


**Ausgabe Nr. 1 (Nov. 2001)**

---


**(K)ein Ende der Diskussion um die Reform der Berufsschullehrerausbildung?**

---


Editorial von Karin Büchter und Franz Gramlinger | [hier als pdf-file](#)

Rolf Dubs  Widerspruch oder produktives Verhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? | [hier als pdf-file](#)

Wilfried Schneider  Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung | [hier als pdf-file](#)

Tade Tramm  Polyvalenz oder Professionalisierung - die Quadratur des Kreises? | [hier als pdf-file](#)

Reinhold Nickolaus  Kontroversen in der Diskussion und Gestaltungsvorschläge | [hier als pdf-file](#)

Dieter Münk  Berufspädagogik als technische Gebrauchsanweisung? Ausgewählte empirische Ergebnisse ... | [hier als pdf-file](#)

---

**Papers** [hier klicken](#)zusätzlich zu den Artikeln und Beiträgen der ersten Ausgabe von **bwp@**

## Editorial

Wenn Sie dieses Editorial lesen, dann haben wir schon etwas erreicht - Sie zumindest ein klein wenig neugierig gemacht und auf diese neue Webseite ( <http://www.bwpat.de>) geführt!

Was ist *bwpat*, für wen ist *bwpat* gedacht, und was erwartet Sie in der ersten Ausgabe?

*bwpat* ist ein interaktives Medium, das es in dieser Form für diese Zielgruppe noch nicht gegeben hat und durch das innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Kommunikation via Internet gefördert werden soll.

In diesem Sinne ist *bwpat*

### **eine Fachzeitschrift,**

- in der Beiträge aus Theorie und Praxis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik publiziert werden,
- die aktuelle Schwerpunktthemen aufgreift und aus unterschiedlichen Perspektiven präsentiert und zur Diskussion anbietet,
- die sich an Forschende, Lehrende, Praktizierende und Studierende richtet und diese dazu auffordert sich inhaltlich auszutauschen,
- und die nicht in Konkurrenz zu anderen Zeitschriften gehen will, sondern diese vielmehr ergänzen und erweitern;

### **ein Diskussionsforum,**

- das den Lesern die Möglichkeit bietet, sich in die Diskussion einzumischen, die jeweiligen Themen bzw. einzelnen Beiträge zu jeder Zeit durch eigene begründete Positionen zu ergänzen, zu relativieren, zu veranschaulichen etc.,
- das den zeitlich unbegrenzten, an Statements zunehmenden Austausch transparent und permanent verfügbar macht,
- Neuensteigenden ein Bild über Entwicklung und Stand von Diskussionen zu bestimmten berufs- und wirtschaftspädagogischen Themen- und Fragestellungen verschafft;

### **ein interaktives Informationsmedium,**

- das über Neuigkeiten aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik informiert, wie über Publikationen, Veranstaltungen, Neues aus der Sektion BWP der DGfE, aus den Hochschulen, der Berufsbildungspolitik o.ä.,
- das den Leserkreis dazu auffordert, selbst Wissenswertes mitzuteilen. Fragen zu stellen. Probleme aufzuwerfen.

Vorschläge zu machen,

· das hierüber Kooperationen und Kommunikationen anbahnt.

*bwp@* wird zweimal jährlich erscheinen, allerdings wird sich das eigentlich Interessante zwischen diesen Terminen abspielen! Wir wollen die Diskussion schüren, moderieren, kommentieren - aber keineswegs alleine führen. Und wir stehen als Anlaufstelle und Umschlagplatz für all jene Informationen zur Verfügung, die für Sie interessant und wichtig sein könnten.

Die Leser, die Besucher dieser Homepage, die Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die Community - oder wie auch immer wir diesen noch so unscharf umrissenen Kreis all derer, die wir erreichen wollen, nennen - SIE sind es, die hier aktiv und interaktiv werden sollen und gemeinsam mit uns die Richtung und die Inhalte vorgeben werden.

Regelmäßig alle vier Wochen werden wir Sie mit einem Newsletter auf dem Laufenden halten - wenn Sie den bekommen wollen, können Sie ihn gleich [online abonnieren](#).

Die jeweiligen Schwerpunktthemen werden ab dem Erscheinen der aktuellen Ausgabe angekündigt - auch hier können Sie uns wieder aktiv Vorschläge für Beiträge machen.

Den thematischen Anfang bildet die während der letzten drei Jahre verstärkt aufgeworfene Frage nach der Zukunft und Gestaltung der Ausbildung von Berufsschullehrern. Den Input für die Diskussion liefern die Beiträge von *Rolf Dubs* (St. Gallen), *Wilfried Schneider* (Wien), *Tade Tramm* (Hamburg) und *Reinhold Nickolaus* (Hannover). Den Autoren wollen wir an dieser Stelle noch einmal sehr herzlich dafür danken, dass sie bei unserer manchmal eher "unkonventionellen" und interaktiven Arbeitsweise weder Geduld noch Humor verloren und so erst das Erscheinen dieser ersten Ausgabe ermöglicht haben. In der nächsten Ausgabe, die im Frühjahr 2002 erscheint, wird es um das Thema "Lernen in Netzen" gehen.

Viel Spaß beim Surfen und Lesen - wir sind schon gespannt auf Ihre Reaktionen!

Für die Herausgeber  
**Karin Büchter & Franz Gramlinger**

PS: Schicken Sie doch diesen Link (<http://www.bwpat.de>) auch weiter an andere möglicherweise Interessierte!

---

## **Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug?**

---

Ausgehend von einer Beschreibung der Veränderungen im Handelslehrerberuf und der Ziele des Handelslehrerstudium soll im folgenden Beitrag der Gestaltungsfrage des Studiums nachgegangen werden, um zu einer Antwort auf das Spannungsfeld zwischen Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung zu gelangen.

### **1 Veränderungen in den Anforderungen an den Handelslehrerberuf**

Noch immer ist die wenig differenzierte Meinung weit verbreitet, die Lehrerbildung sei auf die Bedürfnisse der späteren praktischen Berufstätigkeit auszurichten, d. h. die angehenden Lehrkräfte hätten vor allem zu lernen, gut zu unterrichten. Deshalb rühmen Bildungspolitiker und fordern Studierende nicht selten Studiengänge mit einem starken Praxisbezug. Eine von der Praxis oft missverstandene empirische Forschung verstärkt diese Forderung, weil Politikerinnen und Politiker sowie viele Lehrkräfte von ihr abschließende Antworten auf alle umstrittenen bildungspolitischen und unterrichtlichen Fragen erwarten. Die Folge davon könnte eine "praxisbezogene Rezeptologie" sein, die vordergründig viele Probleme zu lösen scheint, aber langfristig zu einem starren, wenig reflektierten Bildungssystem führen würde.

Aus zwei Gründen ist ein solcher einseitiger Praxisbezug der Handelslehrausbildung abzulehnen. Erstens besteht die Gefahr, dass eine einseitige Praxisorientierung die raschen gesellschaftlichen Veränderungen und die damit verbundene, immer ausgeprägter werdende Instabilität der Bildungspolitik, mit den negativen Auswirkungen auf den Schulalltag nicht aufzufangen vermag. Die dringend nötige Stabilität für das Bildungswesen lässt sich nur dann ohne neue Erstarrungen, die durch unter politischem Druck handelnde Schulbehörden herbeigeführt werden, überwinden, wenn die Erziehungswissenschaft Paradigmen und Theorien in reflektierter Weise in die Schuldiskussion einbringt.

Zweitens interpretieren diejenigen Leute, welche sich einen einseitigen Praxisbezug wünschen, die Veränderungen, welche sich im Lehrerberuf abspielen, in bezug auf neue Anforderungen nicht umfassend genug. Früher beschränkte sich die Tätigkeit von Lehrkräften in erster Linie auf die Verwirklichung der im Lehrplan vorgegebenen Ziele mit einem möglichst wirksamen Unterrichtsverhalten. Diese Ziele waren in der traditionellen Gesellschaft mit weitgehend übereinstimmenden normativen Grundwerten und einfacheren Lernansprüchen wenig bestritten und ohne schwerwiegende Herausforderungen zu erreichen. Deshalb genügte eine praxisorientierte Lehrerbildung, die vor allem Handreichungen für die tägliche Schulfüh-

---

\* Der vorliegende Beitrag ist eine für *bwp@* überarbeitete und gekürzte Version des 1999 publizierten Artikels: Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung - Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: TRAMM, T., SEMBILL, D., KLAUSER, F. & JOHN, E.G. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen (300-323). Frankfurt a.M.

rung und für den Alltag vermittelte. Heute haben sich die Verhältnisse grundlegend verändert. Auf die Lehrkräfte kommen viel komplexere Aufgaben zu, die mit bloßen Handreichungen nicht mehr zu erfüllen sind (vgl. DARLING-HAMMOND, WISE, & KLEIN, 1995). Zu den für die Lehrerbildung wichtigsten Veränderungen zählen die folgenden:

(1) Der Wertepluralismus in der einheimischen Bevölkerung und die Durchmischung der Gesellschaft mit Menschen aus vielen Völkern verunsichern immer breitere Kreise, so dass der Wertepluralismus durch eine Werteverunsicherung ergänzt wird. Zusammen mit dem Bedeutungsverlust des Glaubens oder der Ethik und dem geringer werdenden Einfluss der Familie auf die Werterziehung sieht sich die Schule mit der Forderung nach einer verstärkten Wert-, Charakter- und Persönlichkeitserziehung konfrontiert. Dies erfordert eine reflexive Auseinandersetzung mit Paradigmen der Erziehung und mit bildungstheoretischen Fragen sowie mit Problemen der interkulturellen Pädagogik.

(2) Die beruflichen Ansprüche und jene an das Leben aller Menschen steigen angesichts des raschen Wandels in der Technologie und in der Wirtschaft stark an, so dass die Schulen nicht mehr nur Vorgaben von Lehrplänen erfüllen und anhand von Lehrmaterialien nachvollziehend unterrichten können, sondern sie sind gehalten, neben der Wissenserarbeitung Lern- und Denkstrategien zu unterstützen und das selbstregulierte Lernen einzuleiten.

(3) Das gegenwärtige Bestreben um eine Teilautonomisierung der Schulen erfordert von den Lehrkräften die Fähigkeit zur Schulentwicklung, die nur gelingen kann, wenn die Lehrkräfte mit der Curriculumentwicklung, Qualitätsfragen der Schule und allgemeinen Schultheorien vertraut sind.

(4) Der zunehmende Umfang des Wissens und die steigende Komplexität der Zusammenhänge setzt eine gute fachwissenschaftliche Wissens- und Könnensbasis voraus, denn einerseits ist es nur unter dieser Voraussetzung möglich, eine einigermaßen vertretbare Stoffauswahl zu treffen. Und andererseits - was noch wichtiger ist - müssen die Lehrkräfte die gewählten Lerninhalte nicht nur angelernt, sondern kognitiv durchdrungen haben. Andernfalls ist es gar nicht möglich, sie mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten.

Diese wenigen Hinweise zeigen, dass einfache, praxisbezogene Handlungsanweisungen nicht mehr genügen: alle Tätigkeiten von Lehrkräften verlagern sich immer mehr in Richtung eines steten Entscheidens in komplexen Situationen, die einerseits den Eigenarten und den Bedürfnissen der Lernenden (die sich immer stärker unterscheiden) und andererseits einem theoretischen Bildungskonzept gerecht werden müssen.

Bevor nun dieses Theorie-Praxis-Verhältnis genauer untersucht werden kann, sind die Anforderungen an Lehrkräfte angesichts der oben beschriebenen Veränderungen genauer zu beschreiben.

## 2 Die beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte und die Wirksamkeit von Lehrerbildungsprogrammen

Die folgenden Überlegungen gehen von Arbeiten von SHULMAN (1986) aus und sind in Abbildung 1 zusammengefasst. Dieses Modell will als Grundlage für die Beantwortung von drei Fragen dienen:

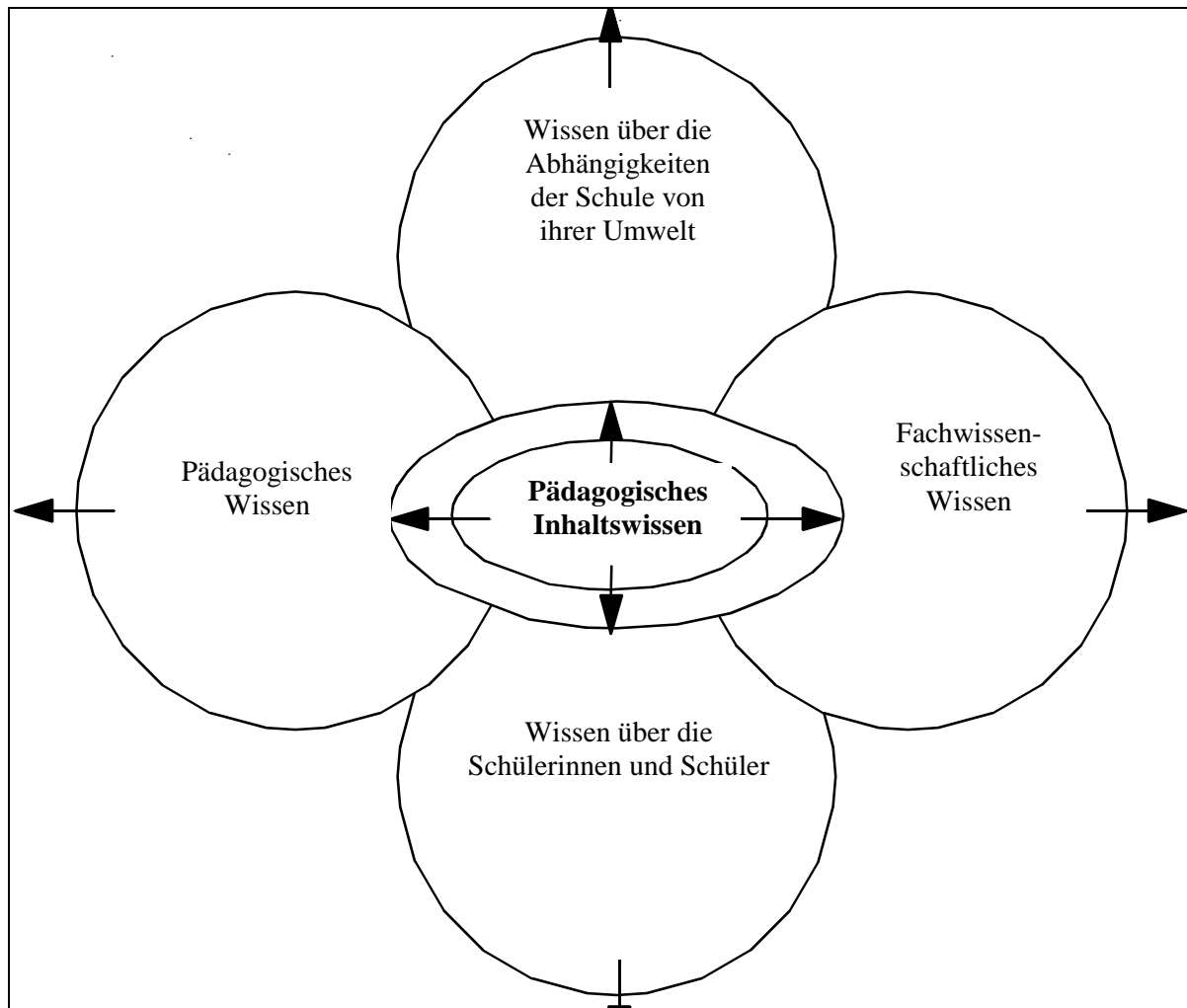


Abb. 1: Pädagogisches Inhaltswissen

Das Modell geht davon aus, dass Lehrkräfte am Ende ihrer Ausbildung in erster Linie über ein im Schulalltag anwendbares pädagogisches Inhaltswissen verfügen, das sich aus einer Interaktion zwischen Fachwissen, pädagogischem Wissen, Wissen über die Schülerinnen und Schüler sowie Wissen über die Abhängigkeiten der Schule von ihrer Umwelt entwickelt, und das sich aufgrund weiteren Lernens und praktischer Erfahrung ständig vergrößert.

Auf der Basis empirischer Befunde zur Lehrtätigkeit<sup>1</sup> könnte man meinen, die Umschreibung der Anforderungen an Lehrkräfte sei nicht besonders problematisch. Denkbar wäre eine Umschreibung mit drei Merkmalen:

- (1) Lehrkräfte benötigen ein vernetztes pädagogisches Inhaltswissen in dem beschriebenen Sinn.
- (2) Sie müssen die Fähigkeit haben, alltägliche Schul- und Unterrichtssituationen mit Hilfe dieses Wissens zu analysieren und aus verschiedenen Handlungsmöglichkeiten diejenige auszuwählen, welche unter Berücksichtigung der aktuellen Situation die wirksamste ist. Deshalb ist das Inhaltswissen zu einem pädagogischen Handlungswissen zu entwickeln.
- (3) Sie benötigen Fertigkeiten, die sie zur Umsetzung ihrer Entscheidungen anhand ihres pädagogischen Handlungswissens sowie zu dessen Anwendung befähigen. Dazu benötigen sie pädagogische Handlungskompetenzen.

Diese Umschreibung beinhaltet das Spannungsfeld zwischen Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug. Um in Extremen zu sprechen: Man könnte auf der einen Seite argumentieren, das Schwergewicht der Lehrerbildung sei auf ein wissenschaftlich gestaltetes pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen zu legen, das die Grundlage für Entscheidungen im Schulalltag gebe, so dass eine kurze praktische Ausbildung genüge, um aus der Erfahrung die notwendigen Handlungskompetenzen dank einem umfassenden Verständnis relativ leicht zu erwerben. Auf der anderen Seite ließe sich anführen, das Entscheidende im Lehrerberuf seien pädagogische Handlungskompetenzen (vor allem Fertigkeiten in der Unterrichtsgestaltung), für die als Grundlage "naive Theorien", d. h. Aussagensysteme, die ausschließlich auf der praktischen Erfahrung aufbauen, vollauf genügen.

Ansatzpunkte zur Klärung dieser widersprüchlichen Ansätze könnten zuerst einmal in der empirischen Forschung gesucht werden, die etwas über die Wirksamkeit verschiedener Lehrerbildungsprogramme aussagen.

Zieht man aber die einschlägigen empirische Befunde heran<sup>2</sup>, gilt es wieder einmal festzustellen, dass die Vielzahl von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerbildungsprogrammen mehr Widersprüche und Unsicherheiten als Lösungen bringt. Dies ist auch verständlich. Erstens ist die Fragestellung so komplex, dass es kaum möglich ist, umfassende und damit aussagekräftige Schlussfolgerungen zu ziehen. Zweitens sind die vielen Untersuchungen nicht vergleichbar, weil die Kontexte der Lehrerbildungsprogramme zu verschieden sind. So ist zu vermuten, dass allein schon das Verständnis und die Vermittlungsart der Theorie und ihre allfällige Kombination mit der Praxis selbst unter sonst gleichbleibenden Bedingungen zu ganz anderen Erkenntnissen führen. Drittens steht die Forschungsmethodik solcher Untersuchungen noch auf einem relativen tiefen Stand (viele Befragungen und Interviews), so dass klare Ergebnisse noch gar nicht erwartet werden können.

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu ausführlicher Dubs (1999), 305

<sup>2</sup> Vgl. ebenda, 307ff.

Unter diesen Voraussetzungen bleibt den für den Aufbau von Lehrgängen in der Lehrerbildung Verantwortlichen nichts anderes übrig, als aufgrund von plausiblen Einzelergebnissen aus der empirischen Forschung, der Theorie und ihrer eigenen Erfahrung weiterhin programmatisch zu arbeiten und sich der wissenschaftlichen Diskussion zu stellen. Dieser Weg wird im Folgenden für die Handelslehrrausbildung, wie sie in St. Gallen zu realisieren versucht wird, dargestellt.

### **3 Thesen für den Aufbau einer Konzeption der Handelslehrrausbildung**

#### **3.1 Ausgangslage**

Aufgrund der bisher angeführten Aspekte bedarf die Handelslehrrausbildung einer guten fachwissenschaftlichen Grundbildung. Deshalb ist es falsch, die fachwissenschaftliche Bildung zu Lasten der pädagogischen Bildungsinhalte zu verkürzen. Wie soll beispielsweise ein Handelslehrer Recht unterrichten, wenn er keine genügend umfassenden rechtswissenschaftlichen Kenntnisse hat? Benötigt werden Fachleute des Rechts, welche gut unterrichten können und nicht Pädagogen, die eine gewisse Ahnung von Recht haben. Schwieriger zu beantworten ist die Frage, ob die Studierenden des Handelslehramtes Lehrveranstaltungen des Rechts ohne Bezug auf ihren Beruf belegen sollen, oder ob ein Konzept zu wählen ist, in welchem die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik Recht kombiniert werden. Weil offenbar die fachwissenschaftliche Basis für das erfolgreiche Unterrichten bedeutsam ist, sollte sie in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen aufgebaut werden. Die Erfahrung lehrt aber, dass damit und mit allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen die Sicherheit im Unterrichten nicht geschaffen wird. Dazu bedarf es einer ausgebauten Fachdidaktik.

**These 1:** *Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Unterricht lassen sich nur mit einer fachwissenschaftlichen Grundbildung und einer ergänzenden Fachdidaktik schaffen. Der Fachdidaktik in jedem zu unterrichtenden Fach ist gegenüber heute mehr Bedeutung beizumessen (in ähnlicher Weise SCHNEIDER, 1996).*

#### **3.2 Das pädagogische Wissen (die pädagogische Theorie)**

Die Tatsache, dass viele Lehramtskandidatinnen und -kandidaten ihr pädagogisches Wissen (die erworbenen Theorien) zu wenig in den schulischen Alltag einbringen können, also große Diskrepanzen zwischen theoretischem pädagogischem Wissen und praktischem Handeln im Unterricht bestehen, darf nicht zur Forderung führen, die Theorie sei überflüssig und für die Berufsfähigkeit wertvoll seien nur praktische Handlungsanweisungen. Eine Praxis ohne Theorie kann es nicht geben. Aber die Theoretiker müssen erkennen, dass die Verfügbarkeit von Theorien eine wichtige, nicht aber schon hinreichende Bedingung für das Gelingen einer dieser Theorie entsprechenden Praxis ist (HEID 1991). Zum theoretischen Wissen muss ein praktisches Können hinzukommen, um praktische Kompetenz zu begründen, oder wie GAGE (1978) es sagt: Erfolgreiches Lehren setzt eine wissenschaftliche Basis der Kunst des Lehrens voraus. Dies bedeutet, dass sich die Professionalität von Lehrkräften darin manifestiert, dass es ihnen gelingt, die vorliegenden und einigermaßen gesicherten Theorien als Steuerungs-



grundlage für ihr unterrichtliches Handeln zu nutzen (BECK 1992). Wie wichtig dieser Zusammenhang ist, lässt sich gegenwärtig an der Konstruktivismus-Debatte besonders gut zeigen. Viele Lehrkräfte, die heute für autonomes Lernen (die Lernenden bestimmen selbst, was sie erarbeiten wollen) und kooperatives Lernen eintreten, berufen sich auf den Konstruktivismus. Hätten sie aber die Theorie des Konstruktivismus studiert, so müssten sie wissen, dass sich der Konstruktivismus als Theorie weder mit Problemen der Auswahl von Unterrichtsinhalten noch mit Fragen der Unterrichtsmethodik (Unterrichtsverfahren) beschäftigt, sondern sein Augenmerk auf die Neukonstruktion von Wissen aus subjektiver Sicht richtet. Viele solche Missverständnisse und daraus entstehende pädagogische Dogmen wären vermeidbar und lösten im Schulwesen nicht immer wieder verunsichernde Pendelschläge aus, wenn die Lehrkräfte dank guter theoretischer Wissensgrundlagen pädagogische Aussagen ernsthafter reflektieren und interpretieren würden.

Eine Lehrerbildung ohne gute theoretische Grundlagen ist also undenkbar. Die Theorie muss als Wissens- und Reflexionshintergrund dienen, der den Lehrkräften hilft, im Schulalltag unterrichtliche Entscheidungen zu treffen und Kompetenzen im Umgang mit sich selbst aufzubauen (PÄTZOLD 1995). Würde sich die Lehrerbildung nur auf das Vermitteln von bewährten Techniken für den Alltagsunterricht beschränken und nur erfahrungsgeleitet-pragmatisch sein, so fehlte das Wichtigste, die pädagogische Gesamtschau und die Reflexion für unterrichtliche Entscheidungssituationen. Lehrkräfte würden zu vollziehenden Technokraten, die von dogmatischen Vorstellungen über richtiges und falsches pädagogisches Handeln geprägt wären. Der immer wieder geforderte ausschließliche Praxisbezug ohne theoretische Fundierung stellt auch für die empirische Forschung eine Gefahr dar. Sie kann unter diesen Umständen dazu missbraucht werden, eine vorgefundene Praxis nur zu bestätigen, indem sie für eine vorherrschende Vorstellung oder eine erwünschte Idee über Schule und Unterricht anwendungsbedeutsames Wissen und Handlungskompetenz entwickelt, die einen erwünschten Zustand bloß wissenschaftlich legitimieren, nicht aber auch kritisch reflektieren.

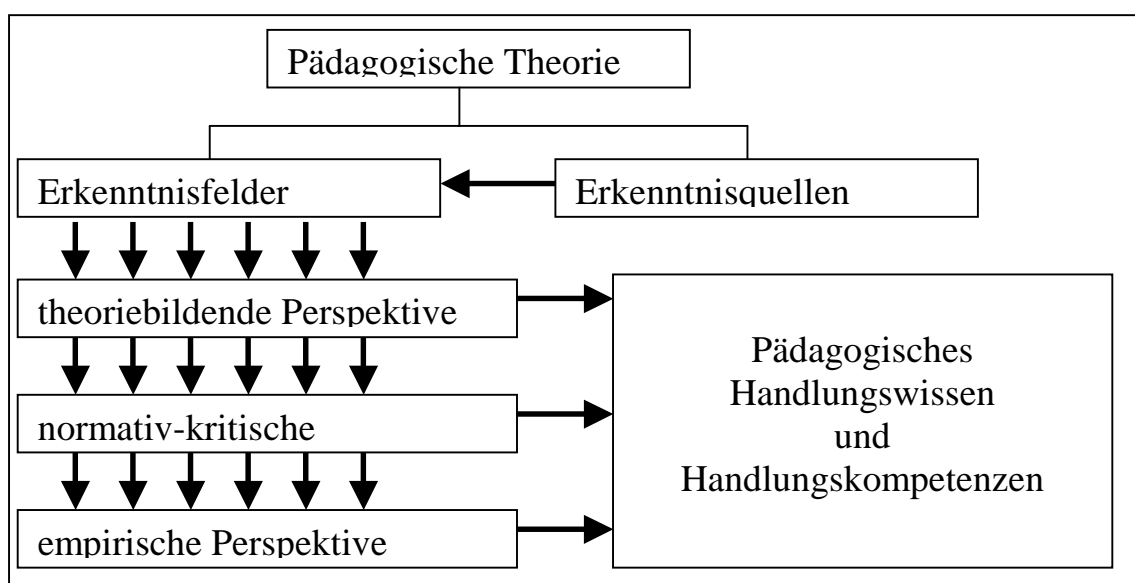


Abb. 2: System der pädagogischen Theorie

Versucht man für die Theorie ein Raster zu entwickeln, so könnte von dem in Abbildung 2 dargestellten System ausgegangen werden. Die pädagogische Theorie lässt sich in einzelne für die Schule und den Unterricht bedeutsame Erkenntnisfelder aufgliedern. Das sind größere Problemkreise, die in einer umfassenden Sicht der pädagogischen Theorie zugrunde gelegt werden. Die Gliederung kann nach traditionellen, disziplinenorientierten Gesichtspunkten oder nach größeren Themenbereichen, die sich aus den Erkenntnisquellen ergeben, erfolgen. Die Erkenntnisquellen sind der Schulalltag, wie er von Lehrkräften und Lernenden erlebt wird, Erziehungsideen, wie sie in der Öffentlichkeit oder von Lehrkräften vertreten werden oder theoriegeleitete Fragestellungen von Wissenschaftlern. Die Erkenntnisfelder führen zu Hypothesen, die zu Theorien entwickelt werden, die immer einer normativ-kritischen Analyse zu unterziehen sind und soweit als möglich einer empirischen Überprüfung ausgesetzt werden sollten. Daraus abzuleiten ist das pädagogische Handlungswissen, das als wissenschaftliche Basis für die Bildungspolitik, den Umgang mit den Lernenden sowie die Kunst des Unterrichtes dient. Dieses pädagogische Handlungswissen setzt sich zusammen aus dem pädagogischen Wissen, dem Wissen über die Abhängigkeiten der Schule von ihrer Umwelt sowie dem Wissen über die Schülerinnen und Schüler (vergleiche Abbildung 1).

**These 2:** *Eine nur auf praktischen Erfahrungen (Unterrichtsratschläge, Empfehlungen, naive Theorien) aufbauende Lehrerbildung genügt nicht. Ohne ein theoretisch fundiertes pädagogisches Handlungswissen, das die theoriebildende, die normativ-kritische und die empirische Perspektive umfasst, fehlt ihr die Voraussetzung, die nötig ist, damit die Studierenden die Alltagserscheinungen und -probleme in der Bildungspolitik, in der Schule und im Unterricht aus ganzheitlicher Sicht erfassen und verstehen, sie normativ-kritisch analysieren und erkennen, ob und inwieweit theoretische Erkenntnisse empirisch überprüfbar sind. Deshalb ist die Einführung in die empirische Sozialforschung ein wesentlicher Bestandteil einer jeden Lehrerbildung. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, so fehlen den Lehrkräften einerseits die Grundlagen zur Beurteilung von pädagogischen Innovationen und pädagogischen Moderscheinungen und andererseits die Anstöße zu schulischen Neuerungen und Verbesserungen, denn neue theoretische Erkenntnisse regen in vorzüglicher Weise zu Veränderungen im Alltagsunterricht an.*

### **3.3 Vom pädagogischen Wissen zum pädagogischen Handlungswissen**

Seit langem wird auch von namhaften Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern der geringe Einfluss der erziehungswissenschaftlichen Theorie auf die Bildungspolitik, die Schule und den Unterricht beklagt (PATRY 1988; KENNEDY 1997 & PETERSON 1998). Dafür sind mehrere Ursachen verantwortlich. Erstens bemühen sich zu wenige Theoretikerinnen und Theoretiker um die praktische Relevanz ihrer Fragestellungen, und es interessiert sie zu wenig, wie sich ihre Erkenntnisse der Schulpraxis dienstbar machen lassen. Zweitens gewinnen sie häufig Erkenntnisse, die für den Schulalltag bedeutsam sind, sich aber kaum umsetzen lassen, weil die Betrachtungsweise die Realität des Schulalltages vernachlässigt (z. B. Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, zur Verfügung stehende Unterrichtszeit). Drittens geben sie sich die Aufträge oft selbst, indem sie Studium und Untersuchungen

aus wissenschaftlicher Sicht vertiefen und sich dabei immer weiter von den Bedürfnissen der Bildungspolitik und vom Schulalltag entfernen. Diese Tendenzen beeinflussen die Lehre, indem sie für viele Studierende oft zu abstrakt bleibt und den falschen Eindruck hinterlässt, die Theorie nütze für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft nichts. Ihnen ist durch eine Umgestaltung des traditionellen Universitätsunterrichtes zu begegnen, wobei die folgenden Aspekte zu bedenken sind:

(1) Anstelle einer disziplinenorientierten Behandlung der einzelnen Lerngebiete (z. B. Geschichte der Wirtschaftspädagogik, allgemeine Wirtschaftspädagogik, Lerntheorie, Entwicklungspsychologie usw.) sollte ein problemorientierter Aufbau des Studiums verwirklicht werden, indem von Problemfeldern der konkreten bildungs- und schulpolitischen Situationen, wie sie den künftigen Lehrkräften begegnen, ausgegangen und der Wissenskonstruktion mehr Gewicht beigemessen wird. Damit eine solche problemorientierte, gemäßigt konstruktivistische Lehrgangsgestaltung aber nicht zu einer Beliebigkeit des Unterrichtes (SEIFERT 1998) mit einem unstrukturierten, zufälligen Wissensaufbau führt, sind relevante und ganzheitliche, der Schulpraxis entnommene Problemfelder zu bestimmen. Außerdem ist eine gute Basis in Wissenschaftstheorie und in empirischer zu vermitteln, damit der problemorientierte Unterricht theoretisch genügend fundiert bleibt.

(2) Die Problemfelder sind stärker zu aktualisieren, damit auch diejenigen Probleme bearbeitet werden, welche für die Lehrkräfte vor allem in ihrer beruflichen Anfangszeit bedeutsam sind. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht. Gegenwärtig werden die Schulen vielerorts in teilautonome Schulen (Schulen mit Gestaltungsfreiräumen) umgebaut, in denen Schulentwicklungsprozesse durch die Lehrerschaft zu verwirklichen und Leitbilder zu erstellen sowie aus Rahmenlehrplänen Schullehrpläne zu entwickeln sind und/oder ein intern konzipiertes Qualitätsmanagement aufzubauen ist. Darauf werden aber Lehrkräfte noch kaum vorbereitet. Insbesondere fehlt an den meisten Lehrerbildungsstätten eine Anleitung zur praktischen Umsetzung dieser neuen Themenbereiche, obschon sich immer deutlicher zeigt, dass Lehrkräfte ohne genügendes pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen aus ihrem Studium diese Aufgaben nicht in innovativer Weise erfüllen können.

(3) Problematisch an der Theorievermittlung ist der noch weitgehend vorherrschende traditionelle Lehrbetrieb an den Universitäten mit Vorlesungen und Seminaren. Beide Veranstaltungstypen werden sicher immer bedeutsam bleiben, aber sie sind zu ergänzen. So wird sich das selbstregulierte Lernen (vgl. beispielsweise DUBS 1998 und die dort zitierte Literatur) nicht durchsetzen, wenn es nur in Vorlesungen behandelt und theoretisch in Seminaren vertieft wird. Verwirklichen lässt es sich nur aufgrund eigener Lernerfahrungen, denn nur dann erkennt man, welche praktischen Probleme beim selbstregulierten Lernen entstehen und welche Formen der Lernberatung (Scaffolding) hilfreich sind. Ganz generell sollten alle unterrichtsmethodischen Innovationen, die theoretisch entwickelt werden, in der universitären Unterrichtsgestaltung Eingang finden. Dadurch würden die Forscher in ihrer eigenen Lehrpraxis erfahren, wie Rahmenbedingungen noch so wertvolle Innovationen aus der Unterrichtstheorie im Schulalltag oft fragwürdig werden lassen, gar wenn sie zu einseitig gesehen werden.

(4) Weil sich wegen der Situationsgebundenheit des gesamten pädagogischen Geschehens aus der Theorie in den wenigsten Fällen pädagogische Handlungskompetenzen ableiten lassen, die rezeptmäßig anwendbar sind, sind die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten darauf vorzubereiten, ihr Wissen in Entscheidungssituationen in zweckmäßiger Weise einzusetzen. Dazu leistet das forschende Lernen (MITTELSTRASS 1998) gute Dienste. Wenn die Studierenden gelernt haben, schulpraktische Probleme selbst zu erfassen, sie theoretisch und empirisch zu durchdringen und Schlussfolgerungen zu ziehen, so werden sie später Entscheidungen im Schulalltag differenzierter treffen, weil sie systematischer und vor allem theoretisch fundiert überlegen. Diese Wirkung tritt aber nur ein, wenn sich das forschende Lernen vornehmlich an den Problemen der Schulpraxis orientiert. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht. Ein für Lehrkräfte wichtiges Erkenntnisfeld ist das Lehrerverhalten. Seine Inhalte sind für das praktische Unterrichten und für alle Fragen der Lehrerbeurteilung bedeutsam. Wer glaubt, Rezepte für das Unterrichtsverhalten genügen zum Verständnis, dürfte spätestens beim Erstellen eines Beurteilungsinstrumentes zur Erfassung des Lehrerverhaltens feststellen, dass dazu umfassende theoretische Erkenntnisse nötig sind (z. B. die Stärken und Mängel der Prozess-Produkt-Forschung, vergleiche beispielsweise GAGE & NEEDLES 1989, aber auch die Möglichkeiten und Grenzen konstruktivistischer Ansätze, vergleiche CLARK & WELTE 1994). Weil die Forschung zu vielen dieser Fragen bislang keine befriedigende Antwort und vor allem keine überzeugenden Rezepte für die Praxis geben kann, gewinnen die Studierenden am meisten Einsichten, wenn sie möglichst an praktisch erlebten Unterrichtsproblemen mittels des forschenden Lernens zu differenzierten Erkenntnissen gelangen. Erst dann erkennen sie die Relativität aller Beurteilungsschemata; sie lernen aber auch die positive Aussagekraft der Instrumente richtig einzuschätzen.

**These 3:** *Damit sich das pädagogische Wissen zu pädagogischem Handlungswissen entwickelt, muss sich die pädagogische Theorie stärker an den Problemfeldern des bildungspolitischen, des Schul- und des Unterrichtsalltages orientieren. Dies bedingt erstens eine praxisnähere Auswahl der Themenfelder in der theoretischen Lehrerbildung. Zweitens sind die Unterrichtsformen in der theoretischen Lehrerbildung stärker denjenigen, wie sie für die Schulpraxis gefordert werden, anzugleichen: eine gemäßigt konstruktivistisch aufgebaute Lehre mit Möglichkeiten zum forschungsorientierten Lernen sowie die Verwendung von vielgestaltigeren universitären Unterrichtsverfahren müssen angestrebt werden.*

### **3.4 Vom pädagogischen Handlungswissen zur pädagogischen Handlungskompetenz**

Unbestritten ist auch, dass viele Lehrkräfte ihr pädagogisches Handlungswissen nicht in pädagogische Handlungskompetenzen umsetzen können. Schon Ende der sechziger Jahre beklagte TIERSCH (1969, 487), dass viele Lehrpersonen “nicht über ein ihren Aufgaben entsprechendes Könnens- und Verhaltensrepertoire verfügen” und nur unzureichend in der Lage seien, pädagogische Planungen in konkretes Unterrichtshandeln zu transferieren oder ein situationsangemessenes Unterrichtsverhalten zu zeigen. Gleiches gilt für die Schulentwicklung. Viele Lehrkräfte bekunden mit Arbeiten im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen (z. B. Gestaltung von Leitbildern, Erarbeitung von Schullehrplänen, Entwurf von Instrumenten für das

Qualitätsmanagement) Mühe, weil sie ihr pädagogisches Wissen aus dem Studium entweder nicht mehr verfügbar haben oder in praktischen Situationen nicht anwenden können. Dieser Mangel lässt sich nur beseitigen, wenn die Schul- und Unterrichtspraxis systematisch in die Lehrergrundbildung integriert wird. Im einzelnen ist an folgendes zu denken:

(1) Die Idee der teilautonomen Schule kann nur verwirklicht werden, wenn die Studierenden bereits während ihres Studiums die Methodenkompetenzen erlernen, die sie später bei den Schulentwicklungsarbeiten im Alltag benötigen. Dabei müssen sie erfahren, dass Handlungskompetenzen erst dienlich sind, wenn das theoretische Wissen verfügbar gemacht werden kann. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Ein theoretisches Erkenntnisfeld umfasst die Schulkultur und darauf aufbauend die Schulleitbilder. Zur Entwicklung von Leitbildern im späteren Schulalltag sind die Studierenden aber erst fähig, wenn sie im Studium selbst Leitbilder entwickelt haben. Deshalb wird in der St. Galler Handelslehrausbildung für dieses Erkenntnisfeld (Problembereich) der folgende unterrichtliche Aufbau gewählt: Im Anschluss an die Bearbeitung der Grundzüge der Bildungspolitik und der Bildungsphilosophie in einer stärker traditionell gestalteten Lehrveranstaltung (Zeitfaktor!) wird in seminaristischer Form im Sinne des forschenden Lernens erarbeitet, wie ein Schulleitbild entwickelt werden kann (Handlungswissen). Darauf aufbauend entwickeln die Studierenden in Achtergruppen im Rahmen ihrer Portfolioarbeiten ein Schulleitbild, das abschließend beurteilt wird (Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz).

Das Portfolio-Konzept wird in der St. Galler Handelslehrausbildung seit mehreren Jahren mit aus der Sicht der Studierenden nachweislich gutem Erfolg eingesetzt (DUBS 1993). "Ein Portfolio ist eine zweckgerichtete Sammlung von Arbeiten im Zusammenhang eines Lehr-/Lernprozesses, die den Einsatz, den Fortschritt und den Leistungsstand in einem oder mehreren (Fach-)Gebiet(en) darstellt" (JABORNEGG 1997). Es dient also als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis. Weil die Bewertung des Portfolios zur Verbreiterung der Beurteilungsbasis als Note in das Diplom eingeht, legen die Studierenden überdurchschnittlich gute Portfolio-Arbeiten vor.

(2) Auf die Unterrichtspraxis werden die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten nur genügend vorbereitet, wenn das pädagogische Handlungswissen mit praktischen Übungen verbunden wird, damit sich pädagogische Handlungskompetenzen entwickeln können. Damit ist die Streitfrage der Ein- oder Zweiphasigkeit der Lehrerbildung aufgeworfen. Die St. Galler Handelslehrausbildung baut auf einer differenzierten Einphasigkeit auf, weil nur sie die in diesem Beitrag vertretene Auffassung einer sinnvollen Verbindung von Theorie und Praxis ermöglicht. Bei der zweiphasigen Gestaltung kann diese Verbindung nicht gelingen, weil die Theorieerarbeitung an der Universität mangels Praxisbezug und -erfahrung wesentliche Erkenntnisfelder nicht genügend berücksichtigt und damit auch vielen Bedürfnissen angehenden Lehrkräfte nicht Rechnung trägt, und die Praxis (beispielsweise im Studienseminar) den theoretischen Grundlagen häufig nicht die nötige Beachtung schenkt, so dass die Studierenden in der Praxis den Sinn der theoretischen Fundierung nicht mehr einsehen.

Das St. Galler Konzept sucht deshalb bewusst nach der steten Verbindung von Theorie und Praxis bis hin zu Lehrübungen in Schulklassen. Deshalb wurde der folgende Studienaufbau gewählt: In einer ersten Phase der schulpraktischen Ausbildung, der theoriegeleitete Einführungsveranstaltungen wie allgemeine Wirtschaftspädagogik sowie weitere allgemeine Bereiche wie Lerntheorie und empirische Sozialforschung vorangehen, beschäftigen sich die Studierenden im Sinne des forschenden Lernens mit der Unterrichtsvorbereitung und dem Lehrerverhalten, wozu auch praktische Übungen mit Micro-Teaching und Reflective Teaching (DUBS 1981) durchgeführt werden. Um dafür das Problembewusstsein zu schaffen, führen die Studierenden vorgängig im Rahmen ihrer Portfolio-Arbeiten in Zweiergruppen drei Schulbesuche bei von ihnen ausgewählten Lehrkräften durch. Die Erkenntnisse aus den besuchten Lektionen und den anschließenden Gesprächen mit den jeweiligen Lehrkräften werden nach bestimmten Vorgaben im Portfolio ausgewertet, um Grundlagen für das forschende Lernen zu schaffen. Den Abschluss der Ausbildung bilden die Fachdidaktiken der einzelnen Fächer, die aus einem einführenden theoretischen und einem anschließenden schulpraktischen Teil mit beaufsichtigten Lehrübungen bestehen. Diese Lehrübungen, in denen kleine Gruppen von Studierenden die gleiche Schulklasse für 3 bis 4 Wochen unter Aufsicht von Universitätsdozenten übernehmen, zwingen alle Beteiligten zum Praxisbezug, was nicht zuletzt für die Dozierenden von Vorteil ist. Nach erfolgter Diplomprüfung haben die Studierenden schließlich während fünf Wochen (100 Lektionen) das Pensum einer aktiven, von der Universität auf die Betreuung von Studierenden vorbereiteten Lehrkraft voll zu übernehmen, um für die Anfangsphase ihrer eigenen Berufstätigkeit realistischer mit den Anfängerproblemen vertraut zu sein (vgl. zur Problematik des Praktikums BRUSLING 1998).

Die Integration der unterrichtspraktischen Ausbildung in die wissenschaftliche Grundbildung bringt viele forschende Lehrkräfte der Universität in ein Dilemma. Die Unterrichtspraxis führt immer wieder zu Fragen, die sich wissenschaftlich nicht beantworten lassen, so dass auf Unterrichtsrezepte (vgl. beispielsweise GRELL & GRELL 1994) zurückzugreifen ist. Ohne naive Unterrichtstheorien lässt sich keine wirksame Lehrerbildung aufbauen (gleicher Meinung SCHNEIDER 1996). Wesentlich sind aber die folgenden Bedingungen: Unterrichtsratschläge und Rezepte sind ausdrücklich als solche zu kennzeichnen. Zudem sollten die Lehrerbildner nur solche Ratschläge und Rezepte weitergeben, die sie selber demonstrieren können, um einerseits als Modell zu dienen und andererseits den Studierenden aber auch zu zeigen, wie viele dieser Rezepte sehr personenbezogen sind.

**These 4:** *Die theoretische und die praktische Ausbildung für das Handelslehramt sind miteinander zu verknüpfen: Die Praxis schafft das Problembewusstsein und lenkt auf die für die Ausbildung wichtigen Erkenntnisfelder. Die theoretische Ausbildung muss im Interesse der Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit die Voraussetzungen schaffen, damit pädagogische Probleme in ihrer Ganzheit interpretiert und unbedachte Modernismen und andere Einseitigkeiten entlarvt werden können. Nur die abschließende praktische Anwendung vermag Handlungskompetenzen zu schaffen, bei denen auch persönliche naive Theorien und darauf aufbauende Kompetenzen zum Tragen kommen, wobei deren Stellenwert besser beurteilt werden kann, wenn breite theoretische Erkenntnisse verfügbar sind.*

**These 5:** *Diese Forderungen lassen sich nur in einer einphasigen Studiengestaltung verwirklichen.*

### **3.5 Die Fachdidaktik als integrierendes Element in der Handelslehrerbildung**

Die bisherigen Ausführungen sollten deutlich machen, dass der Integration der erziehungswissenschaftlichen und der fachwissenschaftlichen Theorie sowie der bildungspolitischen, schulischen und unterrichtlichen Praxis größte Bedeutung beigemessen wird. Ebenso klar sollte geworden sein, dass eine umfassende Integration aller Lerngebiete in einzelne Problemkreise, wie dies von radikalen Konstruktivisten vorgeschlagen wird (vgl. beispielsweise die Versuche in der Mediziner Ausbildung in den Vereinigten Staaten, BARROWS 1985), hier nicht zur Diskussion steht. Deshalb wird die Frage bedeutsam, wo eine partielle Integration verwirklicht werden könnte. Die besten Voraussetzungen dafür ergeben sich in der Fachdidaktik (die gleiche Auffassung vertritt SCHNEIDER 1996).

Eine theoretisch genügend fundierte pädagogische Ausbildung sichert ein pädagogisches Inhaltswissen (siehe Abbildung 1), das nicht nur als Wissens-, Reflexions- und Entscheidungsbasis für das gegenwärtige Lernen und Arbeiten dient, sondern auch dazu beitragen muss, es im späteren Berufsleben durch selbstreguliertes Lernen fortlaufend auszuweiten. Durch forschendes Lernen, gemäßigt konstruktivistische Arbeit und neue Unterrichts- und Arbeitsverfahren (z. B. Portfolio) ist das Inhaltswissen anhand von für die Praxis der Bildungspolitik, der Schule und des Unterrichts bedeutsamen Erkenntnisfeldern (Problem-bereichen) zu pädagogischem Handlungswissen zu entwickeln. Dadurch soll vor allem das verbreitete Problem des trägen Wissens im Hochschulunterricht überwunden werden (vergleiche beispielsweise RENKL 1994). Für den Unterricht entscheidend sind aber die pädagogischen Kompetenzen, die sich ohne Verlust an Theoriegehalt in der Fachdidaktik in Verbindung mit praktischen Lehrübungen entwickeln lassen. In solchen Lehrübungen begegnen die Studierenden der Realität, die sie zwingt, alle theoretischen Erkenntnisse zur Problemlösung herbeizuziehen, was eine wirksame Integration der gesamten Theorie (umfassendes pädagogisches und Handlungswissen) erzwingt, wodurch die Vorbereitung auf die Praxis ohne Theorieverlust gewährleistet ist.

Abbildung 3 stellt diese Integration dar. In der St. Galler Handelslehrerausbildung wird für jedes einzelne Fach, das Handelslehrkräfte zu unterrichten haben, eine Fachdidaktik angeboten, in welcher es im theoretischen Teil zu einer umfassenden Integration von pädagogischem Inhalts- und Handlungswissen kommt, und pädagogische Kompetenzen anhand dieser theoretischen Grundlagen in Lehrübungen aufgebaut werden.

**These 6:** *Werden die Fachdidaktiken mit Theorie und Unterrichtspraxis zum integrierenden Element des gesamten Handelslehrerstudiums ausgestaltet, so befruchten sich Theorie und Praxis in realitätsnaher Form gegenseitig.*

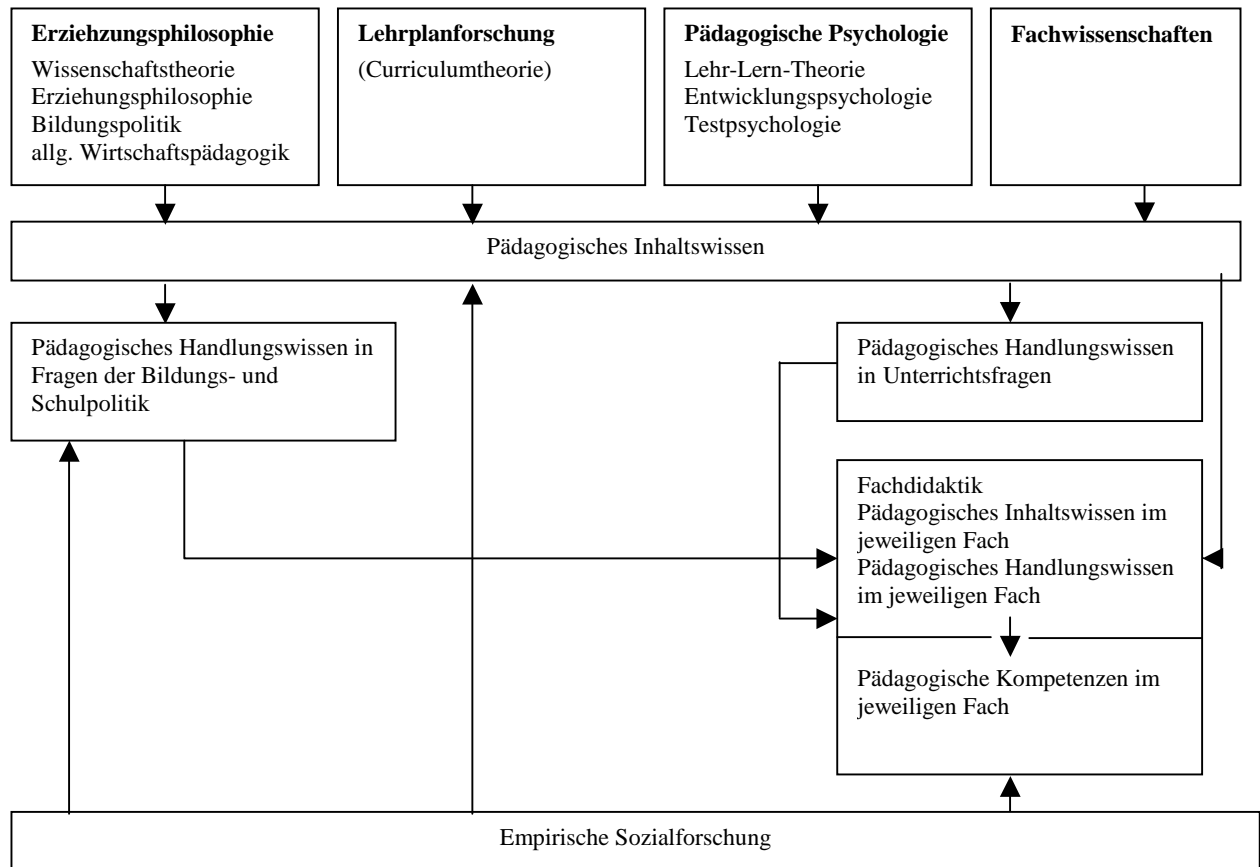


Abb. 3: Fachdidaktik als integrierendes Element der Handelslehrausbildung

#### 4 Schlussfolgerung

Sind Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung ein Widerspruch oder ein produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? Die Antwort ist klar. Betont man den Widerspruch, so schafft man sich ein Problem: Die Wissenschaft, die nur die Theorie sieht, muss sich Praxisferne vorwerfen lassen, und sie darf nicht überrascht sein, wenn sie kaum Einfluss auf die Bildungspolitik und auf den Schulalltag hat. Die Politik und die Schulpraxis, die nur praktische Handlungsanweisungen wollen, irren sich, denn Praxiserfahrung und Handlungsanweisungen genügen weder für eine reflektierte Entscheidungsfindung noch für Innovationen, die mehr sind als nur Modeerscheinungen einer - politisch-gesellschaftlich bedingt - unstabilen Bildungs- und Schulpolitik. Deshalb muss die Praxis die Theorie mit für sie bedeutsamen Problemstellungen herausfordern, und in der Ausbildung der Handelslehrer sind diese Problemstellungen einzubringen, damit sich theoretische Erwägungen nicht immer weiter vom Erleben der Praxis entfernen. Nur wenn sich die Theorie den echten und nicht nur selbstgewählten theoretischen Problemen annimmt, und sie ihre Erkenntnisse nicht als absolute Wahrheiten, sondern als reflektierte Entscheidungsgrundlagen an die Praxis heranträgt, wird sich ihr Einfluss vergrößern. Je stärker sich die Wissenschaft in zum Teil elitärer Weise mit sich selbst beschäftigt ("man schreibt für die Kollegen und nicht für die Praxis, weil man



sich nur auf diese Weise profiliert”), und je weniger sie sich selbst (zum Beispiel mit einer Klassendemonstration der eigenen Theorien) der Praxis stellt, desto überflüssiger wird sie für Politikerinnen und Politiker. Dass dies in Zeiten der Budgetrestriktionen verhängnisvoll ist, braucht nicht betont zu werden. Deshalb ist alles zu tun, um die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Handelslehrausbildung zu einem täglichen, produktiven Spannungsverhältnis werden zu lassen.

## **Literatur:**

BARROWS, H. S. (1985): How to design a problem-based curriculum for the preclinical years. New York.

BECK, K. (1992): Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In B. BONZ, K.-H. SOMMER & G. WEBER (Hrsg.), Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung (183-200). Esslingen.

BRUSLING, C. (1998): The Practicum in the Education of Professions: Relations between Institutions of Higher Education and Fields of Practice. EERA Bulletin, 1 (2), 9-14.

CLARK, C. M. & WELTE, S. (1994): Constructivism and Teaching. In Ch. METZGER & H. SEITZ (Hrsg.), Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse (261-278). Zürich.

DARLING-HAMMOND, L., WISE, A. E. & KLEIN, S. F. (1995): A Licence to Teach. Building a Profession for 21st-Century Schools. Boulder.

DUBS, R. (1981): Reflective Teaching. Eine neue Form des Lehrerverhaltenstrainings. ZBW, 77 (10), 723-733.

DUBS, R. (1993): Die Ausbildung der Lehrkräfte für Wirtschaftsfächer (Handelslehrerinnen und Handelslehrer) an der Hochschule St. Gallen. Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, 87 (2), 60- 76.

DUBS, R. (1998): Lehren und Lernen für die künftige Arbeitswelt. Ein Beitrag zum selbst-gesteuerten Lernen. In M. SCHULZ, B. STANGE et al. (Hrsg.), Wege zur Ganzheit. Profilbildung einer Pädagogik für das 21. Jahrhundert (210-228). Weinheim.

DUBS, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung - Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung? In: TRAMM, T., SEMBILL, D., KLAUSER, F. & JOHN, E.G. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen (300-323). Frankfurt a.M.

GAGE, N. L. (1978) : The Scientific Basis of the Art of Teaching. New York.

GAGE, N. L. & NEEDLES, M. C. (1989): Process-Product Research on Teaching. A Review of Criticism. The Elementary School Journal, 89, 253-300.

GRELL, J. & GRELL, M. (1994): Unterrichtsrezepte (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- HEID, H. (1991): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik. In L. ROTH (Hrsg.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S. 949-957). München.
- JABORNEGG, D. (1997): Das Portfolio - Möglichkeiten und Grenzen einer alternativen Prüfungsform. Ein Erfahrungsbericht. In R. DUBS & R. LUZI (Hrsg.), 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis (411-425). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- KENNEDY, M. M. (1997): The Connection Between Research and Practice. Educational Researcher, 26 (7), 4-12.
- MACLELLAN, E. & MAIR, V. (1998). Pre-Service Teachers Understanding of Multiplicative Structures: an Initial Examination. EERA Bulletin, 1 (2), 3-8.
- MITTELSTRASS, J. (1998): Die Zukunft des Universitätssystems und die Universität St. Gallen. In S. SPOUN et al. (Hrsg.), Universität und Praxis (535-548). Zürich.
- PATRY, J. L. (1988): Warum hat die Erziehungswissenschaft so wenig Einfluss auf die Erziehung? Berichte zur Erziehungswissenschaft Nr. 72. Freiburg: Pädagogisches Institut.
- PÄTZOLD, G. (1995): Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. ZBW, 91 (5), 458- 474.
- PETERSON, P. L. (1998): Why Do Educational Research? Rethinking Our Roles and Identities, Our Texts and Contexts. Educational Researcher, 27 (3), 4-10.
- POSCH, P. & ALTRICHTER, H. (1992): Schulautonomie in Österreich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.
- RENKL, A. (1994): Träges Wissen: Die "unerklärliche" Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41. München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- SCHNEIDER, W. (1996): 25 Jahre Wirtschaftspädagogik - eine Standortbestimmung. In R. FORTMÜLLER & J. AFF (Hrsg.), Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie (421-447). Wien.
- SEIFERT, H. (1998): Wenn Pädagogen sich selbst zum Verschwinden bringen. Lockruf der schrankenlosen Beliebigkeit in der Lehrerbildung. Neue Zürcher Zeitung, Nr. 110, S. 79.
- SHULMAN, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14.
- TIERSCH, H. (1969): Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung. In H. ROTH (Hrsg.), Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Band 4) (482-490). Stuttgart.

## **Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung\***

---

### **1 Problemstellung**

Die Reformdiskussion um die Lehrerbildung ist durch die hochschulpolitischen Thesen des Deutschen Wissenschaftsrates, die eine teilweise Auslagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen in Erwägung ziehen und die auch von der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz diskutiert werden, in eine heiße Phase geraten. Dies zeigt sich in Positionspapieren (ACHTENHAGEN/BECK 1997, ACHTENHAGEN u.a. 1998), in intensiven Aktivitäten der betroffenen Interessenvereinigungen, wie etwa der Vereinigung der Universitätsprofessoren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die derzeit unter der Federführung von BECK und ZABECK eine mehrstufige Delfibefragung zum Thema durchführt, deren Ergebnisse demnächst in der Kommission Wirtschafts- und Berufspädagogik der DGfE diskutierte werden sollen, und in umfangreichen Gutachten (z.B. BUCHMANN/KELL 2001).

Ein Zentralproblem der Lehrerbildung ist seit jeher die Beziehung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Umsetzung im Unterricht.

Bei curricularen Entscheidungen auf universitärer Ebene behält in der Regel die Fachwissenschaft die Oberhand. Die Ergänzung durch die Erziehungswissenschaft erfolgt meist ohne direkte Verbindung zur Fachwissenschaft und die Fachdidaktik wird meist als schwacher dritter Pfeiler wenig berücksichtigt.

Es ist daher zu fragen, wie diese Verbindung sinnvollerweise aussehen sollte.

### **2 Fachwissenschaftliche Kompetenz aus der Sicht lernpsychologischer Expertise**

Es kann als unbestritten gelten, dass Lernen als aktiver Wissenserwerb zu organisieren ist (vgl. z.B. die Beiträge in WEINERT 1996 und in KLIX/SPADA (Hrsg.) 1998). In Schulen wird dieses Lernen vom Lehrer als Experten für die Kunst des Unterrichtens mehr oder minder stark lenkend moderiert. Über das optimale Ausmaß der Lenkung ist seit Jahrzehnten eine heftige Diskussion im Gange, die in genereller Form empirisch nicht entschieden werden kann, da das erforderliche Ausmaß an Lenkung situationsspezifisch ist (vgl. z.B. PATRY 1998).

---

\* Der Beitrag basiert auf der Integration, Überarbeitung, und Kürzung zweier publizierter Texte – vgl. Schneider 1999 a und Schneider im Erscheinen

Zu fragen ist nun, ob fachliche Kompetenz den Einsatz komplexer Lernarrangement, wie sie z.B. Achtenhagen seit Jahren vertritt (vgl. z.B. ACHTENHAGEN 1993, ACHTENHAGEN u.a. 1988, 1992) fördert.

Nach Aufarbeitung der vorliegenden Befunde kommt Brommen zunächst zum Schluss, dass nur eine geringe oder keine Kovariation des Umfanges an schulstoffbezogenen Kenntnissen der Lehrer mit dem Lernen der Schüler besteht (vgl. BROMMEN 1997, 194). Dies sei jedoch vor allem darauf zurückzuführen, dass der schulische Lernprozess und dessen Erfolg von zahlreichen anderen Einflüssen abhängig IST (vgl. dazu z.B. HELMKE/WEINERT 1997, insb. 86), die man zunächst konstant halten müsse, um den Einfluss fachlichen Wissens der Lehrer festzustellen.

Gelingt dies, so zeigt sich, „dass die curricularen Fachkenntnisse eines Lehrers dazu beitragen, wichtige Zusammenhänge und Sachverhalte im Curriculum hervorzuheben. Ferner beeinflusst das Fachwissen die Qualität der Erläuterungen und die Fähigkeit von Lehrern, Beiträge von Schülern, die nicht genau auf der von ihnen intendierten Bedeutungsebene liegen, in den Unterricht einzubinden“ (BROMMEN 1997, 194). In anderen von Brommen referierten Untersuchungen zeigte sich beispielsweise, dass unzureichende mathematische Kenntnisse der Lehrpersonen zwar zu keinen falschen Aussagen im Unterricht führen, aber das Herstellen von Verbindungen zwischen unterschiedlichen Abschnitten des Stoffes beeinträchtigen. Ferner verschlechtert sich die Fragetechnik. Vor allem wenn Schülerinnen und Schüler neue Wege bei der Stoffbearbeitung gehen, ist die fachliche Kompetenz wichtig, um den Lernprozess sinnvoll moderieren zu können (ebd: 195).

Auch Achtenhagen weist darauf hin, dass der Inhaltsaspekt in der Unterrichtsforschung stark vernachlässigt wird. Dies sei darauf zurückzuführen, dass diese Forschungen überwiegend von Psychologien durchgeführt würden, die sich nur auf das Lehrverhalten, aber nicht auf den Zusammenhang mit den Inhalten konzentrierten (vgl. ACHTENHAGEN 1992, 315). Mit Hilfe älterer Untersuchungen zeigt Achtenhagen, dass unterschiedlicher fachlicher Hintergrund zwar das grundsätzliche Lehrerverhalten, wie Moderieren, Strukturieren, Feedbackgeben nicht veränderte, jedoch das Fachwissen für die inhaltliche Qualität des Unterrichts bedeutsam war (ebd. 318).

Hängt man dem Glauben an, dass der Lernende stets handlungsorientiert und selbstgesteuert sinnvolle Konzepte selbst entwickelt, wäre die fachwissenschaftliche Kompetenz des Lehrers weniger wichtig. Diese Hoffnung ist jedoch generell nicht haltbar. Im naturwissenschaftlichen Bereich zeigen zahlreiche Studien, welche falschen Konzeptionen im Verlauf des Lebens handlungsorientiert entstehen (vgl. dazu EWERT/THOMAS 1996, 106 f, MAYER 1987, 376 ff). Zu entscheiden, welche Denkwege der Schüler noch zu akzeptablen Ergebnissen führen bzw. die richtigen Hilfen zum Erkennen der „misconceptions“ zu geben, bedarf eines umfangreichen fachwissenschaftlichen Hintergrundes.

Handlungsorientierte Unterrichtsformen ohne ausreichende Sachkompetenz der Lehrer gaukeln daher den Schülern eigene Kompetenz vor, die sie nicht besitzen (vgl. dazu auch AFF 1997).

### 3 Fachwissenschaftliche Kompetenz aus curricularer Sicht

Wer wann welche Ziele mit welchem Detaillierungsgrad für den Unterricht festlegen darf und soll, ist das Zentralproblem der didaktischen Diskussion. Es gilt als unbestritten, dass ein Teil der Zielauswahl nach den Interessen der Schüler erfolgen soll. Aus der Sicht der Berufsbildung scheint ebenso eindeutig, dass sich ein erheblicher Teil der Zielfestlegung an der beruflichen Verwertbarkeit wird orientieren müssen und daher auch Ziele anzustreben sind, die nicht immer den kurzfristigen Interessen von nachpubertären Heranwachsenden entsprechen.

Angemerkt sei, dass der Widerspruch von kurzfristigen Schülerinteressen und langfristigem Nutzen empirisch viel zu wenig untersucht wird. Berufsbildende Schulen in der Sekundarstufe II, die sich nur an kurzfristigen Schülerinteressen ohne langfristige Nutzenabwägung orientieren, sind nach Meinung des Autors erstens viel zu teuer - sie könnten durch Vereine aller Art ersetzt werden - und zweitens inhuman. Inhuman deswegen, weil sie vermutlich gerade den schlecht Vorgeförderten jenes Wissen und jene Handlungssicherheit nicht vermitteln, die diese am Arbeitsmarkt dringend benötigen. Befunde zeigen, dass externe Variable großen Einfluss auf die Schulleistung haben (vgl. HELMKE/WEINERT 1997), wobei gerade das Elternverhalten eine Variable ist, die mit der Schulleistung hoch, vielleicht am höchsten, korreliert (vgl. KRUMM 1996, 259). Gerade bei weiterführenden Lernprozessen spielen Eingangsvoraussetzungen auch fachlicher Art eine wesentliche Rolle. Sind sie nicht oder nicht ausreichend vorhanden, kommt es zu entscheidenden Benachteiligungen (vgl. dazu auch SCHNEIDER 1996).

Lehrerinnen und Lehrer, die Ziele im Rahmen der Lehrpläne auswählen müssen, die sich nicht mit den kurzfristigen Interessen der Schüler decken, haben daher das Problem, Zielbündel aus einer praktisch unendlichen Zahl von Möglichkeiten festzulegen. Dies ist ein ständiger Konflikt zwischen der Verantwortung gegenüber den Lernenden, deren Freiheit nicht unbegründet eingeschränkt werden soll, und der Bedeutsamkeit der Lehrziele, deren effiziente Erreichung die Gesellschaft fordert und die auch langfristig den Interessen der Lernenden dienen (vgl. dazu auch PATRY 1996, 64).

Pädagogische Stehsätze, wie „weg vom Vermitteln vorgegebenen Bildungs-, Fach- und Funktionswissen, und hin zum Gestalten selbstgesteuerter Lernprozesse für Schüler“ (POSCH/ALTRICHTER 1992, 33) sind zumindest in der Berufsbildung ebenso wenig hilfreich, wie die Flucht aus dem Problem der inhaltlichen Zielwahl in die Bereiche Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, die Hinweise „auf den Mut zur Lücke“ oder auf das „exemplarische Prinzip“ (vgl. z.B. LISOP 1996).

Es ist sogar zu behaupten, dass gerade das Anstreben fachunspezifischer Ziele ein noch höheres Maß an fachwissenschaftlicher Kompetenz bei der Zielauswahl erfordert, da die Transferforschung ziemlich eindeutig zeigt, dass Schlüsselqualifikationen nur auf der Basis von Sachwissen und nicht kontextunabhängig wirksam werden können. Die hohe Bedeutung gut vernetzter deklarativer Wissensstrukturen für die Lösung komplexer Probleme ist gut erforscht (vgl. z.B. FORTMÜLLER 1996, ders. 1998 und die dort aufgearbeitete Literatur).

Wählt man fachbezogene Ziele aus, ist auf deren Zentralität und auch auf deren Dauerhaftigkeit für die berufliche Qualifikation zu achten (vgl. POSCH/SCHNEIDER/MANN 1989, 29). Dies ist ohne elaborierte fachwissenschaftliche Basis wohl kaum möglich.

#### **4 Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung**

Die angeführten Argumente für die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Kompetenz für guten berufsbildenden Unterricht in der Sekundarstufe II haben einen wesentlichen Mangel. Sie gehen davon aus, dass die intensive Beschäftigung mit der Fachwissenschaft gleichsam automatisch zum Entstehen fachdidaktischer Expertise führt. Dies war lange Zeit für den universitären Teil der Lehrerausbildung für die Sekundarstufe II, zumindest im deutschen Sprachraum, die Leitidee und ist es teilweise heute noch. Selbstverständlich wurde die fachwissenschaftliche Ausbildung durch eine fachdidaktische und eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung ergänzt. Die drei Bereiche waren jedoch weitgehend getrennt. Die Integration überließ man den Studierenden bzw. man hoffte, dass sie im Referendariat erfolgen würde.

Es stört offensichtlich nur wenige Universitätslehrer, dass in allen vorliegenden Evaluationsstudien die Studierenden die Trennung der drei Bereiche bemängeln (vgl. z.B. KROATH/MAYR 1995; ULICH 1996 und die dort zitierte Literatur). Allerdings gilt die stärkste Kritik der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. So beurteilten Lehramtskandidaten in der Studie von KROATH/MAYR (1995) die allgemeinpädagogische Ausbildung zu 48 % mit sehr schlecht und nur zu 10 % mit sehr gut. Bei PORSCH (1996) zeigte sich dasselbe Bild, auch hier beurteilten 90 % der Lehramtskandidaten die allgemeinpädagogische Ausbildung auf einer vierstufigen Skale als eher schlecht oder sehr schlecht. Der mangelnde Anwendungsbezug in allen drei Bereichen und die mangelnde Integration gelangen daher nicht so sehr in das Blickfeld.

Analysiert man die Aussagen der Studierenden im Detail, so findet man immer wieder Passagen wie „zu viel Theorie“. Die Studierenden erhalten offensichtlich im Rahmen ihrer universitären Ausbildung ein völlig verzerrtes Theoriebild. Fragt man nach, dann wird „Theorie“ mit abstrakt, unverständlich und unbrauchbar identifiziert.

Dazu kommt, dass die Vertreter der universitären Disziplinen häufig mehr oder minder vehement erklären, warum sich universitäre Lehre, nicht am Praxisbezug orientieren könne und solle. Dies gilt insbesondere für die Erziehungswissenschaften. Beispielsweise betitelt PÄTZOLD (1995) als Mitherausgeber der Themenhefte 5 und 6, 1995 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die der „Universitären Berufsschullehrerausbildung“ gewidmet sind, seinen Leitbeitrag zwar mit „Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen“, sammelt jedoch dann Zitate wie die folgenden, ohne sich davon zu distanzieren. Zwei dieser Zitate sollen zur Illustration angeführt werden, zahlreiche weitere finden sich im angeführten Text (vgl. PÄTZOLD 1995, 471 ff):

„Die Figur der Theorie-Anwendung passt nicht in den Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Wer Theorie-Anwendung im Sinne der linearen Umsetzung nomologischer Wissenschaft betreibt - also auf technologische Prognosen setzt -, ist dem Missverständnis verfallen, pädagogische Praxis sei der Poiesis zuzuordnen“ (nach ZABECK 1993, 459)“. „Sie (die Theorieanwendung, Anm. des Verf.) ist nichts als ein folgenschwerer Irrglaube und zwingt, auf dem Kopf stehend, in eine Perspektive der Unfreiheit, opferte sie doch der unerfüllbaren Sehnsucht nach Harmonie zwischen Theorie und Praxis leichtfertig und voreilig die Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfreiheit des Lehrers und Erziehers“ (nach BRINKMANN 1983, 179).

Die Reihe derartiger Zitate kann fast beliebig verlängert werden. In einem Beitrag im selben Heft der ZBW spricht Zabeck sogar von der Handelslehrerbildung als Quadratur des Zirkels (ZABECK 1995, 475).

Natürlich ist man für die Befähigung zur professionellen Unterrichtsrealisation, jedoch sei diese der zweiten Phase (also dem Referendariat, Anm. d. Verf) vorbehalten (vgl. KUTSCHA 1992, zitiert nach PÄTZOLD 1995, 472).

Es darf nicht wundern, wenn die Bildungspolitiker darauf reagieren und meinen, dass eine größere Zahl von Studiengängen, die traditionell an Universitäten angeboten werden, längst in die Fachhochschulen gehörten, weil dort viel berufsbezogener ausgebildet wird und dann explizit die Haupt- und Berufsschullehrerausbildung erwähnen (vgl. das Zitat bei PRONDCZYNSKY 1998, 68) Prondczynsky hat vermutlich die Gefahr, die den Universitäten droht, richtig erkannt, wenn er meint, dass "solche Positionsmarkierungen (gemeint sind die der Universitätslehrer, wie sie oben dargestellt wurden, Anm. d. Verf.) weitgehend ungeeignet seien, um Bildungs- und Wissenschaftspolitik zu beeindrucken. Diese hätten die Lektionen des immer leerformelhafter ablaufenden Diskurses bereits gelernt" (vgl. PRONDCZYNSKY 1998, 69).

Selbstverständlich kann die Folgerung daraus nicht heißen, die Lehre an den Universitäten nur an der linearen unreflektierten Umsetzung zu orientieren. Es gilt vielmehr, den Studierenden deutlich zu machen, dass es tatsächlich nichts Praktischeres gibt als eine gute Theorie und dies ist nur in komplexen Anwendungssituationen in der Praxis möglich, die von den Studierenden mit Reflexionshilfe der Lehrenden theoriebasiert bearbeitet werden.

Zusätzlich vertritt der Autor, meist zum Erstaunen eines Teiles der scientific community die Meinung, dass in der Lehrerbildung auch Routinen und Automatismen gefestigt werden müssen. Die lernpsychologische Begründung für diese Aussage lautet wie folgt (vgl. dazu auch Schneider, im Erscheinen).

Sollen Lehrende Lernprozesse unterstützen, müssen sie mit den Lernenden interagieren. Diese Interaktionssituation ist komplex, da die Lehrenden nicht nur ihr fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und lernpsychologisches Wissen vernetzen müssen, sondern auch diese Vernetzung auf die unterschiedlichen kognitiven und affektiven Eingangsvoraussetzungen der Lernenden in ständig neuen Kombinationen abzustellen ist. Ferner erfolgt die Interaktion unter

hohem Zeitdruck (vgl. z.B. WAHL 1991). Es werden daher hoch verdichtete Wissensstrukturen benötigt. Fehler entstehen, weil das Wissen nicht soweit verdichtet wurde, dass es automatisiert eingesetzt werden kann (vgl. BAUER/KOPKA/BRINDT 1996, 163).

Lernpsychologisch ist dies dadurch bedingt, dass kontrollierte Handlungen durch das Arbeitsgedächtnis, also den aktivierten Teil des Gedächtnisses, gesteuert werden. Dieses Arbeitsgedächtnis ist ein physiologischer Engpass, der für die Steuerung von Parallelaktivitäten wenig geeignet ist (vgl. z.B. ANDERSON 1996, 169 f). Typisches Beispiel ist etwa, dass Gasgeben, Kuppeln und Bremsen beim Autofahren automatisiert werden muss, damit auf die Verkehrssituation Rücksicht genommen werden kann. Erst wenn auch die Reaktionen auf die Verkehrssituationen weitgehend automatisiert sind, kann sich der Autofahrer mit den Mitfahrenden unterhalten. Ebenso setzt verständiges Lesen das automatische Erkennen der Buchstaben und der einzelnen Wörter voraus.

Lehrende, die fachdidaktische Strukturen und Handlungsalternativen zum Class-Room-Management nicht automatisiert oder zumindest hochverdichtet bereit halten, können daher auf individuelle unterrichtsbezogene oder disziplinar unangemessene Aktionen der Schüler nicht angemessen reagieren. Entweder muss der Unterricht unterbrochen oder es muss die Schüleräußerung ignoriert werden (vgl. dazu auch ACHTENHAGEN 1992, 318; BROMMEN 1997, 194).

REIMANN (1998, 358 ff) fasst die Befunde zu einem integrativen Modell des Expertiserwerb zusammen und unterscheidet drei Stufen. In der ersten Stufe wird umfangreiches Faktenwissen erworben und z.B. in der Form von semantischen Netzen repräsentiert. In dieser Phase ist der Problemlösungsprozess langsam und fehleranfällig, die angehenden Experten sind jedoch in der Lage, umfangreiche Begründungen für ihr Verhalten zu geben. Im zweiten Stadium wird das Problemlösen zunehmend routinierter und an Prototypen orientiert. Durch wiederholte Anwendung findet der Experte Abkürzungen, die keinen detaillierten Suchprozess erforderlich machen. In der dritten Phase gruppieren sich rund um die prototypischen Problemlösungsschemata eine zunehmende Anzahl von konkreten Fällen, die von diesen Standardschemata abweichen. Die Lösung neuer Fälle wird dann in der Regel durch Analogieschlüsse vollzogen und nicht mehr unter Bezug auf die allgemeinen Lösungsschemata.

REIMANN illustriert dies mit Befunden aus der Medizin, die jedoch problemlos auf den Lehrberuf übertragen werden können.

Der Autor hält es für wichtig, dass bereits in der Ausbildung die Stufe zwei erreicht wird, d.h., dass auch für entsprechend flexible Verbindungen zwischen den Teilnetzen gesorgt wird. Ohne diese Verbindungen dauern die Suchprozesse in Anwendungssituationen entweder zu lange oder sie missglücken. In beiden Fällen besteht die Gefahr, dass die Studierenden beim Übergang in die Praxis auf das Gelernte nicht mehr zurückgreifen, da unter Zeitdruck langwierige Suchprozesse nicht möglich sind (vgl. SCHNEIDER 1998).

So berichten z.B. TERHART u.a. (1994, 196) aus Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern, dass sich nur 15 % der Lehrerinnen und Lehrer bei ihren pädagogischen Entschei-



dungen an Erinnerungen an die zweite Ausbildungsphase (das Referendariat, Anm. d. Verf.) und nur 6 % an Erinnerungen an die erste Ausbildungsphase (die Universität, Anm. d. Verf.) orientieren.

Dafür ist die mangelnde Automatisierung bzw. meist die völlige Abstinenz von Handlungsempfehlungen in der universitären Lehrerbildung verantwortlich. ACHTENHAGEN stellt bereits 1984 fest, dass eine Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts die Aufgabe hat anzugeben, „welche Handlungen, unter welchen Umständen, von welchen Personen, mit Aussicht auf welchen Erfolg ausgeführt werden können“ (ACHTENHAGEN, 1984, 10). Er führt aus, dass je weniger gut begründete und wissenschaftlich bestätigte Handlungsempfehlungen vorliegen, desto mehr sei der Lehrer auf sich selbst, sein Überzeugungswissen und damit auf relativ stereotype Handlungsmuster angewiesen. Müssen die Entscheidungen unter Zeitdruck fallen (und dies ist wohl der Normalfall, Anm. d. Verf.), ist der Lehrer gezwungen, auf Intuition, subjektive Erfahrungen, Spontaneität zurückzugreifen (vgl. ACHTENHAGEN ebd., 21).

Die Kritik von ZABECK und anderen, dass aus nomologischen Hypothesen Handlungsanweisungen nicht linear abzuleiten sind, ist trivial und ideologisch.

Trivial, weil, wie das Modell zur Entwicklung von Expertise zeigt, sich natürlich Einzelfälle rund um die prototypischen Problemlösungsmöglichkeiten gruppieren und ideologisch, weil der Einschub „linear“ das Vorgehen diskreditiert.

Niemand behauptet, dass eine lineare Ableitung möglich ist. Wohl aber können Handlungsalternativen wissenschaftlich begründet werden, wobei der Schwerpunkt durchaus auf Alternativen liegt.

Natürlich liegen nicht für alle denkmöglichen Handlungsalternativen empirische Befunde vor, und natürlich sind viele Hypothesen nur in sehr spezifischen Situationen, z.B. für bestimmte Fächer, in bestimmten Schulformen und auf bestimmten Schulstufen gewonnen worden. Wissenschaftliches Ethos bedingt, dass man Studierende auf mögliche Beschränkungen aufmerksam macht, d.h. aber nicht, dass man jede Handlungsrelevanz theoretischer Erkenntnisse negiert.

Theoretisch begründete Handlungsempfehlungen sind stets Heuristiken, die problemtypenspezifisch orientiert sind (vgl. dazu auch SCHNEIDER 1996, 426 ff, SCHNEIDER, im Erscheinen). Sie sollen den Studierenden den Übergang von der Phase 1 in die Phase 2 des Expertenstadiums (siehe oben) erleichtern.

Es gibt durchaus erfolgreiche Formen, wie dies möglich ist, ohne wie GRELL/GRELL (1993) provokativ von Unterrichtsrezepten zu sprechen. Diese „Unterrichtsrezepte“ haben vermutlich seit 1979 auch wegen dieses provokanten Titels bisher eine Auflage von etwa 100.000 Bänden erreicht. Weil Lehrkräfte darüber einig sind, „dass mit wissenschaftlichem Wissen für die konkrete Praxis wenig auszurichten ist“ (TERHART u.a. 1994, 205), werden sie von derartigen Titeln besonders angezogen.

Allerdings zeigt ACHTENHAGEN 1984 (1984, 191 ff), dass die Autoren den Rezeptbegriff nur vorschieben, um publikumswirksam den Lehrern gut gesichertes Handlungswissen nahe zu bringen und dass sie teilweise die theoretischen Begründungen verschweigen oder vereinfachen, offensichtlich um das universitätsgeschädigte Klientel nicht abzuschrecken.

FREY/FREY-EILING demonstrieren in ihrer, leider der Öffentlichkeit nur erschwert zugänglichen Allgemeinen Didaktik (1993), wie man Planungsheuristiken nicht nur gibt, sondern auch wissenschaftlich begründet bzw. gegebenenfalls darauf hinweist, dass es sich nicht „um eine Theorie, um keine Hypothese, keine Konvention und auch nicht um das Ergebnis einer theoriebildenden Reflexion handelt, sondern schlicht um eine kreative Leistung aus dem Berufsalltag, die sich als praktikabel und funktional erwiesen hat“ (vgl. FREY/FREY-EILING 1993, Kapitel 6.1, 3). Die Aussage bezieht sich z.B. auf den Informierenden Unterrichtseinstieg, den man übrigens auch bei GRELL/GRELL als Unterrichtsrezept, allerdings ohne den angeführten Hinweis findet. Obwohl FREY/FREY-EILING ihre Arbeit als Allgemeine Didaktik bezeichnen, finden sich zahlreiche konkrete Umsetzungen in die Fachdidaktik der Mathematik und der Naturwissenschaften und ergänzende Aufgabenstellungen für fachdidaktische Übungen und Seminare.

Ein ähnliches Vorgehen wählt DUBS (1985, 18 f), wenn er in seiner kleinen Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesellschaft jeweils angibt, ob es sich um

- Handlungsempfehlungen, also um Aussagen zur Unterrichtsdurchführung, die durch empirische Untersuchungen soweit abgesichert sind, dass sie als Trendaussagen allgemeine Gültigkeit haben, um
- Entscheidungshilfen, also um Empfehlungen zu Entscheidungen im Unterricht, die sich aus dem Abwägen von Alternativen ergeben und die in einem größeren Zusammenhang begründet, aber nicht empirisch belegt sind oder um
- Unterrichtsratschläge handelt, das sind Aussagen zur Unterrichtsdurchführung, die nicht durch empirische Untersuchungen abgesichert sind, sondern der naiven Unterrichtstheorie entspringen.

In beiden Werken wird auch die fachdidaktische Umsetzung an zahlreichen Beispielen demonstriert. Diese ist nur dann möglich, wenn der Lehrende auch Fachwissenschaftler ist und dies ist bei FREY und DUBS der Fall. Fachdidaktische Expertise bedingt daher die Integration von erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur Fachdidaktik (vgl. dazu Abb. 1).

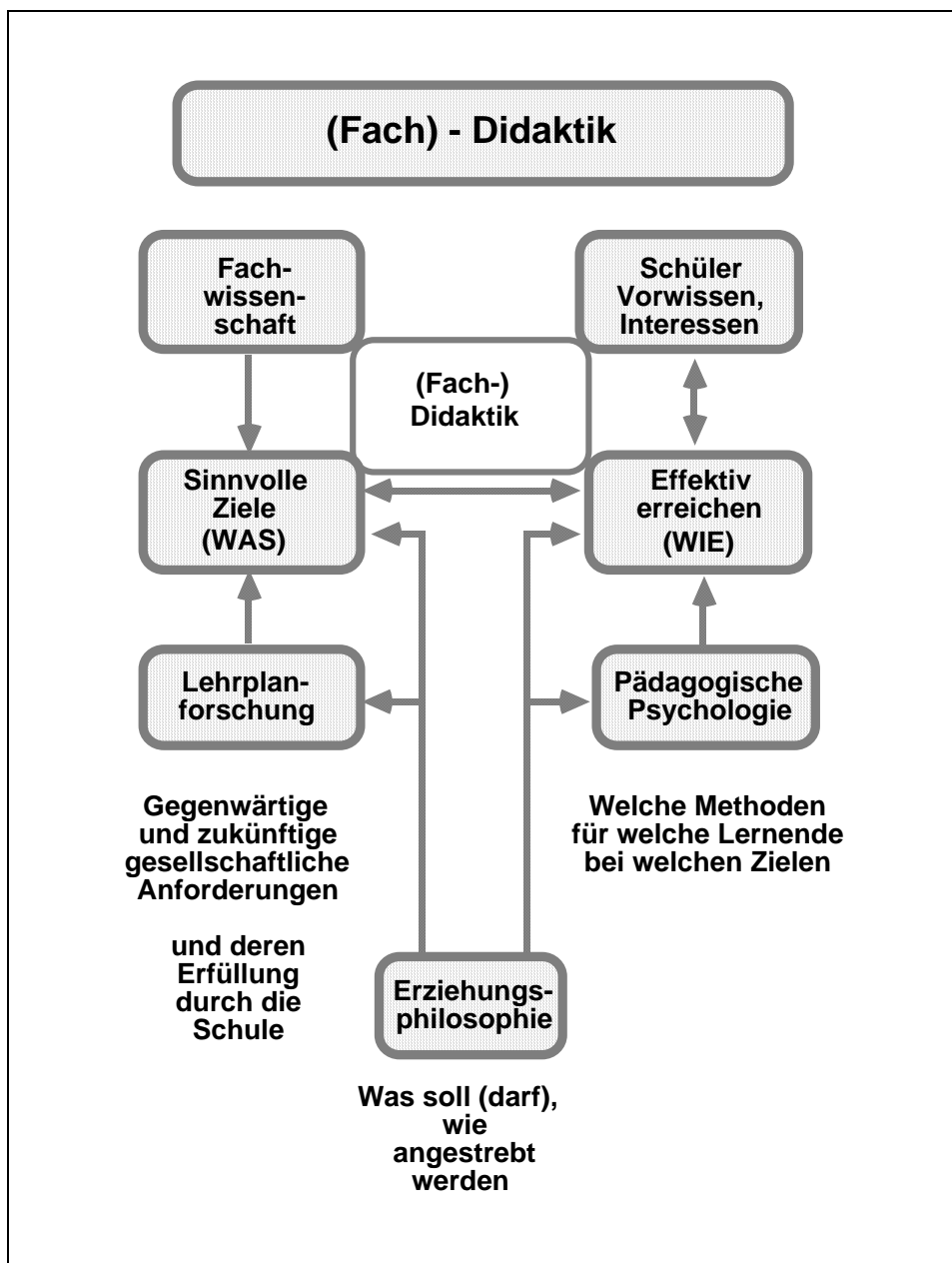


Abb. 1: Integration von Erziehungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Aspekten in der Fachdidaktik

Diese Umsetzung hat natürlich für die Autoren den Nachteil, dass sie weitaus angreifbarer werden, als wenn sie sich hinter allgemeinen Sätzen verschanzen und die Möglichkeit der Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in praktische Handlungsanweisungen überhaupt leugnen. Da die Umsetzung nur in heuristischer Form erfolgen kann, erfordert sie immer zahlreiche Zusatzannahmen und Spezifizierungen, die vom Einfallsreichtum der Konstrukteure abhängig sind.

Ein empirischer Vergleich der möglichen Varianten ist aus Zeitgründen selten möglich, so dass kaum überprüft werden kann, ob die optimale Ausprägung in der konkreten Situation erreicht wurde.

Dies soll beispielhaft an der Einführung in das System der doppelten Buchhaltung gezeigt werden. ACHTENHAGEN geht vom Konzept der arbeitsanalogen komplexen Lernaufgaben aus und lässt in einem simulierten Verkaufsraum von den Schülern eine reale Inventur durchführen, um die Abweichung von Ist- und Sollbeständen als zentrales Konzept erfahrbar zu machen. Das Anlagevermögen wird analog der Berufspraxis als Buchinventur aus der Anlagenkartei übernommen, die Bewertungsprobleme bei Vorräten und bei unfertigen und fertigen Erzeugnissen werden ausgeklammert (vgl. ACHTENHAGEN u.a. 1992, 208 ff bzw. PREIß/TRAMM 1996, 275).

Dies zeigt, dass auch bei komplexen Lernarrangements aus didaktischen Gründen Reduzierungen vorgenommen werden, die auf der subjektiven Einschätzung der Konstrukteure beruhen.

SCHNEIDER (vgl. dazu SCHNEIDER 1999b, 2000). knüpft an das Konzept der Planung von Einzahlungen und Auszahlungen an und zeigt dann, dass Zahlungsmittelüberschüsse und Eigenkapital zwei völlig unterschiedliche Konzepte sind, um einer der häufigsten Misskonzeptionen bei Anfängern vorzubeugen. Der didaktisch manipulierte Modellunternehmer hat bei Gründung seines Schmuckerzeugungs- und Handelsunternehmens einiges an geerbten baren Mittel und zu Ende des ersten Geschäftsjahres kaum Bargeld, aber umfangreiche Schulden. Trotzdem hat er, wie die Lernenden bei Erstellung von Schlussbilanz und Gewinn- und Verlustrechnung feststellen, einen Gewinn erzielt.

Beim ersten Jahresabschluss wird nicht vorwiegend das Soll-/Istproblem als zentral betrachtet, sondern die Bewertungsproblematik (Schätzung der Abschreibungen, Berücksichtigung gestiegener und gefallener Preise für Rohstoff- und Handelswarenbestände, Bewertung der Bestände an unfertigen und fertigen Produkten). Ziel ist es, die Ungenauigkeit der Finanzbuchhaltung zu demonstrieren, die mit zahlreichen gesetzlich vorgegebenen Annahmen arbeiten muss und daher sowohl in der Erfolgsrechnung als auch in der Bilanz nur ein verzerrtes Bild der Realität geben kann. Damit soll eine weitere „Misskonzeption“ verhindert werden, nämlich die Finanzbuchhaltung nur deswegen als besonders aussagekräftig einzuschätzen, weil sie auf Pfennige, bzw. in Zukunft auf cents genau rechnet (vgl. SCHNEIDER 2000).

Begründen könnte man die unterschiedlichen Ansätze damit, dass ACHTENHAGEN sein Arrangement eher für berufsbegleitende Studiengänge entwickelt hat und SCHNEIDER ausschließlich für berufsbildende Vollzeitschulen, also für Schüler ohne berufliche Erfahrung. Fachwissenschaftliche Expertise ist jedenfalls für die Konstruktion derartiger didaktischer Designs notwendig. Unterschiedliche Detailkonstruktionen erschweren jedoch den empirischen Vergleich.

Empirische Vergleiche sind auch deswegen schwierig, weil der Erfolg erheblich von der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrenden abhängig ist. ACHTENHAGEN selbst berichtet, dass er beim Einsatz seines bekannten „Blue-Jeans-Planspiel“ zur Einführung in das vernetzte wirtschaftliche Denken erst im letzten Durchgang signifikant bessere Ergebnisse als im konventionellen Unterricht erreichte, da die Lehrer vorher nicht als didaktische Experten gehandelt hätten (vgl. ACHTENHAGEN 1993, 47).

Wesentlich scheint mir jedoch, dass Lehramtsstudenten möglichst früh erkennen, wie lernpsychologische und fachwissenschaftliche Kompetenzen zu fachdidaktischen Ansätzen integriert werden können und auch lernen, derartige Arrangements in der Schulpraxis einzusetzen, um einerseits darüber zu reflektieren, andererseits aber auch um ihre Handlungssicherheit zu erhöhen.

## **5 Folgerungen für die Lehrerbildung**

Es ist für einen Österreicher eher gewagt, sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt in die Diskussion in Deutschland einzumengen. Es fällt auf, dass die universitären Stellungnahmen ohne Rücksicht auf die wissenschaftstheoretische Position der Autoren einhellig für die Beibehaltung der Zweistufigkeit eintreten. Vermutlich befürchtet man den schulpraktischen Teil der Ausbildung nicht ausreichend betreuen zu können und daher die Lehrerausbildung teilweise oder ganz an Fachhochschulen abgeben zu müssen.

Dazu sei zunächst mit OELKERS festzustellen: „Das Kardinalproblem ist nicht der Ort, sondern die Organisation der Ausbildung“ und weiter „nicht die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung sei schuld, dass sie die Erwartungen nicht erfülle, sondern die unsinnigen Organisationsformen. Die Struktur ist das Problem, nicht die allgemeine Verfassung. Wissenschaft wird angeboten, aber unspezifisch genutzt; sie wird konzentriert auf die erste Phase und hat nachfolgend keine Funktion, die tatsächlich nachgefragt würde; für den Konnex von Wissenschaft und Praxis gibt es kein effektives Management, alle Systemteile arbeiten isoliert und gegeneinander. Wie soll da anderes herauskommen als ein low impact enterprise?“ (OELKERS 1998, 3 f).

Der Autor meint jedoch, dass es nichts hilft, wenn man jenen Wissenschaftsbetrieb, zu dem einige Befunde referiert wurden, auch in die zweite Ausbildungsphase trägt. In vier Jahren Universitätsstudium hat sich die Wissenschaft häufig in einer Form dargestellt, die bei den Studierenden den Eindruck erweckt, sie könnten aus der Reflexion der theoretischen Ansätze für die Bewältigung praktischer Situationen nichts lernen. Zu retten ist die wissenschaftliche Ausbildung nur dann, wenn sie sich herbeilässt, begründete Umsetzungsheuristiken zu entwickeln und den Studierenden zur Verfügung zu stellen, wie dies etwa ACHTENHAGEN, FREY und DUBS versuchen. Diese Umsetzungsheuristiken müssen von den Studierenden jedoch nicht nur „gewusst“ sondern auch „beherrscht“ werden, da die Praxis häufig damit beginnt, den Absolventen aufzufordern, „alles zu vergessen, was er in der Ausbildung gelernt hat“. ANDERSON, REDER, SIMON (1995) zeigen dieses Phänomen auch in anderen Berei-

chen und erklären damit zumindest teilweise die vermeintliche Ineffizienz von verhaltensorientierten Ausbildungsmaßnahmen.

Als Nebeneffekt einer Integration von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft ergeben sich bessere Evaluationsergebnisse, wie wir an andere Stelle für die Wiener Ansätze zeigen konnten, die sich an dieser Integration ab dem 1. Studiensemester orientieren (vgl. dazu z.B. GROHMANN 1996, SCHNEIDER 1996, 1999 a, im Erscheinen).

Die Frage, ob der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik oder der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung die zentrale Position zukommt, ist daher falsch gestellt und sollte durch die Frage, wie kann die Universität, wenn sie überhaupt will, diese Integration leisten, ohne auf die Wissenschaftlichkeit zu verzichten, ersetzt werden. Sollte es den Universitäten nicht gelingen, dieses Problem zu lösen, ist die Gefahr der Verlagerung der Lehrerbildung an Fachhochschulen weiterhin gegeben.

### **Zitierte Literatur:**

ACHTENHAGEN, F. (1984). Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske und Budrich.

ACHTENHAGEN, F. (1993). Implementation und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In SCHNEIDER, W. (Hrsg.). Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht, 31 – 62. Wien: Manz.

ACHTENHAGEN, F. (1996). Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In PREISS, P., TRAMM, T.(Hrsg.). Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden: Gabler.

ACHTENHAGEN, F. (1992). The Relevance of Content for Teaching - Learning Processes. In OSER, F.K., DICK, A., PATRY, J.L. (Hrsg.). Effective and Responsible Teaching, S. 315 – 328. San Francisco: Jossey Bass.

ACHTENHAGEN, F. u.a. (1988). Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung. ZBW, Heft 1/1988, 3 – 15.

ACHTENHAGEN, F. u.a.(1992). Lernhandeln in komplexen Situationen - Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.

ACHTENHAGEN, F. u.a. (1998). Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen der Arbeitsgruppe "Berufsschullehrerausbildung" vom 16. 3. 1998.

ACHTENHAGEN, F./BECK, K. (1997). Welchen Standards sollte eine Ausbildung von Berufsschullehrern genügen? ZBWP, Heft 5, 335-338.

AFF, J. (1997). Der fachübergreifende Unterricht im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In AFF, J. u.a. (Hrsg.), Zwischen Autonomie und Ordnung - Perspektiven betriebswirtschaftlicher Bildung. Köln: Botermann und Botermann.

ANDERSON, J.R. (1996): Kognitive Psychologie, 2. Aufl., Heidelberg: Spectrum.

ANDERSON, J.R./REDER, L.M./SIMON, H.A. (1998): Radical constructivism and Cognitive Psychology. In: RAVITCH, D. (Hrsg.): Brookings Papers on Educational Policy. Brown Center for Education Policy, 227 - 277

BAUER, K. O./KOPKA, A./BRINDT, St. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrera-  
rbeit, Weinheim/München: Juventa.

BROMMEN, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In WEINERT, F.E. (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3 der Enzyklo-  
pädie der Pädagogik, 176-212. Göttingen u.a.: Hogrefe.

BUCHMANN, U/KELL, A (2001): Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufs-  
schullehrerbildung. Bonn: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung.

DUBS, R. (1985). Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und  
Gesellschaft. Aarau u.a.: Sauerländer.

EWERT, O./THOMAS, J. (1996). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Instruktions-  
psychologie. In WEINERT, F.E. (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzy-  
klopädie der Psychologie, Band 2. Göttingen u.a.: Hogrefe.

FORTMÜLLER, R. (1996). Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug als komplementäre  
Prinzipien lernpsychologisch fundierter Lehr- Lern-Arrangements. In FORTMÜLLER, R.,  
AFF, J. (Hrsg.), Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie,  
372 – 402. Wien: Manz.

FORTMÜLLER, R. (1998). Wissen und Problemlösen. Wien: Manz.

FREY, K./FREY-EILING, A. (1993). Allgemeine Didaktik. Zürich: vdf.

GRELL, J./GRELL, M (1993): Unterrichtsrezepte. Weinheim/Basel: Beltz.

GROHMANN, S. (1996). Die Lehre an der Abteilung für Wirtschaftspädagogik. In FORT-  
MÜLLER, R., AFF, J. (Hrsg.), Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik  
der Ökonomie, 404-420. Wien: Manz.

HELMKE, A./WEINERT, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischen Lernens. In WEI-  
NERT, F.E. (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule, Bd. 3 der Enzyklopädie der  
Pädagogik: 176-212. Göttingen u.a.: Hogrefe.

KLIX,F./SPADA, H. (Hrsg. 1998). Wissen, Band 6 der Enzyklopädie der Psychologie.  
Göttingen u.a.: Hogrefe.

- KROATH, F. (1996). Schulqualität unter dem Aspekt der Lehrerbildung. In SPECHT, W., THONHAUSER, H. (Hrsg.), Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven, 223-254. Innsbruck: StudienVerlag.
- KROATH, F./MAYR, N. (1995). Evaluation der universitären LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck. Innsbruck: Studienverlag.
- KRUMM, V. (1996). Schulleistungen - auch eine Leistung der Eltern. In SPECHT, W., THONHAUSER, J. (Hrsg.), Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag.
- LISOP, I. (1996). Exemplarik als bildungstheoretisches und didaktisches Prinzip an beruflichen Schulen. In BONZ, B. (Hrsg.), Didaktik der Berufsbildung. Stuttgart: Holland+Josenhans.
- MAYER, R.E. (1987). Educational Psychology. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.
- OELKERS, J. (1998). Lehrerbildung - ein ungelöstest Problem. In ZfPäd, Heft 1/1998, 3-6.
- PATRY, J.L. (1996). Qualität des Unterrichts als Komponente von Schulqualität. In SPECHT, W., THONHAUSER, H. (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde Perspektiven, S. 58-94. Innsbruck: StudienVerlag.
- PATRY, J.L. (1998). Lehrer handeln situationsspezifisch. In HERBER, J.J., HOFMANN, F. (Hrsg.), Schulpädagogik und Lehrerbildung. Innsbruck: StudienVerlag.
- PÄTZOLD, G. (1995). Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und Pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. In ZBW, Heft 5/1995, S. 458-474.
- PENZ, M. (1994). Warum werden Wirtschaftspädagogen keine Lehrer? Unv. Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- PORSCH, K. A. (1996): Die Ausbildung von Wipäd und AhS-Lehrern – ein Vergleich. Unv. Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- POSCH, P./ALTRICHTER, H. (1992). Bildung in Österreich. Innsbruck: StudienVerlag.
- POSCH, P./SCHNEIDER, W./MANN, W. (1989). Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien: Manz.
- PREISS, P./TRAMM, T (1996). Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: PREIB, P., TRAMM, T. (Hrsg.), Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken.
- PRONDCYNSKY, A.v. (1998): Universität und Lehrerbildung. In: Zschr. f. Päd. 44, 61 –82.



REIMANN, R. (1998). Novizen und Expertenwissen. In KLIX, B., SPADA, H. (Hrsg.), Wissen. Band 6 der Enzyklopädie der Psychologie, S. 335 –365. Göttingen u.a.: Hogrefe.

SCHNEIDER, W. (1996). 25 Jahre Wirtschaftspädagogik - eine Standortbestimmung. In FORTMÜLLER, R., AFF, J. (Hrsg.), Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie, S. 420-447. Wien: Manz.

SCHNEIDER; W. (1999a): Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers. In: Tramm, T. (u.a.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung (Lang), Frankfurt/Main, Bern, New York 1999, 324 – 349.

SCHNEIDER, W. (1999b). Betriebliches Rechnungswesen für Einsteiger. Wien: Manz.

SCHNEIDER, W. (2000): Didaktik des Rechnungswesens im Konflikt zwischen Fachwissenschaft, komplexer Realität und subjektiver Fasslichkeit. In: EULER;D./JONGEBLOED, H.C./SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie und sozialökonomisches Handeln. Kiel:bajOsch-Hein.

SCHNEIDER; W. (im Erscheinen): Lehrerbildung zwischen Reflexion und Training. In: ACHTENHAGEN, F./JOHN, E, G. (Hrsg): Meilensteine der beruflichen Bildung. Bielefeld, Bertelsmann.

TERHART, E. u.a. (1994). Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

ULICH, K. (1996). Lehrer/innenausbildung im Urteil der Betroffenen. In DDS, Heft 1/1996, 81-97.

WAHL, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Beltz.

WEINERT, F.E. (1996). Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Band 2. Göttingen u.a.: Hogrefe.

ZABECK, J. (1995). Handelslehrausbildung als Quadratur des Zirkels. In ZBW, Heft 5/1995, 475-485.

---

## **Polyvalenz oder Professionalisierung - die Quadratur des Kreises?**

---

### **1 Problemstellung**

*He who can, does.*

*He who cannot, teaches*

Diesen Aphorismus von George Bernard Shaw nahm Lee Shulman zum Ausgangspunkt seiner Presidential Address auf der Jahrestagung der AERA im Jahre 1985. Es scheine, so fuhr Shulman fort, dass die mit dieser Schmähung des Lehrerstandes verbundene Vorstellung von dessen fachlicher Inkompetenz auch vielen politisch-administrativen Entscheidungen über den Lehrerberuf zugrunde liege (SHULMAN 1986/1991).

Shulman setzt sich in seinem engagierten Plädoyer für eine stärkere Beachtung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Basis des Lehrerhandelns ein. Und er setzt sich mit der Frage auseinander, wie *propositional-systematisches* und *kasuistisches Wissen* von Lehrern aufeinander bezogen sind und in ihrem Zusammenwirken pädagogische Urteils- und Handlungskompetenz konstituieren. Über beide Wissensformen stellt Shulman eine dritte, die er „*strategisches Wissen*“ nennt. Dieses sei immer dann gefordert, wenn sich Lehrer Situationen gegenüber sehen, in denen Prinzipien miteinander kollidieren oder die für die Situation gültigen Präzedenzfälle inkompatibel sind. Strategisches Wissen operiere unter den Bedingungen widersprüchlicher und mehrdeutiger praktischer Anforderungen auf propositionalem und kasuistischem Wissen, führe dies jedoch über metakognitive Prozesse der Selbstreflexion zu einer neuen Qualität „praktischer Klugheit“. Seine Genese könne nur in der reflexiven Auseinandersetzung mit praktischen Problemstellungen erfolgen. Noch einmal Shulman:

*„Professionalität unterscheidet sich vom Handwerk ja darin, daß durch die Anwendung von Regeln auf Fälle noch nichts wirklich determiniert ist. Im Gegensatz zum geschickten Handwerker weiß ein Professional nicht nur, wie es geht, sondern auch, was geht und warum es geht. Der Lehrer ist nicht nur ein Meister des Verfahrens, sondern auch der Inhalte; er kann begründen, warum etwas so gemacht wird, wie es gemacht wird. Der Lehrer ist zur Selbstreflexion in der Lage, die zu selbsterzeugtem Wissen führt; diese metakognitive Aufmerksamkeit unterscheidet den Bauzeichner vom Architekten, den Buchhalter vom Buchprüfer. Ein Professional versteht nicht einfach nur sein Handwerk, sondern kann darüber hinaus anderen die Gründe für seine Entscheidungen und Handlungen deutlich machen“ (SHULMAN 1986/1991, 158).*

Aus dieser Position heraus weist Shulman zum Abschluß seines Beitrages die Bosheit von Shaw zurück und erklärt mit Aristoteles, daß der letzte und entscheidende Prüfstein für das Verstehen einer Sache in der Fähigkeit bestehe, das eigene Wissen lehren zu können.

*Those who can, do.  
Those who understand, teach.*

Mit diesen Zitaten sind wesentliche Dimensionen meines Beitrages angerissen und es ist zugleich die Grundposition skizziert, aus der heraus ich argumentieren will.

Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den berufsbildenden Bereich will ich in einer notwendig kurzen Skizze zwei zentrale Problemfelder ansprechen, die die Diskussion zur Lehrerbildung im beruflichen Bereich prägen.

Dies ist zunächst die Frage nach der Art, der Tiefe und dem Ort der **fachlichen Qualifizierung** zukünftiger Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich. Soll und kann die Basis ihrer Tätigkeit eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung auf Universitätsniveau sein. Braucht der zukünftige Handelslehrer eine fachliche Qualifikation auf dem Niveau eines Diplom-Kaufmanns, der zukünftige Gewerbelehrer eine solche auf dem Niveau eines Diplom-Ingenieurs. Oder sollte die fachliche Basis seiner Lehrtätigkeit nicht vielmehr vor allem in einer fundierten beruflichen Aus- und Weiterbildung liegen, also der Praxis, auf die er seine späteren Schüler vorzubereiten haben wird. Zwischen diesen beiden Extrempositionen wird eine Reihe von Varianten diskutiert, deren zur Zeit prominenteste die fachliche Ausbildung an Fachhochschulen (z. B. HRK 1998) sowie die Einführung sogenannter Berufs- oder Berufsfeldwissenschaften (GERDS/HEIDEGGER/RAUNER 1998) sind.

Ein zweiter Problemkomplex, den Shulman anreißt, ist die Frage der **Verknüpfung von fallbezogen-situativem und propositional-systematischem Lernen**. Institutionell betrachtet richtet dies den Fokus auf die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung in Deutschland: In einem wissenschaftlichen Hochschulstudium von 8 bis 9 Semestern erfolgt relativ praxisfern die fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Qualifizierung zukünftiger Lehrer; in einer zweiten Phase schließt sich dann ein zweijähriger Vorbereitungsdienst an einem staatlichen Studienseminar an, in dem unter Betreuung erfahrener Lehrer, jedoch ohne systematischen Kontakt zu den Universitäten, eine unterrichtspraktische Ausbildung erfolgt.

Dieses Modell steht in auffälligem Widerspruch zu den didaktischen Prinzipien handlungsorientierten und situierten Lernens, wie sie seit Beginn der 80er Jahre die didaktische Diskussion im berufsbildenden Bereich beherrschen (vgl. hierzu z. B. ACHTENHAGEN/JOHN 1992). Und dieses Modell scheint zugleich ein unverrückbarer Eckpunkt deutscher Lehrerbildungspolitik zu sein (s. z. B. TERHART 2000; KEUFFER/OELKERS 2001). Dennoch stellt sich die Frage nach einer Intensivierung des Praxisbezuges in der Lehrerausbildung und sie stellt sich konkret vor allem als hochschuldidaktische Frage bei der Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile. Wie viele Schulpraktika mit welcher Dauer sollen im Studium zu welchen Zeitpunkten und mit welcher Betreuung angeboten werden? Die Idee eines Praxissemesters unter Verantwortung der Schulen oder der Studienseminare hat konkrete Gestalt angenommen.

Beide Problemfelder sind rational nur im Hinblick auf ein drittes, übergeordnetes zu diskutieren. Nämlich im Hinblick auf die Richtungsentscheidung, ob das Studium der Berufs- und

Wirtschaftspädagogik auf ein klar umrissenes schulisches Tätigkeitsfeld vorbereiten soll oder auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten im Umfeld beruflicher Aus- und Weiterbildung. **Professionalisierung oder Polyvalenz** als Leitbild des Studiums (vgl. KIPP 1998; CZYCHOLL 2000)?

Die Darstellung aller drei Komplexe setzt im Rahmen einer internationalen Tagung schließlich wohl doch einige Erläuterungen zu grundlegenden Strukturmerkmalen des deutschen Lehrerbildungsmodells für den beruflichen Bereich voraus.

## 2 Grundlegende Strukturinformationen zur Lehrerbildung für den Beruflichen Bereich in Deutschland

Wie kein anderer Bereich des öffentlichen Schulwesens sind die berufsbildenden Schulen durch ein breit gefächertes Leistungsspektrum und durch die Vielfalt der Schulformen geprägt. Da die beruflichen Schulen als Teil des Schulsystems in Deutschland der Kultushoheit der Bundesländer unterliegen, ergeben sich zudem noch relativ große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Einen exemplarischen Überblick gibt die nachfolgende Auflistung:

**Realtypik berufsbildender Schulen am Beispiel Hamburgs**

- **Berufsvorbereitungsschulen**
  - keine formalen Eingangsvoraussetzungen
  - Ziel: Förderung zur Ausbildungsreife
  
- **Berufsfachschulen für den Erwerb einer beruflichen Teilqualifikation**
  - überwiegend zweijährig
  - i. d. R. Hauptschulabschluss als Eingangsvoraussetzung
  
- **Berufsfachschulen mit Berufsbildungsabschluss**
  - i. d. R. Realschulabschluss als Eingangsvoraussetzung
  - Berufsausbildung in Assistentenberufen
  - überwiegend zweijährige, vollschulische Ausbildung
  
- **Berufsschulen**
  - Teilzeitunterricht parallel zur betrieblichen Ausbildung
  - für ca. 360 anerkannte Ausbildungsberufe
  - Unterricht im berufsbezogenen und allgemeinen Lernbereich
  - heterogene Ausbildungsniveaus, heterogene Schülerschaft
  
- **Studienqualifizierende Bildungsgänge**
  - **Fachoberschulen → Fachhochschulreife**
  - Berufliche Gymnasien → allgemeine Hochschulreife
  - Doppelqualifizierende Schulformen
  
- **Fachschulen**
  - Schulen zur beruflichen Weiterbildung
  - Voraussetzung: einschlägige Berufsausbildung und Berufspraxis
  - Ausbildungsdauer 2-3 Jahre
  - Abschluss als „staatlich geprüfter“ Betriebswirt, Techniker, Erzieher etc.

Abb. 1: Realtypik berufsbildender Schulen am Beispiel Hamburgs  
(vgl. TRAMM 2000a)

Einmalig dürfte auch das Spektrum sein, das durch die Schülerinnen und Schüler einerseits und die Lehrkräfte andererseits abgedeckt wird: Vom 15jährigen Berufsvorbereitungsschüler aus Bosnien mit unzureichenden Deutschkenntnissen über die gleichaltrige Realschulabsolventin auf dem Technischen Gymnasium, die 20jährige Auszubildende zur Bankkauffrau, die zuvor bereits an einem allgemeinbildenden Gymnasium ihre Hochschulreife erworben hat bis hin zur 28jährigen Besucherin einer Fachschule für Sozialpädagogik und zum 35jährigen Fachschüler, der in der Fachrichtung Karosserie- und Fahrzeugtechnik einen Abschluß als Staatlich geprüfter Techniker anstrebt. Diese Schülerschaft wiederum wird durch Lehrkräfte unterrichtet, deren Berufsweg und Ausbildung sehr unterschiedlich sind: neben Gewerbelehrern, Handelslehrern und Lehrern für Fachpraxis finden sich Gymnasiallehrer, Sozial- und Sonderpädagogen, Sozialwissenschaftler, Juristen und Ärzte.

### **Die Grundstruktur des KMK-Lehrerbildungsmodells für das Lehramt an Beruflichen Schulen 1973/1995**

- **Orientierung am Gymnasiallehrermodell (Studienrat, A 13)**
- Studiengänge für ein Lehramt an Beruflichen Schulen, gegliedert nach „beruflichen Fachrichtungen“
- 16 Berufliche Fachrichtungen von „Wirtschaft und Verwaltung“ über „Elektrotechnik“, „Holztechnik“, „Gesundheit“ bis zu „Sozialpädagogik“ und „Pflege“

#### **Erste Phase: Universitäres Studium (als Simultanmodell) mit Abschluss der Ersten Staatsprüfung**

- Hochschulreife und einjährige Berufspraxis als Eingangsvoraussetzung
- Fachwissenschaftliche Studien (berufliche Fachrichtung) ⑨ „Zweifächer-“
- Studien eines „Zweifaches“ ⑨ prinzip“
- Erziehungswissenschaftliche Studien (Berufs- und Wirtschaftspädagogik)
- Fachdidaktische Studien (Didaktik der beruflichen Fachrichtung)
- Schulpraktische Studien (Schulpraktika)
- Dauer 8 Semester mit 160 SWS (80+40+40) + 1,5 Prüfungssemester

#### **Zweite Phase: Der Vorbereitungsdienst an einem Staatlichen Studienseminar mit Abschluss der Zweiten Staatsprüfung**

- Schulpraktische Ausbildung, auf wissenschaftlicher Ausbildung basierend
- In begrenztem Maße „eigenverantwortlicher“ Unterricht
- Dauer 2 Jahre
- Erwerb der „Lehramtsbefähigung“ mit dem Bestehen der Zweiten Staatsprüfung

#### **Dritte Phase: Kontinuierliche Lehrerfortbildung**

- Pädagogisch-didaktische Weiterbildung
- Fachwissenschaftliche Weiterbildung
- Berufspraktische Weiterbildung/ Betriebspraktika

Abb: 2: Die Grundstruktur des KMK-Lehrerbildungsmodells für das Lehramt an beruflichen Schulen 1973/1995 in Anlehnung an CZYCHOLL 2000

Wenn ich in diesem Beitrag von der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich spreche und wenn diese Gegenstand der bildungs- oder hochschulpolitischen Diskussion ist, so richtet dies den Blick auf einen Lehrertypus und ein Lehrerbildungsmodell für den berufsbildenden Bereich, das 1973 von der Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer festgeschrieben und 1995 geringfügig modifiziert wurde

In Anlehnung an den Status und die Ausbildung der Gymnasiallehrer ist dieses Modell vor allem durch die folgenden Merkmale geprägt:

- Es stellt einen einheitlichen Rahmen für insgesamt 16 beruflichen Fachrichtungen dar,
- es geht vom einem zweiphasigen Modell der Lehrerbildung aus,
- es sieht neben dem Studium der beruflichen Fachrichtung ein zweites Unterrichtsfach vor, wobei es sich um eine nichtaffines Unterrichtsfach, aber auch die Spezialisierung innerhalb der gewählten beruflichen Fachrichtung oder eine zweite berufliche Fachrichtung handeln kann.
- Dieses Studium der zwei Unterrichtsfächer wird ergänzt um erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studien sowie schulpraktische Studien und soll in 9,5 Semestern zum ersten Staatsexamen führen.

Dieses Einheitsmodell traf und trifft auf eine gewachsene, ausgesprochen heterogene Ausbildungsrealität an den Universitäten, die in hohem Maße durch die Gegensätze und Unterschiede zwischen der kaufmännischen Berufsbildung mit dem Modell des **Diplom-Handelslehrers** einerseits und der gewerblichen Berufsausbildung mit dem Modell des **Gewerbelehrers** andererseits bestimmt ist.

Die Tradition der **Handelslehrausbildung** reicht bis auf die Gründung der ersten Handelshochschulen in Leipzig und Aachen zurück und ist geprägt von der strikten Parallelität der Ausbildung von Diplom-Kaufleuten und –Handelslehrern. Dementsprechend ist der Studiengang Wirtschaftspädagogik überwiegend an Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt und auf ein universitäres Diplom hin ausgerichtet, das von den Kultusverwaltungen weitgehend als erstes Staatsexamen anerkannt wird. Profilbestimmend für diesen Studiengang, der erst 1999 mit einer bundeseinheitlichen Rahmenordnung modernisiert worden ist, ist die Leitidee der Polyvalenz, also der beruflichen Orientierung auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten auch über das staatliche Schulwesen hinaus. Die Ausrichtung des Studiums auf erziehungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Aspekte wird durch das grundständige Studium des Faches Wirtschaftspädagogik im Umfang von ca. 35 bis 40 SWS sichergestellt. Dieses Fach hat sich damit an den meisten Standorten als Integrationsdisziplin des Handelslehrerstudiums profilieren können (vgl. die Beiträge in TRAMM et al. 1999, bes. ZABECK 1999).

Einen völlig anderen Verlauf nahm der Professionalisierungsprozess der Berufsschullehrer im gewerblichen Bereich. Die **Gewerbelehrausbildung** verlagerte sich in Westdeutschland erst in den 60er Jahren, nicht zuletzt unter dem Eindruck eines akuten Lehrermangels an die

wissenschaftlichen, insbesondere Technischen Hochschulen bzw. Universitäten. Zuvor war sie – mit wenigen Ausnahmen – als Aufstiegsberuf für Volksschullehrer und Praktiker von den sogenannten Berufspädagogischen Instituten und Akademien unterhalb der universitären Ebene organisiert. Walter Georg (1997) weist darauf hin, dass die Akademisierung der Gewerbelehrausbildung weitgehend auf den formalen Akt der Verlagerung des Ausbildungsganges an die Hochschulen beschränkt blieb, weil ein überzeugendes Studienkonzept fehlte. „Zu den Bemühungen des Berufspädagogischen Instituts, einen integrierten Studiengang unter Einschluss von Technik- und Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft (Berufspädagogik) unter besonderer Berücksichtigung (fach-) didaktischer Fragestellungen zu entwickeln, stand die strenge Fachgliederung universitärer Studiengänge im Gegensatz. In den meisten Studiengängen wird auf die spätere pädagogische Funktion des Gewerbelehrers wenig Rücksicht genommen. Im Studienaufbau dominieren die Ingenieur- bzw. Naturwissenschaften; der erziehungswissenschaftliche Studienanteil wird weitgehend isoliert vom Fachstudium angeboten.“ (ebenda, 44f.; vgl. auch BADER/PÄTZ-OLD 1995).

Aufgrund der institutionellen Trennung der Berufspädagogik von den zahlreichen Fachdidaktiken bzw. Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen konnte es auch von dieser Seite nicht gelingen, die notwendige Integrationsaufgabe wahrzunehmen. Eine besondere Problemsituation, auf die hier nur hingewiesen werden soll, ergibt sich schließlich bei jenen beruflichen Fachrichtungen, denen nicht oder nur mühsam konstruiert akademische Disziplinen als korrespondierende Fachwissenschaften zugeordnet werden können, also etwa im Bereich des Nahrungsmittelhandwerks, der Fachrichtungen Pflege und Gesundheit oder der Fachrichtung Körperpflege.

### **3 Polyvalenz als qualifikatorische Leitidee der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen**

Alle aktuellen Diskussionen um die Zukunft der Berufsschullehrerausbildung in Deutschland beziehen sich zumindest auch auf die Tatsache, dass dem Bereich der Beruflichen Schulen innerhalb kürzester Zeit ein gravierender Lehrermangel droht. Tabelle 1 gibt einen Eindruck hiervon, sagt allerdings noch nichts über die Relationen zwischen den beruflichen Fachrichtungen aus.

Seit 1997, dem Bezugsjahr dieser Projektion, sind weitere erhebliche Einbrüche bei den Studienanfängerzahlen zu beklagen; beispielsweise haben wir in Hamburg vom Wintersemester 97/98 bis zum Sommersemester 2000 nur 7 Studierende der Fachrichtung Elektrotechnik aufnehmen können und auch die Studienanfängerzahlen in fast allen anderen beruflichen Fachrichtungen sind dramatisch eingebrochen. Vor diesem Hintergrund lautet das Motto der Stunde: **Steigerung der Attraktivität der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge.**

**Tabelle 1: Einstellungschancen für Lehrer um 2005 im Gebiet der alten Bundesländer für Studienanfänger aus 1997, einschließlich der Bewerber aus den neuen Bundesländern und der Altbewerber**

|                                 | Anfänger 1997 | Erwartbare Einstellungsbewerber | Erwartbare Einstellungen | Einstellungsquote |
|---------------------------------|---------------|---------------------------------|--------------------------|-------------------|
| Primar/Sek I ohne Gymnasien     | 18110         | 15666                           | 7651                     | 49%               |
| Sek I Gymn./ gymnasiale Sek. II | 16480         | 14288                           | 6078                     | 43%               |
| <b>Sek II berufsbildend</b>     | <b>2203</b>   | <b>1322</b>                     | <b>4805</b>              | <b>364%</b>       |
| Sonderschulen                   | 3142          | 2685                            | 1398                     | 52%               |
| Schulen insgesamt               | 39935         | 33961                           | 19932                    | 59%               |

Quelle: KLEMM, Klaus: Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2010/11. Gutachten für die KMK-Kommission zur Reform der Lehrerbildung (Terhart-Kommission) 1999.

Eine mittlerweile weithin verfolgte Strategie zur Lösung dieses Problems liegt paradoxer Weise darin, die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge von der engen Anbindung an die Lehrerkarriere im Staatsdienst zu lösen und demgegenüber die Option auf andere Beschäftigungen im Bereich der außerschulischen Aus- und Weiterbildung, der Personalentwicklung, der Entwicklung und Distribution von Lernmaterialien oder der Arbeit in Kammern, Verbänden, Publizistik und Wissenschaft zu stärken.

Die Rahmenordnung Wirtschaftspädagogik von 1999 orientiert sich in diesem Sinne an der **Polyvalenz** der angestrebten Qualifikation. Auch im gewerblichen Bereich werden Studiengänge zum Diplom-Berufspädagogen nach diesem Modell konzipiert und eingeführt, die sich von der engen Anbindung an das Tätigkeitsfeld Schule und den staatlichen Dienstherrn zu lösen versuchen.

**Polyvalenz** scheint aus Gründen der beruflichen Flexibilität sinnvoll, um einerseits den **Wechsel** zwischen verschiedenen Berufen oder Einsatzfeldern zu ermöglichen; sie ist aber andererseits auch in dem Sinne funktional, als sie es ermöglicht, den sich dynamisch verändernden Anforderungen innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes gerecht zu werden. Von daher ist Polyvalenz der Qualifikation ein unumgängliches Element eines dynamisch gefassten Verständnisses von Beruf oder Profession.

**Curricular** setzt ein so orientiertes Studium den Aufbau abstrakterer, vielfältig anwendbarer Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Praxisbezug kann in einer solchen Ausbildung also immer nur exemplarisch erfolgen, die Probleme der Reichweite, der Generalisierbarkeit und des



Transfers erworbener Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten gewinnen damit eine zentrale Bedeutung.

Zugleich jedoch ist bezogen auf **die Gestaltung der Lernprozesse** eine pragmatische Ausrichtung des Studiums auf Gestaltungsprobleme konkreter Praxis - unter lernpsychologischen Gesichtspunkten unverzichtbar. Die Debatte um Schlüsselqualifikationen hat uns gelehrt, daß abstrakt gefaßte Fähigkeiten und Kenntnisse nicht *als Abstraktionen*, losgelöst von pragmatisch-situativen Kontexten erworben und transferiert werden können, sondern im Zuge individueller Abstraktionsleistungen aus exemplarischen Handlungs- und Problemzusammenhängen heraus erarbeitet werden müssen (vgl. hierzu DÖRIG 1994; REETZ 1999).

#### 4 Wissenschafts- oder Berufsbezug als fachliche Basis

Vor diesem Hintergrund sollen nunmehr zwei Problemfelder angesprochen werden, die die professionspolitische Diskussion der vergangenen Jahre geprägt haben und die den Wissenschafts- und Praxisbezug der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in unterschiedlichen Dimensionen thematisieren.

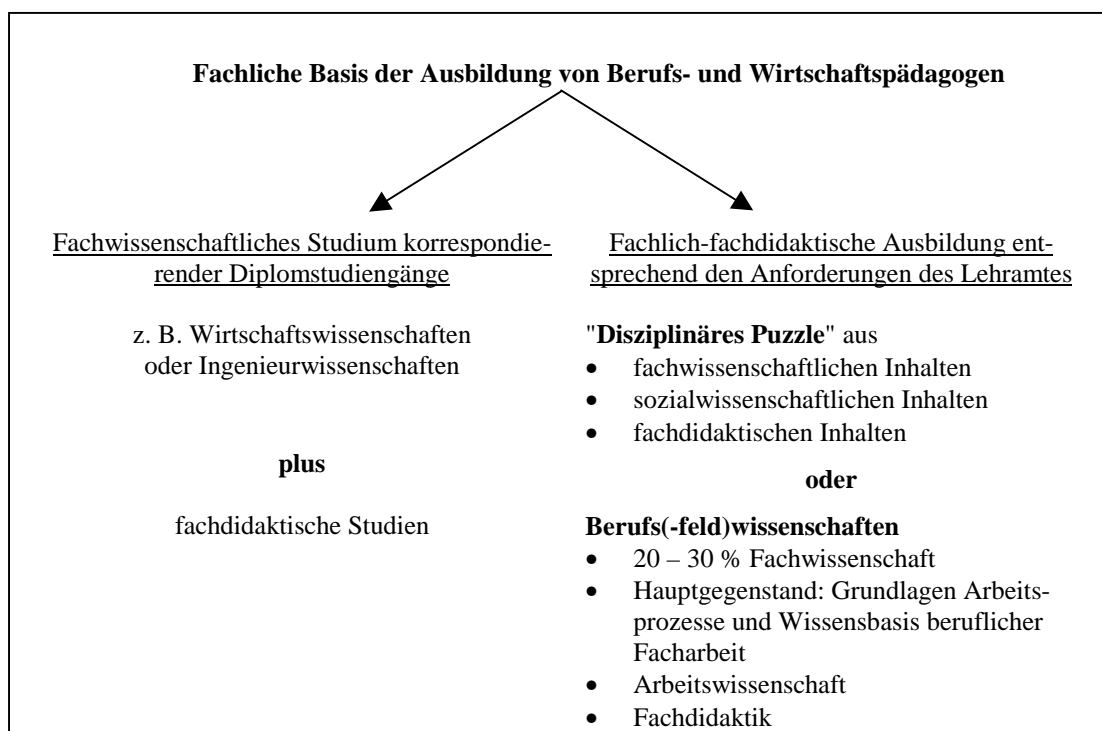


Abb. 3: Fachliche Basis der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Das erste Problemfeld bezieht sich auf die Frage nach der Art der fachlich-inhaltlichen Qualifizierung. Ich habe bereits darauf hingewiesen, dass sich hier die traditionellen Qualifizierungsstrategien von Wirtschafts- und Berufspädagogen erheblich unterscheiden. Aber auch in der Berufspädagogik, ja selbst innerhalb einzelner gewerblicher Fachrichtungen finden sich stark differierende Modelle. Vereinfachend zugespitzt lautet die Frage, ob das Studium der

beruflichen Fachrichtung im Inhalts- und Anspruchsniveau dem der korrespondierenden Diplomstudiengänge entsprechen soll, oder ob nicht eine fachlich-fachdidaktische Ausbildung sinnvoller wäre, die von vornherein auf die besonderen Anforderungen des Lehramtes zugeschnitten ist.

Die Diskussion um diese Frage ist in der jüngsten Vergangenheit durch ein Gutachten zur Zukunft der Berufsschullehrerausbildung intensiviert worden, das von Wissenschaftlern der Universität Bremen um Felix Rauner im Auftrag der norddeutschen Bundesländer erstellt wurde (GERDS/HEIDEGGER/RAUNER 1998).

Zentral für dieses Gutachten ist die grundsätzliche Forderung nach der Etablierung von neu zu schaffenden Berufs(feld)wissenschaften als fachlichem Kern aller berufs- (und wirtschafts-) pädagogischen Studiengänge. Diese sollen die Orientierung an den traditionellen Fachwissenschaften ablösen, die allenfalls noch einen Anteil von 20 bis 30% des Studiums der beruflichen Fachrichtung ausmachen sollen. Für den überwiegenden Teil der mit 80 SWS zu veranschlagenden beruflichen Fachrichtung wären neu einzurichtende berufsfeldwissenschaftliche Lehrstühle verantwortlich. Zentraler Gegenstand der Berufs(feld)wissenschaften soll nach Auffassung der Gutachter das in beruflichen Arbeit von Facharbeitern und Fachangestellten inkorporierte Praktikerwissen sein. Auch arbeitspsychologische und fachdidaktische Fragestellungen wären in diese Disziplin zu integrieren.

Dieser Vorschlag ist vor allem wegen seines Anspruches, auf alle beruflichen Fachrichtungen übertragbar zu sein, auf heftige Kritik gestoßen. Besonders nachdrücklich ist diese von Seiten der Wirtschaftspädagogik artikuliert worden (KWPN 1999; TRAMM 2000c; vgl. auch die Dokumentation eines Workshops zu dieser Problematik auf der Internetseite <http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung.html>). Ich will im Folgenden nur einige Argumente andeuten:

Neben einer Reihe von wissenschaftstheoretischen, -systematischen und -historischen Argumenten ist zunächst festzuhalten, dass auch unter pragmatischen Gesichtspunkten der historisch zufällige Organisationsstatus gesellschaftlicher Arbeit und ein zeitgebundenes Praktikerwissen nichtakademischer Praxisdomänen keine lebens- und reproduktionsfähigen akademischen Disziplinen begründen können.

Zum einen sind gerade heute die Schneidung der Tätigkeitsbereiche von Facharbeitern und Fachangestellten im Flusse und damit auch die Wissens- und Erfahrungsbasis dieser Tätigkeiten. Niemand kann sagen, wie sich die ökonomisch und sozialpolitisch geprägten Arbeitsbedingungen dieser Gruppe in der nahen Zukunft entwickeln, und empirische Studien können bestenfalls Aufschluß über aktuelle Strukturen geben, eignen sich aber kaum als Basis einer zukunftsbezogenen Qualifizierung von Berufsschullehrern.

Zum anderen ist die Vermittlung dieser Fähigkeiten die genuine Aufgabe der betrieblichen Praxis und weder an einer Hochschule zu gewährleisten noch als inhaltlicher Kern des Berufsschulunterrichts zu vertreten, dem es nicht darum gehen kann, (vermutlich ohnehin veraltetes) betriebliches Prozeßwissen zu reproduzieren. Dessen Aufgabe wäre gerade auch im

Lichte der Schlüsselqualifikationsdebatte vielmehr darin zu sehen, den Aufbau eines kategorialen Strukturverständnisses sowie den Erwerb prozessunabhängiger und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen zu ermöglichen.

Mit der Orientierung an Berufs(feld)wissenschaften der beschriebenen Art würde sich zugleich eine Abkoppelung von den Standards und der inhaltlichen Entwicklung korrespondierender akademischer Disziplinen verbinden. Die Konsequenz wäre einerseits eine Inferiorisierung der akademischen Fachvertreter einer solchen Disziplin und andererseits eine Stigmatisierung des Studiums als Studium zweiter oder dritter Wahl. Letztendlich könnte eine solche Strategie nur in die Gründung separater Lehrerausbildungseinrichtungen münden, deren fachwissenschaftliches Niveau wohl noch unterhalb der Fachhochschulen anzusiedeln wäre. Der Anspruch auf Polyvalenz wäre aufgrund der engen und schulspezifischen Ausbildung sowie der systematischen Abkoppelung von der Entwicklung wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen damit faktisch verwirkt.

Berufsfeldwissenschaftlich ausgebildete Wirtschaftspädagogen etwa wären gegenüber traditionell qualifizierten Diplom-Handelslehrern im internationalen, aber auch im nationalen Vergleich in keiner Weise mehr konkurrenzfähig. Zugleich würde sich mit der Etablierung von Berufsfeldwissenschaften eine weitgehende Abkoppelung von internationalen Entwicklungen, vor allem auch vom internationalen Wissenschaftsaustausch verbinden, weil das Konstitutionskriterium dieser Wissenschaft rein national definiert wäre (Berufe bzw. Berufsfelder nach deutscher Systematik).

Auch vor dem Hintergrund solcher Überlegungen hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in einem einstimmig verabschiedeten Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an beruflichen Schulen im September 1999 postuliert:

*„Das Studium der beruflichen Fachrichtungen erfolgt in etablierten Bezugswissenschaften auf dem Niveau universitärer Diplomstudiengänge. Eine hohe curriculare Identität mit korrespondierenden wirtschaftswissenschaftlichen, ingenieurwissenschaftlichen, medizinwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Studiengängen ist anzustreben. Komponenten lehrorientierter Fachwissenschaften sind in solchen Fachrichtungen sinnvoll, in denen eine curriculare Anbindung an eingeführte Diplomstudiengänge wegen disziplinspezifischer Probleme unangemessen ist.*

Eine abschließende Anmerkungen hierzu scheint mir dennoch erforderlich:

Mit einer Orientierung an fachwissenschaftlichen Standards verbindet sich ohne Frage die Problematik, dass in entsprechenden Lehrveranstaltungen fachdidaktische bzw. berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellungen häufig überhaupt nicht berücksichtigt werden.

Fachwissenschaftliche Kompetenz, ein Verständnis grundlegender Problem- und Begriffsstrukturen einer Wissenschaftsdisziplin sind nach unserem Verständnis notwendige aber keineswegs hinreichenden Bedingungen einer fachlich und didaktisch kompetenten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. hierzu auch DUBS 1999, 310ff.).

SHULMAN ergänzt in seiner Typologie **das fachinhaltliche Wissen** um das **pädagogische Inhaltswissen**, das z. B. ein Wissen um die sinnvollsten Formen der Repräsentation, die erklärungsmächtigsten Analogien, Illustrationen und Beispiele, ein Wissen um das zu erwartende Vorverständnis, typische Fehlkonzepte und Lernschwierigkeiten beinhaltet. Und er ergänzt es um ein **curriculares Wissen**, das sich auf Lehrpläne, auf Lernmaterialien und Medien bezieht. Hiermit ist die hohe Relevanz fachdidaktischer Fragestellungen in Forschung und Lehre thematisiert und die Notwendigkeit, diese inhaltlich wie institutionell möglichst stark mit den fachwissenschaftlichen Studien zu verzahnen. Dies sollte von Beginn an eine klare Perspektive im Studium sein, eine leitende Fragestellung, über welche die Dominanz und funktionale Begrenztheit fachwissenschaftlicher Strukturen zu hinterfragen und zu relativieren wären.

Hiermit jedoch wären **Konsequenzmodelle** der Ausbildung nicht vereinbar, also solche Konzepte, die die Lehrperspektive erst im Anschluss ein rein fachwissenschaftliches Studium in einem berufspädagogisch-fachdidaktischen Aufbaustudium zur Geltung bringen wollen.

## 5 Praxisbezüge im erziehungswissenschaftlichen Studium

Ich komme zum zweiten Fragenkomplex, der wiederum eng mit dem Aspekt der Polyvalenz verbunden ist. Dies ist die Frage, ob

- das erziehungswissenschaftliche Studium stärker und frühzeitiger an den Anforderungen der schulischen Praxis auszurichten ist
- oder ob umgekehrt das pädagogische Studium in bewußter Distanz zum Handlungs- und Anpassungsdruck der Praxis angelegt werden soll, um insbesondere der Gefahr zu begegnen, dass unter dem Druck des Unterrichten-Müssens vorschnell Sicherheit im Tradierten und scheinbar Bewährten gesucht wird.

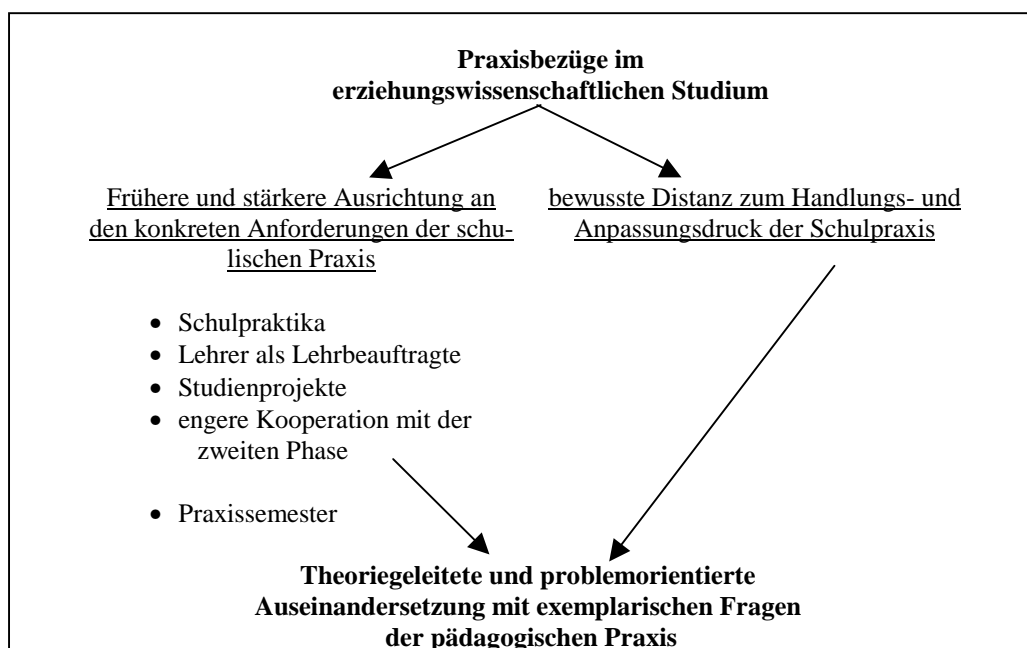


Abbildung 4: Praxisbezüge im erziehungswissenschaftlichen Studium

Diese Diskussion erfolgt vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen und umfassenden Kritik am deutschen Modell einer zweiphasigen Lehrerbildung, die vielleicht am deutlichsten im Aphorismus eines ungenannten Ministerialbeamten der Kultusbürokratie zum Ausdruck kommt:

*„Zuerst bilden wir unsere künftigen Lehrer zu kleinen Professoren aus, und in einer zweiten Phase reinfantilisieren wir sie dann“ (zit. nach ETZOLD 1997)*

Als Alternative dieser „unseligen Isolierung von Theorie und Praxis“ wird weithin eine Berufsvorbereitung von Lehrern, propagiert, „die theoretische und praktische Elemente verbindet“ (vgl. z. B. SCHNEIDER 1999; DUBS 1999)). Dies erfolgt in der allgemeinen Lehrerbildungsdiskussion in Deutschland allerdings unter zwei Prämissen (vgl. dazu TERHART 2000; KEUFFER/OELKERS 2001:

- das Konzept der **Zweiphasigkeit** der Ausbildung wird im Grundsatz nicht angetastet, nachgedacht wird allerdings darüber, wie die Kooperation zwischen den Phasen verbessert werden kann.
- Einhellig wird eine stärkere **Professionalisierung** der Lehrerbildung in dem Sinne propagiert, dass diese deutlicher an den antizipierten Anforderungen des Lehrerberufs ausgerichtet werden soll und in weit höherem Maße als bislang Praxiskontakte in das Studium integrieren muss.

Diese Forderungen finden auch in den konzeptionellen Überlegungen zur Reform der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung ihren Niederschlag, indem etwa verstärkt praxisorientierte Lehrveranstaltungen in Form von Projekten, Schul- oder Unterrichtspraktika eingeführt werden. Am weitesten in diese Richtung gehen Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Einführung sogenannter Praxissemester, die etwa nach Abschluß des Grundstudiums eingefügt und unter Verantwortung der Schulen oder Studienseminare durchgeführt werden sollen.

Derartige Überlegungen und Konzepte lassen sich systematisch aus dem Zusammenhang einer grundsätzlichen Kritik am traditionellen akademischen Qualifizierungsmodell begründen, das am Aufbau systematisch strukturierter Begriffssysteme und dekontextualisierter Techniken und Verfahrensweisen orientiert ist und allzu häufig statt Handlungs- und Urteilskompetenz träges Wissen zu erzeugen scheint (vgl. dazu MANDL/GRUBER/RENKL 1994; RENKL 1994).

Vor diesem Hintergrund werden im Sinne konstruktivistischer Erkenntnis- und Lernkonzepte im wesentlichen zwei zentrale Forderungen gestellt: Zum ersten **die Förderung der selbstständigen Aktivität des Lernenden** und zum zweiten **das Lernen in komplexen, authentischen Handlungs- und Problemzusammenhängen** (vgl. z. B. REETZ 1996).

Die Forderung nach lerneraktivem, *situiertem Lernen* darf jedoch nicht – und hierin sehe ich eine große Gefahr - im Sinne eines naiven didaktischen Naturalismus fehlinterpretiert werden. Ich sehe zur Zeit eine Tendenz zur unreflektierten Überhöhung des praxisnahen Lernens, eine

Neigung zur Mythologisierung der Praxis. Theorie-Praxis-verbindende Lehrveranstaltungen, die Einbeziehung von Lehrern in Seminare oder die Übertragung von Lehrveranstaltungen an Praktiker werden heute nahezu als Patentrezepte gehandelt. Die Frage danach, welche Erfahrungen auf diese Weise ermöglicht, welche Reflexionsprozesse angeregt und welche theoretischen Einsichten erreicht werden sollen, tritt demgegenüber oft völlig in den Hintergrund (vgl. hierzu systematisch STEINHOFF/ACHTENHAGEN/TRAMM 1980; STEINHOFF 1981).

Vergessen scheint das Verdikt HERBARTS gegenüber einer nur auf die Praxiserfahrung gestützten Lehrerausbildung:

*„Wollten wir sämtlich bedenken: **dass Jeder nur erfährt, was er versucht!** Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? ... Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloss auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften ... Erfahren würden sie da, dass man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen eben so wenig...“ (HERBART 1806/1890, 117)*

„Nicht nur Praxisnähe“ sei gefordert, so fasst Hartmut VON HENTIG das hier Gemeinte auch im Sinne der Position SHULMANS zusammen, „sondern diese und Anlässe, frei und gründlich über sie nachzudenken.“ Die Ausbildung sei um so wirksamer, "je realistischer und idealistischer sie zugleich ist“ (zit. nach ETZOLD 1997).

Es geht in der Lehrerausbildung damit also um die Verknüpfung von problemorientierter Pragmatik und systematischer Reflexion und dabei sollte im Vordergrund stehen, aus dem exemplarischen Praxiskontakt heraus generalisierbares Wissen, kategoriale Einsichten sowie grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Und es sollte darum gehen, Lehrstudenten am Prozeß der Genese wissenschaftlichen Wissens zu beteiligen, ihnen Gelegenheit zu geben, die Nützlichkeit wissenschaftlicher Begriffe, Theorien und Verfahren zu erleben, sie zur Kritik wissenschaftlicher Aussagen zu befähigen und ihnen schließlich zu helfen, eine selbstkritisch-experimentelle Haltung zu entwickeln.

In dieser Weise sollte das Leitbild einer zukunftsfähigen Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen **die theoriegeleitete und problemorientierte Auseinandersetzung mit exemplarischen Fragen der pädagogischen Praxis** sein. Das Studium sollte sich danach weder an der selbstgenügsamen Erarbeitung wissenschaftlicher Fachsystematiken und Theoriesysteme orientieren, noch dem unmittelbaren und von den Zufällen des Alltagsgeschäfts bestimmten Handlungs- und Erfolgsdruck der Praxis folgen. Es sollte vielmehr im Sinne einer pädagogischen Kasuistik die intensive Auseinandersetzung mit Praxisproblemen in den Mittelpunkt stellen, deren Auswahl und Ausformung jedoch durch systematische Reflexionen über die Wissensbasis der angestrebten Kompetenzen und unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen und Möglichkeiten des individuellen Entwicklungsprozesses zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer bestimmt sein sollte (vgl. hierzu TRAMM 1999; 2000b).

Das Anbahnen, Begleiten und Auswerten so angelegter, exemplarischer Praxiskontakte im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium stellt sich damit als eine der Kernaufgaben einer wissenschaftlichen Lehrerbildung dar, deren Wahrnehmung ganz sicher nicht an die Schulen oder an abgeordnete Lehrer delegiert werden kann. Ein so angelegtes Ausbildungskonzept sollte dann auch nicht zu einer Einengung der Qualifikation auf das Handlungsfeld Schule führen, sondern im Sinne der Polyvalenzidee zu situativ verankerten theoretischen Kompetenzen als Schlüssel für ein breites berufs- und wirtschaftspädagogisches Tätigkeitsspektrum.

## 6 Schlussbemerkung

Ich möchte die Kernaussagen meines Beitrages abschließend noch einmal kurz zusammenfassen:

- Vielleicht die Hauptschwierigkeit: Wir stehen in einem hochdifferenzierten und sich dynamisch entwickelnden Handlungsfeld und sehen uns immer wieder mit der Zumutung bildungspolitischer Einheitslösungen konfrontiert.
- Polyvalenz scheint eine plausible Leitidee im Hinblick auf Arbeitsmarktchancen und die Attraktivität der Studiengänge; im Sinne von professioneller Flexibilität ist sie sogar unumgänglich.
- Voraussetzung für eine solche professionelle Flexibilität ist nach meiner Überzeugung
  - eine wissenschaftlich fundierte fachliche Kompetenz,
  - die Fähigkeit zur Reflexion und Rekonstruktion fachlicher Strukturen im Hinblick auf berufliche Praxis und die intendierten Lernprozesse.
- Wie dies institutionell zu erreichen ist, muss bezogen auf die Besonderheiten der einzelnen Fachrichtungen diskutiert und entschieden werden.
- Polyvalenz steht *dann* nicht im Widerspruch zu Professionalisierungspostulaten, wenn Profession nicht über die enge, zeitabhängige Ausprägung des staatlichen Lehramtes hier und heute definiert wird, *sondern* über ihren Bezug auf Ziele, Personen, Institutionen und Prozesse **beruflichen Lernens**. Der Erwerb polyvalenter, flexibler Kompetenzen setzt freilich exemplarischen Praxisbezug voraus und dieser sollte in unseren Studiengängen grundlegend, aber nicht ausschließlich, in der Lehrtätigkeit an berufsbildenden Schulen gesucht werden.

## Literaturverzeichnis:

ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Wiesbaden: Gabler.

BADER, R./PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1995): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum: Brockmeyer.

CZYCHOLL, R. (2000): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, 235 – 258.

DÖRIG, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Dissertation der Hochschule St. Gallen, Hallstadt: Rosch.

DUBS, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Lang, 300 - 323.

ETZOLD, S. (1997): Lehrer lernen das Falsche. In: Die ZEIT, Nr. 7/97 vom 7.2.97, 33f.

GEORG, Walter (1997): Professionalisierung in der Berufsbildung. Hagen: Fernuniversität.

GERDS, P./ HEIDEGGER, G./ RAUNER, F. (1998): Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und –lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen: Institut Technik und Bildung.

GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.

Geschäftsstelle für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK 1999): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen auf der Grundlage der Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen – Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Bonn 1999.

HERBART, J. F. (1806/1890): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Hrsg. von Fr. BARTHOLOMÄI, 1. Bd., 5. Aufl., Langensalza: Verlag Hermann Beyer.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (HRK 1998): Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998: Empfehlungen zur Lehrerbildung.

KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.

KIPP, M. (1998): Zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen – Erforderliche Bestimmtheit und notwendige Offenheit als Gestaltungsgrundsätze berufs- und wirtschaftspä-



dagogischer Studiengänge. In: DREES, G./ILSE, F. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld: Bertelsmann, 51-72.

KIPP, M./ SCHILLING, U./ TRAMM, T. (Hrsg.) (2000): Berufliche Schulen in Hamburg. Profile – Porträts – Partnerschaften. Hamburg: ibw.

KLEMM, Klaus (1999): Der Teilarbeitsmarkt Schule in Deutschland bis zum Schuljahr 2010/11. Gutachten für die KMK-Kommission zur Reform der Lehrerbildung (Terhart-Kommission).

Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten (KWPN 1999): Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, Heft 4, 596 – 607.

MANDL, H./GRUBER, H./RENKL, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22, 233-242.

REETZ, L. (1996): Wissen und Handeln. - Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In BECK, K./MÜLLER, W./DEIBINGER, T./ZIMMERMANN, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 173-188.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Lang, 32 - 51.

RENKL, A. (1994): Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41. München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität.

SCHNEIDER, W. (1999): Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Lang, 324 - 349.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK 1973): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II – Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluss vom 5.Oktober 1973.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (KMK 1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II – (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995.

SHULMAN, L. S. (1986/1991): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14/21; dtsh. unter dem Titel: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern in: TERHART, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf, Köln, Wien: Böhlau, 145-160.

STEINHOFF, E. (1981): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

STEINHOFF, E./ACHTENHAGEN, F./TRAMM, T. (1980): Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz.

TRAMM, T. (2000a): Grundstrukturen des beruflichen Schulwesens in Hamburg. In: KIPP, M./ SCHILLING, U./ TRAMM, T. (Hrsg.): Berufliche Schulen in Hamburg. Profile – Porträts – Partnerschaften. Hamburg: ibw, 9 – 15.

TRAMM, T. (2000b): Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung. In: MATTHÄUS, S./ SEEBER, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen. Berlin (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin) 2000, 123-145.

TRAMM, T. (2000c): Zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Handelslehrern – Anmerkungen zum Gutachten von Gerds, Heidegger und Rauner aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik. In: STRAKA, G. A./ BADER, R./SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen: Leske + Budrich, 31 -46.

TRAMM, T.(1999): Grundzüge einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung für das Lehramt an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen. In: FISCHER, A. (Hrsg.): Herausforderung Nachhaltigkeit. Frankfurt: G.A.F.B.-Verlag, 87 - 115.

TRAMM, T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen. Frankfurt: Lang.

ZABECK, J. (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Lang, 278-291.

---

## Kontroversen in der Diskussion und Gestaltungsvorschläge \*

---

### Vorbemerkungen

Mit dem hier vorliegenden Papier soll im Anschluss an die vorausgegangenen Debatten über die Ausbildung von Lehrenden für berufliche Schulen ein vorläufiges Fazit gezogen werden. Dies geschieht in drei Schritten: Nach der Skizzierung der Ausgangslage werden die z. Z. diskutierten Reformoptionen im Hinblick auf ihre Tragfähigkeit erörtert, wobei die konsensfähigen als auch die konfliktträchtigen Positionen aufgegriffen werden. In einem dritten Schritt folgen schließlich Empfehlungen zur Reform bzw. Optimierung der Lehrerausbildung für berufliche Schulen.

### 1 Ausgangslage

Die Ausgangslage wird anhand der grundlegenden, für die künftige Ausgestaltung bedeutsamen strukturellen Bedingungen und Problemlagen dargestellt.

#### 1.

**Bei allen Reformüberlegungen sind die bestehenden facettenreichen Ausbildungsstrukturen und deren Leistungsstärken und Schwächen zu berücksichtigen.**

Innerhalb der Bundesrepublik existieren stark unterschiedliche Ausbildungsvarianten, die von engen Anlehnungen an korrespondierende Fachwissenschaften ohne Fachdidaktik über Mischformen (Partielle Partizipation an Fachwissenschaften, adressatenspezifische fachwissenschaftliche Lehrangebote und Fachdidaktik) bis zu reinen „Lehrermodellen“ (durchgängig adressatenspezifische fachwissenschaftliche Lehrangebote + FD) reichen. Zu deren spezifischen Effekten für die Qualifizierung während des Studiums liegen über plausible Einschätzungen hinaus keine Daten vor; zur Ausprägung der Kompetenzen in Abhängigkeit vom Ausbildungsgang am Ende der 2. Phase oder nach 2 - 3 Jahren Praxiserfahrung kann bestenfalls spekuliert werden. Dabei deuten die wenigen empirischen Daten zum Vergleich von Quereinsteigern und grundständig Ausgebildeten darauf hin, dass am Ende der 2. Phase zwar noch ausbildungsspezifische Vorteile erkennbar sind (leichte Kompetenzvorteile von Quereinsteigern in den Ingenieurwissenschaften, leichte Kompetenzvorteile der Grundständigen in Erziehungswissenschaft), diese jedoch relativ gering ausfallen und von den die Unterrichtskompetenz beurteilenden Fachleitern als unproblematisch bewertet werden. Die in den Schulen und

---

\* Die hier vorgelegten Überlegungen wurden als Entwurf eines Positionspapiers der GEW zur Lehrerausbildung entwickelt und in einer GEW Arbeitsgruppe mehrfach diskutiert. Aus diesem Diskussionsprozess flossen vielfältige Anregungen ein, in die hier vorgelegte Fassung fanden auch kleinere Ergänzungen und Modifikationen von Ursula Herdt (GEW-Hauptvorstand) Eingang.

Kultusverwaltungen mit den einzelnen Ausbildungstypen gesammelten Erfahrungen sind, sofern überhaupt dokumentiert, nicht öffentlich zugänglich.

Einige Indizien sprechen dafür, dass es den Königsweg nicht gibt und, sofern eine hinreichende Offenheit bei den künftig Lehrenden besteht, von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen in der 2. und 3. Phase gleichwertige Kompetenzprofile erreicht werden können. Zu denken geben sollte der von Dubs in Bezug auf amerikanische Studien referierte Befund, wonach die Neigung der Lehrenden zum Einpauken von Wissen um so größer ist, je schwächer ihre eigene fachwissenschaftliche Kompetenz ist. Ohne ein ordentliches Fundament in den zu unterrichtenden Gegenstandsfeldern ist eine befriedigende Ausbildung nicht möglich.

Angesichts dieser Ausgangslage stellt sich die Frage, ob die Forderung nach einem einheitlichen Modell für die Berufschullehrerausbildung sinnvoll ist, zumal deren Einlösung auch wegen der unterschiedlichen örtlichen Gegebenheiten auf Widerstand stoßen dürfte.

## 2.

**Im Bereich der Wirtschaftspädagogik gibt es eine bewährte Tradition mit polyvalenten Studiengängen, die möglicherweise auch zu einer höheren Attraktivität führt. Mit der polyvalenten Anlage von Studiengängen geht allerdings ein Zielkonflikt einher, da die Eröffnung verschiedener beruflicher Optionen nur bedingt mit dem Bestreben, auf spezifischen Handlungssituationen (Schule) vorzubereiten, in Einklang zu bringen ist.**

Das Beispiel der Wirtschaftspädagogik zeigt, dass Polyvalenz in vielfältiger Hinsicht von Vorteil ist. Begünstigt wird dies durch fachliche Überschneidungen (zwischen der Wirtschaftspädagogik, und bestimmten wirtschaftswissenschaftlichen Bereichen), die in einem vertretbaren Zeitrahmen den Aufbau mehrfach verwertbarer Kompetenzprofile ermöglichen. Im gewerblichen Bereich gibt es ähnliche Konstruktionen (z. B. hochaffine Fachkombinationen in B-W), in welchen jedoch die hochaffine Ergänzung der beruflichen Fachrichtung nicht automatisch als Verbindungsglied zur Berufspädagogik angelegt ist und damit im Hinblick auf die Herausbildung pädagogischer Professionalität möglicherweise schlechtere Voraussetzungen gegeben sind.

Generell stellt sich die Frage, inwieweit die Forderungen nach einer optimalen Vorbereitung auf den Schuldienst, die eine weitgehende Anbahnung unterrichtlicher Kompetenz bereits in der ersten Phase einschließt, mit der zugleich geltend gemachten Forderung nach Verwertbarkeit dieser Qualifikation in anderen institutionellen Kontexten vereinbar ist. Handlungskompetenz schließt Fähigkeiten und Fertigkeiten ein, die in einem längeren Prozess eingeübt werden müssen und deren automatische Verfügbarkeit Voraussetzung ist für darauf aufsetzende situationsspezifische Problemlösungen. Da die Zeitkontingente begrenzt sind, bedeutet die Entscheidung für das Eine möglicherweise die Entscheidung gegen das Andere, sofern die Studienkonstruktion nicht durch curriculare Überschneidungen, wie oben angedeutet, begünstigt wird.

### 3.

**Es besteht offensichtlich ein problematisches Verhältnis zwischen theoretischen Lehrangeboten an den Hochschulen und der Unterrichtspraxis von Lehrenden an beruflichen Schulen, wobei diese Probleme - nach Ausbildungsstandorten unterschiedlich - vor allem auf die Lehrangebote der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die berufliche Fachrichtung bezogen empirisch belegt sind.**

Die Kritik am Verhältnis theoretischer Lehrangebote an den Hochschulen zur Unterrichtspraxis dominiert in sämtlichen Evaluationsstudien zur Lehrerbildung für berufliche Schulen; davon ist auch der Studiengang Wirtschaftspädagogik nicht ausgenommen.

Von Seiten der Studierenden und Referendare richtet sich diese Kritik sowohl auf die Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung als auch auf den erziehungswissenschaftlichen Teil. Die Unterrichtsfächer schneiden hingegen deutlich besser ab. In einzelnen Untersuchungen, die sich zumeist auf nur einen Studienstandort beziehen, wird eher die Kritik an den beruflichen Fachrichtungen, in anderen an der Erziehungswissenschaft betont, was auf örtliche Gegebenheiten oder die Untersuchungsanlage zurückgeführt werden könnte.

Von der Kritik an den Lehrangeboten auf deren Irrelevanz zu schließen und alternative Lehrangebote zu präferieren, wäre allerdings kurzschlüssig. Die Sicherung pädagogischer Professionalität im Sinne der Einlösung einer weitest möglichen Rationalität unterrichtlichen Tuns setzt gute Orientierungsfähigkeit in den bestehenden wissenschaftlichen Wissensbeständen voraus und vollzieht sich im Vermittlungsprozeß dieser Wissensbestände und den jeweiligen Bedingungen der pädagogischen Situation. Eine schlichte Ausweitung von Unterrichtspraxis im Studium oder der Ersatz wissenschaftlichen Wissens durch Vollzugswissen sichert vermutlich kaum das für den obigen Vermittlungsprozess notwendige vertiefte Verständnis der zu lehrenden Sachverhalte. Andererseits ist die Vermittlungsleistung an praktisches Tun gebunden.

### 4.

**Erschwerend zu Punkt 3 kommt vor allem im gewerblichen Bereich ein problematisches Verhältnis von Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften hinzu, das insbesondere in einer unterentwickelten Fachdidaktik Ausdruck findet.**

In der Einschätzung der herausragenden Bedeutung von Fachdidaktik im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen und ihrem dazu in Kontrast stehenden z. T. bescheidenen Erscheinungsbild besteht Konsens. In der Wirtschaftspädagogik ist der erreichte Stand ohne Zweifel positiver zu werten als im gewerblichen Bereich. Die Ursachen für diese Situation sind vielfältig. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier angeführt:

- die Vernachlässigung der domänenspezifischen Lehr-Lernforschung durch die Berufspädagogen, deren eigene Kompetenz bestenfalls auf einen gewerblichen Zweig beschränkt ist. Dies gilt vor allem für die Standorte, wo kein oder auch nur ein „technikdidaktischer“ Lehrstuhl ausgewiesen ist, in der Lehre jedoch die Bedürfnisse verschiedener Domänen befriedigt werden müssen, was in Form notwendig abgehobener Generalisierungen geschieht. Die verbreitete Praxis, Fachdidaktik über Lehraufträge abzusichern, begünstigt zwar Bezüge zur Praxis, ist jedoch mit verantwortlich für die desolate Forschungspraxis.
- die geringe Anzahl von fachdidaktischen Lehrstühlen, die bewirkt, dass Nachwuchskräfte bei einschlägiger Spezialisierung nur geringe Chancen besitzen, einen der wenigen und immer wieder gefährdeten Lehrstühle zu erhalten.
- die begrenzte Bereitschaft und Möglichkeit von ingenieurwissenschaftlich qualifizierten Lehrstuhlinhabern das erziehungswissenschaftliche Feld zu erschließen.
- eine, aus welchen Gründen auch immer, weitgehend fehlende Kooperation zwischen Fachdidaktikern und Berufspädagogen.
- eine inhaltliche Distanz zwischen ingenieurwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Aussagesystemen und die begrenzte Möglichkeit des Fachdidaktikers in beiden Feldern (+ der Unterrichtspraxis) Kompetenz aufzubauen und zu erhalten.
- eine weit verbreitete, mangelnde systematische Theoriegenerierung und Prüfung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

## 5.

**Die Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden, ausgehend von einer bereits durch Überforderungstendenzen gekennzeichneten Situation, mit weiter wachsenden und sich beständig wandelnden Anforderungen konfrontiert. Es stellt sich die Frage, ob der Anspruch an die Ausbildung auf all diese Anforderungssituationen vorzubereiten, überhaupt leistbar ist.**

Die Anforderungen an Lehrende sind tendenziell unbegrenzt und müssen daher so ausbalanciert werden, dass einerseits die von außen herangetragenen Erwartungen angemessen berücksichtigt werden und andererseits die Lehrenden selbst dies realistischerweise auch leisten können. Diese wachsenden und sich beschleunigt wandelnden Anforderungen entstehen u. a. aus

- technologischen Entwicklungen,
- Innovationsdruck bei der Ausgestaltung von Unterrichtskonzeptionsformen, neuen curricularen Entwicklungen, der Zunahme von Integrations- und Erziehungsaufgaben und einer insgesamt veränderten Lehrerrolle,

- der Einforderung enger Praxisbezüge, die die erheblichen Wandlungen in der Facharbeit-, bzw. Angestelltentätigkeit berücksichtigen müssen,
- einer eher zunehmenden Heterogenität der Adressaten in kognitiven Merkmalen, Alter und Sozialverhalten,
- neuen Aufgaben in der beruflichen Weiterbildung,
- und den immer notwendiger werdenden Organisationsentwicklungsprozessen in den Schulen.

Angesichts dieser Entwicklungstendenzen und den daraus folgenden Anforderungen scheint das Gelingen der notwendigen Balanceakte der Lehrenden in hohem Maße gefährdet. Offen scheint, ob die bisherige Praxis, jede Lehrkraft so auszubilden, dass sie allseitig einsetzbar ist, angesichts der oben skizzierten Anforderungssituation tatsächlich zielführend ist.

Die Vorstellung, in einer fünfjährigen universitären Ausbildung sei es möglich, zugleich befriedigende Kompetenzen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der beruflichen Fachrichtung, dem zweiten Unterrichtsfach und den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft einschließlich sozialpädagogischer Akzentuierung, der Berufs- und Qualifikationsforschung und in Fragen der Organisationsentwicklung aufzubauen, geht zumindest dann, wenn dies auf einem Handlungsfähigkeit sichernden Niveau geschehen soll, an der Realität vorbei. Selbst wenn solch vielfältige und breite Themenfelder in stark systematisierten Lehrangeboten im Überblick zugänglich gemacht werden könnten, scheitert der Anspruch spätestens beim Versuch, in diesem Zeitraum die situative, reflektierte Umsetzung theoretischen Wissens im praktischen Feld in größerem Umfang zu erproben.

Die Vernachlässigung einiger der vielfältigen Ansprüche ist daher vermutlich unvermeidbar. Für die Entscheidung, welche Ansprüche in der ersten Ausbildungsphase mit den geringsten negativen Folgen verletzt werden können oder positiv formuliert, welche Qualifikationsprofile auch mittel- bis langfristig für den Erwerb von Professionalität im obigen Sinne unverzichtbar sind, steht uns kein gesichertes Wissen zur Verfügung. Dringend notwendig scheinen vor diesem Hintergrund einschlägige Studien, in welchen der Frage nachgegangen wird, welche Effekte mit den verschiedenen Ausbildungsvarianten einhergehen.

Während Einsatzerwägungen an den Schulen und z. T. auch Attraktivitätsüberlegungen für die Beibehaltung von Zweifächerstudien sprechen, werden diese durch die oben beschriebenen vielfachen Anforderungen in Frage gestellt. Die in einigen Bundesländern praktizierten hochaffinen Fächerkombinationen (z. B. Fertigungstechnik als berufliche Fachrichtung und Fahrzeugtechnik als Unterrichtsfach) sind unter Qualifizierungs- und Polyvalenzüberlegungen vorteilhaft. Ob dadurch tatsächlich gravierende Einsatzprobleme im Schuldienst auftreten, ist nicht dokumentiert.

## 6.

**Die Verbindlichkeiten der erziehungswissenschaftlichen bzw. der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrangebote ist vielerorts sowohl auf der curricularen Ebene (Kerncurriculum) als auch auf Veranstaltungsebene zu gering.**

Die Debatte um ein Kerncurriculum in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat noch zu keinem Ergebnis geführt<sup>1</sup>. Dort, wo sowohl in größerem Umfang Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch Fachdidaktik gelehrt wird, sind Abstimmungsprobleme und Überschneidungen eher die Regel. Da die Verbindlichkeit der Anforderungen und der Unterrichtsfächer in der Regel weit höher ist als in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, neigen ohnehin überlastete Studierende dazu, den Aufwand dafür zu minimieren.

## 7.

**Die spezifisch ausgeprägten Kompetenzprofile der Lehrenden im Hochschulbereich und der zweiten Ausbildungsphase, sowie begrenzte Orientierungsleistungen der Wissenschaften für das Handlungsfeld von Lehrenden an beruflichen Schulen begünstigen unzureichende Ausbildungsergebnisse.**

Der Wunsch, Lehrende an den Hochschulen sollten ihre Lehrangebote so ausrichten, dass das Bedürfnis ihrer Klientel nach Orientierung für die künftige Unterrichtspraxis weitgehend befriedigt wird, bricht sich auch an den tatsächlichen Kompetenzen des Hochschulpersonals und den unabhängig von der Einzelperson bestehenden begrenzten Orientierungspotentialen von Wissenschaft. Die damit verbundenen Probleme lassen sich möglicherweise mildern, jedoch nicht lösen und begegnen uns in der gegenwärtigen Debatte in verschiedenen Spielarten:

- in der Forderung nach Integration von wissenschaftlicher Theorie und Unterrichtspraxis, der auch deshalb nicht befriedigend nachgekommen wird, da Wissenschaftler nur begrenzte Kompetenzen im Bereich berufsschulischer Praxis besitzen bzw. aktuell halten können und Praktiker nur begrenzt in der Lage sind, den Überblick über den wissenschaftlichen Kenntnisstand zu bewahren.
- in der Forderung nach interdisziplinär geschnittenen Berufsfeldwissenschaften als Grundlegung des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen, die wegen des Fehlens der angedachten wissenschaftlichen Disziplin, der notwendigen Ressourcen und einschlägig qualifizierter Wissenschaftler kaum durchsetzbar ist.

---

<sup>1</sup> Die Entwicklung eines solchen Kerncurriculums wird gegenwärtig von Beck und Zabeck vorangetrieben. Erste Ergebnisse werden im Rahmen der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Frankfurt im November 2001 vorgestellt.



- den Diskrepanzen zwischen gewünschten situationsspezifischen Orientierungsleistungen von Wissenschaft (z. B. Erziehungswissenschaft) und tatsächlich vorhandenem Wissen.

Da im Hochschulbereich in aller Regel auch auf fallbasierte „Transferstudien“ verzichtet wird, in welchen beispielhaft herauszuarbeiten wäre, wie das wissenschaftliche Wissen für die Orientierung im praktischen Feld genutzt werden kann, ist auch das Lehrpersonal der zweiten Phase, dem ohnehin nur eng begrenzte Zeiträume zur Aktualisierung seines wissenschaftlichen Wissens bleiben, mit solchen Transferleistungen überfordert.

## 8.

**Die gegenwärtig wieder einmal sichtbar werdenden Attraktivitätsprobleme der beruflichen Lehramtsstudiengänge, die durch problematische Einstellungspraktiken verschärft werden, stehen in engem Zusammenhang mit relevanten außerschulischen Teilarbeitsmärkten und werden durch spezifische Veränderungen der Berufschullehrerausbildung kaum beeinflusst.**

Am Beispiel Baden-Württembergs bzw. von Baden läßt sich über einen Zeitraum von ca. 150 Jahren demonstrieren, dass durch die Variation der Ausbildung (institutionelle Anbindung, Abschluss) das Rekrutierungsproblem nicht zu bewältigen ist. Die universitätsinterne Ausbildungsgestaltung hat keinen nennenswerten Einfluss auf die äußere Attraktivität (Studienwahl), macht sich jedoch bei der inneren Attraktivität (Abbruchneigung) bemerkbar.

Im gewerblichen Bereich ist die Studienentscheidung bei ca. 80 % der Studierenden mit einer Vorentscheidung für den Schuldienst verbunden, während bei der Wirtschaftspädagogik dieser Anteil wesentlich geringer ist.

## 9.

**Mittelfristig ist nicht auszuschließen, dass vom europäischen Raum Einflüsse ausgehen, die bisherige, an spezifische Ausbildungsvarianten geknüpfte Zugangsbarrieren in den Lehrerberuf in Frage stellen.**

Über die Freizügigkeitsregelung wird nach der Prognose von Juristen die bisher in Deutschland praktizierte Übernahmevoraussetzung (1. Staatsprüfung) zunächst für EU-Bürger außerhalb Deutschlands fallen und, wie bei ähnlicher Rechtslage in Österreich in anderen Segmenten geschehen, über den Gleichheitsgrundsatz auch für Inländer (Mirbach, BIBB).

Vor diesem Hintergrund scheint die oben angedachte Ausdifferenzierung der Ausbildungsvarianten nahezu unvermeidlich.

Zu berücksichtigen ist in diesem Kontext auch die aktuelle Debatte um konsekutive Studienvarianten (BA/MA) im Lehramtsbereich. Sofern in zu den beruflichen Fachrichtungen oder

auch Unterrichtsfächern korrespondierenden universitären Fachdisziplinen konsekutive Studienmodelle etabliert werden sollten, werden Anpassungsprozesse im Lehramtsbereich möglicherweise erzwungen. In einzelnen Bundesländern wird die Etablierung konsekutiver Studiengänge bereits gegenwärtig vorangetrieben. Sofern der BA als berufsqualifizierender Abschluss und nicht nur als neue Art der Zwischenprüfung ausgestaltet wird, stellen sich u. a. Fragen nach der curricularen Gestaltung einschließlich der Einbindung des Zweifaches. Als Problem und Barriere könnte sich die daraus folgende Tendenz zur Etablierung hierarchisierter Lehramtsstudiengänge mit der Segmentierung der Lehrbefähigung ergeben (z. B. Bachelor-Abschluss für den Unterricht nur im BVJ).

## 2 Konsensfähige und kontroverse Reformoptionen

Bei der Entwicklung und Bewertung von Reformoptionen sind zumindest drei Aspekte zu berücksichtigen:

- die Beiträge verschiedener Ausbildungsvarianten für den Kompetenzerwerb,
- das Interessengeflecht, in das die Lehrerbildung eingebunden ist, einschließlich Standort- und Statusfragen,
- die Praktikabilität unter gegebenen oder veränderten Bedingungen und eventuelle Nebenfolgen.

### 2.1 Konsensfähige Positionen

- Konsens besteht bei den Abnehmern und den an der Ausbildung Beteiligten in der Annahme, dass eine Ausweitung bzw. qualitative Optimierung **fachdidaktischer Ausbildungsanteile** in der ersten Phase zu einer Verbesserung der Ausbildung beitragen und dem damit verbundenen Anspruch gerecht werden kann, die Orientierungsleistung der wissenschaftlichen Ausbildung für die Unterrichtspraxis zu erhöhen. Prinzipiell bietet die Fachdidaktik die besten Möglichkeiten den Berufsbezug direkt zu sichern. Soweit die Fachdidaktik in den Studienplänen noch unzureichend ausgewiesen ist, sind ggf. unter Berücksichtigung der Standortbedingungen Umschichtungen zugunsten der Fachdidaktik vorzunehmen. Umsetzungsprobleme sind zu erwarten, sofern dafür zusätzliche Kosten anfallen sowie bei der Gewinnung kompetenter Lehrpersonen. Mit Widerständen ist auch bei eventuell notwendig werdenden Umschichtungen zu rechnen.
- Konsensfähig ist auch die Vorstellung, die Staatsexamensstudiengänge in **universitäre Studiengänge umzugestalten**, zumal es Beispiele für Diplomabschlüsse inzwischen auch im gewerblichen Bereich gibt. Begünstigt wird diese Reformoption durch die Freizügigkeitsbestimmung innerhalb der EU und die weiter fortschreitende Einrichtung von BA/MA Studiengängen, wobei die letztgenannte Entwicklung eine neue Dis-

kussion über die Verlagerung der berufspädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen bewirken könnte.

- Konsens kann vermutlich auch darüber hergestellt werden, dass unter den jeweiligen Bedingungen die **Forschungs- und Handlungsspielräume** für eine Optimierung individueller Forschungs- und Lehrleistungen **genutzt werden**. Das darin schlummernde Optimierungspotential ist vermutlich größer als institutionell abgesicherte strukturelle Veränderungen.
- Weitgehenden Konsens unterstellen wir auch bei der Einführung **stärker projektorientierter Studienelemente** für künftige Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die die Möglichkeit geben, wissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxisfelder fruchtbar in Beziehung zu setzen.

## 2.2 Kontroverse Positionen

Die in der aktuellen Debatte kontrovers diskutierten Positionen werden im Folgenden in Theseform pointiert dargestellt und im Anschluss auf ihre Tragfähigkeit hin geprüft.

### 2.2.1 1. Kontroverse: *Das Konzept der Berufsfeldwissenschaft als Leitidee der Lehrerausbildung für berufliche Schulen*

*These:*

Eine befriedigende Orientierungsleistung des wissenschaftlichen Studiums kann nur dann erreicht werden, wenn statt der bisherigen fachwissenschaftlichen Verankerung Berufsfeldwissenschaften aufgebaut werden, deren primäre Erkenntnisinteressen auf die berufsfeldspezifischen Anforderungsstrukturen auf Facharbeiterniveau gerichtet ist und damit die Voraussetzung für eine direkte Kopplung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und universitärer Lehrerausbildung geschaffen wird.

*Gegenthese:*

Das Berufsfeldwissenschaftskonzept ist nicht viel mehr als ein grob konturiertes gedankliches Konstrukt und als solches für eine Reformoption nicht geeignet. Eine Erweiterung unseres Wissens über die Tätigkeiten und Qualifikationsforderungen an Facharbeiter ist zwar eine wichtige Aufgabe und Grundlage für die Lehrerausbildung und schulische Curricula. Die weitreichende Absorption der Zeitkontingente und Vernachlässigung der wissenschaftlichen Qualifikation in den zur beruflichen Fachrichtung korrespondierenden Ingenieur- bzw. Wirtschaftswissenschaften würde jedoch zu einer mangelnden Fachkompetenz führen, die in späteren Ausbildungsphasen kaum noch kompensiert werden kann.

### *Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

In dem von Gerds, Heidegger und Rauner vorgelegten Reformentwurf werden ernst zu nehmende Defizitbereiche aufgegriffen, die allerdings in einem einseitigen Reformmodell münden, da sie im Kontext von individuellen Forschungspräferenzen und örtlichen Gegebenheiten entwickelt und Nebenfolgen nicht reflektiert wurden. Seine offensichtlichen Schwächen finden in vielfältigen Kritiken Ausdruck: sträfliche Vernachlässigung von „Fachkompetenz“, Reduzierung der Fachstudien wie z.B. Elektrotechnik auf 25 Semesterwochenstunden; implizite Infragestellung universitärer Ausbildung; fehlende Praktikabilität; Gefahr der Segmentierung der Lehrämter (eingeschränkte Lehrbefähigung) etc.

Da von Seiten der Vertreter des Reformentwurfs diese Gegenargumente offiziell nicht aufgegriffen werden und statt dessen versucht wird, im politischen Raum das Konzept durchzusetzen, ist es bisher nur in bescheidenem Maße gelungen, eine von rationalen Abwägungen bestimmte konstruktive Debatte in Gang zu setzen.

Konsens wäre möglicherweise eher zu erreichen, wenn durch das Rauner-Modell eine gründliche fachwissenschaftliche Fundierung nicht in Frage gestellt würde und die engere Relationierung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und Lehrerausbildung primär über Fach- oder auch Berufsfelddidaktik gesichert wäre, was LbS-spezifische Lehrangebote in den „Fachwissenschaften“ nicht ausschließen würde. In jenen Feldern, in welchen keine zu den Unterrichtsfeldern affine Fachwissenschaften existieren, könnte das „Berufsfeldkonzept“ vermutlich zu Verbesserungen beitragen, wobei zu klären wäre, ob dafür die Schaffung je eigener „Berufsfeldwissenschaften“ tatsächlich zu legitimieren ist.

Für die Debatte wäre es vermutlich hilfreich, sich begrifflich zum Reformkonzept Gerds/Heidegger/Rauner und von seiner mit erheblichen Defiziten in der fachwissenschaftlichen Ausbildung verbundenen Einseitigkeit abzugrenzen, aber die teilweise richtig benannten Ausgangsprobleme aufzugreifen und die LbS-Belange in den Fachwissenschaften stärker zu berücksichtigen.

#### **2.2.2 2. Kontroverse: *Erhöhung von Praxisanteilen***

##### *These:*

Die ernstzunehmende beständige Kritik an einer mangelnden Praxisrelevanz der universitären Lehre ist u. a. verursacht durch zu geringe Praxisanteile in der Ausbildung. Zu fordern ist deshalb eine Erhöhung unterrichtspraktischer Studienanteile und eine konsequentere Ausrichtung der theoretischen Lehrangebote am schulischen Verwendungskontext.

##### *Gegenthese:*

Die reine Erhöhung von Praxisanteilen ist ungeeignet für die Problemlösung, da sie in keiner Weise zu einer besseren Relationierung von Theorie und Praxis führt. Eine konsequentere Ausrichtung der universitären Lehre an schulischen Verwendungskontexten führt zur Beein-

trächtigung der Polyvalenz und kann ggf. durch die jeweilige Schulpolitik des Landes instrumentalisiert und vereinseitigt werden.

*Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

Wie sich an der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Theorien durch Praktiker zeigen lässt, führt eine reine Ausweitung praktischer Erfahrung nicht zu einer besseren Relationierung von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis. Neben den in den Anmerkungen zur Kontroverse 3 angedeuteten Möglichkeiten wäre vermutlich auch eine systematische Verknüpfung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis in den didaktischen Lehrveranstaltungen der ersten und zweiten Phase ein erfolgversprechenderer Weg. Dies könnte so geschehen, dass an exemplarischen Fällen systematisch das zur Verfügung stehende erziehungswissenschaftliche Begründungswissen aufgearbeitet wird. Die dabei deutlich werdenden Lücken (im Wissensstand der Disziplinen und der Dozenten) würden zugleich die Bedarfe für die Fort- und Weiterbildung sowie die Forschung aufzeigen.

Im Hinblick auf die Polyvalenzforderung wäre die fallbasierte Verbindung von Theorie und modellhaften Entscheidungssituationen nicht allein auf die berufliche Schule zu beschränken, sondern auf andere Bereiche wie betriebliche Bildung, sozialpädagogische Berufsbildung, interkulturelle Aspekte etc. auszuweiten.

**2.2.3 3. Kontroverse: Ein- bzw. Zweiphasigkeit der Ausbildung**

*These:*

Die bestehenden Defizite im Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und Unterrichtspraxis ist auch durch die strukturell angelegte Distanz zwischen erster Phase und der Unterrichtspraxis bedingt. Eine einphasige Ausbildung wäre ein geeignetes Mittel dieses Problem zu lösen.

*Gegenthese:*

Auch in einer einphasigen Ausbildung bleibt das Problem bestehen, dass die einzelnen Individuen in der Regel nicht fähig sind, sowohl in der Theorie als auch der Praxis zugleich dauerhaft kompetent zu sein. Damit geht die Gefahr eines strukturell verursachten Dilettantismus bzw. einer an Individualinteressen ausgerichteten Einseitigkeit einher (Theorie zu Lasten der Praxis oder umgekehrt). Außerdem besteht ein tendenzieller Widerspruch zwischen Einphasigkeit und Polyvalenz.

*Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

Die Erfahrungen in Oldenburg sind kaum geeignet eine einphasige Ausbildung zu begründen. Möglicherweise können Erfahrungen in anderen Ländern (z. B. der Schweiz) Orientierung geben. Wenn ernsthaft angestrebt wird, Professionalität im Sinne weitest möglicher Rationalität pädagogischer Entscheidungen einzulösen, dann ist eine stärkere Einbindung von Theorie-

tikern in die Praxis und eine stärkere Einbindung der Praxis in die Theorie(entwicklung) unabdingbar. Die dabei in der Gegenthese angedeuteten Kompetenzprobleme lassen sich vermutlich nicht lösen, scheinen jedoch nicht so massiv, dass auch die gegenseitige Annäherung aussichtslos scheint.

Wichtiger als die Entscheidung für die ein- oder zweiphasige Ausbildung ist die Frage, wie die gegenseitige Einbindung von Theorie und Praxis zu gewährleisten ist. Als Zwischenschritt, der vermutlich weniger polarisiert, wäre auch denkbar, Hochschullehrer in die Ausbildung der 2. Phase und Seminarpersonal in die universitäre Forschung einzubeziehen. Die derzeit praktizierte Einbeziehung von Seminarpersonal in die universitäre Lehre scheint weniger zielführend, da diese primär eine zeitliche Verlagerung von Lehrangeboten mit sich bringt, jedoch keine bessere Relationierung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis.

Eher kontraproduktiv scheint der Einsatz von abgeordneten Lehrern mit hohen Stundendeputaten in der universitären Lehre, da auf diese Weise lediglich Alltagstheorien von Praktikern, jedoch kein wissenschaftliches Wissen vermittelt wird. Erst deren Einbindung in die Forschung dürfte die gewünschten Effekte nach sich ziehen.

Ein starkes Argument für die Zweiphasigkeit ist das der Polyvalenz.

Eine Kürzung der 2. Phase zugunsten von Weiterbildungselementen in der Berufseingangsphase wäre angesichts der – produktive Verarbeitungsprozesse behindernden und z. T. als entmündigend erlebten - Abhängigkeitsverhältnisse während der 2. Phase evtl. vorteilhaft; entsprechende Modellversuche, insbesondere zur möglichen Gestaltung einer solchen Berufseingangsphase und ihrer Wirkung könnten hier zu gesicherten Ergebnissen führen. Ein Zerschlagen von Strukturen in der 2. Phase ohne funktionsfähigen Ersatz in Aussicht stellen zu können, sollte jedoch vermieden werden; Gleiches gilt für nur Spareffekte verfolgende Maßnahmen wie eine Dreistufigkeit der Ausbildung mit einer Absenkung der Bezüge (Hamburg).

Unabhängig davon ist der Qualitätssicherung und der institutionellen Absicherung der 3. Phase (Fort- und Weiterbildung) ein hoher Stellenwert einzuräumen.

#### 2.2.4 4. Kontroverse: **Konzentration der Standorte**

*These:*

Eine Konzentration der Standorte könnte zur Qualitätssteigerung der Ausbildung beitragen. Letztlich ist eine Konzentration bei den gegebenen Studierendenzahlen Voraussetzung für ein bedarfsgerechtes Lehrangebot.

*Gegenthese:*

Die Konzentration der Standorte sichert keineswegs zwingend eine Qualitätssteigerung und wirkt sich eher negativ auf die Studierendenzahlen aus.

*Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

Wenn wie gegenwärtig die Anfängerzahlen in wichtigen Fachrichtungen wie Elektrotechnik und Maschinenbau örtlich auf unter 10 sinken und davon maximal 2/3 verbleiben, geraten an den Universitäten spezielle Lehrangebote unter Legitimationszwang. Die Konzentration der Standorte scheint unter diesen Voraussetzungen ein geeignetes Mittel, um fachdidaktische Lehrangebote als Kernbestandteil einer qualitativ befriedigenden Ausbildung zu sichern.

Die Vermutung, bei der Studienwahl würden auch regionale Belange eine Rolle spielen und damit sei bei Schließung von Standorten mit weiterem Schwund der Bewerberzahlen zu rechnen, ist empirisch nicht gesichert; Hinweise auf solche Effekte liegen jedoch vor. Vergleicht man die beiden bevölkerungsreichsten Bundesländer hinsichtlich der Standortfrage, so zeigen sich eindeutige Vorteile der Konzentration im Hinblick auf die Studierendenzahlen. D. h. zumindest landesspezifisch könnte eine Konzentration geeignet sein, strukturell günstigere Bedingungen für eine adressatenspezifische Ausbildung zu schaffen. Eine Konzentration ohne einen damit verbundenen Ausbau der Fachdidaktiken wäre jedoch nachteilig. Dabei ist auch eine gewisse Breite des fachdidaktischen Angebots zu gewährleisten. Erst dann wäre die Fachdidaktik in wünschenswerter Weise voranzubringen und zu etablieren.

Wichtig ist daher die Schaffung bzw. der Erhalt funktionsfähiger Einheiten.

#### 2.2.5 5. Kontroverse: ***Kooperation zwischen den Ausbildungsphasen als dringlicher Reformschritt***

*These:*

Eine verstärkte Kooperation zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Instanzen ist nötig, möglich und einer Qualitätserhöhung dienlich.

*Gegenthese:*

Die Hoffnungen, die mit einer verstärkten Kooperation der 1., 2. und 3. Phase verbunden werden, werden an den gleichen Problemen scheitern wie im dualen System der beruflichen Ausbildung.

*Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

Die vorliegenden Befunde dokumentieren die weitgehende gegenseitige Abschottung der Ausbildungsphasen, mit all den damit verbundenen Folgen wie z. B. fehlenden inhaltlichen Abstimmungen und von Vorurteilen behafteten gegenseitigen Wahrnehmungen.

Trotz der hier angeführten negativen Begleiterscheinungen einer schwach ausgeprägten Kooperation kann nicht ohne weiteres unterstellt werden, eine Intensivierung sei geeignet eine höhere Ausbildungsqualität zu sichern. Die positiven Effekte einer intensivierten Kooperation

dürften primär von deren Ausgestaltung abhängig sein und sind an deren Praktikabilität unter gegebenen oder herbeigeführten situativen Bedingungen gebunden.

Vor allem begrenzte Zeitkontingente, die fehlende Notwendigkeit aus innerorganisatorischer Sicht und ein skeptisch eingeschätztes Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag wirken vermutlich auch längerfristig restringierend.

Andererseits sollte die Lösung des zentralen Problems einer besseren Relationierung von wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis phasenübergreifend angegangen werden; die gegenseitige Befruchtung ist ein bedeutsamer Schritt in Richtung einer Qualitätssteigerung.

Wie oben bereits angemerkt, ist dabei eine systematische Inbeziehungsetzung von generalisierenden Aussagen und situativer Konkretisierung notwendig. Aus der Lehr - Lernforschung wissen wir auch, dass unsere Fähigkeit in komplexen Situationen rational - d. h. unter Heranziehung des verfügbaren Wissens – zu handeln begrenzt ist, bzw. um so besser gelingt, je eher dabei auf eingeschliffene Handlungsroutrinen zurückgegriffen werden kann. Am Beispiel: Lehrende, die mit Moderationstechniken wenig vertraut sind, benötigen für die Bewältigung von Moderationssituationen zu viele Kapazitäten für den technischen Ablauf, die andererseits bei unvorhergesehenen inhaltlichen Problemen dringend notwendig wären. Ein solches Einschleifen setzt jedoch in weit größerem Umfang praktische Übung voraus, als dass dies in der Ausbildung geleistet werden kann. Auch hierin wird die Bedeutung der dritten Phase deutlich.

#### 2.2.6 6. Kontroverse: ***Institutionelle Anbindung***

*These:*

In den Universitäten ist es in über 30 Jahren nicht gelungen, die bereits bei der Übernahme der Gewerbelehrausbildung erkennbaren Probleme zu lösen. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass sich dies auch in den nächsten 20 Jahren nicht verändert, weshalb die Universitäten von diesen Aufgaben entbunden werden sollten.

*Gegenthese:*

Die Unterschiede zwischen den Universitäten bzw. den Bundesländern sind erheblich, so dass eine generelle negative Bewertung nicht haltbar ist. Zudem zeigen die Beispiele aus der Vergangenheit, dass mit Verlagerungen Problemverschiebungen, jedoch keine befriedigenden Problemlösungen einhergehen.

*Zur Tragfähigkeit der Aussagen:*

Mangels geeigneter Studien sind wir nicht zu fundierten Aussagen darüber in der Lage, ob außeruniversitäre oder spezifische inneruniversitäre Ausbildungsvarianten im Hinblick auf den Kompetenzaufbau vorteilhaft sind. Ein zentrales Argument für eine universitäre Ausbildung ist der Hinweis, dass für Lehrende eine Auseinandersetzung mit den zu lehrenden Ge-



genstandsfeldern, die auch die kritische Prüfung der Aussagesysteme einschließt, wünschenswert ist. Für universitäre Ausbildungsvarianten spricht auch, dass die curricularen Voraussetzungen an den Universitäten weitaus besser sind (alle Fächer sind vertreten) und der vermeintlich bessere Praxisbezug an den Fachhochschulen in aller Regel auf andere Praxen ausgerichtet ist, als auf jene von Lehrenden in der beruflichen Bildung.

Der zweite Aussageteil der Gegenthese - dass allein institutionelle Verlagerungen die Probleme nicht lösen - läßt sich belegen.

Die universitäre Ausbildungsvariante scheint jedoch teilweise über Befunde angreifbar, wonach Lehrende in ihrer Praxis nur sehr begrenzt auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen. Besonders ausgeprägt scheint dies im Bereich der Erziehungswissenschaft; zur fachwissenschaftlichen Ausbildung in den beruflichen Fachrichtungen und den Unterrichtsfächern fallen die retrospektiven Urteile der Lehrkräfte zumindest in einzelnen Untersuchungen (Bachmann) überproportional gut aus.

Vor diesem Hintergrund sprechen für den universitären Standort insbesondere die notwendige Verbindung von Forschung und Lehre, die Interdisziplinarität, das an den Universitäten vorhandene breite Fächerspektrum sowie die Forderung nach einer einheitlichen Ausbildung und Lehramtsbefähigung. Da zudem für FH-Ausbildungen keine Kompetenzvorteile belegbar sind und für deren Realisierung überwiegend vermeintliche Kostenvorteile ins Feld geführt werden können, ist die Zerschlagung der gegenwärtigen Struktur abzulehnen. Notwendig scheinen allerdings verstärkte Bemühungen, die mit universitären Ausbildungen einhergehenden höheren Potentiale auch einzulösen.

### 3 Reformvorschläge

Unter Berücksichtigung der beschriebenen Kontroversen im gegenwärtigen Diskurs über die Berufsschullehrerausbildung und der vorgefundenen Strukturen und örtlichen Gegebenheiten bringen wir die folgenden Reformvorschläge ein. Wir verbinden diese mit der Feststellung, dass ohne eine Behebung der chronischen Unterfinanzierung an den Hochschulen Reformanstrengungen vermutlich ergebnislos bleiben und diese durch die gegenwärtig übliche Kombination von Einsparungen und gleichzeitiger Ausweitung der Aufgaben verhindert werden. Gleichzeitig verbinden wir unsere Reformvorschläge aber auch mit dem Appell an die Lehrenden, die vorhandenen Handlungsspielräume in den Hochschulen verstärkt im positiven Sinne und in der Richtung der hier beschriebenen Reformvorschläge zu nutzen.

#### 3.1 Struktur der Ausbildung

3.1.1. Das Studium sollte grundsätzlich mit dem **Diplom** abschließen; insofern ist die Forderung nach der Einführung von Diplomstudiengängen aufrecht zu erhalten. Bei eventuell anstehenden Umorganisationen der Studiengänge (Y-Modell, Bachelor/Magister) ist die Qualität der Ausbildung zumindest zu erhalten. Zugänge in das Lehramt auf der Basis von BA-Abschlüssen und die Hierarchisierung der Lehramtsbefähigungen (s. o.)

sind für uns indiskutabel. Vor flächendeckenden Umgestaltungen sollten konsekutive Studiengänge z. B. im Rahmen von Modellversuchen erprobt werden. Die Durchlässigkeit zwischen BA und MA-Studiengängen ist zu gewährleisten. Auch konsekutive Studiengänge sollten durchgängig integrativ angelegt sein.

- 3.1.2. An der **universitären Ausbildung** ist festzuhalten, verbunden mit der Forderung an alle Akteure, die Orientierungsleistung und die Nutzung des wissenschaftlichen Wissens an den Universitäten zu erhöhen. Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten, insbesondere auch im Hinblick auf die vorgesehene Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen sind denkbar, müssen aber eindeutig vom universitären Niveau ausgehen und die Zuständigkeitsverteilung entsprechend regeln. Um eine rationalere Entscheidung zu den anzustrebenden universitären Ausbildungsvarianten zu ermöglichen, sind Vergleichsstudien und Modellversuche durchzuführen.
- 3.1.3. Eine **Konzentration der Standorte** könnte überall dort vorteilhaft sein, wo die Zersplitterung auf engstem Raum ein hohes Maß angenommen hat (z. B. in Nordrhein-Westfalen). Generell wären Konzentrationsforderungen unter Berücksichtigung regionaler und überregionaler Versorgungslagen zu stellen. Abzulehnen ist - außer den grundsätzlichen Argumenten für den universitären Standort - insbesondere eine weitere Zersplitterung durch zusätzliche FH-Varianten, die qualitativ notwendig defizitär bleiben.

## 3.2 Ausbildungsphasen

- 3.2.1 Gegen eine **einphasige Ausbildung** spricht v. a. die wünschenswerte **Polyvalenz**, die nicht nur unter individueller Verwertungsperspektive, sondern auch im Blick auf den Qualifikationsbedarf in verschiedenen Praxisfeldern gesichert werden soll. Das impliziert eine möglichst weite Öffnung der Kombinationsmöglichkeiten bzw. des Fächerspektrums. Denkbar wäre eine Kürzung der zweiten Phase zugunsten einer Berufseingangsphase, in der die entmündigende Abhängigkeit des Vorbereitungsdienstes aufgelöst wird. Dazu schlagen wir Modellversuche vor. Gleichzeitig fordern wir im Hinblick auf eine Verbesserung der Ausbildung institutionelle Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung in der dritten Phase (Lehrerfortbildung).
- 3.2.2 Die Initiierung und **Einbeziehung praxisbezogener Forschung in alle Phasen der Lehrerbildung** scheint erfolgsversprechend und sinnvoll zu sein, da die Kooperation zwischen den Phasen beständig durch die begrenzten Zeitkontingente der Akteure gefährdet ist.

Statt einer einphasigen Ausbildung ist daher zunächst die **Einbeziehung der Hochschullehrer und generell des wissenschaftlichen Personals in die seminaristische Ausbildung der 2. Phase** und die **Beteiligung des Seminarpersonals an (fachdidaktischer) Forschung** anzustreben. Die dafür notwendigen dienstrechtlichen Voraussetzungen

zungen sind zu schaffen. Der Einsatz von Praktikern in der universitären Lehre mit hohem Stundendeputat ist aus Qualitätsgründen abzulehnen.

- 3.2.3 Da wir nur wenig über differenzielle Effekte verschiedener Ausbildungsvarianten im Hinblick auf den Kompetenzaufbau wissen und Polyvalenz aus verschiedenen Gründen wünschenswert ist, scheint es angemessen aus der Not eine Tugend zu machen und **verschieden profilierte Qualifikationsmuster** zu fordern. Dies ist auch deshalb angemessen, da sich die Forderung nach allseitig kompetenten Lehrpersonen kaum realisieren lässt. Auch hier sind evaluierende Vergleichsstudien nötig.

### 3.3 Inhaltliche Gestaltung, Studienreform

- 3.3.1 Grundsätzlich ist ein **Ausbau der Fachdidaktiken** und eine Studienreform zu fordern, durch die eine systematische Relationierung wissenschaftlicher Theorie und unterrichtlicher Praxis ermöglicht wird. Zu denken ist hierbei u. a. an projektförmige Studien, in welchen wissenschaftliche Aussagesysteme systematisch mit konkreten Unterrichtssituationen konfrontiert werden.

Die dafür notwendigen zusätzlichen Ressourcen sind zu sichern.

- 3.3.2 Das Konzept der **Berufsfeldwissenschaften** im Sinne von Gerds, Heidegger und Rauer **eignet sich nicht als Grundlage für Reformvorhaben**. Die im Gutachten enthaltenen Anregungen zu einer systematischen Verflechtung von Facharbeiterpraxis, Unterrichtspraxis und wissenschaftlicher Theorie sind vielmehr als eine der Kernaufgaben der Fachdidaktik anzusehen. Dort, wo zu den Unterrichtsfächern affine wissenschaftliche Disziplinen existieren (z. B. Elektrotechnik, Informationstechnik, Maschinenbau, Bautechnik, Wirtschaftswissenschaften) ist eine fachwissenschaftliche Ausbildung auf hohem Niveau zu gewährleisten, was die Berücksichtigung der lehramtsspezifischen Bedarfe durch abrundende spezielle Lehrveranstaltungen keineswegs ausschließt. Dieser Bezug ist primär durch die reflektierte Auswahl fachwissenschaftlicher Lehrangebote zu sichern. Auf diese Weise kann auch am ehesten der Polyvalenzforderung entsprochen werden.

In den Fällen, in welchen es keine zu den Unterrichtsfächern affine wissenschaftliche Disziplinen (Pflege-, Gesundheitsberufe) gibt, sollen die gegenwärtig praktizierten Qualifizierungsmuster einer Evaluation unterzogen werden. In die Evaluation sollten auch - ggf. weiter ausgebaute - universitäre Ausbildungsvarianten einbezogen werden, die dem Grundgedanken der Berufsfeldwissenschaften nahekommen.

- 3.3.3 Statt einer Ausweitung von Praxis in der ersten Phase ist eine **bessere Verzahnung wissenschaftlichen Wissens und unterrichtlicher Praxis** zu fordern. Geeignet dazu scheinen in der Ausbildung u. a. exemplarische, ggf. projektförmig angelegte und unter Einbeziehung der praktischen Umsetzung realisierte Beispiele. Eine umfassende Handlungskompetenz kann in der Ausbildung nur im Sinne einer Orientierunggeben-

den Norm wirksam werden. Sie ist vor allem in der Praxis zu entwickeln, wobei auf die in der Ausbildung vermittelten Grundlagen zurückgegriffen werden kann. Um eine weitest mögliche Rationalität unterrichtlicher Entscheidungen zu ermöglichen, ist auch in der 3. Phase (Fortbildung) eine Verzahnung unterrichtlicher Praxis und wissenschaftlicher Theorie anzustreben.

- 3.3.4 Um den notwendigen Bezug auf nicht-schulische (betriebliche und andere) Handlungs- und Praxisfelder herzustellen, ist an den jetzigen Regelungen über **berufliche Praktika** festzuhalten. Darüber hinaus sollte die Ausbildung selbst (Studium und 2. Phase) u. a. durch Projektstudien, Praktika, Kooperation zwischen Lehrenden und Betrieben etc. entsprechende Bezüge herstellen.
- 3.3.5 Um den oben skizzierten Problemen zu begegnen, die der Einlösung einer alle Anforderungen genügenden Ausbildung entgegenstehen, ist einerseits ein **Kerncurriculum** erforderlich und andererseits eine auch örtliche Möglichkeiten nutzende und an dem vielfältigen Bedarf ausgerichtete **Profilbildung** anzustreben. Die normative Leitidee der Ausbildung ist die Erhöhung der Rationalität pädagogischer bzw. pädagogisch relevanter Entscheidungen.
- 3.3.6 Die Studierenden sollen weitestgehende Optionsmöglichkeiten für die **Wahl der Fächerkombinationen** haben; grundsätzlich ist auch die Kombination zwischen berufsbezogenem und allgemeinbildendem Fach wünschenswert. Hochaffine Fächerkombinationen sollten, soweit noch nicht geschehen, als zusätzliche Option eingerichtet werden. Dafür spricht neben den eingangs angeführten schulbezogenen Argumenten auch ein hoher Bedarf an einschlägig qualifizierten Absolventen in außerschulischen Tätigkeitsfeldern.

## **Berufspädagogik als technische Gebrauchsanweisung? Ausgewählte empirische Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Universität Karlsruhe**

---

Die Wellen in der Debatte zur Gewerbelehrerbildung schlagen (wieder einmal) hoch: Dramatische Zahlenreihen hat man in Stuttgart und anderswo entdeckt, und seit etwa zwei Jahren jonglieren die Ministerialen mit alarmierenden, ja geradezu ‚aufrüttelnden‘ Hiobsbotschaften: In einem Bereich, der wie kaum ein anderer statistisch dokumentiert und daher für einigermaßen verlässliche Entwicklungs- und Bedarfsprognosen geeignet ist, erwächst quasi urplötzlich eine fehlende Bedarfsdeckung, hat sich – gleich einer unausweichlichen Naturgewalt – eine Schülerwelle aufgetürmt. Zugleich rollt – ebenso überraschend wie unausweichlich – eine Pensionierungswelle großen Umfangs auf das berufliche Schulwesen zu. Und zu alledem kommt hinzu, dass die seit der Akademisierung der Gewerbelehrausbildung zuständigen Universitäten allenfalls ein Drittel der jährlich erforderlichen Ersatzkapazitäten produzieren, weil die Studierenden in attraktivere Beschäftigungsverhältnisse der Wirtschaft streben.

Die Zahl der von den Kultusverwaltungen der Länder ausgegebenen Losungen, Lösungen und sonstiger – formulieren wir vorsichtig – kreativer Notausgänge, Seiten- und Quereinstiege wächst beinahe täglich. Und die jenseits der Politik betroffenen Akteure aus der Wissenschaft und aus den Verbänden der Lehrerbildung sind zwischen den klugen Professionalisierungsdebatten und der notwendigen Verwaltung des Mangels hektisch darum bemüht, traditionelle Standards der Gewerbelehrerbildung, aber – auch dies sei gesagt – natürlich ebenfalls ihre berufsständischen Interessen zu wahren. Als sei dies noch nicht genug, stehen nun auch die Fachhochschulen ante portas und drängen in Münster, Mannheim, Ulm und anderswo – beflügelt durch den bildungspolitischen Rückenwind einsetzender Hochschulreformen, insbesondere aber legitimiert durch die formale Gleichstellung von Master-Abschlüssen der Universitäten und der Fachhochschulen – zunächst mit Modellprojekten ebenfalls in die Lehrerbildung hinein – zumindest im gewerblich-technischen Bereich. Angesichts der normativen Kraft des Faktischen, angesichts auch der Zwänge staatlicher Beschulungsverpflichtungen sowie der statistisch in beeindruckender Klarheit nachzuweisenden objektiven Mangelsituation geraten dabei wichtige didaktisch-curriculare sowie konzeptionelle Debatten um die Professionalisierung, um die Einheitlichkeit der Lehrerbildung bzw. um die vertikale Differenzierung der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen in einer Besorgnis erregenden, wenn auch nachvollziehbaren Weise in den Hintergrund der Aufmerksamkeit.

Es herrscht der technokratische Sachzwang; und in solcher Sachlage sind curriculare, konzeptionelle oder gar professionspolitische Überlegungen – frei nach Mendel – eher rezessiv als dominant. Dies ist, wie jeder, der die seit Jahrzehnten zyklisch auflebende Debatte kennt, nichts neues. Zum Beleg ein sozusagen prophetisches Zitat, welches 1982 die Situation des Jahres 2001 präzise beschreibt:

“Neben den historisch gewachsenen Besonderheiten der verschiedenen Ausbildungsgänge und den sich aus der fachwissenschaftlichen Einbindung ergebenden Unterschieden sind es vor allem die von der Kultusbürokratie in Reaktion auf tatsächliche, vermeintliche oder prognostizierte Bedarfs- und Angebotslagen auf dem Lehrerarbeitsmarkt getroffenen Entscheidungen, von denen die inhaltliche und organisatorische Studienstruktur bestimmt wird. Nicht Qualifikationsdefizite und pädagogische Überlegungen zu ihrer Überwindung haben in der Vergangenheit staatliches Handeln gelenkt, sondern vor allem politisch-ökonomische Kalküle. Die legislativen und administrativen Maßnahmen zur Veränderung von Studien- und Ausbildungsgängen, Anrechnungen und Berechtigungen sind in erster Linie auf die Beeinflussung der Marktsituation für Berufsschullehrer gerichtet und werden ihrerseits von eben dieser Marktsituation bestimmt” (GEORG 1982, 97).

Das eigentlich dramatische an diesen neuen alten Problemen der Ausbildung von Gewerbelehrern im technisch-gewerblichen Bereich entfaltet sich auch heute in erster Linie vor dem Hintergrund bildungspolitischer Prioritäten: Technokratische Sachzwänge bzw. bildungspolitische Verpflichtungen des Staates immunisieren kurzfristig lancierte öffentliche Steuerungs- und Regulierungsmaßnahmen gegen sachlich und konzeptionell begründete Einwände aus Wissenschaft und Praxis, was schließlich dazu führt, dass – zweifelsohne notwendige – Reformbestrebungen auf dem Gebiet der universitären Ausbildung von Gewerbelehrern von der Politik aus ordnungs- bzw. bildungspolitischen Überlegungen heraus eingeleitet, umgesetzt und politisch legitimiert werden, anstatt derartige Reformbestrebungen sachlich, d.h.: durch den Bezug auf didaktisch-curriculare Argumente und – möglicherweise – mit einer stärkeren berufswissenschaftlichen Orientierung zu begründen.

Dies könnte nun das schnelle Ende eines wissenschaftlichen Aufsatzes zum Problem der Ausbildung von Gewerbelehrern im Deutschland an der Schwelle zum 21. Jahrhundert sein. Jenseits elegischer Abgesänge bzw. gar der obstinaten Ablehnung jeglicher Reformbestrebung scheint es dennoch angebracht, das Problem der Reformierung der Lehrerbildung aus der machtpolitisch eher schwachen Position der Wissenschaft heraus zu beleuchten. Denn diese kann sich zumindest zu Gute halten, mit Sachargumenten zu arbeiten – auch wenn diese freischwebend jenseits des Prokrustesbetts politischer ‚Sachzwänge‘, also sozusagen jenseits des Engels’schen ‚Reiches der Notwendigkeit‘ auf der Suche nach dem ‚Reich der Freiheit‘ herumgeistern mögen.

Ein möglicher Ansatzpunkt für die reformorientierte Problematisierung der Praxis der Gewerbelehrerbildung ist dabei zweifelsohne die Analyse der Praxistauglichkeit eben dieser Ausbildungspraxis – z.B. durch eine Befragung derjenigen, die als Gewerbelehrer die vielfältigen Anforderungen der Praxis des beruflichen Schulwesens kennen. Zu diesem Zweck hat der Verfasser in den Jahren 1999 und 2000 eine Absolventenbefragung des Instituts für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe durchgeführt, deren Fragestellung erstens durch das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung, zweitens von Fragen der Curriculum-Konstruk-

tion und -entwicklung und drittens von studiengangtechnischen Überlegungen geprägt war.<sup>1</sup> Nur die ersten beiden Aspekte sollen nachfolgend erläutert werden. Zunächst allerdings sind einige Informationen zur Datengrundlage sowie zur studiengangtechnischen Ausgangslage am Ausbildungsstandort Karlsruhe erforderlich.

## 1 Empirisches Design und Stichprobenumfang

Die Zielgruppe der Untersuchung waren die Absolventen der in Karlsruhe angebotenen Studiengänge “Erstes Staatsexamen” und der seit 1992 ersatzweise eingeführte Studiengang “Diplom-Gewerbelehrer”. Dies waren seit der Einführung des älteren Studienganges Erstes Staatsexamen im WS 1977 und inklusive des 1992 eingerichteten Studienganges Diplom-Gewerbelehrer bis zum WS 1998 insgesamt 417 Absolventen, wovon 229 über den älteren Abschluss und 188 über den neueren Diplom-Abschluss verfügen.<sup>2</sup>

*Tabelle 1: Grundgesamtheit und realisierte Stichproben nach Studiengang*

| Erstes Staatsexamen  | Anzahl               | Diplom-Gewerbelehrer | Anzahl               | insgesamt<br>Anzahl |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| Alle (WS 77-SS 98):  | 229                  | Alle (WS 92-SS 98):  | 188                  | 417                 |
| Davon WS 84-SS 96:   | 52                   | Davon WS 92-SS 96:   | 103                  | 155                 |
| Davon angeschrieben: | 39                   | Davon angeschrieben: | 99                   | 138                 |
|                      | (17,6%) <sup>1</sup> |                      | (52,6%) <sup>1</sup> |                     |
|                      | (75,0%) <sup>2</sup> |                      | (96,1%) <sup>2</sup> |                     |
| Rücklauf:            | 17                   | Rücklauf:            | 60                   | 77                  |
|                      | (7,4%) <sup>3</sup>  |                      | (31,9%) <sup>3</sup> | (55,8%)             |
|                      | (43,6%) <sup>4</sup> |                      | (60,6%) <sup>4</sup> |                     |
| Davon verwertbar:    | 15                   | Davon verwertbar:    | 60                   | 75                  |
|                      | (38,5%) <sup>4</sup> |                      | (60,6%) <sup>4</sup> | (54,3%)             |

1: Prozent von allen Absolventen des Abschlusses bis WS 98; 2: Prozent von allen Absolventen des Abschlusses im Erhebungszeitraum; 3: Prozent von allen Absolventen des Abschlusses bis WS 98; 4: Prozent von allen Absolventen des Abschlusses, die angeschrieben wurden.

Aus unterschiedlichen Erwägungen heraus wurden allerdings lediglich jene Absolventen befragt, die zwischen WS 1984 und SS 1996 ihr Examen vollständig abgelegt hatten. Diese Selektion reduziert die Zahl der Absolventen von 417 auf 155 für beide Studiengänge (davon 52 für den älteren Studiengang “Erstes Staatsexamen” 103 für den neueren Abschluss “Diplom-Gewerbelehrer”). Da es bei der Untersuchung ganz wesentlich um die Einschätzung der Praxistauglichkeit der universitären Ausbildung für das berufliche Schulwesen ging, wurden nur jene Absolventen befragt, die zum Erhebungszeitpunkt das Diplom seit mindestens zwei Jahren abgeschlossen hatten. Daraus ergab sich als Stichjahr für das Ende des Erhebungszeit-

<sup>1</sup> Vgl. die vollständige Dokumentation der Studie: MÜNK 2001.

<sup>2</sup> Bis zum WS 1999 hat sich laut der Statistik des Institutes für Berufspädagogik die Gesamtzahl der Diplom-Absolventen auf insgesamt 211 Absolventen erhöht.

raums das Jahr 1996, was gewährleistetete, dass weder Studierende noch Referendare Fragebögen erhielten.

Die Ermittlung der Rücklaufquote ergab folgende Zahlen (vgl. Tabelle 1): Von den 52 Absolventen des Studienganges Erstes Staatsexamen (1984-1996) konnten 39 mit einem Rücklauf von 17 Fragebögen (ca. 44% von allen) angeschrieben werden; davon waren 15 Fragebögen (ca. 38%) verwertbar. Und von den 103 Absolventen des Studienganges Diplom-Gewerbelehrer (1992-1996) konnten 99 mit einem Rücklauf von 60 Fragebögen (ca. 32% von allen Dipl-Gwl. Absolventen und 61% der kontaktierten) angeschrieben werden; die Antworten der Diplom-Gewerbelehrer waren ohne Ausnahme verwertbar. Von den 77 zurückgesendeten Fragebögen konnten insgesamt 75 Exemplare berücksichtigt werden.

Insgesamt gesehen bleibt also die Menge der ausgewerteten Fragebögen (N=75) in Relation zu der Gesamtzahl der Absolventen seit Eröffnung des ersten Studienganges im Jahre 1977 bis Ende 1996 (N=417) gering; bezogen auf den eigentlich interessierenden Erhebungszeitraum und – mehr noch – bezogen auf die Teilgruppe der Diplom-Gewerbelehrer, die in diesem Zeitraum ihr Examen abgelegt haben, ist allerdings die Rücklaufquote mit rund 56% weit höher, als dies in vergleichbaren Studien üblicherweise erwartet wird.

## 2 Das Modell der Diplom-Gewerbelehrerausbildung in Karlsruhe und die Struktur der Absolventen

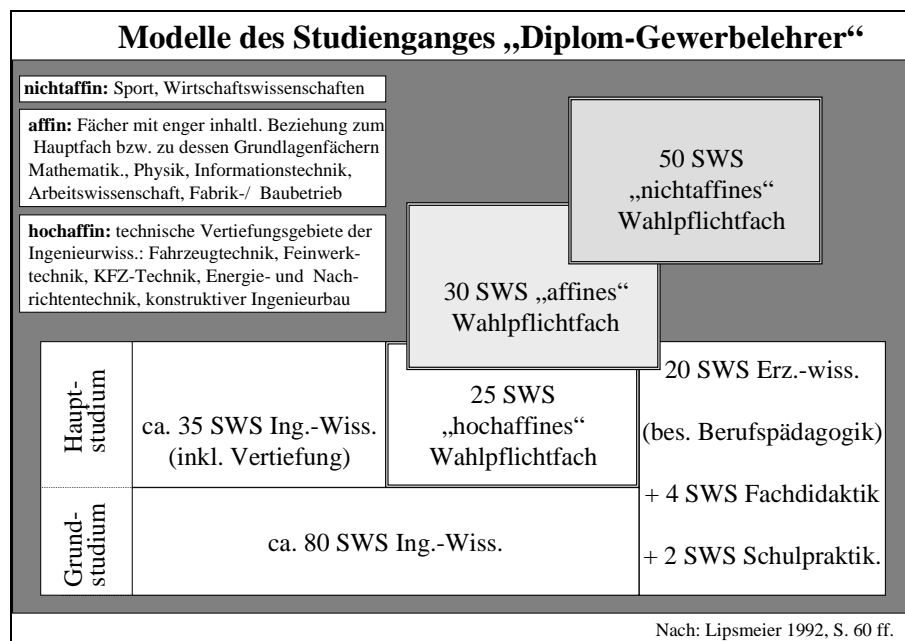


Abb. 1: Modelle des Studienganges Diplom-Gewerbelehrer

Der Ausbildungsstandort Karlsruhe bietet den Abschluss “Diplom-Gewerbelehrer” in einer grundständigen Variante (vgl. Abb. 1) sowie als Aufbau-Studiengang für FH/TH/BA Absolventen an (vgl. Abb. 2). Die Übersichten belegen, dass das Karlsruher Modell aufgrund des



hohen curricularen Anteils der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung und des daraus resultierenden relativ geringen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteils einen Abschluss anbietet, der sich in großer fachwissenschaftlicher Nähe zum Diplom Abschluss der Ingenieurwissenschaften befindet, weshalb Lipsmeier, der für die Einführung dieses Diplom-Abschlusses im Jahre 1992 verantwortlich zeichnet, von einem "Ingenieur-Modell" spricht (LIPSMEIER 1992, vgl. ebenso NICKOLAUS 1996).

| <b>FH-/BA-Modell des Studienganges „Diplom-Gewerbelehrer“</b> |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Hauptstudium  | ca. 15 SWS<br>Fortsetzung der<br>FH-Fachrichtung | 30 SWS<br>neue techn. Vertiefung<br>(„hochaffiner“ Bereich;<br>„affiner“ Bereich<br>„nicht affiner“ Bereich) | 20 SWS Erz.-wiss.<br>(bes. Berufspädagogik)<br>+ 4 SWS Fachdidaktik |
| Grundstudium  | 10 SWS Grundlagen<br>(fachrichtungsspezifisch)   |  | + 2 SWS Schulpraktik.   |

Nach: Lipsmeier 1992, S. 60 ff.

Abb. 2: FH-/BA-Modell des Studienganges Diplom-Gewerbelehrer

Diese curriculare Schwerpunktsetzung auf die ingenieurwissenschaftliche Kompetenz bildet in Baden-Württemberg – und damit ebenfalls am zweiten Ausbildungsstandort Stuttgart – die vorherrschende Struktur und ist insofern eine südwestdeutsche Antwort auf das Theorie-Praxis-Problem in der Gewerbelehrausbildung, welche möglichst hohe Standards der Professionalisierung anstrebt – dazu später mehr.

Bezogen auf den Untersuchungszeitraum sowie auf die erfasste Grundgesamtheit verteilen sich die unterschiedlichen Modelle innerhalb des Diplom-Studienganges in Karlsruhe wie folgt (vgl. Abb.3):

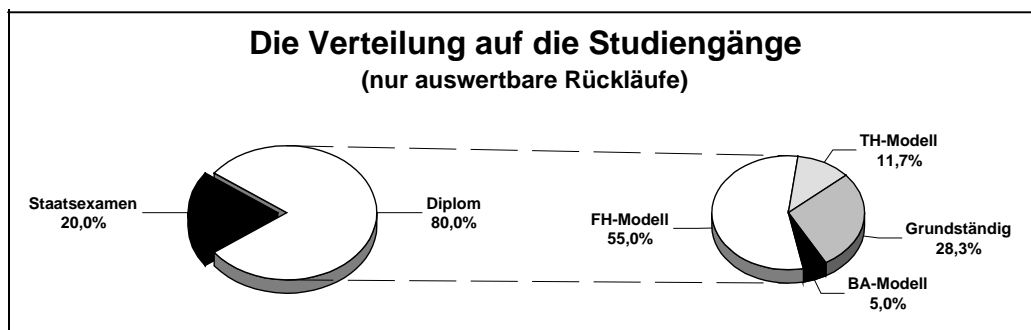


Abb. 3: Verteilung innerhalb des Diplom-Studienganges

Die Zahlen spiegeln die quantitativ überragende Bedeutung des FH-Modells und der weiteren Seiteneinsteiger nach BA-/TH-Modell wider. Dies ist für den hier vorgestellten Teilausschnitt der Untersuchung bedeutsam, weil gerade die FH-Studierenden erfahrungsgemäß und aus naheliegenden Gründen die starke ingenieurwissenschaftliche Orientierung des Studienganges als praxisfern kritisieren. Mit diesem "Theorie-Praxis-Problem" ist zugleich das zentrale curriculare Erkenntnisinteresse der Karlsruher Absolventenbefragung angesprochen, deren Ergebnisse sich – so viel sei schon vorab angedeutet – in wesentlichen Punkten mit der Längsschnittstudie, die der Ausbildungsstandort Stuttgart in den 90er Jahren mit den dort Studierenden angestrengt hat, deckt (vgl. NICKOLAUS/ZIEGLER 1999).

### **3 Das Theorie-Praxis-Problem und das südwestdeutsche Modell der Gewerbelehrausbildung**

Die Frage nach dem Leitbild der Lehrerbildung mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung auf der einen und dem Prinzip der Berufsorientierung auf der anderen Seite ist so alt wie der Lehrerberuf selbst. Es ist die Frage danach, wie Resewitz schon 1773 formulierte, ob der Lehrer ein "Studierter" und ein "gemeiner Professionist" ist (RESEWITZ 1773, 84), oder ob er zugleich Fachmann und Pädagoge zu sein hat. Dieser Zielkonflikt wurde schon Mitte des vergangenen Jahrhunderts von dem Karlsruher Ingenieurwissenschaftler Redtenbacher gesehen: "Meine Bestrebungen als Lehrer richten sich nicht allein auf die wissenschaftliche Theorie der Maschine, mir liegt die Cultur des industriellen Publikums im Allgemeinen am Herzen" (REDTENBACHER 1840/41, 33). Diese offensichtlich Jahrhunderte alte Debatte um die "Verwissenschaftlichung" der Lehrerbildung zielt auf den curricularen Kern der Lehrerbildung, nämlich auf die Frage nach den Standards und nach den Zielen der beruflichen Professionalisierung von Gewerbelehrern.

Die Bandbreite der Antworten reicht auch heute noch von einem Ende des Extrems zum anderen: Erwähnt sei auf der einen (sozusagen norddeutschen) Seite der maßgeblich von Rauner entwickelte Ansatz der Berufsfeldwissenschaften (vgl. GERDS, HEIDEGGER/ RAUNER 1998; kritisch dazu: MÜNK 2001, 81 ff.) welcher die für die Gewerbelehrerbildung notwendigen ingenieurwissenschaftlichen Anteile auf die Bedürfnisse von Schule und Betrieb bzw. auch der Facharbeit zuschneidet, und auf der anderen (sozusagen süddeutschen) Seite die weitgehende, einem "szientistischen Ansatz" (MÜNK 2001, 35 ff., LEMPERT 2000, 258) verpflichtete Übernahme des Leitbildes "Diplomingenieur". Zwar sind sich die Vertreter des süddeutschen Modells der Vorteile des hier favorisierten "Diplom-Ingenieur-Modells" durchaus bewusst (nämlich die hohe Akzeptanz dieses Professionalisierungsprofils durch die Wirtschaft sowie die relativ hohe Halbwertszeit der erworbenen (ingenieur-)wissenschaftlichen Qualifikation, und zwar insbesondere auch als Basis für die heutzutage unumgängliche Weiterbildung (vgl. LIPSMEIER 2001). Aber auch die mit diesem Ansatz verbundenen Probleme sind sowohl in der Universität als auch anschließend auf der Seite der beruflichen Schulen als Abnehmer der in dieser Weise qualifizierten Gewerbelehrer nicht zu übersehen. Gerade das Wissen um die Probleme der Orientierung an diesem szientistischen, den Ingenieurwissenschaften verpflichteten Prinzip – nämlich die Dominanz der theoretischen Grundlagenfächer

Mathematik, Physik und Mechanik und die Konzentration auf die Kerndisziplinen der Ingenieurwissenschaft (z.B. Fertigungstechnik und Konstruktionswissenschaft; (vgl. kritisch etwa JENEWEIN 1994) – war daher ein wesentliches Motiv für die Absolventenanalyse, die auf Anregung des Institutsleiters Antonius Lipsmeier entstand.

#### 4 Die Ergebnisse im Lichte des Theorie-Praxis-Problems der Gewerbelehrerbildung

Gleichsam zur Einstimmung auf die Karlsruher Ergebnisse sei eine Passage aus der bereits erwähnten Untersuchung des ebenfalls dem Diplom-Ingenieur-Modell verpflichteten Stuttgarter Studiengangs “Technikpädagogik” zitiert, die sozusagen schon im Vorfeld belegt, dass die von den Absolventen in Karlsruhe vorgebrachten Kritikpunkte auf Strukturprobleme und weniger auf standortspezifische Mängel deuten:

„Bemängelt wird von den Studierenden z.T. die enge Anlehnung der ‚Gewerbelehrerstudiengänge‘ an die ingenieurwissenschaftlichen Diplomstudiengänge und ein zu geringes Gewicht der Pädagogik. Das klingt für den Erziehungswissenschaftler zunächst erfreulich, doch zeigt die weitere Analyse der Daten, dass sich die Studierenden überwiegend eine ‚andere‘ Lehre wünschen, die nach Meinung der Studierenden eher geeignet ist, die Handlungsfähigkeit des zukünftigen Lehrers zu fördern” (SOMMER/NICKOLAUS 1995, 136).

##### 4.1 Motive für die Aufnahme des Studienganges „Diplom-Gewerbelehrer“

Bereits die erste Auswertung (vgl. Abb. 4) zeigt ein überraschendes Ergebnis, das sich in praktisch allen untersuchten Einzelfragen wiederholt:

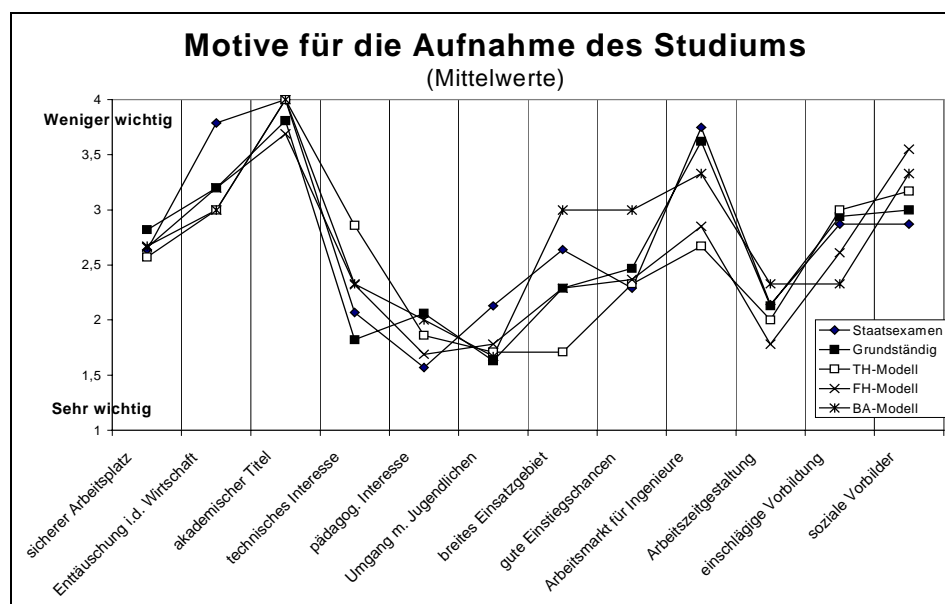


Abb. 4: Mittelwertvergleich der Motive für die Aufnahme des Studiums nach Studiengangmodellen

Es gibt in der Bewertung ganz offenbar nur sehr geringe und jedenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den untersuchten Modellen und Varianten des Studienganges. Die hier zunächst vorgestellte Frage nach den Motiven zur Aufnahme des Studiums gibt – wenn auch möglicherweise durch die Retrospektive verzerrte – Hinweise auf das dominante Leitbild des Lehrerberufes.

Aufschlussreich sind insbesondere die Extrempositionen zu den einzelnen Motiven: Deutlich wird, dass – neben dem technischen Interesse, welches für einen Gewerbelehrer selbstverständlich sein dürfte, und neben der im Vergleich zu den Arbeitsbedingungen von Diplom-Ingenieuren attraktiveren Arbeitszeitgestaltung – insbesondere jene Charakteristika motivbildend sind, die dem Leitbild des Pädagogen anhängen, dem Berufsbild des Lehrers also, dessen Arbeitsmittelpunkt die Ausbildung junger Menschen auf einem inhaltlich vielfältig gefächerten Tätigkeitsbereich ist. Weniger wichtig sind demgegenüber der akademische Titel sowie – was angesichts der statistisch nachweisbaren Abhängigkeit der Auf- und Abwärtsbewegungen der Studierendenzahlen vom Arbeitsmarkt für Ingenieure eher zweifelhaft scheint (vgl. RÜTZEL 1994, 47) – der Arbeitsmarkt für Ingenieure bzw. die Enttäuschung in der Wirtschaft. Zumindest zu Beginn des Studiums war also offensichtlich das Ausbildungsziel der Mehrheit der Absolventen der Lehrerberuf.

#### **4.2 Praxisrelevanz der in der Bildungsbiographie erworbenen Qualifikationen**

Der Studiengang Diplom-Gewerbelehrer erhebt mit seiner curricularen Struktur, d.h. durch die Berücksichtigung von zwei bzw. – sofern die allgemeine Technik- sowie die Fachdidaktiken als eigenständige Bestandteile gewertet werden – von drei unterschiedlichen Disziplinen den Anspruch auf eine praxistaugliche Ausbildung. Die Kritik an einer zu starken Orientierung am Prinzip der Wissenschaftlichkeit – und zwar sowohl in dem erziehungs- als auch in dem ingenieurwissenschaftlichen Teil der Ausbildung – ist im Kern die Kritik an mangelhafter Praxistauglichkeit für das Arbeitsfeld berufliches Schulwesen. Interessant schien daher die Frage nach der subjektiven Einschätzung der Quellen, aus denen sich die Praxistauglichkeit speist, welche die Befragten täglich im Vollzug ihrer Arbeitsaufgaben nachweisen müssen (vgl. Abb. 5).

Diese Selbsteinschätzung jedoch belegt sehr deutlich, dass aus der Sicht der praktizierenden Gewerbelehrer eher die Betriebspraxis, die bereits erfahrene Berufspraxis als Gewerbelehrer, die berufliche Weiterbildung und – mit Einschränkungen – das Referendariat diejenigen Orte bzw. Phasen der absolvierten Bildungskarriere waren, welche berufsvorbereitende und -qualifizierende Funktionen hatten. Das universitäre Studium hingegen zeigt in dieser Hinsicht die schlechtesten Werte. Anders herum formuliert, bedeutet dies, dass die zum Befragungszeitpunkt fast durchweg berufstätigen Lehrer in ihrer subjektiven Einschätzung die Qualifikationen, die sie sich in ihrem wissenschaftlichen (d.h. genauer: in ihrem ingenieur- und erziehungswissenschaftlichen) Studium angeeignet haben, ganz überwiegend als weniger relevant einschätzten.

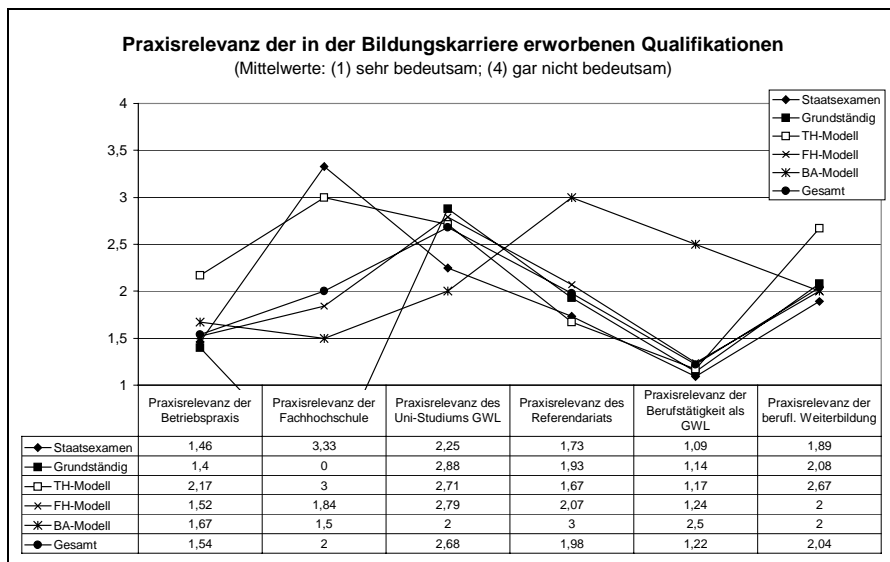


Abb. 5: Praxisrelevanz der in der Bildungskarriere erworbenen Qualifikationen

Die Befunde scheinen zunächst eindeutig und lassen sich von Auswertung zu Auswertung erhärten: Das Leit- und Selbstbild der Befragten ist ganz überwiegend das eines Pädagogen, und von einem solchen wird in erster Linie eine berufsorientierte Qualifizierung erwartet, die didaktisch *und* curricular möglichst passgenau und situationsorientiert auf das Handlungsfeld berufliches Schulwesen vorbereitet. In besonderer Weise interessant ist daher die inhaltliche, d.h. die Kritik am Curriculum der universitären Ausbildung in den beiden Teilbereichen Ingenieurwissenschaften und Erziehungswissenschaften/Berufspädagogik.

#### 4.3 Die Bewertung des ingenieurwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Curriculums

Eines der – angesichts der Beratungserfahrungen insbesondere von FH-Absolventen – überraschendsten Ergebnisse war die Einschätzung der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildungsanteile, da gerade hier das Karlsruher ‚Diplom-Ingenieur-Modell‘ seine Spezifik besitzt: “Nur 33 Personen wollten das Lehrangebot in der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung verringern, 19 Personen wollten es mit ausdrücklichem Bezug auf einzelne Vertiefungsgebiete bzw. Wahlpflichtfächer erweitern bzw. vertiefen, und lediglich 11 Personen befürworteten die Forderung, weitere gegenstandsbezogene Inhalte zu ergänzen. Insgesamt ist also unter quantitativen Aspekten festzuhalten, dass der Wunsch nach Änderungen in diesem ingenieurwissenschaftlichen Teil des Studiums erkennbar und deutlich geringer ist als in dem erziehungswissenschaftlichen Teil. ... Der eigentlich erstaunliche Aspekt dieses Ergebnisses ist jedoch, dass für den ingenieurwissenschaftlichen Anteil der Ausbildung dessen szientistischer Charakter gar nicht so sehr im Zentrum der Fundamentalkritik steht, auch wenn in anderen Kontexten Details des Zuschnittes des Studienganges (Höhere Mathematik III usw.) hinreichend deutlich kritisiert werden. Aber diese Kritik bleibt gleichsam systemimmanent, ohne dass die Forderung nach einer grundlegenden Änderung der Ausbildung formuliert würde.” (MÜNK 2001, 185).

Hier kündigt sich an, dass das sich zunächst so eindeutig herauskristallisierende Selbstbild des Gewerbelehrers als Pädagoge eher ein Wunsch- als ein Leitbild zu sein scheint: Die prinzipielle Akzeptanz des curricularen Zuschnitts der ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung deutet darauf hin, dass hier eher ein Ingenieur als ein Pädagoge wertet – ein Befund der möglicherweise auch als Folge der universitären Sozialisation gewertet werden kann.

Ganz anders dagegen das Bild bei den Änderungswünschen für die erziehungswissenschaftliche Qualifizierung; ein kurzer Blick auf die zusammenfassende Auswertung (vgl. Abb. 6) ergibt ein sehr deutliches Urteil.

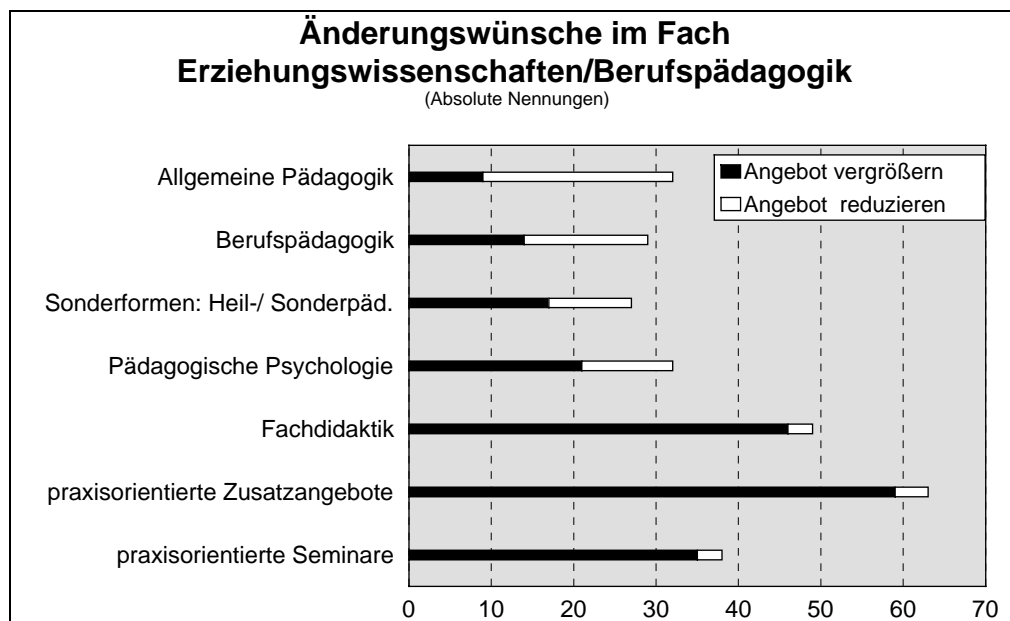


Abb. 6: Änderungswünsche im Fach Erziehungswissenschaften/Berufspädagogik

Hier wird nicht die Wissenschaft eingeklagt, sondern kritisiert; im Vordergrund der Wünsche steht die situationsorientierte Handreichung für den Praxisvollzug. Und zwar nicht nur durch “praxisorientierte Zusatzangebote und Seminare”, sondern auch durch die Pädagogische Psychologie, die kaum als wissenschaftliche Disziplin entbehrt werden dürfte, sondern als situationsorientierte Hilfe für den Umgang mit Schülern. Die Vermutung liegt nahe, dass ein quantitativer Ausbau der Pädagogischen Psychologie als Wissenschaft kaum das sein dürfte, wonach den Befragten der Sinn steht – die Ablehnung eines theorie- und wissenschaftsorientierten Curriculums in der Erziehungswissenschaft wird nicht zuletzt auch durch den ausgeprägten Wunsch nach einem Mehr an fachdidaktischen Angeboten deutlich. In diesem Kontext präsentiert sich der ausgeprägte Wunsch nach Fachdidaktik als die zentrale Anforderung an das erziehungswissenschaftliche Studium – und zwar weniger aus fachwissenschaftlichen Gründen, sondern weil von ihr offenbar erwartet wird, dass sie ingenieurwissenschaftliche Theorie mit unterrichtspraktischen und situationsorientierten Anforderungen verklammert – eine Erwartung, die weit hinter dem Anspruch der Fachdidaktik als Wissenschaft zurückbleibt.

Dieses ambivalente Bild wiederholt sich, wenn die Frage der unmittelbaren Verwendungstauglichkeit der in der Universität erworbenen Qualifikationen in Rede steht.

#### 4.4 Brauchbarkeit des Studiums im ersten Berufsjahr

Abgesehen von der Gruppe der BA-Absolventen, deren Angaben aufgrund zu niedriger Fallzahlen (3) keine verlässlichen Aussagen erlauben, kann man grob zusammenfassen, dass die in der Universität erworbenen spezifisch pädagogischen Qualifikationen als unzureichend beurteilt wurden, während die ingenieurwissenschaftlichen Anteile des Curriculums mehrheitlich mit dem Prädikat ‘gut vorbereitet’ versehen wurden (vgl. Abb. 7).

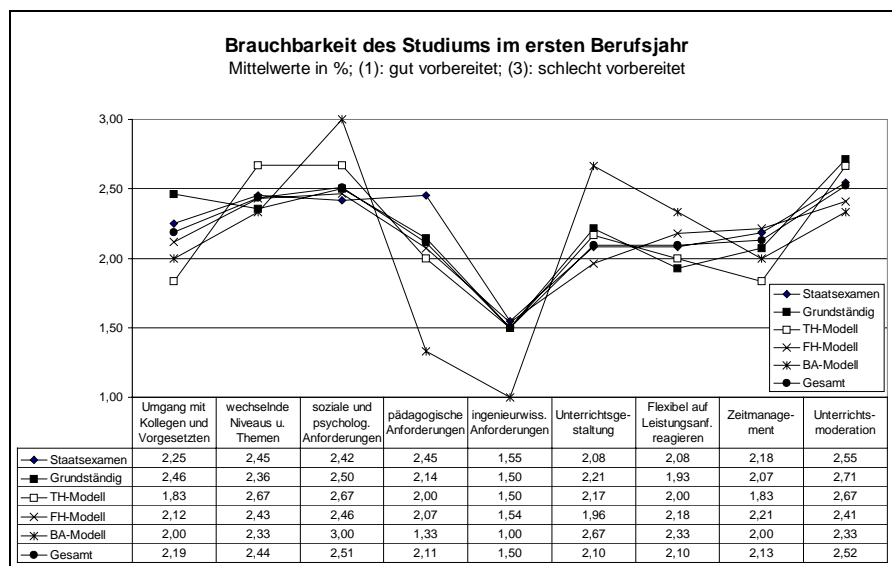


Abb. 7: Einschätzung der Brauchbarkeit des Studiums im ersten Berufsjahr

Auch dies deutet auf eine Ablehnung der berufspädagogischen Qualifizierung auf wissenschaftlichem Niveau bzw. auf eine Reduktion der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zu einem schlichten, situationsorientierten Vademecum, wohingegen die gleichermaßen anspruchsvolle ingenieurwissenschaftliche Qualifizierung als angemessen bewertet wird: Hier spricht nicht der Pädagoge, sondern der Ingenieur, der nach möglichst griffigen und schnellen ‚Gebrauchsanweisungen‘ für seine Schüler sucht.

#### 4.5 Änderungsvorschläge zur Gewerbelehrer-Ausbildung

Insofern passt zum Gesamtbild, dass sich die Wünsche der Befragten genau an dieser Zielkonfiguration orientieren, wenn Sie um Änderungsvorschläge gebeten werden (vgl. Abb. 8).

Mehr Fachdidaktik, weniger erziehungswissenschaftlich-berufspädagogische Theorie, längeres Schulpraktikum, Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung am Beruf: Fast scheint es so zu sein, als ob die mit der zweiten Phase verbundenen Qualifizierungsziele ohne weitere Reflektion in die erste, universitäre Ausbildungsphase verlagert werden sollen – was dann auch den relativ ausgeprägten Wunsch nach der Integration des Referendariats in die

erste Phase erklären würde. Es stellt sich daher die Frage, an welchen Lernorten die Absolventen ihrer Selbsteinschätzung nach die pädagogischen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen erworben haben.

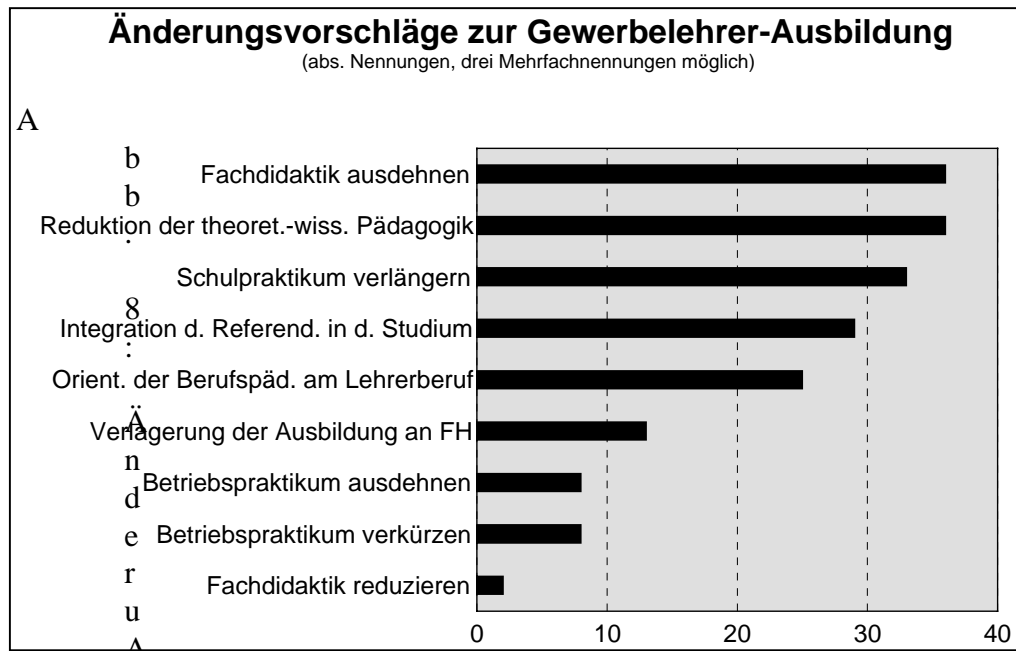


Abb. 8: Änderungsvorschläge zur Gewerbelehrer-Ausbildung

#### 4.6 Aneignungsorte der erziehungs- und ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen

Um hierüber differenziert Aussagen zu erhalten, wurde die ingenieurwissenschaftliche und pädagogische Kompetenz jeweils in vier sachlogisch analoge Teilkompetenzen unterteilt: Kompetenzen mit primär wissenschaftlich-theoretischer Qualität; fachwissenschaftliche Spezialbereiche mit erkennbarem situativem Bezug (Didaktik, Methodik, spezifische Aspekte von Lehr-/Lernprozessen) bzw. berufskontextbezogenes Wissen (Arbeitsfeld Schule/Betrieb), pädagogisches bzw. ingenieurmäßiges Denken). Vergleicht man die beiden Abbildungen 10 und 11, so wird deutlich, dass alle erfragten Kompetenzen ganz überwiegend an jenen Orten erworben wurden, die institutionell dafür zuständig sind: Die pädagogischen Kompetenzen wurden in erster Linie im Universitätsstudium und im Referendariat erworben, – die erstaunlich geringe Bedeutung des Schulpraktikums ist möglicherweise ein Effekt der kurzen Dauer von vier Wochen – und die ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen wurden an der Universität und/oder der FH erworben. Sowohl bezogen auf die pädagogischen als auch auf die technischen Qualifikationen scheinen also praktische Tätigkeiten, eine Berufsausbildung, die Lehrerfortbildung und dergleichen eine eher geringe Rolle zu spielen.

Bei näherer Betrachtung der Verteilungen erweist sich zudem, dass theoretisch-wissenschaftliche Aspekte in erster Linie im Studium und in zweiter Linie im Kontext des Referendariats bzw. – im Falle der ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen – in der Universität bzw. der FH erworben wurden.



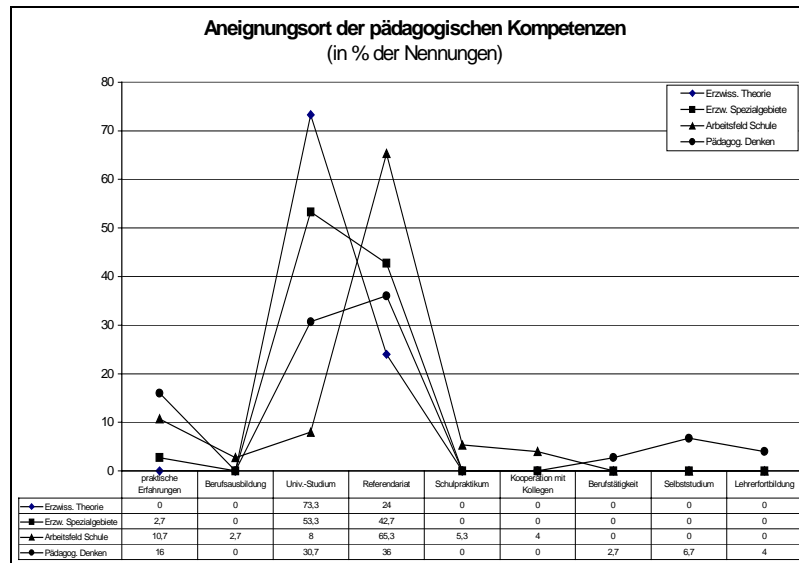


Abb. 10: Aneignungsorte der pädagogischen Kompetenzen

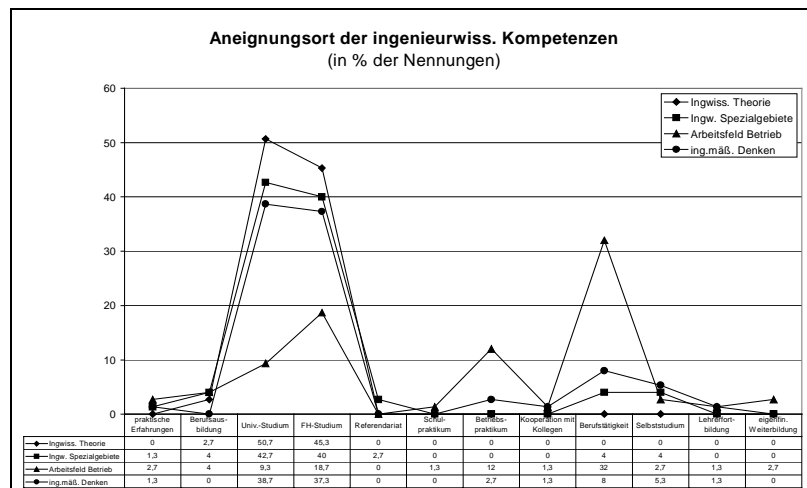


Abb. 11: Aneignungsorte der ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen

Diese Konzentration des Erwerbs der vier Teilqualifikationen jeweils im pädagogischen oder ingenieurwissenschaftlichen Bereich auf im Wesentlichen zwei unterschiedliche institutionelle Ausbildungskontexte (Universität/Referendariat bzw. Universität/FH) und die damit verbundene relative Bedeutungslosigkeit anderer potentieller ‚Lernorte‘ gilt – cum grano salis – gleichermaßen für die Aneignung der erziehungswissenschaftlichen wie für die Aneignung der ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen. Deutlich wird zudem, dass offenbar die Informationen über das ‚Arbeitsfeld Schule‘ und die Schulung zu ‚pädagogischem Denken‘ relativ schwächer ausgeprägt ist und dass diese geringere Ausprägung auch für die ingenieurwissenschaftliche Vorbereitung auf das ‚Arbeitsfeld Betrieb‘ und (wenn auch in geringerem Umfang) für die Ausformung ‚ingenieurgemäßen Denkens‘ gilt.

Dies wiederum relativiert die zuvor ermittelte Geringschätzung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung: „Insbesondere die beiden Schwerpunkte der theoretischen Ausbildung für

die Universität und der Ausformung des schulorganisatorischen Wissens für das Referendariat belegen hier eine funktionale Aufgabenteilung der beiden Ausbildungsorte und -phasen, die letztlich auch in diesem Sinne gewollt ist” (MÜNK 2001, 206). Jedenfalls lässt sich vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kaum die sich zunächst abzeichnende Tendenz erhärten, dass die Ausbildung – und zwar insbesondere die erziehungswissenschaftlich-pädagogische – “einen derart praxisfernen Charakter besitzt, dass sie völlig unerheblich für die nachfolgende Berufstätigkeit ist. Wahrscheinlicher scheint vielmehr, dass die im Fragebogen enthaltenen Aufforderungen zu möglichst konkreter Kritik an der universitären Ausbildung zu einer Isolierung der subjektiv erfahrenen ersten Ausbildungsphase aus dem gesamten Ausbildungskontext und -verlauf führt, so dass die Kritik notwendig einseitiger werden muss, als sie *re vera* und *ex post* betrachtet zu sein scheint. Der Kern der Detailergebnisse lässt sich jedenfalls in der Feststellung zusammenfassen, dass die im biographischen Verlauf erworbenen pädagogischen Kompetenzen ganz überwiegend entweder in der Universität oder im Referendariat erworben wurden” (MÜNK 2001, 206).

#### 4.7 Brauchbarkeit von Kenntnissen und Fähigkeiten in der Berufspraxis

Angesichts der offenbar stark ausgeprägten Kritik der Praxisferne – bezogen auf die grundlagentheoretischen Orientierungen der ingenieurwissenschaftlichen, insbesondere aber bezogen auf die szientistische Orientierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung – stellt sich abschließend das Problem des Umfangs des Umsetzungspotenzials dieser Kompetenzen und Qualifikationen im beruflichen Kontext (vgl. Abb. 12).

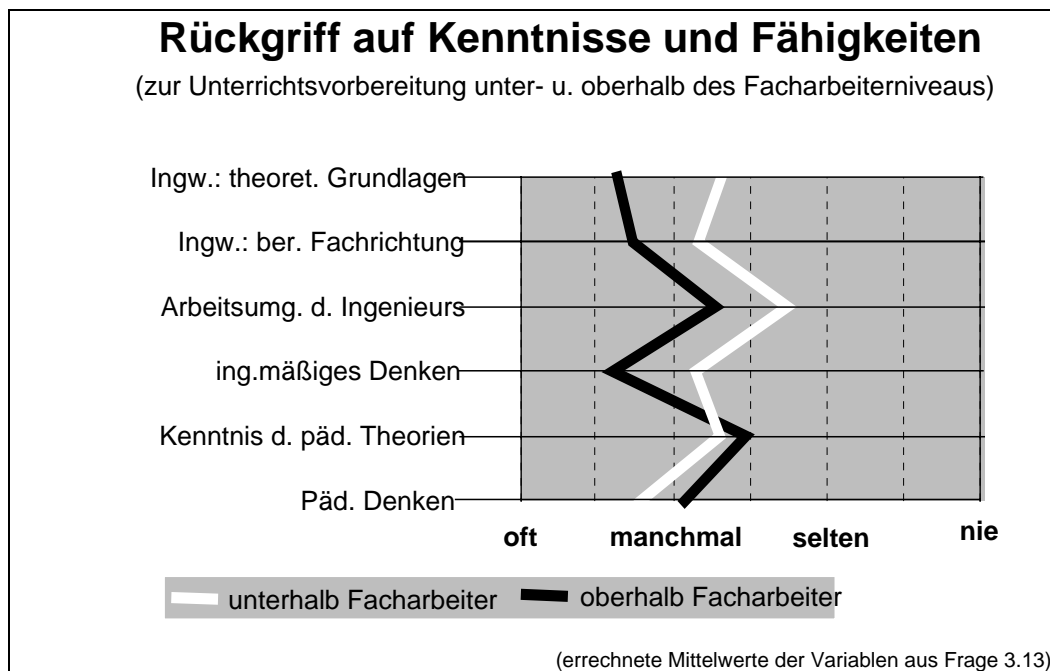


Abb. 12: Rückgriff auf Kenntnisse und Fähigkeiten unterhalb bzw. oberhalb des Facharbeiterniveaus

Denn die zuvor getroffene Feststellung des Erwerbs erziehungs- bzw. ingenieurwissenschaftlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Ausbildungsverlauf beantwortet nicht zwangsläufig die

Frage nach der Brauchbarkeit dieser Qualifikationen in der Ernstfallsituation. Hier scheint offenbar eine differenziertere Betrachtung notwendig.

Augenscheinlich verläuft eine klare Scheidelinie der auf den differenten Niveaus eingesetzten Qualifikationen in der Weise, dass oberhalb der Fachschulreife überwiegend ingenieurwissenschaftliche Qualifikationen eingesetzt werden müssen, während unterhalb dieses Niveaus die pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Qualifikationen eine erkennbar größere Bedeutung haben. Das ‚Wissen um die theoretischen Grundlagen der Ingenieurwissenschaften‘ zählt ebenso wie das ‚ingenieurmäßige Denken‘ zu den am häufigsten genannten Anwendungsprofilen der Qualifikationsstruktur eines Gewerbelehrers. Allen Forderungen nach größerer Praxisorientierung zum Trotz scheint im Vergleich hierzu das – in der Universität nicht oder durch das obligatorische Betriebspraktikum nur defizitär vermittelte – konkrete Wissen um die Arbeitsumgebung des Ingenieurs bzw. um die betriebliche Arbeitsumgebung eine deutlich geringere Rolle zu spielen.

Ähnlich differenzierte Bewertungen ergibt auch die Analyse der auf die Erziehungswissenschaft und auf das pädagogische Denken bezogenen Variablen: Bei einer – unter Praxisaspekten – insgesamt eher kritischen Position gegenüber dem an der Universität vermittelten erziehungswissenschaftlichen Curriculum ist die Verfügbarkeit dieser Qualifikationen im Unterricht an beruflichen Schulen unterhalb der Fachschulreife augenscheinlich bedeutsamer als in Schularten mit fachwissenschaftlich höherem Anspruchsniveau. Insoweit belegt die Auswertung auch, dass sich die zum Teil heftig kritisierte Erziehungswissenschaft im konkreten Anwendungskontext schließlich doch nicht als ganz so überflüssig erweist, wie dies einige der zuvor präsentierten Ergebnisse hätten vermuten lassen: Immerhin markiert der erreichte Durchschnittswert die Grenze und liegt keineswegs im negativen Bereich.

Dominantes Selbstkonzept und Leitbild des Gewerbelehrers ist – und zwar sowohl vor dem Hintergrund des Ausbildungs- als auch vor dem des Tätigkeitsprofils – das des primär ingenieurwissenschaftlich versierten Fachmannes mit pädagogischen, jedoch weniger erziehungswissenschaftlichen Ambitionen. Durchgängig scheint es so zu sein, dass sich diese pädagogischen Ambitionen vor allem aus der Erwartung speisen, durch eine situativ definierte Pädagogik ein möglichst hohes Maß an praktischer Handlungsorientierung zu erhalten. Die dieses Strukturproblem legitimierende Argumentation der szientistischen Erziehungswissenschaften, dass eine solchermaßen situativ und praxisnahe definierte Ausbildung nur auf der Grundlage eines soliden Gerüsts der theoretischen Grundlagen realisiert werden könne, wird von den Absolventen in Bezug auf die Ingenieurwissenschaften offenbar weit eher akzeptiert als für den erziehungswissenschaftlichen Teil der Ausbildung.

## **5 Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose?**

Der Wunsch nach einer situationsorientierten Ausbildung ist so alt wie das Theorie-Praxis-Problem selbst und durchzieht schließlich auch die Forschung zur Curriculumentwicklung und -konstruktion wie ein roter Faden. Der Spagat zwischen ingenieurwissenschaftlichen Gegenständen des Berufes des Gewerbelehrers und die Notwendigkeit ihrer Vermittlung in

einem pädagogischen Kontext bleibt ein Problem, das zumindest unterschwellig stets präsent ist – übrigens auch im Weiterbildungsverhalten der Lehrer, die erheblich verstärkte pädagogische Schwerpunkte einfordern, aber in ihrem tatsächlichen Weiterbildungsverhalten mit erstaunlicher Ausschließlichkeit technisch-ingenieurwissenschaftliche Schwerpunktbildungen betreiben (vgl. MÜNK 2001, 165 ff.): Mehr Pädagogik scheint in der Bewertung der Absolventen nicht der Wunsch nach mehr Erziehungswissenschaft, sondern der Ruf nach einem Mehr an situationsorientierten ‚pädagogischen Gehhilfen‘ zu sein. Aber abgesehen davon, dass eine solche Zielsetzung nicht den Ausbildungsansprüchen einer wissenschaftlichen Universität entspricht, kann die Lösung des Theorie-Praxis-Problems eigentlich nicht darin bestehen, die ‚Pädagogik‘ auf die Funktion einer technischen Gebrauchsanleitung zu reduzieren und sie damit ihres Reflektionspotenzials als Basis für die Herausbildung kritischer Handlungsorientierungen im Kontext von Lehr-/Lernprozessen zu berauben.

Die in dieser Kritik zu Tage tretenden Defizite rekurren in der einen oder anderen Weise allesamt auf das Problem des Ausmaßes der Praxisanbindung. Auch wenn dies – erstaunlicherweise – keineswegs zu beruflicher Unzufriedenheit führt, sondern der Beruf von 40% mit „sehr großer Zufriedenheit“ und von weiteren 52% mit „Zufriedenheit“ ausgeübt und erlebt wird (nur 1,3% bzw. 2,7% bzw. 2,7% gaben hier „unzufrieden“ oder „sehr unzufrieden“ bzw. „weiß nicht“ an; vgl. MÜNK 2001, 224), so scheint eine Ursachenforschung angesichts der hier dokumentierten Ergebnisse notwendig.

Ein wesentliches Problem der Ausbildung zum Gewerbelehrer scheint der Beruf des Gewerbelehrers selbst zu sein bzw. – genauer gesagt – in dessen vielfältigem Anforderungsprofil zu bestehen. Die hieraus resultierenden Zwänge drängen den Gewerbelehrer nolens volens in die Rolle eines „Anpassungsvirtuosen“ (vgl. FÜRSTENBERG 1970) mit vielfältigen und zum Teil widersprüchlichen Berufsaufgaben, die zu erfüllen sind: Hierzu zählen nicht nur die weitgehend individualisierten Anpassungsprozesse im ingenieurwissenschaftlichen Bereich der Qualifikationen und Kompetenzen, die durch permanente berufliche Weiterbildung zu leisten ist; ferner die hochgradig individualisierten Anpassungsleistungen im Hinblick auf pädagogische Kompetenzen, die einerseits durch die Vielfalt des beruflichen Schulwesens auf sehr unterschiedlichen Niveaus und Anspruchsebenen abrufbar sein, die andererseits aber auch – auf längere Zeiträume hin betrachtet – flexibel auf Tendenzen des sozialen Wandels reagieren müssen. Dabei wirkt erschwerend, dass berufliche Fortbildungen in diesem pädagogischen Bereich offenbar in nur sehr geringem Umfang stattfinden, so dass hier die erforderlichen Anpassungsprozesse einerseits praktisch vollständig individualisiert bewältigt werden müssen, aber andererseits durch die Beanspruchungen des individuellen Zeitbudgets für Berufstätigkeit und Fortbildungsmaßnahmen in der beruflichen Fachrichtung kaum realistische Chancen für die Realisation dieses Fortbildungsbedarfs bestehen.

Hinzu kommen Anpassungsprozesse hinsichtlich der autonom zu gestaltenden Arbeitszeit, da die allerorten wesentlich zu dünne Personaldecke zu Umstellungen, Mehrarbeit, Unterrichtsvertretungen und dergleichen führt. Dies scheint insofern eine gewichtige Belastung, als gerade die Gestaltungsfreiheit bezüglich der Arbeitszeiten einen wesentlichen Aspekt der Studienmotivation der Absolventen ausmachte. In der aktuell zu beobachtenden Realität des

beruflichen Schulwesens ist diese Zeitautonomie jedoch aufgrund der genannten Zwänge der vorherrschenden Ökonomie der Knappheit de facto drastisch zugunsten des offenbar weithin vorherrschenden Prinzips des ‚Management by stress‘ reduziert. Permanente Anpassungsprozesse schließlich sind auch hinsichtlich des wichtigsten im Kontext der vorliegenden Analyse thematisierten Zielkonfliktes erforderlich: Die Passungsprobleme zwischen den im Verlauf der Ausbildung erworbenen Qualifikationen und den in der konkreten, beruflich definierten Situation erforderlichen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen des Unterrichtes an beruflichen Schulen bedeuten nämlich letztlich nichts anderes, als dass die hier als Monita vorgestellten Defizite der Ausbildung mit Hilfe weitgehend individualisierter Strategien des Ausgleichs abgefedert werden müssen. Und war – bei weitem nicht nur aus der Warte des Besoldungsrechtes – bei objektiv mangelhaften Arbeitsbedingungen und einem subjektiven Belastungsempfinden der Betroffenen, das jenseits der Schmerzgrenze liegt (vgl. hierzu ebenfalls BACHMANN 1999).

Andererseits werden diese permanent erforderlichen Anpassungsleistungen an unterschiedlichste Anforderungen der Berufswirklichkeit von den Lehrern offenbar mehrheitlich bewältigt. Die Notwendigkeit dieser Anpassungsleistungen wird dabei zwar keineswegs als positiver Bestandteil der Berufswirklichkeit erfahren, sondern vielfach als Indikator für eine quantitativ wie qualitativ herausragenden Berufsleistung umdefiniert. Oder sie wird – und dies scheint die vorherrschende Reaktion zu sein – ursächlich und einseitig einer verfehlten Ausbildung überantwortet.

Dass im Kontext der absolvierten Ausbildung offenbar trotz allem – oder in einer durch vielfältige unterschiedliche und zum Teil sogar gegensätzliche Ansprüche geprägten beruflichen Situation vielleicht auch: gerade deshalb – das Ziel der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz mit Erfolg eingelöst werden kann, wird dabei offenbar von den Absolventen gar nicht mehr gesehen. Schließlich sind es insbesondere ‚Schlüsselqualifikationen‘ wie etwa die Befähigung zu selbstgesteuerter und individualisierter Weiterbildung, die Befähigung zu fachlicher wie sozialer Flexibilität, sowie die Fähigkeit, sich technischen Sachverhalte und sozialen Problemsituationen mit wissenschaftlicher Fundierung und theoretisch geschulter, professioneller Distanz anzunähern, welche die curricularen Zielbestimmungen einer wissenschaftlich begründeten Ausbildung von der Vermittlung schlichter Praxeologien unterscheidet.

Die hier in Ausschnitten präsentierten Ergebnisse belegen deutlich den Reformbedarf einer Ausbildung, die hohen Standards der beruflichen Professionalisierung genügen will. Aber in einem in dieser Weise verstandenen professionalisierten Ausbildungsgang kann es nicht in erster Linie um die Vermittlung von Gebrauchsanweisungen gehen, sondern viel eher darum, „die Verklammerung zwischen ingenieur- bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätzen und ihrem konkreten Einsatz in der unterrichtlichen Praxis zu kommunizieren“ (MÜNK 2001, 233). Hierfür bestehen bereits erste Ansätze, wie etwa die Debatte um die stärkere Integration von erster und zweiter Phase sowie die in letzter Zeit zunehmend diskutierte stärkere Berücksichtigung der Bedeutung der beruflichen Weiterbildung als dritter gleichberechtigter Phase der ‚Berufsausbildung‘ zum Gewerbelehrer. Ein kategorisches entweder–oder zwischen

hehren und professionspolitisch sicher ehrenwerten wissenschaftlichen Ansprüchen auf der einen und der Reduktion der Ausbildung auf ein schlichtes Vademecum auf der anderen Seite wäre dem Grad der Komplexität des Problemfalls "Gewerbelehrerbildung" dagegen sicher unangemessen.

## Literatur

BACHMANN, K. (1999): Lust oder Last? Berufszufriedenheit und Belastung im Beruf bei Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen. Baltmannsweiler.

FÜRSTENBERG, F. (1970): Soziale Werte im Berufsleben. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66, 2, 119-125.

GEORG, W. (1982): Studium und Beruf des Lehrers an beruflichen Schulen – Inhalte, Richtlinien, Praxis. In: H.-J. RUHLAND/ M. NIEHUES/ H.-J. STEFFENS (Hrsg.): Lehrer an beruflichen Schulen – Rekrutierung, Ausbildung, Selbstverständnis. Referate zum 5. Berufsbildungskongress "Lerbacher Woche". Krefeld, 91-102.

GERDS, P./HEIDEGGER, G./RAUNER, F. (1998): Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen.

JENEWEIN, K. (1994): Lehrerausbildung und Betriebspraxis. Bochum.

LEMPERT, W. (2000): Zwischen Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Staat, Sachverstand und Subalternität. Zur Professionalisierung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften beruflicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 52, 9, 249-256.

LIPSMEIER, A. (1992): Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Berufsschullehrer-Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: B. BONZ (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Ergebnisse der Leipziger Konferenz am 17. Und 18. Februar 1992 zum Studium von Lehrern an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern. Alsbach, 58-79.

LIPSMEIER, A. (in Druck): Diplomgewerbelehrerausbildung zwischen Professionalisierung und Mangelverwaltung. (Manuskript, erscheint im 4. Quartal 2001).

MÜNK, D. (2001): Der Gewerbelehrer als Anpassungsvirtuose. Ausbildungsanspruch und Berufswirklichkeit. Bielefeld.

NICKOLAUS, R./ZIEGLER, B. (1999): Berufs- und studienbezogene Orientierungen von Studierenden im Diplomstudiengang Technikpädagogik (GwL). Erste Befunde aus einer Längsschnittstudie. In: A. SCHELLEN/ P. SLOANE/ G. STRAKA (Hrsg.): Berufs- und Wirt-

schaftspädagogik im Spiegel der Forschung: Forschungsberichte des DGfE-Kongresses 1998. Opladen, 45-68.

NICKOLAUS, R. (1996): Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen. Esslingen.

REDTENBACHER, F. (1879): Aus dem Notizbuch von Redtenbacher 1840/41. In: Erinnerungsschrift zur siebenzigjährigen Geburtstagsfeier F. Redtenbachers, hrsgg. von R.F. REDTENBACHER. München.

RESEWITZ, F. G. (1773): Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen.

RÜTZEL, J. (1994): Reformbedarf und Reformansätze zur Qualifizierung von Berufspädagogen – Umriss eines Darmstädter Modells. In: J. RÜTZEL (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform. Alsbach, 45-60.

SOMMER, K.-H./NICKOLAUS, R. (1995): Lehrende in der schulischen Berufsbildung. In: R. BADER/ G. PÄTZOLD (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, 129-141.