatrix

Ein zentrales Instrument des Qualitätsmanagements ist die sogenannte Studiengangmatrix. In der Studiengangmatrix werden die Zielbereiche des Masters sowie die Ziele des Studiengangs festgehalten. Außerdem wird vermerkt, mit welchem Konzept die entsprechenden Ziele erreicht werden sollen und inwieweit das Konzept bereits implementiert ist. Schließlich werden für die Qualität des Studiengangs Kriterien bzw. Indikatoren sowie Instrumente zur Überprüfung festgelegt. Die Studiengangmatrix ist frei zugänglich und die Inhalte werden an die Studierenden kommuniziert und im Qualitätszirkel diskutiert.

5.9.3 Qualitätszirkel

Der Qualitätszirkel ist ein wichtiger Bestandteil des Qualitätsmanagements, in dem Fragen zur Qualitätsentwicklung der Universitätsschule und der Masterstudiengänge Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik besprochen werden. Der Qualitätszirkel wird während der Vorlesungszeit einmal pro Monat einberufen und befasst sich in der Regel mit operativen Anliegen. Er besteht aus einer Gruppe von ca. sechs bis acht Studierenden aus den unterschiedlichen Mastersemestern, dem Studiengangkoordinator und der Studiengangassistentin. Die studentischen Qualitätszirkelmitglieder werden von den Studierenden gewählt. Bei der Aufstellung und Wahl der Kandidaten sollen sowohl die Interessen der Studierenden, die bereits ihren Bachelor in Nürnberg erworben haben, die Interessen der Studierenden, die für das Masterstudium neu nach Nürnberg gekommen sind, die Interessen der Wirtschaftspädagogen als auch die Interessen der Berufspädagogen vertreten werden. Die Studierenden der Jahrgänge haben durch den Qualitätszirkel die Möglichkeit, ihre Anliegen, Probleme und Sorgen anonym über die studentischen Vertreter an die Verantwortlichen heranzutragen.

5.9.4 Qualitätsring

Neben dem Qualitätszirkel besteht ein Qualitätsring mit dem Institut für Wirtschaftspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz und dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der

Universität Hamburg. Der Qualitätsring soll den systematischen Austausch zu den jeweiligen Masterstudiengängen in Graz, Hamburg und Nürnberg gewährleisten. Dabei erfolgt ein regelmäßiges Benchmarking der Konzeption und Realisation der Studiengänge und ein Abgleich mit internationaler Literatur. Zudem wird innerhalb des Rings die Qualitätsentwicklung durch gemeinsame Forschungsprojekte sowie entsprechende empirische Arbeiten unterstützt.

5.9.5 Beirat des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik

Als Element für das strategische Qualitätsmanagement des Studiengangs Wirtschaftspädagogik wurde ein Beirat eingerichtet. Er setzt sich aus Verantwortlichen des Studiengangs, dem Leiter der Abteilung Berufliche Schulen aus dem Kultusministerium, aus einem Wissenschaftler der Universität Hamburg, einem Studierenden bzw. Alumni und, um die polyvalente Ausrichtung des Studiengangs zu berücksichtigen, aus einem Personalvorstand eines Nürnberger Unternehmens zusammen. Der Beirat tagt in regelmäßigen Abständen und diskutiert und berät über die strategische Ausrichtung des Studiengangs.

5.9.6 Die Universitätsschule im kontinuierlichen Wandel

Die Nürnberger Universitätsschule wurde nicht einmalig als feststehendes Gebilde konzipiert, sondern mit dem Selbstverständnis, dass sie einem kontinuierlichen Wandel unterworfen ist. Das Konzept wird fortlaufend weiterentwickelt und an Änderungen der Rahmenbedingungen, an neue wissenschaftliche Erkenntnisse und durch Hinweise aus dem Qualitätsmanagement angepasst. Deshalb kann die auf den vorherigen Seiten erfolgte Beschreibung des Konzepts nur eine Momentaufnahme sein und das Qualitätsmanagement bzw. die damit verbundene Evaluation ein zentrales Element der Nürnberger Universitätsschule.

Literaturverzeichnis

Bank, V. (2013). Rezension: Karl Wilbers - Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch und Toolbox. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 1–5.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK]. (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

Euler, D. (2014). Rezension: Karl Wilbers - Wirtschaftsunterricht gestalten. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (1), 155–159.

Graf, N. & Edelkraut, F. (2014). Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Imprint: Springer Gabler.

Kieser, A., Reber, G. & Wunderer, R. (Hrsg.). (1995). Handwörterbuch der Führung (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 10,). Stuttgart: C.E. Poeschel.

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. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (Profil 3, Mai 2014).

Leschinsky, A. (Hrsg.). (1996). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (Bd. 34,). Weinheim: Beltz.

Proksch, S. (2014). Konfliktmanagement im Unternehmen. Mediation und andere Methoden für Konflikt- und Kooperationsmanagement am Arbeitsplatz (2., überarb. u. erw. Aufl). Heidelberg [u.a.]: Springer.

Rummelsberger Dienst für Menschen gGmbH. (2014). Berufsbildungswerk Rummelsberg. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter http://www.bbw-rummelsberg.de/index.htm

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

Stegmüller, R. (1995). Mentoring. In A. Kieser, G. Reber & R. Wunderer (Hrsg.), Handwörterbuch der Führung (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Bd. 10, S. 1510–1517). Stuttgart: C.E. Poeschel.

Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.

Trager, B. (2012). Förderung von Selbstreflexion bei pädagogischen Professionals mit Hilfe von E-Portfolios. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität. Erlangen-Nürnberg. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter opus4.kobv.de/opus4-fau/files/2277/Bernhard-TragerDissertation.pdf

Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (Bd. 34, Bd. 34, S. 223–233). Weinheim: Beltz.

Wilbers, K. (2009a). Ausbildung von Pädagogen in Universitätsschulen, Nürnberg.

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

Wilbers, K. (2014a). Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge (2. Aufl.). Berlin: epubli GmbH.

Wilbers, K. (2014b). Wirtschaftsunterricht gestalten. Toolbox. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge (2. Aufl.). Berlin: epubli GmbH.

Wilbers, K. (2013). Integrationspotentiale und -notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (24), 1–16.