

Johannes Seitle¹ (Nürnberg)

Entwicklung einer Blended-Learning-Kompetenz bei Masterstudierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag untersucht, wie eine Blended-Learning-Kompetenz definiert und bei Studierenden der Wirtschafts- und Berufspädagogik durch erfahrungsbasiertes Lernen entwickelt werden kann. Den Anlass für dieses Vorhaben bilden neben den allgemein postulierten Digitalkompetenzen angehender Lehrkräfte insbesondere der novellierte § 19 Absatz 4 BaySchO (Bayerische Schulordnung), der Distanzunterricht als Teil von Blended Learning abseits jeglicher Ausnahmesituationen an beruflichen Schulen in Bayern zulässt. In einem ersten Schritt wird die Genese des Blended-Learning-Kompetenzmodells nachgezeichnet, ehe eine Möglichkeit zur Entwicklung der Kompetenzen durch erfahrungsbasiertes Lernen vorgestellt wird.

Schlüsselwörter

Blended-Learning-Kompetenz, Blended Learning, Erfahrungsbasiertes Lernen, Designbased Research, Universitätsschule

1 Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; johannes.seitle@fau.de; ORCID 0009-0000-8103-2191

Development of a blended-learning competence among master's students

Abstract

This paper examines how blended-learning competence can be defined and developed for business and vocational education students through experiential learning. In addition to the commonly accepted digital competences necessary for prospective teachers, this project was also motivated by the amended § 19 Absatz 4 BaySchO (Bayerische Schulordnung), which allows distance learning as part of blended learning upon request at vocational schools in Bavaria. This paper first traces the genesis of the blended learning competence model and then presents a possible method for developing the necessary competences through experiential learning.

Keywords

blended-learning competence, blended learning, experiential learning, design-based research, university school

1 Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer Blended-Learning-Kompetenz angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen in Bayern

Der Megatrend „Digitalisierung“ macht weder vor der hochschulischen noch vor der beruflichen Bildung halt. Insbesondere die Lehre ist von zum Teil disruptiven Veränderungen betroffen (Tenberg, 2020, S. 320). Neue Unterrichtsmethoden, genauso wie der Einsatz digitaler Bildungsmedien sind gefragt (Wilbers, 2020, S. 641). Dass die Digitalisierung im deutschen Bildungssektor bis dato eher schleppend verlief, legten die Schließungen aller Bildungsinstitutionen durch die Corona-Pandemie ab März 2020 schonungslos offen.

Nun, da pandemiebedingte Schließungen vorläufig der Vergangenheit angehören, erlauben sich wieder strategische Gedanken zur Digitalisierung des Bildungssektors. Allen voran gilt es, methodische Konzepte zur Entwicklung neuer digitaler Kompetenzen zu entwickeln (Wilbers, 2020, S. 641) – sowohl aufseiten der Lehrkräfte als auch aufseiten der Lernenden. Für die Lehrkräfte sollte dies so früh wie möglich geschehen. Sie müssen dazu qualifiziert werden, diese neuen methodischen Konzepte inkl. digitaler Bildungsmedien einzusetzen. Die Qualität der dualen Ausbildung in Deutschland hängt maßgeblich von der Kompetenz des jeweiligen Lehrpersonals ab. Der Kompetenzerwerb findet neben der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung insbesondere während des Studiums an der Hochschule statt. Einerseits müssen theoretisch fundierte Modelle aus der Wissenschaft in die Praxis transferiert werden, andererseits gilt es, das Lehrpersonal zu neuen Methoden und Medien aus- und weiterzubilden (Schulz & Martsch, 2012, S. 39). Qualifizierungsmaßnahmen zu Digitalkompetenzen werden nicht nur für arrivierte Lehrkräfte gefordert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, o. J.; Klein, 2019), sondern auch für angehende Lehrkräfte postuliert (Monitor Lehrerbildung, 2021). Dabei darf nicht der alten Mär aufgesessen werden, dass angehende Lehrkräfte automatisch digitalkompetent sind, weil sie vermeintlich durch digitale Medien sozialisiert wurden. Diese stark pauschalisierte Aussage ist empirisch nicht haltbar (Monitor Lehrerbildung, 2021).

Sowohl ältere als auch jüngere Semester angehender Lehrkräfte besitzen über alle Bereiche hinweg Kompetenzdefizite im Vergleich zu anderen Fachrichtungen (Senkbeil, Ihme & Schöber, 2020).

Im Besonderen müssen Lehrkräfte an Berufsschulen diese neuen Kompetenzen innehaben. Nahezu alle Ebenen werden durch die Digitalisierung durchdrungen (Wilbers, 2017). Das Rüstzeug, um sich als junger Erwachsener in einer digital transformierten Welt zurechtzufinden, muss in der Berufsschule vermittelt werden. Um diese Kompetenzen vermittelt zu bekommen, bedarf es wiederum digitalkompetenter Berufsschul-Lehrkräfte. Obendrein wird von der zukünftigen Generation an Lehrkräften gefordert, methodenkompetent zu sein, um wiederum Digitalkompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern entwickeln zu können. Beides, Digitalkompetenzen und Methodenkompetenzen, müssen als Bestandteil der Lehrkräfteausbildung in das Curriculum der Hochschule integriert werden. Was in der heutigen Zeit wie eine Selbstverständlichkeit anmutet, ist jedoch noch lange nicht der Fall. Der Monitor Lehrerbildung schreibt dazu, dass es durchaus möglich sei, in den Vorbereitungsdienst zu starten, ohne sich ein einziges Mal im Studium mit Medien und digitaler Didaktik auseinandergesetzt zu haben (Monitor Lehrerbildung, 2021, S. 2). Auch wenn die Studierenden am Standort Nürnberg umfänglich auf das Referendariat vorbereitet werden und vertiefte Einblicke in die Nutzungsmöglichkeiten von digitalen Medien für die berufsschulische Lehre erhalten, muss trotzdem konstatiert werden, dass bislang kein für alle Studierenden verpflichtendes Modul existiert, das explizit und vor allem systematisch digitalisierungs- und medienbezogene Kompetenzen entlang eines festgelegten Modells entwickelt.

Um dieser Unzulänglichkeit nun Rechnung zu tragen, bietet sich insbesondere die Methodik Blended Learning an. An Hochschulen besitzt Blended Learning eine längere Tradition (Reinmann, 2008, S. 11) und in betrieblichen Lernwelten ist diese Methode seit mehreren Jahren die beliebteste (mmb Institut - Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH, 2019). In der Berufsschule hingegen bildet Blended Learning noch immer die Ausnahme. Zumindest von Rechts wegen stünde dieser Lehr-/Lernform nichts mehr im Wege. Der novellierte § 19 Absatz 4 BayScho

(Bayerische Staatskanzlei, 2020) besagt, dass nunmehr Distanzunterricht an bayerischen beruflichen Schulen auf Antrag möglich ist. Kombiniert mit Präsenzunterricht ergeben sich damit Blended-Learning-Szenarien, für deren Planung, Durchführung, Evaluation und Dokumentation eine sogenannte „Blended-Learning-Kompetenz“ vonnöten ist, die wiederum digitalisierungs- und medienbezogene Kompetenzen voraussetzt. Der vorliegende Beitrag möchte beantworten, wie eine solche Kompetenz bei angehenden Lehrkräften an Berufsschulen definiert wird und im Rahmen eines universitären Mastermoduls entwickelt werden kann.

2 Klärung des Begriffs „Blended-Learning-Kompetenz“

2.1 Zugrunde gelegtes Verständnis von Blended Learning

Die ursprüngliche und immer noch am häufigsten verwendete Bedeutung von Blended Learning meint die Kombination von E-Learning und Präsenzlehre (Rennie & Smyth, 2020, S. 22). Lediglich E-Learning mit Präsenzveranstaltungen zu kombinieren, stellt gemäß Kerres (2018, S. 24) und Messer (2019, S. 59) noch kein didaktisch begründetes Lernarrangement dar. Wichtig ist, beide Lernformen systematisch zu verzahnen. Selbstgesteuertes E-Learning und Präsenzveranstaltungen übernehmen dabei spezifische Aufgaben, die aufeinander abgestimmt sind und sich gegenseitig unterstützen (Gardner & Thielen, 2015, S. 19–20). In schulischen Lernwelten hat infolge der Pandemie der Begriff „Distanzunterricht“ Einzug gehalten. Während E-Learning die Verwendung digitaler Medien beim Lernen und Lehren meint (Kerres, 2018, S. 6; Sammet & Wolf, 2019, S. 12), hebt Distanzunterricht eher auf die räumliche Ferne ab (Tiemeyer, 2005, S. 11; Wilbers, 2022, S. 63). Unter zeitgemäßen Gesichtspunkten kann davon ausgegangen werden, dass die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden durch digitale Medien überbrückt wird, weswegen unter

Berücksichtigung dieser Prämisse E-Learning und Distanzunterricht synonym verwendet werden können. Im Folgenden wird ausschließlich der Begriff Distanzunterricht als Teil von Blended Learning verwendet.

Für Blended Learning lassen sich eine Reihe unterschiedlicher Typen bzw. Modelle identifizieren, die in unterschiedlicher Komplexität versuchen, diese Lernform zu beschreiben, theoriebildend zu wirken oder eine Grundlage für die Praxis darzustellen (Würffel, 2014, S. 151). Blended Learning besteht letztlich aus zwei Ingredienzien, dennoch ist die Fülle an Ausgestaltungsmöglichkeiten enorm. Neben einer strukturellen Dimension lassen sich Blended-Learning-Szenarien auch anhand von Prozessmodellen schematisieren (Ebner, Hager, Köppel & Seitle, 2023; Reinmann, 2008). Für diesen Entwicklungsbeitrag wird das Prozessmodell von Limacher und Meirich (2002) zugrunde gelegt. Dieses Modell wurde u. a. deshalb gewählt, weil es durch die Reduktion auf einen Dreischritt sehr eingängig erscheint und an einen regulären Unterricht anknüpfen kann, der über vor- und nachgelagerte Phasen schlichtweg verlängert wird. Überdies wird dieses Blended-Learning-Verständnis den Studierenden als Lehrgegenstand im Rahmen der Universitätsschule vermittelt (siehe Kapitel 3.1). Ausgangspunkt im Prozessmodell von Limacher und Meirich (2002) bildet ein regulärer, synchroner Präsenzunterricht, der um ein vorlaufendes, asynchrones Selbstlernen in Distanz und um einen nachlaufenden, asynchronen Transfer in Distanz verlängert wird. Neben der Verzahnung der drei Modi bildet die Betreuung während der Distanzphasen einen wesentlichen Aspekt für das Gelingen von Blended Learning (Ojstersek, 2009).

Getreu obiger Darstellungen wird Blended Learning im Folgenden als systematische Verzahnung der drei sequenziell angeordneten Modi asynchrones Selbstlernen in Distanz, synchrone Präsenz und asynchroner Transfer in Distanz verstanden. Dieses Prozessmodell wird durch ein Betreuungsangebot flankiert.

2.2 Definition und Genese des Blended-Learning-Kompetenzmodells

Ausgehend von dieser Blended-Learning-Definition soll nun die Genese des daraus abgeleiteten Blended-Learning-Kompetenzmodells nachgezeichnet werden. Kurzgefasst würde sich eine Blended-Learning-Kompetenz definieren als „Kompetenz zur selbstständigen Planung, Durchführung, Evaluation und Dokumentation von Blended-Learning-Szenarien“. Im hierarchischen Strukturmodell von Frey und Jung (Frey & Jung, 2011, S. 552), das die Handlungskompetenz von Lehrkräften beschreibt, wäre diese Begriffsdeutung den Fachkompetenzen zuordenbar. In Teilen wird jedoch auch die Methodenkompetenz tangiert.

Ein charakteristisches, immanentes Merkmal von Blended Learning ist dessen systematische Einbindung digitaler Lernmedien, weswegen insbesondere digitalisierungs- und medienbezogene Kompetenzmodelle für Bildungspersonals zurate gezogen werden. Die Orientierung erfolgt am TPACK-Modell (Mishra & Koehler, 2006) sowie am DigCompEdu Bavaria (Mebis Infoportal, 2022). TPACK gehört wohl zu den prominentesten Digitalkompetenzmodellen von Bildungspersonals, zu dem auch viele Forschungsbefunde vorliegen (Schmid, Krannich & Petko, 2020, S. 121). DigCompEdu Bavaria versteht sich als anerkannter Bezugsrahmen für alle Phasen der Aus- und Fortbildung von bayerischen Lehrkräften. Daneben wurde ein drittes Kompetenzmodell, das fachspezifische und -übergreifende medienbezogene Lehrkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt ausweist, zugrunde gelegt. Das Modell ist das Ergebnis einer interdisziplinären Arbeitsgruppe mehrerer Universitäten im Kontext des Förderprogramms Digitaler Campus Bayern (Schultz-Pernice et al., 2017) und wurde u. a. deshalb gewählt, weil es über dessen sequenzielle Gliederung eine zusätzliche Perspektive neben den beiden anderen strukturell gegliederten Modellen öffnet.

In einem ersten Schritt werden die Struktur sowie die einzelnen Kompetenzen der drei Modelle gesondert analysiert. DigCompEdu Bavaria und das Modell von Schultz-Pernice et al. gliedern sich in sechs bzw. vier größere Kompetenzdimensio-

nen, die mehrere Einzelkompetenzen in sich vereinen. Das TPACK-Modell hingegen sieht lediglich drei große Kompetenzbereiche vor, die durch das Bilden von Schnittmengen weitere Kompetenzbereiche entstehen lassen. Diese unterschiedliche und bisweilen komplexe Struktur der Modelle macht eine direkte Gegenüberstellung kompliziert, dennoch können einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede identifiziert werden. Insbesondere zwischen DigCompEdu Bavaria und dem Modell von Schultz-Pernice et al. existieren sehr viele Parallelen trotz unterschiedlicher Systematik. Nachdem Redundanzen und Divergenzen zwischen den Modellen identifiziert wurden, werden in einem dritten Schritt die relevanten Kompetenzen aus den drei Modellen gefiltert. Hierfür wird ein heuristischer Ansatz verfolgt, der für jede Kompetenz überprüft, ob und inwieweit diese auch bzw. speziell für Blended Learning relevant ist. Heuristisch deshalb, weil keine vorab definierten Kriterien vorliegen, anhand derer sich die Güte der gewählten Kompetenzen bestimmen ließe. Im vorletzten Schritt wurde eine Schematisierung der identifizierten, relevanten Kompetenzen vorgenommen, wobei sich für ein sequenzielles Prozessmodell – ähnlich dem der interdisziplinären Arbeitsgruppe – entschieden wurde. Solch ein Prozessmodell bietet insbesondere Anfängerinnen und Anfängern, die erstmalig ein Blended-Learning-Szenario entwickeln, eine Orientierungshilfe. Auf diese Weise kann nachvollzogen werden, welche Kompetenzen in welchem Schritt vom Individuum erwartet werden. Schließlich werden die gefilterten Kompetenzerwartungen durch Umformulierungen auf Blended Learning zentriert. Aus den generellen digitalisierungs- und medienbezogenen Kompetenzerwartungen „Geeignete digitale Lehr- und Lernressourcen identifizieren, auswerten und auswählen“ (Mebis Infoportal, 2022, S. 11) und „Berücksichtigung medienrechtlicher und -ethischer Konzepte“ (Schultz-Pernice et al., 2017, S. 71) wird die für die Planung von Blended Learning geltende Kompetenzerwartung: „Die Studierenden berücksichtigen mögliche Beschränkungen in der Nutzung oder Wiederverwendung digitaler Medien im Blended Learning“. Am Ende stehen 30 Kompetenzerwartungen, die unter dem Oberbegriff „Kontextungebundene Blended-Learning-Kompetenzen“ zusammengefasst werden. Der Begriff kontextungebunden hat in diesem Zusammenhang zweierlei Bedeutungen. Einerseits gelten die Kompetenzerwartungen für jeden Kontext, für den ein

Blended Learning konzipiert wird. Von Bildungsprofessionals wird erwartet, dass diese Kompetenzen vorhanden sind, sei es nun für ein Blended Learning an einer Hochschule oder für ein Blended Learning im Rahmen einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme. Andererseits sind diese 30 Kompetenzerwartungen nicht ausnahmslos auf Blended Learning spezialisiert. Genauso können mit diesen Kompetenzen statt Blended Learning auch Distanzunterricht oder sogar ein durch digitale Medien angereicherter Präsenzunterricht adressiert werden. Die Kompetenzerwartungen sind demzufolge als basal zu betrachten. Sie sind notwendig, um einen digitalisierten Unterricht in jedweder Form entwickeln zu können. Das Desiderat, wonach bislang kein verpflichtendes Modul existiert, das anhand eines fundierten Modells systematisch Digitalkompetenzen bei den Studierenden der Wirtschafts- und Berufspädagogik am Standort Nürnberg fördert, kann über diese Dimension in Teilen berücksichtigt werden. Da sich der vorliegende Entwicklungsbeitrag im Speziellen mit der Lernform Blended Learning beschäftigt, das sich u. a. durch den gezielten Einsatz digitaler Medien auszeichnet, werden die Kompetenzerwartungen vorläufig darauf fokussiert.

Parallel zu den kontextungebundenen Blended-Learning-Kompetenzen wurden kontextgebundene Blended-Learning-Performanzen entwickelt. Performanzen sind gemäß Wilbers (2022, S. 14), anders als Kompetenzen, direkt bei einem Individuum beobachtbar. Für jeden relevanten Aspekt eines Blended-Learning-Szenarios sind spezielle Ausgestaltungsoptionen vorgesehen, die sich als Performanzen niederschlagen und demzufolge nach außen hin sichtbar sind. Diese Optionen wurden anhand eines systematischen Literaturreviews (Ebner et al., 2023), das verschiedene Blended-Learning-Gestaltungsmöglichkeiten in der Berufsbildung analysiert, sowie durch Zufallsfunde in der Literatur identifiziert und schließlich zu Performanzerwartungen umformuliert. Im Zuge dessen konnten insgesamt 24 kontextgebundene Blended-Learning-Performanzerwartungen ausfindig gemacht werden, die sich den fünf Aspekten Verzahnung, Selbstlernen, Präsenz, Transfer und Betreuung zuordnen lassen. Diese Performanzen sind deshalb kontextgebunden, weil sie für den vorliegenden Kontext geltend gemacht werden, der Blended Learning gemäß obiger Definition versteht. In anderen Kontexten, z. B. der hochschulischen Weiterbildung, wo

Blended Learning anders gedeutet wird, sind u. U. andere Gestaltungsmöglichkeiten vorgesehen.

Vor der Zusammenführung der beiden separat erarbeiteten Dimensionen wurde die initiale Version Expertinnen und Experten zur Validierung vorgelegt, woraufhin weitere Anpassungen vorgenommen wurden. Das finale Blended-Learning-Kompetenzmodell entsteht nun durch das orthogonale In-Beziehung-Setzen der beiden parallel ausgearbeiteten Kompetenz- und Performanzdimensionen in Form einer Matrix. Ein Blended-Learning-Szenario für den zugrundegelegten Kontext, das sich als Verzahnung der Modi Selbstlernen, Präsenz und Transfer versteht, flankiert um ein Betreuungsangebot, verlangt eine Vorplanung, Planung und Entwicklung, Durchführung, Evaluation sowie Dokumentation. Dies gilt sowohl für das Blended-Learning-Szenario in der Gesamtschau als auch für jeden einzelnen Modus. Es wird erwartet, dass das Selbstlernen (vor-)geplant, durchgeführt, evaluiert sowie dokumentiert werden kann; dass die Präsenz (vor-)geplant, durchgeführt, evaluiert sowie dokumentiert werden kann etc. Durch die Verknüpfung der beiden Dimensionen in Form einer Matrix werden die Erwartungen weiter ausdifferenziert, sodass am Ende 212 Kompetenz- bzw. Performanzerwartungen das gesamte Blended-Learning-Kompetenz-Modell konstituieren. Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Idee des Blended-Learning-Kompetenzmodells:

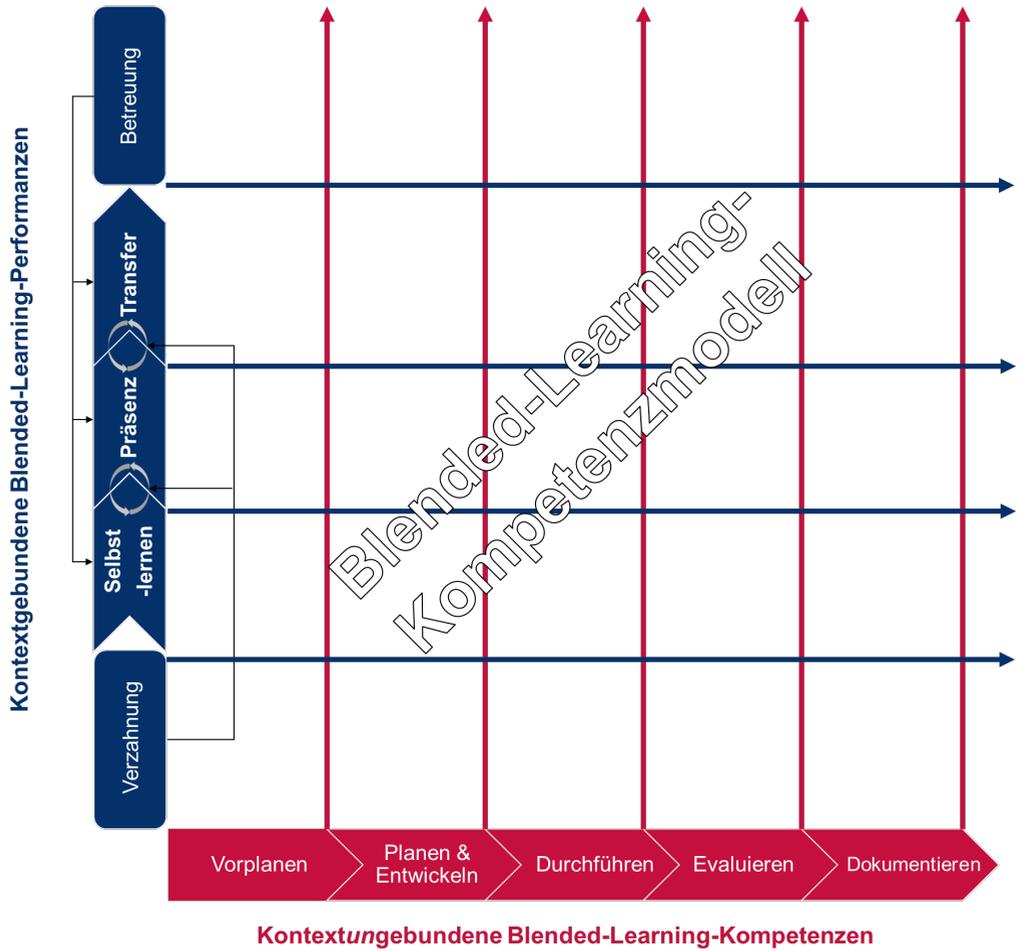


Abb. 1: Blended-Learning-Kompetenzmodell

3 Entwicklung einer Blended-Learning-Kompetenz in der Praxis

3.1 Vernetzung von Theorie und Praxis im Rahmen der Universitätsschule

Das berufs- bzw. wirtschaftspädagogische Studium bereitet auf mehrere Tätigkeitsfelder vor, d. h. es ist polyvalent. Unter anderem qualifiziert es für eine spätere Lehr- tätigkeit an beruflichen Schulen. Der Abschluss „Master of Science“ entspricht dem ersten Staatsexamen und befähigt demzufolge zur zweiten Phase der Lehrkräfteaus- bildung, dem Lehramtsreferendariat. Interne Befragungen der Studierenden zeigen, dass die meisten der in Nürnberg ausgebildeten Berufs- und Wirtschaftspädagogin- nen und -pädagogen eine spätere Tätigkeit an Schulen anstreben.

Einen wesentlichen Teil des Masterstudiums beider Studiengänge bildet das ver- pflichtende Modul „Berufs- und Wirtschaftspädagogische Didaktik“ (BWD), intern auch Universitätsschule bezeichnet. Eine Besonderheit des Standorts Nürnberg ist, dass das Modul gleichzeitig von beiden Studiengängen belegt wird, dennoch wird an den Universitätsschulen entsprechend der Fachrichtung separiert. Die Universi- tätsschule besteht aus zwei Teilen, die sich auf das Winter- und Sommersemester verteilen. Je Semester belegen zwischen 100 und 140 Studierende das Modul, wovon ca. 20 bis 30 Berufspädagogik studieren. Am Nürnberger Konzept sind insgesamt sechs berufliche Seminarschulen als namensgebende Universitätsschulen beteiligt.

Die Professionsentwicklung im Rahmen der Universitätsschule wird als erfahrungs- basierter Prozess verstanden, wobei eine Orientierung u. a. am erfahrungsbasierten Lernen nach Kolb (1984) erfolgt. Dies schlägt sich insbesondere in der Konstruktion des Moduls nieder. Statt den typischen Lehrgefäßen Vorlesung, Übung und Tutorien folgt die Universitätsschule selbst der Logik von Blended Learning. Der für das Mo- dul gewählte Blended-Learning-Ansatz weicht jedoch vom oben beschriebenen Ty- pus ab. Für BWD werden mediengestütztes Selbststudium, geblockte universitäre Präsenzveranstaltungen, Gruppen-Mentoring an den Universitätsschulen durch eine

Lehrkraft sowie weitere curriculare Elemente kombiniert, was zu einer komplexen Struktur und Organisation führt (Bader, Lehner, Seitle & Wilbers, 2021). Mit „weiteren curricularen Elementen“ sind die zahlreichen Aufträge umschrieben, die im Rahmen des Mentorings an den Universitätsschulen zu bearbeiten sind. Dazu zählen beispielsweise das Anfertigen eines Schülerinnen- bzw. Schüler-Profiles oder die Entwicklung, Erprobung und Reflexion einer Lernsituation.

3.2 Blended-Learning-kompetent durch erfahrungsbasiertes Lernen

Wie beschrieben, folgt die Professionsentwicklung im Rahmen der Universitätsschule einem erfahrungsbasierten Prozess. Studierende sollen konkrete Erfahrungen an der namensgebenden Universitätsschule sammeln, wobei durch die praktische Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand samt umfassender Reflexion Lernprozesse angestoßen werden sollen. Dieser Logik folgend, böte sich erfahrungsbasiertes Lernen auch zur Entwicklung von Blended-Learning-Kompetenzen an. Um diese These zu verifizieren, wurde zum Sommersemester 2022 ein neuer Auftrag in die bestehende Auftragsarchitektur der Universitätsschule implementiert, dessen grundlegende Anlage die *Planung, Durchführung, Evaluation* und *Dokumentation* eines Blended-Learning-Szenarios ist, das sich als *Verzahnung* der drei Modi *Selbstlernen, Präsenz* und *Transfer* versteht und durch ein *Betreuungskonzept* ergänzt wird. Die Analogie zwischen der Anlage des Auftrags und dem Aufbau des Kompetenzmodells ist dabei unverkennbar. Für die Masterstudierenden stellt dieser Auftrag den ersten großen Berührungspunkt zu Blended Learning dar. Zwar wird diese Lehr-/Lernform bereits während des Bachelorstudiums thematisiert, allerdings nur oberflächlich und ohne Handlungsaufforderung zur selbstständigen Konzeption.

Die Studierenden bearbeiten den Auftrag entlang des erfahrungsbasierten Lernzyklus nach Kolb (1984), welcher für diesen Auftrag angepasst wird. Statt mit der konkreten Erfahrung zu starten, erfolgt zunächst eine abstrakte Konzeptualisierung der wesentlichen Begriffe. Kolb erlaubt explizit, dass der Lernzyklus an jedem der vier

Abschnitte starten kann. Im Rahmen der abstrakten Konzeptualisierung soll den Studierenden zunächst basales Grundlagenwissen zu Blended Learning vermittelt werden. Zentral hierfür ist ein Web-Based-Training, das sich selbst als Orientierungshilfe versteht und die Entwicklung zum eigenen Blended-Learning-Szenario Schritt für Schritt nachzeichnet. Die Orientierungshilfe nimmt Bezug auf das Kompetenzmodell und legt die notwendigen digitalisierungs- und medienbezogenen Kompetenzen wie auch Performanzen zur Gestaltung des Blended Learnings offen. Im zweiten Schritt folgt das aktive Experimentieren, was der Planung des Blended-Learning-Szenarios entspricht. Die Studierenden berücksichtigen dabei die Orientierungshilfe, die jedoch nicht als Anleitung missverstanden werden darf, sodass am Ende über alle Gruppen hinweg ähnliche Blended-Learning-Szenarien zu unterschiedlichen Lerngegenständen vorlägen. Trotz vergleichsweise konkret formulierter Kompetenz- und Performanzerwartungen sind diese immer noch abstrakt genug, um unterschiedliche Lösungswege zuzulassen. Das entwickelte Blended-Learning-Szenario wird schließlich im Rahmen der konkreten Erfahrung im Unterricht der Mentoring-Lehrkraft durchgeführt. Darauf folgt die reflexive Observation, in der der gesamte Auftrag evaluiert wird. Die Studierenden überprüfen anhand eines Kriterienkatalogs, der sich an den kontextgebundenen Blended-Learning-Performanzen orientiert, ob ihr entwickeltes und durchgeführtes Blended Learning den Erwartungen entspricht. Auf Grundlage der Ergebnisse des Kriterienkatalogs entwickeln die Studierenden zusätzlich einen Revisionsplan, in welchem sie erläutern, welche Performanzerwartungen unberücksichtigt blieben und wie sie diese in zukünftige Szenarien integrieren könnten. Um die kontextungebundenen Blended-Learning-Kompetenzen zu evaluieren, beantworten die Studierenden einen Selbsteinschätzungsbogen, in welchem sie angeben, inwieweit sie sich jeweils kompetent in den einzelnen Schritten Planung, Durchführung, Evaluation und Dokumentation von Blended Learning fühlen. Neben diesen beiden Evaluationsinstrumenten werden die Studierenden zudem gebeten, die Selbstlernmaterialien, allen voran die Orientierungshilfe, schriftlich zu kommentieren.

4 Transferüberlegungen

Die Ergebnisse der Evaluation, ebenso wie die Rückmeldungen der Studierenden, sind vielversprechend, weswegen der Auftrag samt Begleitmaterialien bislang nur minimal angepasst werden musste.

Die hier definierte Blended-Learning-Kompetenz zeichnet sich durch eine Vielzahl an Einzelkompetenzen aus. Neben den besonderen Gestaltungsperformanzen sind insbesondere digitalisierungs- und medienbezogene Kompetenzen, die nahezu vollständig aus bekannten Modellen übernommen wurden, notwendig. Ebenso lässt sich festhalten, basierend auf den bislang gewonnenen Erkenntnissen, dass das erfahrungsbasierte Lernen ein probates Mittel zur Entwicklung einer solchen Kompetenz darstellt. Ob eine Konzeption auf dem Reißbrett ohne Erfahrungserleben ebenso wirkungsvoll ist, bleibt fraglich. Selbst wenn ein Praxiseinsatz möglich ist, reicht die alleinige Erfahrung noch nicht aus. Erst durch die reflexive Beobachtung, die Stärken und Schwächen des entwickelten Szenarios aufdeckt, kann eine Kompetenzentwicklung initiiert werden.

Das Nürnberger Universitätsschulkonzept stellt ein geeignetes empirisches Feld zur Erprobung dieses Vorhabens dar. Im Kontext der Lehrkräfteausbildung könnten Schulpraktika eine weitere Möglichkeit zum Praxiseinsatz darstellen. Ebenso kann eine Blended-Learning-Kompetenz in schulfernen Kontexten entwickelt werden. In diesem Fall müssen jedoch die kontextgebundenen Blended-Learning-Performanzen des Kompetenzmodells angepasst werden, da sich in anderen Kontexten Blended Learning u. U. anders gestaltet.

5 Literaturverzeichnis

- Bader, C., Lehner, W., Seitle, J. & Wilbers, K. (2021). *Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen*. Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption (8 Bände). https://www.wi-paed.rw.fau.de/files/2021/08/nuernberger_universitaetsschule_2021_final.pdf
- Bayerische Staatskanzlei. (2020). *Bayerische Schulordnung*. BaySchO.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o. J.). *Digitalisierung in der Lehrkräftebildung*. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/digitalisierung-in-der-lehrkraeftebildung/digitalisierung-in-der-lehrkraeftebildung_node.html
- Ebner, P., Hager, A., Köppel, J. & Seitle, J. (2023). *Blended Learning in der Berufsbildung – eine systematische Literaturanalyse* (9). https://www.wi-paed.rw.fau.de/files/2023/05/BL-LR_final.pdf
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* ([Onlineausg.], S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Gardner, C. & Thielen, S. (2015). *Didaktische Prinzipien für E-Learning*. Berlin: wvb Wiss. Verl.
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (De Gruyter Studium, 5., erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klein, S. (Süddeutsche Zeitung, Hrsg.). (2019). *Digitales Defizit*. <https://www.sueddeutsche.de/politik/bildung-digitales-defizit-1.4668953>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Limacher, J. & Meirich, A. (2002). Blended Learning – Ganzheitliche Gestaltung von Qualifizierungsprozessen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (Bd. 4.5.3, S. 1–12). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Mebis Infoportal (Hrsg.). (2022). *DigCompEdu Bavaria. Digitale und medienbezogene Lehrkompetenzen*. <https://www.mebis.bayern.de/infoportal/basics/strategien-rahmenkonzepte/digcompedu-bavaria-digitale-und-medienbezogene-lehrkompetenzen/>

- Messer, B. (2019). *Wir brauchen andere Trainings! Wie wir Menschen in Unternehmen weiterbilden können* (Dein Business, 1. Auflage). Offenbach: GABAL.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mmb Institut – Gesellschaft für Medien- und Kompetenzforschung mbH (Hrsg.). (2019). *Auf dem Weg zum Assisted Learning? Digitale Lernanwendungen werden informeller und intelligenter. Ergebnisse der 13. Trendstudie „mmb Learning Delphi“*. Essen. https://www.mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2018-2019.pdf
- Bertelsmann Stiftung; Centrum für Hochschulentwicklung; Robert Bosch Stiftung; Stifterverband. (2021). *Lehrkräfte vom ersten Semester an für die digitale Welt qualifizieren* (Monitor Lehrerbildung, Hrsg.). https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Digitale-Welt_Policy-Brief-2021.pdf
- Ojstersek, N. (2009). *Betreuungskonzepte beim blended learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 41, 2., aktualisierte Aufl.). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Reinmann, G. (2008). *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen* (3. Aufl.). Lengerich: Pabst.
- Rennie, F. & Smyth, K. (2020). *Digital learning. The key concepts* (Routledge Key Guides, Second edition). London, New York: Routledge, Taylor et Francis Group.
- Sammet, J. & Wolf, J. (2019). Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter. So funktioniert Lehren und Lernen in digitalen Zeiten. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58510-8>
- Schmid, M., Krannich, M. & Petko, D. (2020). *Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen*. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2020_10
- Schultz-Pernice, F., Kotzebue, L. von, Franke, U., Ascherl, C., Hirner, C., Neuhaus, B. J. et al. (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. *Merz Medien + Erziehung : Zeitschrift für Medienpädagogik*, (4), 65–74.
- Schulz, A. & Martsch, M. (2012). Blended Learning by Doing. *Berufsbildung – Zeitschrift für Theorie und Praxis in Betrieb und Schule*, (133), 39–42.
- Senkbeil, M., Ihme, J. M. & Schöber, C. (2020). Empirische Arbeit: Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen

angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 4–22.
<https://doi.org/10.2378/peu2020.art12d>

Tenberg, R. (2020). Banging on the chicken house. Ein Pamphlet über die Digitale Bildung in Deutschland. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(2), 318–327.
https://www.td.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_tenberg/news_2020/BelZBW_2020_2_318-327_Tenberg_CC20.pdf

Tiemeyer, E. (2005). *E-Learning in der beruflichen Bildung*. Ein praktischer Leitfaden auf dem Weg zur Einbindung von E-Learning in den klassischen Präsenzunterricht. Technologien, Einsatzszenarien, E-Learning-Didaktik (1. Aufl.). Darmstadt: Winkler.

Wilbers, K. (2017). Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In K. Wilbers (Hrsg.), *Industrie 4.0. Herausforderungen für die kaufmännische Bildung* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 19, S. 9–51). Berlin: epubli.

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

Wilbers, K. (2022). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden. epubli. <https://doi.org/10.25656/01:24386>

Würffel, N. (2014). Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen. In K. Rummel (Hrsg.), *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 67, S. 150–162). Münster: Waxmann.
https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10099/pdf/Lernraeume_gestalten_2014_Wuerffel_Auf_dem_Weg_zu_einer_Theorie.pdf