

Baumgartner, Adrian; Jost, Kathrin

## **Flexibel, praxisnah, individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 83-95*



Quellenangabe/ Reference:

Baumgartner, Adrian; Jost, Kathrin: Flexibel, praxisnah, individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 1, S. 83-95 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191070 - DOI: 10.25656/01:19107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191070>

<https://doi.org/10.25656/01:19107>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Editorial

Christian Brühwiler, Annette Tettenborn, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni,  
Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Markus Weil 3

Gutachterinnen und Gutachter des 36. BzL-Jahrgangs (2018) 6

## Schwerpunkt

### Diagnostik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

**Sandra Dietrich und Carla Bohndick** Zur Rolle der Diagnostik bei  
der Beratung, Auswahl und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden 7

**Maren Oepke, Franz Eberle und Birgit Hartog-Keisker** Kognitive  
Eingangsvoraussetzungen, Studienwahlmotive und Studienerfolg  
Studierender mit dem Berufsziel «Lehrperson» und anderer Studiengänge 20

**Barbara Weissenbacher, Corinna Koschmieder, Georg Krammer,  
Florian H. Müller, Petra Hecht, Dietmar Knitel, Bernhard König,  
Hubert Schaupp und Aljoscha Neubauer** Der Studien- und Berufs-  
erfolg von (angehenden) Lehrkräften in Österreich im Längsschnitt –  
Ausgewählte Befunde aus dem ersten Studienjahr 42

**Patricia Schuler Braunschweig und Christine Bieri Buschor**  
Assessment Center als Zulassungsverfahren für Quereinsteigende an  
der Pädagogischen Hochschule Zürich 57

**Christian Sinn und Helmut Johannes Vollmer** Diagnose von  
Sprachbewusstheit und Bildungssprache in der Lehrerinnen- und  
Lehrerausbildung 69

**Adrian Baumgartner und Kathrin Jost** Flexibel, praxisnah,  
individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I 83

## Forum

**Nancy Eckert** Das Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz  
und seine Bedeutung für die Steuerung Pädagogischer Hochschulen  
in der Schweiz 96

**Tobias Schmohl** Wie weiter in der Hochschullehrerbildung? 110

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Benz, Ch., Grüßing, M., Lorenz, J. H., Reiss, K., Selter, Ch. & Wollring, B. (2017). Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich (Esther Brunner) 126

Leiss, D., Hagen, M., Neumann, A. & Schwippert, K. (2017). Mathematik und Sprache. Empirischer Forschungsstand und unterrichtliche Herausforderungen (Esther Brunner) 128

Gloe, M. & Oeftering, T. (Hrsg.). (2017). Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn (Wolfgang Beywl) 130

Hietzge, M. (Hrsg.). (2018). Interdisziplinäre Videoanalyse. Rekonstruktionen einer Videosequenz aus verschiedenen Blickwinkeln (Tobias Leonhard) 132

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis (Stefan D. Keller und Christian Reintjes) 134

Schärer, H.-R. & Zutavern, M. (2018). Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen (Anne-Cathrin Päßler) 136

Südkamp, A. & Praetorius, A.-K. (2017). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen (Mirjam Kocher) 138

**Neuerscheinungen** 140

**Zeitschriftenspiegel** 142

## **Flexibel, praxisnah, individualisiert: Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I**

**Adrian Baumgartner und Kathrin Jost**

**Zusammenfassung** Seit Herbstsemester 2018 nehmen 13 Studierende freiwillig am Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern teil. Der Masterpilotstudiengang erprobt didaktische und organisatorische Prinzipien der Individualisierung, der selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung und der Flexibilisierung von Ausbildungsangeboten. In ihren Planungen werden die Studierenden unterstützt durch Begleitgruppen, die aus Dozierenden, Praxislehrpersonen und Mitstudierenden zusammengesetzt sind. Der Beitrag berichtet über erste Erfahrungen aus der prozessbegleitenden Evaluation des Studiengangs mit einem Fokus auf der eigenständigen Dokumentation des Kompetenzstands, der Planung der Kompetenzentwicklung und der Eignung der Begleitformen.

**Schlagwörter** Individualisierung – Heterogenität – Flexibilisierung – Kompetenzentwicklung

### **Flexible, close to practice, individualized: The pilot Master's study programme in secondary education at the PHBern**

**Abstract** Since the fall semester of 2018, 13 student teachers have participated voluntarily in a pilot Master's study programme in secondary education at the PHBern. This study programme tests pedagogical and organizational principles of individualization, self-directed competence development, and flexible study organization. For the purpose of planning their studies, the student teachers are embedded in small groups consisting of lecturers, practical teachers, and fellow student teachers. Our article reports on first results from the evaluation of the study programme with a special focus on the question of how students manage to document and to plan their competence development, and on the suitability of the established support structures.

**Keywords** individualization – heterogeneity – flexible study organization – competence development

## **1 Ausgangslage und Zielsetzungen**

Während Heterogenität als Thema der Volksschule schon lange präsent ist (für eine aktuelle Übersicht vgl. Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2014), ist die Idee, Vielfalt auch im tertiären Bildungsbereich anzuerkennen, eher neu. Hochschulen haben sich lange von einem traditionellen Verständnis ihrer Zielgruppe leiten lassen, nämlich dass Studierende qua ihrer Bildungsvoraussetzung und ihrer Demografie eine relativ homogene Gruppe darstellen. Beide Annahmen lassen sich durch Statistiken

widerlegen: So hat zum Beispiel die Altersvarianz der Studierenden in der Schweiz über die letzten 15 Jahre signifikant zugenommen, wobei heute – insbesondere an Pädagogischen Hochschulen – ein grösserer Anteil an Personen studiert, die über 35 Jahre alt sind. Mit dem Alter steigt entsprechend auch die Zahl der Studierenden, welche neben ihrem Studium arbeiten oder Familienbetreuungspflichten nachgehen (Bundesamt für Statistik, 2015). Über den demografischen Wandel hinaus stehen Hochschulen vor der Herausforderung, Studierende auszubilden, die mit unterschiedlichen Berufs- und Bildungsbiografien (z.B. Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger), Leistungsvoraussetzungen und Motivationslagen ihr Studium anfangen (Euler, 2016; Moore, 2001; Röbbken & Mertens, 2013; Wilkesmann, Virgillito, Bröcker & Knopp, 2012).

Didaktische und organisatorische Antworten auf die Heterogenität unter den Lernenden stellen die Konzepte der Individualisierung und der Flexibilisierung von Unterricht sowie der Personalisierung und der Selbstorganisation des Lernens dar. Mit dem Begriff der Individualisierung bzw. – auf die Lerngruppe als Ganzes bezogen – mit dem Konzept der inneren Differenzierung ist gemeint, dass «Lernwege, Lernaufgaben, Lernansprüche, Lernzeiten und Lernhilfen für einzelne Lerner oder mindestens für Teilgruppen variabel und damit unterschiedlich» gestaltet werden (Bönsch, 2016, S. 13). Dabei ist zu beachten, dass sich nicht aus jedem Heterogenitätsmerkmal der Lernenden automatisch ein Individualisierungsbedarf ableitet. Das Merkmal muss in einem sachlogischen Verhältnis zu den angestrebten Kompetenzen bzw. Ausbildungsinhalten stehen. Dies ist z.B. gegeben, wenn Lernende unterschiedliche Wissensstände zu einem Thema aufweisen, das in der Ausbildung vermittelt werden soll, oder wenn sie unterschiedliche Bezüge zum Berufsfeld haben, z.B. wenn sie während der Ausbildung bereits als Lehrpersonen arbeiten. Andere Merkmale wie z.B. das Geschlecht oder das Alter erzeugen nicht aus sich selbst heraus einen Individualisierungsanspruch. Ist der Individualisierungsbedarf jedoch sachlogisch gegeben, sind Ausbildungsverantwortliche gefordert, Bedingungen zu schaffen, damit Studierende bei ihrer Kompetenzentwicklung jene Wege beschreiten können, die ihren Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen gerecht werden (Knauf, 2016).

Drei weitere Möglichkeiten, mit denen Hochschulen auf die Heterogenität ihrer Studierenden reagieren können, stellen die Konzepte der Flexibilisierung, der Selbstorganisation und der Personalisierung dar. Während bei der Individualisierung die Ziele, Methoden und Organisationsformen des Lernens durch die Ausbildungsverantwortlichen differenziert werden, übernehmen bei der Flexibilisierung, der Selbstorganisation und der Personalisierung die Lernenden selbst die inhaltliche und/oder organisatorische Verantwortung für Aspekte ihres Lernprozesses. Beim flexibilisierten Lernen entscheiden die Lernenden frei über den Zeitpunkt und den Lernort, beim selbstorganisierten Lernen bestimmen sie über den Lernweg und beim personalisierten Lernen über den Lerninhalt und das Lernziel (Euler, 2018). Individualisiertes, flexibilisiertes, selbstorganisiertes und personalisiertes Lernen können prinzipiell als voneinander unabhängige didaktische Formate betrachtet und auch je separat umgesetzt werden. Gemeinsam

ist allen vier Formen, dass sie die Bedürfnisse und die Voraussetzungen der Lernenden zum Ausgangspunkt der Lernaktivität und die Lernenden dadurch zu Mitgestalterinnen und Mitgestaltern des Lehr- und Lernsettings machen. Unter all diesen Prinzipien entwickelt sich neben der Individualisierung insbesondere die Flexibilisierung des Studiums, z.B. durch zeit- und ortsunabhängige Studienangebote, zu einem Marketingargument der Hochschulen im Wettbewerb um Studierende. Auch «swissuniversities» als Dachorganisation aller Schweizer Hochschulen sieht in der Heterogenität und im Flexibilitätsanspruch der Studierenden zentrale Treiber, welche Innovationen in der Hochschullehre nötig machen (Hensel, 2016).

Der Heterogenität ihrer Studierenden will auch die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) besser Rechnung tragen. Im Projekt «Lehren und Lernen 2025» hat sie deshalb wichtige Grundlagen und Vorgaben für die künftige Angebotsentwicklung festgelegt. So sollen die Studiengänge der PHBern ab 2021 stärker flexibilisiert und individualisiert werden und das Lernen soll aus der Sicht der Studierenden stärker selbstorganisiert sein. Als haltgebende Klammer sind die künftigen Studienpläne eingebettet in den bereits bestehenden Orientierungsrahmen der PHBern (2012), welcher aus zehn berufsbezogenen Handlungsfeldern besteht (z.B. «Unterrichten», «Beraten und Begleiten», «Zusammenarbeit mit Eltern» usw.). Die Kompetenzentwicklung der Studierenden findet innerhalb dieser Handlungsfelder statt und orientiert sich an den Ausbildungsstandards, die für jedes Handlungsfeld festgelegt wurden.

Was den meisten Pädagogischen Hochschulen bis heute allerdings fehlt, sind Erfahrungswerte in Bezug darauf, wie sich eine Individualisierung und Flexibilisierung des Studiums mit dem Aufbau von berufsbezogenen Kompetenzen verbinden lässt. Das Institut Sekundarstufe I der PHBern hat folglich entschieden, einen Pilotversuch durchzuführen und es einer ausgewählten Gruppe von Studierenden zu ermöglichen, ein auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes individualisiertes, praxisnahes und flexibilisiertes Masterstudium zu absolvieren. Das Pilotprojekt wird seit Herbstsemester 2018 einmalig für die Dauer von vier Semestern durchgeführt. Durch die EDK-konforme Einhaltung von Vorgaben zu Umfang und Inhalten des Masterstudiums führt die Teilnahme am Masterpilotstudiengang für die Studierenden zu einem regulären, EDK-anerkannten Lehrdiplom für die Sekundarstufe I.

Für den Masterpilotstudiengang galten die folgenden zentralen Vorgaben, die aus dem oben genannten Projekt «Lehren und Lernen 2025» abgeleitet worden waren:

- *Kompetenzorientierung*: Die Studierenden setzen sich ausgehend von ihrem aktuellen Kompetenzstand in den Handlungsfeldern und mit Blick auf die angestrebten Ausbildungsstandards individualisierte Entwicklungsziele.
- *Hohe Anbindung an die Schulpraxis*: Bei der Kompetenzentwicklung im Masterstudium soll ein möglichst hoher Bezug zur Schulpraxis hergestellt werden (z.B. eine Fragestellung aus der eigenen Praxiserfahrung vertiefen oder Ausbildungsinhalte unmittelbar in der Praxis erproben, erfahren und auswerten können).

- *Individualisierung/Personalisierung/Selbstorganisation*: Zur Erreichung ihrer persönlichen Ziele und Schwerpunkte sollen die Studierenden in für sie passenden Lehr- und Lernsettings arbeiten können.
- *Flexibilisierung*: Die Form von Lehr- und Begleitangeboten für die Studierenden soll offen und ihren Bedürfnissen angepasst sein; insbesondere soll auch das orts- und zeitunabhängige Studieren ermöglicht werden.
- *Selbstverantwortung der Studierenden*: Kompetenzziele im Hinblick auf die Ausbildungsstandards wie auch die passenden Lernwege sollen die Studierenden selbstverantwortlich festlegen und planen.

## 2 Organisation, Teilnahme und Durchführung

Das Konzept des Masterpilotstudiengangs wurde von einer Arbeitsgruppe bestehend aus Dozierenden, Praxislehrpersonen sowie Studierendenvertretungen erarbeitet. Für eine Aufnahme in den Masterpilotstudiengang kamen all jene Studierenden infrage, welche das Praxissemester abgeschlossen hatten, d.h. ein Praktikum, das in der Regel im sechsten Studiensemester verortet ist und während der Dauer von zwei Schulquartalen an einer Sekundarschule absolviert wird. Das fast halbjährige Praktikum ermöglicht den Studierenden eine hohe Immersion in den schulischen Alltag und in die Unterrichtstätigkeit, wodurch sie nach dem Praxissemester relativ gut in der Lage sind, ihren Kompetenzstand in den Handlungsfeldern einzuschätzen.

Im Frühjahr 2018 wurde der Masterpilotstudiengang den künftigen Masterstudierenden des Instituts Sekundarstufe I vorgestellt. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis und ein späterer Wechsel in den regulären Masterstudiengang stand den Studierenden jederzeit offen. Der Masterpilotstudiengang bot Platz für maximal 15 Teilnehmende. Es meldeten sich schliesslich 13 Studierende an. Neun Studierende waren weiblich und vier männlich, womit die Geschlechterverhältnisse des Studiengangs Sekundarstufe I (53% Frauen, 47% Männer) nicht ganz approximiert wurden. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Anmeldung im Schnitt 26 Jahre alt (Minimum: 22, Maximum: 34). Damit entsprachen sie ziemlich genau dem Durchschnittsalter der Studierenden zu Beginn des Masterstudiums. Die Fächerkombinationen der teilnehmenden Studierenden deckten insgesamt 12 von 14 angebotenen Fachbereichen (85.7%) ab. Nicht repräsentiert waren die Fächer «Italienisch» und «Latein», welche tatsächlich die am wenigsten häufig gewählten Fächer sind. Gefragt nach ihrer Selbstorganisationsfähigkeit schätzten zehn Studierende diese als hoch ein, drei Studierende als durchschnittlich und niemand als tief. Die jeweilige Anzahl der Studierenden, die derzeit einer Tätigkeit im Berufsfeld oder einem anderen Nebenerwerb nachgehen, Familienbetreuungspflichten haben bzw. im bisherigen Studienverlauf ungenügende Leistungsnachweise vorzuweisen hatten, ist in Abbildung 1 dargestellt.

## Der Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I

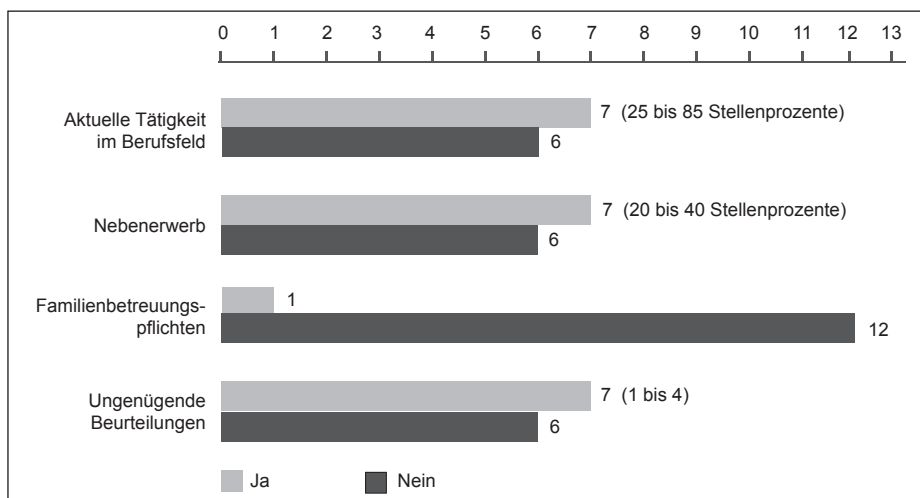


Abbildung 1: Ausgewählte Merkmale der Studierenden (N = 13).

Der Masterpilotstudiengang startete offiziell im Herbstsemester 2018. Es ist vorgesehen, dass die Studierenden ihr Masterstudium jeweils halbjahresweise planen. Dafür wurde der in Abbildung 2 illustrierte Ablauf festgelegt.

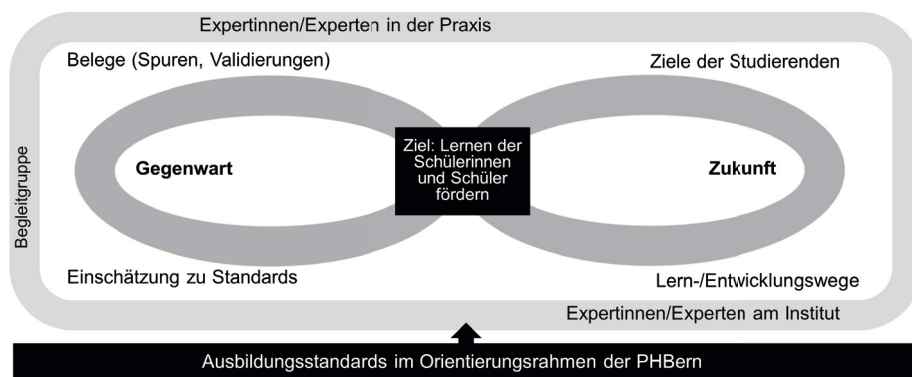


Abbildung 2: Planungs- und Entwicklungsprozess der Studierenden im Masterpilotstudiengang Sekundarstufe I.

### Schritt 1: Eigenständige Vorbereitung der Planung

Jeweils rund ein halbes Jahr vor dem Start der Veranstaltungen des nächsten Semesters beschreiben die Studierenden ihren aktuellen Kompetenzstand in den Handlungsfeldern. Formale Vorgaben zur Kompetenzbeschreibung gibt es keine. Beispielsweise notierte eine Studentin zum Handlungsfeld «Klassenführung» Folgendes: *«Im Bereich Klassenführung konnte ich in den vergangenen vier Jahren extrem viel lernen, auspro-*



*bieren, falsch machen, erkennen, reflektieren und umsetzen. In zahlreichen Situationen in der Klasse musste ich spontan reagieren (z.B. grosse Unruhe wegen Streitigkeiten in der Klasse), «Mobbing» thematisieren, Unterrichtsdynamiken kontrollieren (verschiedene Settings) und mit Gruppendynamiken umgehen.» Ihre Erfahrungen belegte die Studentin mit verschiedenen Spuren und Validierungen (z.B. Studierendenarbeiten zu Klassenführung, Selbst- und Fremdeinschätzungen aus Praktika). Aus dem aktuellen Kompetenzstand im Handlungsfeld «Klassenführung» leitete die Studentin dann für sich den folgenden Entwicklungsbedarf ab: «Im Praxissemester hat sich mir gezeigt, dass ich z.T. noch unstrukturiert bin in der Klassenführung, dass ich «meine Linie» noch stärker ausarbeiten muss und dies dann noch konsequenter einfordern kann. Dies hängt bei mir auch stark mit dem Schulhausklima zusammen. Ich möchte als nächstes ein Klassenführungskonzept erstellen, in welchem ich mich intensiver mit meinen Erwartungen an die SuS [Schülerinnen und Schüler] auseinandersetze.»*

Bei der Formulierung ihrer Entwicklungsziele werden die Studierenden durch verschiedene Referenzwerte geleitet. Zum einen sind dies die Ausbildungsstandards in den Handlungsfeldern, welche beschreiben, was eine Lehrperson können soll. Zum anderen sind dies verbindliche Dokumente von ausserhalb der Ausbildung, welche die Arbeit von amtierenden Lehrpersonen regeln. Dazu gehören der Lehrplan 21, der Berufsauftrag der Erziehungsdirektion, Vorgaben der Erziehungsdirektion, z.B. zur Beurteilung oder zur Berufswahlvorbereitung, schulrechtliche Bestimmungen, Anforderungsprofile für Fremdsprachenlehrpersonen gemäss «Passepartout» usw. Im Masterpilotprojekt wurden diese Dokumente, Bestimmungen und Regelungen zusammengetragen und den Studierenden auf einer zentralen Plattform zugänglich gemacht. Eine weitergehende Aufbereitung fand nicht statt.

### **Schritt 2: Spiegelung und Besprechung der Planung in der Begleitgruppe**

Alle Masterpilotstudierenden sind Teil einer Begleitgruppe bestehend aus ein bis zwei weiteren Masterpilotstudierenden und je einer Vertretung aus dem Institut (Dozierende) und einer Partnerschule (Praxislehrperson). Die Funktion der Begleitgruppe besteht darin, den Studierenden zu ihrer Kompetenzeinschätzung und ihrer Planung Feedback zu geben sowie ihnen konkrete Unterstützung zu bieten, z.B. bei der Suche nach passenden Lernwegen und Expertinnen und Experten, welche sie auf diesen Lernwegen begleiten könnten. Die Begleitgruppe ist auch erste Anlaufstelle bei Schwierigkeiten aller Art. Die Gruppe trifft sich in der Regel zwei- bis dreimal vor dem Start des nächsten Semesters. Innerhalb der Gruppe sind alle Mitglieder gleichberechtigt, d.h. die Studierenden sollten die gleiche Verantwortung übernehmen wie die Institutsvertretung und die Praxislehrperson.

### **Schritt 3: Konkretisierung und Umsetzung der Planung**

Im letzten Schritt konkretisieren die Studierenden ihre Planung, indem sie für sich passende Lernwege zur angestrebten Kompetenzentwicklung festlegen. Grundsätzlich stehen den Studierenden dafür drei Varianten zur Verfügung: a) Sie besuchen Master-

veranstaltungen regulär, b) sie besuchen Masterveranstaltungen nicht regulär (dann verständigen sie sich z.B. mit den zuständigen Dozierenden über individuelle thematische Schwerpunktsetzungen, Selbststudium oder andere Lehr- und Lernformen) oder c) sie vereinbaren mit Expertinnen und Experten am Institut (in der Regel Dozierende) oder Lehrpersonen aus den Partnerschulen individuelle Lernprojekte. Dazu wird eine Projektvereinbarung unterzeichnet, welche die angestrebten Kompetenzziele, das Vorgehen, die Zeitplanung, das Lernergebnis und die Form der Beurteilung festhält. Diese Projekte ersetzen in der Regel eine oder mehrere der Veranstaltungen bzw. eines oder mehrere der Module aus dem regulären Masterstudium. Im Fall von Projekten ist die Institutsvertretung in der Begleitgruppe dafür verantwortlich, die erbrachten Leistungen zu verwalten, d.h. dafür besorgt zu sein, dass die Leistungen aus dem Masterpilotstudiengang in Leistungen des regulären Studiengangs «übersetzt» werden (z.B. in Form von Äquivalenzen oder Anerkennungen). Während die Begleitgruppe der Intervention und Unterstützung dient, stellen Expertinnen und Experten am Institut und an Partnerschulen sicher, dass Lernprojekte der Studierenden fachlich professionell begleitet und anschliessend beurteilt werden. Die Leistungen, die in einem Semester erbracht worden sind, fliessen dann wieder als Spuren und Validierungen in den nächsten Turnus von Kompetenzbeschreibung und Planung ein.

### 3 Erste Erfahrungen

Die Erfahrungen mit dem Masterpilotstudiengang werden durch das Zentrum für Bildungsevaluation der PHBern kontinuierlich evaluiert. Dazu fanden bislang eine Fragebogenumfrage und im Anschluss daran je ein separates Fokusgruppengespräch mit den Studierenden und den Begleitpersonen statt. Durch die Evaluation sollen Antworten auf die folgenden Fragestellungen gefunden werden:

- *Kompetenzdokumentation*: Wie gelingt es den Studierenden, ihren aktuellen Kompetenzstand festzustellen und darauf aufbauend sinnvolle Entwicklungsziele im Hinblick auf die Ausbildungsstandards zu formulieren? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?
- *Kompetenzplanung*: Wie gelingt es den Studierenden, ein individualisiertes Studium zu planen und durchzuführen? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?
- *Begleitung*: Wie unterstützen die gewählten Begleitformen (d.h. Begleitgruppe, Expertinnen und Experten) die individualisierte Planung des Studiums? Welche Schwierigkeiten und Stolpersteine ergeben sich dabei?

Nachfolgend werden erste Zwischenergebnisse berichtet, wie sie zum Zeitpunkt am Ende des Herbstsemesters 2018 vorlagen.

### 3.1 Fragestellung 1: Kompetenzdokumentation (Ist-Zustand) durch die Studierenden

Am stärksten waren sich die Begleitpersonen bei der Frage einig, wie realistisch es den Studierenden gelungen war, sich selbst einzuschätzen ( $M = 3.2$ ; Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig») (vgl. Abbildung 3). Die grösste Herausforderung stellte für die Studierenden aus der Sicht der Begleitpersonen die Bezugnahme auf Referenzwerte dar ( $M = 1.8$ ). Dies hatte zum einen damit zu tun, dass unterschiedlich konkrete Referenzwerte zur Verfügung standen, welche mehr oder weniger handlungsleitend waren, und zum anderen damit, dass die Referenzwerte aus verschiedenen Quellen stammten (z.B. Orientierungsrahmen, Lehrplan, Berufsauftrag usw.) und es ihnen somit an Einheitlichkeit und systematischer Ordnung fehlte. Ebenfalls Schwierigkeiten bereitete den Studierenden und den Begleitpersonen die Bestimmung dessen, was als Spur oder Beleg für einen Kompetenzstand gelten soll. Vermutlich ist es tatsächlich nicht immer einfach, belegbare Spuren für einen Kompetenzstand zu identifizieren, vor allem dann, wenn Leistungsnachweise/Workload in der Ausbildung keine guten Indikatoren für die angestrebte Kompetenzen darstellen. Die Dokumentation des persönlichen Kompetenzstands fiel aus der Sicht vieler Begleitpersonen hingegen überraschend umfangreich und aussagekräftig aus, wobei sie gleichzeitig erwähnten, dass die Studierenden die Dokumentationen meist erst sehr kurz vor einer Begleitgruppensitzung erstellt hätten und diese Einschätzung daher nicht das (erwünschte) Resultat einer längeren, idealerweise erfahrungsbegleitenden Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen gewesen sei.

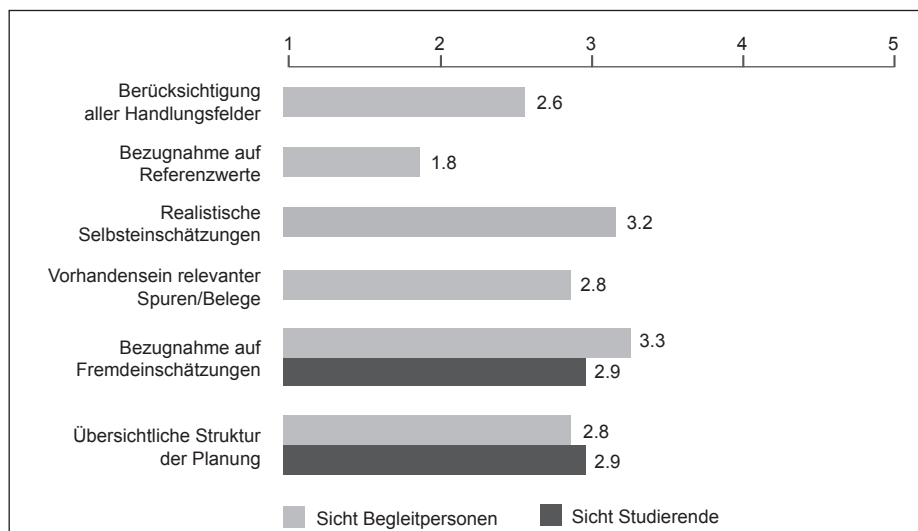


Abbildung 3: Einschätzungen der Begleitpersonen und der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzdokumentation (Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig»).

### 3.2 Fragestellung 2: Planung der Kompetenzentwicklung (Soll-Zustand) durch die Studierenden

Evaluiert wurden hier die Eigenständigkeit der Planung, eine sinnvolle Bezugnahme auf den Ist-Zustand der persönlichen Kompetenzentwicklung, die daraus abgeleitete Relevanz der Zielsetzungen und die Passung der gewählten Lernwege für diese Zielerreichung. Ebenso erfragt wurde, wie die Studierenden mit dem zur Verfügung gestellten Grobplanungsinstrument zurechtgekommen waren (vgl. Abbildung 4). Während einzelne Studierende die neue Art der Studienplanung als Chance begriffen und durch stärkeres Engagement auffielen als im regulären Studiengang, war die Mehrheit der Studierenden mit der Planungsaufgabe anfänglich überfordert. Für die Planung muss sehr vieles gleichzeitig im Blick gehalten werden (Ist-Zustand der Kompetenzentwicklung, persönliche Entwicklungsfelder, Referenzwerte usw.). Den Studierenden fiel es schwer, sich von der Modulstruktur und den Modulkompetenzen des regulären Masterstudiengangs zu lösen, über diese Gegebenheiten «hinauszudenken» und z.B. Lernprojekte modulübergreifend zu planen. Der Perspektivenwechsel vom Abarbeiten institutioneller Vorgaben zur eigenständigen Planung der Kompetenzentwicklung scheint eine längere Resozialisierung zu erfordern.

Die Mehrheit der Studierenden hatte den Eindruck, dass die ihnen offenstehenden Lernwege eine gute Studienplanung ermöglichen würden. Die wichtigsten Kriterien bei der Planung waren für die Studierenden die gute Kombinierbarkeit von Anstellung und Studium, das Finden geeigneter Projekte für die eigene Kompetenzentwicklung und die Vermeidung «unbeliebter» Masterveranstaltungen durch eigene Projekte oder Selbststudium. Insgesamt hatten die Begleitpersonen den Eindruck, dass das Bedürfnis der Studierenden nach einer Flexibilisierung des Studiums grösser gewesen sei als das

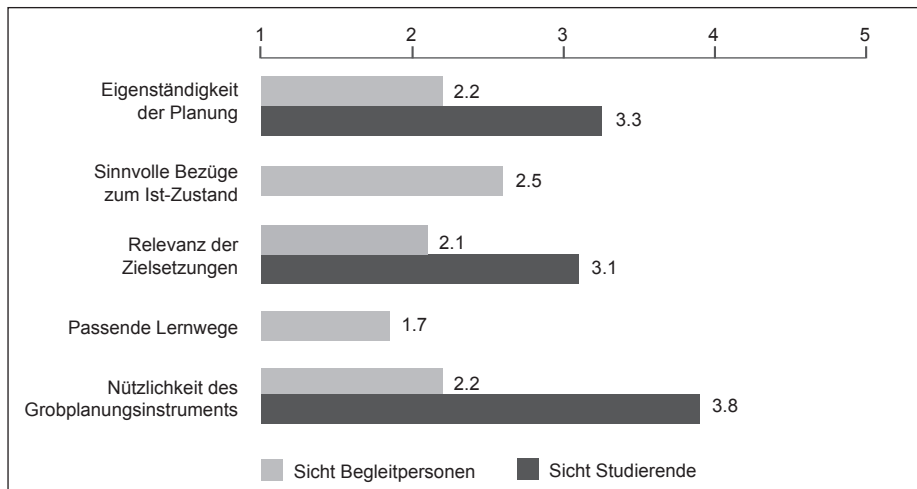


Abbildung 4: Einschätzungen der Begleitpersonen und der Studierenden zu verschiedenen Aspekten der Kompetenzplanung (Skala: 1 = «stimmt gar nicht» bis 5 = «stimmt völlig»).

Bedürfnis nach einer Individualisierung des Studiums. Die Studierenden selbst gaben dagegen an, dass sie den Masterpilotstudiengang als Möglichkeit zur Spezialisierung, zur gezielten Kompetenzerweiterung und zur Verbindung von Ausbildung und berufspraktischen Erfahrungen sehr schätzen würden. Individualisierte und personalisierte Anteile waren in den Planungen der Studierenden jedoch nur bedingt sichtbar.

Interessant war, dass zahlreiche Studierende trotz der Möglichkeit zur Individualisierung die Masterveranstaltungen ganz regulär besucht hatten. Dafür gibt es zwei prominente Gründe: a) Die Studierenden berichteten, dass die Planung individueller Lernprojekte sehr zeitintensiv sei, der Aufwand im Voraus schwer abgeschätzt werden könne und deshalb in einem Semester nur eine begrenzte Zahl solcher Lernprojekte leistbar sei. Der reguläre Besuch von Veranstaltungen war demgegenüber oftmals die «ökonomischere Variante». b) Die Studierenden zögerten, mit Lernprojekten oder Vorschlägen für alternative Lernwege zu den Expertinnen und Experten (d.h. den Dozierenden) zu gehen, weil sie befürchteten, die Dozierenden seien gegenüber der Idee des Masterpilotstudiengangs nicht aufgeschlossen oder würden auf einer Einhaltung der inhaltlichen Vorgaben des regulären Masterstudiengangs beharren. Besonders herausfordernd scheint es zu sein, Lernprojekte zur Aufarbeitung eigener Kompetenzdefizite zu lancieren, weil man sich hier mit Aspekten des beruflichen Handelns auseinandersetzen muss, die einem schlecht oder nicht gelingen. Das Hinschauen ist hier schmerzhaft und somit weniger intrinsisch motivierend als das Vertiefen in Aktivitäten, die man gern macht bzw. gut kann.

### 3.3 Fragestellung 3: Eignung der Begleitformen

Die Studierenden waren der Meinung, dass die Begleitinfrastruktur eine eigenständige Studienplanung gut unterstütze ( $M = 4.4$ ), dass sie gewusst hätten, wo sie Unterstützung erhalten können ( $M = 4.4$ ), und dass es ihnen leichtgefallen sei, zusätzliche Unterstützung abzurufen ( $M = 3.6$ ). Der frühe Beginn der Begleitgruppensitzungen vor Semesterstart wurde von der Mehrheit als rechtzeitig und notwendig beurteilt ( $M = 3.9$ ). Auch erachteten die Studierenden eine Anzahl von zwei bis drei Begleitgruppensitzungen als angemessen ( $M = 4.8$ ) und die Begleitgruppen selbst als hilfreich ( $M = 4.2$ ), weil sie von ihnen neue Impulse für die Planung erhalten hatten ( $M = 3.7$ ). Durch die Begleitgruppe fühlten sich die Studierenden ausreichend unterstützt ( $M = 4.5$ ). Die Begleitpersonen selbst berichteten, dass die Studierenden bei der Planung sehr viel Unterstützung und Hilfestellungen benötigt hätten und dass der Rollenwechsel zu einem Planen auf Augenhöhe innerhalb der Begleitgruppe für alle ungewohnt und mitunter schwierig gewesen sei. Die Begleitpersonen klagten zudem über den im Vergleich mit der inhaltlichen Begleitung hohen Anteil an organisatorischen Aufgaben, die sie für die Studierenden hätten übernehmen müssen. Spannend war auch, dass die Begleitpersonen ein starkes Gefühl der Verantwortlichkeit für die Kompetenzentwicklung «ihrer» Studierenden entwickelt hatten und deshalb teilweise einen Druck empfanden, dafür sorgen zu müssen, dass es «vorwärtsgeht».

## 4 Ausblick und Fazit

Der Masterpilotstudiengang ist ein individualisiertes und flexibilisiertes Studienangebot, welches den Studierenden bei der Planung ihrer Kompetenzentwicklung viel Selbstverantwortung überträgt und ihnen die Möglichkeit bietet, Schwerpunktsetzungen und Profilierungen in ihrem Kompetenzprofil vorzunehmen. Die hier berichteten Erfahrungen mit diesem Studienangebot stellen einen Zwischenstand dar. Die Studierenden haben bis dato ein Semester in diesem neuen Modell absolviert und in diesem Semester mussten viele Prozesse und Abläufe erst ausprobiert und eingespielte Routinen (z.B. Orientierung an ECTS) durchbrochen werden. Welche Elemente aus dem Masterpilotstudiengang sich bewähren und in die künftige Angebotsentwicklung einfließen werden, lässt sich noch nicht definitiv beantworten. Es lassen sich jedoch erste Herausforderungen und Chancen benennen.

### 1) Lohnender Fokus auf Kompetenzorientierung

Anders als im regulären Masterstudiengang müssen sich die Studierenden im Masterpilotstudiengang kontinuierlich selbstreflexiv damit auseinandersetzen, was sie im Hinblick auf die Lehrpersonenrolle können, was sie wollen, was sie müssen und wie sie an diese Aufgaben herangehen sollen. Die eigenen Kompetenzen rücken dadurch ins Zentrum der Ausbildung. Dies war für die Studierenden zu Beginn eine ungewohnte, aber letztlich positive Erfahrung; sie fühlten sich als Individuen ernst genommen und unterstützt. Das Format der Begleitgruppe sorgte für die nötige Verbindlichkeit der Reflexion und erlaubte es gleichzeitig, die Reflexionen dialogisch zu gestalten und somit kritisch hinterfragbar zu machen. Der regelmässige Austausch mit Ausbildungsverantwortlichen ist eine zentrale Gelingensbedingung, wenn man in der Ausbildung eine individualisierte Kompetenzentwicklung ins Zentrum stellen will. Als schwierig erwies sich, Kompetenzstände durch Indikatoren zu validieren (z.B. Leistungsnachweise, Praktikumsberichte). Dies hatte primär damit zu tun, dass die Belege und die Spuren, die in der regulären Ausbildung erarbeitet worden waren, nur bedingt auf Handlungsfelder und Ausbildungsstandards übertragbar waren. Bei einem konsequenten Fokus auf die Kompetenzorientierung ist es deshalb wichtig, dass sich Hochschulen Rechenschaft darüber ablegen, wie eine definierte Kompetenz am besten sichtbar gemacht und somit nachgewiesen werden kann.

### 2) Sicherstellung berufsbezogener Standards durch Kompetenzprofile

Der Beruf einer Lehrperson ist durch eine Vielzahl von berufsbezogenen Standards charakterisiert. Wie eine Lehrperson ihre Aufgabe erfüllen soll, leitet sich aus zahlreichen (fach)didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Theorien, rechtlichen Dokumenten, amtlichen Vorgaben und den Lehrplänen ab. Auch eine individualisierte und flexibilisierte Ausbildung muss sicherstellen, dass Studierende am Ende ihres Studiums diese berufsbezogenen Standards bzw. Referenzwerte erreicht haben. Die Herausforderung besteht darin, diese Standards/Referenzwerte in ein kohärentes Kompetenzprofil zu übersetzen, das der Ausbildung zugrunde gelegt werden kann. Das

Kompetenzprofil muss selbsterklärend und genügend operationalisiert sein, damit es den Studierenden als Steuerungsinstrument für ihre Kompetenzentwicklung dienen kann und keiner weiteren Übersetzungsarbeit durch die Ausbildungsinstitution bedarf. Nur wenn die Studierenden von Anfang an klar erkennen können, wohin ihre berufliche Entwicklung gehen soll, ist es ihnen möglich, Selbstverantwortung für das Lernen und für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen.

### **3) Bessere Berücksichtigung der Flexibilisierungs- und Individualisierungsbedürfnisse**

Die Erfahrungen im Masterpilotstudiengang legen nahe, dass das Bedürfnis der Studierenden nach Flexibilisierung grösser war als jenes nach einer Individualisierung von Lernwegen, Lernformaten und Lernergebnissen. Dabei muss man aber berücksichtigen, dass die Studierenden in ihrem bisherigen Studium anders sozialisiert worden waren; die Setzung eigener Entwicklungsziele, die Suche nach eigenen Lernwegen und Lerngelegenheiten und die Mitsprache bei der Festlegung der Lernergebnisse waren für sie neue Erfahrungen. Entsprechend stellte sich bei ihnen eine gewisse Überforderung ein. Die Einführung individualisierter Lernformen bedeutet also, dass die Studierenden dabei gut begleitet werden müssen (z.B. durch Mentorate oder Coachings). Das Bedürfnis nach Flexibilisierung erwächst bei den Studierenden mehrheitlich aus Konflikten zwischen beruflicher Tätigkeit und Studium. Unter den Flexibilisierungsmöglichkeiten wurde vor allem das Selbststudium von den Studierenden stark nachgefragt. Die Ausbildungsinstitution muss sich deshalb grundsätzlich überlegen, welche ihrer präsenzorientierten Lehr- und Lernsettings auf Interaktion und Austausch ausgelegt sind und welche Inhalte gut in einen onlinebasierten Selbstlernkurs ausgelagert werden können.

### **4) Organisatorischen Aufwand reduzieren**

Insbesondere die Organisation und die Durchführung von individuellen Lernprojekten, mitunter aber auch das Selbststudium, wurden von den Studierenden als aufwendig erlebt. Dies hatte vor allem damit zu tun, dass die Dozierenden sehr unterschiedliche und teils auch ungenaue Vorstellungen davon hatten, was sie von einem Lernprojekt oder einem Selbststudium erwarteten, und dass es für die Studierenden somit einen hohen Zeitaufwand bedeutete, sich mit den Dozierenden über den Umfang und die Art ihrer Leistung zu verständigen. Sollten individualisierte und flexible Lehr- und Lernsettings zu einem fixen Bestandteil des Curriculums werden, ist es deshalb notwendig, die alternativen Lernwege hin zu einer bestimmten Kompetenz bereits als Optionen vorzustrukturieren. Dadurch lässt sich der Aufwand für das Aufgleisen dieser Lernaktivitäten beträchtlich reduzieren.

### **5) Systematisches Change-Management bei den Dozierenden**

Studierende berichteten immer wieder über die Angst, mit ihren Ideen für Lernprojekte bei den Dozierenden auf Ablehnung zu stossen. Dozierende reagierten tatsächlich sehr unterschiedlich auf das Angebot des Masterpilotstudiengangs. Während einige Dozierende sehr interessiert an diesem Modell waren und sich gern daran beteiligten, weckte



es bei anderen offenbar Existenz- und Verlustängste. So wurden Befürchtungen laut, dass die Dozierenden «nicht mehr gebraucht» werden würden, wenn die Studierenden eigene Lernwege gehen, oder dass die Studierenden Lücken im «Stoff» haben könnten, wenn die Lernaktivität nicht mehr in konventionellen Modulen und Veranstaltungen stattfindet. Die Dozierenden müssen deshalb sorgfältig bei diesem Rollenwechsel hin zu thematischen Expertinnen und Experten begleitet werden.

## Literatur

- Bönsch, M.** (2016). Heterogenität verlangt Differenzierung. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 32 (1), 11–20.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A. & Zobrist, B.** (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Zürich: LIT.
- Bundesamt für Statistik.** (2015). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2013 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Euler, D.** (2016). Gestaltung von Veränderungsprozessen im Rahmen der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 261–280). Berlin: Springer.
- Euler, D.** (2018). *Individualisierung in der Hochschullehre*. Gastvortrag an der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) im Rahmen der 2. ESW-Tagung, 29. Oktober 2018.
- Hensel, T.** (2016). *Innovation in der Lehre. Eine Einführung*. Präsentation von swissuniversities, Bern, 29. Juni 2016. Verfügbar unter: [https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Veranstaltungen\\_2016/160629\\_Netzwerk-Lehre\\_Hensel.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Veranstaltungen_2016/160629_Netzwerk-Lehre_Hensel.pdf) (21.07.2019).
- Knauf, H.** (2016). Heterogenität – ein umfassendes Projekt für Hochschulen und Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 325–336). Berlin: Springer.
- Moore, E.** (2001). The changing patterns of university studies: Towards lifelong learning in Finnish universities. *Higher Education Management*, 12 (3), 113–127.
- PHBern.** (2012). *Orientierungsrahmen der PHBern*. Verabschiedet von der Schulleitung der PHBern am 7. Februar 2012. Bern: PHBern, Rektorat.
- Röbken, H. & Mertens, A.** (2013). Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 42–52). Münster: Waxmann.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T., & Knopp, L.** (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

## Autor und Autorin

**Adrian Baumgartner**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,  
adrian.baumgartner@phbern.ch

**Kathrin Jost**, Dr., Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,  
kathrin.jost@phbern.ch