bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Herausgeber der bwp@ Ausgabe 12 sind H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Editorial von Tade Tramm und H.-Hugo Kremer | pdf-file

Teil I: Berufs- und wirtschaftspädagogische Studiengänge unter dem Einfluss der universitären Studienreform

H.-Hugo Kremer & Peter F.E. Sloane (Universität Paderborn)
Das Paderborner Modell Berufsbildung – Studienkonzept am Beispiel der Überführung der Handelslehrerausbildung in BA -/ MA-Strukturen | abstract | pdf-file

Reinhard Bader, Frank Bünning, Dietmar Frommberger & Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)
Das „Magdeburger Modell" – Der Ausbau universitärer Studiengänge für Berufsbildung im Kontext des Bologna-Prozesses | abstract | pdf-file

Tade Tramm (Universität Hamburg) & Rainer Schulz (LI Hamburg)
Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen | abstract | pdf-file

Josef Aff (Wirtschaftsuniversität Wien)
Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik" an der WU-Wien | abstract | pdf-file

Erich Hauer (Wirtschaftsuniversität Wien) & Michaela Stock (Universität Graz)
Qualifizierung für Wirtschaft oder Schule? – Polyvalenz des Studiums der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz | abstract | pdf-file

Nicole Naeve & Tade Tramm (Universität Hamburg)
Das Hemd ist uns näher als der Rock – Praxisrelevanz als Beurteilungs- und Steuerungskriterium im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen | abstract | pdf-file online seit 19.11.07

Bernd Haasler (Universität Bremen) & Peter Röben (Pädagogische Hochschule Heidelberg)
Zwischen Kirchturm und Atomium – Masterstudiengänge Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an Universität und Pädagogischer Hochschule | abstract | pdf-file online seit 29.10.07

Uwe Faßhauer (PH Schwäbisch Gmünd)
Professionalisierung in kooperativen Modellen der Lehrerbildung für berufliche Schulen – erste Evaluationsergebnisse | abstract | pdf-file

Teil II: Praxisbezüge als Kern des Professionalisierungsprozesses

Georg Hans Neuweg (Universität Linz)
Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? Lehrerinnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis | abstract | pdf-file

H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke (Universität Paderborn)
Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung | abstract | pdf-file

Jürgen Seifried & Andrea Trescher (Universität Bamberg)
Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen | abstract | pdf-file

Eveline Wittmann (Humboldt-Universität zu Berlin)
New Public Management und Lehrerprofessionalität in den beruflichen Schulen – Eine empirische Befragung von Leitungspersonal | abstract | pdf-file online seit 29.10.07

Franz Stuber (FH Münster)
Betriebliche Praxisfelder erschließen - ein Informationsportal unterstützt forschendes Lernen in Praxisstudien | abstract | pdf-file

Tim Unger (Universität Magdeburg)
Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden | abstract | pdf-file

Wolfgang Lempert (ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)
Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung. Zur Erinnerung an WOLFGANG WIRSICH (1948-2006) | abstract | pdf-file online seit 10.9.2007

Teil III: Berichte und Reflexionen zur zweiten Phase

Peter Hons (LIS Bremen) & Alexander Neveling (Universität Oldenburg)
Die Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Instrument zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Referendaren | abstract | pdf-file

Hartmut Müller (Studienseminar Leverkusen)
Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung | abstract | pdf-file

Markus Böhner (Studienseminar Mainz)
Orientierung an Standards zur Genese eines Ansatzes zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung | abstract | pdf-file

Eva M. Hertle (Universität Paderborn)
Die Last innovativer Lehrerbildung!? Oder: Lasst Studienseminare innovative Lehrerbildung gestalten! | abstract | pdf-file

Birgit Blumenau & Claus H. Brasch (Lehreraus- und –fortbildung Schleswig-Holstein)
Auf zu neuen Ufern: Die Regionalen Berufsbildungszentren als Hauptträger des Referendariats in der neu konzipierten Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein | abstract | pdf-file

Axel Staudte (bis 2006 Studienleiter in Schleswig-Holstein)
Auf zu neuen Ufern? – Eine Stellungnahme zu dem Artikel von Birgit Blumenau und Claus H. Brasch | abstract | pdf-file online seit 10.9.2007

Teil IV: BA-/MA Strukturen: Selbstdarstellung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge

H.-Hugo Kremer (Universität Paderborn)
„Selbstdarstellung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge" | pdf-file online seit 19.11.07

Olga ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & Klaus BREUER (Universität Mainz)
Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz – Bachelor und Master of Science (B.Sc/M.Sc) in Wirtschaftspädagogik | abstract | pdf-file online seit 19.11.07

TADE TRAMM & H.-HUGO KREMER
(Universität Hamburg & Universität Paderborn)

EDITORIAL zur Ausgabe 12: Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Die Reformdiskussion um die Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen hat sich in den vergangenen Jahren von einer Diskussion in der Tradition langjährig kultivierter Argumentations- und Konfliktlinien im Kontext einer gemächlichen Weiterentwicklung dieser Strukturen zu einer von strukturellen Veränderungen getriebenen, zum Teil sehr ‚kurzatmigen' Diskussion um die Professionalisierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen entwickelt. Die Veränderungen in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind in allen Phasen unverkennbar. Vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen ist die Überführung bestehender Studiengänge in eine Bachelor-Master-Struktur an vielen Standorten bereits abgeschlossen bzw. in der Entscheidungsphase. Naturgemäß hat dies auch Aus- und Rückwirkungen auf die zweite Phase, die in den vergangenen Jahren weitgehend unabhängig von der universitären Berufsschullehrerbildung eine eigene Reformdynamik entwickelt hatte. Auch wenn die Mehrphasigkeit der Lehrerbildung (noch) nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird, ist unbestritten, dass in veränderten Strukturen eine bessere Verzahnung erreicht werden muss und dass dabei die Verschränkung von Theorie und Praxis in allen Phasen der Lehrerbildung von zentraler Bedeutung ist.

Die Probleme und Postulate der Lehrerbildungsreform haben nichts von ihrer Dringlichkeit verloren, die notwendigen Reformen müssen jetzt jedoch im Kontext einer Hochschulreform erfolgen, die eigenen Zielsetzungen folgt und die in Teilen im diametralen Gegensatz zu den Intentionen der Lehrerbildungsreform steht. Zugleich ist es kaum mehr zu vermitteln, dass zwar eine stärkere Verzahnung beiden Phasen von allen Seiten eingefordert wird, dass jedoch von einer abgestimmten Entwicklung bei ihrer jeweiligen Neuformierung nicht die Rede sein kann.

Vor diesem Hintergrund stehen in dieser Ausgabe Veränderungen im Professionalisierungsprozess von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in beiden Phasen im Zentrum, wobei der Verzahnung theoriebezogenen und praxisbezogenen Lernens besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Die Beiträge des **ersten Teils** thematisieren das Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen unter dem Einfluss der universitären Strukturreform und fokussieren dabei auf die Umsetzung des Bachelor-Master-Konzepts im Bereich berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Sie deuten in ihrem Spektrum an, dass die Bemühungen der 1990er und frühen 2000er Jahre um gemeinsame Standards und Rahmenordnungen der Studiengänge sich in eine fast unüberschaubare Vielzahl von Studienkonzepten aufzulösen drohen. Die besondere Ironie dieser Entwicklung liegt darin, dass diese Reform unter dem Ziel angetreten ist, die

internationale Mobilität zu fördern und sich nun schon Übergänge im nationalen System als neue Barrieren erweisen.

KREMER und SLOANE stellen das Studienmodell der Paderborner Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor. In diesem Konzept setzt der Master of Science Wirtschaftspädagogik auf einem fachbezogenen Bachelor of Science auf. Im Gegensatz hierzu wird die erste Studienphase im Magdeburger Modell, das von BADER, BÜNNING, FROMMBERGER und JENEWEIN vorgestellt wird, mit einem berufspädagogisch akzentuierten Bachelor of Science abgeschlossen, auf den im Masterstudium differenzierte berufspädagogische Qualifizierungsprofile aufgesetzt werden. Interessanterweise werden in beiden Studienkonzepten insgesamt quantitativ vergleichbare berufs- und wirtschaftspädagogische Anteile ermöglicht. Dies verdeutlicht, dass es erforderlich ist, genauer hinter die Kulissen der neuen Studiengänge zu schauen.

TRAMM und SCHULZ stellen ein Konzept zur Reform der Berufsschullehrerausbildung zur Diskussion, das aus der umfassenden Programmatik der Hamburger Lehrerbildungskommission heraus begründet wird. Aus der Idee eines über die Phasen hinweg konzipierten integrierten Lehrerbildungscurriculums heraus hat sich dieses im Hamburger Modell eines grundständig an den Anforderungen des Lehrerberufs orientierten Bachelor-Master-Studiengangs niedergeschlagen, dessen programmatisches Zentrum ein sich über zwei Semester des Masterstudiums erstreckendes Kernpraktikum in gemeinsamer Verantwortung von Universität und Studienseminar ist.

Noch einen Schritt weiter geht das von AFF dargestellte Modell eines einphasigen Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien insofern, als hier die Theorie-Praxis-Verknüpfung nicht nur konzeptionell und curricular verfolgt, sondern auch institutionell unter Verantwortung des Instituts für Wirtschaftspädagogik umgesetzt wird. Das besondere Augenmerk des Verfassers gilt dabei der Ausrichtung des Professionalisierungsprozesses an den durch Oser und Oelkers entwickelten Standards der Lehrerbildung unter Wahrung des Polyvalenzanspruchs des Studiums.

Dass dies kein leeres Postulat ist, zeigen HAUER und STOCK auf der Grundlage einer von ihnen durchgeführten empirischen Studie zu Karriereverläufen von AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik der Universitäten Graz und Wien. Sie kommen darin unter anderem zu dem Schluss, „dass typische wirtschaftspädagogische Inhalte von den AbsolventInnen auch für Tätigkeiten in der Wirtschaft überwiegend als relevant eingestuft werden“.

Die in Baden-Württemberg eingeführten kooperativen Studiengänge „Ingenieurpädagogik“ eröffnen in Deutschland erstmals mit der Möglichkeit, sich für das Lehramt an beruflichen Schulen an einer Fachhochschule in Verbindung mit einer Pädagogischen Hochschule zu qualifizieren, eine weitere Ausbildungsvariante. FASSHAUER stellt dieses Modell am konkreten Beispiel der kooperierenden Standorte Schwäbisch Gmünd und Aalen vor und berichtet über erste Ergebnisse einer Selbstevaluation dieses Studiengangs.

Praxisbezüge als Kern des Professionalisierungsprozesses thematisieren die fünf Beiträge des **zweiten Teils**.

NEUWEG leistet es mit seinem Beitrag, die im ersten Teil eher pragmatischen und programmatischen Bezüge auf das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerbildung in einen systematischen Rahmen zu stellen und darauf bezogen sowohl Phasenmodelle als auch Integrationsmodelle vor ihren je spezifischen Vereinseitigungsneigungen zu warnen und hier wie dort das Ausbalancieren von Wissenschafts- und Praxisorientierung einzufordern.

Ganz in diesem Sinne gehen KREMER und ZOYKE von der These aus, dass eine Ausweitung von Praktikumsanteilen in der ersten Phase nicht per se die Kompetenzentwicklung fördert, sondern dass es entscheidend darauf ankomme, Prozesse der wissenschaftlich angeleiteten Reflexion und Erforschung von Praxis zu organisieren. Beispielhaft wird ein Konzept "Forschenden Lehrens" vorgestellt, wie es an der Universität Paderborn entwickelt und umgesetzt worden ist.

Mit dem Beitrag schulpraktischer Übungen zum Kompetenzentwicklungsprozess setzen sich auch SEIFRIED und TRESCHER in ihrem Aufsatz auseinander. Sie berichten über Anlage und Ergebnisse einer empirischen Studie bei Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik zu Effekten schulpraktischer Übungen. Eingesetzt wurde dabei ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung auf der Grundlage der Standards der Lehrerbildung nach Oser.

„Forschendes Lernen im Praxisstudium" zur Erschließung betrieblicher Praxisfelder ist Gegenstand des Beitrags von STUBER. Hiermit wird ein Praxisbezug ins Blickfeld gerückt, der im Diskurs über die Gestaltung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge bislang weitgehend vernachlässigt wurde. Im Zentrum dieses Beitrages steht die Vorstellung eines an der Fachhochschule Münster eingesetzten Internet-Portals zur Unterstützung studentischer Praxisstudien.

Eine ganz spezifische Variante des Praxisbezuges im Professionalisierungsprozess von Berufsschullehrern fordert schließlich UNGER ein: Die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie als Voraussetzung für die Entwicklung pädagogischer Identität. Der Verfasser erörtert systematisch die Formen und Voraussetzungen biographischen Lernens und diskutiert schließlich Ansätze zur Förderung pädagogischer Identität im Rahmen der universitären Lehrerausbildung.

Berichte und Reflexionen zur zweiten Phase finden sich im **dritten Teil** dieser Ausgabe von ***bwp@***; sie beziehen sich auf Entwicklungen und Erfahrungen aus fünf Bundesländern.

HONS und NEVELING stellen ein Instrument zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Referendaren vor, das im Modellversuch „Kollegiale Evaluation (KoEv)" in Bremen entwickelt und erprobt wurde. Es handelt sich hierbei um ein aus dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien heraus entwickeltes, hochgradig ritualisiertes Verfahren zur konstruktiven Reflexion von Unterrichtsversuchen.

Von sehr ähnlichen theoretischen Grundannahmen und methodischen Prinzipien geht auch das am Studienseminar Leverkusen entwickelte und erprobte Konzept der „Schulpraxisreflexion“ aus, das MÜLLER in seinem Beitrag vorstellt. Gegenstand der kollegialen Reflexion sind hier allerdings nicht Unterrichtsversuche von Referendaren, sondern Unterrichtseinheiten erfahrener Lehrkräfte, wodurch eine Reflexion erlebter Praxis im bewertungsfreien Raum ermöglicht werden soll.

In sehr umfassender Weise berichtet BÖHNER vom Innovationsansatz des Studienseminars BBS/ Mainz zur Entwicklung und Implementierung eines an Lehrerbildungsstandards orientierten Ausbildungskonzepts der zweiten Phase. Zentrales Steuerungsinstrument dieses Konzepts ist die Arbeit mit Kompetenzrastern, die auf Basis von 53 in drei Niveaustufen operational definierten Standards der Lehrerkompetenz formuliert sind. Als methodische Kernelemente dieses Modells werden das Modularisierungskonzept, die Portfolioarbeit sowie ein spezifisches Beratungs- und Reflexionskonzept vorgestellt. Ansatzpunkte zur Verzahnung mit der ersten Phase werden schwerpunktmäßig in den von Seminarleitern begleiteten Schulpraktika gesehen.

HERTLE untersucht aus der Sicht einer wissenschaftlichen Begleitforscherin des hessischen Modellversuchs FIT zur Reform des Referendariats die Frage, wie Veränderungen in der zweiten Phase erfolgreich implementiert werden können bzw. welche Rahmenbedingungen und Prozessmerkmale Innovationsprozesse in diesem Bereich fördern oder hemmen. Die Agenda des hier begleiteten Modellversuchs enthält wesentliche strukturbildende Elemente des Mainzer Innovationsansatzes.

Schleswig-Holstein hat sich in der Gestaltung der zweiten Phase am konsequentesten (oder zumindest doch am weitestgehenden) auf „zu neuen Ufern“ begeben, indem die Referendarsausbildung weitgehend an die Regionalen Berufsbildungszentren verlagert und der Beitrag des Studienseminars stark zurückgedrängt wurde. BLUMENAU und BRASCH beschreiben Anstöße, Motive, Ziele und Maßnahmen dieser Reform. Sie analysieren ihre Auswirkungen auf die Beteiligten, berichten über erste Erfahrungen und inzwischen erfolgte Modifikationen.

Die Zuordnung der sechzehn Beiträge zu diesen drei Gruppen ist den Herausgebern nicht leicht gefallen. Dies einerseits wegen der Mehrdimensionalität vieler der hier präsentierten Texte. Andererseits aber auch deshalb, weil der Aspekt der Praxisbezüge bzw. des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowohl in den ersten als auch den dritten Block hinein ausstrahlt.

Insgesamt sind diese Beiträge ein eindrucksvoller Beleg dafür, wie viel im Bereich der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Bewegung geraten ist, wie umfassend, intensiv und zum Teil auch radikal nach neuen Lösungen gesucht wird. Zugleich jedoch verschwimmen über der Vielgestaltigkeit der Konzepte und Modelle die Konturen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsweges; verwischt sich das Profil dieser Profession. Kompetenzstandards scheinen in dieser Situation eine Möglichkeit, den gemeinsamen Kern und Bezugspunkt dieser Studiengänge zu sichern. Auf Dauer allerdings wird dies allein kaum genügen, sondern es dürfte auch notwendig werden, Prozessstandards zu definieren und

den ungehemmten Wildwuchs hochschuldidaktischer Konzepte zu beschneiden. Dies sollte allerdings nicht administrativ verordnet oder durch fachfremde Akkreditierungsprozeduren erzwungen werden. Das probate Mittel hierfür dürfte eher der intensive professionstheoretische und -politische Diskurs sein.

Tade Tramm & H.-Hugo Kremer
im Juni 2007

H.-Hugo Kremer & Peter F. E. Sloane
(Universität Paderborn)

Das Paderborner Modell Berufsbildung – Studienkonzept am Beispiel der Überführung der Handelslehrerausbildung in BA-/ MA-Strukturen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_sloane_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KREMER/ SLOANE 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_sloane_bwpat12.pdf

An der Universität Paderborn wurde in den vergangenen Jahren ein einheitliches Modell für die Berufsbildung für ein Lehramt in den Fächern Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaften (vgl. PROJEKTGRUPPE BERUFSBILDUNG 2006) erarbeitet. Den Studiengängen ist gemeinsam, dass in der jeweiligen Fachdisziplin ein Bachelor of Science erworben werden kann, und für den jeweils fachlich orientierten Bildungssektor das Erste Saatsexamen für ein berufsbildendes Fach und eine Fachrichtung erlangt werden kann. Dieses Modell wurde schrittweise zusammengeführt. Für den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich wurden die Bachelor-/ Masterstudiengänge bereits zum Wintersemester 2005/2006 eingeführt. Eine fächerübergreifende Projektgruppe hat daran anschließend ein gemeinsames Modell für die Berufsbildung geschaffen. In diesem Beitrag soll der Akzent auf die Darstellung der Überführung der Handelslehrerausbildung in die Bachelor-/ Masterstrukturen gerichtet werden.

The Paderborn model of vocational education – a concept based on the example of the transfer of the training course for teachers of commercial subjects to the BA/MA structures

In recent years Paderborn University has devised a common teacher education model for electrotechnology, mechanical engineering, and economics and business administration (see Project Group on Vocational Education, 2006). One common aspect of all of the courses is that students can study for a Bachelor of Science in the respective subject areas, and can also gain the appropriate initial State Exam in teacher training for a particular education sector and subject area. This model is gradually being integrated. The BA and MA courses were introduced in the winter term of 2005 and 2006 for the degrees in the area of economics and business administration. Following this, a project group combining various different subject areas created a common model for vocational education. This contribution focuses on the presentation of the transfer of the teacher training course for teachers of commercial subjects into the BA/MA structures.

H.-HUGO KREMER & PETER F. E. SLOANE (Universität Paderborn)

Das Paderborner Modell Berufsbildung – Studienkonzept am Beispiel der Überführung der Handelslehrerausbildung in BA-/ MA-Strukturen

1 Strukturentscheidungen zur Gestaltung der Bachelor- und Masterstudiengänge

Eine zentrale Entscheidung ist darin zu sehen, dass an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften eine zügige Umstellung der Studiengänge in die Bachelor-/ Masterstruktur angestrebt wurde. Dies konnte zum Wintersemester 2005/2006 mit den nun bereits akkreditierten Studiengängen erreicht werden. Damit wurde der Paderborner Studiengang als einer der ersten Studiengänge in die Bachelor-/ Masterstrukturen überführt. Dies war somit auch mit der Schwierigkeit verbunden, dass nicht auf Modelle bzw. Erfahrungen anderer Standorte zurückgegriffen werden konnte.

Darüber hinaus wird im Rahmen der Überführung der Handelslehrerausbildung und der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge eine Vereinheitlichung der Strukturen der Studiengänge in der Berufsbildung angestrebt. In Abstimmung mit dem Konzept der Bachelor- und Masterstrukturen der wirtschaftspädagogischen Studiengänge wurde ein Konzept für die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge erarbeitet, welches eine Koordination und Kooperation zwischen den Studiengängen der Berufsbildung ermöglicht (vgl. PROJEKTGRUPPE BERUFSBILDUNG 2006).

Die Umstellung der Studienstrukturen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften ist mit einer Modularisierung des Studienangebotes verbunden (vgl. hierzu MODULHANDBUCH 2007). Module werden als zeitlich und inhaltlich eigenständige Studieneinheiten konzipiert, die in einem Semester abgeschlossen werden. Der Umfang eines Moduls ist in der Regel 10 ECTS, was einem Workload von 300 Arbeitsstunden für die Studierenden umfasst und im Abgleich mit der bisherigen Verrechnungspraxis mit 6-7 SWS angesetzt wird. Die Modularisierung der Studiengänge soll über eine zunehmende Integration von interaktiven Elementen zu einer Verbesserung der didaktischen Qualität beitragen.[1]

Auch zukünftig wird in der Tradition der Handelslehrerausbildung die Verankerung der wirtschaftspädagogischen Studiengänge im Programm der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften angestrebt. Damit soll eine fachwissenschaftlich und -didaktisch fundierte Ausbildung gewährleistet werden. Allerdings steht die Ausbildung so auch im Spannungsfeld von Anforderungen, die sich im Rahmen der Lehrerausbildung stellen und von Anforderungen bzw. Interessen, die von einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verfolgt werden.

[1] Allerdings kann damit sicherlich nur begrenzt die Situation in Überlastfächern beseitigt werden. In der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften besteht zurzeit eine Kapazitätsauslastung von 140 %.

Dem Konzept der Paderborner Wirtschaftspädagogik folgend wird für die gesamte Berufsbildung (vgl. PROJEKTGRUPPE BERUFSBILDUNG 2006) ein Konzept verfolgt, welches eine grundständige berufs- und wirtschaftspädagogische Ausbildung entsprechend der KMK-Richtlinien gewährleistet, allerdings keinen eigenständigen berufs- und wirtschaftspädagogischen Bachelor anbietet. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studienangebote werden als eigenständige Module im Rahmen der fachwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge angeboten. Damit geht zwar in der Bachelor Phase eine gewisse Eigenständigkeit verloren, aber es kann ein flexibler Einstieg in das wirtschaftspädagogische Studium gewährleistet werden. Die durchgängige und konsequente Modularisierung des Studienangebots ermöglicht eine Integration der wirtschaftspädagogischen Studienanteile in alle Bachelor-Studiengänge der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Es handelt sich hierbei um den Studiengang ‚Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaften', den ‚Bachelor of Science Wirtschaftsinformatik' und den Studiengang ‚Bachelor of Arts International Business Studies'.

Im folgenden Kapitel wird das reformierte ‚Handelslehrermodell' an der Universität Paderborn dargestellt. Auf Ebene des Bachelor-Studiengangs wird exemplarisch die Integration in den Studiengang Wirtschaftswissenschaften aufgezeigt.

2 Struktur der Handelslehrerausbildung an der Universität Paderborn

Die reformierte Handelslehrerausbildung ist angebunden an die Bachelor-/ Masterstruktur der Studiengänge der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Der Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften und Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik sind konsekutiv angelegt. Der Bachelor-Studiengang hat eine Regelstudienzeit von 6 Semestern und der darauf aufbauende Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik erfordert eine Regelstudienzeit von 4 Semestern.

2.1 Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit wirtschaftspädagogischen Integrationsmodulen

Der sechssemestrige Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften ist in eine Assessmentphase und eine Profilierungsphase differenziert:

Abb. 1: Assessment- und Profilierungsphase im Bachelor-Studiengang Wirtschaftswissenschaften

Die Assessmentphase ist auf 2 Semester angelegt, die Profilierungsphase auf 4 Semester. In der Assessmentphase durchlaufen die Studierenden ein einheitliches Programm, welches dann in der daran anschließenden Profilierungsphase eine individuelle Spezialisierung erfahren kann. Eine ausreichende Breite soll darüber sichergestellt werden, dass aus 4 der folgenden fünf Majors ein Modul der Profilierungsphase studiert werden muss (vgl. http://wiwiweb.upb.de/WiWi-KPool/Studienplaene).

- Management, Taxation,
- Accounting und Finance,
- Produktions- und Informationsmanagement,
- Applied International Economics,
- Wirtschaftspädagogik - Business and Human Resource Education.

Die Spezialisierung kann dann über die Wahl der weiteren Majormodule erreicht werden. In der folgenden Übersicht wird die Struktur des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftswissenschaften dargestellt:

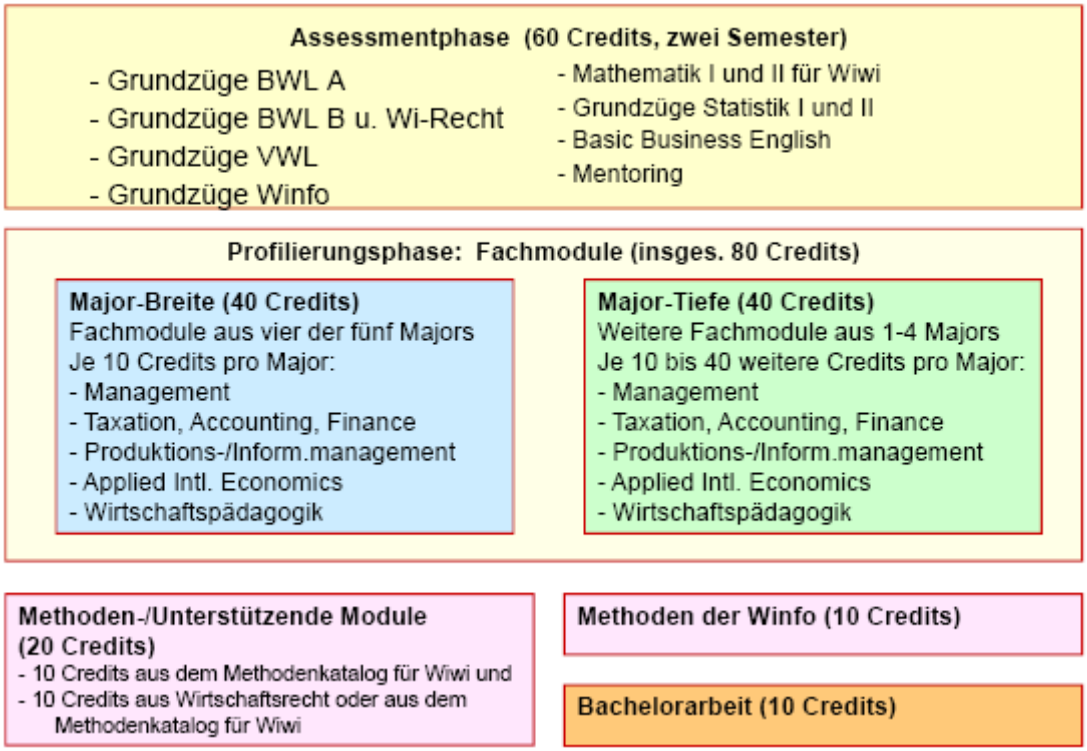


Abb. 2: Struktur des Bachelor-Studiengangs Wirtschaftswissenschaften
(Entnommen aus: http://wiwiweb.upb.de/WiWi-KPool/Studienplaene)

Die Assessmentphase soll den Studierenden eine Überprüfung der Studienentscheidung ermöglichen und zur Gewährleistung der Einhaltung der Regelstudienzeiten beitragen. Die Prüfungsleistungen der Assessmentphase sind im Rahmen von 4 Semestern zu absolvieren. Damit werden hohe Anforderungen an die Studierenden in der ersten Studienphase gestellt.

Die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften hat ein verpflichtendes Mentoring System für alle Studierenden im Bachelor-Studiengang eingerichtet, da es sich hierbei curricular und organisatorisch um einen neuartigen Ansatz handelt, soll dieser hier vertiefend erläutert werden. Das Mentoring Modell Paderborn ist in den ersten beiden Semestern als semesterbegleitendes Programm angelegt und soll zu einer

- systematischen Einführung der Studierenden in den Bachelor-Studiengang und die Studienumgebung an der Universität Paderborn,
- Unterstützung und Abstimmung von Studienanforderungen und individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- Verbesserung der stetigen und nachhaltigen Begleitung der Studierenden und Kanalisierung von Beratungsleistungen,
- Verbesserung der Einstellung zum Studium an der Universität Paderborn und Senkung der Abbrecherquoten,
- Erhöhung der Studienqualität, unter anderem durch Sensibilisierung für und Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen,
- sowie zur Grundlegung von Formen wissenschaftlichen Arbeitens

beitragen.

Darüber hinaus besteht die Gelegenheit, bereits in der Startphase des Studiums die Mentorengruppen entsprechend individueller Interessen zusammenzustellen, u. a. können hier Gruppen gebildet werden, die an einem wirtschaftspädagogischem Studium interessiert sind und bereits frühzeitig Kontakt zu Lehrenden am Department für Wirtschaftspädagogik erhalten.

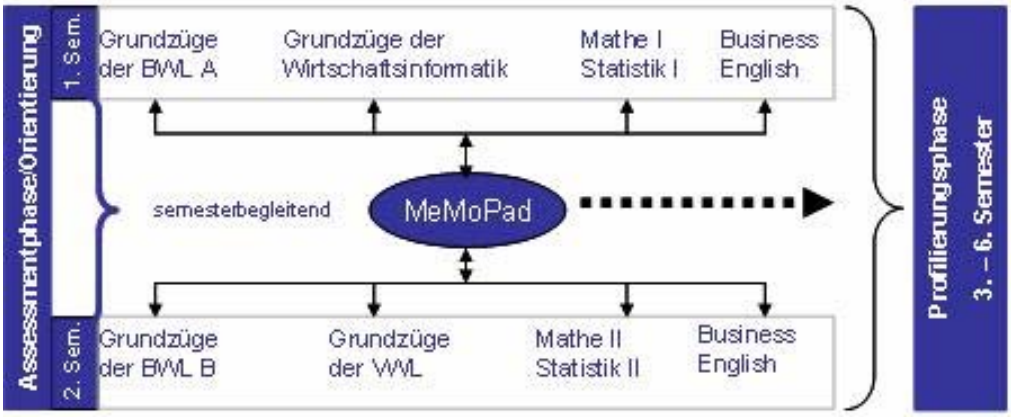


Abb. 3: MeMoPad – Mentoring Modell Paderborn

Ausgangspunkt dieses Konzepts ist also nicht – wie aus anderen Lehrveranstaltungen gewohnt – eine fachsystematische Darstellung von Inhalten. Vielmehr wird gedanklich von komplexen Anforderungen ausgegangen, wie sie sich Studierenden stellen, zum Beispiel: „Wie verfasse ich eine wissenschaftliche (Haus-)Arbeit?“ oder „Wie kann ich mich systema-

tisch auf Prüfungen vorbereiten?“. Diese und andere Fragen bilden die Grundlage für die im Folgenden dargestellten fünf Betreuungsgebiete, die dem Rahmenkonzept zugrunde liegen:

Das **Betreuungsgebiet 0**: „Was bringt mir MeMoPad?“ zielt auf die Einführung in das Mentorenprogramm, das Kennen lernen von Mentees und Mentor/ -in, um die Klärung organisatorischer Fragen sowie um die Aufnahme von Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden.

Im **Betreuungsgebiet 1**: „Leben in der Hochschule – Was bedeutet ‚studieren’?“ wird allgemein die Lebenssituation der Studienanfänger aufgegriffen. Es geht vorrangig darum, sie mit dem System Hochschule bekannt und vertraut zu machen sowie die mit dem Studium verbunden Umstellungen zu reflektieren. Insbesondere soll der Rollenwechsel von einer eher rezeptiven Schülerhaltung hin zu einer aktiven Rolle als Studierende systematisch begleitet werden.

Das **Betreuungsgebiet 2**: „Was bedeutet ‚lernen’ in der Hochschule?“ kann die Studierenden darin unterstützen, ihr Lernverhalten durch den sinnvollen Einsatz von Lerntechniken und -strategien zu optimieren. Dadurch lassen sich ggf. Stress und Überforderung reduzieren und Prüfungsleistungen verbessern. Anstatt sich einer Fülle fachlicher Inhalte und Anforderungen ausgeliefert zu fühlen, können die sich die Studierenden Instrumente aneignen, mit denen sie diese unvermeidbaren Arbeiten strukturieren und effektiv bearbeiten können. Neben dieser eher technischen Seite universitären Lernens geht es auch darum, den Lernprozess von Beginn an als einen weitgehend selbst gesteuerten bzw. selbst zu steuernden Prozess zu betrachten und eine aktive, produktive Rolle anzunehmen.

Im **Betreuungsgebiet 3**: „Warum und wie (ge)braucht man wissenschaftliche Standards?“ geht es vor allem um die frühzeitige Grundlegung eines Verständnisses von bzw. für wissenschaftliches Arbeiten – auch im Hinblick auf das Verfassen der Bachelorarbeit im sechsten Semester. Unter anderem auf Lerntechniken des BG 2 aufbauend (z. B. das Exzerpieren von Texten oder das Verfassen kommentierter Vorlesungsmitschriften) geht es darum, überzeugend zu argumentieren, Argumente zu belegen oder Sachverhalte mit Hilfe geeigneter Quellen zu erschließen. Dafür müssen beispielsweise Texte strukturiert, Textsorten erkannt und bewertet oder Zitate kenntlich gemacht werden.

Das **Betreuungsgebiet 4**: „Wie präsentiert man (sich) erfolgreich?“ soll dazu befähigen, komplexe wissenschaftliche Zusammenhänge zielgruppenadäquat aufzubereiten und einem Auditorium angemessen zu präsentieren. Dies betrifft Fragen der Medienkompetenz, Rhetorik, des konzeptionellen Denkens usw. Auch das Rezipieren von Referaten sowie konstruktives Feedback geben gehören dazu.

Das **Betreuungsgebiet 5**: „Wie kann ich mich persönlich aktiv weiter entwickeln?“ greift Erkenntnisse aus den ersten Betreuungsgebieten wieder auf und soll eine Perspektive aufzeigen, die eigene Entwicklung aktiv zu beeinflussen. Die Studierenden sollen dabei unterstützt werden, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen sowie realistische Konzepte zur weiteren Entwicklung zu erstellen und zu verfolgen.

Entsprechend des oben dargestellten Plans kann das wirtschaftspädagogische Studium ab dem 3. Semester im Bachelor Studiengang aufgenommen werden. Im Studienangebot des Bachelor Studiengangs werden drei wirtschaftspädagogische Module angeboten. Die Module haben jeweils einen Umfang von 10 ECTS. Es handelt sich hierbei um die Module ‚Kompetenzentwicklung', ‚Lehren und Lernen' und ‚Betriebliche Bildung' (vgl. MODULHANDBUCH 2007).

Das Modul ‚Kompetenzentwicklung' dient als Einstiegsmodul in das wirtschaftspädagogische Studienprogramm. Die Studierenden beschäftigen sich mit grundlegenden Fragen der Kompetenzentwicklung und -bilanzierung in individuellen und kooperativen Lernformen. Das Modul bietet im Bachelor-Studiengang unterschiedliche Ansatzpunkte. Es nimmt in einer fachsystematischen Perspektive Fragestellungen aus dem Mentoring Programm auf und bietet hier für die Studierenden die Gelegenheit, diese auf den eigenen Entwicklungsprozess zu fokussieren. Darüber hinaus bietet es für Studierende den Einstieg in das wirtschaftspädagogische Studienprogramm und somit auch für unentschlossene eine erste wirtschaftspädagogische Plattform, ohne direkt eine Praktikumsphase verpflichtend einzufordern.

Im Modul ‚Lernen und Lehren' analysieren die Studierenden Lern- und Lehrprozesse in vielfältigen Kontexten und erproben exemplarisch didaktische Situationen. Dazu beschreiben sie Lernen als Konstrukt anhand unterschiedlicher Zugänge und wechseln die Perspektive vom Lernenden zum Lehrenden. Auf der Grundlage von lerntheoretischen und didaktischen Theorien und Modellen werden erste didaktische Konzepte entwickelt, erprobt und reflektiert. In das Modul ist ein vierwöchiges Orientierungspraktikum integriert, um die aktuelle und zukünftige Studienentscheidung zu prüfen, aber auch erste Praxiserfahrungen sammeln zu können.

Das Teilmodul ‚Betriebliche Bildung' bietet eine Vorbereitung auf mögliche Tätigkeitsfelder in der außerschulischen Praxis. Das Modul ist in drei Teilgebiete differenziert, die sich jeweils auf unterschiedliche Arbeitsbereiche beziehen. Es handelt sich um die Teilbereiche (1) ‚Ausbildungssituationen gestalten', (2) ‚Ausbildung managen – Operative Steuerung und Gestaltung von beruflicher Ausbildung' und (3) ‚Strategisches Bildungsmanagement gestalten'.

- Das Teilmodul 1 ‚Ausbildungssituationen gestalten' nimmt die Planung, Durchführung und Kontrolle von Lehr-Lernsituationen in der betrieblichen Bildungsarbeit auf. Es sollen damit insbesondere Kompetenzen zur Gestaltung kommunikativer Situationen entwickelt werden.
- Das Teilmodul 2 ‚Ausbildung managen – Operative Steuerung und Gestaltung von beruflicher Ausbildung' nimmt u. a. Arbeitsaufgaben im Rahmen der Auswahl von Auszubildenden, der Ausbildungsplanung und des Ausbildungsabschlusses auf.
- Das Teilmodul 3 bezieht sich auf Tätigkeiten und Entscheidungen, die im Rahmen eines strategischen Bildungsmanagements zu treffen sind. Hierunter sind u. a. die Entscheidung für Ausbildung bzw. ein spezifisches Bildungsangebot, die Auswahl von Ausbildungsberufen, die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbindung von Aus- und Weiterbildung gerechnet.

Das Modul wird durch ein zweiwöchiges Praktikum ergänzt, welches im Sinne eines Erkundungspraktikums darauf ausgerichtet ist, exemplarische Tätigkeitsfelder in der betrieblichen Bildungsarbeit zu analysieren und aufzuarbeiten.

In der Bachelor Phase zeichnet sich das wirtschaftspädagogische Studium durch eine Verankerung in den fachwissenschaftlichen Studiengängen der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft aus unter gleichzeitiger Ermöglichung einer umfassenden wirtschaftspädagogischen Profilierung im Rahmen von 30 ECTS. Die Profilierung zielt hierbei auf außerschulische Tätigkeitsfelder in Unternehmen, beruflichen Bildungsträgern oder auch in der Bildungsverwaltung. Kritisch könnte angemerkt werden, dass im Rahmen der Assessmentphase die wirtschaftspädagogischen Module nicht berücksichtigt werden. Damit kann jedoch wiederum sichergestellt werden, dass Wirtschaftspädagogik von Studierenden nachgefragt wird, die als potenzielle Kandidaten eines zukünftigen Studiums angesehen werden können und nicht als Pflichtstudium für alle Studierenden.

Die durchgehende Modularisierung ermöglicht eine Integration in alle Bachelor-Studiengänge der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Die Anforderungen des Bachelor Wirtschaftswissenschaften mit einer wirtschaftspädagogischen Profilierung wurden als Zugangsvoraussetzung für den im folgenden Kapitel dargestellten Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik festgelegt.

2.2 Master of Science Wirtschaftspädagogik

Der Master Wirtschaftspädagogik hat einen Studienumfang von 120 ECTS, hiervon entfallen 60 ECTS auf ein Studium der Fachwissenschaften, 40 ECTS auf wirtschaftspädagogisch ausgerichtete Module und 20 ECTS auf die Master Thesis. Die Studienstruktur richtet sich einerseits an den Anforderungen der Lehrerbildung aus und andererseits soll die Polyvalenz der bisherigen Handelslehrerausbildung auch im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik weiter verfolgt werden können. In der folgenden Abbildung wird die Struktur des Studiengangs dargelegt:

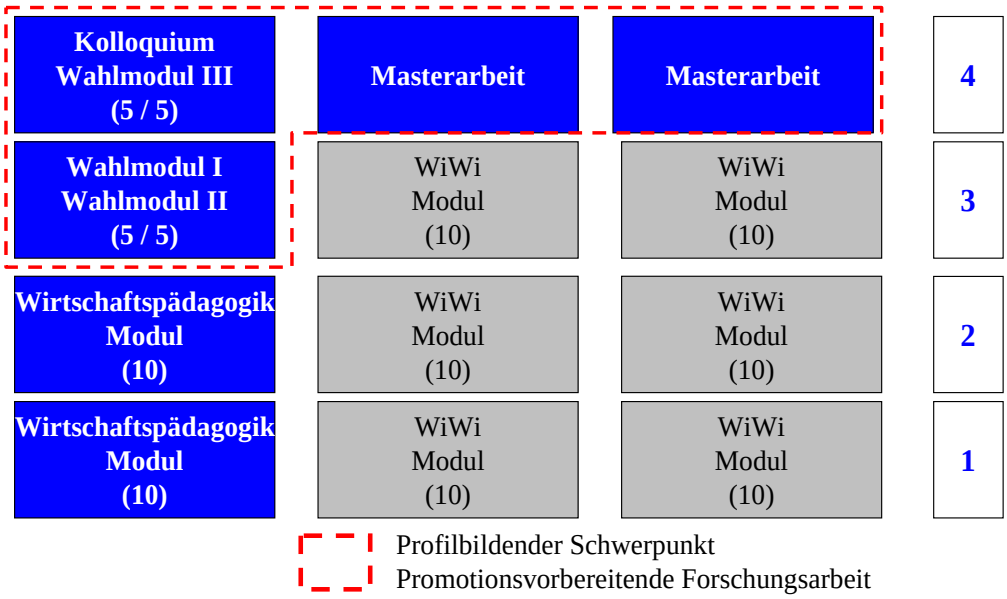


Abb. 4: Struktur des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik

Die wirtschaftswissenschaftlichen Module sind entsprechend der Lehramtsprüfungsordnung (vgl. LPO 2003) zu wählen, um so eine Anerkennung des Masterstudienabschlusses als Erste Staatsprüfung zu ermöglichen (vgl. hierzu MODULHANDBUCH 2007). Entsprechend der Lehramtsprüfungsordnung sind die Module ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Felder (Fachdidaktik)' und ‚Berufliche Bildungssysteme als institutionell geprägte Felder (Berufspädagogik)' Pflichtmodule im Masterstudiengang, darüber hinaus ist das Kolloquium auch ein Pflichtbaustein im Studiengang.

Im Folgenden werden ausgewählte Module des wirtschaftspädagogischen Studiums thematisch gekennzeichnet, um so eine Ausrichtung des Studiums andeuten zu können.

- *Modul I (Pflicht, 10 ECTS): Didaktik in und für sozial-ökonomische Felder*
  Das Modul vermittelt eine Vertiefung im didaktischen Handeln und Denken in sozial-ökonomischen Handlungsfeldern. Die Studierenden erwerben Kompetenzen in der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Lehr-/ Lernarrangements für das kaufmännische Berufsfeld. Sie werden in die Lage versetzt, die Gestaltung von didaktischen Einheiten unter der Berücksichtigung der geltenden Rahmenbedingungen begründet und unter Rückgriff auf Theorien und Modelle vorzunehmen. Die Erprobung der eigenen didaktischen Konzeptionen im Rahmen von Berufsschulpraktika wird vorbereitet, begleitet und reflektiert. Im Rahmen des forschenden Lehrens werden Instrumente der Lehr- und Lernforschung erarbeitet (vgl. zu diesem Modul auch KREMER/ ZOYKE 2007).

- *Modul II (Pflicht, 10 ECTS): Berufliche Bildungssysteme als institutionell geprägte Felder*
  Die Studierenden können in einem institutionell geprägten Feld in unterschiedlichen Formaten didaktisch handeln. Das Modul vermittelt die wichtigen Strukturen, Prinzipien und

Prozesse des beruflichen Bildungssystems. Die Studierenden können diejenigen Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, in beruflichen Institutionen zu arbeiten, diese zu gestalten und an bildungspolitischen Prozessen im beruflichen Bildungssystem aktiv mitzuwirken. Sie werden in die Lage versetzt, das berufliche Bildungssystem und dessen Institutionen auf deren Wirk- und Handlungsweisen hin zu untersuchen, Vergleiche mit anderen Systemen vorzunehmen und Reformoptionen hinsichtlich ihrer Potenziale und Grenzen einzuschätzen.

- *Modul III (Wahl, 5 ECTS): Coaching*
  Das gemeinsame Ziel ist der Aufbau von kommunikativen Kompetenzen, die sich in der Planung, Durchführung und Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen niederschlagen. Die Teilnehmer entwickeln diese Fähigkeiten durch den Einsatz als Tutoren im BA-Programm (Lernen durch Lehren). Coaching wird zurzeit in zwei Teilbausteinen zur Hochschuldidaktik angeboten. Damit soll der eigene Lernort auch als Lehrort betrachtet werden. Bezugspunkte sind hier insbesondere sowohl fachwissenschaftliche als auch wirtschaftspädagogische Module im Bachelor-Studiengang (vgl. zur Hochschule als Ort des Lehrens und Lernens NEUWEG 2004, 21).

- *Modul IV (Wahl, 5 ECTS): Bildungsorganisation*
  Das Modul Bildungsorganisation fokussiert auf Organisationsstrukturen von Bildungsorganisationen. Ein Arbeitsschwerpunkt wird auf die Implementation von Reformmaßnahmen in schulischen und außerschulischen Bildungsorganisationen gerichtet. Dies zeigt sich u. a. in der Beschäftigung mit Qualitätssicherungsmaßnahmen oder den Führungs- und Leitungsstrukturen in Bildungsorganisationen.

- *Modul V (Wahl, 5 ECTS): Mediendidaktik*
  Das Modul zielt auf den Erwerb mediendidaktischer Kompetenz, wobei Mediendidaktik einen Zugang zu didaktischen Fragestellungen bietet und nicht eine isolierte Betrachtung einer didaktischen Kategorie. Das Modul stellt die Aufgabenfelder 'Gestaltung komplexer Lernumgebungen mit neuen Medien' und 'Entwicklung von Medien für Lehren und Lernen' in den Mittelpunkt. Studierende entwickeln die Kompetenz der Planung, Durchführung und Kontrolle von medienbasierten komplexen Lernumgebungen (z. B. Blended Learning, Virtuelle Konferenz). Dies verlangt auf der einen Seite die Fähigkeit zur Kombination selbst- und fremdgesteuerter Lernformen und auf der anderen Seite der Integration von handlungs- und fachsystematischem Lernen.
  Die Entwicklung von Medien gewinnt für didaktisches Handeln an Bedeutung. Medienentwicklung und -anwendung stehen in einem komplexen Zusammenhang und nicht in einem einfachen Bereitstellungsverhältnis. D. h., didaktische Konzepte werden nicht einfach in einem Lehrbuch oder einer Mediendatenbank eingefroren und dann wiederum aufgetaut. Die Studierenden sollen Kompetenzen zur Beteiligung in Prozessen der Entwicklung von Online-Medien erwerben. Dies wird u. a. über die Auseinandersetzung mit konkreten Entwicklungsvorhaben für die berufliche Aus- und Weiterbildung erreicht.

- *Modul VI (Pflicht, 5 ECTS): Wirtschaftspädagogisches Kolloquium*
  Das wirtschaftspädagogische Kolloquium bietet einen Rahmen, um das eigene wirtschaftspädagogische Profil zu bestimmen, Stärken und Schwächen aufzuarbeiten und so eine Basis für weitere Entwicklungsprozesse aufzubauen. Hierzu entwickeln die Studierenden u. a. ein individuelles wirtschaftspädagogisches Portfolio. Das Kolloquium soll dazu beitragen, die anschließende Masterarbeit in einem Gesamtkontext zu positionieren und die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine derartige Arbeit zu bestimmen.

Die Veränderung der Studienstrukturen wurde nicht nur als ein neuer Rahmen für bestehende Lehr- und Lernformen verstanden, sondern als ein weiterer Schritt einer forschungsbasierten Ausbildung. Dies erscheint uns gerade erforderlich, um den komplexen Anforderungen in beruflichen Handlungsfeldern auch zukünftig gerecht werden zu können. Ein Problem besteht u. a. darin, dass es nur begrenzt gelingt, theoretische Erkenntnisse zur Bewältigung praktischer Probleme heranziehen zu können (vgl. u. a. WILDT 1995; BACKES-HAASE 2004; SLOANE 2001). Es kann hier der Kommission zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen zugestimmt werden, dass eine Professionalisierung kaum mit der Verordnung von mehr Praxisphasen erreicht werden kann, in der Reform des Handelslehrerstudiengangs haben wir unsere Anstrengungen u. a. darauf gerichtet, die Verbindung von praktischer Erfahrung und theoretischer Erkenntnis zu verbessern. Es kann geradezu behindernd wirken, wenn Differenzen zwischen praktischen Erfahrungen und theoretischen Vorstellungen nicht aufgedeckt werden. Es wird zunehmend angestrebt, Erkenntnisse zum *‚guten Unterricht'* auch mit Handlungsstrategien zur Implementation dieses Wissens zu verknüpfen. Gerade an dieser Stelle gilt es, wissenschaftliches Handeln nicht nur als Orientierungswissen abzuspeichern, sondern auch als Prozess- und Verantwortungswissen aufzunehmen. Professionelles Handeln wird so selbst zum Gegenstand wirtschaftspädagogischer Ausbildung.

3 Kurzdiskussion des wirtschaftspädagogischen Studienkonzepts an der Universität Paderborn

Die Studienstruktur des Paderborner Modells Berufsbildung orientiert sich an den Leitlinien der KMK, des Basiscurriculums der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und entspricht auch weitgehend den Eckwerten des Verbands für Lehrer an Wirtschaftsschulen für die Ausbildung in Bachelor- und Masterstrukturen. Wir können momentan beobachten, dass ähnliche Strukturen an wirtschaftspädagogischen Standorten eingeführt werden, die auch in einer wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät verankert sind (vgl. z. B. die im vergangenen Herbst eingeführte Struktur in Nürnberg). Diese Struktur soll für die Berufsbildung eine Verankerung in Lehrerbildung und Fachwissenschaft ermöglichen. Das Paderborner Modell Berufsbildung bietet hier für uns einen Rahmen zur eigenständigen Profilierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung. Dies spiegelt sich auch im Forschungsprofil der Paderborner Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In der weiteren Reform der Lehrerbildung an der Universität Paderborn gilt es, die entwickelte Rahmenstruktur auch auf eine berufliche Fachrichtung mit nicht affinen Fächern zu übertragen. Dies ist ohne Probleme möglich, da sowohl in der Bachelor- als auch in der Masterphase die Offenheit besteht, Module einzu-

bauen, die eine Einbindung ‚allgemeinbildender' Fächer zulässt. Die Empfehlung der Baumertkommission in NRW (vgl. MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG 2007), dass bei der Lehrerbildung für das Berufskolleg eine Major-Minor-Lösung angestrebt werden sollte, vereinfacht dies noch. Hier kommt in Paderborn im Übrigen noch eine weitere Standortstärke hinzu, so kann aufbauend auf den BA-Studiengang ‚International Business Studies (IBS)' ein Master in Wirtschaftspädagogik aufgesetzt werden. Die Sprachausbildung in den IBS, mit ihrer Ausrichtung auf Sprachanwendung im sozialkulturellen Kontext bietet dann eine hervorragende Grundlage für eine entsprechende Unterrichtssprache darstellen, zumal in der Masterphase ergänzende literatur- und sprachwissenschaftliche Anteile ergänzend studiert werden könnten.

Die polyvalente Anlage des Studienkonzepts wird über die Verbindung von bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Studien abgesichert und über ein wirtschaftspädagogisches Verständnis grundgelegt, welches u. a. fachdidaktische, berufspädagogische und erziehungswissenschaftliche Zugänge im Kontext eines fachwissenschaftlichen Rahmen verbindet. Diese Konzeption wird auch in der weiteren Reform der Lehrerbildung für Berufskollegs verfolgt. Dies ermöglicht die Besonderheiten des Handlungsfelds Berufskolleg als Stätte der Berufsbildung zu erfassen und nicht als eine ausschließlich weitere Spezialform einer allgemeinbildenden Lehrerbildung. Im Studienkonzept des Masterstudiengangs ist wie in der Handelslehrerausbildung eine enge Verbindung zu den Fachwissenschaften der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften zu erkennen, wobei eine Profilbildung im Laufe des Studiums durch die wirtschaftspädagogischen Studienanteile erreicht werden kann. Der Studiengang bietet entsprechend des Basiscurriculums Berufs- und Wirtschaftspädagogik Voraussetzungen zur Kompetenzentwicklung, die im Basiscurriculum in der folgenden Form gekennzeichnet werden:

- „die Ziel- und Inhaltsbestimmung von Bildungsgängen (Curriculumentwicklung),
- die Gestaltung von Unterricht und Unterweisung sowie die Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen in schulischen und außerschulischen Feldern,
- die Ermittlung und Beurteilung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen, der individuellen Lernergebnisse sowie die damit zusammenhängende Berufs- und Bildungsberatung,
- die Entwicklung der Rahmenbedingungen für die berufliche Bildung (Schul- und Organisationsentwicklung, Lernortkooperation, Ordnungsmittel, Zertifikations- und Prüfungswesen).

Zur Erreichung dieses Ziels werden die Studierenden mit den zentralen Inhalten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer Weise vertraut gemacht, die sie in die Lage versetzt, praktische Fragen und Probleme in den genannten Tätigkeitsfeldern theoriegeleitet zu reflektieren und rational begründete, auf individuelle und kollektive Bedürfnisse abgestimmte Lösungen zu entwickeln und umzusetzen. Das Studium soll ihnen auch die Fähigkeit und die Verpflichtung vermitteln, sich durch eigene Weiterbildung den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis anzueignen. Vor diesem Hintergrund sollen sie in Verantwortung vor den ihnen

anvertrauten Personen und vor der Gesellschaft ethisch angeleitet professionell handeln können." (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2003, 6). Abschließend sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass mit den veränderten Strukturen bekannte Probleme z. T. verdeckt und z. T. aufgedeckt werden. Die neuen Strukturen führen auch in Paderborn nicht selbstverständlich zu einer Verbesserung der Lehr- und Lernformen, dies ist wie in den Diplomstrukturen durch die didaktisch Handelnden immer wieder neu herzustellen. Darüber stellen sich neue Übergänge zwischen Ausbildungs- und Studiengängen, die im Spannungsfeld einer Flexibilisierung und Verantwortbarkeit der Bildungswege zu gestalten sind.

Literatur

BACKES-HAASE, A. (2004): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung, Hohengehren, 33-70.

KREMER, H.-H./ ZOYKE, A. (2007): Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.shtml (im Erscheinen).

LPO (2003): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung - LPO) vom 27. März 2003. Online: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LPO03.pdf (15.05.2007).

MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT; FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Online: http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf (15.05.2005).

MODULHANDBUCH (2007): Modulhandbuch der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften Stand SS 07 – Planung WS 07/08. Online: http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Modulhandbuch_DE?opendocument (15.05.2007).

NEUWEG, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: HACKL, B./ NEUWEG, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, 1-26.

PROJEKTGRUPPE BERUFSBIDLUNG (2006): Paderborner Modell Berufsbildung für Elektrotechnik, Maschinenbau und Wirtschaftswissenschaft Bachelor of Science mit integrierter Wahlmöglichkeit Berufsbildung. Unveröff. Programmpapier. Paderborn, Arbeitsstand 2006.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (o. J.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: http://www.bwp-dgfe.de/sektion/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf (15.05.2007).

SLOANE, P.F.E. (2000): Lehrerausbildung zwischen Pädagogik und Fach – Ein fiktiver Dialog über die Möglichkeiten einer Professionalisierung der Lehrerbildung. In: BERNARD,

F./ SCHRÖDER, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für Reinhard Bader. Frankfurt am Main, 119-132.

WILDT, J. (1995): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: HÄNSEL, D./ HUBER, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, 91-107.

Die Autoren:

Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100 / E 5.301, 33098 Paderborn

E-mail: hkremer (at) notes.uni-paderborn.de

Homepage: http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Kremer

Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100 / N 4.341, 33098 Paderborn

E-mail: psloane (at) notes.uni-paderborn.de

Homepage: http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Sloane

Reinhard Bader, Frank Bünning,
Dietmar Frommberger & Klaus Jenewein
(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Das „Magdeburger Modell“ – Der Ausbau universitärer Studiengänge für Berufsbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/bader_etal_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

ABSTRACT (BADER/ BÜNNING/ FROMMBERGER/ JENEWEIN 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/bader_etal_bwpat12.pdf

Nachdem die Strukturierung der Studiengänge an Fachhochschulen und Universitäten nach dem Bachelor-Master-Modell in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland als hochschulpolitische Vorgabe gilt, wird an den Hochschulen intensiv an Konzeptionen gearbeitet. Hieraus erwächst für die universitäre Lehrerbildung, die durch komplexe Verknüpfungen mit einer Fülle von Fachwissenschaften gekennzeichnet ist, das Problem, ihre professionellen Standards unter den neuen Rahmenbedingungen zu sichern und weiter zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag stellt ein Konzept für ein konsekutives Bachelor-Master-Modell für Berufsbildung vor. Mit der Umsetzung des Modells an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ist der Anspruch verknüpft, nicht nur die bewährten Zielstellungen der akademischen Berufsschullehrerbildung zu stärken und den neuen europäischen Standards anzupassen. Vielmehr zielt das Modell auch auf die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf einem neuen wissenschaftlichen Standard, die Internationalisierung der Studienprogramme und die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufsbildungsforschung.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

.

REINHARD BADER, FRANK BÜNNING, DIETMAR FROMMBERGER & KLAUS JENEWEIN (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Das „Magdeburger Modell“ – Der Ausbau universitärer Studiengänge für Berufsbildung im Kontext des Bologna-Prozesses

1 Einleitung

Die Bildungsminister der Europäischen Union hatten sich im Jahre 1999 in Bologna darauf verständigt, die Studiengänge an den Hochschulen nach dem angelsächsischen, international geläufigen Bachelor-Master-Modell zu strukturieren. Diese bildungspolitische Entscheidung zielt auf ein ganzes Bündel von Absichten: Vereinheitlichung und Transparenz der Abschlüsse, Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden, stärkere Berufsfeldorientierung des Studiums, Verkürzung des Studiums für den größeren Teil der Studierenden bis zu dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss Bachelor respektive Erhöhung der Abschlussraten im Hochschulsystem.

In der Folge dieser Absichtsbekundung der Bildungsminister verlief der „Bologna-Prozess“ einer Umgestaltung der Studiengangstrukturen in Deutschland zunächst eher schleppend, wohl auch wegen unterschiedlicher Positionen in den Bundesländern. Hinsichtlich der Lehrerausbildung entwickelten sich zusätzliche Differenzierungen zwischen Wissenschafts- und Kultusministern bzw. zwischen Hochschul- und Schulabteilungen in den Kultusministerien. Die Akzeptanz des Bachelor-Master-Modells für die Lehrerausbildung erwies sich zunächst als eher zurückhaltend. Dies galt weitgehend auch für die Lehrerverbände, befürchteten sie doch eine Verortung ihrer Ausbildung überwiegend oder gar ausschließlich auf der Bachelor-Ebene mit negativen Konsequenzen für die Qualität und eventuell auch für die Besoldung.

Ob alle bestehenden Vorbehalte durch die bislang von der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Wirtschaft vorgelegten Verlautbarungen sowie durch Argumente für die Vorzüge des gestuften Studiengangmodells ausgeräumt werden konnten, ist zu bezweifeln. Jedenfalls entwickelt der „Bologna-Prozess“ schließlich in allen Bundesländern eine Dynamik für Bachelor- und Master-Studiengänge, die von den zuständigen Ministerien nachdrücklich unterstützt wird. In einer Fülle von wissenschaftlichen Disziplinen wurden bereits solche Studiengänge eingerichtet, und hieraus entsteht ein starker Sog auch auf die Lehrerausbildung. Auch für diese wurde mittlerweile eine ganze Reihe von Modellvarianten entwickelt. Konsens besteht darin, zumindest für die Lehrämter für die Sekundarstufe II den Master-Abschluss als Voraussetzung zu fordern (vgl. u. a. BLBS 2003, KMK 2005b).

Auch die mit der Berufsschullehrerausbildung befassten wissenschaftlichen Gesellschaften haben inzwischen mit Eckpunktepapieren und Rahmenrichtlinien zur Ausgestaltung dieses Prozesses beigetragen. So hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Rahmenrichtlinie zur Strukturierung der universitären Ausbildung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen nach dem Bachelor-Master-

Modell beschlossen (BWP 2004). Und die Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft hat in einem Eckpunktepapier insbesondere zur Ausgestaltung der Studienstrukturen in den beruflichen Fachrichtungen Stellung bezogen (GTW 2005).

An einer Reihe von Universitäten sind derartige Konzepte bereits weit fortgeschritten. Ausgegangen wird i. d. R. vom „Konsekutivmodell“, d. h. Bachelor- und Master-Studiengang bilden hinsichtlich ihrer hochschuldidaktischen Struktur eine Einheit, innerhalb derer der Bachelor-Studiengang für sich bereits berufsqualifizierend angelegt ist und zugleich die Voraussetzung für den auf ihn aufbauenden Master-Studiengang bildet. Der „Bologna-Prozess“ sieht auch andere Konzepte für Bachelor- und Master-Studiengänge vor (vgl. KMK 2005a), diese bleiben hier außer Betracht.

Nachfolgend wird das „Magdeburger Modell“ vorgestellt, das an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg angeboten wird, um den traditionellen und neuen Herausforderungen zum Zwecke der Professionalisierung der Berufsbildung und des dort verantwortlichen Personals zu gewährleisten. Das Modell soll die bewährten Zielstellungen der akademischen Berufsschullehrerbildung in einer Bachelor-Master-Struktur stärken und den neuen europäischen Standards anpassen. Zudem umfasst das Modell systematisch die Weiterentwicklung der Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals, die Internationalisierung der Studienprogramme sowie die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufsbildungsforschung.

2 Allgemeine Struktur des Magdeburger Modells

Bei der Entwicklung von Bachelor- und Master-Studiengängen für die Berufsbildung sind prinzipiell bundeslandübergreifende gesetzliche Grundlagen, insbesondere das Hochschulrahmengesetz (§ 9, § 19), sowie die einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zu beachten, speziell die ländergemeinsamen Strukturvorgaben (KMK 2005a). Hieraus ergeben sich u. a. folgende Maßgaben:

- Bachelor- und Master-Abschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse. Als Regelabschluss eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor-Abschluss ein eigenes berufsqualifizierendes Profil voraus. Der Zugang zu einem Master-Studiengang ist an einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss oder einen äquivalenten Abschluss gebunden.
- Die Regelstudienzeiten betragen für Bachelor-Studiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre, für Master-Studiengänge mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. Für den Abschluss Bachelor sind in der Regel 180 ECTS-Punkte nachzuweisen, für den Abschluss Master 120 ECTS-Punkte, unter Einbezug des obligatorisch vorangehenden Studiums damit insgesamt 300 ECTS-Punkte.

- Bachelor- und Master-Studiengänge können konsekutiv angelegt sein. Hierbei meint „konsekutiv“, dass der Master-Studiengang einen vorausgehenden Bachelor-Studiengang fortführt und vertieft oder ihn fächerübergreifend erweitert.
- Bachelor-Studiengänge vermitteln wissenschaftliche Grundlagen und Methodenkompetenz in Verbindung mit berufsfeldbezogenen Qualifikationen. Master-Studiengänge sollen nach einem der beiden Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ oder „stärker forschungsorientiert“ konzipiert werden.

Vor dem Hintergrund vorhandener und potenziell noch erschließbarer Tätigkeitsfelder für akademisch ausgebildete Fachkräfte für Berufsbildung im nationalen und internationalen Beschäftigungssystem und unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Rahmenvorgaben für die Studiengangentwicklung wurde an der Universität Magdeburg ein Konsekutivmodell konstruiert, das aus einem Bachelor-Studiengang mit drei alternativ anschließenden Master-Studiengängen aufgebaut ist. Hierbei wurde – zur Spezifizierung der genannten Rahmenvorgaben – von folgenden Eckpunkten ausgegangen:

- Die anvisierten Tätigkeitsfelder legen generell stark ausgeprägte technikwissenschaftliche und/oder wirtschaftswissenschaftliche Komponenten in den Studiengängen nahe. Das hierdurch vorgegebene wissenschaftliche Profil der universitären Ausbildung wird treffend durch die Abschlussbezeichnungen „Bachelor *of Science (B.Sc.)*“ und „Master *of Science (M.Sc.)*“ repräsentiert, die in den Ingenieurwissenschaften und in den Wirtschaftswissenschaften vielfach vergeben werden (vgl. auch KMK 2005a, 9) und die in den USA häufig als Abschlüsse von Studiengängen „Vocational Education“ anzutreffen sind.
- Im Hinblick auf dessen Berufsbezug erhält bereits der Bachelor-Studiengang ein Modul „Betriebspädagogik“. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dieser Studiengang *nicht* für eine Lehrtätigkeit im System der berufsbildenden Schulen qualifiziert, wohl aber für Tätigkeiten in der Bildungsberatung und der Bildungsorganisation (diese werden unten im Zusammenhang mit der Beschreibung des Studiengangs noch spezifiziert). Darüber hinaus ist dieser Studiengang nicht als ein lehramtsbezogener Bachelorstudiengang konzipiert, sondern er vermittelt im konsekutiven Modell die wissenschaftlichen Grundlagen für unterschiedliche Masterprofile.
- Die drei konzipierten Master-Studiengänge werden alle am Profiltyp „*stärker forschungsorientiert*“ ausgerichtet. Dies erfolgt zum einen wegen des anvisierten Tätigkeitssegments Lehre in der Sekundarstufe II sowie in der Weiterbildung, die unter dem Anspruch von Wissenschaftsorientierung und in weiten Teilen von Wissenschaftspropädeutik steht, zum anderen im Hinblick auf das Tätigkeitssegment Berufsbildungsforschung sowie theoriegeleitete Systementwicklung und -evaluation. Wegen dieser grundsätzlichen Orientierung an einer Verbindung von Lehre und Forschung ist das Bachelor-Master-Konsekutivmodell so angelegt, dass keines der profilbestimmenden Studienteile bzw. Fächer (Erstfach, Zweitfach, Erziehungswissenschaft/Berufs- und Wirtschaftspädagogik) nur auf der Bachelor-Ebene, sondern auch auf der Master-Ebene studiert wird.

- Übergreifendes Kennzeichen der berufsbildenden Masterstudiengänge sind wissenschaftlich vorbereitete, begleitete und ausgewertete professionspraktische Studien. Diese beziehen sich auf berufliche Praktika im späteren beruflichen Handlungsfeld der Studierenden im berufsbildenden Unterricht, in betrieblichen Arbeitsprozessen und der betrieblichen Personalentwicklung sowie in nationalen und internationalen Berufsbildungsinstitutionen. Mit diesen Praktika und ihrer wissenschaftlichen Begleitung sollen sowohl eine Vorbereitung auf spätere Arbeitsmarktfelder in der beruflichen Bildung geleistet als auch ihre Aufarbeitung und Reflexion auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden gesichert werden.
- Der Master-Studiengang, der auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorbereitet, hat die geltende Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zur Lehrerausbildung (KMK 1995) zu berücksichtigen. Dies ist erforderlich, damit der Master-Abschluss der Ersten Staatsprüfung (als erster Laufbahnprüfung für den öffentlichen Höheren Dienst) gleichgestellt wird oder mit dem Abschluss einer Ersten Staatsprüfung kombiniert werden kann. Zu den Vorgaben dieser Rahmenvereinbarung gehören vor allem:
  - Studium an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule im Umfang von etwa 160 Semesterwochenstunden (SWS);
  - Vertieftes Studium einer beruflichen Fachrichtung (Erstfach) im Umfang von etwa 80 SWS, eines Unterrichtsfaches oder einer speziellen oder weiteren beruflichen Fachrichtung (Zweitfach) im Umfang von etwa 50 SWS sowie der Erziehungswissenschaften/Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Umfang von etwa 30 SWS;
  - Einbezug fachdidaktischer und schulpraktischer Studien;
  - Berücksichtigung arbeitswissenschaftlicher, betriebspsychologischer und betriebssoziologischer Gesichtspunkte im Studium;
  - eine für die berufliche Fachrichtung einschlägige fachpraktische Tätigkeit im Umfang von einem Jahr.

In dem hiermit umrissenen Konstruktionsrahmen für ein konsekutives Bachelor-Master-Modell wurde das nachfolgend beschriebene Studiengangsmodell konzipiert (Abb. 1).

Für die Weiterführung und Vertiefung des Studiums der Berufsbildung zum Zwecke der persönlichen akademischen Weiterqualifizierung der Studierenden sowie in Hinsicht auf den systematischen und standardisierten Ausbau der Berufsbildungsforschung und des dort tätigen Nachwuchses ist für das Magdeburger Modell eine dritte Phase (Graduiertenschule, Ph.D.) vorgesehen, die sich derzeit in der Planung bzw. Umsetzung befindet und spätestens im Wintersemester 2008/09 starten wird. Damit werden zugleich die bildungspolitischen Anforderungen umgesetzt, akademische Anschlussangebote für die Masterabsolventen zur Verfügung zu stellen. Schließlich werden an der Universität Magdeburg auch die strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten geschaffen, um die Studienangebote in die akademische Weiterbildung einzubauen.

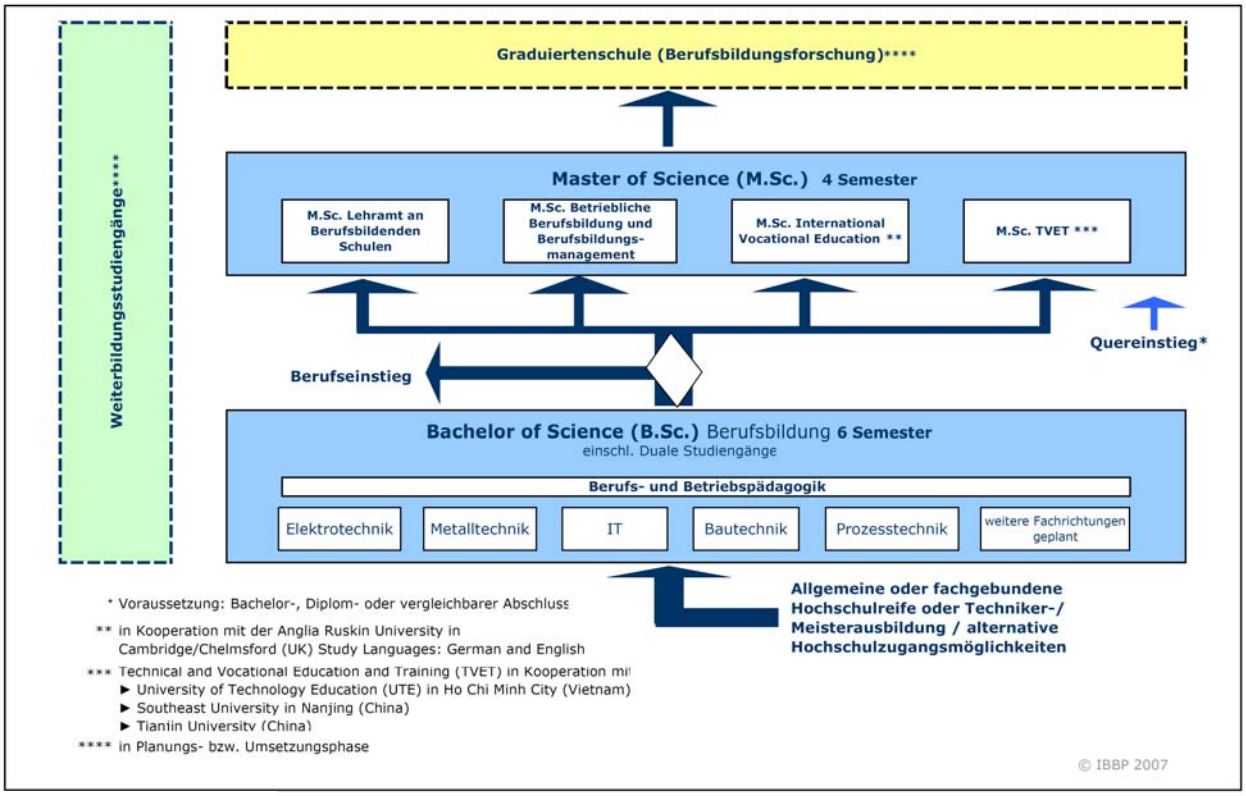


Abb. 1: Das Magdeburger Modell

3 Nähere Informationen zu den verschiedenen Angeboten im Magdeburger Modell

3.1 Bachelor of Science (B.Sc.) Berufsbildung

Ziel des Bachelor-Studiengangs ist die Vorbereitung auf hoch qualifizierte Tätigkeiten im Bereich des beruflichen Bildungswesens. Diese umfassen insbesondere:

- betriebliche Ausbildungsleitung und -koordination in größeren Unternehmen sowie in überbetrieblichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
- Berufs- und Qualifizierungsberatung;
- Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (für Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u. a. m.) unter Einschluss neuer Medien;
- Aus- und Fortbildungstätigkeiten in Bildungseinrichtungen der Wirtschaft (z. B. in überbetrieblichen Ausbildungsgängen, in der Handwerks- und Industriemeisterausbildung, in der beruflichen Anpassungsfortbildung).

Darüber hinaus vermittelt das Studium die fachwissenschaftlichen Grundlagen für ein späteres Master-Studium, in dem z. B. die für die Unterrichtsbefähigung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, für Führungstätigkeiten in beruflichen Bildungseinrichtungen der Wirtschaft oder für Tätigkeiten im Bereich der Berufsbildungswissenschaften erforderlichen Kompetenzen erworben werden können.

Die Regelstudienzeit beträgt einschließlich der Abschlussarbeit sechs Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 180 ECTS-Credits. Entsprechend der Zielsetzung des Studiengangs umfasst das Studium:

- Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 113 CP;
- Studien in einem Unterrichtsfach bzw. einer speziellen beruflichen Fachrichtung im Umfang von 39 CP;
- Studien in Betriebspädagogik (einschließlich eines beruflichen Orientierungspraktikums) im Umfang von 18 CP;
- eine schriftliche Hausarbeit (Bachelor-Arbeit) mit einer Bearbeitungszeit von 8 Wochen sowie mit einer mündlichen Verteidigung im Umfang von 10 CP.

3.2 Master of Science (M.Sc.) Lehramt an berufsbildenden Schulen (M.Sc. Vocational Education)

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen akademisch ausgebildete Berufsbildungsfachkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig werden können. Hierzu gehören insbesondere:

- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen und an staatlichen Bildungseinrichtungen zur Aufstiegsfortbildung;
- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft in Bildungsgängen zur beruflichen Weiterbildung an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
- Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u. a. m.) unter Einschluss neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der Berufsbildungsforschung.

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits (CP). Entsprechend der Zielsetzung des Studiengangs umfasst das Studium:

- Fachwissenschaftliche Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 12 CP;
- Fachwissenschaftliche Studien in einer speziellen beruflichen Fachrichtung oder in einem Unterrichtsfach im Umfang von 27 CP;
- Studien der Berufspädagogik und der Fachdidaktiken im Umfang von 51 CP;

- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von in der Regel fünf Monaten zuzüglich der Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Verteidigung im Gesamtumfang von 30 CP.

In Kombination mit dem Bachelor-Studiengang für Berufsbildung erfüllt der Master-Studiengang für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Rahmen eines Konsekutivmodells die einschlägige KMK-Rahmenvorgaben (KMK 1995, 2005b).

3.3 Master of Science (M.Sc.) Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement (M.Sc. in Human Resources Development and Vocational Education Management)

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen akademisch ausgebildete Berufsbildungsfachkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung tätig werden können. Hierzu gehören insbesondere:

- Betriebliche Leitungs- und Koordinationstätigkeiten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung;
- Unterrichtstätigkeiten als Lehrkraft in Bildungsgängen zur beruflichen Weiterbildung an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft;
- Beratungs- und Entwicklungstätigkeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u. a. m.) unter Einschluss neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der Berufsbildungsforschung.

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits. Entsprechend der Zielsetzung des Studienganges umfasst das Studium:

- Studien in einer beruflichen Fachrichtung im Umfang von 12 CP;
- Studien in einer speziellen beruflichen Fachrichtung oder in Human Ressource Development im Umfang von 27 CP;
- Studien zur betrieblichen Personalentwicklung im Umfang von 51 CP;
- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von in der Regel fünf Monaten zuzüglich der Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Verteidigung im Gesamtumfang von 30 CP.

Die Studienmöglichkeiten im Masterstudiengang „Betriebliche Berufsbildung und Berufsbildungsmanagement“ wurden mit Wirkung zum Wintersemester 2005/2006 flexibilisiert. Es wurde ein so genannter Differenzierungsbereich eingeführt. Der Differenzierungsbereich ermöglicht je nach Vorstudium eine Vertiefung der beruflichen Fachrichtung (bei vorherigem Studium des „B.Sc. Berufsbildung“) oder Studien in Betriebspädagogik (bei vorherigem fachwissenschaftlichem Studium, beispielsweise für Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Bachelor- oder Diplomstudiengänge). Durch diese Regelung ist der Studiengang auch für

Studieninteressenten mit einem nicht-ingenieurwissenschaftlichen Vorstudium (mind. Bachelor-Niveau) geöffnet. Die Studienmöglichkeiten für die beruflichen, speziellen beruflichen Fachrichtungen sowie die allgemeinen Fächer setzen jeweils spezifische inhaltlich ausgerichtete Bachelorstudien voraus. Darüber hinaus können Management-Kenntnisse in der Fachrichtung „Betriebliches Management“ erworben werden.

3.4 Master of Science (M.Sc.) International Vocational Education

Das Studium vermittelt Kompetenzen, mit denen einschlägig orientierte und qualifizierte Berufsbildungsfachkräfte Tätigkeiten in international tätigen Industriekonzernen, bei denen die Entwicklung und Durchführung von internationalen Personalschulungsprogrammen ein Handlungsfeld mit hoher wirtschaftlicher Bedeutung bilden, übernehmen können. Darüber hinaus ist ein charakteristisches Einsatzgebiet die internationale Entwicklungszusammenarbeit, gefördert von Organisationen wie dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und organisiert von Institutionen wie der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) oder der Internationalen Weiterbildung- und Entwicklung GmbH (InWEnt). Im Einzelnen orientiert das Studium sich u. a. an folgenden Feldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

- Betriebliche Leitungs- und Koordinationstätigkeiten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere in international tätigen Unternehmen;
- Managementtätigkeiten für Berufsbildungsprojekte in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit und in internationalen Organisationen;
- Unterrichtstätigkeiten an Bildungseinrichtungen der Wirtschaft und in europäischen Berufsbildungsinstitutionen;
- berufsbildungspolitische Entwicklungsarbeit im internationalen Kontext, insbesondere im Kontext der europäischen Integration;
- Beratungs- und Entwicklungsarbeiten in der Lehrmittelbranche (Lehrbücher, technische Dokumentationen, Experimentiersysteme, Laborkonzeptionen u. a. m.) unter Berücksichtigung neuer Medien;
- Aufgaben im Bereich der (insbesondere internationalen) Berufsbildungsforschung.

Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits (CP). Die Absolventen und Absolventinnen erwerben mit Abschluss des Studiums einen deutschen M.Sc. sowie einen englischen M.A. Entsprechend der Zielsetzung des Studienganges umfasst das Studium:

- Studien in der Berufs- und Betriebspädagogik im Umfang von 27 CP;
- Studien der internationalen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik sowie zum Projektmanagement im Umfang von 39 CP;
- Studien zum Berufsbildungsmanagement und zur betrieblichen Personalentwicklung im Umfang von 18 CP;

- Professionspraktische Studien im Umfang von 16 CP;
- eine Masterarbeit mit einer Bearbeitungszeit von 4 Monaten im Umfang von 20 CP.

Hierin enthalten ist mindestens ein Auslandssemester. Die hier vorgesehene Struktur verstehen wir als Rahmen, der in Bezug auf Adressatengruppen und Partneruniversitäten im Ausland differenziert wird.

3.5 Master of Science (M.Sc.) Technical Vocational Education and Training (TVET)

Das Studium erfolgt in Zusammenarbeit mit der Southeast University (China), der Tianjin University (China) und der University of Technology Education (Vietnam). Der Studiengang führt zu einem dualen bzw. gemeinsamen Masterabschluss. Die Regelstudienzeit beträgt vier Semester. Ziel des Programms ist die gemeinsame Ausbildung von Berufbildungsfachkräften aus den Partnerländern. Langfristig sollen die asiatischen Partner in die Lage versetzt werden, Fachkräfte und Lehrer im Bereich der beruflichen Bildung eigenständig und qualitativ hochwertig auf Masterniveau ausbilden zu können. Mit diesem Ziel werden – parallel zum hier eingeführten Masterstudiengang – weitere Aktivitäten verbunden (z. B. Gastwissenschaftler- und Graduiertenprogramme, umfassende Aktivitäten im Rahmen von internationalen Berufsbildungskonferenzen). Das Studienvolumen umfasst insgesamt 120 ECTS-Credits (CP). Die Absolventen des Studienganges von den Partneruniversitäten in China und Vietnam studieren an ihrer Heimatuniversität und an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg in Deutschland, hier insbesondere in den Fachdidaktiken der technischen Fachrichtungen und in der Berufs- und Betriebspädagogik.

Die inhaltliche Ausgestaltung des Studienganges erfolgte auf der Basis des „International framework curriculum for a master degree for TVET teachers and lecturers", mit dessen Umsetzung die UNESCO-Organisation "International Centre for Technical and Vocational Education and Training – UNEVOC" befasst ist (JENEWEIN 2005a; 2005b).

3.6 Weitere Informationen zu den Studiengängen

Bei der Konzipierung dieser Studiengänge waren u. a. folgende Orientierungspunkte leitend:

- Die Studiengangplanungen (insbesondere auch der Zuschnitt spezieller beruflicher Fachrichtungen sowie das Angebot der Kombinationen von Fachrichtungen) und die Beantragungen der Studiengänge erfolgen in enger Abstimmung mit dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Der „alte" Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen mit den beruflichen Fachrichtungen Bautechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung wurde bislang weiter aufrechterhalten. Über diesen Studiengang wird zunächst mit den Kombinationsfächern Deutsch, Englisch, Ethik, Informatik, Mathematik und Sport der Bedarf an Lehrenden für die Unterrichtsfächer grundsätzlich abgedeckt. Inzwischen sind die Unterrichtsfächer auch in das Konsekutivmodell aufgenommen und können derzeit in beiden Systemen gewählt werden.

- Der Bachelor- und die Master-Studiengänge sind Studiengänge der Berufsbildung. Dementsprechend werden sie am Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Universität Magdeburg angesiedelt und von diesem gesteuert und verantwortet, das auch für die Lehrangebote in Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie in den Fachdidaktiken der beruflichen Fachrichtungen selbst zuständig ist. Die weiteren Lehrangebote werden von den jeweils fachlich zuständigen Fakultäten im Rahmen von Lehrexport erbracht.
- Für das Bachelor-Master-Modell wurden als berufliche Fachrichtungen in einem ersten Schritt Elektrotechnik und Metalltechnik einbezogen. In einer zweiten Stufe eingeführt wurde die berufliche Fachrichtung IT. Ab Wintersemester 2007/08 werden in einer dritten Stufe voraussichtlich Bautechnik und Prozesstechnik (Bio-, Umwelt- und Verfahrenstechnik) ebenfalls als berufliche Fachrichtungen im konsekutiven Modell studierbar sein. Über die Einbeziehung der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung wird derzeit diskutiert.
- Als Zweitfächer wurden zusätzlich zu den allgemein bildenden Kombinationsfächern spezielle berufliche Fachrichtungen (hochaffine Zweitfächer) konzipiert. Durch die hierdurch hervorgerufene stark technisch geprägte Profilierung der Studiengänge sollen Alternativen zu dem bestehenden Lehramtsstudiengang angeboten und weitere Interessenten für die Berufsbildung gewonnen werden.
- Die Ausgestaltung der Studienordnungen erfolgt in Modulen, die als thematisch und zeitlich abgegrenzte Einheiten ausgewiesen und mit einer Leistungspunktvergabe nach dem ECTS-System abgeschlossen werden.
- Alle Prüfungen erfolgen studienbegleitend.
- Studiensprache im Bachelorstudiengang und in den beiden national ausgerichteten Masterstudiengängen ist deutsch. Die internationalen Master-Studiengänge sind bilingual ausgelegt. Der Studiengang International Vocational Education ist bilingual deutsch-englisch angelegt. Er wird in vertraglicher Kooperation mit der Anglia Ruskin University in Cambridge/Chelmsford, Großbritannien, getragen. Der Abschluss dieses Studiengangs wird – als so genanntes „Doppeldiplom“ (Terminologie des DAAD) – von beiden beteiligten Hochschulen gemeinsam vergeben. Ebenso bilingual ausgelegt ist der Masterstudiengang „Technical and Vocational Education and Training“, der in Zusammenarbeit mit weiteren internationalen Hochschulen angeboten wird.

4 Entwicklungsperspektiven

An der Otto-von-Guericke-Universität wird sichergestellt, dass die konsekutiv angelegten Studiengänge Bachelor für Berufsbildung – Master für das Lehramt an berufsbildenden Schulen alle Voraussetzungen dafür erfüllen, die Gleichstellung des Master-Abschlusses mit der Ersten Staatsprüfung zu rechtfertigen. Weiter gehend wird derzeit in Absprache mit dem Kultusministerium den Master-Absolventen die Möglichkeit eröffnet, mit einem vertretbaren

Mehraufwand an Prüfungsleistungen zusätzlich die Erste Staatsprüfung abzulegen. Hierdurch wird dann auch die länderübergreifend für den Eintritt in den öffentlichen Höheren Dienst vorgesehene Laufbahnprüfung nachgewiesen. Gleichzeitig hat inzwischen die KMK mit dem 2005 verabschiedeten Eckpunktepapier für weitere Klarheit gesorgt und eine bundesweit abgestimmte Vereinbarung vorgelegt, in der geregelt wird, unter welchen Voraussetzungen Masterabschlüsse für das Lehramt an berufsbildenden Schulen gegenseitig anerkannt werden (KMK 2005b). Damit könnte mittelfristig das bisherige Staatsexamen ersetzt werden durch ein System akademischer Prüfungen, das sich an Standards für Bildungswissenschaften sowie an den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen an die Fächer und ihre Didaktik orientiert, was in den Akkreditierungsverfahren unter Mitwirkung der Kultusministerien festgestellt wird (vgl. ebd., 3).

An den Universitäten wird verstärkt an Studiengangmodellen gearbeitet, die natürlich auch regionalen Besonderheiten Rechnung tragen müssen. Bei aller notwendigen Differenzierung sollte jedoch die erforderliche Geschlossenheit und Verlässlichkeit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Kompetenzprofils gewahrt werden. Hierzu bietet das von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft erarbeitete Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP 2003) eine solide Grundlage. Dies gilt ebenso für die erforderliche fachwissenschaftliche und fachdidaktische Profilierung, die sich auch bei konsekutiven Studiengangsmodellen an einschlägigen Standards orientieren müssen. Hierfür hat die GfA-Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ Rahmenordnungen für die Ausgestaltung der Fächer beschlossen (GTW 2004), die für die Ausgestaltung von Mindeststandards eine gute Orientierung bieten. Ebenso sollten internationale Entwicklungen beispielsweise im Bereich der UNESCO im Zusammenhang mit der Hangzhou-Erklärung Beachtung finden, in der ein Rahmencurriculum für einen internationalen Masterstandard in Technical and Vocational Education and Training vorgelegt worden ist (vgl. JENEWEIN 2005a und 2005b).

In der Planungs- bzw. Umsetzungsphase befinden sich eine Graduiertenschule Berufsbildungsforschung sowie ein akademisches Weiterbildungsangebot (siehe Abb. 1). Im Rahmen der Graduiertenschule erfolgt in Kooperation mit nationalen und internationalen Partnerorganisationen und -universitäten eine systematische Weiterqualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufsbildungsforschung und einer Förderung von Promotions- und Habilitationsarbeiten.

5 Ausblick

Die bisher in Magdeburg vorliegenden Erfahrungen zeigen, dass mit der Umsetzung des Bolognaprozesses verschiedene Aspekte verbunden sind, die für eine qualitative Weiterentwicklung unserer wissenschaftlichen Disziplinen sinnvoll genutzt werden können. Zunächst ist hier von besonderer Bedeutung, dass die Einführung des neuen Studienmodells mit einer sowohl auf schulische als auch auf betriebliche und internationale Handlungsfelder ausge-

richtete Masterstruktur nicht etwa zu einer weiteren Verknappung der Nachfrage nach lehrerausbildenden Studiengängen geführt hat. Vielmehr hat die neue Studienstruktur, die bislang nur für die technischen Fachrichtungen zur Verfügung steht, zu einer erheblichen Attraktivitätserhöhung geführt, so dass in den lehrerausbildenden Studiengängen derzeit wesentlich höhere Studierendenzahlen zu verzeichnen sind als vor der Einführung des Konsekutivmodells. Offensichtlich liegt in der Neuausrichtung des Gesamtangebots unseres Standortes gerade für die technischen Fachrichtungen mit einer traditionell sehr defizitären Nachfrage die Chance, sich in Konkurrenz zu anderen Studienfächern neu aufzustellen. Es liegt an uns, diese Chancen durch eine Weiterentwicklung in Richtung akademischer Weiterbildung und Graduiertenschulen konsequent zu nutzen und damit sowohl die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch die beruflichen Fachrichtungen und ihre Didaktiken innerhalb des Hochschulsystems konkurrenzfähig zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu etablieren.

In Magdeburg wurden zum Abschluss des auf vier Jahre angelegten Modellversuchs die neuen Studiengänge und die weiter geführten Staatsexamensstudiengänge vergleichend evaluiert. Die Evaluierungskommission hat eine eindeutige und einstimmig getragene Empfehlung ergeben für die Fortführung des konsekutiven Studienmodells bei gleichzeitiger Aufgabe des Staatsexamensstudiengangs für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Als Argumente hierfür wurden genannt:

- die Internationalisierung der Studiengänge,
- die strukturelle Passfähigkeit des Konsekutivmodells vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen in anderen Fakultäten,
- eine verbesserte Durchlässigkeit und Flexibilität einschließlich der Chancen, innerhalb der neuen Strukturen interessante Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zu entwickeln und damit den Prozess des lebenslangen Lernens besser zu unterstützen sowie
- die Chance der Ausweitung des standortbezogenen Angebots an beruflichen Fachrichtungen durch die Möglichkeit der hochschulübergreifenden Kooperation in Fachrichtungen, für die am Standort keine Fakultäten eingerichtet worden sind (dies wird beispielsweise derzeit für die berufliche Fachrichtung Gesundheit und Pflege diskutiert, für die eine Bachelorausbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit einer Masterausbildung in Magdeburg verbunden werden könnte).

Insgesamt kommt die Evaluierungskommission zu der Einschätzung, dass die Studiengänge des Konsekutivmodells „dem herkömmlichen Modell eines Staatsexamensstudiengangs eindeutig überlegen“ sind (EVALUIERUNGSKOMMISSION 2007, 22). Mit dieser Aussage können die Magdeburger Erfahrungen vielleicht auch zur weiteren Diskussion an anderen Standorten beitragen.

Literatur

BADER, R./ DEMBÉLÉ, S. (2006): Lehrerausbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen. Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Bundesländer. In: Die berufsbildende Schule, 58, H. 1, 15-19.

BADER, R./ JENEWEIN, K. (2006): Professionalisierung für Berufsbildung – Berufsschullehrerausbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich: Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem. Karlsruhe, 185-193.

BELLAMY, G./ BÜNNING, F. (2006): Internationalisation and co-operation in higher education – a multi-national masters degree programme in vocational education and training. In: BÜNNING, F.: The transformation of vocational education and training (VET) in the baltic states: survey of reforms and developments. Berlin, 141-147.

BLBS Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (2003): BLBS-Eckpunktekatalog zur Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen des beruflichen Schulwesens. Berlin.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2000): Qualifikationsstrukturbericht. Bonn.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2001): Berichtssystem Weiterbildung VIII – Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.

BÜNNING, F./ JENEWEIN, K. (2006): Das internationale Rahmencurriculum für Masterstudiengänge in Technical and Vocational Education and Training (TVET) – Fallstudie zur Realisierung eines gemeinsamen europäisch-asiatischen Masterstudiengangs in der beruflichen Bildung. In: Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich: Vorschläge für eine Umstrukturierung der Studiengänge samt Konsequenzen für das nationale Berufsbildungssystem. Karlsruhe, 200-204.

BÜNNING, F./ ZHAO, Z.-Q. (2006): TVET teacher education on the threshold of internationalisation. Köln.

BWP Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

BWP Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangsmodelle als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Beschluss der Mitgliederversammlung in Zürich am 22. März 2004).

EVALUIERUNGSKOMMISSION (2007): Evaluierung des Bachelor- und Masterstudiengänge für Berufsbildung. Bericht der Evaluierungskommission. Magdeburg, Otto-von-Guericke-Universität.

GTW Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V. (2004): Rahmenstudienordnungen Gewerblich-technische Wissenschaften. Berufliche Fachrichtungen „Bautechnik, Holztechnik sowie Farb- und Raumgestaltung“, „Elektrotechnik-Informatik“ sowie „Metalltechnik“. Bremen.

GTW Arbeitsgemeinschaft „Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken“ in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V. (2005): GTW-Eckpunkte zur Einrichtung gestufter Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen. In: lernen & lehren – Elektrotechnik und Metalltechnik, 20, H. 79, 128-130.

JENEWEIN, K. (2005a): Berufspädagogen auf dem Weg zu einem internationalen Master-Standard. In: Die berufsbildende Schule, 57, H. 5, 118-119.

JENEWEIN, K. (2005b): Innovation und wissenschaftliche Exzellenz – Die Hangzhou Deklaration der UNESCO zur Ausbildung von Berufsschullehrern. In: lernen & lehren – Elektrotechnik und Metalltechnik, 20, H. 79, 123-128.

JENEWEIN, K./ PANGALOS, J./ SPÖTTL, G./ VOLLMER, T. (2006): Perspektiven für die Lehrerausbildung in der gewerblich-technischen Fachrichtung. In: Berufsbildung, 60, 97/98, 30-32.

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.

KMK (2003): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002-2015. Beschluss der KMK vom 08.05.2003.

KMK (2005a): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005.

KMK (2005b): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005.

SCHRÖDER, B./ BADER, R. (2007): Lehrerausbildung in konsekutiven Studiengängen. In: Die berufsbildende Schule, 59, H. 6, 180-185.

Die Autoren:

Prof. Dr. REINHARD BADER

Emeritus am Lehrstuhl für Berufspädagogik

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: cornelia.gehrmann (at) gse-w.uni-magdeburg.de

Homepage: http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/Berufsp%C3%A4dagogik.html

Dr. FRANK BÜNNING

Wiss. Assistent am Lehrstuhl Fachdidaktik technischer Fachrichtungen, Leiter Internationale Studienprogramme

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: frank.buenning (at) gse-w.uni-magdeburg.de

Homepage: http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/Techn__Fachrichtungen.html

Prof. Dr. habil. DIETMAR FROMMBERGER

Lehrstuhlinhaber Berufspädagogik

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: dietmar.frommberger (at) ovgu.de

Homepage: http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/Berufsp%C3%A4dagogik.html

Prof. Dr. KLAUS JENEWEIN

Lehrstuhlinhaber Fachdidaktik technischer Fachrichtungen

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: klaus.jenewein (at) gse-w.uni-magdeburg.de

Homepage: http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/Techn__Fachrichtungen.html

Tade Tramm (Universität Hamburg) &
Rainer Schulz (Landesinstitut Hamburg)

Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (TRAMM/ SCHULZ 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.pdf

Der vorliegende Text bilanziert aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen Prozess der Reorganisation der Lehrerbildung in Hamburg, der von der Einsetzung der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) im Jahre 2001 bis in die Gegenwart reicht. Curriculare Integration sowie institutionelle Kooperation und Verzahnung in der Lehrerbildung waren zentrale Forderungen des Gutachtens der HKL. Diese Idee wurde wohl in keinem anderen Bereich so konsequent aufgegriffen und verfolgt, wie im Bereich der beruflichen Lehrämter, was auch die Autorenkombination dieses Beitrages zum Ausdruck bringt.

In den ersten Kapiteln werden entsprechende Reformbemühungen an Universität und Studienseminar umrissen, die inhaltlich auf die Erarbeitung und Implementation von Kerncurricula fokussierten und institutionell durch die Einrichtung von Sozietäten der Lehrerbildung angestoßen und begleitet wurden. Durch die hochschulpolitisch motivierten politischen Vorgaben zur Einrichtung von BA/MA-Studiengängen ergaben sich einerseits tief greifende Widersprüche zu den Intentionen der Lehrerbildungsreform, andererseits brachten Sie den Impuls, tradierte Organisationsformen und Rollenmuster der Lehrerbildung konsequenter als zuvor in Frage zu stellen. Die in diesem Zusammenhang entwickelte Idee einer curricularen Integration von Masterstudium und Referendariat wird im Beitrag skizziert und mit Blick auf das obligatorische Kernpraktikum im Rahmen des Masterstudiums konzeptionell konkretisiert. Hierbei wird ein „Bändermodell“ vorgestellt, das zugleich Raum bieten soll, für „forschendes Lernen“ und „reflexive Routinebildung“.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007.

TADE TRAMM (Universität Hamburg) & **RAINER SCHULZ** (Landesinstitut Hamburg)

Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen

1 Einführung

Im Herbst 2000 legte die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) unter dem Vorsitz von Jürgen Oelkers „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg“ vor, die auf der Grundlage der Ergebnisse der Terhart-Kommission der KMK (TERHART 2000) sowie einer Reihe von Evaluationen Eckpunkte einer überfälligen Reform markierten.

Hintergrund dieses Reformprojekts waren hier wie auch andernorts Klagen über die Abschottung der Ausbildungsphasen, über mangelnde Konsekutivität und Kohärenz der Gesamtausbildung, Klagen über die Beliebigkeit der Studieninhalte, über die Randexistenz der Lehramtsstudierenden bei den Fachwissenschaften, über die schwache Position der Fachdidaktiken, Klagen über mangelnden Berufsfeldbezug der universitären und zu wenig ausgeprägte Wissenschaftsorientierung der zweiten Phase.

Die HKL (KEUFFER/ OELKERS 2001, 13ff.) stellt dementsprechend fest, dass „das bisherige System der Lehrerbildung ... zu wenig effektiv“ sei, „weil die Ausbildungsphasen nicht kooperieren, keine gemeinsamen Ziele verfolgen und nicht oder zu wenig aufeinander aufbauen“. Sie empfiehlt demgegenüber, die Lehrerbildung als einheitlichen Personalentwicklungsprozess zu betrachten und „sie nicht länger in voneinander getrennten Phasen zu organisieren, die wenig miteinander zu tun haben“.

Curriculare Integration auf Basis eines kontinuierlichen Entwicklungsmodells von Lehrerkompetenz sowie institutionelle Kooperation und Verzahnung sind die Leitmotive des Gutachtens. Im Zentrum der operativen Vorschläge der Kommission steht die Einrichtung von phasen- und institutionenübergreifenden „Sozietäten“, die Erarbeitung und Implementation von Kerncurricula sowie die Verankerung der „prioritären Themen“ „Neue Medien“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ in der Lehrerbildung (ebenda). Diese Vorschläge wurden schon im Frühjahr 2001 administrativ umgesetzt; im Juli 2001 erfolgte die formelle Einrichtung der Sozietäten im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung.

Mit der seit Februar 2006 vorliegenden Drucksache zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg werden jetzt die Ziele und wichtigsten inhaltlichen Reformvorhaben für die zukünftige Gestaltung der Lehrerbildung im Zeitalter von Bachelor- und Masterstudiengängen beschrieben. Sie bilden den Rahmen für eine phasenübergreifende Gestaltung der Lehrerbildung, die durch die stärkere Verzahnung von Studium, Vorbereitungsdienst und Lehrerfortbildung eine Erhöhung der Professionalität beruflichen Handelns anstrebt.

Dieser Beitrag setzt bei der Arbeit der Sozietäten an und reflektiert deren Anlage, Erträge und Desiderate aus der Perspektive der Lehrämter für die beruflichen Schulen. Darauf aufbauend soll skizziert werden, wie sich aus der Arbeit an den Kerncurricula im Rahmen der Sozietäten die Idee eines phasenübergreifenden Kerncurriculums und einer curricularen Integration der Lehrerausbildung über die Phasen hinweg entfaltet hat. Abschließend wird der Blick auf die Entwicklungsarbeiten zum Kernpraktikum – dem Kernstück einer integrierten Lehrerbildungskonzeption – gerichtet, das in personeller und institutioneller Verantwortung von Hochschule und Landesinstitut durchgeführt werden soll.

2 Sozietäten im Zentrum des Reformprozesses der Lehrerbildung in Hamburg

2.1 Einrichtung und Auftrag der Sozietäten

Sozietäten sind als institutionenübergreifende Arbeitsgruppen angelegt, in denen konzeptionelle und inhaltliche Fragen der Lehrerbildung erörtert und abgestimmt werden sollen. Mitglieder der Sozietäten sind seitens der Universität Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft/Fachdidaktik, weiterhin Vertreter der zweiten Phase und der Lehrerfortbildung, Vertreter der Studierenden und der Lehramtsanwärter sowie jeweils ein Vertreter der Behörde für Bildung und Sport.

Insgesamt wurden 28 Sozietäten eingerichtet. Dies geschah überwiegend im Hinblick auf universitäre Studien- und Prüfungsfächer (z. B. Sozietäten für Bildende Kunst, Biologie, Chemie, Sport, Sprachen I-IV mit Bezug auf Unterrichtsfächer; Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Studienfächer). Die beruflichen Fachrichtungen des Studienganges für das Lehramt an beruflichen Schulen wurden zu drei Sozietäten gebündelt (gewerblich-technische Fächer, personennahe Dienstleistungen, Wirtschaft und Verwaltung). Quer zu diesen insgesamt 25 fachlich abgegrenzten Sozietäten wurden drei weitere zu den prioritären Themen eingerichtet.

Der Auftrag der Sozietäten war unscharf formuliert; man setzte auf die „Selbstorganisation“ der Gruppen. Im Zentrum ihrer Arbeit stand faktisch jedoch ziemlich unmittelbar die Arbeit an den Kerncurricula. Hierfür wurden noch in 2001 von der „Projektgruppe Lehrerbildung“ Eckwerte formuliert und relativ eng terminierte „Milestones“ gesetzt. Die Sozietäten waren und sind keine Entscheidungsgremien und im Prozess der Erarbeitung der Kerncurricula waren sie auch nicht die eigentlich handelnden Instanzen; demzufolge lag ihre Funktion primär in der Initiierung und Vernetzung der an den jeweils zuständigen Institutionen ablaufenden Entwicklungsprozesse von Kerncurricula und Standards.

2.2 Die Arbeit der Sozietäten im berufsbildenden Bereich

Im Bereich des Lehramtes an der Oberstufe – Berufliche Schulen, also in der Ausbildung von Handels- und Gewerbelehrern, wurden durch die Projektgruppe Lehrerbildung drei Sozietäten eingerichtet, die jeweils spezifische berufliche Fachrichtungen umfassten:

- Die Sozietät 23, zuständig für die gewerblich-technischen Fachrichtungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung an der TU Harburg erfolgt (Metalltechnik, Elektrotechnik/Informatik, Bautechnik, Holz- und Kunststofftechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung);
- die Sozietät 24, zuständig für die Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung am Fachbereich Chemie der Universität Hamburg erfolgt (Gesundheit, Körperpflege, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, sowie Chemotechnik);
- die Sozietät 25, zuständig für die Handelslehrerausbildung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, die am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hamburg erfolgt.

In jeder dieser Sozietäten fanden sich neben den Vertretern der Fachwissenschaften auch Fachdidaktiker aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) sowie Vertreter der Fachseminare aus dem Landesinstitut Abteilung Ausbildung berufliche Schulen (LIA 3). Bei den Sozietäten 23 und 24 war damit allerdings noch nicht das gesamte Spektrum der beruflichen Fachrichtungen unmittelbar beteiligt.

Für das erziehungswissenschaftliche und berufsfelddidaktische Studium am IBW sollte ein einheitliches Kerncurriculum auf der Grundlage der staatlichen Prüfungsordnung und unter Berücksichtigung der in Diskussion befindlichen nationalen Standards der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP 2003) entwickelt werden. Dieses war über die Sozietäten abzustimmen mit den Spezifika der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den unterschiedlichen Fachrichtungen und insbesondere auch mit der Ausbildungsstruktur und den Kerncurricula der Ausbildung im Landesinstitut. Darüber hinaus bilden die Kerncurricula die Basis für die konzeptionelle Ausgestaltung von Berufseingangsphase und Lehrerfortbildung.

Zur Verdeutlichung der Heterogenität der Voraussetzungen und Arbeitsprozesse soll ein kurzer Blick auf die Sozietäten 23 und 25 geworfen werden. Die gewerblich-technischen Fachrichtungen orientieren sich in der fachwissenschaftlichen Ausbildung am berufsfeldwissenschaftlichen Paradigma (vgl. PAHL/ RAUNER/ SPÖTTL 2000). Danach stehen im Zentrum der fachlichen Ausbildung nicht die traditionellen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Inhalte, sondern die berufliche Facharbeit, das ihr zugrunde liegende Prozess- und Hintergrundwissen sowie Aspekte ihrer lernenden Aneignung. Damit sind in diesem Verständnis bereichsdidaktische Fragestellungen originärer Bestandteil der fachlichen Ausbildung, was naturgemäß zu Abstimmungsproblemen oder zumindest Koordinationsbedarf mit der in Hamburg bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesiedelten Didaktik der beruflichen Fachrichtungen führen muss. Diese Aspekte der Abstimmung von Fachwissenschaft und Bereichsdidaktik/ Berufspädagogik nahm dann auch einen großen Teil der Aktivität der Sozietät ein. Hier gelang es in bemerkenswerter Weise, konsensuelle Vorstellungen über die Verzahnung fachwissenschaftlicher und bereichsdidaktischer Lehrangebote zu entwickeln und darüber hinaus auch konkrete Maßnahmen der Kooperation bis hin zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen zu vereinbaren und umzusetzen.

Völlig anders gelagert war die Situation in der Sozietät 25, also der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung. Die Ausbildung der Diplomhandelslehrer erfolgt traditionell in enger fachlicher Anlehnung an das Studium der Betriebswirtschaftslehre (vgl. KMK 1998). Seitens des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften wird umgekehrt auf die Belange der Handelslehrerausbildung kaum Bezug genommen; weder gibt es besondere Lehrveranstaltungen für Handelslehrer noch werden in der Regel in den Veranstaltungen entsprechende inhaltliche Akzente gesetzt. Die Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften orientiert sich eindeutig an der Konkurrenzfähigkeit der wirtschaftswissenschaftlichen Studienangebote bzw. Absolventen und nahm und nimmt in diesem Sinne kaum Anteil an oder auch nur Kenntnis von den Zielen und Gestaltungsideen der Lehrerbildungsreform. Vor diesem Hintergrund wurde in der Sozietät 25 das Studienangebot der Wirtschaftswissenschaften im Wesentlichen als Datum betrachtet; die Aktivitäten konzentrierten sich hier darauf, die wirtschaftspädagogischen Studienangebote und die curriculare Konzeption der Fachseminare Wirtschaft im Landesinstitut aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Hierzu konnte die Sozietät an langjährige Kooperationsbeziehungen zwischen der universitären Wirtschaftspädagogik und den Fachseminarleitungen des Landesinstituts anknüpfen.

Im Ergebnis mag hier eher der Eindruck einer Kakophonie als eines konzertierten Vorgehens vermittelt worden sein. Dem ist nicht grundsätzlich zu widersprechen; es ist allerdings festzuhalten, dass dies im Wesentlichen die Vielgestaltigkeit und Komplexität des Handlungsfeldes widerspiegelt und damit auch transparenter macht. Sofern mit den Sozietäten die „fachliche Zusammenarbeit und die Vernetzung in der Erarbeitung von Kerncurricula und Standards“ (LENKUNGSGRUPPE LEHRERBILDUNG 2001) angeregt und unterstützt werden sollte, so ist dieses Ziel zweifellos erreicht worden. Über das Prinzip der Selbstorganisation ist um den Preis einer nicht unproblematischen Vielfalt in formaler und inhaltlicher Hinsicht zumindest erreicht worden,

- dass der Kooperationsprozess in großer Breite nahezu aus dem Stand in Gang gesetzt werden konnte;
- dass in vielen Fällen die Qualifizierungsangebote für zukünftige Lehrer erstmals gemeinsam in den Blick genommen wurden;
- dass der Prozess der Entwicklung von Kerncurricula an den jeweils zuständigen Institutionen initiiert, inhaltlich angeregt, beschleunigt und auch weitestgehend abgeschlossen wurde und
- dass in vielen Fällen konkrete Kooperationen in Studium und Ausbildung angeregt wurden.

Ob mit diesen Fortschritten allerdings auch Schritte in Richtung auf ein integriertes Lehrerbildungscurriculum verbunden sind, scheint angesichts der Segmentierung der Sozietätsarbeit zunächst eher zweifelhaft. Hier stellt sich aus unserer Sicht die Situation im Bereich der berufsbildenden Lehrämter deshalb deutlich besser dar, weil hier auf der Ebene der Universität eine enge institutionelle, personelle und curriculare Verknüpfung der Erziehungswissenschaft in Gestalt der Berufs- und Wirtschaftpädagogik mit den Didaktiken der beruflichen

Fachrichtungen gegeben ist. Ca. 70% des erziehungswissenschaftlich-bereichsdidaktischen Studiums entfallen auf diesen Bereich und sind über das Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik strukturiert.

3 Der Reformprozess der 2. Phase im Landesinstitut

Um die Perspektiven eines integrierten Lehrerbildungscurriculums entwickeln zu können, soll im Folgenden der am Landesinstitut durchgeführte Reformprozess nachgezeichnet werden. Im Rahmen eines BLK-Verbund-Modellversuchs führte die Abteilung Berufliche Schulen des Landesinstituts Hamburg in der Zeit von 2001-2004 einen Modellversuch zur „Flexibilisierung der Lehrerbildung im Referendariat durch Subjektorientierung und Modularisierung (UbS-HH)“ durch, aus dem heraus es zu einer grundlegenden und nachhaltigen Umstrukturierung der Ausbildung in der zweiten Phase kam. Der Modellversuch und die daraus resultierenden Reformen umfassten als Maßnahmen die subjektorientierte Seminargestaltung, die äußere Seminarorganisation in Modulen und Kontinua, das Projekt zur „Konstruktion, Durchführung und Evaluation von handlungs- und produktorientierten Lehr-/Lernsequenzen“ und die Erarbeitung und Umsetzung eines Fortbildungskonzeptes für Seminarleiterinnen und Seminarleiter (www.innovelle-bs.de). Zeitgleich hierzu wurden aus der Arbeit der Sozietäten heraus Kerncurricula für Haupt- und Fachseminare entwickelt und Konzepte für prioritäre Themen in der Lehrerbildung erarbeitet. Im Zuge der Neugestaltung der 2. Phase wurden die Ausbildungscurricula 2003 erprobt und 2005 einer Revision unterzogen und in überarbeiteter Form implementiert. Sie umfassen Vereinbarungen über die Inhalte der Ausbildung, die Vermittlungs- und Erarbeitungsformen sowie die anzustrebenden Kompetenzen. Die externe Begutachtung durch Prof. Dr. Terhart hat ergeben, dass sie den anzulegenden Standards entsprechen und einer einheitlichen Struktur der Darstellungsform weitestgehend folgen (vgl. PROJEKTGRUPPE LEHRERBILDUNG 2001; www.li-hamburg.de).

Ausdrückliches Ziel der Ausbildung in der 2. Phase ist es, eine umfassende Handlungskompetenz für das Gestalten von Lehr-Lernarrangements zu erwerben, eine positive Haltung zu lebensbegleitendem Lernen zu entwickeln und sich auf eine aktive Rolle bei der Gestaltung und Entwicklung von Schule vorzubereiten. Die Umsetzung dieser Zielsetzung erfolgt als Ergebnis des Modellversuchs auf der theoretischen Grundlage der Handlungstheorie und der Erkenntnisse über das explizite und implizite Wissen von Polanyi sowie der Entwicklungslogik des Experten-Novizen-Modells von Dreyfus und Dreyfus (vgl. u. a. MUSTER-WÄBS/ PILMANN-WESCHE/ RUPPEL 2003; SPÖTTL/ DREHER/ BECKER 2002; NEUWEG 1999).

Pragmatischer Bezugspunkt der Reformen am Landesinstitut waren die bekannten strukturellen Probleme eines relativ praxisfernen akademischen Studiums im Rahmen der zweiphasigen Lehrerausbildung (vgl. TERHART 2000; KEUFFER/ OELKERS 2001) mit den daraus resultierenden Kompetenzdefiziten und Fehlorientierungen auf Seiten der Lehramtsanwärter. Insbesondere wurde die Gefahr gesehen, dass sich Referendare in ihrer unterrichtlichen Praxis in Ermangelung einer hinreichend durchdrungenen und erprobten wissenschaftlichen

Handlungsgrundlage mehr an Vorbildern ihrer eigenen Schul- und Ausbildungsbiographie orientieren oder sich unreflektiert an das anzupassen versuchen, was sie in ihrer Ausbildungsschule an Unterrichtspraxis erleben (vgl. u. a. KORTHAGEN et al. 2002; TRAMM 2003; ARNOLD 2004).

Zu diesen Problemen, die im Prinzip alle Referendare haben, kommen für die Lehramtsanwärter an beruflichen Schulen noch weitere Schwierigkeiten hinzu, die sich aus der starken Veränderungsdynamik der beruflichen Schule herleiten lassen und von denen hier nur einige exemplarisch angesprochen werden sollen:

1. Referendarinnen und Referendare an beruflichen Schulen haben es mit einer extrem heterogenen Schülerschaft zu tun. So unterrichten sie etwa in der Berufsvorbereitung Schüler, die häufig durch Lernschwierigkeiten Motivationsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten geprägt sind, während sie es parallel dazu in vielen dualen Ausbildungsberufen verbreitet mit Schülern zu tun haben, die die Hochschulreife besitzen, ein Studium abgebrochen oder sogar abgeschlossen haben. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, müssen angehende Lehrerinnen und Lehrer insbesondere über diagnostische Kompetenzen und über ein breites Methodenrepertoire verfügen.

2. Die lernfeldorientierte Umstrukturierung beruflicher Curricula erfordert – um handlungsorientierte Lernsituationen entwickeln zu können – eine Auseinandersetzung mit den Arbeits- und Geschäftsprozessen, in denen sich Auszubildende befinden. Für Lehrerinnen und Lehrer hat die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes weitreichende Konsequenzen. Lernsituationen sind so angelegt, dass in der Regel mehrere Fachdisziplinen berührt werden. Dies macht es erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer als interdisziplinäre Curriculumentwickler im Team arbeiten müssen. Handlungsorientierter Unterricht führt zu einer Erweiterung des Rollenspektrums. Die Rolle als Wissensvermittler und Beurteiler wird ergänzt um die des Gestalters von Lernarrangements, des Lernprozessbegleiters und des Moderators. Reflexion und Evaluation sind wesentliche Elemente eines Unterrichts zur Förderung der Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern und stellen erweiterte Anforderungen an die pädagogische Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. MUSTER-WÄBS/ RUPPEL 2001).

3. Berufliche Schulen entwickeln sich – mit unterschiedlichen Ausprägungen in einzelnen Bundesländern – zu Kompetenz- oder Berufsbildungszentren. Mit einer veränderten Struktur und einer größeren Eigenverantwortung von beruflichen Schulen sind zusätzlich zu bewältigende Anforderungen verbunden. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um:
   - die Weiterentwicklung der Angebotsstruktur der Schule (Weiterbildungsangebote oder Förderangebote),
   - die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte,
   - die Gestaltung neuer organisatorischer Strukturen,
   - die Etablierung einer veränderten Lernkultur,
   - die regelmäßige Überprüfung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität und

- die Übernahme erhöhter Verantwortung durch Lehrerinnen und Lehrer.

Aus den Zielsetzungen des Referendariats und auf der Grundlage o. a. angeführter Theorien wurden im Modellversuch UbS u .a. folgende Eckpunkte für die Gestaltung der Ausbildung formuliert (vgl. MUSTER-WÄBS/ PILMANN-WESCHE/ RUPPEL 2003):

- In der Ausbildung ist an die Erfahrungen der Lehramtsanwärter anzuknüpfen, damit die neu zu erarbeitenden handlungsleitenden Theorien für die Lehramtsanwärter von persönlichem Nutzen sind und an die bisherigen individuellen Theorien anschließen.
- Für die innere Seminargestaltung ist den Referendaren ein hohes Maß an Mitgestaltungsmöglichkeiten einzuräumen (Prinzip der Subjektorientierung); die Organisation der Seminare (Prinzip der Kontinua und Module) sollte flexibel sein. Ausgangspunkt für Lernprozesse sind die Fragen, Probleme und Erfahrungen der Referendarinnen und Referendare, die mit ihrer schulischen Praxis im Zusammenhang stehen.
- Die Lehrerbildung sollte so organisiert werden, dass Lernsituationen in der Schule den Ausgangspunkt bilden. Die Bearbeitung komplexer Aufgaben und Problemstellungen bedingt die Integration verschiedener Disziplinen und fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teamarbeit, zur Weiterentwicklung curricularer Vorhaben, zur Reflexion und Evaluation der eignen Tätigkeit und das Erkennen und Realisieren von Gestaltungsnotwendigkeiten in der Schule (Bearbeitung handlungs- und produktorientierter Lehr-Lernsequenzen HupLL).

Mit dem Start der neuen Ausbildungsstruktur zum 01.11.2004 wurde die Ausbildung auf 18 Monate verkürzt und 20 % der Seminarausbildung in Modulen organisiert. Die neue Struktur sieht eine Phasierung in Start- (3 Monate), Kern- (12 Monate) und Prüfungsphase (3 Monate) mit unterschiedlichen hohen Seminaranteilen und Anteilen von eigenverantwortlichem Unterricht in den einzelnen Phasen vor. Die Haupt- und Fachseminare (Kontinua) werden durch 5 Modulblöcke ergänzt, die jeweils einen Umfang von 2 Wochen haben. In dieser Zeit finden die kontinuierlichen Seminare nicht statt.

Im Rahmen der Modularisierung bedeutet Subjektorientierung, dass den Referendarinnen und Referendaren Lernangebote unterbreitet werden, die möglichst ihren individuellen Lernbedarfen genügen und sich an den Erfordernissen der Schule orientieren. Deshalb bedarf es nicht nur einer inneren Differenzierung des Angebots in den Seminaren durch eine entsprechende inhaltliche und methodische Gestaltung, sondern auch einer äußeren Differenzierung des Seminarangebots in Form von Modulen.

Mit einer Modularisierung der Ausbildung sind Vorteile im Hinblick auf die Subjektorientierung aber auch diverse Nachteile verbunden. Aus diesem Grunde wurde mit dem Konzept der Teilmodularisierung in Hamburg der Versuch unternommen, die Vorteile einer kontinuierlichen Seminararbeit mit den Vorteilen von Modulen zu verbinden (Konzept der Teilmodularisierung, vgl. www.ubs-modellversuch.de; BADE 2005). Modularisierte Angebote stellen neben sogenannten Kontinua eine sinnvolle Ergänzung in der äußeren Ausbildungsstruktur dar, wenn die Vor- und Nachteile der beiden Ausbildungsformen abgewogen werden und

die Risiken der Modularisierung durch geeignete Modulwahl und ein komplementäres Angebot an kontinuierlichen Seminaren ausgeglichen werden können. Im Modellversuch wurde dabei von folgendem *Modulbegriff* ausgegangen (vgl. MUSTER-WÄBS/ PILMANN-WESCHE/ RUPPEL 2003, 33):

- „Module sind thematisch und organisatorisch geschlossene Einheiten;
- Kompetenzen und Inhalte werden ausgewiesen;
- Module lassen sich so zu thematischen Zusammenhängen aufeinander beziehen, dass sie das Erreichen bestimmter Kompetenzen ermöglichen;
- Module sind in der Regel bewertungsrelevant;
- Module sind Einheiten, die nur einen Teil der Gesamtausbildungszeit ausmachen;
- Es gibt Pflicht- und Wahlmodule."

Der Begriff *Kontinua* wurde demgegenüber wie folgt definiert (ebenda):

- „Kontinua sind die ganze Ausbildung begleitende verbindliche Seminare;
- sie sind gekennzeichnet durch Konstanz der Gruppe und der Leitung über den gesamten Ausbildungszeitraum;
- sie sind erforderlich um Langzeitentwicklungsprozesse zu ermöglichen;
- es werden mehrere Themen bearbeitet, die entwicklungslogisch strukturierte Prozesse bei den Lernern ermöglichen (vom Novizen zum Experten);
- sie ermöglichen entwicklungsbezogene individuelle Beratung und kontinuierliche Lernbegleitung durch die Seminarleitung".

Die bisherigen Diskussionen und Kooperationsgespräche von Vertretern des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg und des Landesinstituts zeigen, dass die Umgestaltung des Vorbereitungsdienstes auf der Grundlage der Ergebnisse des Modellversuchs UbS, die Empfehlungen der HKL sowie hochschuldidaktische Innovationen und die konzeptionellen Arbeiten an der Entwicklung eines Kerncurriculums am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Entwicklung eines integrierten Lehrerbildungscurriculums (siehe unten) eine breite Basis bilden. Sowohl die handlungsleitenden Theorien als auch die Vorstellungen eines kompetenzorientierten Leitbildes von Lehrerbildung weisen eine hohe Affinität auf.

4 Leitidee der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Die Arbeit am Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBW begann als kollegialer Curriculumentwicklungsprozess bereits deutlich vor den Impulsen der HKL und der Einrichtung der Sozietäten. In dieser Phase gab es intensive Rückkoppelungen mit Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts, überwiegend im Rahmen eher informeller Gesprächskreise, aber auch in Gestalt einer zweisemestrigen „Zukunftswerkstatt Handelslehrerausbildung", die als Lehrveranstaltung der Universität und zugleich als Lehrerfortbildungsveranstaltung zur Mentorenqualifizierung angelegt war.

In dieser ersten Phase war die Arbeit von eher konzeptionell-grundsätzlichen Überlegungen zur Entwicklung eines kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzepts geprägt.

Die Verständigung mit den Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts Abteilung Ausbildung berufliche Schulen (LIA 3) über eine gemeinsame Leitvorstellung der Lehrerbildung erwies sich deshalb als relativ unproblematisch, weil sich zentrale Eckpunkte hierzu bereits in der vorherigen Kooperation deutlich herausgebildet hatten. Wie bereits skizziert, finden sie mit unterschiedlichen Akzentuierungen ihren Niederschlag in den jeweiligen Kerncurricula, aber auch z. B. in der Anlage des am LIA 3 durchgeführten BLK-Modellversuchs UbS zur „subjektorientierten" Reorganisation der 2. Phase (www.ubs-modellversuch.de).

Im Kerncurriculum des IBW wurde als Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen die „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung" postuliert. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, wie dies in Abbildung 1 illustriert wird.

Aspekte berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

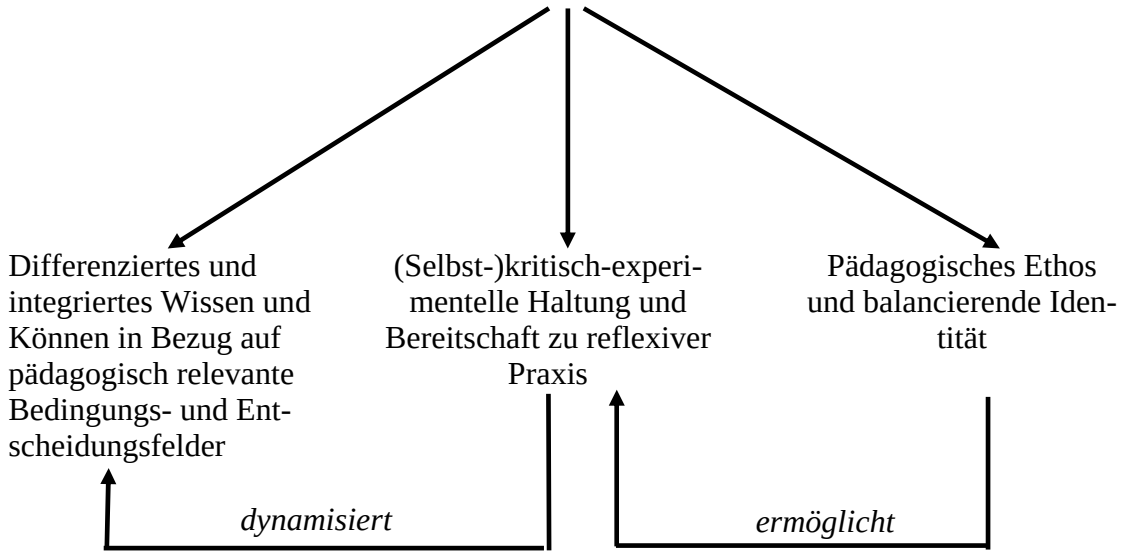


Abb. 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild, auf dessen systematische Fundierung und Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht näher einzugehen ist (vgl. BRAND/ TRAMM 2002; TRAMM 2000; 2005), werden kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen. In diesem Sinne handelt es sich hierbei um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg, und daraus ergibt sich die weitergehende Herausforderung, die je spezifischen Beiträge der einzelnen Phasen im Qualifizierungsprozess zu definieren und damit auch die Leistungsschwerpunkte bzw. die originären Beiträge von Studium und Referendariat zu bestimmen. Diesbezüglich bestand Konsens, dass Studium wie zweite Phase

kompetenzorientiert anzulegen sind, dass sie sich an einem theoretisch fundierten Modell der individuellen Kompetenzentwicklung orientieren und Spielräume für eine individualisierte Prozessgestaltung eröffnen sollen. Einigkeit bestand auch im Hinblick auf die Notwendigkeit eines frühzeitigen und kontinuierlichen Bezugs auf das berufliche Praxisfeld schon im Studium.

In den Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts wurde sehr früh deutlich, dass dieses Postulat durchaus ambivalent ist und die Gefahr einer praxeologischen Fehlorientierung mit sich bringen kann. Die Frage nach der Art und Funktion von Praxiskontakten im Qualifizierungsprozess wurde in diesem Sinne als Schlüsselfrage der Studienreform aber auch der konkreten Kooperation der beiden Phasen angesehen. Die methodische Leitidee des IBW-Kerncurriculums (2003) „über die wissenschaftliche Reflexion praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme zu reflektierendem Handeln in exemplarischen Praxisbereichen zu gelangen“, ist als programmatischer Ausdruck dieses Problembewusstseins zu verstehen.

5 Rahmenbedingungen einer zukünftigen Lehrerbildung im Bachelor-Master-System

Mit Vorlage der Drucksache 18/3809 hat der SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2006) der Bürgerschaft die Grundlage für die Umgestaltung der Lehramtstudiengänge nach dem Bachelor- und Mastersystem, das ab dem Wintersemester 2007/08 beginnen soll, vorgelegt. Die Drucksache beschreibt die Eckpunkte an denen sich die inhaltliche Ausgestaltung einer phasenübergreifenden Lehrerbildung orientiert. Die wichtigsten Änderungen im Überblick:

- Die Lehramtstudiengänge werden konsequent auf die Erfordernisse der späteren Berufstätigkeit in Schule, durch eine hohe Verbindlichkeit von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen sowie schulpraktischen Studien und das Studium eines zweiten Faches bereits im Bachelorstudium ausgerichtet.
- Praxisbezogene Einführungen zu Beginn des Studiums, ein begleitetes Orientierungspraktikum (4 Wochen) und Praxis im Umfang eines Semesters in der Masterphase sollen den Praxisbezug deutlich erhöhen. Insbesondere das „Kernpraktikum“ in der Masterphase, das in gemeinsamer personeller und institutioneller Verantwortung der Universität und des Landesinstituts durchgeführt werden soll, dient dazu, den unzureichenden Praxisbezug im Lehramtstudium zu beheben.
- Die bereits begonnene Entwicklung von Kerncurricula durch die Sozietäten wird verbindlich eingeführt und stellt sicher, dass eine phasenübergreifende systematische Ausrichtung der Ausbildung an den zu erwerbenden Kompetenzen erfolgt.
- Im Rahmen der Einführung des Bachelor- und Mastersystems werden die Studiengänge modularisiert und im Rahmen des Europäischen Credit-Transfer-Systems akkreditiert.

- Die Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird durch ein 10-semestriges Studium (incl. Praxis im Umfang von einem Semester) und einem einjährigen Vorbereitungsdienst verkürzt.
- Das Prüfungswesen wird durch abschichtende Leistungen während des Studiums reformiert.
- Mit der Einrichtung eines Zentrums für Lehrerbildung (ZLH), das sowohl von der Universität, als auch vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung getragen wird, sollen Qualitätsverbesserungen durch inhaltliche Abstimmungen des Studienangebotes und Verbesserungen in der Anschlussfähigkeit der Phasen erreicht werden. Darüber hinaus soll die Lehrerbildung regelmäßig evaluiert und den wechselnden Anforderungen entsprechend weiterentwickelt werden. Die Arbeit der Sozietäten wird ebenfalls durch das ZLH koordiniert und gesteuert.
- Jungen Lehrkräften wird eine Berufseingangsphase angeboten und eine berufsbegleitende Fortbildung für alle Lehrkräfte, wie sie die Arbeitszeitverordnung für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen im Umfang von 45 Stunden/Jahr vorsieht, wird verbindlich eingeführt.

Die im Überblick skizzierten Eckpunkte machen deutlich, dass sich die weitere gemeinsame konzeptionelle Entwicklung auf die Kernpraxisphase im Masterstudium fokussiert. Mit der „Perspektive Integriertes Lehrerbildungscurriculum“ werden erste gemeinsame Überlegungen vorgestellt.

6 Perspektive integriertes Lehrerbildungscurriculum

Nach Erarbeitung, Abstimmung und formaler Implementation der Kerncurricula ist der Reformprozess nunmehr in eine Phase getreten, in deren Zentrum nicht mehr die Sozietäten stehen, sondern vielmehr die direkte konzeptionelle Kooperation von erster und zweiter Phase vor dem Hintergrund der anstehenden Einführung von Bachelor-Master-Strukturen, der anhaltenden Diskussion um Funktion und Stellenwert des Referendariats und schließlich auch der aus der Sozietätsarbeit hervorgegangenen Einsicht in die Notwendigkeit eines integrativen Lehrerbildungscurriculums.

Ausgehend von den Überlegungen zur Umgestaltung der Lehrerausbildung in Hamburg, die eine zweijährige Masterphase und ein einjähriges Referendariat vorsehen, soll in diesen drei Jahren sowohl der akademische Abschluss eines Masters als auch eine Lehramtsbefähigung auf dem Niveau des zweiten Staatsexamens erworben werden können. In diesem Rahmen wird von beiden Seiten eine konsequente curriculare Integration und eine weitestmögliche personale und institutionelle Vernetzung von erster und zweiter Phase der Berufsschullehrerausbildung im Rahmen eines Hamburger Modells angestrebt.

Eine erste konzeptionelle Verständigung erfolgte auf Basis der folgenden „Eckpunkte“ eines solchen Modells:

(a) verbindliche Orientierung der Ausbildung an einem gemeinsamen normativen Leitbild der Lehrerbildung sowie konsensualen theoretischen Leitvorstellungen;

(b) durchgängige Orientierung der Ausbildung an Kompetenzen und Standards unter Berücksichtigung der KMK-Standards vom 16.12. 2004 (vgl. KMK 2004);

(c) curriculare Integration der Ausbildung über die Phasen hinweg auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kompetenzentwicklungsmodells und hochschuldidaktisch begründeter Sequenzierungsüberlegungen;

(d) eine „echte" Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne einer intensiven gegenseitigen Bezugnahme kasuistischen und systematischen Lernens und nicht nur eines Nebeneinanders theoretischer und unterrichtspraktischer Lernangebote.

Das Zusammenspiel von Kompetenz- und Entwicklungsorientierung ist für diese Überlegungen konstitutiv und diese Akzentsetzung greift wie zuvor beschrieben zugleich Innovationslinien auf, die in den vergangenen Jahren von beiden Partnern aus unterschiedlichen Kontexten heraus verfolgt wurden. Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht diesen Ansatz schematisch:

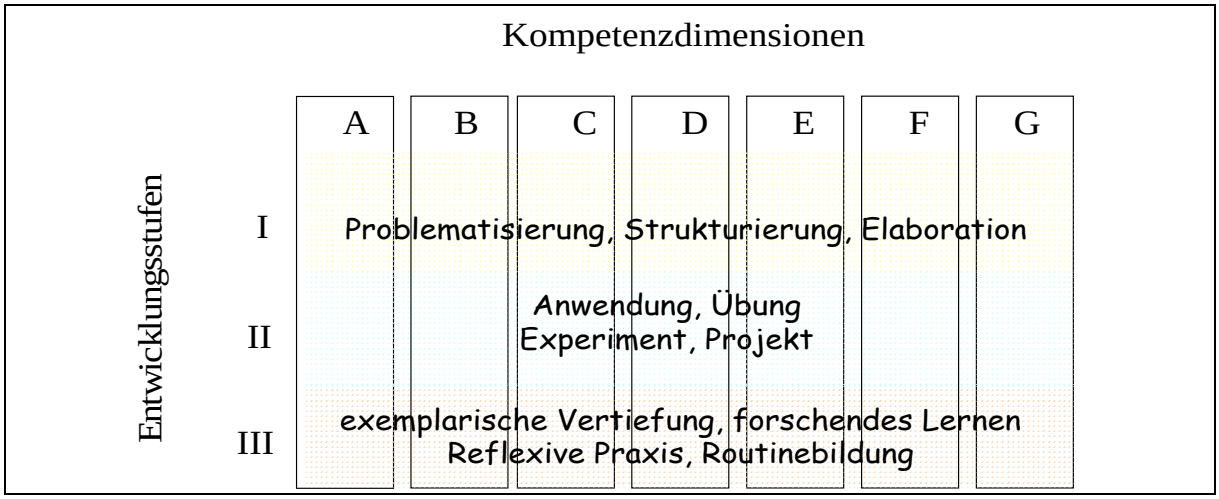


Abb. 2: Verknüpfung von Kompetenz- und Entwicklungsaspekten in der curricularen Struktur einer integrativen Lehrerbildung

Die Identifikation relevanter Kompetenzdimensionen wird in einem ersten Verständigungsschritt zu erfolgen haben, wobei hier auf die Handlungs- und Reflexionsfelder des IBW-Kerncurriculums Bezug genommen werden kann. Nach dem derzeitigen Stand der Überlegungen bietet sich eine Bündelung zu sieben Kompetenzdimensionen an, die in der Anordnung vom lernenden Subjekt ausgehend zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen (siehe Abbildung 3). Im Zentrum stehen dabei die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen.

Bezogen auf jede dieser Kompetenzdimensionen sind in curricular-konstruktiver Hinsicht jeweils vier Schritte der Konkretisierung zu leisten:

1. Die Ausdifferenzierung dieser komplex formulierten Kompetenzen in Richtung auf die darin enthaltenen thematischen Aspekte und Dimensionen;
2. die Identifikation der mit diesen Kompetenzen verbundenen Wissensbasis und damit die Aufdeckung der relevanten Theoriebezüge und der grundlegenden (empirischen, normativen) Informationen über den Gegenstandsbereich;
3. die Identifikation prototypischer Fälle und Situationen, über die dieser Problembereich situierbar ist und über die er auch den Studierenden zugänglich gemacht werden kann;
4. die Bestimmung einer Sequenz von Gegenstandserfahrungen und systematischen Reflexionen, über die sich die Lehrerstudenten im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses über die Phasen diesen Bereich erschließen können (Sequenz von Modulen).

Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen
Eine pädagogisch-professionelle *Einstellung* zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche *Identität* entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
Individuelle *Lern- und Entwicklungsprozesse* sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden
Berufs- und wirtschaftspädagogische *Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen* analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
Unterricht auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
Kompetenzorientierte *Curricula* konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren; Curricula implementieren und evaluieren
Handlungs- und Gestaltungsspielräume in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben
Berufspädagogische *Systemstrukturen* in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Abb. 3: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Wer Curricula entwicklungsorientiert anlegen will, benötigt ein Modell der Kompetenzentwicklung, an dem er sich orientieren kann. In Ermangelung empirisch gesicherten Wissens über den Verlauf der Kompetenzentwicklung im pädagogisch-didaktischen Feld können

solche Modellvorstellungen vorerst nur den Charakter technologischer Hypothesen[1] besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen sind.

Einen Entwurf für ein solches Niveaustufenmodell, mit dem am IBW zu arbeiten versucht wird, zeigt Abbildung 4:

Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen;
Ib	Problemraum kognitiv strukturieren, aus einer pragmatischen Perspektive begrifflich elaborieren, ordnen, modellieren, Dimensionen der Problematik verstehen;
II	Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen und Handlungsoptionen; Reflektieren der Effekte und Nebeneffekte; Erarbeiten von Standards und Ansprüchen;
IIIa	exemplarisch vertiefen, systematisch elaborieren, theoriegeleitet rekonstruieren, erklären und verstehen. Theoretische Probleme bearbeiten und Technologien entwickeln und evaluieren; Mitwirkung an Forschung – **forschendes Lernen**;
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – **reflexive Routinebildung;**

Abb. 4: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN et al. 1988; DANN 1989; WAHL 2005) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen:

Die erste Phase setzt sehr bewusst bei den subjektiven Annahmen und Theorien an, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen. Sie intendiert über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen, dieses subjektive Überzeugungswissen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen. Erst auf dieser Grundlage haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration, der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt.

[1] Dies sind Hypothesen aus wissenschaftlich-technologischen Theorien. Sie enthalten Sätze darüber, welche Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke eingesetzt werden können und basieren auf einer Kombination wissenschaftlich-theoretischen Wissens und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984).

In einer zweiten Phase scheint es uns möglich und notwendig, die Studierenden in die Handlungsperspektive der Lehrer zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, diese Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. Wesentlich wäre es in dieser Phase, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von Lehrern kennen zu lernen, auf dieser Grundlage eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und diese unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene Wissen bewusst zu reflektieren. Der Gegenstand des Lehrerstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) soll auf diese Weise erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden.

Die dritte Phase schließlich differenziert dieses theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung aus und führt zugleich aus den Etappen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens, wie sie für die Phasen eins und zwei prägend waren, in die Bereiche der Produktion und der eigenverantwortlichen Ausweitung und Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen“ Wissens. Unter dem Anspruch „***forschenden Lernens***“ sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen (was inhaltlich technologische Theorien ebenso einschließt, wie es methodisch im Wesentlichen empirisch ausgerichtete Forschung sein wird). Mit zunehmend größeren Studienanteilen sollen durch die Verzahnung von Vorbereitungsdienst und Masterphase schließlich Möglichkeiten zur „***reflexiven Routinebildung***“ eröffnet werden. Das Gewinnen von Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern (vgl. DASCHNER 2005, 8f.).

7 Das Kernpraktikum als Zentrum einer integrativen Lehrerbildungskonzeption

In der Hamburger Lehrerbildungskonzeption nimmt das in die Masterphase eingebettete Kernpraktikum eine Schlüsselposition ein. In ihm fokussieren sich programmatische Ansprüche und professionspolitische Befürchtungen. Zugleich stellt es natürlich in hohem Maße eine pragmatische Herausforderung an alle Beteiligten dar, denn es soll

- mit seinen 30 Leistungspunkten integraler Teil des Studienganges auf Masterniveau sein und zugleich
- im Umfang von einem Semester auf den Vorbereitungsdienst angerechnet werden, was wiederum voraussetzt, dass äquivalente Qualifizierungsleistungen zum bisherigen ersten Referendariatssemester erbracht werden;
- in gemeinsamer personeller und institutioneller Verantwortung der Universität und des Landesinstituts durchgeführt werden, wobei durchaus unklar bleibt, was dies inhaltlich und formal bedeutet;
- wesentlich an beruflichen Schulen und unter Beteiligung dieser Schulen durchgeführt werden, womit ein dritter gestaltender Partner ins Spiel kommt – genauer gesagt 45 berufliche Schulen als potentielle Ausbildungspartner;

- auf Seiten der Universität die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen, die Fachdidaktiken der (zweiten) Unterrichtsfächer und schließlich auch die Fachwissenschaften einbeziehen, d. h. wiederum die Fachwissenschaften der beruflichen Fachrichtungen und der Unterrichtsfächer.

Die curriculare Einbettung des Kernpraktikums in das Leistungspunktetableau des Gesamtstudiengangs weist Abbildung 5 aus.

Herauszuheben ist hierbei, dass sowohl die Qualifizierung in der beruflichen Fachrichtung als auch das erziehungswissenschaftlich-didaktische Studium mit signifikanten Anteilen im Masterprogramm enthalten ist und dass die Masterarbeit, die mit 20 Leistungspunkten das vierte Mastersemester dominieren wird, in der Regel mit einem klaren erziehungswissenschaftlich-didaktischen Bezug und in Anbindung an das Kernpraktikum verfasst werden soll.

Unter Federführung des Zentrums für Lehrerbildung wurden mittlerweile die organisatorischen Eckpunkte des Kernpraktikums fixiert und der konzeptionelle Rahmen abgesteckt, innerhalb dessen zurzeit differenzierte curriculare Konzepte für die Kernpraktika der verschiedenen Lehrämter in Hamburg erarbeitet werden. Aus Sicht der beruflichen Bildung ist hierbei erfreulich, dass Rahmenbedingungen verabredet werden konnten, die den Besonderheiten des Lehramtes an beruflichen Schulen Rechnung tragen und sich von anderen Lehrämtern unterscheiden. Das Kernpraktikum wird sich im Bereich der beruflichen Lehrämter über das zweite und dritte Mastersemester erstrecken, voraussichtlich mit 10 Leistungspunkten im zweiten und 20 Leistungspunkten im dritten Semester. Damit soll gewährleistet werden, dass die Studierenden insbesondere ihre fachwissenschaftlichen Studien während des Kernpraktikums fortsetzen können und nicht aus dem häufig jährlichen Veranstaltungsturnus herausfallen. Das Kernpraktikum wird wesentlich an den beruflichen Schulen absolviert und von Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Art begleitet werden. Hierfür müssen Zeitmodelle und Veranstaltungsformate entwickelt werden, die es den Studierenden erlauben, ihr Fachstudium mit dem Kernpraktikum flexibel zu verzahnen.

Studienanteile	**Bachelor LP**	**Master LP**	**Gesamtstudium LP**
Erziehungswissenschaft / Berufs- u. Wirtschaftspädagogik einschl. Didaktiken	35	25	60
Berufliche Fachrichtung	90	30	120
Unterrichtsfach/ 2. Fach	45	15	60
Kernpraktikum: 18 Praxis (540 Std) 12 Integrationsseminare		30	30
Bachelor-Arbeit	10	--	10
Master-Arbeit	--	20	20
Studienaufwand gesamt (LP)	**180**	**120**	**300**
Studienzeit gesamt (Semester)	**6**	**4**	**10**

Abb. 5: Leistungspunkteverteilung des BA/MA-Studienganges Lehramt an beruflichen Schulen in Hamburg

Wichtiger noch scheint es uns, dass wesentliche konzeptionelle Überlegungen, die aus der in diesem Beitrag dargelegten Gesamtkonzeption einer integrativen Lehrerbildung heraus in der Diskussion von IBW und LIA3 für das Kernpraktikum entwickelt wurden, für die Gestaltung des Kernpraktikums in allen Lehrämtern aufgegriffen wurden. Diese sollen im Folgenden abschließend vorgestellt werden:

Ein Hauptproblem bei allen Überlegungen zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung scheint die Befürchtung zu sein, dass Studierende vor der Herausforderung, ihren ersten Unterricht zu planen und durchzuführen, all das, was sie im wissenschaftlichen Studium gelernt und an Einstellungen ausgebildet haben, über Bord werfen und sich mit dominanten Überlebensstrategien an dem orientieren, was ihnen sicher und verlässlich scheint: an den "bewährten" Unterrichtskonzepten ihrer eigenen Schulzeit, am Rat erfahrener Praktiker und an den Strukturen der von ihnen verwendeten oder empfohlenen Lernmaterialien. Im Kernpraktikum treffen unterschiedliche Didaktiken aufeinander – eine Erfahrung die in kleinerem Maße schon aus den bisherigen Schulpraktika und in verschärfter Form aus dem Referendariat durchaus vertraut ist. Die besondere Herausforderung des Kernpraktikums sehen wir darin, diese Konfrontation weder zu umgehen, indem sich etwa jeder auf das beschränkt, was bisher traditionell seine Aufgabe war, noch sie auf Kosten der Studierenden auszutragen, indem diese dazu veranlasst werden, jedem das zu zeigen, was er sehen will. Es wird vielmehr darum gehen, mit den Studierenden gemeinsam diese unterschiedlichen Erfahrungs- und Wissenssysteme am jeweils konkreten Fall oder Beispiel aufzuarbeiten und sie auf ihre spezifischen Leistungen und Grenzen hin zu reflektieren. Die besondere Chance des Kernpraktikums liegt darin, diesen Prozess der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissenssystemen und ihren pragmatischen Postulaten und Empfehlungen vor dem Hintergrund komplexer Praxisanforderungen reflexiv begleiten und aufarbeiten zu können.

Es ist eine wesentliche Konsequenz dieser Position, dass die Studierenden bewusst und ausdrücklich die Chance erhalten sollen, die Handlungsstrategien erfahrener Praktiker kennen zu lernen, sich wesentliche Elemente davon anzueignen und diese im eigenen Handeln zu erproben. Dies ist ein Stück beabsichtigter Enkulturation einer vorfindlichen Praxis, wobei durchaus in Kauf genommen wird, dass in dieser Phase und in diesem Kontext wissenschaftliche Konzepte eher in den Hintergrund treten werden. Den Studierenden dürfte es hier primär um den Gewinn von Handlungssicherheit gehen, um ein Stück Routinebildung, den Abbau von Ängsten und Unsicherheiten. Erst wenn dies geleistet ist, so unsere Annahme, kann erwartet werden, dass kognitive Kapazitäten und die affektive Bereitschaft zu gewinnen sind, sich mit dieser Praxis reflexiv und analytisch auseinanderzusetzen und in Kooperation mit den Praktikern nach konstruktiven Möglichkeiten zu seiner Weiterentwicklung zu suchen.

Dieses Konzept setzt voraus, dass qualifizierte Mentoren gewonnen werden, die bereit sind, sich in ihrer Praxis zu öffnen und selbst auch an Impulsen zur Weiterentwicklung dieser Praxis interessiert sind. In dieser Strategie spielen die Seminarleiter des Landesinstituts insofern eine wesentliche Rolle, als sie jene Standards, Kompetenzen und Impulse in den Praktikumsprozess hineintragen sollen, die den Innovationsprozess im Praxisfeld vorantreiben.

All diese Überlegungen beziehen sich auf den Kernbereich des Praktikums, der in Praktikanten-Tandems an den Schulen stattfinden wird. Eine wichtige Rolle spielen die begleitenden Reflexions- und Supervisionsprozesse, die parallel dazu in größeren Gruppen von vielleicht 12-14 Studierenden laufen sollten. Ein wichtiges Korrektiv gegenüber einem zumindest phasenweise in der Gefahr der praktizistischen Verengung stehenden Praktikums aus der Lehrerperspektive sollten nach unserer Vorstellung integrierte Projekte aus einer Forschungsperspektive bilden. Integrierte Projekte, die in Verantwortung der Universität liegen, sollten den Blick zunächst systematisch auf die Lernprozesse der Schüler (z. B. pädagogische Diagnostik) und in einer zweiten Phase dann auf die curriculare Analyse und Planung unterrichtlicher Arrangements richten.

Abbildung 6 bildet diese Überlegungen noch einmal im Zusammenhang ab.

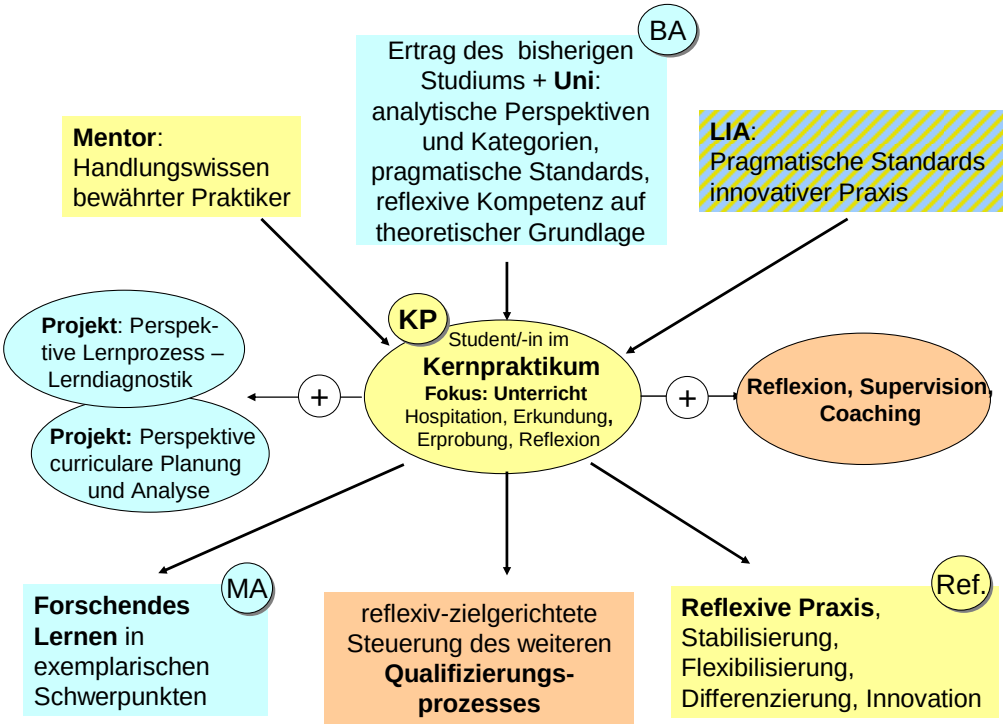


Abb. 6: Beiträge und Impulse zum Kernpraktikum

Aus diesem theoretisch-programmatischen Kontext heraus ist von uns ein so genanntes „Bändermodell“ in den lehramtsübergreifenden Diskussionsprozess eingebracht worden[2], das auf breite Akzeptanz gestoßen und als gemeinsamer Rahmen des Kernpraktikums vom Rat des Zentrums für Lehrerbildung verabschiedet worden ist. Abbildung 7 gibt die aktuelle Fassung dieses Bändermodells wieder, das in seinen Grundzügen kurz erläutert werden soll:

Das Schul- und Unterrichtsband bildet das Zentrum des Kernpraktikums. Die Studierenden absolvieren es in Tandems an berufsbildenden Schulen in Hamburg und werden dort von

[2] Entwickelt worden ist dieses Modell aus dem gemeinsamen Diskussionsprozess von IBW und LIA 3 heraus; wesentlichen Anteil an seiner Ausarbeitung und Promotion hatten insbesondere auch Barbara Fahland und Prof. Dr. Thomas Vollmer.

Mentoren betreut, die ihrerseits am Landesinstitut und vom IBW qualifiziert und beraten werden. Die Studierenden hospitieren und führen eigene Unterrichtsversuche mit zunehmender Komplexität und Eigenverantwortlichkeit durch. Eingebettet hierin finden u. a. schulübergreifend kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in einer Gruppe von je 8-12 Studierenden statt, die von jeweils einem Hochschullehrer (als hauptverantwortlichen Betreuer) gemeinsam mit einem Seminarleiter des LIA begleitet werden. Hierbei geht es wesentlich darum, wieder an die didaktischen Standards der universitären Ausbildung anzuschließen und erste Routinen „guten Unterrichts“ zu entwickeln.

Standortübergreifende Seminare führen in das Schul- und Unterrichtsband ein und begleiten dieses unter unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten (z. B. rechtliche und schulorganisatorische Grundlagen, Grundlagen handlungsorientierten Lernens, Methodenworkshops, Heterogenität und innere Differenzierung, Leistungsmessung und Lernerfolgskontrolle). Die Seminare werden schwerpunktmäßig vom Landesinstitut verantwortet und sind Teil eines Seminar- und Projektbandes.

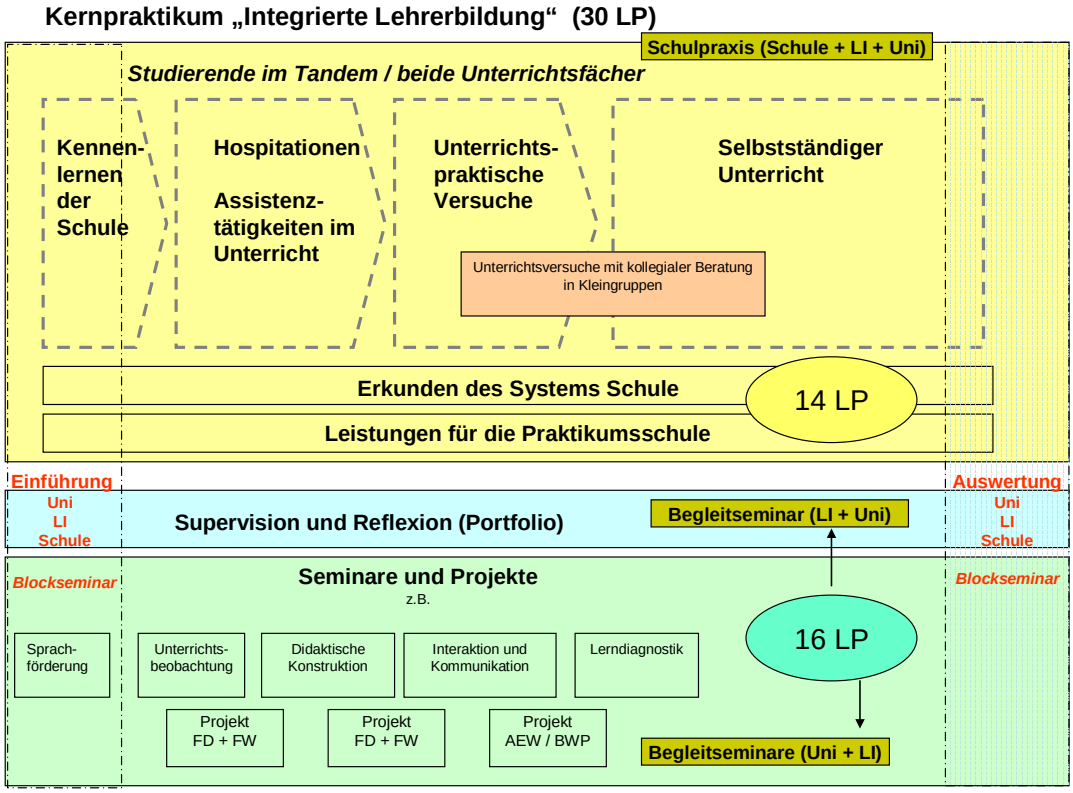


Abb. 7: Das Bändermodell des Kernpraktikums der Lehramtsstudiengänge in Hamburg

Das hierin eingebettete Projektband bildet den Schwerpunkt forschungsbezogener Aktivitäten im Kernpraktikum und ist damit auf forschendes Lernen fokussiert. Die Studierenden sollen sich mit gehaltvollen Problemen pädagogischer Praxis theoriegeleitet auseinandersetzen, Forschungsfragen auf der Grundlage vorwiegend empirischer (qualitativer wie quantitativer)

Forschungsmethoden systematisch bearbeiten und die Ergebnisse in angemessener Form darstellen und vertreten. Die Projektarbeiten sollen Gelegenheiten zur individuellen Schwerpunktbildung bieten. Eine erste Projektarbeit sollte sich dabei auf das Gebiet pädagogischer Diagnostik oder die Analyse von Lehr-Lern-Prozessen beziehen, eine zweite Projektarbeit auf curriculare Fragestellungen aus dem Umfeld der Analyse curricularer Rahmenbedingungen oder der Konstruktion, Begründung oder Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements. Hier sind die Fachwissenschaften in angemessener Weise zu beteiligen. Die Projektarbeiten werden von der Universität angeleitet, begleitet und bewertet; aus ihnen könnten vorzugsweise Themenstellungen für die Masterarbeit entwickelt werden.

Im Supervisions- und Reflexionsband stehen die Studierenden, ihre Kompetenzen, Erfahrungen, Pläne, ihr Studium und ihre Berufsperspektive im Vordergrund. Das Band dient der reflexiven Begleitung und der Auswertung der Praktikumserfahrungen. Es ist zugleich Ort der individuenbezogenen Planung, Steuerung und Auswertung des Praktikums im Rahmen einer schulübergreifenden Seminargruppe von 12-14 Studierenden unter kooperativer Betreuung von Universität und Landesinstitut. Als zentrales Instrument wird hierfür das Portfolio eingeführt.

8 Ausblick

Mit den Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung, der Initiative zur Einrichtung von Sozietäten und schließlich den Eckpunkten vom Frühjahr 2006 haben Senat und Universität in Hamburg einen breit angelegten und von großer Vielfalt geprägten Prozess der Reorganisation der Lehrerbildung von innen heraus auf den Weg gebracht. Ergebnisse, wie z. B. die Erstellung der Kerncurricula und die Umgestaltung der 2. Phase belegen dies. Dennoch ist der vorliegende Beitrag immer noch ein Werkstattbericht, der dokumentiert dass bildungspolitische Impulse diesen Reformprozess initiiert, vorangetrieben und beschleunigt haben, dass sie aber zugleich durch unklare Ziel- und Rahmenvorgaben und problematische strukturelle Entscheidungen die Arbeit belastet und behindert haben. Er verdeutlicht, dass konzeptuelle Überlegungen, curriculare Umsetzung und strukturelle Entscheidungen aufeinander bezogen werden müssen, dass aber genau dies im konkreten Prozess häufig unterblieben ist. Hier scheint es vielmehr, dass allzu häufig neue Konzepte direkt in strukturelle Reformen umgesetzt werden, ohne den mühsamen Zwischenschritt der curricularen Konkretisierungen zu gehen. Das politisch vorgegebene Kernpraktikum stellt hier eine ganz besondere Herausforderung dar, weil es nur erfolgreich sein kann, wenn eine überzeugende integrative curriculare Konzeption im doppelten Sinne gefunden werden kann. Nämlich einerseits im Sinne der Integration von Praxiserfahrung und wissenschaftlichem Wissen und nicht nur der Ko-Operation und andererseits im Sinne der Einbettung des Kernpraktikums in ein subjektbezogen-entwicklungspädagogisches Gesamtkonzept der Professionalisierung zukünftiger Berufs- und Wirtschaftspädagogen über alle Phasen hinweg.

In diesem Sinne wird auch die Frage nach der Ausgestaltung der konzeptionellen Überlegungen für das Kernpraktikum und deren Umsetzung in gemeinsamer Verantwortung von Uni-

versität, Landesinstitut und beruflichen Schulen zu beantworten sein. Dabei hat es sich bisher als günstig erwiesen, dass wesentliche konzeptuelle Überlegungen für die Gestaltung des Kernpraktikums in einem konstruktiven und von gegenseitigem Vertrauen geprägten Diskussionsprozess zwischen dem IBW und dem LI Abteilung Ausbildung Berufliche Schulen entwickelt wurden.

Literatur

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

ARNOLD, E. (2004): Zwischenbericht der Implementation neuer Ausbildungscurricula am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.

ARNOLD, E. (2006): Standarderreichung durch Kerncurricula? Erste Erfahrungen an der Universität Hamburg. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 6, H. 1, 45-51.

BADE, P. (2005): Stärken und Schwächen der Zweiten Phase. In: Sonderheft Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiterinnen (Hrsg.): Seminar Lehrerbildung und Schule, Hohengehren, 25-29.

BRAND, W./ TRAMM, T. (2003): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: BAABE, S./ HAARMANN, E. M./ SPIESS, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn, 266-277.

BÜRGERSCHAFT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG (2006): Reform der Lehrerausbildung. Mitteilungen des Senats an die Bürgerschaft. Drucksache 18/3809 vom 28.02.06.

BUNGE, M. (1967): Scientific Research II. The Surch for Truth. Berlin et al.

BWP Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

DANN, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., H. 2, 247-254.

DASCHNER, P. (2005): Lehrerbildung und Schulentwicklung Potenziale, Hindernisse und Entwicklungsspuren. In: Pädagogik, H. 7/8, 6-9.

GROEBEN, N./ WAHL, D./ SCHLEE, J./ SCHEELE, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen.

IBW Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (2003): Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg.

KEUFFER, J./ OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel.

KMK (1998): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen auf der Grundlage der Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen – Universitäten und gleichgestellten Hochschulen.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

KORTHAGEN, F.A./ KESSELS, J./ KOSTER, B./ LAGERWERF, B./ WUBBELS, T. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerausbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg.

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERBILDUNG UND SCHULENTWICKLUNG (Hrsg.) (2004): Konzept der Teilmodularisierung der Lehrerbildung. Hamburg.

LENKUNGSGRUPPE LEHRERBILDUNG (2001): Vorhaben zur Reform der Lehrerbildung. Unveröff. Arbeitspapier vom 19.4.2001.

MUSTER-WÄBS, H./ RUPPEL, A. (2001): Von der (guten) Idee zum guten Unterricht – ein Hürdenlauf für Lehrerinnen und Lehrer. Intentionen des Lernfeldunterrichts und seine Auswirkungen auf Schulorganisation und Unterricht. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiterinnen (Hrsg.): Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 4, Hohengehren, 34-44.

MUSTER-WÄBS, H./ PILLMANN-WESCHE, R./ RUPPEL, A. (2003): Basisüberlegungen zum Modellversuch UbS-HH und dessen Zusammenhang mit Aspekten der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Hamburg. Hamburg.

NEUWEG, G. (1999): Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung: Potenziale und Grenzen im Lichte des Dreyfus-Modells. In: Erziehung und Unterricht, H. 5-6, 363-372.

PAHL, J.-P./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (2000): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Baden-Baden.

PROJEKTGRUPPE LEHRERBILDUNG (2001): Auf dem Weg zu Kerncurricula in der Lehrerbildung – Eckwerte für die Erstellung von Kerncurricula. Projektgruppe Lehrerbildung. Hamburg.

SPÖTTL, G./ DREHER, R./ BECKER, M. (2002): Eine kompetenzorientierte Lernkultur als Leitbild in der Lehrerbildung an beruflichen Schulen – Diskussionspapier für die Steuerungsgruppe des BLK-Modellversuchs UbS. Draft 4. Flensburg.

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

TRAMM, T. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrerausbildung. 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), 123-145.

TRAMM, T. (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT. In: HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM, Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. Frankfurt a. M., 37-51.

TRAMM, T. (2003): Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E.G. (Hrsg.): Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung. Bielefeld, 239-260.

WAHL, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn.

Die Autoren:

Prof. Dr. TADE TRAMM

Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: tramm (at) ibw.uni-hamburg.de
Homepage: www.ibw.uni-hamburg.de/p/tramm

OSR RAINER SCHULZ

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Leiter der Abteilung Ausbildung Berufliche Schulen (LiA3)

Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg

E-mail: Rainer.Schulz (at) bbs.hamburg.de

Homepage: www.li-hamburg.de

Josef Aff
(Wirtschaftsuniversität Wien)

Professionalisierung von Wirtschafts-pädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von Tade Tramm und H.-Hugo Kremer
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (AFF 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf

Ausgehend von der Darstellung des strukturellen Umfeldes der Wirtschaftspädagogik am Standort Wien wird exemplarisch aufgezeigt, wie durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis eine Professionalisierung wirtschaftspädagogischer Handlungskompetenz gewährleistet werden kann. Es wird die These vertreten, dass durch die Einführung von Lehrerbildungsstandards eine Theorie-Praxis-Verknüpfung wirksam unterstützt werden kann. Abschließend wird an Hand des einphasigen Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien aufgezeigt, dass auch in der "Bologna-Architektur" eine Fortsetzung der polyvalenten WIPÄD-Ausbildungstradition möglich ist.

Professionalisation of students in the single-phase business studies and vocational education masters programme at the WU in Vienna

Using the presentation of the structure and context of business studies and vocational education in Vienna as an example, this paper shows how the combination of theory and practice can ensure the professionalisation of vocational competence in the field of business studies and vocational education. The paper advocates the theory that combining theory and practice can be effectively supported by the introduction of standards in teacher education. In conclusion the paper demonstrates, through the example of the single-phase masters programme in business studies and vocational education in Vienna, that a continuation of the polyvalent tradition of training in business studies and vocational education is possible even within the ’architecture’ of the Bologna process.

JOSEF AFF (Wirtschaftsuniversität Wien)

Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien

1 Blitzlichter zur Erhellung des strukturellen Umfeldes der Wirtschaftspädagogik am Standort Wien

Die Wirtschaftsuniversität Wien befindet sich aktuell in einem umfassenden Change Management-Prozess, der nicht nur die Implementierung des dreigliedrigen Studienaufbaus BA/MA/Doktorat-PhD umfasst, sondern ebenso eine tief greifende Reform der Binnenstrukturen der Universität wie auch der strategischen Ausrichtung. Diese wird u. a. durch die kürzlich erfolgte EQUIS-Akkreditierung dokumentiert. Eine derart radikale Veränderungsstrategie ist für jede Universität eine gewaltige Herausforderung, die Größe der Wirtschaftsuniversität Wien mit mehr als zwanzigtausend Studierenden stellt jedoch noch einen zusätzlichen „exponentiellen Komplexitätsfaktor“ dar. Die große Zahl an Studierenden sowie die bildungspolitische Vorgabe eines freien Universitätszuganges (in Österreich besteht weder ein Numerus Clausus noch – mit wenigen Ausnahmen – eine andere Studienbeschränkung) förderte die hochschuldidaktische Entscheidung, die ersten beiden Semester als Selektionsphase zu konzipieren und diese Studieneingangsphase weitestgehend „plattformgestützt“ abzuwickeln.

Im WS 2002/03 kam es zur Einführung der Learn@WU-Plattform, die sich in den letzten Jahren rasant entwickelte. Derzeit gibt es mehr als 30.000 registrierte Benutzer, die auf ca. 850 Kurse und Lehrveranstaltungen in über 130 verschiedenen Fächern zugreifen können (vgl. Learn@WU). Zu diesen Kursen existieren über 38.000 Lehrmaterialien. In der Prüfungszeit werden bis zu 360.000 Beispiele pro Tag von den Studierenden gelöst und täglich bis zu 4,2 Millionen Web-Server Anfragen generiert. Sowohl in der alten Studienstruktur wie auch in den seit dem WS 2006/07 flächendeckend eingeführten Bachelorstudien sind die ersten beiden Semester (1. Studienabschnitt) für alle Studierenden einheitlich und verpflichtend. Von den rund 3.500 jährlichen Studienanfängern „überleben“ rund fünfzig Prozent diese Selektionsphase. Das bedeutet, dass auch alle potenziellen WIPÄD-Studierende diese Hürde am Beginn des Studiums zu bewältigen haben, weil sie ansonsten keinen BA-Abschluss, der Voraussetzung für ein WIPÄD-Masterstudium ist, erwerben können.

An der WU wurden vier wirtschafts- und sozialwissenschaftliche BA-Studienzweige etabliert. Zur Gewährleistung eines fundierten wirtschaftswissenschaftlichen Fundaments (Polyvalenz!) sowie zur prophylaktischen Erschwerung einer möglichen künftigen bildungspolitischen Strategie, durch Schaffung einer schlechter bezahlten neuen BA-Lehrerkategorie („WIPÄD-Lehrer-light“) Kosten zu sparen, wurde bewusst auf die Errichtung eines eigenen Studienzweiges „Wirtschaftspädagogik“ im BA-Studium verzichtet (vgl. SCHÜTTE 2006, 502). Sehr wohl gibt es jedoch die Möglichkeit im Rahmen des Studienzweiges Betriebswirt-

schaft anstelle einer der beiden verpflichtend vorgeschriebenen Speziellen Betriebswirtschaftslehren im Umfang von 10 SST bzw. 20 ECTS die „Duftmarke“ WIPÄD mit dem primären Fokus „Betriebliche Weiterbildung“ zu wählen.

In den letzten Jahren wurde/wird die Binnenstruktur der WU umfassend verändert, indem alle Institute zu zwölf thematischen Clusters (Departments) zusammengefasst wurden. Das soeben wieder gewählte Rektorat verfolgt zielstrebig die Politik, die Identität der Departments zu Lasten der Institute zu stärken. Die neue organisatorische Ausrichtung dokumentiert sich u. a. darin, dass im geplanten WU-Neubau die räumliche Struktur durch die Departments bestimmt wird und das Rektorat mit den Departments Leistungsvereinbarungen trifft, die Basis für Mittelzuteilungen sind. Ebenso haben die Departments eine gemeinsame Forschungspolitik zu definieren, deren Umsetzung Diskussionsgegenstand der regelmäßigen Zielvereinbarungsgespräche mit dem Rektorat darstellt. Das Institut für Wirtschaftspädagogik ist Teil des betriebswirtschaftlichen Departments „Management“, wo vor allem die verhaltensorientierten betriebswirtschaftlichen Lehrstühle wie Personalmanagement oder Change Management zusammengefasst sind. Es ist offensichtlich, dass so umwälzende Veränderungen der Binnenstruktur, wie die Einführung von Departments als neue „identitätsstiftende Einheiten“, nachhaltige Auswirkungen auf die Autonomie der Institute induzieren. Das gilt vor allem für Wirtschaftspädagogik an der Nahtstelle zwischen Betriebswirtschaftslehre und Erziehungswissenschaft. Die an der WU angebotenen zehn Masterstudiengänge werden in der Regel von Departments angeboten. Die Ausnahme bildet das Masterstudium Wirtschaftspädagogik, das hauptverantwortlich und weitgehend vom Institut für Wirtschaftspädagogik gestaltet wird (vgl. Pkt. 4).

Neben der sehr gestrafften Darstellung der aktuellen Umbrüche im universitären Umfeld der WU-Wien sind vor allem für deutsche und schweizer Leser einige Anmerkungen zur österreichischen Berufsbildungsarchitektur sowie zur Ausbildung von Lehrern an Berufsbildenden Schulen unverzichtbar. Ähnlich wie in Deutschland wird auch in Österreich der beruflichen Sekundarausbildung eine zentrale Rolle zugeordnet (vgl. AFF 2006a, 126 ff.). Im Unterschied zu Deutschland sind jedoch die vollzeitschulischen Varianten bedeutsamer als die Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems. Innerhalb der vollzeitschulischen beruflichen Ausbildungszweige gibt es Berufsbildende Höhere Schulen im Umfang von fünf Jahren (14-19), die sowohl mit einem Vollabitur als auch mit einer Berufsqualifikation im Sinne von „Employability“ abschließen. Mehr als fünfzig Prozent der Schüler Berufsbildender Höherer Schulen entscheiden sich für wirtschaftliche Qualifikationsprofile (Handelsakademien, Höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, Höhere Lehranstalten für Tourismus), während sich der Rest für Höhere Technische Lehranstalten (HTL) entscheidet. In der Regel sind im selben Schulgebäude auch Berufsbildende Mittlere Schulen (14/15-17/18 Jahre) untergebracht, die ähnlich strukturiert sind.

Österreichische WIPÄD-Absolventen haben kein Referendariat zu absolvieren, weil die WIPÄD-Ausbildung einphasig ist. Das bedeutet, dass mit Abschluss des Studiums die Absolventen über alle notwendigen Kompetenzen verfügen (sollten), um die ersten Unterrichtsjahre in der Schulpraxis nicht bloß auf ein „Survival-Training“ zu reduzieren. Eine struktu-

relle Unzuständigkeit zwischen der ersten und der zweiten Ausbildungsphase wird damit ausgeschlossen, weil die Universität gegenüber den Abnehmern für die Ausbildungsqualität ihrer Absolventen verantwortlich ist. Die vollständigen Anstellungserfordernisse sind jedoch erst dann erfüllt, wenn Absolventen nach Abschluss des WIPÄD-Studiums zumindest zwei Jahre in einem beruflichen Handlungsfeld (auf Akademikerniveau) tätig sind. Diese Regelung wird in Zukunft dahingehend modifiziert, dass Bewerber für ein WIPÄD-Masterstudium mit einem abgeschlossenem wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen BA-Abschluss sowie einer daran anschließenden mehr als zweijährigen beruflichen Tätigkeit diese „Praxiszeit" angerechnet bekommen.

Ein zweiter wesentlicher Unterschied besteht darin, dass österreichische WIPÄD-Absolventen, sofern sie die Schullaufbahn wählen, nicht bzw. kaum in Berufsschulen des Dualen Systems unterrichten, sondern (fast) ausschließlich in Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen und dort vor allem in jenen mit einem wirtschaftlichen Qualifikationsprofil (Handelsakademien und Handelsschulen, Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und Tourismusschulen). In Österreich verfügen Lehrer an Berufsschulen in der Regel über keine akademische Qualifikation. Sie benötigen eine langjährige einschlägige Berufspraxis sowie eine anschließende pädagogische außeruniversitäre Ausbildung an Pädagogischen Instituten. Da diese soeben in Pädagogische Hochschulen umgewandelt werden, ist auch diese Ausbildungskonzeption im Umbruch. Ein weiterer Unterschied zu Deutschland besteht darin, dass es in Österreich keine universitäre Berufspädagogik gibt. Lehrer beruflicher Fächer an den Mittleren und Höheren Lehranstalten für Technische Berufe benötigen für eine Unterrichtstätigkeit einen einschlägigen universitären Abschluss (Diplomingenieur) sowie eine zumindest vierjährige Berufspraxis. Die pädagogische Ausbildung wird berufsbegleitend außeruniversitär erworben und nimmt einen eher peripheren Stellenwert ein (vgl. AFF/ FORTMÜLLER 2006, 114).

Diese Kurzdarstellung verdeutlicht, dass in Österreich das wirtschaftspädagogische Studium die einzige berufsbildende Ausbildungsschiene auf Universitätsniveau darstellt, die jedoch im Unterschied zu Deutschland nicht für das Duale System, sondern für den Unterricht an Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen qualifiziert. Die skizzierten bildungspolitischen Rahmenbedingungen (Bildungsstruktur, Lehrerausbildungstradition etc.) bestimmen wesentlich den (hohen) Stellenwert der Wirtschaftspädagogik im österreichischen Berufsbildenden Schulwesen sowie die curricularen „Stellschrauben" für ein WIPÄD-Masterstudium, in dem Studierende zu qualifizieren sind, Schüler an Berufsbildenden Vollzeitschulen sowohl für ein Studium vorzubereiten wie auch mit arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen auszustatten.

Bei der Entwicklung des Masterstudiums an der WU Wien wurde curriculares Neuland betreten, weil es derzeit kein einphasiges WIPÄD-Studium in der „Bologna-Architektur" gibt. Während die WIPÄD-Ausbildung in Deutschland durch eine zweiphasige Ausbildungsphilosophie bestimmt wird, sind die Wirtschaftsfakultäten der drei anderen österreichischen WIPÄD-Standorte (noch) nicht auf die BA/MA-Struktur umgestiegen. Bevor auf die zentrale Thematik eingegangen wird, wie das Curriculum des Masterstudiums WIPÄD an der WU-

Wien aufgebaut ist, das sich an der Zielvorstellung „Umsetzung von Professionalität und Polyvalenz“ orientiert, wird auf die aktuelle Lehrerbildungsdiskussion (vgl. stellvertretend TERHART 2001, LIPOWSKY 2006, MERKENS 2003, OELKERS 2001, 2003, 2004, REINISCH 2003, SCHÜTTE 2006) eingegangen, um zentrale Kritikpunkte und Reformimpulse angemessen zu berücksichtigen. Dieser Blick über den Tellerrand zur Optimierung der eigenen curricularen Arbeit schließt eine Berücksichtigung zentraler Befunde der Lehrerbildungsforschung ein, ebenso eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Qualität einer Lehrerausbildung erhöht und evaluiert werden kann. Diese Fragestellung impliziert u. a. eine Beschäftigung mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung, weil ohne curriculare und hochschuldidaktische Modellierung des unwegsamen Geländes zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können (vgl. EULER 1996, 355) eine anspruchsvolle berufsrelevante einphasige universitäre Ausbildung, wo eine zweite korrigierende und (Verantwortung) delegierende Ausbildungsschleife „Referendariat“ nicht existiert, Wunschdenken bleibt.

2 Universitäre Lehrerbildung im Spiegel empirischer Befunde und historisch/bildungspolitischer Erfahrungen

Universitäre Lehrerbildung und empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Lehrerbildung machen nur Sinn, wenn man von einem Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrerausbildung und einer daraus resultierenden Erhöhung der Qualität des Unterrichts und in der Folge besseren Lernergebnissen der Schüler ausgeht. Diese Basisannahme wird von vielen empirischen Forschern tendenziell befürwortet (vgl. BLÖMEKE 2004, 62 ff., HELMKE 2006), wenngleich – wie TERHART feststellt – gesichertes Wissen über die Wirkung und Wirksamkeit von Lehrerbildung kaum vorliegt (vgl. TERHART 2007, 7). Die Diskussion über die Bedeutung des Lehrers für einen guten Unterricht wird von WEINERT pointiert mit den beiden Fragen auf den Punkt gebracht, ob man zukünftig überhaupt noch Lehrer benötigt oder nur mehr sozialpsychologisch ausgebildete Moderatoren autonomer Lerngruppen und ob kompetente Lehrer eine notwendige Bedingung für die Kompetenzentwicklung der Schüler darstellen (vgl. WEINERT 2002, 14, 23). Auf die zweite Frage antwortet WEINERT wie folgt: „Die Antwort auf diese Frage ist nach meiner Auffassung ein uneingeschränktes „Ja“. Allerdings gilt: Für die zu bewältigenden schwierigen Lernaufgaben genügt es nicht, dass Lehrer zur Verfügung stehen; entscheidend ist, dass es sich um kompetente Lehrer handelt…“ (WEINERT 2002, 23). Kompetente Lehrer erfordern jedoch lt. Expertiseforschung eine professionelle universitäre Lehrerausbildung (vgl. BLÖMEKE u. a. 2006), weil die begabten und kompetenten, keine professionelle Ausbildung benötigenden, pädagogischen Autodidakten, wie sie vor allem von Vertretern der „Deregulierer“ propagiert werden (vgl. BLÖMEKE 2004, 70 f.) eher die Ausnahme und nicht die Regel darstellen.

Das Problem besteht jedoch darin, dass eine kompetente und professionelle universitäre Lehrerausbildung im Argen liegt. Diese Kritik OSERs wird von ihm wie folgt präzisiert: „Das, was im Kopf der Lehramtskandidaten und -kandidatinnen entsteht, ist nicht professionelles Können und Beherrschen, sondern bloß partikuläres, verinseltes Wissen“ (OSER 2001, 310). Die empirisch fundierten Kritikpunkte in Bezug auf die Qualität und Professionalität der uni-

versitären Lehrerausbildung sind seit Jahrzehnten geradezu stabil (vgl. exemplarisch STELTMANN 1979, 1986, ÖSTERREICH 1987). Die mangelhafte bis fehlende Abstimmung zwischen dem Fachstudium, den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen, der Fachdidaktik sowie der schulpraktischen Phase wird seit Jahrzehnten als eine der Hauptschwächen diagnostiziert (vgl. TERHART 2001, 196 f.). OELKERS sieht neben den angeführten Kritikpunkten einen weiteren zentralen Mangel in der Organisation der Lehrerbildung, die sich u. a. durch eine fehlende Profilierung auszeichnet. „Für die Lehrerbildung insgesamt ist niemand zuständig, die komplexe Ausgangssituation hat kein geeignetes Management, daher muss – und kann – keine Verantwortung übernommen werden und gibt es keine Profilierung“ (OELKERS 2001, 156).

Viele der angeführten Mängel in der universitären Lehrerausbildung gelten nur bedingt für die Wirtschaftspädagogik, weil beispielsweise die von OELKERS geforderte klare Zuständigkeit innerhalb der Universität in WIPÄD-Studiengängen gegeben ist. Ebenso übernehmen die WIPÄD-Lehrstühle eine „Heimatfunktion“ für Studierende und vermögen die Studienanteile Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und schulpraktische Studien wirksamer als Lehramtsstudien allgemeinbildender Fächer zusammenzuführen. Damit wird ein abgestimmtes Studienprogramm „aus einem Guss“ möglich. In der Frage der Abstimmung besteht an der WU-Wien eine wenig zufrieden stellende Ausbildungsstruktur, weil hier aus historischen Gründen erziehungswissenschaftliche Anteile im WIPÄD-Studium von einem eigenen Institut für Erziehungswissenschaft angeboten werden. Dadurch nehmen viele erziehungswissenschaftliche Inhalte wenig bis kaum auf eine wirtschaftsberufliche Ausbildungsperspektive Bezug, andererseits gibt es mehr inhaltliche Überschneidungen als Synergieeffekte (vgl. STUDIERENDENBEFRAGUNG 2006).

3 Professionalisierung wirtschaftspädagogischer Handlungskompetenz durch Implementierung von Lehrerbildungsstandards

Professionelles Lehrehandeln muss – wie OSER zu Recht pointiert anmerkt – u. a. daran erkannt werden, ob Lehrpersonen im „emergency room“ Klassenzimmer kompetenter handeln als Nichtprofessionelle und sich von diesen klar unterscheiden (vgl. OSER 2002, 9). Selbstverständlich repräsentiert der „emergency room“ als Metapher ebenso andere pädagogisch relevante Handlungsfelder, denken wir nur an das weite Feld der betrieblichen Weiterbildung. Aus historischer Sicht hat sich das Lehrerbild kontinuierlich gewandelt. Dominierte noch zu Zeiten HERBARTS das Bild vom Lehrer als Methoden-Handwerker und Schulzuchtkontrolleur, so wandelte sich in der Reformpädagogik bzw. der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Bild vom Lehrer entscheidend, weil er nun als „Künstler“ und Menschenbildner gesehen wurde. In Zeiten des Behaviorismus dominierte das Bild vom Lehrer als Lern- und Instruktionsingenieur bzw. als Sozialtechnologe wobei aktuell, also nach Vollzug der „konstruktivistischen Wende“, der Lehrer primär als Lernberater, Coach, Facilitator oder/und Moderator gesehen wird (vgl. TERHART 1987, 800). Aus der Sicht des Autors wäre die Metapher eines Lehrers als „theoriegeleiteter Kunsthandwerker“ zutreffend, weil dieses Bild die Notwendigkeit einer Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen (Theorie/

Empiriebezug) und Können, also Befähigung zum professionellem Handeln im „emergency room“ (Handwerk), verdeutlicht. Der Hinweis auf „Kunst“ unterstreicht die kreative, adaptive Flexibilität erfordernde und daher nur beschränkt planbare Dimension pädagogischen Handelns. Dadurch wird klargestellt, dass „das Technologiedefizit des pädagogischen Handelns zwar begründbar und beschreibbar, gewiss auch zu begrenzen, aber prinzipiell nicht aufzuheben (ist)“ (GIESECKE 2005, 752).

Geht man davon aus, dass die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität neben einer kognitiven Dimension ebenso eine soziale und persönliche sowie eine intuitive und kreative umfasst, dann wird deutlich, dass die Förderung eines derartig komplexem Qualifikations- und Haltungsportfolios einen biografischen Entwicklungsprozess darstellt, den zu begleiten und professionell zu unterstützen zentrale Aufgabe einer Lehrerausbildung darstellt. Wirksames professionsbezogenes Wissen und Können setzt immer eine Integration in die personale Entwicklung einer Lehrkraft voraus (vgl. TERHART 2001, 166, HAAG/ LOHRMANN 2006, 624).

Es wird davon ausgegangen, dass für ein professionelles Lehrerhandeln eine elaborierte Wissensbasis, der Bogen reicht von fundiertem fachwissenschaftlichen über curriculares und fachdidaktisches Wissen bis zum Wissen über Klassenmanagement, eine notwendige wenn auch keine ausreichende Voraussetzung darstellt. Die Notwendigkeit einer seriösen fachwissenschaftlichen Basis ergänzt um eine lernpsychologisch fundierte fachdidaktische Expertise wird beispielsweise von SCHNEIDER betont und von DUBS mit Hinweis auf die Relevanz pädagogischen Inhaltswissens unterstrichen (vgl. SCHNEIDER 1999, DUBS 1999). Es stellt sich jedoch die Frage, wie einigermaßen transparent und kontrollierbar gewährleistet werden kann, dass die einzelnen Wissensbereiche nicht isoliert wie Gesteinsbrocken auf der Geröllhalde trägen Wissens herumliegen. Vielmehr geht es darum, die einzelnen Gesteinsbrocken in hochschuldidaktischen Gesteinsformationen variantenreich zu arrangieren, wobei jede Gesteinsformation für ein spezifisches pädagogisches Handlungsfeld (Peer Teaching, Videoanalyse, Erarbeitung einer Fallstudie etc.) steht. Studierende sollten die Chance erhalten zu erfahren und zu lernen, wie man aus Gesteinsbrocken Skulpturen kreativ modellieren kann. Im Unterricht genügt nämlich nicht allein die Metaperspektive, also jene Fähigkeit, sachkundig Skulpturen zu bewerten, sondern im Klassenzimmer, im Weiterbildungsseminar ist situatives Handeln, also Können und nicht bloß Wissen gefragt. Demnach gleicht metaphorisch gesprochen eine professionelle pädagogische Arbeit einer kompetenten und kreativen Bildhauer- und Steinmetzarbeit.

3.1 Universitäre Lehrerbildung zwischen theoriegeleiteter Praxis und praxisgeleiteter Theorie

In der universitären Ausbildung sind für eine „kreative Bildhauer- und Steinmetzarbeit“ die Grundlagen durch eine hochschuldidaktische Konzeption einer facettenreichen Theorie-Praxis-Verknüpfung zu legen. Schon Schleiermacher (vgl. OSER 2004, 192) hat im Jahr 1850 drauf hingewiesen, dass die genaue Kenntnis der musikalischen Komposition allein keinen zum Komponisten macht.

Diese Position unterscheidet sich von jener ZABECKs, der in einer Vermittlung praktischer Unterrichtskompetenz den Anspruch der Wissenschaftlichkeit der Handelslehrerausbildung gefährdet sieht und im Prinzip eine „Arbeitsteilung“ zwischen einer primär theoretischen Ausbildung in der ersten Phase (Universität) und einer unterrichtspraktischen Ausbildung in der zweiten Phase (Referendariat) befürwortet (vgl. ZABECK 1995, 479 ff.). Abgesehen davon, dass im Rahmen einer einphasigen Lehrerausbildung ein weitgehender Verzicht auf die Förderung einer berufsrelevanten Handlungskompetenz die Berechtigung einer universitären Lehrerausbildung und deren Akzeptanz durch die Abnehmer grundsätzlich in Frage stellen würde, gibt es aus lernpsychologischer und pädagogischer Perspektive (vgl. exemplarisch WEINERT, 2002, OSER/ OELKERS 2001, LIPOWSKY 2006) sehr viele Gründe, bereits im Studium den Aufbau einer theoriegeleiteten berufsrelevanten Handlungskompetenz, also Wissen und Können, Theorie und Praxis zu verknüpfen. Es wird die Ausschöpfung eines breiten hochschuldidaktischen Spektrums zur Theorie-Praxis-Verknüpfung zwischen den beiden Polen

- „Primat der Theorie“, der einem empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis verpflichtet ist und
- „Primat der Praxis“ in der Tradition der Aktionsforschung

befürwortet. In diesem Kontinuum (vgl. BACKES-HASSE/ FROMMER 2004, NEUWEG 2004, MESSNER 2001) zwischen sehr unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen wird dem Theorie-Praxis-Verständnis der hermeneutischen Wissenschaftsorientierung ein besonderer Stellenwert eingeräumt, weil dieses Paradigma von keinem vertikalen, also asymmetrischen Theorie-Praxis bzw. Praxis-Theoriebezug ausgeht, sondern von einer Theorie-Praxis-Relation, die weder hierarchisch noch linear, sondern dialektisch zu verstehen ist. Nach diesem Theorieverständnis in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik haben Theorien eine kritisch-reflexive Funktion für die Praxis, wobei die Dignität der pädagogischen Praxis unabhängig von der Theorie besteht. Theoriebildung hat demnach in Wechselwirkung mit der Praxis zu erfolgen. Wenngleich die Relevanz der (Unterrichts)Praxis als eigentlicher pädagogischer Bewährungsraum professionellen Handelns außer Streit steht, betont eine dialektische Theorie-Praxis-Position die akademisch unverzichtbare Funktion von Theorien, der Praxis kritisch-konstruktiv zu begegnen. Das schließt die Initiierung einer Veränderung der Praxis durch Theorie/Empirie ein, weil vielfach die pragmatische Wucht der (Praxis)Wirklichkeit zu einer Veränderungsresistenz führt oder die Praxis ökonomischen Unterrichts zu willfährig allen kurzfristigen Moden des Arbeitsmarktes durch Einführung neuer Ausbildungsschwerpunkte folgt, ohne über eine einigermaßen seriöse empirisch/theoretische Fundierung zu verfügen. Gerade in Österreich ist die zuletzt genannte Option höchst aktuell, weil die Berufsbildenden Schulen im Rahmen ihrer curricularen Autonomie selbst Ausbildungsschwerpunkte etc. bestimmen können.

Hochschuldidaktisch gewendet bedeutet dieser Pluralismus, dass beispielsweise Hochschullehrer Studierenden den Einfluss unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Ansätze (Theorien) auf die inhaltliche und methodische Gestaltung des ökonomischen Unterrichts aufzeigen

und mit der dadurch initiierten Förderung betriebswirtschaftlicher Metakognition wird u. a. die Bedeutung der Theorie für eine reflektierte ökonomische Fachdidaktik, zum Beispiel für eine Kategorien gestützte Auswahl von Unterrichtsinhalten (vgl. AFF 2006b, 14), verdeutlicht. Ebenso kann der „Primat der Praxis“ während der schulpraktischen Phase betont werden, wenn Studierende im Rahmen eines portfoliogestützten Aufgabenspektrums forschendes Lernen in der Tradition der Aktionsforschung praktizieren, indem sie zum Beispiel die Qualität ihrer Fragetechnik im fragend- entwickelnden ökonomischen Unterricht evaluieren und diskursiv weiterentwickeln. Theoriegeleitete Praxis eröffnet ein variantenreiches Design hochschuldidaktischer Angebote, beispielsweise die Organisation von Peer Teaching-Lehrveranstaltungen, wo Studierende vor ihren Kommilitonen und dem jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter Unterricht zu vorgegebenen Themen (z.B. Abschreibung von Forderungen, Deckungsbeitragsrechnung) gestalten. Die theoriegeleitete Modellierung von Peer Teaching kann mit Hilfe des Cognitive Apprenticeship-Ansatzes erfolgen (vgl. STRAKA/ MACKE 2003, 121 ff.), indem Mitarbeiter des Instituts am Beginn des Seminars selbst Unterrichtseinheiten gestalten und als Experten Studierenden ihre kognitiven Prozesse und angewandte Strategien (modelling) transparent machen, um anschließend Studierenden bei der Vorbereitung der Unterrichtseinheiten Hilfestellung (coaching) zu geben. Nach Abhaltung der Unterrichtseinheiten haben die Studierenden die eigenen fachdidaktischen Überlegungen zu artikulieren und mit den Kommilitonen zu reflektieren. Die Rückmeldungen der Lehrveranstaltungsleiter sind u. a. geeignet, einen Problemlösungsvergleich zwischen Experten und Novizen transparent zu machen. Anschließend werden die erlernten Strategien und fachdidaktischen Problemlösungsheuristiken von den Studierenden in anderen authentischen Anwendungssituationen, zum Beispiel in Unterrichtssequenzen während der schulpraktischen Phase, erprobt und damit ein Transfer auf neue Kontexte gefördert.

3.2 Theorie-Praxis-Verknüpfung und Professionalisierung durch Einführung von Lehrerbildungsstandards

Der von OSER und OELKERS entwickelte Professionsgenerierungs-Ansatz durch Bestimmung und Implementierung situativer professioneller Standards (vgl. OSER 2001, 217 ff., OSER 2004, 193 ff.) stellt eine stringente Theorie-Praxis-Verknüpfung dar. Standards sind demnach komplexe berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, weil einerseits ein Bezug zur Wissenschaft gegeben ist und andererseits eine kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst (wirksam) ermöglicht. Standards in der Lehrerbildung beschreiben notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in unterschiedlichen und komplexen Situationen zur Anwendung gelangen. Sie verknüpfen Theorie, Empirie, Befunde der Expertenforschung zur Bestimmung der Qualität professionellen Handelns mit Praxisartikulation, also der (zumindest partiellen) Befähigung zum situativen Agieren im Rahmen „erträglicher Unübersichtlichkeit“ (OSER 2001, 224). In der universitären Ausbildung erreichen Studierende Standards, wenn sie

- sich theoretische Grundlagen für das spätere berufliche pädagogische Handlungsfeld aneignen (Didaktische Modelle, Befunde der Lernpsychologie, unterschiedliche paradigmatische Zugänge der Betriebswirtschaftslehre etc.),

- relevante empirische Forschungsbefunde und deren Relevanz für die eigene Unterrichtstätigkeit (er)kennen (z. B. empirische Befunde zur Frage „Was ist guter Unterricht?“)
- Expertenkönnen und -wissen beispielsweise in Form von fachdidaktischen Gestaltungsheuristiken für den eigenen Unterricht nutzen (z. B. Know How der Mitarbeiter des Lehrstuhls bzw. der Betreuungslehrer) und
- situatives pädagogisches Handeln unter Handlungszwang erproben, also in der Praxis Erfahrungen sammeln, ohne dabei die obigen Standardkriterien weitgehend zu „entsorgen“.

Selbstverständlich gibt es kein lineares Stufenmodell für den Standarderwerb nach dem Motto „Zuerst die Theorie und zuletzt die Praxis-Erfahrung“. Vielmehr können Standards in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen, die primär theoretisch oder eher praxisorientiert konzipiert sind, gefördert werden. Sehr wohl erfordert jedoch die Entscheidung für eine standardorientierte Ausbildungskonzeption eine curriculare Abstimmung im Lehrveranstaltungsportfolio, um zu vereinbaren, welche Standards bzw. Standard- Dimensionen (Theorie, Empirie etc.) in welchen Lehrangeboten vermittelt und/oder geübt werden. Für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien wurden knapp vierzig Standards vor allem zur Präzisierung des Könnens, also der angestrebten beruflichen Handlungskompetenz entwickelt (vgl. INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – STUDIENSTRUKTUR).

4 Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Bei der Entwicklung des Studienplans für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik orientierten wir uns an der zentralen Zielvorstellung, durch eine professionelle (Lehrer)Ausbildung nicht nur eine hohe Akzeptanz bei den „Abnehmern“ im Bereich der Berufsbildenden Schulen zu erreichen, sondern ebenso – wie bisher – ein hohes Maß an Polyvalenz zu gewährleisten. Diese wird in einer kürzlich durchgeführten empirischen Erhebung unseres Instituts dokumentiert, wonach exakt 50,5 Prozent der Absolventen, deren Studienabschluss bereits vier Jahre oder länger zurückliegt, tatsächlich in der Wirtschaft tätig sind (vgl. HAUER/ KAISER 2007, VI), und zwar nicht nur im Bereich der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung, sondern ebenso in beratenden Berufen, beispielsweise in der Steuerberatung. Daher strebten wir keinen eigenen wirtschaftspädagogischen BA-Studiengang an, sondern entschieden uns, im Rahmen des betriebswirtschaftlichen BA-Studienganges vor allem betriebspädagogische Studienangebote zu integrieren (vgl. Pkt. 1). Zur Gewährleistung einer soliden fachwissenschaftlichen Basis können sich in Wien nur Studierende für das WIPÄD-Masterprogramm bewerben, die über einen wirtschaftswissenschaftlichen BA-Abschluss verfügen. Ebenso stand außer Zweifel, die einphasige österreichische WIPÄD-Struktur in die „Bologna-Architektur“ zu transferieren. Eine zweite strategische Grundsatzentscheidung bestand darin, an bewährte curriculare Traditionen des Standortes Wien, dem

ältesten WIPÄD-Standort in Österreich, anzuknüpfen und diese um theorie- und/oder empiriegeleitete Innovationen zu ergänzen.

Bei der Entwicklung des Master- Studienprogramms wurde vor allem an die „Wiener Tradition“, die durch KRASENSKY begründet und von SCHNEIDER in seiner mehr als 30-jährigen Ordinariustätigkeit ausgebaut wurde, angeknüpft, nämlich einer schulisch anschlussfähigen wirtschaftswissenschaftlichen, vor allem betriebswirtschaftlichen Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktik einen großen Stellenwert zuzuordnen (vgl. KRASENKY 1935, SCHNEIDER 1999). Die Betonung einer fundierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung gewährleistete stets, dass trotz einer klaren schulischen Ausrichtung der WIPÄD-Ausbildung in Wien die Polyvalenz nicht in Frage gestellt wurde. Die von TRAMM geäußerte Befürchtung, dass eine klare Ausrichtung auf schulische Handlungsfelder zur Alternative „Professionalisierung oder Polyvalenz“ führen könnte, hat sich am Standort Wien bisher nicht bestätigt (vgl. TRAMM 2003, 242).

Diese curriculare Grundsatzentscheidung impliziert u. a., fachdidaktische Lehrveranstaltungen nicht primär oder ausschließlich an externe Lektoren auszugliedern, sondern Fachdidaktik als ein „Kerngeschäft“ im Rahmen der wirtschaftspädagogischen Lehre und Forschung zu positionieren. Das führt dazu, dass am Standort Wien die fachdidaktischen Studienangebote seitens der Studierenden und Absolventen sehr positiv bewertet werden. So verweist SCHNEIDER auf empirische Befunde, wonach Studierende die fachdidaktische Ausbildung auf einer vierstufigen Skala zu 55 % mit sehr gut und zu 45 % mit gut beurteilen (vgl. SCHNEIDER 1999, 344). Diese erfreulichen Befunde werden durch die Ergebnisse der regelmäßig vom Vizerektorat für Lehre durchgeführten Evaluationen der Lehrveranstaltungen bestätig, wo stets der Großteil der fachdidaktischen Angebote auf einer fünfstufigen Skala im Spektrum zwischen 1 bis 2 bewertet wird. Ähnliche Ergebnisse erbrachte eine jüngst von der Studienvertretung Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien durchgeführte Studierendenbefragung. Beispielsweise wurde die Frage „“Ich habe in der LV für mich persönlich viel gelernt“ in der Lehrveranstaltung „Buchhaltung und Bilanzierung unter didaktischem Aspekt“ von 48 % der Teilnehmer, die an der Befragung teilnahmen, auf einer fünfstufigen Skala mit 1 und von 35 % mit 2 bewertet. (vgl. „STUDIERENDENBEFRAGUNG WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2006/07“). Dem gegenüber sind die empirischen Befunde über die Qualität der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung im Allgemeinen und der fachdidaktischen im Besonderen seit Jahrzehnten ernüchternd (vgl. exemplarisch STELTMANN 1979, 1986 und LERSCH 2006, 164 ff.). So bewerteten Referendare im Rückblick auf ihre Studienzeit den Nutzen der fachdidaktischen Elemente des Studiums auf einer fünfstufigen Skala wie folgt: Während nur 1,8 Prozent der Befragten einen hohen Nutzen sahen, indem sie die Skala 1 (sehr viel) ankreuzten, entschieden sich 36,4 Prozent für die Skala 4 (wenig) und 29,1 Prozent für die Skala 5 (gar nicht). Diese bereits wenig erfreuliche Bewertung der fachdidaktischen universitären Angebote wurde noch durch die katastrophale Einschätzung des Nutzens der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile übertroffen. (vgl. LERSCH 2006, 171). Im Masterprogramm wurde daher – wie bisher – der Fachdidaktik

(Didaktik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer) ein hoher Stellenwert zugeordnet (vgl. Abbildung 1).

Die curricularen zentralen Überlegungen des Masterstudiengangs WIPÄD werden wie folgt zusammengefasst (vgl. Abbildung 1):

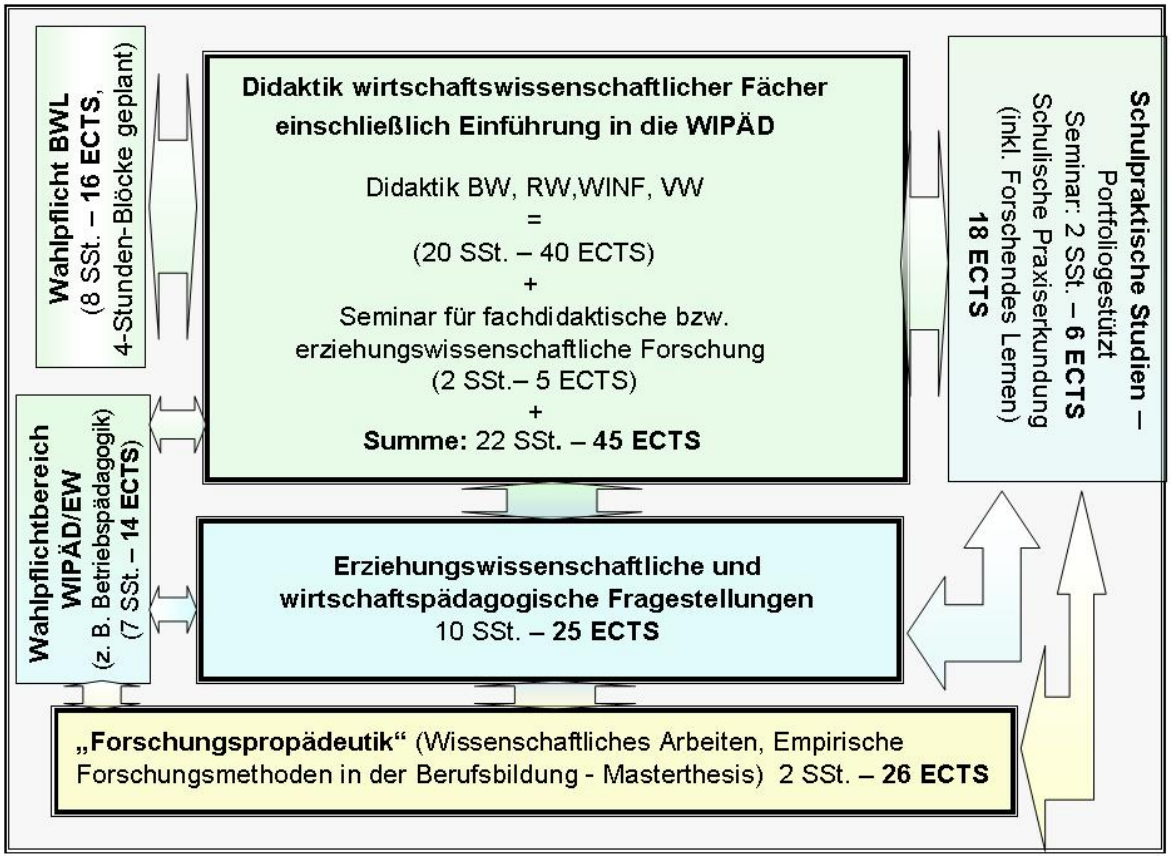


Abb. 1: Überblick über die curriculare Struktur des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien

- Das Masterstudium umfasst fünf Semester mit einem Gesamtlehrangebot von 51 SSt. und 150 ECTS und schließt mit dem akademischen Titel „Master of Science (WU)“ ab. Die um 1 Semester längere Studiendauer erklärt sich aus der einphasigen Studienstruktur, weil die Integration einer schulpraktischen Phase von 180 SSt. in einem viersemestrigen Masterprogramm nicht angemessen möglich ist.

- Berufsrelevante Kompetenzen werden mit Hilfe von Standards präzisiert. Durch diese Outputorientierung wird den potenziellen Stakeholdern klar signalisiert, über welche beruflich relevanten Qualifikationen die Absolventen des Masterstudiengangs verfügen sollten. Durch die Bestimmung zentraler Lehrerbildungsstandards wird die Ergebnisverantwortung der Universität gegenüber den Abnehmern transparent. Da rund fünfzig Prozent der WIPÄD-Absolventen in Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen eine Beschäftigung finden und rund zehn bis zwanzig Prozent im Bereich der betrieblichen Weiterbildung und Personalentwicklung, wurden vor allem

für den beruflich relevanten Bereich „Gestaltung von Lehr/Lernprozessen im schulischen und außerschulischen Kontext“ Lehrerbildungsstandards formuliert. Diese beziehen sich vor allem auf die Lehrveranstaltungsblöcke „Didaktik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer“, „Schulpraktische Studien“ sowie „Wahlfächer im Bereich der Wirtschaftspädagogik“. Die Standards für diese Lehr/Lernangebote wurden vom Institut für Wirtschaftspädagogik in zahlreichen ganztägigen curricularen Sitzungen erarbeitet und werden im kontinuierlichen Diskurs mit den Begleitlehrern sowie der Schulverwaltung auf ihre „Bewährung“ geprüft und gegebenenfalls modifiziert. Auf Wunsch des Rektorats ist beabsichtigt, sie in den Studienplan zu integrieren (vgl. INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – Studienstruktur).

- Fähigkeiten, Haltungen und Kompetenzen, die mit dem Abschluss eines universitären Studiums – im Unterschied einer Ausbildung an einer Fachhochschule – zu vermitteln sind, wie eine
    - normative Reflexionskompetenz,
    - Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien,
    - eine Befähigung zum Wissenschaftlichen Arbeiten einschließlich der damit zusammenhängenden Methodenkompetenz für empirische Forschung

  erfordern eine curriculare Inputorientierung, um nicht das gesamte Studium zu „normieren“. Dadurch wird sichergestellt, dass der notwendige Freiraum wissenschaftlicher Lehre und Forschung nicht in Frage gestellt wird. Daher sind die Lehrveranstaltungsblöcke „Erziehungswissenschaftliche und wirtschaftspädagogische Fragestellungen“, „Wahlfächer im Bereich der BW“ sowie der Bereich „Forschungspropädeutik“ durch eine Inputorientierung charakterisiert. Das bedeutet, dass nicht vorgegebene Standards (learning outcomes) den Inhalt dieser Lehrveranstaltungen. (maßgeblich) beeinflussen, sondern primär der Input der jeweiligen Lehrveranstaltungsleiter. Bei der Bestimmung wesentlicher Lehrveranstaltungsinhalte erfolgt jedoch eine Orientierung am Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik der deutschen Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“.

- Zur Gewährleistung einer umfassenden Theorie-Praxis-Verknüpfung werden nicht nur die sechs Ausbildungsblöcke im Kontinuum zwischen Fachwissenschaft (Wahlpflicht BW), Fachdidaktik (Didaktik der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer), Wirtschaftspädagogik und Erziehungswissenschaft, Forschungspropädeutik und der schulpraktischen Phase curricular eng verzahnt. Die Theorie-Praxis-Verknüpfung wird ergänzend auf der personellen, organisatorischen und strukturellen Ebene umgesetzt (vgl. Abbildung 2).

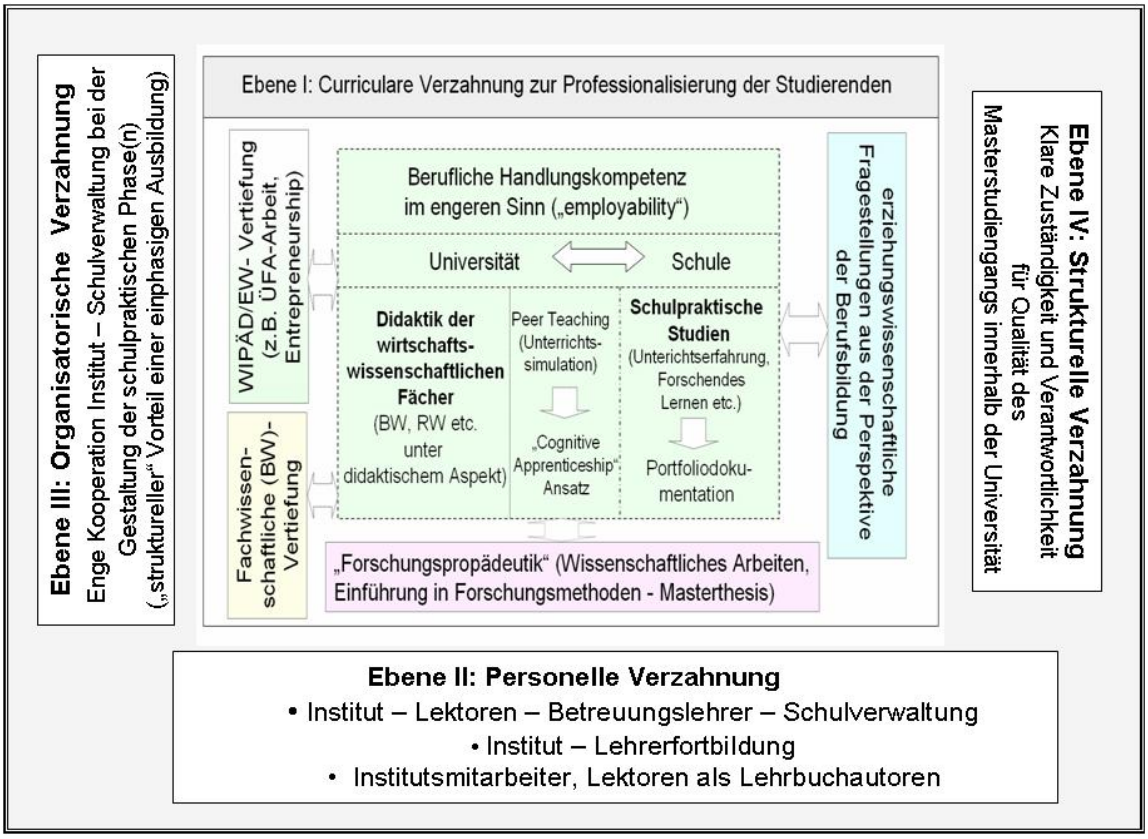


Abb. 2: Ebenen der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Masterstudium an der WU-Wien

Ich bin zuversichtlich, dass auch in Zukunft in einer gestuften „Bologna-Struktur" das herausragende Markenzeichen des wirtschaftspädagogischen Studiums, nämlich eine professionelle Lehrerausbildung mit einer attraktiven Polyvalenz in vielen Handlungsfeldern der Wirtschaft zu verknüpfen, erhalten werden kann. Diese Aussage soll nicht als euphorische Befürwortung der BA/MA-Struktur interpretiert werden. Sehr wohl jedoch wird die Auffassung vertreten, dass die „Bologna-Architektur", für die sich alle großen Wirtschaftsfakultäten und Wirtschaftsuniversitäten entschieden haben, auch neue Optionen eröffnet, die Professionalität der Lehrerausbildung zu erhöhen, ohne dadurch die polyvalente Berufsperspektive zu „beschädigen". Ich teile die Auffassung von FRIED, wenn sie resümierend feststellt: „Alles in allem macht der Forschungsstand deutlich, dass die Gegenüberstellung von ‚grundständigem, integrierten' vs. ‚polyvalentem, konsekutivem Modell' bzw. von ‚Professionalität vs. Polyvalenz' den Blick für das Wesentliche zu verstellen droht; nämlich die Frage, wovon eigentlich die Wirkungen der Lehrerausbildung am stärksten abhängen. Laut jüngerer Untersuchungen sind das eher die Prozesse und Ausbilder (Dozenten, Mentoren) als die Strukturen und Leitbilder. Deshalb scheint es sowohl klug als auch möglich, Modelle zu ersinnen, die einerseits den politischen Realitäten (Strukturerfordernisse, Erfordernisse des Arbeitsmarktes) und andererseits den pädagogisch-professionellen Erkenntnissen (Lehr-Lern-Arrangements, Kompetenzen der Ausbilder) Rechnung tragen" (FRIED 2004, 240). Ich hoffe, dass

meine Mitarbeiter und ich mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Masterstudiengang WIPÄD an der WU-Wien ein Modell in einer gestuften „Bologna-Struktur“ ersonnen haben, das dieser Realität Rechnung trägt, ohne dadurch das Leitbild des WIPÄD-Studiums „Professionalität und Polyvalenz“ in Frage zu stellen.

Literatur

AFF, J. (2006a): Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option? In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bonn, 125-138.

AFF, J. (2006b): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. In: AFF, J./ FORTMÜLLER, R. (Hrsg.): Thema: Bildungsstandards, wissenplus 5-05/06, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Sonderausgabe Wissenschaft, 9-18.

AFF, J./ FORTMÜLLER, R. (2006): Zur Relevanz des Universitätsgesetzes 2002 für die berufliche Erstausbildung in Österreich. In: ROTHE, G. (Hrsg.): Lehrerbildung für gewerblich-technische Berufe im europäischen Vergleich. Karlsruhe, 113-118.

BACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (2004): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Baltmannsweiler.

BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 59-91.

BLÖMEKE, S./ MÜLLER, C./ FELBRICH, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 98, H. 2, 178-189.

DUBS, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrerausbildung? In: TRAMM, T., SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt, 300-323.

EULER, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, H. 4, 350-365.

FRIED, L. (2004): Polyvalenz und Professionalität. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 232-242.

GIESECKE, H. (2005): Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung, Beiträge aus 45 Jahren, 45, H. 4, 751-768.

HAAG L./ LOHRMANN, K. (2006): Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: ARNOLD, K.H./ SANDFUCHS, U./ WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 617-626.

HAUER, E./ KAISER, J. (2007): Schule oder doch Wirtschaft? Die Beschäftigungssituation von WIPÄD-Absolventen und Absolventinnen der WU-Wien. In: wissenplus 2-06/07, VI-VIII.

HELMKE, A. (2006): Unterrichtsforschung. In: ARNOLD, K.H./ SANDFUCHS, U., WIECHMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, 56-65.

KRASENKY, H. (1935): Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre. Wien, Berlin.

LERSCH, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 51. Beiheft, 164-181.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 51. Beiheft, 47-70.

MERKENS, H. (2003): Lehrerbildung in Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: MERKENS, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in Diskussion. Opladen, 9-22.

MERKENS, H. (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in Diskussion. Opladen.

MESSNER, R. (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2/2001, 10-19.

NEUWEG, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: HACKL, B./ NEUWEG, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, 1-26.

OELKERS, J. (2001): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: OELKERS, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung, Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, 151-164.

OELKERS, J. (2003): Lehrerbildung als Reformprojekt. Vortrag auf dem 11. Haniel-Forum am 2. Juli 2003 in der Franz Haniel-Akademie in Duisburg-Ruhrort. Online: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/home/vortraege.html (19.04.07).

OELKERS. J. (2004): Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer können? Vortrag vor Praktikerlehrerinnen und Praktikerlehrer in der Pädagogischen Hochschule Zürich am 17. März 2004. Online: http://www.paed-work.unizh.ch/ap/home/vortraege.html (19.04.07).

OSER, F. (2001): Standards, Kompetenzen von Lehrpersonen. In: OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich, 215-342.

OSER, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 1/2002, 8-19.

OSER, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 184-206.

OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich.

ÖSTERREICH, D. (1987): Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, H. 6, 771-786.

PÄTZOLD, G. (1995): Zur Notwendigkeit der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis in der Ausbildung für Lehrer berufsbildender, insbesondere gewerblicher Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, H. 5, 458-474.

REINISCH, H. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. In: MERKENS, H. (Hrsg.): Lehrerbildung in Diskussion. Opladen, 33-56.

SCHNEIDER, W. (1999): Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers? In: TRAMM, T./ SEMBILL, D./ KLAUSER, F./ JOHN, E. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt, 324-349.

SCHÜTTE, F. (2006): Lehrerbildung – Der weite Weg der berufspädagogischen Profession nach Europa (Bologna). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 4, 499-524.

STELTMANN, K. (1979): Warum ist das Lehrerstudium so ineffektiv? In: Bildung und Erziehung, 32, 65-73.

STELTMANN, K. (1986): Probleme der Lehrerausbildung: Ergebnisse einer Lehrerbefragung. In: Pädagogische Rundschau, 40, 353-366.

STRAKA, G./ MACKE, G. (2003): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. 2. Auflage. Münster, 121-134.

TERHART, E. (1987): Vermutungen über das Lehrerethos. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, H. 6, 787-804.

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

TERHART, E. (2007): Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H.1, 2-14.

TRAMM, T. (2003): Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. (Hrsg.): Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung, Band 2. Bielefeld, 239-260.

WEINERT, F.E. (2002): Gute Lehrer und neue Lerntheorien – ein kritischer Überblick. In: FORTMÜLLER, R. (Hrsg.): Komplexe Methoden, Neue Medien. Wien, 11-30.

ZABECK, J. (1995): Handelslehrerbildung als Quadratur des Zirkels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, H. 5, 475-673.

Internetverzeichnis für nähere Informationen über die WU-Wien (Learn@WU-Plattform) und das Masterstudium WIPÄD an der WU-Wien (alle Quellen geprüft am 16.04.07):

INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK – STUDIENSTRUKTUR: http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebot/studienangebot_aktuell/wiso/master/studienplaene/master_wipaed.pdf

STUDIENPLAN für das WIPÄD-MASTERSTUDIUM (Änderungen sind vor Beschlussfassung): http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/studium/aufbau

STUDIEPLAN FÜR DAS BA-STUDIUM BETRIEBSWIRTSCHAFT an der WU-Wien: http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebot/studienangebot_aktuell/wiso/bachelor/studienplan_bachelor_wiso.pdf

STUDIERENDENBEFRAGUNG 2006: http://studium.oeh-wu.at/images/stories/wipaed/downloads/auswertung_studierendenbefragung.pdf

LEARN PLATTFORM der WU: Statistiken .https://learn.wu-wien.ac.at/info/statistiken

WISSENSBILANZ DER WU .http://www.wu-wien.ac.at/portal/publikationen/wissensbilanz.pdf

Der Autor:

o. Univ.-Prof. Dr. JOSEF AFF

Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien

Augasse 2-6, 1090 Wien, Österreich

E-mail: josef.aff (at) wu-wien.ac.at

Homepage: http://www.wu-wien.ac.at/wipaed/mitarb/intern/aff

Erich Hauer (Wirtschaftsuniversität Wien) &
Michaela Stock (Karl-Franzens-Universität Graz)

Qualifizierung für Wirtschaft oder Schule? – Polyvalenz des Studiums der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/hauer_stock_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HAUER/ STOCK 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/hauer_stock_bwpat12.pdf

An den Standorten Wien und Graz ist das Studium der Wirtschaftspädagogik mehrfachqualifizierend angelegt; d.h. das Studium respektive der Abschluss der Wirtschaftspädagogik ist polyvalent und öffnet den AbsolventInnen somit ein breites Berufsfeld. Es stellt sich in diesem Zusammenhang immer wieder die Frage, in welchem Verhältnis sich AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik in den unterschiedlichen Berufsfeldern wieder finden. Die Ergebnisse einer aktuellen Studie an den Standorten Wien und Graz bringen nun Erkenntnisse zu den Karriereverläufen von AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik. Ein dem entsprechendes Forschungsprojekt startete im Sommer 2006 an der Wirtschaftsuniversität Wien mit dem Ziel zu ergründen, ob das Studium der Wirtschaftspädagogik tatsächlich auch zum Einsatz der AbsolventInnen in Wirtschaft und Schule führt. An der Karl-Franzens-Universität Graz wurde eine vergleichbare Studie in Anlehnung an Wien im Herbst 2006 durchgeführt. Durch das Gegenüberstellen der Ergebnisse dieser beiden Studien stehen erstmals gesicherte Befunde über die berufliche Tätigkeit der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik von zwei der insgesamt vier Standorte in Österreich zur Verfügung.

Qualifying for business or for school? The polyvalence of the degree in business studies and vocational education in Vienna and Graz

In Vienna and Graz, the degree in business studies and vocational education is designed to qualify the students for various different types of work. A degree in this subject area allows the graduates to work in a wide range of professional activities. In this context, an oft-repeated question is how the graduates of this subject progress in their respective professional areas. The findings of a recent study in Vienna and Graz reveal insights into the career progression of graduates of business studies and vocational education. A research project on this topic began in the summer of 2006 at the Economic University of Vienna. Its aim was to ascertain whether a degree in business studies and vocational education really does lead to the graduates becoming active in business and in schools. A similar study was carried out at the Karl-Franzens University in Graz in the autumn of 2006. The results of these two studies have been compared, representing the first reliable findings on the professional activities of graduates in business studies and vocational education from two of the four institutions in Austria that offer this course.

ERICH HAUER (Wirtschaftsuniversität Wien) & **MICHAELA STOCK** (Karl-Franzens-Universität Graz)

Qualifizierung für Wirtschaft oder Schule? – Polyvalenz des Studiums der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz

1 Einleitung und Literaturreview

Im Zusammenhang mit der Berufsvorbildung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen wird in der Literatur immer wieder die Diskussion geführt, ob der Professionalisierung oder der Polyvalenz im Studium der Vorzug zu geben ist (vgl. z.B. TRAMM 2001; KIPP 1998; CZYCHOLL 2000). Im Positionspapier der Universität Bielefeld wird beispielsweise von Professionalität als Polyvalenz bei der universitären LehrerInnenbildung gesprochen, wobei es „nicht um eine berufspraktische Vorbereitung auf ein Lehramt, sondern um die Entwicklung von Professionalität mit den Mitteln der Wissenschaft gehen [soll, denn Studierende] müssen an der Universität nicht als Mitglieder einer bestimmten Berufsgruppe, sondern als Experten für organisiertes Lernen“ sowie WächterInnen der Bildung vorgebildet werden (HÄNSEL et al. 1999, 7). Im Sinne der Professionalität sind sie als ExpertInnen für Lehr- und Lernprozesse nicht nur für eine Arbeit an der Schule qualifiziert, sondern für viele andere Arbeitsfelder auch (vgl. HÄNSEL et al. 1999, 7). Schlussfolgernd gilt somit ein universitärer Abschluss immer dann als polyvalent, wenn er den AbsolventInnen nicht nur einen Zugang zu einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld ermöglicht, sondern wenn der Abschluss für unterschiedliche Berufsfelder nutzbar gemacht werden kann (vgl. KÖRBER, 2001).

Was bedeutet die Frage der Professionalität und Polyvalenz im Kontext des Studiums der Wirtschaftspädagogik?

Das Studium der Wirtschaftspädagogik ist in Österreich einphasig angelegt, d.h. die schulpraktische Ausbildung ist in das Studium integriert und somit mit der fachwissenschaftlichen und pädagogisch-didaktischen Qualifizierung der Studierenden eng verwoben. Um den Beruf einer Lehrerin bzw. eines Lehrers für kaufmännische Fächer an einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule in Österreich ausüben zu dürfen, muss grundsätzlich einerseits das wirtschaftspädagogische Studium abgeschlossen sein und andererseits eine facheinschlägige Berufspraxis im Umfang von mindestens 2 Jahren nach Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums (Betriebswirtschaft, Handelswissenschaften, Volkswirtschaft oder Wirtschaftsinformatik) nachgewiesen werden, wobei unterrichtende Tätigkeiten nicht als Berufspraxis zählen (vgl. BDG 1979, Anlage 1).

Der Ursprung der Disziplin Wirtschaftspädagogik sowie ihrer Forschungsmethoden werden in der Literatur sowohl aus den Erziehungswissenschaften als auch aus den Wirtschaftswissenschaften begründet (vgl. z.B. HUISINGA/ LISOP 1999; REBMANN et al. 2005; SLOANE et al. 2004). Der Fokus der Forschung und Lehre liegt somit auf dem Menschen in der

Wirtschaft, denn die Wirtschaftspädagogik beschäftigt sich innerhalb ihrer unterschiedlichen Teildisziplinen sowohl mit der Methodik und Didaktik des Wirtschaftsunterrichtes, als auch in sehr umfassender Form mit pädagogischen Fragestellungen der Wirtschaft (vgl. KAISER 1997, 575). In Österreich sind alle vier Standorte der Wirtschaftspädagogik den Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten zugeordnet. Dies ist richtungweisend für Lehre und Forschung der Disziplin in Österreich.

An den Standorten Linz, Innsbruck und Graz ist das Studium der Wirtschaftspädagogik derzeit als Diplomstudium mit einer Regelstudiendauer von 9 Semestern organisiert. In Wien wurde mit dem Studienjahr 2006/07 auf das Bachelor-/Masterkonzept umgestellt, wobei der Master erst mit Studienjahr 2007/08 startet (vgl. WIPÄD-WIEN 2006). Auf der Bachelorebene wird an der Wirtschaftsuniversität Wien ein gemeinsamer Bachelor der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für alle Studienrichtungen mit einer Regelstudiendauer von 6 Semestern angeboten. Demnach kann Wirtschaftspädagogik am Standort Wien nicht auf der Bachelorebene studiert werden. Nach Absolvierung eines wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiums ist eine Aufnahme des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik vorgesehen, welches 5 Semester umfassen wird. Aufgrund der Integration des Schulpraktikums wurde der Master Wirtschaftspädagogik um 1 Semester länger als andere Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Studien konzipiert, so wie es auch beim Diplomstudium Wirtschaftspädagogik der Fall ist.

Unabhängig von der Gestaltung als Diplomstudium oder Bachelor-/Masterstudium ist das Studium der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz mehrfachqualifizierend angelegt, d.h. es dient einerseits der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für die Lehrtätigkeit an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen der Sekundarstufe II. Andererseits bereitet es auch auf die Beschäftigungsfelder als Betriebspädagogin bzw. Betriebspädagoge sowie der Erwachsenenbildung vor. Darüber hinaus bildet das Studium WirtschaftspädagogInnen als breit qualifizierte verhaltensorientierte ExpertInnen für alle betriebswirtschaftlichen Berufsrichtungen aus (vgl. WIPÄD-GRAZ 2005, 4).

2 Zielsetzung der Untersuchung – Forschungsfragen

Wird die beabsichtigte Polyvalenz des Abschlusses der Wirtschaftspädagogik an beiden Standorten aber auch genutzt? Das ist die zentrale Fragestellung der empirischen Untersuchungen an den beiden Standorten. Viele Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang wie beispielsweise: In welchen Berufsfeldern sind AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik zu finden? Warum entscheiden sie sich für oder gegen den Lehrberuf? Wie zufrieden sind sie mit ihrer beruflichen Tätigkeit?

Die Ergebnisse dieser Studie an den beiden Standorten Wien und Graz bringen aktuelle Antworten auf diese Fragen.

2.1 Vorstellung des Projekts

Das Forschungsprojekt startete im Sommer 2006 an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU Wien). Fast zeitgleich konnte dafür eine Kooperation zwischen den Instituten für Wirtschaftspädagogik an der WU Wien und an der Karl-Franzens-Universität Graz (KFU Graz) ins Leben gerufen werden. An der KFU Graz wurde eine vergleichbare Studie in Anlehnung an Wien im Herbst 2006 durchgeführt.

Im Rahmen dieser Studien wurden AbsolventInnen der beiden Standorte befragt, um im Anschluss daran die erhobenen Daten gegenüberzustellen und interpretieren zu können. Somit stehen für Österreich erstmals gesicherte Befunde hinsichtlich der Polyvalenz im Sinne der Verwertbarkeit des Abschlusse der Wirtschaftspädagogik an zwei der insgesamt vier Standorte zur Verfügung. An beiden Universitäten wurde jeweils eine Diplomandin mit der Durchführung der Erhebung betraut, wodurch dieses gemeinsame Projekt letztlich erst realisierbar wurde.

2.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Mit den beiden Untersuchungen in Wien und Graz wurden folgende zentrale Zielsetzungen verfolgt:

- Erforschung der Karriereverläufe der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik
- Erforschung der Gründe für die Wahl bzw. Nicht-Wahl des Lehrberufes
- Erhebung der Zufriedenheit der AbsolventInnen mit ihren beruflichen Tätigkeiten
- Befragung über den Nutzen des Studiums für die betriebliche Praxis
- Erhebung der Gründe für die Wahl des Studiums
- Erhebung umfassender demographischer Daten

Aus diesen Zielsetzungen ergeben sich demnach folgende Forschungsfragen:

- Welcher Anteil der AbsolventInnen ergreift den Lehrberuf bzw. übt Tätigkeiten in der Wirtschaft aus?
- Wie verändert sich die gewählte berufliche Tätigkeit im Zeitverlauf?
- Aus welchen Gründen wurde das Studium der Wirtschaftspädagogik gewählt und welche Bedeutung hatte die Polyvalenz des Studiums für die Studienwahl?
- Wie viele AbsolventInnen verfügen über mehr als ein abgeschlossenes Studium?
- Aus welchen Gründen wurde der Lehrberuf ergriffen respektive nicht ergriffen?
- Welche Bedeutung wird den wirtschaftspädagogischen Ausbildungsinhalten für Tätigkeiten in der Wirtschaft beigemessen?
- Wie zufrieden sind die AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik mit ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit?

- Wie beurteilen AbsolventInnen die in Österreich geltende Praxisregelung für die Ausübung des Lehrberufes?

Bei der Klärung dieser Fragestellungen soll in der Folge immer speziell auf Unterschiede zwischen LehrerInnen und der in der Wirtschaft Tätigen (hier als *Nicht-LehrerInnen* bezeichnet) an beiden Standorten eingegangen werden.

3 Abgrenzung und Methode der Untersuchung

In die vorliegenden Studien wurden AbsolventInnen der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik der Standorte Wien und Graz einbezogen, die ihr Studium zwischen 1998 und 2002 an einem dieser beiden Standorte abgeschlossen haben. Mit der Wahl dieses Zeitraums ist sichergestellt, dass auch eine Längsschnitt-Analyse möglich ist. Somit kann die Beschäftigungssituation unmittelbar nach Abschluss des Studiums, mit jener 2 Jahre nach Abschluss des Studiums und schließlich mit jener 4 Jahre nach Abschluss des Studiums verglichen werden.

3.1 Untersuchungsdesign

Für die Befragung wurde in Wien ein standardisierter Fragebogen konzipiert, wobei die Erhebung in telefonischer Form erfolgte. In Graz wurde die Untersuchung mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt. Als Basis wurde der Fragebogen der WU Wien herangezogen, allerdings musste er für die Online-Befragung umfassend adaptiert werden. Die einzelnen Fragestellungen waren zwar ähnlich, konnten jedoch aufgrund der unterschiedlichen Befragungstechniken nicht vollkommen ident konzipiert werden. Es wurde an beiden Standorten Pretests durchgeführt und die Instrumente im Anschluss adaptiert. Trotz der unterschiedlichen Erhebungstechniken wurde darauf geachtet, die Fragebögen so zugestalten, dass ein späterer Vergleich der Ergebnisse sichergestellt war.

3.2 Untersuchungsteilnehmende und Untersuchungszeitraum

An der WU Wien haben im Zeitraum 1998 – 2002 insgesamt 444 Studierende das Studium der Wirtschaftspädagogik abgeschlossen, die in die Erhebung einbezogen wurden. Die Durchführung der Erhebung in telefonischer Form brachte letztendlich eine Rücklaufquote von 45 % (n = 202).

An der KFU Graz haben in diesem Zeitraum insgesamt 135 Studierende das Studium der Wirtschaftspädagogik abgeschlossen. Die Rücklaufquote für diesen Zeitraum beträgt 63,7 % (n = 86).

An der KFU Graz war die Studie generell sehr breit angelegt. Mit der Online-Befragung wurden alle AbsolventInnen befragt, die zwischen 1.1.1987 und 31.8.2004 ihr Studium der Wirtschaftspädagogik in Graz abgeschlossen haben. Für die Gegenüberstellung mit dem Standort Wien wurden lediglich die in den Zeitraum 1998 – 2002 fallenden relevanten Datensätze einbezogen.

3.3 Instrument – Fragebogen

Die Fragebögen für die Erhebungen in Wien und Graz wurden grundsätzlich in acht thematische Blöcke gegliedert. Bei der Erstellung des Wiener Fragebogens wurden neben offenen Fragen auch vierstufige Likert-Skalen verwendet. Im Rahmen der Grazer Online-Befragung wurden überwiegend vorgegebene standardisierte Antwortkategorien, sowie ebenfalls vierteilige Likert-Skalen verwendet.
Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in beiden Fällen mit SPSS Version 14.0.

Im Rahmen der koordinierten Auswertung der Daten von Graz und Wien wurde besonderes Augenmerk auf mögliche Unterschiede zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen gelegt.

4 Ausgewählte Untersuchungsergebnisse

In der Folge werden nun ausgewählte Ergebnisse der Untersuchungen in Wien und Graz präsentiert. Es werden immer die jeweiligen Themenbereiche aus der Befragung vorgestellt, darauf folgend die Untersuchungsergebnisse dargestellt und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse interpretiert. Die Gliederung in diesem Abschnitt orientiert sich im Wesentlichen an den vorgestellten Forschungsfragen.

4.1 Berufliche Tätigkeit von WirtschaftspädagogInnen

Die Ergebnisse vom Standort Wien zeigen, dass exakt 50,5 % (102 Personen) der befragten AbsolventInnen tatsächlich in der Wirtschaft tätig sind und 49,5 % (100 Personen) den Lehrberuf ergriffen haben. Die Ergebnisse der KFU Graz zeigen hingegen ein ganz anderes Bild: Von den Grazer AbsolventInnen sind 64 % (55 Personen) in der Wirtschaft tätig sind und nur 36 % (31 Personen) haben den Lehrberuf ergriffen.

Betrachtet man die Antworten jener, die in der Wirtschaft tätig sind, so zeigt sich, wie in Abb. 1 ersichtlich, dass die AbsolventInnen in einem sehr breiten Spektrum des wirtschaftlichen Lebens Beschäftigungsmöglichkeiten finden. Grundsätzlich wäre zu erwarten, dass die Bereiche Erwachsenenbildung (Wien: 16 %, Graz: 11 %) und Personalwesen (Wien: 10 %, Graz: 11 %) aufgrund des inhaltlichen Naheverhältnisses zum Studium der Wirtschaftspädagogik anteilsmäßig die höchsten Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Diese Erwartung zeigt sich aber nicht in den vorliegenden Untersuchungsergebnissen. Beispielsweise zeigt sich am Standort Wien vielmehr, dass ein sehr hoher Anteil von AbsolventInnen in den Bereichen Steuerberatung (15 %) und Finanzwesen (16 %) Beschäftigung findet. Typisch für die Prägung des Grazer Lehrstuhls (sehr rechnungswesenlastige Ausrichtung des Studiums) ist hingegen, dass 26 % der AbsolventInnen im Bereich Rechnungswesen / Controlling und 13 % im Bereich Steuerberatung tätig sind.

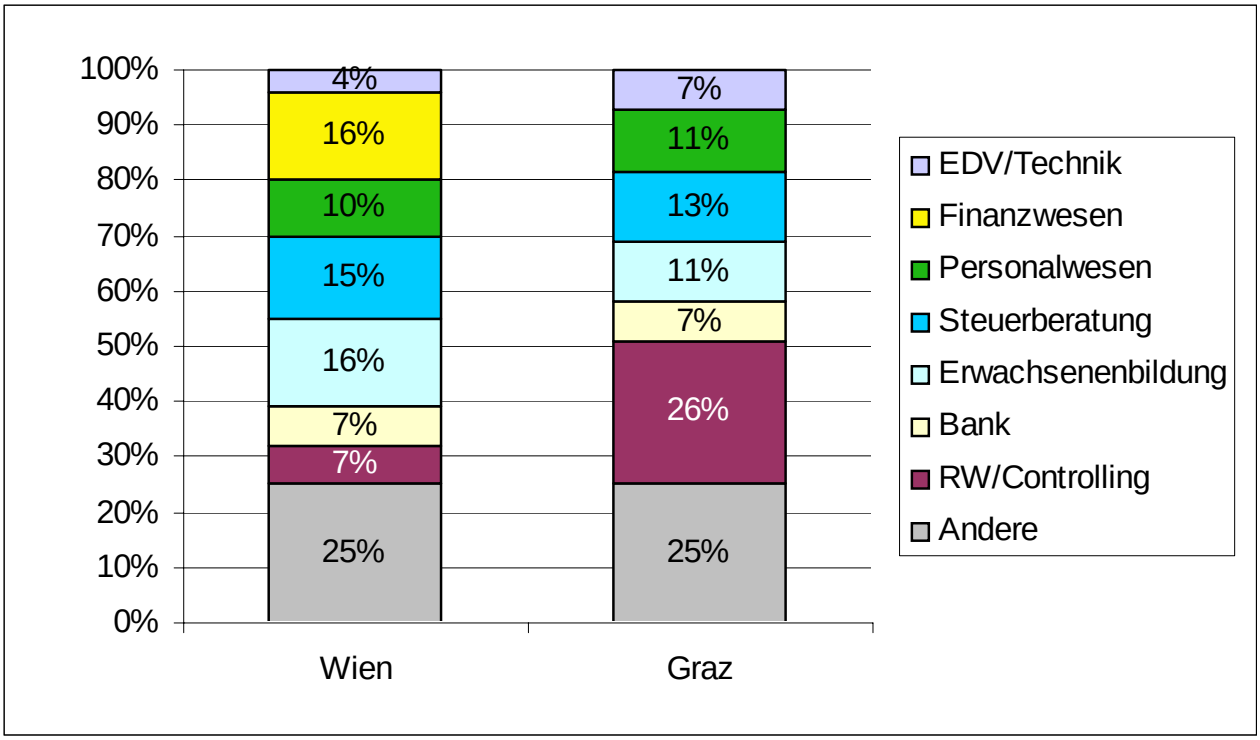


Abb. 1: Tätigkeitstafel der WirtschaftspädagogInnen in der Wirtschaft

Betrachtet man die Ergebnisse jener, die im Lehrberuf tätig sind, bezogen auf den Zeitpunkt der Aufnahme der Lehrtätigkeit, so zeigt sich folgendes Bild:

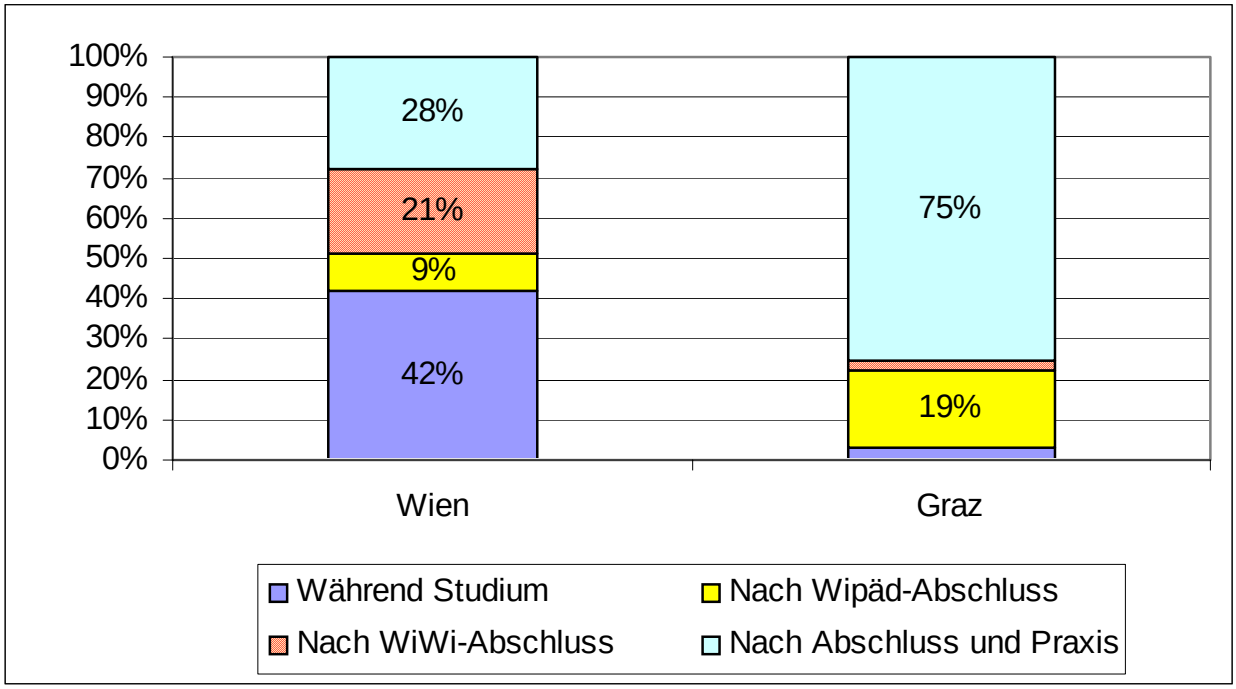


Abb. 2: Zeitpunkt der Aufnahme der Unterrichtstätigkeit

Die Grafik zeigt, dass 42 % der AbsolventInnen der WU Wien bereits während ihres Studiums der Wirtschaftspädagogik ihre schulische Lehrtätigkeit begonnen haben. Weitere 9 % ergreifen unmittelbar nach Abschluss ihres Wirtschaftspädagogikstudiums den Lehrberuf sowie weitere 21 % wurden unmittelbar nach Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums Lehrerin oder Lehrer. Lediglich 28 % der Befragten ergriffen nach Abschluss der gesetzlich erforderlichen zweijährigen Wirtschaftspraxis oder später den Lehrberuf. In Graz verhält es sich geradezu umgekehrt. Von den AbsolventInnen der KFU Graz sind lediglich 3 % bereits während ihres Studiums der Wirtschaftspädagogik als Lehrkräfte tätig geworden. Weitere 19 % ergriffen unmittelbar nach Abschluss ihres Wirtschaftspädagogikstudiums den Lehrberuf sowie weitere 3 % wurden unmittelbar nach Abschluss eines anderen wirtschaftswissenschaftlichen Studiums Lehrerin oder Lehrer. 75 % der Befragten haben erst nach Abschluss der erforderlichen zweijährigen Wirtschaftspraxis oder später den Lehrberuf aufgenommen.

Diese Unterschiede zwischen Wien und Graz weisen darauf hin, dass Angebot und Nachfrage auch den Markt im Lehrberuf regulieren. Wien als internationale Großstadt ist dafür bekannt, dass hier die vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten in der Privatwirtschaft vielfach zu einem Engpass an potenziellen LehrerInnen für den Schulbereich führen.

In Wien und Graz unterrichten 100 % der kaufmännischen LehrerInnen an berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Der signifikant (p=0,000) größere Teil der Lehrenden (Wien 72 %; Graz 61 %) unterrichtet an kaufmännischen Schulen (Handelsakademie, Handelsschule). An zweiter Stelle wird an humanberuflichen Schulen (Wien 26 %; Graz 35 %) unterrichtet und an dritter Stelle erst an technischen Schulen (Wien 2 %; Graz 3 %). An allgemeinbildenden höheren Schulen unterrichtet keine der befragten Personen.

Einen großen Unterschied gibt es zwischen Wien und Graz auch bezüglich des unterrichteten Stundenausmaßes. In Wien zeigt eine genauerer Betrachtung, dass lediglich 26 % der Befragten 18 – 21 Stunden (Vollbeschäftigung bzw. knapp darüber) unterrichten. 45 % der Befragten unterrichten hingegen zwischen 22 und 26 Stunden pro Woche und immerhin noch 6 % zwischen 27 und 33 Stunden pro Woche. Auch dieses Ergebnis zeigt, dass im Bereich der kaufmännischen Unterrichtsgegenstände noch immer Beschäftigungspotential gegeben ist. Hingegen zeigt sich bei den Ergebnissen der Grazer AbsolventInnen, dass 48 % der Befragten 18 – 21 Stunden unterrichten. Der Anteil jener, deren Lehrverpflichtung darüber hinausgeht ist mit 29 % deutlich geringer als jener von Wien, wobei keine einzige teilnehmende Person an der Studie von Graz angab, mehr als 26 Wochenstunden zu unterrichten.

Betrachtet man die getroffene Berufswahl im Zeitverlauf, so zeigt sich an beiden Standorten, dass unmittelbar nach Studienabschluss in Wien 32,7 % bzw. in Graz 8,1 % der AbsolventInnen direkt in den Schulbetrieb einsteigen. Zwei Jahre nach Studienabschluss steigt der Anteil jener, die als Lehrerin bzw. als Lehrer tätig sind, bei den Wiener AbsolventInnen auf 40,1 % respektive bei den Grazer AbsolventInnen auf 24,4 %. Durch einen weiteren Wechsel von der Wirtschaft zur Schule (19 % in Wien bzw. 15 % in Graz) ergibt sich die eingangs dargestellte Verteilung zwischen Schule und Wirtschaft (Wien: 50:50; Graz: 36:64).

4.2 Gründe für die Wahl des Studiums und abgeschlossenes Zweitstudium

Im Rahmen der Untersuchungen wurden die AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik in Wien und Graz nach den Gründen befragt, warum sie das Studium der Wirtschaftspädagogik gewählt haben und warum sie LehrerIn bzw. eben nicht LehrerIn geworden sind.

In der nachfolgenden Tabelle sind die fünf häufigsten genannten Gründe angeführt. Die Anzahl der Nennungen (%-Satz-Nennung in der Klammer) unterscheidet sich zwischen Wien und Graz deshalb so wesentlich, da bei der telefonischen Befragung an der WU Wien dies eine offene Fragestellung war und bei der Online-Befragung der KFU Graz aus 15 vorgegebenen Statements ausgewählt werden konnte (Mehrfachnennungen waren möglich) bzw. auch ein offener Antwortbereich gegeben war. Ein Rückschluss auf die Bedeutung der einzelnen Motive ist dennoch möglich.

Tabelle 1: **Gründe für die Wahl des Studiums der Wirtschaftspädagogik**

Wien	Graz
Lehrerin / Lehrer werden (29%)	Lehrerin / Lehrer werden (79%)
Doppelqualifikation (29%)	Gute Berufschancen (77%)
Verbindung Wirtschaft / Pädagogik (19%)	Doppelqualifikation (74%)
Weil bereits unterrichtet wurde (8%)	Interesse und Freude (73%)
Vereinbarkeit Beruf / Familie (5%)	Vereinbarkeit Beruf / Familie (72%)

Wie die oben angeführte Tabelle zeigt, ist der meist genannte Grund für die Wahl des Studiums der AbsolventInnen der WU Wien wie auch der KFU Graz der Wunsch, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden. Die Argumentation geht an beiden Standorten in die gleiche Richtung außer, dass die Grazer AbsolventInnen im Gegensatz zu den Wiener AbsolventInnen nie als Grund „*Weil bereits unterrichtet wurde*“ angegeben haben. Dies ist stimmig mit den Ausführungen im vorangegangenen Kapitel bzw. der Abbildung 2 in diesem Beitrag.

Seit der Diskussion der PISA-Ergebnisse wird auch medial immer häufer die Thematik der Qualität respektive Qualifikation von LehrerInnen angeschnitten. Aus diesem Grund wurde die Anzahl der abgeschlossenen Studien und allfällige Unterschiede zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen auch untersucht.**Fehler!**

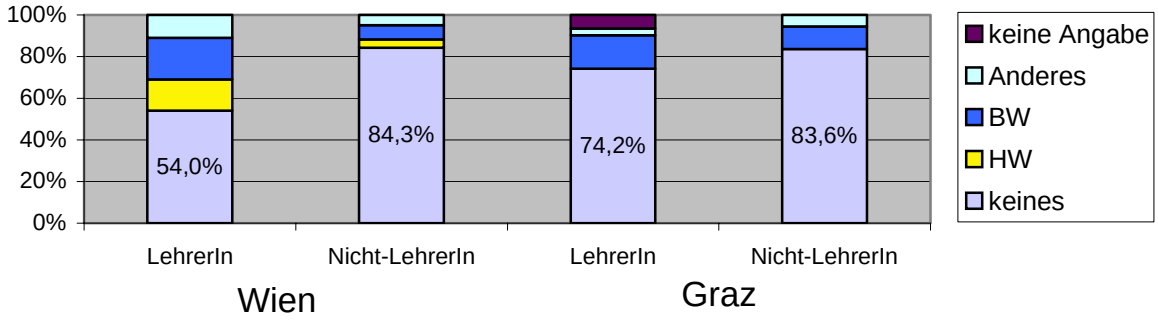


Abb. 3: Abschluss zusätzlicher akademischer Studien

Wie die Grafik zeigt, haben von den AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien 54 % jener, die LehrerIn wurden und 84,3 % jener, die nicht LehrerIn wurden kein weiteres Studium abgeschlossen. Hingegen haben 46 % der LehrerInnen ein weiteres Studium abgeschlossen und nur 15,7 % der Nicht-LehrerInnen – dies zeigt einen signifikanten Unterschied (p = 0,000). Ein möglicher Grund dafür ist der Umstand, dass knapp 20 % der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik vor Beginn des Studiums der Wirtschaftspädagogik an der WU Wien bereits ein anderes – in der Regel wirtschaftswissenschaftliches – Studium abgeschlossen haben.

Bei den AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik an der KFU Graz zeigt sich hingegen eher eine Gleichverteilung zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen. Hier haben 74,2 % der LehrerInnen und 83,6 % der Nicht-LehrerInnen kein anderes Studium als das Studium der Wirtschaftspädagogik abgeschlossen. 19,3 % der LehrerInnen und 16,4 % der Nicht-LehrerInnen haben ein anderes Studium neben dem Studium der Wirtschaftspädagogik absolviert.

Zusatzmagister ist in Österreich bei den Abschlüssen der Wirtschaftspädagogik ein geläufiger Begriff. Mit Zusatzmagister werden jene Personen bezeichnet, die nach Abschluss eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums auch das Studium der Wirtschaftspädagogik aufnehmen und abschließen. Es liegt die Annahme nahe, dass diese Personen vor allem ihr Studium der Wirtschaftspädagogik aufnehmen und abschließen, da sie die Absicht haben, in den Schuldienst zu gehen, denn mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Abschluss haben sie bereits die gesamte fachwissenschaftliche Berufsvorbildung, die gesamte fachdidaktische respektive pädagogisch-didaktische Berufsvorbildung für den Lehrberuf fehlt aber noch.

An der WU Wien fallen 16,8 % der AbsolventInnen (34 Personen) in diese Kategorie. 88, 2 % dieser (30 Personen) haben nach Abschluss ihres Studiums der Wirtschaftspädagogik auch dann wirklich den Beruf einer Lehrerin / eines Lehrers ergriffen. In Graz spielt der Zusatzmagister im betrachteten Zeitraum eine untergeordnete Rolle. So haben in Graz lediglich 4,7 % der AbsolventInnen (4 Personen) nach Beendigung eines anderen wirtschaftswissenschaftlichen Studiums das Studium der Wirtschaftspädagogik begonnen und abgeschlossen. Von diesen 4,7 % haben lediglich nur 50 % (2 Personen) nach Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik den Beruf einer Lehrerin / eines Lehrers ergriffen.

In Rahmen der Untersuchung wurde auch nach der Relevanz des Motivs, den Lehrberuf nach Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik ausüben zu können, gefragt. Die folgende Abbildung zeigt das sehr eindeutige Ergebnis.

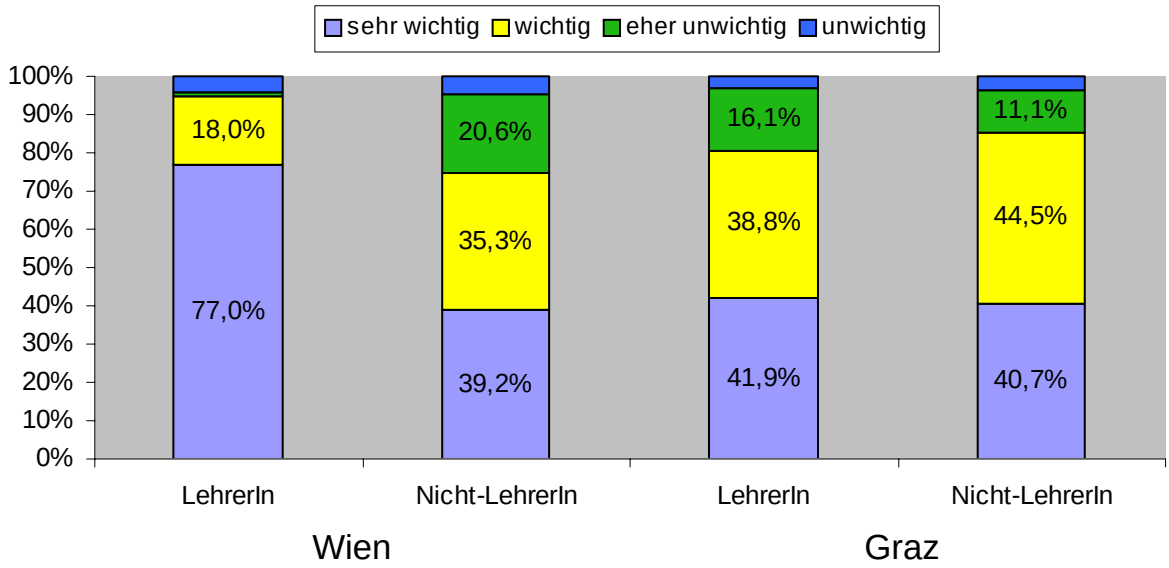


Abb. 4: Relevanz der Option, den Lehrberuf ausüben zu können

An der WU Wien zeigt sich, dass 77 % der LehrerInnen und 39,2 % der Nicht-LehrerInnen auf einer vierteiligen Likert-Skala die Option, mit dem Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik den Lehrberuf ausüben zu können, als *sehr wichtig* eingestuft haben (Mittelwert = 1,32 bei LehrerInnen; Mittelwert = 1,91 bei Nicht-LehrerInnen). Der Unterschied zwischen den Angaben der LehrerInnen und der Nicht-LehrerInnen ist hierbei signifikant (p = 0,000).

Betrachtet man im Vergleich dazu die Ergebnisse der Befragung der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik der KFU Graz, zeigt sich, dass 41,9 % der LehrerInnen und 40,7 % der Nicht-LehrerInnen auf einer vierteiligen Likert-Skala die Option, mit dem Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik den Lehrberuf ausüben zu können, als *sehr wichtig* eingestuft haben (Mittelwert = 1,81 bei LehrerInnen; Mittelwert = 1,78 bei Nicht-LehrerInnen). Der Unterschied zwischen den Angaben der LehrerInnen und der Nicht-LehrerInnen ist von Graz – im Unterschied zur WU Wien – nicht signifikant (p = 0,906).

4.3 Gründe für die Wahl der beruflichen Tätigkeit

Die AbsolventInnen der beiden Standorte Graz und Wien wurden auch nach den Gründen befragt, warum sie sich für die jeweilige berufliche Tätigkeit – LehrerIn respektive Nicht-LehrerIn – entschieden haben.

Bei der Frage nach dem Warum für den Lehrberuf sind in der nachfolgenden Tabelle die fünf am häufigsten dafür genannten Gründe angeführt. Die Anzahl der Nennungen (%-Satz-Nennung in der Klammer) unterscheidet sich auch hier wieder zwischen Wien und Graz deshalb so wesentlich, da bei der telefonischen Befragung an der WU Wien dies eine offene Frage-

stellung war und bei der Online-Befragung der KFU Graz aus 15 vorgegebenen Statements ausgewählt werden konnte. Der Stellenwert der einzelnen Gründe ist dennoch ersichtlich und vergleichbar.

Tabelle 2: **Gründe für die Wahl des Berufs einer Lehrerin / eines Lehrers**

Wien	Graz
Arbeite gerne mit Jugendlichen (50%)	Spaß am Erklären (36%)
Familiäre Gründe (24%)	Gestaltungsfreiraum des Lehrberufs (33%)
Spaß am Erklären (15%)	Wissensvermittlung/Unterrichten (33%)
Wissensvermittlung/Unterrichten (10%)	Arbeite gerne mit Jugendlichen (30%)
Flexibilität (9%)	Flexibilität (29%)

Wie die oben angeführte Tabelle zeigt, ist der meist genannte Grund der Ausübung des Lehrberufes für die AbsolventInnen der WU Wien die Freude an der Arbeit mit Jugendlichen und an der KFU Graz der Spaß am Erklären. Die Argumentation der AbsolventInnen geht an beiden Standorten aber in die gleiche Richtung im Sinne, dass sie Freude an der Arbeit mit Jugendlichen und am Unterrichten haben, die Flexibilität im Lehrberuf schätzen und ebenso familiäre Gründe für diesen Beruf sprechen.

Darüber hinaus wurden auch jene Gründe erhoben, warum AbsolventInnen zwar das Studium der Wirtschaftspädagogik gewählt haben, aber dennoch nicht als Lehrerin / Lehrer arbeiten.

In der nachfolgenden Tabelle sind die fünf häufigsten dafür genannten Gründe angeführt. Die Anzahl der Nennungen (%-Satz-Nennung in der Klammer) unterscheidet sich auch hier wiederum zwischen Wien und Graz deshalb so wesentlich, da bei der telefonischen Befragung an der WU Wien dies eine offene Fragestellung war und bei der Online-Befragung der KFU Graz wieder aus 15 vorgegebenen Statements ausgewählt werden konnte.

Tabelle 3: **Gründe für die Nichtausübung des Lehrberufs**

Wien	Graz
Freude am derzeitigen Beruf (27%)	Freude am derzeitigen Beruf (47%)
Finanzielle Gründe (23%)	Wirtschaft bietet bessere Karrieremöglichkeiten (43%)
Praxiserfahrung sammeln (13%)	Lehrberuf ist erst später eingeplant (31%)
Wirtschaft bietet bessere Karrieremöglichkeiten (9%)	Angst vor Abstumpfung (31%)
Struktur der österreichischen Bildungspolitik (9%)	Finanzielle Gründe (28%)

Wie die oben angeführte Tabelle zeigt, ist der meist genannte Grund der Nicht-Ausübung eines Lehrberufes für die AbsolventInnen der WU Wien wie auch der KFU Graz die Freude am derzeitigen Beruf. Die Argumentation geht an beiden Standorten in die gleiche Richtung im Sinne, dass die Wirtschaft mehr Karrierechancen als die Schule bietet und dass in der Wirtschaft mehr Geld zu verdienen sei. Dass der Lehrberuf erst später eingeplant ist, ist nur eine Argumentation der Grazer AbsolventInnen und zeigt sich wieder stimmig mit den Darstellungen in Abbildung 2 und der in der Folge beschriebenen anteilsmäßigen Veränderung der Tätigkeitsfelder zwischen Wirtschaft und Schule.

4.4 Relevanz der wirtschaftspädagogischen Inhalte

Die AbsolventInnen beider Standorte wurden ebenso befragt, wie sie die Bedeutung wirtschaftspädagogischer Inhalte für die berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft einschätzen.

Bei den Ergebnissen der Befragung der AbsolventInnen der WU Wien zeigt sich, dass 24 % der LehrerInnen und 30,4 % der Nicht-LehrerInnen auf einer vierteiligen Likert-Skala die Relevanz wirtschaftspädagogischer Inhalte für die berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft als *sehr relevant* eingestuft haben und dass 48 % der LehrerInnen und 60,8 % der Nicht-LehrerInnen auf der vierteiligen Likert-Skala die Relevanz wirtschaftspädagogischer Inhalte für die berufliche Tätigkeit als *relevant* eingestuft haben. Lediglich 8 % der LehrerInnen und 1 % der Nicht-LehrerInnen schätzten die wirtschaftspädagogischen Inhalte als *nicht relevant* für die Wirtschaft ein. Die am häufigsten angeführten Inhalten der AbsolventInnen der WU Wien sind: Präsentationstechnik inkl. Rhetorik und Auftreten (51,5 %), Rechnungswesen, Buchhaltung und Steuerlehreinhalte (35,1 %), betriebswirtschaftliche Inhalte (16,8 %), Didaktik (16,3 %) und Konzepte erstellen (12,9 %). Tendenziell haben die LehrerInnen die Relevanz der Inhalte niedriger eingeschätzt als die Nicht-LehrerInnen.

Betrachtet man im Vergleich dazu die Ergebnisse der Befragung an der KFU Graz, so zeigt sich, dass 17,3 % der LehrerInnen und 9,1 % der Nicht-LehrerInnen auf einer vierteiligen Likert-Skala die Relevanz wirtschaftspädagogischer Inhalte für die berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft als *sehr relevant* eingestuft haben und dass 31 % der LehrerInnen und 58,2 % der Nicht-LehrerInnen auf der vierteiligen Likert-Skala die Relevanz wirtschaftspädagogischer Inhalte zumindest als *relevant* eingestuft haben. Lediglich 3,4 % der LehrerInnen und 5,4 % der Nicht-LehrerInnen schätzten die wirtschaftspädagogischen Inhalte als *nicht relevant* für die Wirtschaft ein. Die am häufigsten von den Grazer AbsolventInnen angeführten Inhalten sind: Soziale Kompetenz (73 %), Teamarbeit (72 %), Kommunikation (70 %), Präsentationstechnik inkl. Rhetorik und Auftreten (70 %) und Schlüsselqualifikationen allgemein (66 %). Tendenziell haben auch bei den Grazer Ergebnissen die LehrerInnen und die Relevanz der wirtschaftspädagogischen Inhalte für die Wirtschaft weniger relevant eingeschätzt als jene, die in der Wirtschaft tätig sind.

4.5 Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit

Es gibt in den Medien viele Diskussionen über Belastungen im Lehrberuf und die Zufriedenheit respektive die Unzufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Tätigkeit. Im Rahmen der Befragungen der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik in Wien und Graz wurden die Teilnehmenden auch über die Zufriedenheit mit ihrer derzeitig ausgeübten beruflichen Tätigkeit befragt. Die nachfolgende Abbildung zeigt das doch überraschende Ergebnis.

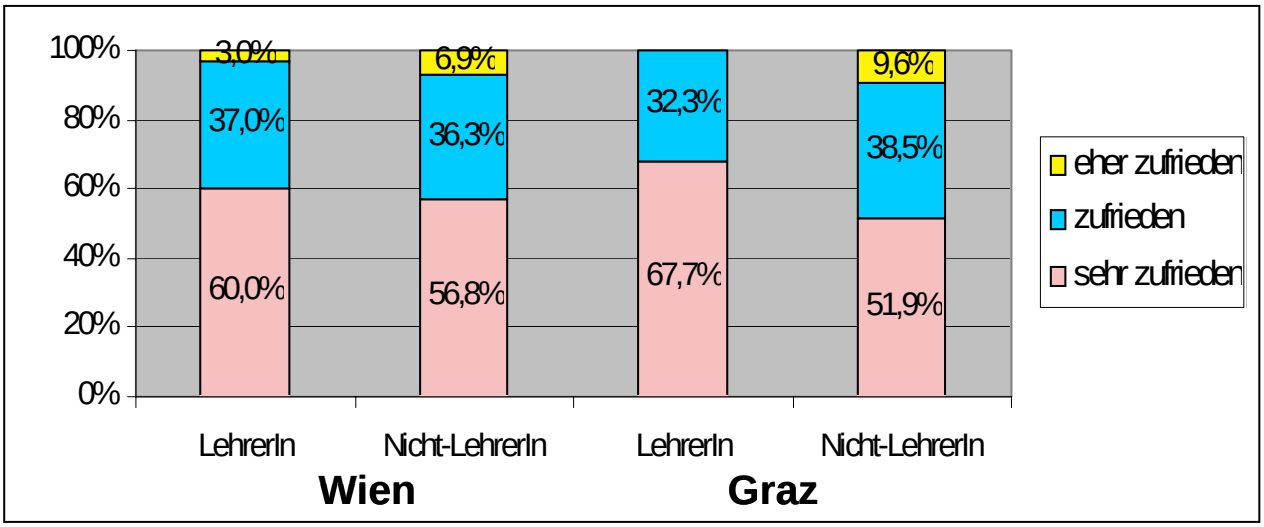


Abb. 5: Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit

Die Befragten hatten die Möglichkeit auf einer vierteiligen Likert-Skala den Grad ihrer Zufriedenheit mit ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit anzugeben. Weder AbsolventInnen der WU Wien noch der KFU Graz haben angegeben, *unzufrieden* mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit zu sein. Wie die Darstellung für die AbsolventInnen der WU Wien zeigt, sind 60 % der LehrerInnen und 56,8 % der Nicht-LehrerInnen vielmehr *sehr zufrieden* und 37 % der LehrerInnen und 36,3 % der Nicht-LehrerInnen *zufrieden*.

Vergleicht man diese mit den Grazer Auswertungen, so zeigen sich dort ähnliche Tendenzen. Die Grazer Ergebnisse besagen, dass 67,7 % der LehrerInnen und 51,9 % der Nicht-LehrerInnen *sehr zufrieden* mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit sind und dass 32,3 % der LehrerInnen und 38,5 % der Nicht-LehrerInnen *zufrieden* mit ihrer derzeitigen Tätigkeit sind. Die Auswertungen beider Standorte zeigen, dass Widererwarten keine signifikanten Unterschiede bei den Ergebnissen hinsichtlich LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen nachweisbar sind.

4.6 Beurteilung der Praxisregelung für den Lehrberuf in Österreich

Wie im Kapitel 2 des vorliegenden Beitrages bereits dargestellt wurde, ist in Österreich eine mindestens zweijährige facheinschlägige Berufspraxis neben dem Abschluss des Studiums der Wirtschaftspädagogik eine gesetzliche Voraussetzung für die Lehrtätigkeit an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Die Notwendigkeit einer Berufspraxis ist erfahrungsgemäß generell ein sehr kontroversielles Thema. Hinsichtlich der Sinnhaftigkeit dieser Pra-

xisregelung besteht in Wien beispielsweise ein signifikanter Unterschied zwischen LehrerInnen und jenen, die in der Wirtschaft tätig sind (p=0,018). 78 % der LehrerInnen und sogar 90,2 % der Nicht-Lehrer beurteilen die geforderte Wirtschaftspraxis als *sinnvoll*. Am Standort Graz zeigen die Ergebnisse der Untersuchung keine signifikanten Unterschiede zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen. 92,1 % der in der Wirtschaft Tätigen und 89 % der LehrerInnen beurteilen die geforderte Wirtschaftspraxis als sinnvoll und notwendig.

Auch die Einschätzung, wonach durch die Wirtschaftspraxis eine höhere Qualität der Ausbildung erreicht wird, ist an beiden Standorten extrem hoch: Am Standort Wien stellen 80 % der LehrerInnen und 93,1 % der Nicht-LehrerInnen einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität fest (p=0,006). In Graz besteht kein signifikanter Unterscheid, 91,4 % der LehrerInnen und 92,7 % der Nicht-LehrerInnen sehen durch die Wirtschaftspraxis eine Erhöhung der Unterrichtsqualität.

4.7 Ausgewählte demographische Unterschiede

Geschlecht:

Grundsätzlich zeigt sich, dass der Frauenanteil im Studium der Wirtschaftspädagogik an beiden Standorten weit über dem Durchschnitt der anderen Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Studien liegt. Allerdings sind zwischen der Berufswahl *LehrerIn* und dem Geschlecht keine signifikanten Zusammenhänge zu erkennen. Beispielsweise liegt der Frauenanteil bei den LehrerInnen bei 69 %. Bei den in der Wirtschaft Tätigen liegt dieser Anteil mit 71,6 % nicht signifikant höher (p=0,69). In Graz zeigt sich das gleiche Bild: 77,4 % der LehrerInnen und 83,6 % der Nicht-LehrerInnen gehören zum weiblichen Geschlecht (p=0,57).

Hochschulreife:

Die Auswertungen der Daten zu der Frage nach der Erlangung der Hochschulreife zeigen in Wien und Graz folgendes Bild:

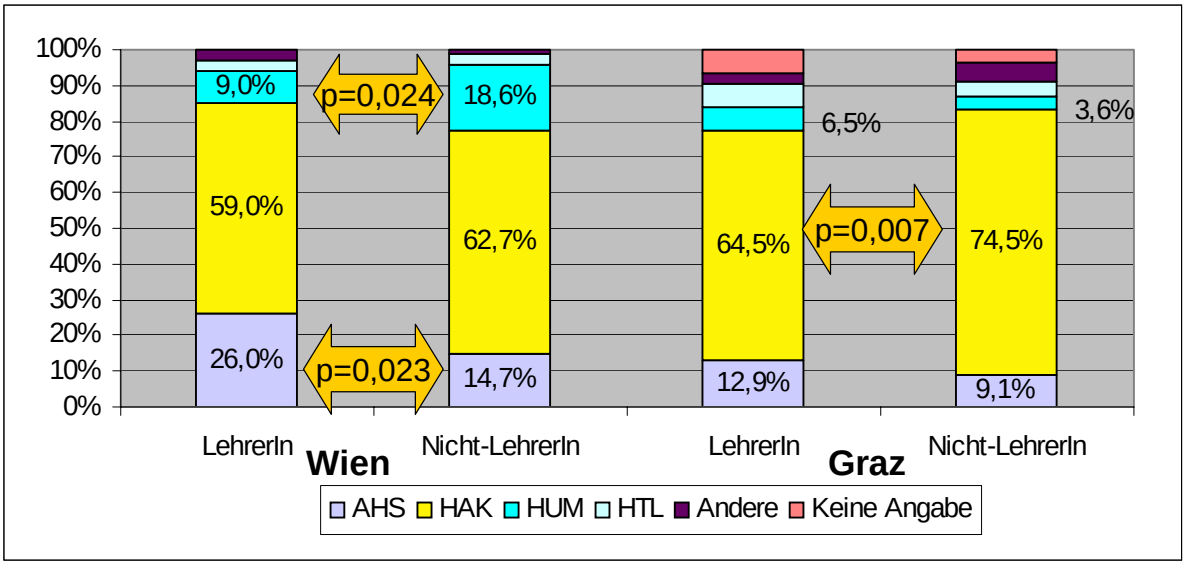


Abb. 6: Hochschulreife von AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik

Wie aus Abbildung 6 ersichtlich, hat ein Großteil der AbsolventInnen beider Standorte auf der Sekundarstufe II eine kaufmännische Schulausbildung (Handelsakademie = HAK) abgeschlossen. Dahinter folgen AbsolventInnen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS, Gymnasien) und den humanberuflichen Schulen (HUM). Betrachtet man die Unterschiede zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen, so zeigt sich am Standort Wien, dass zwei von drei AHS-AbsolventInnen den Lehrberuf ergreifen (p=0,023) – bei den AbsolventInnen mit HUM-Vorbildung ist diese Tendenz genau umgekehrt (p=0,024). Am Standort Graz ist der Anteil der HAK-AbsolventInnen, die später Tätigkeiten in der Wirtschaft annehmen, mit 74,5 % signifikant höher, als jener, die in den Lehrberuf einsteigen (p=0,007).

5 Zusammenfassende Schlussfolgerung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Studium der Wirtschaftspädagogik an den Standorten Wien und Graz polyvalent konzipiert ist, was in der Folge auch zu einer polyvalenten Verwendung des Abschlusses durch die AbsolventInnen führt. Hierbei ist erfreulich, dass ein hoher Grad an Zufriedenheit mit der derzeitig ausgeübten beruflichen Tätigkeit festgestellt werden konnte. Trotz immer wiederkehrender Diskussionen über hohe Arbeitsbelastungen, schlechtes Image und dürftige Bezahlung lässt sich hierbei kein signifikanter Unterschied zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen feststellen. Es zeigt sich, dass AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik in nahezu allen wirtschaftlichen Berufen auch tatsächlich beschäftigt werden. Neben der Erwachsenenbildung bzw. der Tätigkeit in Personalabteilungen sind die Bereiche Rechnungswesen / Controlling, Steuerberatung und Finanzwesen zentrale Tätigkeitsfelder. Im Bereich des Lehrberufes konnte nachgewiesen werden, dass regionale Besonderheiten – z.B. eine hohe Nachfrage an akademischem Personal seitens der Privatwirtschaft – zu einer Rekrutierung von Lehrpersonal ohne fertig abgeschlossenes Studium führen kann. Dies geht unter Umständen auch soweit, dass von gesetzlich definierten Ernennungserfordernissen seitens der Schulverwaltung Abstand genommen wird. Die Untersuchungen bringen klar zutage, dass *typische wirtschaftspädagogische Inhalte* von den AbsolventInnen auch für Tätigkeiten in der Wirtschaft überwiegend als relevant eingestuft werden. Hierbei treten klare Meinungsunterschiede zwischen LehrerInnen und Nicht-LehrerInnen zutage. Auch hinsichtlich der in Österreich geltenden Praxisregelung zeigt sich eine breite Zustimmung zu deren Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit, wobei damit auch eine Steigerung der Unterrichtsqualität verbunden wird. Abschließend stellen die Autorin und der Autor des vorliegenden Beitrages fest, dass Polyvalenz und Professionalisierung des Lehrberufes keinen Widerspruch darstellen, sondern eine Hebung der Ausbildungsqualität unserer LehrerInnen vielmehr an eine polyvalente Gestaltung des Studiums gekoppelt ist. Eine polyvalente wissenschaftliche Vorbildung ist demnach der Schlüssel zur Sicherung sowie Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit der AbsolventInnen der Wirtschaftspädagogik.

Literatur

BDG (1979): Beamten-Dienstrechtsgesetz, Anlage 1, 23. Verwendungsgruppe L1, BGBl 1999/127 Art 1. Online: http://www.i-med.ac.at/rechtsservice/formulare/bdg.pdf (06-04-2007).

CZYCHOLL, R. (2000): Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert - Quo vadis ? In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, 235-258.

HÄNSEL, D./ MILLER, S./ TILLMANN, K. (1999): Zur Reform der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld. Online: http://www.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/Archiv/lehrerbildung.html (06-04-2007).

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. Vahlens Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München.

KAISER, F. (1997):Wirtschaftspädagogik. In: MAY, H. (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. 2. Aufl. München, Wien, 573-576.

KIPP, M. (1998): Zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen – Erforderliche Bestimmtheit und notwendige Offenheit als Gestaltungsgrundsätze berufs- und wirtschafts-pädagogischer Studiengänge. In: DREES, G./ ILSE, F. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld, 51-72.

KÖRBER, A. (2001): Themen zur Lehrerbildung: Polyvalenz. Online: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/koerber/lbildg/polyvalenz.htm (05-04-2007).

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE E. (2005): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden.

SLOANE, P./ TWARDY, M./ BUSCHFELD, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspäda-gogik. 2. überarb. U. erw. Aufl. Paderborn.

TRAMM, T. (2001): Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 1. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe1/Tramm_bwpat1.pdf (05-04-2007).

WIPÄD-GRAZ (2005): Studienplan Wirtschaftspädagogik Graz, Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, Studienjahr 2004/2005 Ausgegeben am 3. 8.2005 21.f Stück, 53. SONDERNUMMER. Online: www.uni-graz.at/zvwww/miblatt.html (05-04-2007).

WIPÄD-WIEN (2006): Studienplan für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Online: http://www.wu-wien.ac.at/lehre/studienangebot/studienangebot_aktuell/wiso/master/studienplaene/master_wipaed.pdf (13-04-2007).

Die Autoren:

Mag. Dr. ERICH HAUER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien

Augasse 2-6, 1090 Wien, Österreich

E-mail: erich.hauer (at) wu-wien.ac.at

Homepage: http://www.wu-wien.ac.at/wipaed

A.o.Univ-Prof. Mag. Dr. MICHAELA STOCK

Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz

Universitätstrasse 15 / G1, 8010 Graz, Österreich

E-mail: michaela.stock (at) uni-graz.at

Homepage: http://www.uni-graz.at/wipaed/

Nicole Naeve & Tade Tramm
(Universität Hamburg)

Das Hemd ist uns näher als der Rock – Praxisrelevanz als Beurteilungs- und Steuerungskriterium im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Online unter: online seit 19.11.07

http://www.bwpat.de/ausgabe12/naeve_tramm_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von Tade Tramm und H.-Hugo Kremer
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (NAEVE/ TRAMM 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/naeve_tramm_bwpat12.pdf

Am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg wurden in den Jahren 2005 und 2006 zwei Untersuchungen durchgeführt, die aus der Perspektive der Studierenden den Studiengang „Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen“ thematisieren. Die Studien hatten zum Ziel vor dem Hintergrund der angestrebten Lehrerbildungs- und Hochschulreform, Erkenntnisse über das Studien(wahl)verhalten sowie über die Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums aus der Sicht der „Betroffenen“ zu erlangen. Hierzu wurden Studierende mittels qualitativer Interviews befragt, wobei es im Kern darum ging, herauszufinden, welche zentralen Kriterien bei der Planung des Studiums sowie der Auswahl von Studienangeboten eine Rolle spielen und welches die wesentlichen Kritikpunkte bei der rückblickenden Betrachtung des Studiums sind.

Im Anschluss an eine kurze Darstellung der theoretischen Bezugspunkte und der methodischen Anlage der Untersuchungen werden in diesem Beitrag die zentralen Ergebnisse der beiden Studien vorgestellt und diskutiert, um, auch in Anbetracht der derzeitigen Arbeit an neuen Lehrerbildungsmodellen, dafür zu sensibilisieren, dass idealisierte Vorstellungen darüber, wie Studierende ihr Studium gestalten, unter Umständen in die Irre führen können. Entscheidungen der Studierenden hinsichtlich der Planung und Gestaltung des Studiums scheinen sich eher auf strategische Orientierungen als auf Kriterien zur zielgerichteten Gestaltung des individuellen Entwicklungs- und Qualifizierungsprozesses zu stützen.

Practice relevance as a criterion in evaluation and control within degrees in the pedagogy of vocational training and vocational education and business studies

In 2005 and 2006 two studies were carried out at the Institute for the Pedagogy of Vocational Education, Vocational Education and Business Studies in Hamburg which thematised the course in ‘Teacher Training for the Upper Secondary Level of Vocational Schools’, from the perspective of the students. The aim of the studies was to gain insights into the processes of course choice, as well as into the students’ perceptions of, and assessments of, the course against the background of the proposed reforms of teacher training and higher education. In order to do this, qualitative interviews were carried out with students. The main focus of those interviews was to find out what the main criteria were which played a role for the students in the planning of their studies, as well as in their selection of possible areas of study, and to find out their key points of retrospective criticism of their degree course.

Following a brief presentation of the theoretical points of reference and the methodological approach of the studies, the paper presents and discusses the main findings of the two studies in order to, particularly in the context of the current efforts at designing the new teacher training models, increase under-standing of the fact that idealised concepts of how students plan their studies can be rather

misleading in certain circumstances. The students' decisions regarding the planning and arranging of their studies seem to be based more on strategic orientations than on criteria regarding the appropriate arrangements for the individual's process of development and gaining qualifications.

NICOLE NAEVE & TADE TRAMM (Universität Hamburg)

Das Hemd ist uns näher als der Rock – Praxisrelevanz als Beurteilungs- und Steuerungskriterium im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

1 Problemstellung

Die Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich in Hamburg befindet sich zurzeit in einem umfassenden Reformprozess, der nicht erst mit der Umstellung der Studiengänge auf eine Bachelor- und Masterstruktur eingesetzt hat, wenngleich er durch diese hochschulpolitischen Bestrebungen wesentlich beschleunigt wurde. Studienreformmaßnahmen werden bereits seit einigen Jahren sukzessive umgesetzt, diese wurden u. a. initiiert durch bildungspolitische Diskussionen über die Zukunft der Lehrerbildung. In diesem Zusammenhang bildet das Gutachten der Gemischten Kommission Lehrerbildung (GKL) der KMK einen wesentlichen Bezugspunkt, in dem eine kritische Bestandsaufnahme der Lehrerbildung vorgenommen wurde sowie wesentliche Defizite herausgearbeitet und auf der Basis dieser Ergebnisse Empfehlungen für eine Reform der Lehrerbildung erarbeitet wurden (vgl. TERHART 2000). An diesen ansetzend hat die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) im Jahr 2001 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg erarbeitet und damit erste Eckpunkte für eine Reform der Lehrerbildung markiert (vgl. KEUFFER/ OELKERS 2001).

Während aus der „Außenperspektive“ eine Reihe weiterer Darstellungen über die derzeitige Situation der Lehrerbildung sowie deren Probleme und Defizite vorhanden sind, existiert ein Desiderat an Untersuchungen, die die subjektive Sicht der Studierenden erkunden. Mit anderen Worten: Wir verfügen über zu wenige Studien, die aus der Perspektive der „Betroffenen“ den Studiengang und die Studienbedingungen thematisieren. Wenn jedoch über Lehrerausbildung nachgedacht wird und Reformvorschläge sowie strukturelle und inhaltliche Konzepte für eine qualitative Verbesserung der Ausbildung erarbeitet werden, sollten die Subjekte, die zu Lehrern ausgebildet werden, eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Denn trotz schlüssiger und nachvollziehbarer Konzepte zur Gestaltung der Lehrerausbildung wird kein Lehrer nach „Maß“ produziert und es kommt am Ende der Ausbildung eben nicht das Produkt „guter Lehrer“ heraus. Bereits ZEICHNER stellte 1986 fest, dass Studierende selbstverständlich aktiv und sehr unterschiedlich auf die formale Ausbildung reagieren, „etwa indem sie hier etwas der Intention gemäß übernehmen, dort etwas in sein Gegenteil verkehren oder sich ggf. gänzlich von den offiziellen Ausbildungsangeboten abkoppeln.“ (ZEICHNER 1986, 273). Zudem herrscht bezüglich des Studiums des Lehramts an der Oberstufe – Berufliche Schulen an der Universität Hamburg ein Mangel an empirisch gesicherten Informationen über die studentische Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums und die bereits vorgenommenen Studienreformmaßnahmen. Es sei darauf hingewiesen, dass ehemalige Lehramtsstudierende in Form von fragebogengestützten Absolventenbefragungen zu ihrem Studium an

der Universität Hamburg befragt wurden, allerdings geben diese Daten keinen Einblick in zugrunde liegende Motivationsstrukturen der Studierenden (vgl. ARNOLD 2005).

Um dem konstatierten Desiderat zu begegnen, wurden am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg in den Jahren 2005 und 2006 zwei Untersuchungen durchgeführt, die die studentische Perspektive auf den Studiengang in theoriegeleiteter Weise zu erschließen versuchen. Sie ermöglichen damit einen ersten Einblick in das Studien(wahl)verhalten und liefern Kritikpunkte, die Studierende hinsichtlich ihrer Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums anführen (vgl. NAEVE 2005; MÖLLER-SOENKE 2006). Im Rahmen der beiden Arbeiten waren es schwerpunktmäßig zwei Dimensionen, die ins Zentrum der empirischen Untersuchungen gestellt und bezüglich des Studiums genauer betrachtet wurden: Dies waren zum einen individuelle handlungsleitende Studienstrategien und zum anderen Wahrnehmungen und Beurteilungen von Studienangeboten und -bedingungen durch die Studierenden.

Die Studie von NAEVE (2005) betrachtet in diesem Kontext das gesamte Studium des Handelslehramtes. Das Kerninteresse bestand darin, herauszufinden, welche Kriterien bei der Planung und Gestaltung des Studiums von entscheidender Bedeutung sind, wo und mit welchen Zielen Studierende Studienschwerpunkte legen und welche Strategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu absolvieren. Zusätzlich sollte aufgezeigt werden, welches wesentliche Kritikpunkte bei der rückblickenden Betrachtung des Studiums sind. MÖLLER-SOENKE (2006) fokussiert in ihrer Arbeit auf einen spezifischen Teil des berufs- und wirtschaftspädagogischen Hauptstudiums, das Vertiefungsstudium, das seit dem SS 2001 in Form eines profilierten Studiums von einem der vier Qualifikationsprofile durchgeführt werden kann (vgl. UNIVERSITÄT HAMBURG 2003, 82 ff.; UNIVERSITÄT HAMBURG 2002). Seit dem Bestehen dieser Wahlmöglichkeit nutzten die Studierenden dieses Angebot, ohne dass ersichtlich war, welche Kriterien bei der Entscheidung für oder gegen ein profiliertes Studium und bei der Auswahl konkreter Lehrangebote eine Rolle spielen und wie das Angebot eines profilierten Studiums von den Studierenden wahrgenommen und beurteilt wird (vgl. MÖLLER-SOENKE 2006, 2).

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Darstellung und Diskussion einiger zentraler Ergebnisse der beiden Studien, wobei schwerpunktmäßig auf die Untersuchung von NAEVE eingegangen wird und ergänzend die Befunde von MÖLLER-SOENKE herangezogen werden. Dies setzt voraus, dass vorab in gebotener Kürze die theoretischen Grundlagen, die den Versuch der Rekonstruktion des Lehrerstudiums aus subjektiver Sicht stützen, entfaltet werden.

2 Theoretische Modellierung des Studienhandelns

Unter der Zielsetzung das Studium aus der Perspektive des einzelnen handelnden Studierenden zu rekonstruieren, soll im Folgenden der theoretische Rahmen der empirischen Untersuchung eingeführt werden (vgl. zum Folgenden NAEVE 2005, 33ff.).

Lehrer-Werden kann in Anlehnung an entwicklungspsychologische Ansätze als ein Entwicklungsprozess verstanden werden, der sich im Sinne eines „produktiv realitätverarbeitenden Subjektmodells“ (HURRELMANN 1983) in der Auseinandersetzung der Person mit der materiellen und sozialen Umwelt vollzieht. Der Entwicklungsverlauf wird dabei nicht allein bestimmt durch den „externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft. Vielmehr ist ein komplexer und krisenhafter Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus dem Durcheinander-Wirken von situations- und personenspezifischen Faktoren ergibt.“ (TERHART 1992, 125f.). Im Zentrum dieses Interaktionsprozesses steht das individuelle Studienhandeln unter den konkreten situativen Rahmenbedingungen.

Um das Studienhandeln theoriegeleitet empirisch zu erschließen, wurde das handlungsregulationstheoretische Konzept des Lernhandelns nach TRAMM auf das Studieren angewandt (vgl. TRAMM 1996, 202ff.) und um motivationstheoretische Aspekte mit Bezug auf das Bedürfniskonzept nach DECI und RYAN (1993) angereichert. Das Konzept des Lernhandelns basiert auf handlungstheoretischen Ansätzen, deren Kernannahme ist, dass menschliches Handeln bewusst, zielgerichtet und erwartungsgesteuert erfolgt und der Mensch durch sein Handeln die Umwelt und zugleich sich selbst verändert. Das Lernhandeln kann insofern als eine besondere Form der menschlichen Handlung angesehen werden, als es primär auf den Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen sowie auf die Ausbildung von Orientierungs- und Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist (vgl. u. a. TRAMM 1996, 203; TRAMM 2007, 116ff.). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen kann das Studienhandeln als eine spezielle Form des Lernhandelns angesehen werden, weil es darauf abzielt, im Verlauf des Studiums das eigene Wissen und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Der Erwerb dieses Wissens und der Kompetenzen kann auf Vorgänge des Lehrens und auf stattfindende Lernprozesse der Studierenden zurückgeführt werden. Bei den Vorgängen des Lehrens und Lernens an der Universität kann – zumindest weitestgehend – davon ausgegangen werden, dass es sich um „geplante, beabsichtigte, organisierte und strukturierte Abläufe handelt“, so dass der Erwerb von Wissen und Kompetenzen „in einem beträchtlichen Umfang durch die zielbezogenen Vermittlungssituationen der Institution einerseits und die individuellen Planungen und Tätigkeiten der Studenten andererseits determiniert sind.“ (BREUER et al. 1975, 1).

Unter Rückgriff auf das Konzept des Lernhandelns lassen sich folgende Charakteristika des Studienhandelns beschreiben (vgl. zum Folgenden und vertiefend NAEVE 2005, 36ff.):

- *Studienhandeln als zielorientiertes Handeln.*
  Handlungstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass menschliches Handeln gegenständlich und bewusst zielgerichtet ist. Handlungen sind auf künftige Zustände (Ziele) ausgerichtet, die von dem handelnden Subjekt bewusst und gewollt angesteuert werden (vgl. u. a. von CRANACH et al. 1980, 14; HACKER 1982, 18; TRAMM 1996, 219). Nach HACKER sind Ziele „ein inneres Modell des beabsichtigten Ergebnisses, [.] sind die Sollwerte, die dem Vergleich mit dem rückgemeldeten tatsächlichen Resultat zugrunde gelegt werden“ (HACKER 1982, 19). Im Zusammenhang mit studentischen

Handlungen können Ziele als „Verursachungskonzepte“ (KLEIBER 1980, 165) des Studienhandelns angesehen werden, die das Handeln von Studierenden beeinflussen und steuern. Das individuelle Studienhandeln wird von einer Vielzahl von Zielen bestimmt, die aufeinander abgestimmt werden müssen und sich z. T. widersprechen können (z. B. Ziele in unterschiedlichen Lebensbereichen). Bezüglich des Studiums kann bspw. das erfolgreiche Bestehen der Ersten Staatsprüfung als ein Gesamtziel oder „globales Ziel“ (DÖRNER 1996, 76) angesehen werden. Das Ziel wird durch bestimmte Kriterien festgelegt, die formal zur Erreichung des Ziels notwendig sind. Vor allem Prüfungs- und Studienordnungen geben einen Katalog von Anforderungen vor, die im Verlauf des Studiums erfolgreich zu absolvieren sind. Allerdings haben die Studierenden innerhalb des vorgegebenen Rahmens Wahl- und Handlungsspielräume, die es ihnen ermöglichen, das Ziel auf unterschiedlichen Wegen zu erreichen und weitere Ziele bezüglich des Studiums oder in anderen Lebensbereichen zu verfolgen.

- *Studienhandeln als hierarchisch-sequentiell organisiertes Handeln.*
  Mit diesem Charakteristikum wird der Prozess des Studienhandelns thematisiert. Um die Struktur und den Ablauf des Studienhandelns näher zu beschreiben, soll auf das Prinzip der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation nach VOLPERT zurückgegriffen werden (vgl. VOLPERT 1983). Nach VOLPERT bildet die „zyklische Einheit“ (VOLPERT 1983, 41) den Grundbaustein einer Handlungsstruktur.

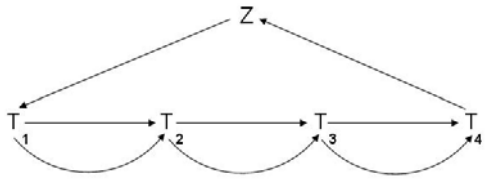


Abb. 1: Die zyklische Einheit (VOLPERT 1983, 41)

In Abbildung 1 bezeichnet Z das Handlungsziel und T1 bis T4 stehen für die Transformationen, mit denen ein Handelnder das Ziel erreichen will. Zuerst erfolgt in diesem Modell die Zielbildung. Der absteigende Pfeil und die horizontalen Pfeile symbolisieren die Generierung der Transformationen, die anschließend der Reihe nach durchgeführt werden (gebogenen Pfeile). Der Pfeil, der von der letzten Transformation zum Ziel aufsteigt, bezeichnet die Rückmeldung und damit den Vergleich, ob der, mit der letzten Transformation, erreichte Zustand mit dem Ziel übereinstimmt. Ist das Ziel erreicht, ist die zyklische Einheit beendet (vgl. VOLPERT 1983, 41). Die einzelnen Transformationen können nach VOLPERT ebenfalls als Ziele angesehen werden und bilden eine eigene zyklische Einheit, für die bestimmte Transformationen angegeben werden können. „So entsteht eine hierarchische Struktur, bei welcher jeweils eine ‚Obereinheit’ in mehrere ‚Untereinheiten’ aufgegliedert wird, und dies über mehrere Ebenen.“ (VOLPERT 1983, 42, Hervorh. im Original). Als ein Ziel wurde beispielhaft das erfolgreiche Bestehen der Ersten Staatsprüfung angenommen. Dieses Ziel bildet das oberste Ziel in der hierarchischen Ordnung und wird durch bestimmte Transformationen erreicht (z. B. Abschluss des

Grundstudiums, Abschluss des Hauptstudiums, Erstellung der Examensarbeit), die ihrerseits Unterziele darstellen und ebenfalls durch bestimmte Transformationen erreicht werden. Die hierarchisch-sequentielle Organisation ergibt sich dadurch, dass zunächst die Handlungen auf der untersten Ebene vollzogen werden. Sind diese erfolgreich beendet, wird mit den Einheiten auf der nächsthöheren Ebene fortgesetzt bis die höchste Ebene erreicht ist. Die Handlung ist abgeschlossen, wenn auf dieser Ebene die Zielerreichung festgestellt wird (vgl. VOLPERT 1983, 43). Das Studienhandeln ist demzufolge ein Prozess, bei dem es sich um einen organisierten zeitlichen Ablauf von bestimmten Aktivitäten handelt.

- *Studienhandeln als gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebundenes Handeln.*
  Aus der Sicht der Studierenden ist ihr Handeln gesellschaftlich, institutionell und sozial eingebunden. Das Studienhandeln findet in konkreten Studiensituationen statt und wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst (vgl. BUCHMANN/ KELL 2001, 72). Die Studierenden eignen sich in einzelnen Lehrveranstaltungen Wissen an und entwickeln ihre Kompetenzen. Die Lehrveranstaltungen finden in den Räumen der Institution Hochschule zusammen mit anderen Studierenden ihres oder eines anderen Studienganges statt. Die Studiensituationen werden beeinflusst von den Wechselbeziehungen, die zwischen den einzelnen Lebensbereichen der Studierenden bestehen. Die Studierenden erleben zwar nicht zeitgleich mit der Studiensituation eine private Lebenssituation oder eine berufliche Situation, aber dennoch beeinflussen diese Art von Situationen vor oder nach der Studiensituation die personale Entwicklung im Rahmen der Studiensituation (vgl. BUCHMANN/ KELL 1997, 594).

  Die Qualifizierungsprozesse der Studierenden verlaufen in der Institution Universität und werden beeinflusst von deren Struktur und den gegebenen Rahmenbedingungen. Sie studieren in einem bestimmten Studiengang der formal durch Prüfungs- und Studienordnungen konstituiert wird, Lehramtsstudierende müssen zudem drei unterschiedliche Studienbereiche aufeinander abstimmen. In diesem Zusammenhang wird die institutionelle Eingebundenheit des Studienhandelns besonders deutlich. Die Handlungsmöglichkeiten der Studierenden sind durch die Organisationsstruktur der Universität eingeschränkt. Durch die Prüfungs- und Studienordnung wird ein curricularer und zeitlicher Qualifizierungsrahmen vorgegeben, an dem sich die Studierenden orientieren müssen. Somit ist das Studienhandeln in ein Gefüge von Handlungsvorgaben eingebunden, wobei allerdings innerhalb dieses Rahmens Wahl- und Handlungsspielräume bestehen, die von den Studierenden individuell ausgestaltet werden.

- *Studienhandeln als strategisch gesteuertes Handeln.*
  Strategien werden im Kontext der Handlungstheorie als eine Sequenz von Handlungen beschrieben, die ein Individuum nutzt, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Mit dem Konzept der Strategie soll die Planung und Steuerung der Handlung eines Individuums erklärt werden (vgl. ZEMPEL 2002, 14). Dabei können hinsichtlich der idealtypischen Phasen einer vollständigen Handlung (Situationswahrnehmung und -bewertung, Problemdefinition und Zielbildung, Entwicklung von Handlungsalternativen, Bewertung

und Entscheidung für eine Alternative, Realisierung der Handlung sowie Wahrnehmung und Beurteilung des Handlungsergebnisses) unterschiedliche Strategien entwickelt und umgesetzt werden.

- *Studienhandeln als Handeln in mehreren Umwelten.*
  Das Handeln der Studierenden bezieht sich auf parallel verfolgte Ziele, wobei in diesem Zusammenhang von einem Mehrfachhandeln in komplexen und dynamischen Umwelten (FUHRER 1984) gesprochen werden kann. Nach FUHRER wird ein Aktivitätsgeschehen als Mehrfachhandeln aufgefasst, „wenn ein Aktor zwei (oder mehr) voneinander weitgehend unabhängige Teilhandlungen, d. h. nicht mehr unter einem unmittelbaren, gemeinsamen Oberziel stehende Ziele zum gleichen Zeitpunkt leistet“ (FUHRER 1984, 131). Dieses ist im Rahmen des Studienhandelns beispielsweise während einer Seminarsitzung vorstellbar, an der ein Student teilnimmt, mit dem Ziel, am Ende des Semesters einen Leistungsnachweis zu erwerben und gleichzeitig mit Kommilitonen die gemeinsame Abendgestaltung plant. Mit dem Studienhandeln sind aber auch Mehrfachhandlungen in dem Sinne vorhanden, als dass die Studierenden unterschiedliche Ziele in verschiedenen Lebensbereichen verfolgen. In Bezug auf das Studium von zukünftigen Berufsschullehrern können mindestens drei unterschiedliche Handlungsbereiche festgestellt werden:

  - Die Studierenden handeln als Subjekte in der Universität und verfolgen hier Ziele, die ihr Studium betreffen. Lehramtsstudierende studieren in mindestens zwei, wenn nicht sogar drei Fachbereichen und stehen vor der Herausforderung diese miteinander in Einklang zu bringen.

  - Einen weiteren Handlungsbereich stellt die berufliche Tätigkeit dar. Viele Studierende arbeiten neben ihrem Studium, um Geld zu verdienen oder vor dem Hintergrund anderer Motive.

  - Ein dritter Bereich umfasst die private Lebenssituation des jeweiligen Studenten. Die Studierenden sind „eingebettet“ in ein soziales Umfeld, das repräsentiert wird durch die Familie, Freunde, Kommilitonen und weitere Personen.

  In jedem dieser Handlungsbereiche verfolgt der jeweilige Student unterschiedliche Ziele, die z. T. parallel realisiert werden sollen und somit den Qualifizierungs- und Lernprozess im Studium beeinflussen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Studienhandeln ein vom Individuum selbstständig geplantes, reguliertes und kontrolliertes Handeln ist. In der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen und/oder der sozialen Umwelt ist es als Handeln vordergründig darauf gerichtet, auf „die Umwelt einzuwirken“, indem bestimmte Prozesse durchlaufen oder Produkte erzeugt werden. Ihren Sinn erhalten diese Handlungen jedoch erst dadurch, dass sie dazu dienen, eine Veränderung des Wissens und der Kompetenzen des Subjekts selbst zu bewirken (vgl. TRAMM 2007, 117). Abbildung 2 veranschaulicht diesen Sachverhalt grafisch.

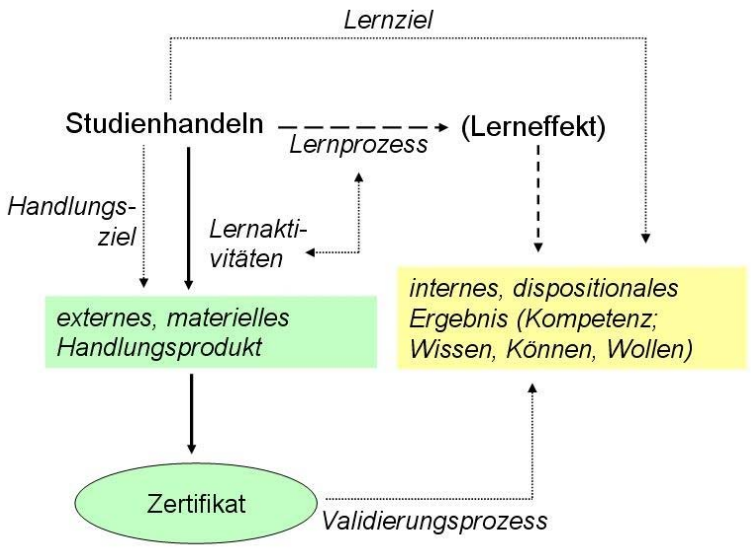


Abb. 2: Die Struktur des Studienhandelns (eigene Darstellung, in Anlehnung an TRAMM 2007, 117)

Das Studienhandeln ist also von seiner Zielorientierung her idealtypisch doppelt ausgerichtet, zum einen final auf Veränderungen der internen Dispositionen, der Fähigkeiten, Erkenntnisse und Einstellungen, die über das Lernziel angestrebt werden. Zum anderen ist das Studienhandeln instrumentell auf die Erlangung von externen, materiellen Handlungsprodukten (Klausuren, Referaten und Hausarbeiten als Voraussetzungen für den Scheinerwerb) ausgerichtet, die durch institutionelle Vorgaben bestimmt werden und zum erfolgreichen Abschluss des Studiums über das Handlungsziel erreicht werden sollen. Der Zusammenhang zwischen diesen beiden Zielen wird dadurch hergestellt, dass (wiederum idealtypisch) über die Erlangung des externen materiellen Handlungsprodukts Lernaktivitäten induziert werden, die den angestrebten Lernprozess bewirken (vgl. TRAMM 2007, 116ff.). Das externe materielle Handlungsprodukt ist die Voraussetzung für den Erwerb des Zertifikats (Leistungsnachweis), das unter der Voraussetzung gegebener Validität ein bestimmtes internes, dispositionales Ergebnis bescheinigt. Probleme ergeben sich immer dann, wenn die Lernaktivitäten nicht zu den intendierten Lernprozessen führen (eine Frage der handlungsleitenden lernpsychologischen Annahmen), wenn die tatsächlichen Lernaktivitäten von den intendierten abweichen (eine Problemlösung wird z. B. nicht erarbeitet sondern einfach vom Kommilitonen übernommen; eine Hausarbeit wird plagiiert) oder wenn die Validität der Prüfungen auf dem Weg zum Zertifikat nicht gewährleistet ist.

Nachdem einige zentrale Charakteristika des Studienhandelns dargestellt wurden, sollen kurz motivationstheoretische Aspekte thematisiert werden. In Anlehnung an das motivationale Bedürfniskonzept von DECI und RYAN (1993) können Anforderungen an Umwelten formuliert werden, die ein selbstbestimmtes und motiviertes Lernen fördern. Zahlreiche Befunde weisen darauf hin, dass eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Auswirkungen auf die Qualität des Lernens hat und dass bestimmte Bedingungen der sozialen Umwelt die Entstehung von selbstbestimmter Motivation beeinflussen (vgl. u. a. DECI/

RYAN 1993, 223; PRENZEL, 1996, 15; PRENZEL et al. 1996, 110). DECI und RYAN nennen drei grundlegende Bedürfnisse, die für eine intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind, nämlich die Bedürfnisse nach *Kompetenz*, *Autonomie* und *sozialer Eingebundenheit*. Damit werden gleichzeitig Anforderungen an Umwelten formuliert, die erfüllt sein müssen, damit sich das Individuum handelnd auf Gegenstände einlässt (vgl. PRENZEL 1992, 343; PRENZEL 1996, 17). Da die Studierenden im Rahmen der Untersuchungen dazu aufgefordert werden, die Studienbedingungen und -angebote zu beurteilen, geben diese Merkmale zugleich Kategorien vor, anhand derer die Wahrnehmung und Beurteilung theoriegeleitet empirisch erschlossen werden kann.

- Im Bedürfnis nach *Kompetenz* oder Wirksamkeit äußert sich das Bestreben der Person, sich als handlungsfähig zu erleben. Informierende Rückmeldungen tragen zum Kompetenzerleben bei, da sie der Person zeigen, was sie bereits gut beherrscht und was sie noch verbessern kann.

- Im Bedürfnis nach *Autonomie* äußert sich das Bestreben des Individuums, selbstbestimmt zu handeln. Umweltbedingungen, die sehr detailliert vorgeben, wie das Individuum zu handeln hat, beeinträchtigen das Erleben von Autonomie.

- Das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* drückt aus, dass „der Mensch ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten hat und ohne das Gefühl der sozialen Geborgenheit nicht existieren kann.“ (LEWALTER et al. 1998, 147). Ein kollegialer Umgang sowie kooperatives Arbeiten zwischen Lehrenden und Lernenden kann demzufolge zu einer positiven Wahrnehmung der sozialen Eingebundenheit führen.

Die Modellierung des Studienhandelns sowie der Bezug auf das motivationale Bedürfniskonzept von DECI und RYAN ermöglichen eine theoriegeleitete Erschließung der studentischen Perspektive auf den Studiengang Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen. Wie sich konkret das Studien(wahl)verhalten darstellt und welche zentralen Kritikpunkte von den Studierenden hinsichtlich des Studiums angeführt werden, soll nachfolgend gezeigt werden.

3 Untersuchungen zum Studium des Lehramtes an der Oberstufe – Berufliche Schulen der Universität Hamburg

3.1 Das Studium des Handelslehramtes aus der Perspektive der Studierenden

Im Jahr 2005 wurden Studierende des Handelslehramtes an der Universität Hamburg befragt, mit dem Ziel Informationen über die studentische Perspektive auf den Studiengang zu erlangen und den Versuch zu unternehmen, überindividuelle Handlungsstrategien sowie Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster zu identifizieren. Insgesamt wurden sechs Studierende befragt, die kurz vor dem Abschluss ihres Studiums mit dem 1. Staatsexamen standen. Der geringe Anteil an Befragten ist darauf zurückzuführen, dass zunächst im Sinne einer explorativen Studie bedeutsame Aspekte herausgearbeitet werden sollten, um damit die Basis für weitere breiter angelegte empirische Studien zu schaffen. Die Befragung wurde mittels teil-

standardisierter Interviews durchgeführt, während derer auch drei Fragebögen mit skalierten Items zum Einsatz kamen, in denen zum einen Aussagen zu Studieninteressen sowie zu Studienbedingungen an den einzelnen Fachbereichen eingeschätzt werden sollten (vgl. hierzu und zum Folgenden NAEVE 2005, 54ff.). Die Interviews wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet (vgl. MAYRING 2003), wobei sich die Bildung der Kategorien an den zwei thematischen Hauptdimensionen und dem theoretischen Referenzrahmen der Arbeit orientierte:

1. Dimension: Studienhandeln in der Institution Universität
In dieser Dimension wurde die Fragestellung verfolgt, wie Lehramtsstudierende unter den gegebenen Umweltbedingungen (z. B. institutionelle Rahmenbedingungen) und ihren individuellen Personenvariablen (z. B. individuelle Motive, Ziele und Interessen) ihr Studium planen und gestalten. Im Rahmen des Interviews wurden Fragen thematisiert, die auf zentrale Charakteristika des Studienhandelns Bezug nahmen. Die Studierenden wurden während der Interviews dazu aufgefordert, über ihre Motive für die Studiengangwahl, die Gründe für die Standortwahl und die Fächerkombination, über die Zielsetzungen bezüglich des Studiums sowie über ihre individuellen handlungsleitenden Strategien, die sie in einzelnen Phasen ihres Studiums angewandt haben, zu berichten.

2. Dimension: Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums durch die Studierenden
Das Studienhandeln wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst, die die individuelle Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums prägen. Die Bedingungen der universitären Umwelt haben Auswirkungen auf die Art und Weise, wie sich Studierende mit den Studieninhalten auseinandersetzen. Im Kontext der theoretischen Ausführungen wurden drei Bedingungen der Umwelt angesprochen, die selbstbestimmtes und motiviertes Lernen fördern. Im Interview wurden die Studierenden zu ihrer Wahrnehmung und Beurteilung hinsichtlich der Betreuung und Beratung im Studium, eigener Gestaltungsmöglichkeiten sowie der sozialen Eingebundenheit an den verschiedenen Fachbereichen befragt. Zudem sollten sie Studienbedingungen einschätzen und den individuellen Nutzen des Studiums für den weiteren beruflichen Werdegang aber auch für die eigene Persönlichkeitsentwicklung beurteilen.

Im Folgenden sollen einige ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt werden.

Zunächst kann festgestellt werden, dass alle Befragten sich bewusst für das Studium entschieden haben, wobei überwiegend persönliche Motive im Vordergrund standen, allerdings weniger im Hinblick auf eine gesicherte Berufseinstiegschance nach dem Studium als viel eher mit Blick auf das Studium und die Möglichkeit mit diesem verschiedene inhaltliche Bereiche (berufliche Fachrichtung, Erziehungswissenschaft und Unterrichtsfach) miteinander zu verknüpfen. In diesem Zusammenhang wird von den Befragten insbesondere darauf hingewiesen, dass sie durch das Studium der beruflichen Fachrichtung und des Unterrichtsfaches die Möglichkeit hatten, wirtschaftswissenschaftliche Inhalte mit einer weiteren wissenschaftlichen Disziplin ihres Interesses zu kombinieren. Bei der Wahl des Unterrichtsfaches bildete dementsprechend bei allen befragten Studierenden das persönliche Interesse die Entscheidungsgrundlage. Zudem wird ein Vorteil des Studienganges darin gesehen, dass dieser auf-

grund seiner polyvalenten Anlage nicht von Beginn an auf eine spätere Tätigkeit als Lehrer im beruflichen Schulwesen festlegt, sondern unterschiedliche Tätigkeitsfelder eröffnet. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass von den Befragten lediglich zwei Studierende das Studium mit dem eindeutigen Ziel aufgenommen haben, Lehrer zu werden.

Im Rahmen der theoretischen Modellierung des Studienhandelns wurde das Studienhandeln als zielorientiertes Handeln charakterisiert, das hierarchisch-sequentiell organisiert ist. Entscheidend für die Planung und die Gestaltung des Studiums sind die individuellen Ziele, die die Studierenden mit ihrem Studium verfolgen, da sich an diesen das individuelle Handeln ausrichtet und anhand dieser erklärt werden kann. Die befragten Studenten gaben durchweg Ziele auf einer formalen Ebene an. Im Vordergrund stand die Erlangung des Studienabschlusses und demzufolge das erfolgreiche Bestehen der durch institutionelle Vorgaben festgelegten Studienleistungen. Bei der Benennung der Ziele wurden unterschiedliche Hierarchiestufen angesprochen. Für einige war zunächst der erfolgreiche Abschluss des Grundstudiums handlungsleitend, bei anderen stand von Beginn an fest, dass sie das Studium in der vorgesehen Regelstudienzeit absolvieren wollten und den Eintritt ins Referendariat als klares Ziel vor Augen hatten. Insgesamt wird der formale Zielcharakter deutlich, Ziele, die sich inhaltlich auf die eigene Qualifizierung beziehen, treten klar in den Hintergrund bzw. werden nur selten thematisiert. Mit den Worten eines Studenten:

> *„Also das Ziel war natürlich, den Abschluss zu machen. Und dieses Ziel habe ich nie aus den Augen verloren und immer konkret danach gearbeitet. Also, am Ende soll definitiv der Abschluss rauskommen. Bei der Gestaltung, gut, dass ist ja die Frage, wie man das jetzt gestalten kann. Gerade im Grundstudium gibt es sehr viele Veranstaltungen, die einfach Pflicht sind, die gesetzt sind. Da kann man jetzt nicht viel gestalten, insofern habe ich mich da ganz einfach an den offiziellen Empfehlungen für die Studiengestaltung gehalten.“* (NAEVE 2005, LIII).

Die Orientierung an formalen Anforderungen im Hinblick auf die Erlangung des Studienabschlusses schlägt sich auch in den individuellen handlungsleitenden Strategien bei der Planung und Gestaltung des Studiums nieder. Hinsichtlich der Planung des Studiums orientierten sich die befragten Studierenden überwiegend an institutionellen Vorgaben wie den Studienordnungen der jeweiligen Fachbereiche, der Prüfungsordnung für den Studiengang sowie weiteren institutionellen Dokumenten wie dem Studienplan, der überblicksartig die obligatorischen Veranstaltungen und ihre zeitlichen Abfolge im erziehungswissenschaftlichen Studium darstellt. Exemplarisch sei eine weitere studentische Aussage angeführt:

> *„Also, im Grundstudium war ich erst mal erschlagen vom BWL-Bereich, muss ich sagen. Ich habe Pädagogik und mein Zweitfach irgendwie zurückgedrängt, weil ich erst mal damit beschäftigt war die Scheine zu kriegen […]. Und da habe ich mich sehr darauf orientiert, die Anforderungen der Uni zu erfüllen – also nicht so sehr, was ist mein Interesse, sondern ich hatte das Gefühl, es wird einfach nur bestimmt von den Anforderungen, die ich an der Uni zu leisten hatte.“* (NAEVE 2005, LXVII).

Bei der Planung und Umsetzung einzelner Semester konkretisiert sich diese Art der Orientierung durch eine Studienstrategie, die durch drei Schritte beschrieben werden kann:

- Studienbereiche, in denen eine Vielzahl von Anforderungen im Sinne von Leistungsnachweisen erfüllt werden muss und die zudem eine zeitliche Restriktion beinhalten, werden bei der Semesterplanung vorrangig festgelegt. Im Rahmen des Studiums des Handelslehramtes ist hier vor allem das Studium der beruflichen Fachrichtung angesprochen, das mit insgesamt 80 SWS den Hauptanteil im Studium bildet, wobei das Grundstudium innerhalb der ersten fünf Semester erfolgreich abzuschließen ist.

- Nachdem der Bereich der beruflichen Fachrichtung geplant wurde, wird geprüft, welche Veranstaltungen aus den beiden anderen Studienbereichen noch in den Semesterplan aufgenommen werden können. Hierbei werden erziehungswissenschaftliche Studienangebote vorrangig berücksichtigt und anschließend die Veranstaltungen des Unterrichtsfaches integriert. Die Planung dieser beiden Bereiche wird zusätzlich beeinflusst dadurch, dass die Mehrzahl der Studierenden eine nebenberufliche Tätigkeit ausübt und sich dafür einen Tag in der Woche freihält.

- Erst nachdem die obligatorischen Veranstaltungen geplant wurden, werden Studienangebote hinsichtlich individueller Interessen ausgewählt. Ein interessengeleitetes Studium erscheint den befragten Studierenden überwiegend nach der Absolvierung des wirtschaftswissenschaftlichen Grundstudiums möglich und dann insbesondere in den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen und im Bereich des Unterrichtsfaches.

Anhand der beschriebenen Studienstrategie wird deutlich, dass das zentrale Kriterium bei der Auswahl von Studienangeboten institutionelle Vorgaben sind. Demnach werden Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihrer formalen Notwendigkeit ausgewählt und die Auswahl wird weniger von Entscheidungen hinsichtlich der zielgerichteten Gestaltung des individuellen Qualifizierungsprozesses beeinflusst, was in Anbetracht der verfolgten Ziele im Studium durchaus nachvollziehbar erscheint. Zudem scheinen die Studierenden mit dieser Strategie die Komplexität der Studienstruktur bewältigen und mit den Bedingungen der anderen Lebensbereiche (private Lebenssituation und berufliche Nebentätigkeit) vereinbaren zu können.

Hinsichtlich der theoriegeleiteten Erschließung der Dimension *Wahrnehmung und Beurteilung* wurde auf das motivationale Bedürfniskonzept nach DECI und RYAN (1993) zurückgegriffen, um Kategorien für die empirische Untersuchung herzuleiten. Es wurde aufgezeigt, dass bestimmte Umweltbedingungen dazu beitragen, selbstbestimmtes und motiviertes Lernen zu fördern. Die befragten Studierenden haben innerhalb dieser Dimension über die einzelnen Kategorien hinweg bei ihrer Einschätzung eine deutliche Trennung zwischen den einzelnen Fachbereichen, an denen sie studieren, vorgenommen, wobei der Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insgesamt gesehen überwiegend positiv wahrgenommen und beurteilt wird. An diesem Fachbereich sind im Gegensatz zum Studienbereich der Wirtschaftswissenschaften individuelle Beratungsangebote durch die Lehrenden vorhanden, die Studierenden erhalten in einer Vielzahl der Veranstaltungen eine persönliche Rückmeldung

auf ihre Leistungen (auch wenn die Qualität dieser Rückmeldungen durchaus unterschiedlich wahrgenommen wird) und sie fühlen sich sozial eingebunden. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass sie angaben, von den Lehrenden ein Gefühl der Wertschätzung zu erfahren und zum anderen darauf, dass sie gemeinsam mit Kommilitonen ihres Studienganges die Lehrveranstaltungen besuchen. Eine Beratung und Betreuung im Studium wird von allen Studierenden als unbedingt notwendig erachtet, allerdings überwiegend im Hinblick auf die Erlangung von Informationen zum Studiengang und dessen Anforderungen, weniger hinsichtlich einer Beratung über die weitere Gestaltung des eigenen Qualifizierungsprozesses. Demgemäß ist nachvollziehbar, dass einerseits im Studienbereich Wirtschaftswissenschaften, in dem klare institutionelle Vorgaben existierten, fehlende Beratungsmöglichkeiten nicht negativ bewertet und anderseits, vorhandene Beratungsangebote im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht in dem Maße wahrgenommen und auch nicht aktiv eingefordert wurden.

Individuelle Wahlmöglichkeiten während des Studiums werden von den befragten Studierenden überwiegend im Hauptstudium gesehen, weil für dieses die Studienordnungen weniger restriktive Vorgaben enthielten. In dieser Phase des Studiums scheinen die Studierenden ihr Studium stärker nach eigenen Interessen gestalten zu können. In diesem Zusammenhang schätzen sie das profilierte Studium im berufs- und wirtschaftspädagogischen Bereich, weil es ihnen die Möglichkeit eröffne, interessengeleitet zu studieren und sich in einem der Profile zu spezialisieren. Die Studienangebote werden insgesamt stark mit Blick auf ihre Praxisrelevanz beurteilt, wobei mit Praxisrelevanz vor allem die eigene spätere Unterrichtspraxis gemeint ist. Vor diesem Hintergrund sind es vor allem diejenigen Veranstaltungen im Rahmen des Studiums, in denen eigene unterrichtspraktische Übungen stattfinden, die besonders positiv beurteilt werden und in denen für die Studierenden ein klarer Bezug zur späteren Berufstätigkeit erkennbar ist. Diese Form von Veranstaltungen sollten nach Meinung der Befragten unbedingt intensiviert werden. Damit stimmen diese Ergebnisse deutlich mit anderen Wahrnehmungen überein, in denen Praxisorientierung nicht nur bei Studierenden als „Maoam“ der universitären Lehrerausbildung gilt (NEUWEG 2007, 1) und der Nutzen einzelner Studienangebote allein hinsichtlich einer „Verwertbarkeit“ im späteren Berufsfeld beurteilt wird.

3.2 Die studentische Akzeptanz der Qualifikationsprofile im Studiengang Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen

Im Jahr 2006 wurde am IBW eine Untersuchung durchgeführt, die in Form einer explorativen Studie die studentische Perspektive auf das profilierte Studium thematisierte (vgl. MÖLLER-SOENKE 2006). An der Universität Hamburg besteht seit dem SS 2001 im Bereich des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums die Möglichkeit, im Vertiefungsstudium eines von vier Qualifikationsprofilen zu wählen, mit dem Ziel sich in diesem Bereich zu spezialisieren und besonders zu qualifizieren. Die Studierenden können zwischen den Profilen Curriculum- und Organisationsentwicklung, Betriebliche Aus- und Weiterbildung, Berufliche Bildung Benachteiligter und Internationale Kooperation in arbeits-, berufs- und wirtschafts-

pädagogischen Prozessen wählen, sie müssen sich jedoch nicht für eines der Profile entscheiden, sondern können auch profilübergreifend studieren (vgl. UNIVERSITÄT HAMBURG 2003, 82ff.; UNIVERSITÄT HAMBURG 2002).

Die Arbeit von MÖLLER-SOENKE verfolgte zwei zentrale Fragestellungen:

1. Welche Kriterien sind bei der Entscheidung für oder gegen ein profiliertes Studium entscheidend?
2. Wie wird die Möglichkeit der Vertiefung in einem Profil von den Studierenden wahrgenommen und beurteilt.

Die Untersuchung erfolgte in vier Schritten.

1. Auswertung der Daten von Absolventenbefragungen des Fachbereichs Erziehungswissenschaft aus den Jahren 2000 und 2005.
2. Auswertung von Daten hinsichtlich des profilierten Studiums (Studierendenzahlen in den Veranstaltungen, Anzahl der in den einzelnen Profilen angebotenen Lehrveranstaltungen).
3. Experteninterviews mit Professoren, die an der Entwicklung der Qualifikationsprofile beteiligt waren, mit dem Ziel Absichten, Motive und Erwartungen zu erfragen und
4. Gruppenbefragungen mit Handels- und Gewerbelehramtsstudierenden hinsichtlich der beiden leitenden Fragestellungen (vgl. hierzu und zum Folgenden MÖLLER-SOENKE 2006, 42ff.).

Im Rahmen dieses Artikels soll ausschließlich auf den vierten Untersuchungsschwerpunkt eingegangen und die zentralen Ergebnisse im Kontext der Studierendenbefragung vorgestellt werden. Im Rahmen der Befragung wurden 7 Gruppen interviewt, insgesamt 20 Studierende von denen 12 Handelslehramts- und 8 Gewerbelehramtsstudierende waren. Die Befragung wurde in Form von teilstandardisierten Gruppeninterviews bzw. Gruppendiskussionen durchgeführt und anschließend mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ausgewertet (vgl. MAYRING 2003).

Nachstehend werden einige zentrale Ergebnisse der Befragung vorgestellt (vgl. zum Folgenden MÖLLER-SOENKE 2006, 96ff.).

Im Rahmen der Dimension *Studienhandeln* wurde in der Studie von NAEVE (2005) bereits herausgestellt, dass die befragten Studierenden in ihrem Studium vorrangig Ziele verfolgten, die sich an der Erfüllung institutioneller Vorgaben orientierten. Die Untersuchung von MÖLLER-SOENKE bestätigt diese Ergebnisse und benennt konkretere Kriterien, die für die Auswahl von Studienangeboten im profilierten Studium entscheidend sind. Demnach handelt es sich bei der Entscheidung für oder gegen ein Qualifikationsprofil überwiegend um keine bewusste Entscheidung im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Qualifizierungsprozess, sondern es sind viel eher strategische Orientierungen, die bei der Wahl von bestimmten Stu-

dienangeboten eine Rolle spielen. Bei der Mehrzahl der Befragten steht der erfolgreiche Abschluss des 1. Staatsexamen einhergehend mit einer möglichst kurzen Studienzeit im Vordergrund. Demzufolge entscheiden sich einige der befragten Studierenden für Lehrangebote, die mit einem geringeren Aufwand verbunden sind und gut in ihren Studienplan integriert werden können. Ein Student formuliert es folgendermaßen:

> *„Ich kann mich nicht beschweren, dass ich nichts gelernt habe, weil ich das ja auch so gewählt habe. Ich wollte das einfach so ökonomisch wie möglich durchziehen. Wenn ich wirklich hätte was lernen wollen, dann hätte ich wahrscheinlich anders gewählt.“* (MÖLLER-SOENKE 2006, 102).

MÖLLER-SOENKE führt weiter aus, dass die Befragten Veranstaltungen im Bereich des profilierten Studiums „vor dem Hintergrund einer Aufwandsminimierung auch nach dem Anspruchsniveau einzelner Professoren ausgewählt“ [haben]. Die Wahl eines Profils, in welchem Veranstaltungen mit einem niedrigeren Anspruchsniveau angeboten werden, schafft die Möglichkeit, mehr Veranstaltungen in einem Semester zu belegen und auf diese Weise eine Verkürzung des Studiums zu erzielen.“ (MÖLLER-SOENKE 2006, 102). Anzumerken ist aber auch, dass andere Studierende durchaus bewusst Studienangebote wählten, die ihrem eigenen Qualifizierungsprozess dienten.

Ein weiteres Kriterium ist den Ergebnissen von MÖLLER-SOENKE zufolge die Frequenz und Anzahl von Veranstaltungen innerhalb eines Profils. Die befragten Studierenden scheinen überwiegend Profile, in denen nicht in jedem Semester in den jeweiligen Kategorien Studienangebote vorhanden sind, zu meiden, Qualifikationsprofile, die hingegen über eine Vielzahl von Lehrveranstaltungen verfügen, ermöglichen es den Studierenden, ihr Studium in einer angemessenen Zeit zu absolvieren und werden bevorzugt ausgewählt. Zudem weisen die Befragten darauf hin, dass die Komplexität der Studienstruktur, die sie vor die Herausforderung stellt, Lehrveranstaltungen aus drei Fachbereichen aufeinander abzustimmen, dazu führt, dass die Wahl eines Studienprofils eine weitere Einschränkung des Studienangebotes bedeutet und damit die Planung nochmals erschwert.

Im Kontext der Dimension *Wahrnehmung und Beurteilung* kann festgehalten werden, dass die befragten Studierenden die Möglichkeit eines profilierten Studiums überwiegend positiv bewerten, wobei insbesondere die Wahlmöglichkeit hinsichtlich eines profilierten oder profilübergreifenden Studiums Zustimmung erfährt. Grundsätzlich wird den Studierenden mit diesem Konzept die Gelegenheit gegeben, ihr Vertiefungsstudium interessengeleitet zu gestalten und sich ggf. für eine Tätigkeit außerhalb des beruflichen Schulwesens zu qualifizieren. In diesem Zusammenhang wird positiv hervorgehoben, dass nach dem erfolgreichen Studium der Sequenz von Veranstaltungen eines Qualifikationsprofils ein Zertifikat beantragt werden kann und somit auch bei Bewerbungen eine Spezialisierung in diesem Bereich angezeigt wird. Diesem Zertifikat wird ein hoher Stellenwert von den befragten Studierenden eingeräumt, dem Anschein nach allerdings nur, weil es sich um ein zusätzliches offizielles Dokument handelt (neben dem Abschlusszeugnis) und „es sich aus Sicht der Studierenden bei Bewerbungen nicht nachteilig auswirken kann“, ein weiteres Dokument vorzeigen zu

können (MÖLLER-SOENKE 2006, 109). Eine genaue Kenntnis über die Akzeptanz und Anerkennung dieses Zertifikats bei den beruflichen Schulen und Unternehmen ist allerdings nicht vorhanden. Zudem scheinen die befragten Studierenden nicht davon überzeugt zu sein, dass sie die Qualifikationen, die mit dem Zertifikat bescheinigt werden, auch tatsächlich erlangt haben.

Insgesamt wird deutlich, dass die überwiegende Zahl der Studierenden die einzelnen Lehrveranstaltungen eines Profils im Hinblick auf den Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit beurteilt, dieser Nutzen ihnen allerdings nicht in allen Veranstaltungen klar ersichtlich ist und daher ihrer Meinung nach keine ausreichende Qualifizierung für die berufliche Praxis stattfindet. MÖLLER-SOENKE beschreibt das Problem wie folgt: „Ein Grund dafür, dass die Studierenden […] den größeren Nutzen des profilierten Studiums im Zertifikat und weniger in der eigenen Qualifizierung und Spezialisierung sehen, ist die relativ stark verbreitete schlechte Meinung über die Praxistauglichkeit der Lehrinhalte des erziehungswissenschaftlichen Teilstudiums.

> *„Das, was du für die Praxis aus dem Studium mitnimmst, das kannst du [. im] Wochenendcrashkurs machen“*

ist die Aussage eines Studierenden. Es herrscht bei den in dieser Untersuchung befragten Studierenden die Meinung vor, dass keine ausreichende Qualifizierung durch das Studium gesichert sei. Viele Studierende beantworteten Fragen nach der Einschätzung ihrer erlangten Qualifizierung schnell und kurz damit, dass sie sich nicht qualifiziert fühlen würden.“ (MÖLLER-SOENKE 2006, 110, Hervorh. im Original).

4 Fazit

Dieser Artikel wollte vor dem Hintergrund der derzeitigen Studienreformmaßnahmen einen ersten Einblick in die studentische Perspektive auf den Studiengang Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen an der Universität Hamburg geben, um dafür zu sensibilisieren, dass sich auch bei Reformen der Lehrerausbildung beste Absichten in ihr Gegenteil verkehren können, wenn sie die individuellen handlungsleitenden Strategien der Lernenden nicht mit im Blick haben. In diesem Zusammenhang sind es unseres Erachtens zwei wesentliche Aspekte, die aus den Ergebnissen der beiden Studien ersichtlich werden (unter dem Vorbehalt, dass aufgrund der geringen Anzahl von befragten Studierenden keine Repräsentativität der Ergebnisse gegeben ist):

- Erstens wird deutlich, dass die befragten Studierenden ihr Studienhandeln überwiegend daran ausrichten, möglichst ökonomisch, d. h. in kurzer Zeit und mit geringem Aufwand, das formale Ziel der universitären Ausbildung, das 1. Staatsexamen, erfolgreich zu bestehen. Diese Zielorientierung schlägt sich in den Studienstrategien in der Form nieder, dass sie Lehrangebote danach auswählen, ob sie der Erlangung der erforderlichen Leistungsnachweise dienen. Im Vordergrund steht das externe, materielle Handlungsprodukt und nicht die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Kompetenzen. Es

besteht dadurch die Gefahr, dass ihre Lernaktivitäten nicht in der Form stattfinden, dass der intendierte Lernprozess zu dem angestrebten Lerneffekt führt. Offensichtlich ist ihnen genau dieser Zusammenhang zwischen ihrem Studienhandeln und dem Lerneffekt nicht bewusst. Dies würde auch ein gewisses didaktisches Verständnis voraussetzen, dass sie sich u. U. im Rahmen des Studiums erst erarbeiten müssen. Wichtig wäre es allerdings, ihnen diesen Zusammenhang immer wieder zu veranschaulichen, um zu verdeutlichen, dass letztlich sie selbst die Verantwortung dafür tragen, die Entwicklung ihrer Kompetenzen zu bewirken und die Studienzeit sinnvoll zu nutzen.

- Zweitens ist ersichtlich, dass ein Großteil der befragten Studierenden das Studium und die Studienangebote zumindest ex post mit Blick auf den Nutzen für die spätere berufliche Tätigkeit beurteilt. Aufgrund der individuellen handlungsleitenden Studienstrategien nehmen sie aber die Gefahr einer Fehlqualifizierung in Kauf, weil sie Studienangebote überwiegend nicht im Hinblick auf die inhaltliche Qualifizierung auswählen, sondern, aus unserer Sicht, kurzschlüssigen strategischen oder taktischen Kalkülen folgen. Sie scheinen zudem nicht daran zu glauben, dass die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Modellen zu ihrer Qualifizierung zum Lehrer beiträgt.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ergeben sich unserer Meinung nach folgende Notwendigkeiten, mit diesen Ergebnissen weiter zu verfahren: Zum einen erachten wir es als dringend erforderlich, in Form von quantitativen Untersuchungen eine größere Anzahl von Studierenden zu befragen, um die Ergebnisse zu validieren und weiter inhaltlich zu konkretisieren. Einen ersten Schritt in diese Richtung hat MÖLLER-SOENKE im Rahmen ihrer Arbeit bereits getan, indem sie auf der Grundlage ihrer Ergebnisse einen Fragebogen für die Erhebung entsprechender Daten entwickelt hat. Zum anderen sollten Reformprozesse insgesamt von zeitnahen Evaluationen unter besonderer Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden begleitet werden, um einen möglichst authentischen Zugang zu deren Motiven, Absichten und Erwartungen zu bekommen und diese im Planungsprozess in realistischer Weise zu berücksichtigen.

Literatur

ARNOLD, E. (2005): Absolventenbefragung 2005. Hamburg: unveröffentlichter Bericht.

BREUER, F./ KEIL, W./ KLEIBER, D./ MEIER, F./ PIONTKOWSKI, U. (Hrsg.) (1975): Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Münster.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (2001): Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung (Manuskriptkopie). Siegen.

BUCHMANN, U./ KELL, A. (1997): Studieren in der Spannung von Beruf und Bildung. Akademische Berufsausbildung als Gegenstand der Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 6, 587-605.

von CRANACH, M./ KALBERMATTEN, U./ INDERMÜHLE, K./ GUGLER, B. (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern, Stuttgart, Wien.

DECI, E. L./ RYAN, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 223-238.

DÖRNER, D. (1996): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg.

FUHRER, U. (1984): Mehrfachhandeln in dynamischen Umfeldern. Vorschläge zu einer systematischen Erweiterung psychologisch-handlungstheoretischer Modelle. Göttingen, Toronto, Zürich.

HACKER, W. (1982): Gibt es eine Grammatik des Handelns? Kognitive Regulation zielgerichteter Handlungen. In: HACKER, W./ VOLPERT, W./ von CRANACH, M. (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern, Stuttgart, Wien, 18-25.

HURRELMANN, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 3, 91-103.

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

KLEIBER, D. (1980): Determinanten des Studienhandelns. In: VOLPERT, W. (Hrsg.): Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie. Bern, Stuttgart, Wien, 160-178.

LEWALTER, D./ KRAPP, A./ SCHREYER, I./ WILD, K.-P. (1998): Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. Befunde einer Interviewstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 14, 143-168.

MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel.

MÖLLER-SOENKE, N. (2006): Studentische Akzeptanz der Qualifikationsprofile im Studiengang Lehramt an der Oberstufe – Berufliche Schulen – eine explorative Studie. Hamburg: unveröffentlichte Diplomarbeit.

NAEVE, N. (2005): Das Studium des Handelslehramtes an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Eine kritische Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der Debatte zur Reform der Lehrerbildung. Hamburg: unveröffentlichte Diplomarbeit.

NEUWEG, G.H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf (15-10-2007).

PRENZEL, M. (1996): Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In: LOMPSCHER, J./ MANDL, H. (Hrsg.): Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 11-122.

PRENZEL, M. (1992): Überlegungen zur Weiterentwicklung der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung – der präskriptive Anspruch. In: KRAPP, A./ PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neue Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, 331-352.

PRENZEL, M./ KRISTEN, A./ DENGLER, P./ ETTLE, R./ BEER, T. (1996a): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, 108-127.

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

TERHART, E. (1992): Lehrerberuf und Professionalität. In: DEWE, B./ FERCHHOFF, W./ RADTKE, F. O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, 103-131.

TRAMM, T. (2007): Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, F.-W./ SCHMITTER, J./ TÖLLE, J. (Hrsg.): Wie MOSEL Probleme löst: Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 104-138.

TRAMM, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift der wirtschaftwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf (16-06-2007).

UNIVERSITÄT HAMBURG (2003): Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/lehre.html (1-10-2007).

UNIVERSITÄT HAMBURG (2002): Studienordnung für den Teilstudiengang Erziehungswissenschaften Lehramt Oberstufe – Berufliche Schulen (LOB). Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/lehre/studieninfo/lob.pdf (1-10-2007).

VOLPERT, W. (1983): Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: HACKER, W./ VOLPERT, W./ CRANACH, M. von (Hrsg.): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern, Stuttgart, Wien, 38-57 .

ZEICHNER, K.M. (1986): Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: Bildung und Erziehung, H. 3, 263-278.

ZEMPEL, J. (2002): Strategien der Handlungsregulation. Online: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1083/pdf/ZempelJeannette-2003-02-12.pdf (25-07-2007).

Die Autoren:

Dipl. Hdl. NICOLE NAEVE

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: nnaeve (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen.html

Prof. Dr. TADE TRAMM

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

Sedanstr. 19, 20146 Hamburg

E-mail: tramm (at) ibw.uni-hamburg.de

Homepage: http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen.html

Bernd Haasler & Peter Röben
(Universität Bremen, Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zwischen Kirchturm und Atomium – Masterstudiengänge Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Online unter: online seit 29.10.2007

http://www.bwpat.de/ausgabe12/haasler_roeben_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HAASLER/ RÖBEN 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/haasler_roeben_bwpat12.pdf

Der Bedarf an Gewerbelehrern unterliegt großen Schwankungen. Die lokalen Verantwortlichen in Politik und Bildungsadministration nutzten und nutzen die Implementation neuer Bachelor- und Masterstrukturen für Lehramtstudiengänge immer wieder auch um „Löcher“ zu stopfen, was zusammen mit unterschiedlichen Auffassungen über die inhaltliche Gestaltung des Studiums zu einer tiefgreifenden Veränderung der hochschulischen Ausbildung von Berufspädagogen führt. Dass die mit der Einführung von Master und Bachelor verfolgten europäischen Ziele am örtlichen Kirchturm gebrochen werden, soll unser Beitrag zeigen.

Prototypisch sollen die Konzeptionen zweier Ausbildungsstandorte genauer vorgestellt werden: Einerseits der Masterstudiengang Lehramt für berufsbildende Schulen der Universität Bremen, andererseits der Studiengang Ingenieurpädagogik als Kooperation der Hochschule Mannheim (FH) mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH).

Obgleich beide Masterstudiengänge jüngst erfolgreich akkreditiert wurden, weisen sie in ihrer Konzeption höchst unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. Thematisiert werden sollen vor allem die Studiendauer, die Studieninhalte, die Praxisanteile, die Polyvalenz der Ausrichtung, die verschiedenen Abschlussgrade, die Möglichkeiten der Fächerkombinationen und die Verzahnung mit der zweiten Phase Lehrerbildung. Die hier exemplarisch herangezogenen Konzeptionen der beiden Studienstandorte illustrieren die Vielfalt des Spektrums der Masterstudiengänge in den Bundesländern und dokumentieren Möglichkeiten und Grenzen der BA/MA-Strukturreform.

Between local politics and European politics – MA programmes in the pedagogy of vocational education with a focus on commercial and technical subject areas at universities and pedagogical universities

The demand for teachers of commercial subjects is subject to significant fluctuations. The local politicians and educational administrators have used and continue to use the implementation of new BA and MA structures for teacher training courses in order to fill gaps, which has led, together with the varying interpretations of the design of the content of the degrees, to a far-reaching change in the training of students at higher education in the pedagogy of vocational education. This contribution aims to demonstrate that the European goals associated with the introduction of BA and MA courses have been interpreted locally.

The conceptions of two training institutions are presented in greater detail. On the one hand, the paper presents the MA in teacher training for vocational schools at the University of

Bremen and, on the other, it presents the course in the pedagogy of engineering sciences as a co-operation between the University of Applied Science in Mannheim and the Pedagogical University in Heidelberg.

Although both MA programmes have recently been successfully accredited, they demonstrate very different areas of focus in their conception. The paper focuses particularly on the duration of study, the content of the programmes, the practical components, the orientation towards polyvalence, the various types of degrees possible, the possible subject combinations and the dove-tailing with the second phase of teacher training. The conceptions at the two institutions, which are presented here as examples, illustrate the broad range of the spectrum of MA programmes in the federal states, and document the potential and the limitations of the BA/MA structural reform.

BERND HAASLER (Universität Bremen) **& PETER RÖBEN** (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Zwischen Kirchturm und Atomium – Masterstudiengänge Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an Universität und Pädagogischer Hochschule

1 Impulse zur Neukonzeption der Studienangebote

Die bekannten von 29 europäischen Staaten unterzeichneten Bologna-Beschlüsse mit dem Ziel bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen, bilden die Grundlage der Neustrukturierung der Studienangebote (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 1999). Während Standorte wie Heidelberg und Mannheim diese Beschlüsse für völlig neue Berufsschullehrer-Studienangebote nutzen, zwingt die Umstellung der altbekannten Studienabschlüsse Staatsexamen und Diplom auf vergleichbare Bachelor- und Masterabschlüsse auch etablierte berufspädagogische Studiengänge sich grundlegend über Strukturreformen im Studienangebot Gedanken zu machen. Wenngleich oftmals recht bequem versucht wird, traditionsreiche Strukturen in das neue System zu transformieren („Semesterwochenstunden heißen nun Kreditpunkte, sonst bleibt alles beim alten") bietet sich doch die Chance einer neuen Profilierung der Studienangebote. Die große Nachfrage nach berufspädagogisch ausgebildeten Hochschulabsolventen erfordert von den Hochschulen mehr denn je attraktive Studienangebote, die den Studieninteressierten eine hochwertige wissenschaftliche Ausbildung und vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Auch die in den letzten Jahren angelegte Vielfalt an Ausbildungsmodellen für Gewerbelehrer (Universitäten, Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. KETTSCHAU 2006), Kooperationen zwischen Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen) erfordert klare Konturen der einzelnen Angebote (vgl. EULER/ PÄTZOLD 2006). Für die Profilierung und Positionierung der berufspädagogischen und berufswissenschaftlichen Fachbereiche bietet die BA/MA-Studiengangsreform somit keinen Nebenpfad, sondern ein Entwicklungsfeld, das nicht zuletzt auch Rückwirkungen auf die Forschungsaktivitäten und -schwerpunkte hat.

Die Pädagogische Hochschule in Heidelberg und die benachbarte Hochschule Mannheim bieten seit dem Wintersemester 2004/05 das konsekutive Bachelor-Master-Programm „Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen (Ingenieur-Pädagogik)" an. Dieser neue Kooperationsstudiengang ist nicht nur deswegen bemerkenswert, weil er bundesweit als einer der ersten Studiengänge mit Bachelor-Master-Struktur im Bereich der Lehramtsausbildung für berufliche Schulen akkreditiert wurde (vgl. FASSHAUER 2006; FASSHAUER/ DIEHL 2006). Hinzu kommt eine baden-württembergische Besonderheit: In diesem Studiengang werden Lehrer für berufliche Schulen erstmals an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen inzwischen an fünf Standorten ausgebildet.

Kern der Ausgangssituation, die in Baden-Württemberg zur Einrichtung der neuen kooperativen Gewerbelehrerstudiengänge mit Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen geführt hat, ist ein ausgeprägter Lehrermangel an beruflichen Schulen, der das Kultusministerium in Stuttgart zum Handeln angetrieben hat (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG 2006). Die Unterversorgung der beruflichen Schulen mit Absolventen aus den Gewerbelehrer-Studiengängen der Universitäten Stuttgart und Karlsruhe hat u. a. die problematische Situation zur Folge, dass die Mehrheit der Referendare im gewerblich-technischen Bereich in Baden-Württemberg kein einschlägiges pädagogisches Hochschulstudium absolviert hat. „Dramatisch öffnet sich dabei seit einigen Jahren die Schere zwischen Einstellungsbedarf und Zahl der Laufbahnbewerber in den gewerblich-technischen Fächern. Dort kann der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr durch originär ausgebildete Nachwuchskräfte aus den Diplomstudiengängen an den Universitäten Stuttgart und Karlsruhe oder durch Bewerber aus vergleichbaren Studiengängen anderer Bundesländer gedeckt werden. Im laufenden Schuljahr kamen nur etwa 80 von etwa 270 eingestellten Lehrerinnen und Lehrern der gewerblich-technischen Fachrichtungen an beruflichen Schulen aus solchen Studiengängen. Besonders wirkte sich dieses Defizit in den metall- und elektrotechnischen Fachrichtungen aus." (MACHNER o. J., 3).

Als Notmaßnahme ist das Kultusministerium dazu übergegangen, viele fachlich qualifizierte Bewerber als so genannte Quereinsteiger direkt in den Schuldienst einzustellen. Rund 80 Prozent der in den letzten Jahren direkt eingestellten Bewerber haben ein Diplom von einer Fachhochschule oder einer Berufsakademie und sind damit zunächst einmal nur in den gehobenen Dienst einzustellen. Zu einem Problem wird dies in zweierlei Hinsicht: Zunächst einmal sind die Quereinsteiger in beruflichen Schulen, die neben der Berufsschule auch Schularten oberhalb der Fachschulreife anbieten, nur eingeschränkt einsetzbar, da sie für diese Schularten zunächst nicht verfügbar sind. Damit sie dort eingesetzt werden können, müssen die Kandidaten einen Aufstiegslehrgang absolvieren. Dies wird von Seiten des Kultusministeriums als weiteres Problem gesehen, vor allem aufgrund der finanziellen Ressourcen, die dafür aufgewendet werden müssen und die bei einer ausreichenden Anzahl von geeigneten Bewerbern wegfallen würden. Ein weiteres Problem sieht das Ministerium darin, dass der Anteil an einschlägig didaktisch-pädagogisch ausgebildeten Lehrern in der Lehrerschaft sinkt.

Die Situation im Stadtstaat Bremen ist von der Tendenz des Lehrermangels an Berufsschulen gleich; die Bedarfszahl im Bundesland bewegt sich allerdings im Vergleich zu Flächenländern auf niedrigem Niveau. Die geografische Lage Bremens bot für Absolventen von Lehramtsstudiengängen immer Berufsperspektiven in umliegenden Bundesländern, von denen auch die ausgebildeten Gewerbelehrer rege Gebrauch machen. Somit ergab sich in vergangen Jahren mehrmals die Situation, dass die Referendarplätze im Vorbereitungsdienst bei weitem nicht besetzt werden konnten.

Um den gegenwärtigen und künftigen Lehrermangel an beruflichen Schulen in Bremen zu begegnen, bat die Senatorische Behörde die Universität darum, bereits zum Wintersemester 2005/06 ein Masterstudienangebot im Bereich der Gewerblich-technischen Wissenschaften (Metall- und Elektrotechnik) einzurichten. Dieses Angebot sollte als Angebot für

Quereinsteiger und später als weiterführender Master für Bachelorabsolventen im Lehramt an Berufsschulen konzipiert werden.

2 Strukturen der Masterstudiengänge für Gewerbelehrer aus Bremen und Heidelberg

Mit dem konsekutiven Studiengang Ingenieurpädagogik in Baden-Württemberg steht insbesondere vielen Absolventen aus dem Bereich der beruflichen Bildung der Zugang zum Lehramt in beruflichen Schulen offen, die vorher an der Eingangshürde der allgemeinen Hochschulreife scheitern mussten. Dass dies von den Betroffenen als Chance begriffen wird, kann durch die aktuellen Studentenzahlen belegt werden (vgl. BADER/ SCHRÖDER 2006). Im baden-württemberger PH-FH-Modell studieren:

- 66,9 Prozent aller Studienanfänger für das Lehramt an Berufsschulen (gewerblich-technisch)
- 67,4 Prozent aller Studenten der Fachrichtung Elektrotechnik/Informationstechnik.

Berücksichtigt man, dass die neuen Studiengänge erst seit kurzer Zeit bestehen, dann kann man hinsichtlich der Studentenzahl von einem vollen Erfolg des neuen Modells sprechen. Unter den Absolventen mit Fachhochschulreife findet sich offenkundig ein großes Potenzial an Interessenten für den Lehrerberuf im beruflichen Bildungsbereich.

Auch an der Universität Bremen ist im konsekutiven Modell der Gewerbelehrerausbildung verstärkt eine neue Interessentengruppe zu verzeichnen: In Form eines Probestudiums können Meister und staatlich geprüfte Techniker ein mit ihrer Fachrichtung korrespondierendes Bachelorstudium aufnehmen. Gerade für Berufsbildungspraktiker, die zuvor als betriebliche Ausbilder oder Kursleiter in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen tätig waren, ist das Gewerbelehrerstudium eine interessante Option.

Die Neukonzeption des Masterstudiengangs Berufspädagogik mit den gewerblich-technischen Wissenschaften Elektrotechnik-Informatik oder Metalltechnik in Bremen und auch die des Masterstudiengangs Ingenieurpädagogik in Heidelberg orientieren sich in unterschiedlichem Ausmaß an den drei folgenden Leitlinien:

- den KMK-Standards (vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) 2003),
- den durch die Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (gtw) spezifizierten fachlichen und konzeptionellen Ausführungen (vgl. ARBEITSGEMEINSCHAFT GEWERBLICH-TECHNISCHE WISSENSCHAFTEN UND IHRE DIDAKTIKEN (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GFA) 2004b),
- dem Basiscurriculum Berufspädagogik der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGFE) 2003).

In Bremen musste das Studium darüber hinaus an den strukturellen Vorgaben der Universität Bremen zur Konzeption von Lehramtsstudiengängen (vgl. UNIVERSITÄT BREMEN - ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG 2004) ausgerichtet werden.

Da ein gewichtiges Ziel der Neukonzeption des Berufspädagogikstudiums in Bremen darin bestand, eine möglichst vielseitige Kombinationsmöglichkeit von Haupt- und Nebenfächern zu ermöglichen, blieb nichts anderes übrig, als das Angebot kompatibel zum vorgegebenen Grundmodell der Universität Bremen zu gestalten. Das Grundmodell der Lehramtsstudiengänge in Bremen geht natürlich nicht auf besondere Belange eines berufspädagogischen Angebotes ein. Vielmehr wurde ein typisches Zweifach-Modell entwickelt, welches im Bachelor-Programm den Schwerpunkt auf das Studium im Hauptfach legt – im Masterprogramm dagegen, wird der Hauptanteil der Studieninhalte im Nebenfach verortet (siehe Abbildung 1).

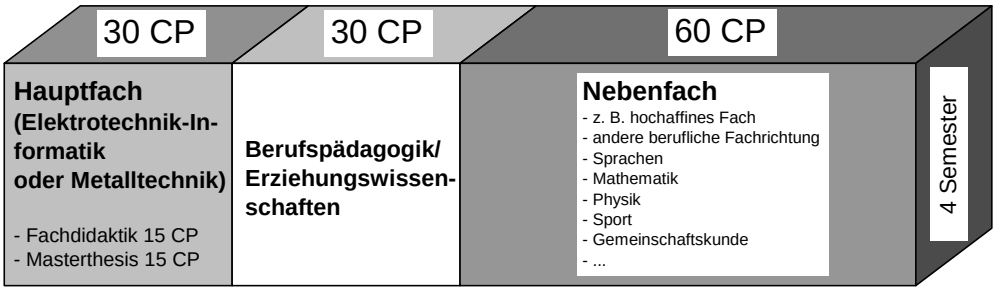


Abb. 1: Strukturmodell des Masterprogramms der Universität Bremen

Im Masterprogramm Berufspädagogik sind an der Universität Bremen verschiedene Fächerkombinationen möglich, die sich im Schwerpunkt zu drei „inneren Profilen“ zusammenfassen lassen (HAASLER 2006):

Profil 1: Hochaffine Fächerkombination (HF Metalltechnik oder Elektrotechnik-Informatik; hochaffines NF)

Das viersemestrige Masterprogramm, mit dem Umfang von 120 Kreditpunkten, richtet sich vorrangig an Studierende, die eine hochaffine Fächerkombination belegen können (siehe Abschnitt 2.3). Die Kombination mit einem hochaffinen Fach kann nur erfolgen, wenn dieser Schwerpunkt bereits im vorhergehenden Studium erfolgreich abgeschlossen wurde; es kann damit nicht „frei“ gewählt werden. Die Prüfung, ob eine hochaffine Fächerkombination möglich ist, erfolgt auf Antrag. Der Studienplan richtet sich an die Zielgruppe der Quereinsteiger, die zuvor erfolgreich ein Studium der Ingenieurwissenschaften abgeschlossen haben. Das Nebenfach des Master-Programms bei einschlägigen Ingenieuren wird durch den Studienschwerpunkt des Ingenieurstudiums festgelegt. Z. B. wird ein Maschinenbauingenieur mit dem Schwerpunkt „Fahrzeugtechnik“ im Master-Programm das hochaffine Nebenfach „Kraftfahrzeugtechnik“ belegen können. Die Module mit fachlichen und fachdidaktischen Inhalten des hochaffinen Nebenfachs können auf Antrag im Umfang von bis zu 30 Kreditpunkten aus dem zuvor absolvierten Ingenieurstudium angerechnet werden.

Profil 2: Affine Fächerkombination (HF Metalltechnik oder Elektrotechnik-Informatik; affines NF)

Die Kombinationsmöglichkeit mit affinen Nebenfächern basiert auf Studieninhalten, die von vielen Studierenden die zuvor ein ingenieurwissenschaftliches Studium abgeschlossen haben, bereits grundlegend vermittelt worden sind (Mathematik, Physik, Chemie). Auch die Kombination mit der anderen gewerblich-technischen Fachrichtung (z. B. Hauptfach Metalltechnik, Nebenfach Elektrotechnik-Informatik) kann gut realisiert werden, da das Masterprogramm diese Variante in seiner Anlage besonders berücksichtigt. Die Kombination eröffnet den Absolventen eine exzellente Berufsperspektive (z. B. durch die Zunahme von Hybridberufen, die die traditionellen Berufsfelder Elektrotechnik und Metalltechnik fusionieren).

Profil 3: Allgemeinbildende Fächerkombinationen (HF Metalltechnik oder Elektrotechnik-Informatik; allgemein bildendes NF)

Die dritte Kombinationsgruppe bildet die Kombination von berufsbildenden Fächern mit allgemein bildenden Fächern (z. B. Deutsch, Englisch, Politik). Für Studierende, die als Quereinsteiger ins Masterprogramm einsteigen, haben die Studiengangsverantwortlichen dieser Nebenfächer ein Studienprogramm im Umfang von 60 Kreditpunkten konzipiert. Die Immatrikulation und die Anfertigung der Masterthesis sind im Hauptfach der berufsbildenden Fachrichtung verortet. Die Studieninhalte der allgemein bildenden Nebenfächer sind im Masterprogramm Berufspädagogik speziell für die Zielgruppe entwickelt und bilden Teilmengen aus den konsekutiven Studienprogrammen.

Zum Wintersemester 2005/2006 wurde als erster Lehramtsstudiengang mit Masterstruktur an der Universität Bremen ein berufspädagogisches Angebot positioniert. Dieses neue Studienangebot fand ohne große Öffentlichkeitsarbeit – bedingt durch den kurzen Entwicklungszeitraum – auf Anhieb 40 Studenten, die sich in diesem Masterprogramm immatrikuliert haben.

Im Master-Studium an der PH Heidelberg studieren z. Zt. ausschließlich Quereinsteiger, die ein FH-Diplom in einer der beiden Fachrichtungen Energietechnik oder Informationstechnik erworben haben. Um die Lehrbefähigung für das zweite Fach zu erhalten, müssen die Studenten im Masterstudium entsprechende Veranstaltungen an der Hochschule Mannheim absolvieren. Das Strukturmodell des Masterstudiums in Heidelberg/Mannheim kann durch zwei Säulen skizziert werden, in denen die Verteilung der Kreditpunkte für unterschiedliche Bereiche des Studiums auf die Summe von insgesamt 90 Kreditpunkten in drei Semestern Studiendauer veranschaulicht werden (siehe Abbildung 2).

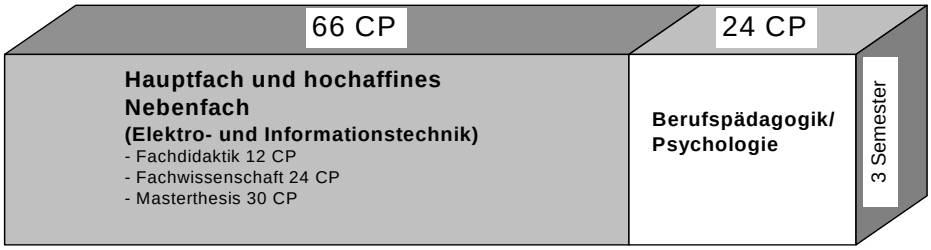


Abb. 2: Strukturmodell des Masterprogramms der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Kooperation mit der Hochschule Mannheim

Die Ausbildung von Berufsschullehrern an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist von Standesvertretern der Lehrerbildung an Universitäten heftig kritisiert worden. Zwei zentrale Argumente sind hier zu betrachten:

1. Das Niveau und die Qualität der fachlichen Ausbildung würde nicht an die Universitäten heranreichen und daher abgesenkt werden.
2. Die Beschränkung auf eine vorgegebene hochaffine Fächerkombination schränke die Wahlfreiheit der Studenten ein und führe zum so genannten Ein-Fach-Lehrer.

Zum ersten Argument ist festzuhalten, dass es bislang keine Untersuchungen gibt, die die im Berufsschulunterricht realisierte Fachkompetenz mit einem Fachhochschul- oder Universitätsabschluss korreliert. Wer sich allerdings auch nur ein bisschen mit dem Studium der Elektrotechnik an einer Universität vertraut macht und die dort gelehrten Inhalte mit den Inhalten vergleicht, die im Berufsschulunterricht thematisiert werden, wird die Behauptung nachvollziehen können, dass Unterschiede, wie sie im Vergleich des Curriculums einer Fachhochschule und einer Universität zu finden sind, wohl kaum für ein Mehr oder Weniger der Fachkompetenz eines Berufsschullehrer herangezogen werden können. In der Auswertung von Befragungen, die mit Berufsschullehrern durchgeführt wurden, kommt jedenfalls zum Ausdruck, dass diese ihren Ausbildungsberuf und ihre darauf bezogene Berufspraxis für wichtiger in Hinblick auf ihre Kompetenz als Lehrer erachten, als ihr Studium (vgl. BAUER 2006).

Außerdem müsste die Vermutung, die Ausbildung an einer Universität erbringe an sich schon eine höhere Fachkompetenz des Berufsschullehrers, voraussetzen, dass die Facharbeit quasi per didaktischer Reduktion aus den Ingenieurwissenschaften abzuleiten wäre. Eine solche Vorstellung ignoriert zunächst den Unterschied zwischen der Elektrophysik und der Elektrotechnik. Denn das Studium der Elektrotechnik an einer Universität ist im Vergleich zu dem an einer Fachhochschule mit einem tieferen Eindringen in die mathematisch-physikalischen Grundlagen der Elektrizität verbunden. Wenn das schon ein höheres Niveau begründen sollte, dann würden Physiker und Mathematiker das höchste Niveau darstellen, was offenkundig absurd ist. Der größere Umfang des Studiums des physikalisch-mathematischen Apparats der Elektrizitätslehre an einer Universität ist nicht wegen des Mehr an Physik und Mathematik von Bedeutung, sondern zielt auf die Berufspraxis von Ingenieuren, die im Bereich der Forschung und Entwicklung elektrotechnische Artefakte konstruieren sollen und mathematisch-physikalische Grundlagen für diese Tätigkeit benötigen. Anders sieht es im Bereich der Berufspraxis von stärker anwendungsbezogener Ingenieurarbeit aus, z. B. im Vertrieb und im Service. Da noch kaum ein defektes Gerät durch das Lösen von Differentialgleichungen wieder zum Laufen gebracht wurde und nur selten ein Kunde durch das Hersagen der Maxwellschen Gleichungen zufrieden zu stellen ist, fällt dem mathematisch-physikalischen Apparat der Ingenieurwissenschaft Elektrotechnik in der hierauf bezogenen Ausbildung ein geringeres Gewicht zu.

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem notwendigen Fachwissen in der Ausbildung eines Berufsschullehrers und dem, was er in der Berufsschule benötigt, was also Gegenstand

der Vermittlung an angehende Facharbeiter sein sollte, lässt sich nicht mit einem abstrakten Niveau klären, sondern setzt voraus, dass man sich inhaltlich mit der Differenz zwischen Facharbeiter- und Ingenieurwissen auseinander setzt. Uns ist bislang keine fundierte Untersuchung zu diesem Thema auf dem Gebiet der Elektrotechnik bekannt geworden, die auf die in dieser Hinsicht bedeutungsvollen Differenz zwischen der FH und Universitätsausbildung eingeht.

Das zweite Argument gegen das PH-FH-Modell wiegt ungleich schwerer als das erste. Einen Lehramtsstudienstudiengang einzig auf die Kombination zweier hochaffiner Fächer auszurichten, ist ein gewagtes Unterfangen. Wenn die Beschränkung auf eine hochaffine Fächerkombination nicht überwunden wird, dann droht die Austrocknung des Studiengangs, sobald der spezifische Bedarf an Lehrern mit der hochaffinen Fächerkombination befriedigt ist. In Heidelberg war man sich des Wagnisses offenkundig bewusst und hat die Denomination der beteiligten Kollegen aus der Berufspädagogik und der Technikdidaktik auf jeweils zwei Gebiete formuliert. Sollte es zu einem Scheitern des Studiengangs kommen, dann geht den beteiligten Hochschullehrern nicht gleich die Arbeit aus. Mit anderen Worten, beide Kollegen sind sowohl für die Ingenieurpädagogik (Sek. II) als auch für die Ausbildung von Lehrern im Sek. I-Bereich verantwortlich.

Dieser Fall betrifft allerdings nur die Praxis des Studiengangs und ist allein noch kein Argument gegen die hochaffine Fächerkombination, auf die im Abschnitt 2.3 noch weiter eingegangen wird.

2.1 Masterthesis

Bemerkenswert sind die unterschiedlichen Gewichtungen der Masterthesis: Im viersemestrigen Masterstudiengang der Universität Bremen wird ein Workload-Volumen von 15 Kreditpunkten für die Abschlussarbeit (inklusiv Kolloquium) veranschlagt. Im nur dreisemestrigen Masterstudiengang in Heidelberg wird dagegen ein deutlich höherer Anteil von 30 Kreditpunkten beziffert – vom Workload-Umfang entspricht dies einem Semester, womit die Lehrveranstaltungen und Schulpraktika im Masterprogramm praktisch auf die ersten beiden Semester konzentriert werden. Der Ansatz, zum Studienabschluss in einer Masterarbeit die Befähigung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten auch durch empirische Arbeiten im Feld der Berufsbildungsforschung zu dokumentieren, wird in dieser Konzeption ermöglicht und in den bisherigen Masterarbeiten auch gut umgesetzt. Der Bearbeitungsumfang eines Semesters bietet Studierenden die Chance, empirisch basierte Abschlussarbeiten zu erstellen, die in der Regel einen erheblichen Vorbereitungs-, Durchführungs-, und Auswertungszeitraum beanspruchen, der Anfänger in kürzeren Bearbeitungszeiträumen oft überfordert.

2.2 Schwerpunktbildungen der Masterprogramme

Allein an den Betitelungen der in diesem Aufsatz beschriebenen Studiengänge (Ingenieurpädagogik in Heidelberg und Gewerblich-technische Wissenschaften in Bremen) wird deutlich,

dass hier für die Studienkonzeptionen zwei prototypische „Schulen“ der Bezugswissenschaften herangezogen werden.

Im Bremer Ansatz stehen die Berufsfeldwissenschaften als fachliche Bezugswissenschaft der gewerblich-technischen Berufsschullehrerausbildung im Zentrum. Statt Fachwissenschaft (z. B. Maschinenbau, Elektrotechnik) als Bezugsgröße steht hier die Facharbeit als zentraler Gegenstand der Berufsbildung. Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz geht davon aus, dass das spezifische Wissen und Können der mittleren Qualifikationsebene (Facharbeiter und Techniker) sich nicht aus den Ingenieurwissenschaften ableiten lässt, um daraus im nächsten Schritt in didaktischer Reduktion Fachdidaktik für ein gewerblich-technisches Lehramt zu generieren. Pahl und Rauner formulierten zur Begründung der Berufsfeldwissenschaften als Bezugswissenschaft der Ausbildung von Berufspädagogen (PAHL/ RAUNER 1998, 8): „Die Einsicht, dass z. B. die Erforschung des in der beruflichen Arbeit inkorporierten Wissens von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Curricula sowohl für die Berufsbildung als auch für die Berufsfeldwissenschaften der beruflichen Fachrichtungen ist, erfordert eine tiefgehende Analyse der inhaltlichen Dimensionen von Arbeits- und Lernprozessen unter den Bedingungen des sich beschleunigenden technologischen Wandels und der damit einhergehenden betriebs- und branchenspezifischen arbeitsprozessrelevanten Implementationen. (…) Beim berufsfeldwissenschaftlichen Studium der beruflichen Fachrichtungen ist die Verbindung von Facharbeit, Technik und Bildung Dreh- und Angelpunkt der anzustrebenden Profession von Berufspädagogen.“ Vertreter des berufswissenschaftlichen Ansatzes haben sich in der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) organisiert (vgl. GTW 2004) und verfolgen u. a. das Ziel, die wissenschaftliche Ausbildung von Berufspädagogen in gewerblich-technischen Berufsfeldern weiter zu entwickeln und zu professionalisieren.

Anders sieht es bezüglich der Bezugswissenschaft im Konzept der Gewerbelehrerausbildung in Heidelberg/Mannheim mit den Anforderungen an ein berufswissenschaftliches Studium im Sinne der GTW aus. Die darin vorgeschlagenen berufswissenschaftlichen Inhalte, also die Verquickung von Ingenieurwissenschaft mit arbeitswissenschaftlichen und gewerblich-technischen Inhalten lassen sich im Kooperationsmodell nur begrenzt umsetzen, da die ingenieurwissenschaftlichen Inhalte an der Fachhochschule und die fachdidaktischen Inhalte an der Pädagogischen Hochschule angeboten werden (vgl. MERZ 2006). Allerdings ist dies kein spezifisches Problem des baden-württembergischen Kooperationsmodells sondern auch vieler anderer universitärer Standorte, die fachwissenschaftliche Anteile aus den Ingenieurwissenschaften in die Gewerbelehrerausbildung „importieren“. Die Auffassung, dass sich das handlungsleitende Wissen beruflicher Fachkräfte aus den Ingenieurwissenschaften ableiten lässt, schlägt sich in der Ausgestaltung des Studiums von Berufsbildungslehrkräften nieder. In Baden-Württemberg ist die Auffassung, dass sich eine Fachdidaktik der gewerblich-technischen Fachrichtungen zu den Ingenieurwissenschaften verhält wie die Fachdidaktiken der allgemein bildenden Fächer (wie z. B. die Physikdidaktik) zu ihren Wissenschaftsdisziplinen, noch immer der Standard. Aus diesem Grund findet das fachwissenschaftliche Studium nach wie vor in den Veranstaltungen der Ingenieurwissenschaft statt.

In der nachfolgenden Modulübersicht ist die inhaltliche Struktur des kooperativen Masterprogramms der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Hochschule Mannheim dargestellt (siehe Abb.3). Das Hauptfach Elektrotechnik-Informatik wird hier ausschließlich mit einem hochaffinen Nebenfach kombiniert.

Hauptfach und Nebenfach

Modul	CP
Fachdidaktik	12
Informations- und Systemtechnik Wahlkatalog der Lehrveranstaltungen: Datenbanken, Datennetze, Digitale Signalprozessoren, Gehobene Verfahren der Regelungstechnik, Industrielle Kommunikationstechnik, Prozessleittechnik, Statistische und stochastische Methoden in der Prozesskontrolle, Steuerung von Werkzeugmaschinen, Robotik und Bildverarbeitung, Webtechnologien für die Gebäudeautomation	6
Elektrische Energietechnik Wahlkatalog der Lehrveranstaltungen: Dynamisches Maschinenverhalten, Elektromagnetische Verträglichkeit, Gebäudetechnik, Lichttechnik, Mikrorechner in der Antriebstechnik, Moderne Systemkomponenten in der Energietechnik, Netzleittechnik, Photovoltaik und regenerative Energiesysteme	18
Masterthesis und Kolloquium	30

Berufspädagogik/Psychologie

Modul	CP
Berufspädagogik	7
Lehr- und Lernorganisation	4
Wahlkatalog Pädagogik: Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik bei Lernauffälligkeiten und sozialer Benachteiligung	4
Psychologie des Lehrens und Lernens	5
Psychologische Diagnostik und Intervention bei Lernauffälligkeiten	4
Summe der Kreditpunkte	90

Abb. 3: Modulübersicht im Masterprogramm in Heidelberg/Mannheim

Die Fachdidaktik Elektrotechnik/Informationstechnik hat in der Ausbildung des Berufsschullehrers ein hohes Gewicht. Durch den relativ hohen Anteil am Studium mit insgesamt 12 Kreditpunkten, wird ein angemessener Spielraum für die Verknüpfung von fachlichen mit didaktischen Inhalten eröffnet, der zur Zeit durch die folgenden Inhalte der Veranstaltungen Fachdidaktik 1 und 2 genutzt wird:

- Didaktische Analyse und Gestaltung betrieblicher Aus- und Weiterbildung im Berufsfeld (FD1)
- Grundbildung Elektrotechnik-Informationstechnik (FD1)
- Das Berufsfeld Elektrotechnik-Informationstechnik (Institutionen, Branchen, Geschichte) (FD1)
- Genese der Berufe und Ordnungsmittel im Berufsfeld Elektrotechnik (FD1)
- Formen und Inhalte beruflichen Lernens und Arbeitens im Feld Produktionssysteme (Automatisierungstechnik und Antriebstechnik) (FD2)

- Formen und Inhalte beruflichen Lernens und Arbeitens im Feld Gebäudesysteme (Installationstechnik und Gebäudeleittechnik) (FD2)
- Entwicklung domänenspezifischer Lehr-Lern-Arrangements (FD2)

Die Themenschwerpunkte der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen orientieren sich am Rahmencurriculum der GTW (vgl. ARBEITSGEMEINSCHAFT GEWERBLICH-TECHNISCHE WISSENSCHAFTEN UND IHRE DIDAKTIKEN (GTW) IN DER GESELLSCHAFT FÜR ARBEITSWISSENSCHAFT (GFA) 2004a; JENEWEIN/ PANGALOS/ SPÖTTL/ VOLLMER 2006).

Aus den vielen Variationsmöglichkeiten der Kombinationen von Haupt- und Nebenfächern im Mastermodell der Universität Bremen soll nachfolgend beispielhaft eine Übersicht herangezogen werden, die die Module einer Studienvariante mit dem Hauptfach Metalltechnik und einem hochaffinen Nebenfach darlegt (siehe 4):

Hauptfach und Nebenfach

Modul	CP
Didaktik der beruflichen Fachrichtung und fachdidaktisches Schulpraktikum	15
Fachliche Vertiefung in den Schwerpunkten Produktionstechnik und Kraftfahrzeugtechnik	15
Fachdidaktische Vertiefung in den Schwerpunkten Produktionstechnik und Kraftfahrzeugtechnik	15
Fachliche Vertiefung in den Schwerpunkten Haus– und Gebäudeanlagen/Versorgungsanlagen und Umwelttechnik	15
Fachdidaktische Vertiefung in den Schwerpunkten Haus- und Gebäudeanlagen/Versorgungsanlagen und Umwelttechnik	15
Masterthesis und Kolloquium	15

Erziehungswissenschaften/Berufspädagogik

Modul	CP
Einführung in die Berufspädagogik	9
Pädagogische Schulentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung	6
Lernen in Arbeitsprozessen des Berufsfeldes GTW-Metalltechnik bzw. Elektrotechnik-Informatik	9
Analyse und Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse	6
Summe der Kreditpunkte	120

Abb. 4: Modulübersicht im Masterprogramm der Universität Bremen

2.3 Hochaffine Nebenfächer

Die Kombination einer beruflichen Fachrichtung im Hauptfach mit einem speziellen Schwerpunkt im Nebenfach wird als hochaffine Fächerkombination bezeichnet (BADER 2006). Hochaffine Fächerkombinationen haben in einigen Bundesländern eine lange Tradition, in anderen hingegen sind sie, obgleich eindeutig mit den Beschlüssen der Kultusministerkon-

ferenz zugelassen (vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) 1995, 2007), nicht realisiert.

Die Bestrebungen an der Universität Bremen hochaffine Fächerkombinationen anzubieten sind in den vergangenen Jahrzehnten mehrfach verfolgt worden, aber immer in Ansätzen stecken geblieben. Erst die Studienstrukturreform der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse bot die Chance, die bereits bestehenden Schwerpunktsetzungen der beruflichen Fachrichtungen als hochaffine Nebenfächer auszuweisen und in den Rang eigenständiger Profilbildung zu erheben (siehe Abbildung 5).

Hauptfach	hochaffines Nebenfach
Metalltechnik	Produktionstechnik
	Kraftfahrzeugtechnik
	Haus- und Gebäudeanlagen/ Versorgungsanlagen
	Umwelttechnik
Elektrotechnik-Informatik	Produktionssysteme
	Gebäudesysteme
	Mediensysteme
	IT-Systeme

Abb. 5: Hochaffine Fächerkombinationen im Masterprogramm der Universität Bremen

Das ehrgeizige Ziel, für jede berufliche Fachrichtung (Metalltechnik oder Elektrotechnik-Informatik) jeweils vier Schwerpunktsetzungen (und damit eigenständig profilierte Nebenfächer) anzubieten, bot eine große Herausforderung. Für das Studienangebot musste Ausstattung (räumlich und technisch) und Lehrpersonal mit jeweiligem fachdidaktischem Schwerpunkt gewonnen werden. Ein daraus resultierender sehr positiver Nebeneffekt war die verstärkte Einbindung der Bremer Berufsschulen in die universitäre Gewerbelehrerausbildung der ersten Phase Lehrerbildung.

Der Studiengang Ingenieurpädagogik im Berufsfeld Elektro- und Informationstechnik wird in Heidelberg mit dem hochaffinen Nebenfach „Elektrische Energietechnik – Informations- und Systemtechnik“ kombiniert. Um die Lehrbefähigung im Nebenfach zu erlangen, werden im Masterprogramm einschlägige fachwissenschaftliche Studienanteile der Ingenieurwissenschaften an der Hochschule Mannheim studiert. Die Kombination mit einem allgemein bildenden Fach, wie z. B. Deutsch, Mathematik oder Sport, ist an den Pädagogischen Hochschulen bislang nicht möglich, da die Fächer, die hier angeboten werden, lediglich zur Lehrbefähigung bis zur Sekundarstufe I führen.

Die hochaffine Fächerkombination kann für die Absolventen in einer bundesweiten Perspektive allerdings Probleme der Anschlussfähigkeit mit sich bringen. Zum Übergang vom Studium der ersten Phase Lehrerbildung in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) wird in einer aktuellen Bestandsaufnahme festgestellt (BADER/ DEMBÉLÉ 2006, 18 ff.): „Lehramtskan-

didaten, die in ihrem Studium eine Berufliche Fachrichtung mit einer Speziellen beruflichen Fachrichtung (z. B. Mechatronik, Energietechnik, Medientechnik) kombiniert haben, finden nur in einem Teil der Länder und in sehr unterschiedlichem Umfang Ausbildungsangebote im Vorbereitungsdienst. In Frage kommen: Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen. Nur in Kombination mit Informatik kommen hinzu: Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen (Besonderheit: In Nordrhein-Westfalen können auch zwei Spezielle berufliche Fachrichtungen miteinander kombiniert werden).“

Schaut man sich die inhaltliche Breite an, die ein Berufsschullehrer in seinem Hauptfach beherrschen können muss, wenn er z.B. Energietechnik sowohl in verschiedenen Berufsschulklassen vom 1. bis 4. Ausbildungsjahr unterrichtet als auch in der Technikerschule, einer Fachschule oder dem technischen Gymnasium und wenn man sich weiter die Veränderungen in diesem Fach vor Augen führt, dessen ausbildungsrelevanter Wissensbestand viel schneller umgewälzt wird z.B. im Fach Physik, Mathematik, Deutsch oder Sozialkunde, dann kann man sicherlich zu einer anderen Bewertung der hochaffinen Fächerkombination kommen als wenn man z.B. die Einsetzbarkeit des Lehrers in der Stundenplanung einer Berufsschule zur Grundlage macht. Diese von Jahr zu Jahr veränderte Praxis liefert ohnehin keine allgemein gültigen Regeln für ein auf 5 Jahre angelegtes Studium, da in dem einen Jahr des Mangels an Berufsschullehrer die hochaffine Fächerkombination hingenommen oder sogar begrüßt wird, während im nächsten Jahr das Zweitfach die Ausschlag gebende Rolle spielen kann. Und noch nicht einmal dies lässt sich verbindlich sagen, da jede Schule andere Bedürfnisse hat. Die Signale, die z.B. aus den Bremer Berufsschulen an die Universität gesendet werden, die allerdings bislang keine in Bremen ausgebildeten Berufsschullehrer mit hochaffiner Fächerkombination beschäftigen, sind sehr unterschiedlich: Einige Schulleiter signalisieren, vorrangig Interesse am Hauptfach der beruflichen Fachrichtung zu haben, da sie dort großen Bedarf sehen, das Nebenfach der Bewerber wäre dann zweitrangig für die Einstellung an der Schule. Andere setzen den Fokus auf einem allgemein bildenden Nebenfach, da auch der Bedarf an Berufsschullehrern die z. B. Sprachen und Mathematik vertreten, sehr hoch sei. Ein hochaffines Nebenfach wäre für diese Belange ungeeignet. Wieder andere setzen auf eine besondere Profilierung im hochaffinen Nebenfach (z. B. Kraftfahrzeugtechnik oder Haus- und Gebäudetechnik). Da das Hauptfach ja das gesamte Berufsfeld umfasse, die Bedarfe an speziell ausgebildeten Fachleuten und Fachdidaktikern aber gerade in diesen Schwerpunkten liegen, wären Bewerber mit hochaffinen Nebenfächern an ihrer Schule höchst willkommen.

Da die Bedarfe an den Schulen in Bezug auf die gewünschten Fächer so unterschiedlich sind, lässt sich in Bezug auf die hier besprochenen Studiengänge nur so viel verbindlich sagen: Die größere Flexibilität des Bremer Modells eröffnet den Studenten wesentlich mehr Optionen als das Heidelberger Modell, das vom enormen Berufsschullehrermangel lebt.

2.4 Schulpraktische Anteile und Verzahnung mit der zweiten Phase Lehrerbildung

Die Pädagogische Hochschule Heidelberg, mit ihrer Tradition der praxisnahen Lehrerausbildung, ergänzt die pädagogische Ausbildung im Masterstudium durch Schulpraxisanteile im Umfang von acht Wochen, die vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) in Karlsruhe und der PH Heidelberg betreut werden. Dieses auf zwei Module verteilte Schulpraktikum ist in der lehrveranstaltungsfreien Zeit positioniert. Lehrende der Pädagogischen Hochschule Heidelberg besuchen den Unterricht ihrer Studenten in der Berufsschule und geben den Studenten zusammen mit den Ausbildungslehrern eine Rückmeldung über den Unterricht. Probleme im Unterricht an den beruflichen Schulen werden dann auch in den fachdidaktischen Veranstaltungen aufgearbeitet und reflektiert. Der oftmals beklagten strukturellen Trennung und Bezuglosigkeit der ersten und zweiten Phase Lehrerbildung wird in Heidelberg durch die Einbindung des Studienseminars in die schulpraktischen Studien begegnet. Auch hier zeigt sich die konzeptionelle Strategie der praxisnahen Verknüpfung eines wissenschaftlichen Studiums mit dem Berufsprofil von Lehrenden an berufsbildenden Schulen.

Die sechs Bremer Berufsschulen, die in gewerblich-technischen Berufsfeldern der Metall- und Elektrotechnik-Informatik tätig sind, haben im Zuge der Neustrukturierung des Studienangebotes der Universität Kontaktlehrer benannt, die mit einer Ermäßigung der Unterrichtsstundenzahl die erste Phase Lehrerbildung unterstützen. Die Schulpraktika an Berufsschulen im Bachelor- und Masterstudiengang werden so kontinuierlich nicht nur durch Lehrende der Universität, sondern auch durch Berufsschullehrer aus den Kollegien der Praktikumsschulen begleitet und betreut. Die Besonderheit der Praxisanteile im Masterprogramm der Universität besteht in der Einbeziehung schulischer und außerschulischer Lernorte. Dieser Ansatz wurde aus zweierlei Gründen verfolgt: Einerseits, um der polyvalenten Ausrichtung des Masterstudiengangs Rechnung zu tragen und den Absolventen nicht-schulische Beschäftigungsoptionen aufzuzeigen. Andererseits, um die dual-kooperative Anlage der Lernorte bereits in der ersten Phase Lehrerbildung praktisch zu fokussieren, was nur mit der Beschränkung allein auf den staatlichen Lernort Schule nicht gegeben ist. Die Praktika sind in Module integriert und umfassen einen Workload-Umfang von 9 Kreditpunkten. Für die außerschulischen Lernorte kann von den Studierenden auf einen Pool von Unternehmen, Bildungsträgern, Verbänden und Institutionen in Bremen und im Umland zurückgegriffen werden, zu denen die Universität kooperative Beziehungen unterhält.

2.5 Abschlussgrade: Education versus Science

Die Auswirkungen regionaler Präferenzen der einzelnen Bundesländer und Universitäten zeigen sich besonders deutlich an den Abschlussgraden der Studienprogramme. So wurde das Masterprogramm der Universität Bremen mit dem Abschlussgrad Master of Education (M. Ed.) und das Masterprogramm der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit dem Grad Master of Science (M. Sc.) akkreditiert, obgleich beide Hochschulen Berufspädagogen für ein gewerbliches Lehramt im öffentlichen Schuldienst ausbilden. Eines der Kernziele der Bologna-Beschlüsse, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, dessen Hochschulen

leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse bieten um die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 1999, 3 ff.), scheint dabei von den regionalen Akteuren aus dem Blick geraten zu sein.

Bader und Schröder bemerken in einer Sichtung der aktuellen Situation der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Studiengänge (BADER/ SCHRÖDER 2006, 153): „Noch wenig diskutiert werden bislang die Bezeichnungen, unter denen Masterstudiengänge, die auf das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorbereiten, firmieren (z. B. Master of Science, Master of Arts, Master of Education). (…)Wenngleich derartige Fragen angesichts der vielfältigen systemgebundenen oder auch pragmatischen Strukturprobleme bei der Konstruktion der neuen Studiengänge nachrangig erscheinen könnten, sie sind es keineswegs, denn sie dürften die Reputation der Studiengänge und vor allem auch das Kompetenzprofil der Absolventen maßgeblich beeinflussen.

Da alle Lehramtsstudiengänge an der Universität Bremen durch Vorgaben des Akademischen Senats und der Senatorischen Behörde mit dem Abschlussgrad Master of Education (M. Ed.) versehen werden, gilt dies auch für den Masterstudiengang zum Gewerbelehrer. Dieser Abschluss (Master of Education) wird in der international ausgerichteten scientific community allerdings sehr skeptisch gesehen (vgl. JENEWEIN 2005). Es wird argumentiert, er würde das Ziel international aussagekräftige und anerkannte Hochschulabschlüsse einzuführen, wieder durch einen „Deutschen Sonderweg" in Frage stellen. In einer Pressemitteilung fordert der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen den Masterabschluss für den Einstieg in den Schuldienst. Dabei wird ausdrücklich der Master of Science favorisiert (vgl. BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN E. V. (BLBS) 2006).

Die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs, die die Studiengänge zur Gewerbelehrerausbildung in Kooperation mit Fachhochschulen anbieten, setzen bei Lehrerausbildung auf Gymnasialniveau auf den Abschlussgrad Master of Science (M. Sc.). So wurde das Studienangebot der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Freiburg bereits mit diesem Abschlussgrad akkreditiert.

In ihren Strukturvorgaben formuliert die Kultusministerkonferenz (STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) 2005, 14): „Die Abschlussbezeichnungen für Studiengänge, mit denen die Voraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden, lauten: Bachelor of Education (B. Ed.) und Master of Education (M. Ed.).“ Die Universität Bremen folgt mit ihren Abschlussgraden somit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz. Neben den Abschlussgraden Education und Science zeigt sich im bundesweiten Angebot an Berufspädagogischen Masterstudiengängen auch der Master of Arts in Education für das Lehramt an Berufskollegs, der an der Universität Wuppertal vorbereitet wird (vgl. BADER/ SCHRÖDER 2006, 152).

Die Vielfältigkeit der Abschlussgrade mag Ausdruck der Profilierung einzelner Hochschulen und Bundesländer sein, dem ursprünglichen Reformziel, europaweit vergleichbare Hoch-

schulabschlüsse, die zudem international anschlussfähig sind, einzuführen, kommt man so nicht näher. Mit dieser Kirchturmpolitik, die nur den eigenen Wirkungskreis fokussiert, verfehlen die Akteure ein Kernziel der Bachelor-Master-Strukturreform der hochschulischen Ausbildung von Berufspädagogen. Auch die KMK-Beschlüsse, sich bei allen Lehramtsstudiengängen auf den Abschlussgrad „Education" festzulegen, zeugen von einer sehr deutschen Profilierung, da der Master of Education (M. Ed.) international weithin unbekannt ist.

2.6 Personelle Ausstattungen

Ein kritischer Punkt in der Bewertung von Studiengängen sind die personellen Kapazitäten. Nach einer erfolgreichen Akkreditierung ist es eigentlich nicht notwendig, dazu etwas auszusagen, da dieser Punkt Gegenstand des Akkreditierungsverfahrens ist. Da aber über die Qualität des Studiengangs sicherlich durch die Qualität des Lehrpersonals entschieden wird, sind einige Ausführungen hierzu angebracht. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurden für den neuen Studiengang insgesamt drei W3-Professuren neu berufen, nämlich für Berufspädagogik, Fachdidaktik Elektrotechnik-Informatik und Psychologie. Auf vorhandenes Lehrpersonal wurde für die pädagogischen Lehrveranstaltungen zurückgegriffen (z. B. Lehr-Lern-Organisation, Interkulturelle Pädagogik). Zusammen mit den Stellen im Rahmen der Ausstattung dieser Professuren ist eine Kapazität an qualifiziertem Personal erreicht worden, die dem Vergleich mit den universitären Standorten durchaus standhält.

An der Universität Bremen sind für die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Gewerbelehrerstudiums jeweils ein Hochschullehrer für die berufliche Fachrichtung Metalltechnik (W3-Professur) und einer für die Fachrichtung Elektrotechnik-Informatik (W2-Professur) zuständig. Für Berufspädagogik/Erziehungswissenschaften ist ein Juniorprofessor (W1) mit anteiliger Lehrverpflichtung im Studiengang tätig. Ohne die intensive Einbindung von Mitarbeitern des akademischen Mittelbaus (mit einer außerplanmäßigen Professur, Oberassistenten, Wissenschaftlichen Assistenten, Wissenschaftlichen Mitarbeitern und Lehrbeauftragten) wäre der Lehrbetrieb allein mit den Eckprofessuren schwer realisierbar.

3 Akkreditierung

Bundesweit sind sechs Akkreditierungsagenturen berechtigt, das Qualitätssiegel des deutschen Akkreditierungsrates an Bachelor- und Masterstudiengänge an staatlichen und staatlich anerkannten Hochschulen zu vergeben. Die beiden Masterstudiengänge zur Gewerbelehrerausbildung in Heidelberg und Bremen wurde von verschiedenen Agenturen begutachtet und akkreditiert.

Der kooperative Studiengang Ingenieurpädagogik an der PH Heidelberg und der FH Mannheim wurde im Herbst 2006 von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEvA) aus Hannover akkreditiert. Damit wird dem PH-FH-Kooperationsmodell wie auch schon in Freiburg/Aalen strukturell und inhaltlich attestiert, den vielfältigen Anforderungen an ein berufspädagogisches Masterprogramm gerecht zu werden.

Der Masterstudiengang zur Gewerbelehrerausbildung der Universität Bremen wurde im Sommer 2006 von der Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Instituts (ACQUIN) aus Bayreuth akkreditiert. Das Konzept, die entwickelten Ordnungsmittel und auch die Umsetzung (zum Zeitpunkt der Akkreditierung konnte bereits auf ein Semester Praxis verwiesen werden), fand die Zustimmung der Gutachter, sodass das Master-Studienprogramm ohne Einschränkungen akkreditiert wurde.

4 Bisherige Erfahrungen

In Heidelberg befinden sich derzeit die meisten der über 50 Studenten im BA-Studium. Im Masterprogramm sind in der Anfangsphase erst wenige Quereinsteiger (bisher rund 15 Studierende) von denen allerdings drei bereits nach der vorgesehenen Dauer von drei Semestern ihre Masterarbeiten erfolgreich angefertigt haben. Die kleinen Lern- und Arbeitsgruppengrößen (6-20 Studierende) haben bislang dazu geführt, dass ein sehr intensives Lernen im Studium realisiert werden konnte. In der Befragung durch die Akkreditierungskommission berichteten die Studenten von einem angenehmen Lernklima und sie begrüßten ausdrücklich den Wechsel zwischen den beiden doch sehr unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Hochschule Mannheim.

Für die Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen der in Bremen seit rund 30 Jahren praktizierten Gewerbelehrerausbildung kann festgehalten werden: Die kurzfristige Implementation des Masterprogramms „on-the-fly", konnte ohne große Anlaufprobleme realisiert werden. Die Auftaktphase war geprägt durch intensive Abstimmungsprozesse (z. B. mit der Senatorischen Behörde, Zentrum für Lehrerbildung, Akademischer Senat und anderen beteiligten Fachbereichen) und durch eine hohe Beratungsintensität (der Lehrenden, Studierenden und Studieninteressierten). Für den Studien- und Lehrbetrieb kann nach knapp zwei Jahren Erfahrung mit dem Masterprogramm festgehalten werden, dass ein studierfähiges Angebot realisiert wurde, welches – wie die Nachfragen zeigen – für Studieninteressierte attraktiv ist. Der Studienbeginn erfolgte bislang ausschließlich zum Wintersemester. Aufgrund der großen Nachfrage und der stimmig modularisierten Struktur des Studienangebotes wurde der Einstieg ins Masterprogramm mittlerweile nun auch zum Sommersemester geöffnet. In der Verzahnung des Masterprogramms mit dem im Wintersemester 2006/2007 begonnenen Bachelorprogramm wird sich künftig zeigen, ob das Konzept allen Zielgruppen und Fächerkombinationen wie geplant gerecht werden kann. Mit dem Start des Bachelorprogramms wird nun auch ein grundständiges Studienangebot zum Gewerbelehrer vorgehalten. Dieses sechsemestrige Studienangebot fand mit aktuell 20 Studienanfängern weniger grundständige Studieninteressierte als das viersemestrige Masterprogramm. Mittelfristig gehen wir jedoch davon aus, dass das konsekutive Studienmodell an Bedeutung zunehmen wird. Gleichwohl war die zeitnahe Implementation eines Studienangebotes auf Bachelorniveau wichtig, um dem Masterstudiengang eine grundständige Basis zu geben und nicht allein ein „Seiteneinsteigerangebot" auf Masterniveau zu gewährleisten.

Das Masterprogramm der Universität Bremen zur Gewerbelehrerbildung sichert einen engen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden und bietet die Möglichkeit, aktuellste wissen-

schaftliche Erkenntnisse und Kontroversen in der Lehre abzubilden. Das Studienangebot bietet zudem eine enge Verknüpfung von Forschung und Lehre. Den Studierenden bietet sich mit einer derartigen wissenschaftlichen Ausbildung, die forschendes Lernen ins Zentrum stellt, eine Beschäftigungsperspektive über den staatlichen Schuldienst hinaus. Belange der Aus- und Weiterbildung werden zunehmend als gewichtiger Bestandteil der Personalentwicklung erkannt. Zu nennen sind hier vor allem Aufgaben des Human-Resources-Managements, die von Berufspädagogen in Unternehmen, Verbänden und Institutionen der internationalen technischen Entwicklungszusammenarbeit verantwortlich wahrgenommen werden können. Nicht zuletzt die Berufsbildungsforschung ist auf hoch qualifizierte Absolventen berufspädagogischer Studiengänge auf Masterniveau angewiesen, um ihren anspruchsvollen Aufgaben gerecht zu werden.

5 Ausblick

Das Modell der Kombination der beruflichen Fachrichtung im Hauptfach mit einem hochaffinen Nebenfach wird an der Universität Bremen eine kurze Episode bleiben. Zum Wintersemester 2007/2008 wird es keine Neuimmatrikulationen mit hochaffiner Fächerkombination mehr geben. Die senatorische Behörde hat das Programm nach 2 Jahren Laufzeit gestoppt ohne den Eintritt der ersten Absolventen dieses Studienprogramms in den Vorbereitungsdienst abzuwarten. Hintergrund der Einstellung der hochaffinen Fächerkombination in Bremen mag sein, dass die recht hohen Studierendenzahlen die das Masterprogramm in hochaffiner Fächerkombination belegen, aus Sicht der Behörde mittelfristig den Bedarf der Berufsschulen im Bundesland Bremen rechnerisch überdecken könnten, die Kombination mit allgemein bildenden Nebenfächern aber zur Restgröße verkäme.

Der Vergleich zwischen Newcomer Heidelberg und dem etabliertem Bremen zeigt, dass der Newcomer sich im Hinblick auf die Qualität der Ausbildung nicht verstecken muss. Die „Einwegkombination“ mit hochaffinen Nebenfächern, ohne Option der Fächerwahl, die die Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs verfolgen, wird allerdings sicherlich langfristig problematisch werden. Die Konzentration auf das Angebot hochaffiner Fächerkombinationen fokussiert vorrangig die mittelfristige Bedarfsdeckung im Bundesland Baden-Württemberg. Dieses Konzept droht jedoch langfristig in eine Sackgasse zu geraten, wenn keine neuen Kombinationsmöglichkeiten von Haupt- und Nebenfächern erschlossen werden. Perspektivisch liegt es nahe, darüber nachzudenken, Profile der Pädagogischen Hochschulen wie z. B. ihre Stärken in der Benachteiligten- und Behindertenpädagogik als Nebenfächer für das Berufsschulische Lehramt auszubauen. Ein zunehmend wichtigeres Beschäftigungsfeld für Berufspädagogen ist die Konzeption und Gestaltung beruflicher Bildung für spezielle Zielgruppen (z. B. benachteiligte Jugendliche, Rehabilitanden). Gerade vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung mit abnehmenden Lehrerbedarf im allgemein bildenden Bereich wäre die Erschließung neuer Felder jenseits des „Kerngeschäfts“ der Lehrerausbildung im Primar- und Sek I-Bereich eine notwendige Strategie zur künftigen Positionierung der Pädagogischen Hochschulen.

Literatur

ARBEITSGEMEINSCHAFT GEWERBLICH-TECHNISCHE WISSENSCHAFTEN UND IHRE DIDAKTIKEN (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) (2004a): Rahmenstudienordnungen Gewerblich-technische Wissenschaften: Berufliche Fachrichtung Elektrotechnik-Informatik. Online: http://www.itb.uni-bremen.de/gtw/modules/UpDownload/store_folder/Rahmenstudienordnungen/RO_ET-IT_20041129.pdf (10-04-2006).

ARBEITSGEMEINSCHAFT GEWERBLICH-TECHNISCHE WISSENSCHAFTEN UND IHRE DIDAKTIKEN (GTW) in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft (GfA) (2004b): Rahmenstudienordungen Gewerblich-technische Wissenschaften. Berufliche Fachrichtungen Elektrotechnik-Informatik, Metalltechnik bzw. Bau-, Holz-, Farbtechnik und Raumgestaltung. Online: http://www.itb.uni-bremen.de/gtw/modules.php?op=modload&name=UpDownload&file=index&req=viewdownload&cid=3 (10-04-2006).

BADER, R. (2006): Lehrende an beruflichen Schulen. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 384-400.

BADER, R./ DEMBÉLÉ, S. (2006): Lehrerausbildung: Vielfalt in den Fächerkombinationen Berufliche Fachrichtungen und Fächer im Vorbereitungsdienst der Bundesländer. Die berufsbildende Schule, 58, H. 1, 15-19.

BADER, R./ SCHRÖDER, B. (2006): Neue Wege zum Lehramt an berufsbildenden Schulen – Studierendenzahlen und Entwicklungen im Studienangebot. Die berufsbildende Schule, 58, H. 6, 145-153.

BAUER, W. (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern: eine empirische Studie zur Lehrerarbeit im Berufsfeld Elektrotechnik. Bielefeld.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (1999): Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.06.1999 in Bologna. Online: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf (18-05-2006).

BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN e. V. (BLBS) (2006): BA/MA-Studiengänge: Universitärer Masterabschluss für Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen unumgänglich (Pressemitteilung vom 23.01.2006 ed.). Berlin.

EULER, D./ PÄTZOLD, G. (2006): Ein „Berufsbildungs-PISA“ als Prüfstand für unser Berufsbildungssystem ist notwendig. Interview mit dem Vorsitzenden des Bundesverbandes für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e. V. (BLBS), Berthold Gehlert. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 4, 490-498.

FASSHAUER, U. (2006): Kooperative Lehrerbildung für berufliche Schulen – BA/MA "Ingenieurpädagogik" an der PH Schwäbisch Gmünd/HTW Aalen (FH). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 1, 104-107.

FASSHAUER, U./ DIEHL, T. (2006): Strukturen und Akkreditierung gestufter Lehramtstudiengänge – das Baden-Württemberger Modell. berufsbildung, 60. Jg., Doppelheft 97/87, 46-47.

HAASLER, B. (2006): Berufspädagogik mit gewerblich-technischen Schwerpunkten an der Universität Bremen – Konzeption und Erfahrungen im Masterstudiengang. In: EICKER, F. (Hrsg.): Tagungsreader zur Fachtagung: Perspektive Berufspädagoge! Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal: Kurzfassungen der Tagungsbeiträge. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät - Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik/Technische Bildung, 61-63.

JENEWEIN, K. (2005): Innovation und wissenschaftliche Exzellenz – Die Hangzhou Deklaration der UNESCO zur Ausbildung von Berufsschullehrern. Lernen & Lehren (l&l), H. 79, 123-128.

JENEWEIN, K./ PANGALOS, J./ SPÖTTL, G./ VOLLMER, T. (2006): Realität und Perspektiven für das Universitätsstudium von Lehrer/-innen gewerblich-technischer Fachrichtungen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102, H. 1, 91-103.

KETTSCHAU, I. (2006): Kooperative Lehramtsausbildung: nur Modellversuch oder langfristige Perspektive? In: STUBER, F./ ADIEK, S. (Hrsg.): Berufsschullehrer praxisnah ausbilden - Kompetenzorientierte Praxisforschung. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 12-14.

MACHNER, G. (o. J.): Neues Modell einer kooperativen Gewerbelehrerausbildung in Baden-Württemberg. Online: http://innovelle-bs.lernnetz.de/miniwebsite-4ft/downloads/g_machner_a.pdf (30-03-2007).

MERZ, H. (2006): Elektro- und Informationstechnik für das höhere Lehramt an beruflichen Schulen (Ingenieur-Pädagogik). Online: http://www.et.hs-mannheim.de/mez/index.htm (10-01-2007).

MINISTERIUM FÜR KULTUS JUGEND UND SPORT BADEN WÜRTTEMBERG (2006): Berufsziel Lehrerin/Lehrer Höheres Lehramt an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Online: http://www.leu.bw.schule.de/abt1/berat/berufsziel/LA_Beruf_2006.pdf (25-03-2007).

PAHL, J.-P./ RAUNER, F. (1998): Betrifft: Berufsfeldwissenschaften – Beiträge zur Forschung und Lehre in den gewerblich-technischen Fachrichtungen. Bremen.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: http://www.bwp-dgfe.de/sektion/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf (10-03-2006).

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) (1995): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehr-

amtstyp 5) (Beschluss vom 12.05.1995) (Vol. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995). Bonn.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (Beschluss vom 12.06.2003). Online: http://www.kmk.org/hschule/home1.htm (18-05-2006).

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 22.09.2005) (Vol. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 22.09.2005). Bonn.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND -SENATOREN DER LÄNDER (KMK) (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (Beschluss vom 20.09.2007) (Vol. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2007). Bonn.

UNIVERSITÄT BRMEN - ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG (2004): Grundmodell eines BAMA Programms mit dem Ziel Lehramt. Online: http://www.lehre-studium.uni-bremen.de/pdf/BAMA-Grundmodell-LehramtIII.pdf (10-03-2005).

Die Autoren:

Dr. BERND HAASLER

Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: bhaasler (at) uni-bremen.de

Homepage: http://www.itb-uni-bremen.de

Prof. Dr. PETER RÖBEN

Päd. Hochschule Heidelberg - Fakultät III

Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg

E-mail: roeben (at) ph-heidelberg.de

Homepage: http://www.ph-heidelberg.de/org/technik/personal/roeben/roeben.htm

Uwe Faßhauer
(PH Schwäbisch Gmünd)

Professionalisierung in kooperativen Modellen der Lehrerbildung für berufliche Schulen — erste Evaluationsergebnisse

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/fasshauer_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (FAßHAUER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/fasshauer_bwpat12.pdf

Neue Wege in der Lehrerausbildung stehen zurzeit in Deutschland im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen, mit dem Ziel, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung voranzutreiben und insbesondere dem eklatanten Mangel an Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen zu begegnen. Die in Baden Württemberg eingeführten kooperativen Studiengänge „Ingenieurpädagogik“ bieten erstmalig die Möglichkeit, das Lehramt für beruflich bildende Schulen an einer Fachhochschule in Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule (PH) zu studieren.

Im folgenden Beitrag wird exemplarisch das kooperative Modell in Schwäbisch Gmünd / Aalen vorgestellt. Im Februar 2007 wurden hier die Studiengänge „Ingenieurpädagogik“, der siebensemestrige BA eng. und der dreisemestrige MA sc., von der ZEVA ohne Auflagen akkreditiert. Der Masterstudiengang ist somit Regelzugang für das Lehramt an beruflichen Schulen (Sek. II) in der beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik mit dem zweiten Fach Informationstechnik.

Der Beitrag verortet zuerst dieses kooperative Modell im Kontext von Professionalisierung und Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern als einem wesentlichen Aspekt der angestrebten Polyvalenz der Studienabschlüsse. Zweitens wird die Grundstruktur des Modells vor allem in der Verzahnung mit der schulischen bzw. betrieblichen Praxis beschrieben. Drittens werden erste Daten aus einem Pre-Test zur Untersuchung der Wirksamkeit des Studiengangs vorgestellt.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

.

UWE FAßHAUER (PH Schwäbisch Gmünd)

Professionalisierung in kooperativen Modellen der Lehrerbildung für berufliche Schulen — erste Evaluationsergebnisse

Neue Wege in der Lehrerausbildung stehen zurzeit in Deutschland im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen, mit dem Ziel, die Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung voranzutreiben und insbesondere dem eklatanten Mangel an Lehrkräften an den berufsbildenden Schulen zu begegnen. Die an mittlerweile fünf verschiedenen Standorten in Baden Württemberg eingeführten kooperativen Studiengänge „Ingenieurpädagogik" bieten erstmalig die Möglichkeit, das Lehramt für beruflich bildende Schulen an einer Fachhochschule in Kooperation mit einer Pädagogischen Hochschule (PH) zu studieren. Die PH´n in Baden-Württemberg haben universitären Status, mit vollem Promotions- und Habilitationsrecht, auch die Berufungskriterien sind identisch mit den universitären.

Im folgenden Beitrag wird exemplarisch das kooperative Modell in Schwäbisch Gmünd/ Aalen vorgestellt. Im Februar 2007 wurden hier die Studiengänge „Ingenieurpädagogik", der siebensemestrige BA eng. und der dreisemestrige MA sc., von der ZEVA ohne Auflagen akkreditiert. Der Masterstudiengang ist somit Regelzugang für das Lehramt an beruflichen Schulen (Sek. II) in der beruflichen Fachrichtung Fertigungstechnik mit dem zweiten Fach Informationstechnik.

Der Beitrag verortet zuerst dieses kooperative Modell im Kontext von Professionalisierung und Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern (als einem wesentlichen Aspekt der angestrebten Polyvalenz der Studienabschlüsse). Zweitens wird die Grundstruktur des Modells vor allem in der Verzahnung mit der schulischen bzw. betrieblichen Praxis beschrieben. Drittens werden erste Daten aus einem Pre-Test zur Untersuchung der Wirksamkeit des Studiengangs vorgestellt.

1 Pädagogische Professionalisierung und Polyvalenz der Abschlüsse

Die Spezifika professioneller pädagogischer Tätigkeiten werden immer wieder neu vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontextbedingungen innerhalb der „scientific comunity" diskutiert. Der letzte Höhepunkt dieser Diskussion liegt nun mehr als zehn Jahre zurück und im Zuge des Bolognaprozesses wird nun erneut über die angemessene Art und die Bedeutung wissenschaftlicher Studien für angehende Lehrer/innen diskutiert. Je nach professionstheoretischer Verortung kehren dabei die Bezeichnungen des Lehrberufs als „Semi-Profession" (im Anschluss an strukturtheoretische Definitionen zur Bearbeitung gesellschaftlicher Zentralwerte in der Tradition von PARSON) oder als „unmöglicher Beruf", dessen „Technologiedefizit" (LUHMANN/ SCHORR) keine gelingende Prognose auf erfolgreiches oder nicht erfolgreiches Lehrerhandeln in der kontingenten Situation Unterricht zulasse. Sehr einflussreich in dieser Debatte ist nach wie vor die Orientierung am therapeutischen Handeln und der „stellvertretenden Deutung" in der Personen verändernden Interaktion (OEVERMAN).

Unstrittig ist, dass von Mitgliedern der Profession ein spezifisches Berufsethos, im Sinne einer verantwortungsethischen Reflexion des beruflichen Handelns verlangt wird.

Aktuell ist die Debatte über professionelle Handlungskompetenz allerdings von zwei eher pragmatischen Ansätzen geprägt, die einerseits inhaltsorientierte Standards liefern und andererseits pädagogisch-psychologisch fundierte Kompetenzmodelle erarbeiten. Die neueste professionstheoretische Debatte führt also auch ausdrücklich den Kompetenzbegriff mit all seinen Vieldeutigkeiten ein (BAUMERT/ KUNTER 2006; ALLEMAN-GHIONDA/ TERHART 2006).

TENORTH (2006) fordert eine Weiterung der Professionstheorie durch eine stärkere Loslösung von Analysen, die an „Wissen" orientiert sind, um das Gelingen pädagogischer Praxis zu beschreiben. Im Gegensatz zu den bisher überwiegenden Defizitbeschreibungen professionellen Handelns (s.o.) gelinge schulische Praxis seit über 200 Jahren in den wesentlichen Punkten. Zumindest aus Sicht distanzierter Beobachtung werden Aufgabe und Struktur einer pädagogischen „Technologie" deutlich: Sie besteht in der Herstellung einer ordnenden Struktur im Unterricht, die die Lernenden prozessfähig mache und ergebnisbezogene Arbeit individuell und in der Lerngruppe ermögliche und dabei die (gesetzten) allgemeinen Ziele zu verfolgen. Hierin liegt die Professionalität, die ethische Ansprüche angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz verbindet, diese Aufgabe bearbeitbar zu machen. Diese Technologie und das Gelingen pädagogischer Praxis haben Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung zur Voraussetzung: als Fachwissen, implizites Wissen, Erfahrungswissen und Beobachterwissen. Er spricht daher weitergehend von „professionellen Schemata", um zu beschreiben, wie Professionelle die spezifischen Aufgaben bewältigen. Professionalisierung umfasst demnach die Aufgaben des Lernens, Konstruierens und Prozedierens dieser Schemata. „Damit sind neben Wissens- und Erfahrungsbeständen oder normativen Orientierungen auch operative Routinen eingeschlossen (...) (TENORTH 2006, 590).

Zunächst ist also einmal die – möglicherweise gar nicht so triviale – Feststellung zu treffen, dass auch in dem hier zu beschreibenden kooperativen Modell der Lehrerbildung keine volle Professionalisierung des berufspädagogischen Personals erreicht werden kann. Für eine gelingende pädagogische Professionalisierung ist allein die „Erste Phase" der Lehrerbildung nicht ausreichend. Hier können bestenfalls die Grundlagen dafür gelegt werden, dass Expertise für das Handeln in pädagogischen Prozessen aufgebaut werden kann. In einem über Jahre andauernden Prozess der eigenständigen Auseinandersetzung mit Berufspraktikern und v.a. mit und in den komplexen Ernstsituationen des berufspädagogischen Alltags werden die Kompetenzen aufgebaut, die den „Reflektierten Praktiker" ausmachen:

- Die schon 1970 vom Deutschen Bildungsrat benannten zentralen beruflichen Aufgaben für Lehrende (Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Innovieren) haben pragmatisch weiterhin Gültigkeit, auch wenn das Fehlen einer integrativen Theorie angemahnt werden kann (EBERLE/ POLLAK 2006). Mit Ausnahme der Erziehung werden diese berufsfeldtheoretisch begründeten Kompetenzfelder auch für BerufspädagogInnen als relevant angesehen, bei aktueller Schwerpunktsetzung auf Unterrichten und Beurteilen. Diese

Schwerpunkte finden sich auch im Curriculum des hier vorgestellten kooperativen Studiengangs (FAßHAUER 2006).

- Unabdingbar bleibt ein hohes Maß an Fachkompetenz die zentrale Bedingung für professionelles Handeln in der beruflichen Bildung, die die hohen Studienanteile insgesamt rechtfertigt. Vor allem diese Kompetenz kann in der ersten Phase grundlegend und gewissermaßen „auf Vorrat“ angeeignet werden. Strittig bleibt im Hinblick auf das hier vorgestellte kooperative Modell, ob die Spezifika fachhochschulischer Zugänge zu Ingenieurwissenschaften besser, angemessener oder effektiver in der Ausbildung für Lehrende in der beruflichen Bildung sein können. Hierzu liegen bislang keinerlei vergleichenden Untersuchungen zur Wirksamkeit vor.

- Drittens soll die erste Phase der Lehramtsausbildung die Grundlagen für und den Einstieg in die Habitualisierung von Reflexivität (TENORTH 2006) erbringen. Dies ist unter dem permanenten Handlungsdruck des beruflichen Alltags nur bedingt nachzuholen.

- Nicht zuletzt soll durch die aktive Beteiligung an Forschung der Umgang mit neuem Wissen und bisher unbedachten Problemstellungen eingeübt und als selbstverständliche Grundhaltung auch im Hinblick auf die individuelle Weiterbildung ebenfalls habitualisiert werden.

1.1 Curriculum / Standards

Ganz allgemein ist der Tenor im Nachgang zu den Ergebnissen (internationaler) Schulleistungsstudien, dass man leistungsfähigere Schüler/innen zunächst über ‚besseren’ Unterricht und diesen letztlich vor allem auch durch besser aus- und fortgebildete Lehrende erreichen kann. Worin dieses ‚besser ausgebildet’ zu bestehen hat, ist mittlerweile in einer ganzen Reihe von empirisch und bildungspolitisch bestimmten Kompetenzbeschreibungen dargelegt, die für sich in Anspruch nehmen, notwendige, hinreichende und realisierbare Ausbildungsziele zu formulieren. Die Anforderungen sind über ‚Standards’ operationalisiert, die sowohl Mindest- bzw. Höchstanforderungen für die Ausprägung bestimmter Kompetenzen als auch zugleich Messinstrumente zur Beurteilung der erreichten Kompetenzentwicklung darstellen. Die Entwicklung eines systematischen hochschul-didaktisch verankerten Konzepts von Kompetenzstufung, -entwicklung und Prüfung der Kompetenzmodelle durch entsprechende Aufgaben und Tests steht auch für die Bildungswissenschaften noch am Anfang und wird i.d.R. nicht im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen in der beruflichen Bildung entworfen. Die hierbei zu Tage getretenen großen begrifflichen und methodischen Probleme können hier nur angedeutet werden.

Tabelle 1: **Bildungspolitisch bestimmte kompetenzorientierte Standards für alle Lehramtsstudiengänge** (KMK 2005)

Kompetenzbereiche	**Einzelkompetenz** (je ein Beispiel)	**Standard** für theoretischen Ausbildungsabschnitt (je ein Beispiel)
Unterrichten: Lehrer/innen sind Fachleute für das Lehren und Lernen. (drei Einzelkompetenzen)	Lehrer/innen planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	Kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss.
Erziehen: Lehrer/innen üben ihre Erziehungsaufgabe aus. (drei Einzelkompetenzen)	Lehrer/innen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.	Kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.
Beurteilen: Lehrer/innen üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus. (zwei Einzelkompetenzen)	Lehrer/innen erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.	Kennen unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung, ihre Funktionen und ihre Vor- und Nachteile.
Innovieren: Lehrer/innen entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter. (drei Einzelkompetenzen)	Lehrer/innen verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.	Rezipieren und bewerten Ergebnisse der Bildungsforschung.
4 Kompetenzbereiche	11 Einzelkompetenzen	42 Standards für den theoretischen Abschnitt

Für die bildungswissenschaftlichen Anteile wurde inhaltlich das Basiscurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE im Wesentlichen umgesetzt. Damit kann national die Kompatibilität zu anderen einschlägigen Lehramtstudiengängen erreicht werden. Zuletzt hat die ‚Gesellschaft für Fachdidaktik' eigene Standards für die Lehramtsausbildung vorgelegt, die die Rolle der Konstruktion fachlich gebundener Lehrgänge sowie insgesamt die Bedeutung von fachwissenschaftlicher Kompetenz in den Lehramtsausbildungen stärker gewichten (GFD 2006). Speziell im Hinblick auf technische berufliche Fachrichtungen gibt es ebenfalls Initiativen, das Manko fehlender fachdidaktischer Standards zu beheben. Vor

etwa zwei Jahren veröffentlichte die Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) umfangreiche Vorschläge, die stärker an den Erfordernissen betrieblicher Arbeitsprozesse auf der Ebene von Facharbeit ausgerichtet sind. Mit qualifizierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Standards soll vor allem auf Veränderungen in der beruflichen Bildungspraxis reagiert und der Stellenwert der Fachdidaktiken gestärkt in den Bereichen Bau-, Metalltechnik und Elektrotechnik-Informatik werden. Aber eine Prüfung der Kompetenzmodelle durch entsprechende Aufgaben und Tests steht auch hier noch aus.

Insgesamt ist also zu konstatieren, dass insbesondere für die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile eines Lehramtsstudiums in technischen Fachrichtungen aber noch keine Standards vorliegen. (Im Hinblick auf die Ausrichtung der ingenieurwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile vgl. HAASLER/ ROEBEN in dieser Ausgabe).

Tabelle 2: **Studienanteile im kooperativen Modell „Ingenieurpädagogik“, berufliche Fachrichtung Fertigungstechnik, zweites Fach Informationstechnik**

Bezugsdisziplinen	Bachelor	Master	SUMME	Anteil in %
Berufliche Fachrichtung	57 cp	14 cp	187 cp	63 %
Zweites Fach	31 cp	14 cp		
Gemeinsame Grundlagen	25 cp	- - -		
Wahlpflicht	16 cp	- - -		
Industriepraxissemester	30 cp (159 cp)			
Fachdidaktik	7 cp	12 cp	19 cp	6 %
Bildungswissenschaften	20 cp	19 cp	39 cp	13 %
Schulpraxis (Blockpraktika)	10 cp	6 cp	16 cp	5 %
Abschlussarbeit	14 cp	25 cp	39 cp	13 %
SUMME	210 cp	90 cp	300 cp	100 %

Ob die Ausrichtung an bildungspolitisch gesetzten kompetenzorientierten (Tab. 1), inhaltlich aus wissenschaftlicher Sicht gesetzten und den empirisch bisher teilweise gesicherten (Tab. 2) Standards aus diesem PH/FH-Modell ‚bessere’ Lehrer/innen hervorgehen, denen es gelingt, effektiv und erfolgreich zu unterrichten, wird im Rahmen von Langzeit-Studien zum professionellen Handeln untersucht werden müssen. In diesen Studien wird zu berücksichti-

gen sein, dass auch an den Universitäten die Lehramtsausbildung für berufliche Schulen technischer Fachrichtungen auf BA/MA Struktur umgestellt sind bzw. werden und diese Studiengangorganisation allein stärker wirken kann als die Studienorte/Institutionen.

1.2 Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern

Eine weitere bisher noch nicht abschließend zu beantwortende Frage ist die nach der realistischen Polyvalenz der BA-Abschlüsse im Rahmen konsekutiver, also inhaltlich aufeinander aufbauender, Lehramtstudiengänge. Der hier vorgestellte Studiengang hat im BA-Studium etwa 20 % nicht-fachwissenschaftliche Anteile, zusammen mit dem korrespondierenden MA-Studiengang sind es mehr als 25%. So entstehen im Bereich der gewerblich-technischen Lehramtsstudiengänge Profile, die keine volle Äquivalenz zu den BA of engineering (also den Nachfolgern der bisherigen Dipl.-Ing. (FH) vorweisen können. Und schon gar nicht erhalten die BA Absolvent/inn/en eine Zugangsberechtigung in den Schuldienst als Pädagog/inn/en.

Vor allem in den technischen beruflichen Fachrichtungen könnte dies als ein Problem nicht realisierbarer Polyvalenz deutlich werden, wenn der Arbeitsmarkt für Ingenieure maßgebend sein soll. Denn auf diesem Teilarbeitsmarkt sind überwiegend Spezialisten gefragt (VDI 2005). Bei der Besetzung offener Stellen werden vor allem fachlich exzellent ausgebildete Ingenieure bevorzugt. Auch die berufstätigen Ingenieure sind davon überzeugt, dass die fachlich-methodische Kompetenz im Anforderungsprofil den Ausschlag gibt, auch wenn der Erwerb von ‚soft-skills' als nötig angesehen wird. Die „VDI Ingenieurstudie Deutschland 2005" erwähnt bezeichnenderweise an keiner Stelle den ‚Bachelor'. Möglicherweise relativiert sich diese Position durch den mittlerweile sehr deutlich werdenden Mangel an Ingenieuren.

Insgesamt ist allerdings die Akzeptanz von BA Absolvent/inn/en in Unternehmen als hoch einzuschätzen. Entgegen ursprünglicher Befürchtungen werden sie ebenso angenommen wie Masterabsolventen. Dies umso mehr, je höher der Akademikeranteil an der Belegschaft bereits ist, auch in Klein- und Mittelunternehmen, wie das Institut der Deutschen Wirtschaft bereits vor einigen Jahren feststellte. (IDW 2004). Der berufliche Ersteinsatz erfolgt durchaus auf bisherigen Positionen für Hochschulabsolventen und mit vergleichbaren Karrierechancen. Zugleich wird sich aber sicherlich die Tendenz zur Annäherung von qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen des berufsbildenden Systems und den ersten Hochschulabschlüssen fortsetzen. Positiv dürfte sich zz. die wiederum stark gestiegene Nachfrage nach Ingenieuren auswirken und damit das traditionelle quantitative Dilemma der Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fachrichtungen weiter bestehen lassen: die Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt der Ingenieure.

Sehr viel günstiger ist die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/inn/en aus dem kooperativen Modell zu beurteilen, wenn es um Tätigkeiten in der betrieblichen Bildung, Kundenschulung und Personalentwicklung geht. Hier zeigen die Erfahrungen mit den ersten Jahrgängen, dass die Mehrheit der Studierenden nach den obligatorischen Industriepraxissemestern Angebote erhalten, schon mit dem BA-Abschluss in das Unternehmen zu wechseln.

2 Grundstruktur des kooperativen Modells

Ein langfristiger Erfolg eines solchen Kooperationsmodels ist nur zu verwirklichen, wenn es gelingt, die neuen Studiengänge umfassend in die betrieblichen und schulischen Strukturen der Region einzubinden. Damit ist auch die Akzeptanz von Seiten der intendierten Abnehmer von Absolventen gewährleistet und eine langfristige Perspektive zum Ausbau der Studiengänge geschaffen. Dieses erfordert ein Denken und Handeln über die Grenzen der jeweiligen Hochschulen hinaus und den Aufbau aktiver Kooperationen sowohl mit der Wirtschaft und freien Bildungsträgern als auch mit beruflichen Schulen, Landesinstituten, Studienseminaren und anderen Akteuren der Region.

- Kooperation zwischen den beteiligten Hochschulen
  In einer Rahmenvereinbarung der beiden Hochschulen ist eine Gemeinsame Kommission eingerichtet worden, die an allen Fragen der Studiengangsentwicklung, den Prüfungen und der Qualitätssicherung auf der Ebene einer Fakultät arbeitet. In der Lehre ist die Kooperation über das gemeinsam getragene Modul „Didaktik-4“ in der Masterphase zentral verankert (s.u. „Projektseminar“).

- Kooperation mit dem Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
  Mit dem Studienseminar Stuttgart wurde eine Kooperationsvereinbarung getroffen, die verbindliche Absprachen über Inhalte, Methoden, Leistungsnachweise und Qualitätssicherung in den Modulen ‚Berufspädagogische Praxis“ (Schulpraktika) trifft. Hierzu gehören auch die Standards, wie sie von der KMK für die Lehrerbildung vorliegen. Bei Bedarf werden in Absprache die vorliegenden Modulbeschreibungen verändert. Der gegenseitige Besuch in den Veranstaltungen sowie frühzeitige Terminabsprachen sollen zur Zielerreichung beitragen. Eine Teilnahme von Seminarvertretern am abschließenden Kolloquium der Pädagogischen Hochschule ist möglich. Vertreter der Hochschulen stehen für Informationen z.B. bei den Ausbildungslehrer/innen zur Verfügung und können zu bestimmten Besprechungen und Konferenzen am Seminar eingeladen werden. Das Feedback zur Ausbildung wird dem Kooperationspartner transparent gemacht.

- Kooperation mit Unternehmen
  Mit regionalen Unternehmen werden im Rahmen des Studiengangs unterschiedliche Kooperationen aufgebaut. Im Vordergrund steht dabei die Sicherung von Plätzen für die obligatorischen Industriepraxissemester, die das gesamte 5. Semester im BA umfassen. Hier ist es möglich und erwünscht, auch Praktika mit Bezug zur Ausbildung, Personalentwicklung oder Kundenschulung zu absolvieren. Weiterhin sollen BA Abschlussarbeiten möglichst in einem Unternehmen erstellt werden. Hier zeigen sich zz. allerdings noch größere Schwierigkeiten in der Anpassung von betrieblichen Ansprüchen, da die zur Verfügung stehende Zeit für BA Arbeiten auf 360 Std. (12cp) reduziert und damit im Vergleich zu den bisher üblichen FH-Diplomarbeiten halbiert wurde. Im Sommersemester 2008 werden dann die ersten Masterarbeiten mit einem doppelt so hohen Arbeitsvolumen beginnen, die auch in Kooperation mit Unternehmen erstellt werden können (etwa die Hälfte der jetzigen MA Studierenden hat entsprechende Anfragen aus Unternehmen vorliegen).

In Einzelfällen erstreckt sich die Kooperation mit Unternehmen auch auf Forschungsfragen. Die berufliche Ausbildung im DaimlerChrysler Werk Untertürkheim ist exemplarisch für die Ausbildung industrieller Metallberufe in der Großindustrie und bietet somit ein hervorragendes Forschungsfeld für die Untersuchung beruflicher Bildungsprozesse und fachdidaktischer Fragestellungen. Hierdurch soll Studierenden des Studiengangs Ingenieurpädagogik in unterschiedlichen Phasen des Studiums die Möglichkeit geboten werden, Theorie und Praxis in Bezug zu setzen und im Rahmen von Abschlussarbeiten erste wissenschaftliche Kompetenz im Bereich angewandter Berufsbildungsforschung zu entwickeln. Gegenstand des Forschungsprojektes ist im Kern die Analyse, Optimierung und Weiterentwicklung der beruflichen Ausbildung von Industriemechanikern bei Daimler/Untertürkheim in Verbindung mit dem dualen Partner vor dem Hintergrund der Neuordnung der industriellen Metallberufe. Für einzelne Studierende besteht die Möglichkeit, auch ihr Schulpraktikum bei diesem dualen Partner zu absolvieren und sich auf diese Weise unter den spezifischen Bedingungen von Lernortkooperation im Dualen System der Berufsbildung Erfahrungen zu sammeln.

Die Zusammenarbeit mit regionalen Schulleitungen und Betrieben wird durch einen Beirat für den Studiengang organisiert. Vorrangige Ziele sind die Schaffung von Akzeptanz für den Studiengang, die Sicherung des erheblichen Bedarfs an Praktikumsplätzen in Industrie und Schulen sowie nicht zuletzt die Qualitätssicherung des Studiengangs durch das externe Feedback der Beiratsmitglieder (Abb. 1).

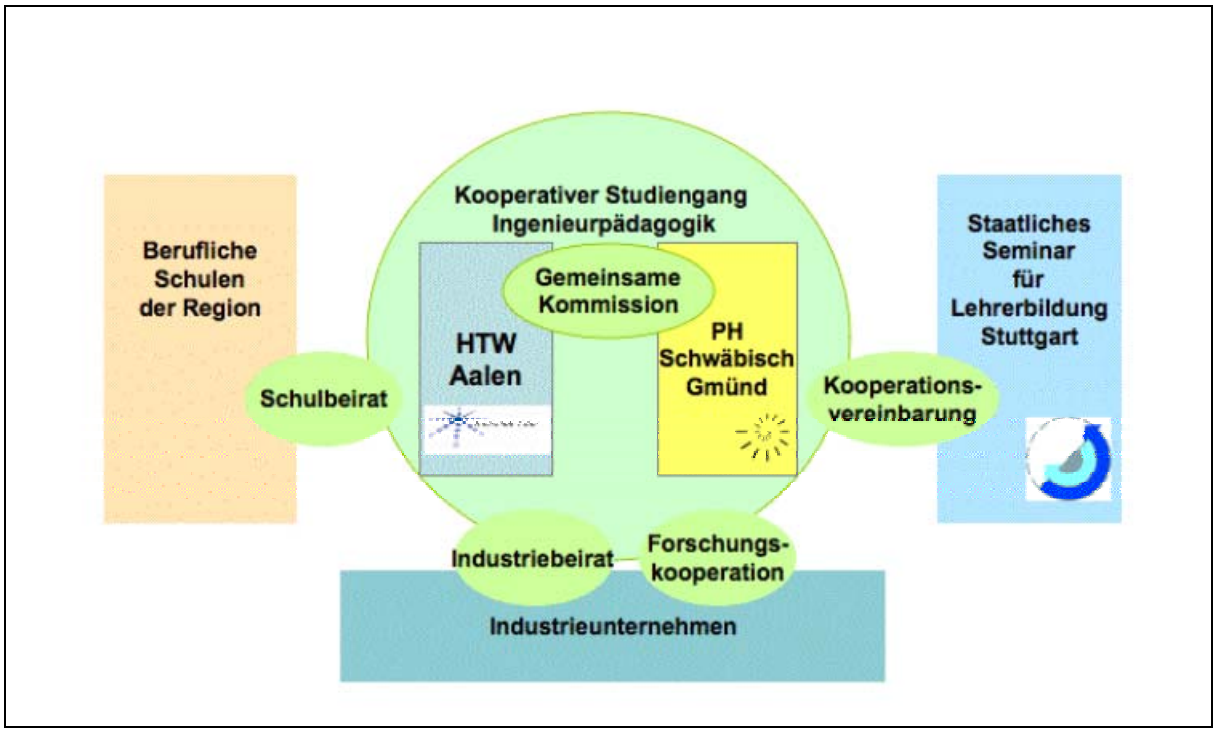


Abb. 1: Kooperationsstruktur im Studiengang Ingenieurpädagogik

2.1 Verzahnung Theorie und schulische Praxis

- Module Berufspädagogische Praxis / Schulpraktikum
  In dem Studiengang steigt, wie von der KMK gefordert und kompatibel zu den Bologna-Zielen, der quantitative Anteil an Schulpraktika in der ersten Phase. Im BA sind zwei Blockpraktika mit zusammen sieben Wochen, im MA ein weiteres mit drei Wochen Dauer zu absolvieren. Alle Blockpraktika werden mit Lehrveranstaltungen an der PH akademisch begleitet. Das erste Blockpraktikum beginnt unmittelbar nach Ende der Vorlesungszeit des ersten Semesters und ist damit in den frühest möglichen Studienabschnitt gelegt, um die kritische Überprüfung der Studien- und Berufswahl unter realistischen Bedingungen zu ermöglichen. Eine erste Befragung von betreuenden Lehrer/inne/n an den Praktikumsschulen und den Studierenden wertet dies positiv.

- Modul „Fachdidaktisches Projektseminar“
  Das Modul wird gemeinsam von beiden Hochschulen im Masterstudiengang Ingenieurpädagogik verantwortet und stellt somit einen wesentlichen qualitativen Bestandteil der Kooperation dar. Mit insgesamt 12cp ist es auch quantitativ ein erheblicher Studienbaustein und gibt den Studierenden die Gelegenheit, in den o.a. „Ernstsituationen“ im berufspädagogischen Alltag Erfahrungen zu sammeln und (angeleitet) zu reflektieren. Das Modul orientiert sich insgesamt an den Grundsätzen des „Forschenden Lernens“ (WILDT 2005). Diese implizieren die kognitiven, emotionalen und sozialen Erfahrungen eines Forschungsvorhabens, das mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit der Studierenden verbunden ist, ohne wissenschaftsorientierte und aufklärerisch-bildende Ansprüche zu verneinen. Dieser Ansatz bietet die Chance, das strukturelle Dilemma der Hochschulen – einerseits Anschluss an etablierte Wissenschaftsdisziplinen zu halten und andererseits für eine ausdifferenzierte, routinierte berufspädagogische Arbeitswelt zu qualifizieren – neu zu fassen. Denn auch in der neuen BA/MA Studienstruktur bleibt das Spannungsverhältnis zwischen der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und dem Ziel, in berufspädagogischen Kontexten in Schule und Betrieb kompetent praktisch handeln zu können, produktiv. Es fehlen ebenfalls für diesen Studienabschnitt noch qualitative Standards, sodass in Auswertung des Moduls entsprechende Ergebnisse und Erfahrungen in die aktuell intensiv geführte Diskussion um Standards für die Professionalisierung des Bildungspersonals eingebracht werden können. Mit dem Modul soll auch erreicht werden, dass die Lernprozesse der Hochschulen in Lehre und vor allem in der Forschung & Entwicklung selbst zum Gegenstand gemacht werden. Somit könnten Lehramtsstudierende verstärkt forschendes Denken einüben und entsprechende Kompetenzen entwickeln.

- Allgemein sollen die in den berufspädagogischen Arbeitsfeldern der Kooperationspartner gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen als Ausgangspunkt für kleine Forschungsaufträge dienen. Als erster Ansatzpunkt für forschende Tätigkeiten ist die Entwicklung von handlungs- und prozessorientierten Lernsituationen im Rahmen der Neuordnung der gewerblichen Berufsausbildungen zu sehen. Sowohl die Projektmethode als auch das Erstellen von Lernsituationen sind zugleich Gegenstand und Methode des Projektes, da die teamorientierte Entwicklung von Lernsituationen selbst exemplarisch für ein zentrales

Element berufspädagogischer Handlungssituationen steht. Projektdokumentation, systematische Auswertung und Ergebnissicherung, Abstraktion der gemachten Erfahrungen, das Einordnen der Projektergebnisse in den Kontext bestehender Modelle/Theorien sowie die Präsentation vor Fachexperten sind zugleich zentrale Arbeitsschritte in der fachdidaktischen und berufspädagogischen Forschung. Im derzeit laufenden ersten Durchgang werden Projekte in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schulentwicklung, dem Berufsbildungswerk Waiblingen und der Technischen Berufsschule Schwäbisch Gmünd durchgeführt. Das Modul wird aus Mitteln des Landesprogramms zur Verbesserung der Lehre gefördert.

2.2 Verzahnung mit der betrieblichen Praxis

- Industriepraxissemester

  Das 5. Semester des BA ist mit 30cp vollständig als ein Industriepraxissemester ausgewiesen. Ausbildungsziel des praktischen Studiensemesters ist die Vertiefung des im Studium erlangten Wissens in der Praxis und die Vermittlung von Erfahrungen bei ingenieurgemäßer Tätigkeit in einem Unternehmen mit vorzugsweise fertigungstechnischem Bezug. Ausbildungsinhalt ist die ingenieurmäßige, vertiefte Mitarbeit in mehreren Bereichen wie z.B. Konstruktion, Entwicklung, Fertigung, Montage, Qualitätssicherung sowie im Bereich von Ausbildung, Personalentwicklung oder (Kunden-)Schulung. Das Industriepraxissemester wird mit einer Lehrveranstaltung an der HTW Aalen akademisch begleitet.

- Abschlussarbeiten in Unternehmen

  Mit der Bachelorarbeit sollen die Studierenden zeigen, dass sie in der Lage sind, ingenieurmäßige Aufgaben aus dem Gebiet der Fertigungstechnik oder Informationstechnik selbstständig zu bearbeiten und einer Lösung zuzuführen. Hierbei ist auch eine fachdidaktisch akzentuierte Ausrichtung möglich. Die Bachelorarbeit kann an der Hochschule Aalen, an Partnerhochschulen oder in der Industrie durchgeführt werden, wobei letzteres ausdrücklich gewünscht ist und in der Studienberatung entsprechend hervorgehoben wird. I.d.R. ergeben sich aus dem Industriepraxissemester persönliche Kontakte und eine ganze Reihe prüfungsgeeigneter Themen in betrieblichen Ernstsituationen.

3 Ansätze für eine Wirksamkeitsuntersuchung

Im Hinblick auf die empirische Forschung zur Lehrerbildung und die Wirksamkeit des Gesamtprozesses der Professionalisierung werden zurzeit unterschiedlichste Ansätze erprobt und diskutiert. Obwohl noch keine standardisierten und normierten Instrumente und Verfahren zur Verfügung stehen, die mit vertretbarem Aufwand einsetzbar wären, soll im Rahmen dieses neuen kooperativen Modells die Qualität und Wirksamkeit des Studiengangs auf vier Ebenen erfasst werden:

- Zunächst die mittlerweile üblichen systematischen Evaluationen einzelner Lehrveranstaltungen. Hierfür wurden an beiden beteiligten Hochschulen Evaluationssatzungen erstellt. An der PH Schwäbisch Gmünd wird für alle Studiengänge ein einheitliches Erhebungsinstrument eingesetzt.
- Die für die Reakkreditierung in 2011 obligatorisch nachzuweisende Verbleibsuntersuchung. Hier sollen Absolvent/inn/en, Studiengangswechsler/innen und -abbrecher/innen zu ihren aktuellen Arbeitsfeldern, retrospektiven Bedeutungszuweisungen an das Studium und Gründen für Wechsel bzw. Abbrüchen befragt werden. Frühestens mit den Ergebnissen aus dieser Untersuchung kann die Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit in außerschulischen Arbeitsfeldern für diesen Studiengang empirisch beantwortet werden.
- Selbsteinschätzung der Kompetenzentwicklung durch Studierende im Verlauf des Studiengangs. Hierzu wird auf die weit verbreitete Arbeit von OSER/ OELKERS (2001) zurückgegriffen. Die dort empirisch bestimmten Standardgruppen für Lehrerhandeln mit ihren berufsfeldspezifischen Teilkompetenzen lassen sich zumindest auf der Ebene von Selbsteinschätzungen der Studierenden gut erfassen und können so als Indikatoren für den Studienfortschritt herangezogen werden. (s.u.: Pre-Test „Studierendenbefragung“)
- Parallel zur Studierendenbefragung werden Lehrer/innen, die an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg SchulpraktikantInnen aus dem Studiengang betreuen, nach ihren Einschätzungen in einigen zentralen Kompetenzfeldern befragt. Zurzeit absolvieren ca. 70 Studierende aus Schwäbisch Gmünd / Aalen ihre Schulpraktika an 30 beruflich bildenden Schulen landesweit. (s.u.: Pre-Test „Schulpraxis“).
- Derzeit in der Planungsphase ist ein standortübergreifender Evaluationsverbund. Hier kann mittelfristig ein Modell zur „Peer-Evaluation“ der PH/FH-Modelle aufgebaut werden.

Tabelle 3: **Empirisch bestimmte Standardgruppen für erfolgreiches Handeln von Lehrenden** (OSER 2001)

Standardgruppe	Items im Pre-Test „Studierende“	Items im Pre-Test „Schulpraxis“
Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung	3	
Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln	3	
Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken	3	
Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten	3	
Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten	5	4
Gestaltung und Methoden des Unterrichts	4	4
Leistungsmessung	4	
Medien und ihr kompetenter Einsatz	4	4
Zusammenarbeit in der Schule	6	
Schule und Öffentlichkeit	4	
Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft	5	
Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen	7	
Wie bedeutungsvoll sind Ihrer Einschätzung nach die eben genannten Kenntnissbereiche für Ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrer/in?	12	

Selbstverständlich sind Ergebnisse aus Pre-Tests nur sehr bedingt aussagekräftig und geben vor allem Hinweise für die Optimierung der nächsten Erhebung. Trotzdem können einzelne interessante Aspekte verdeutlicht werden, zum Beispiel im Hinblick darauf, überhaupt den Studienfortschritt erkennbar machen zu können.

Abb. 2 zeigt die Rahmendaten der ersten beiden Pre-Tests. Bei der *Studierendenbefragung* konnten vor allem die niedrigen Semester in den Lehrveranstaltungen direkt und fast vollständig erreicht werden. Da das fünfte Studiensemester komplett als Praxissemester in Unternehmen organisiert ist, wurden die Fragebogen auf dem Postweg zugestellt, inkl. Rückumschläge. Der Rücklauf ist mit 35% für derartige Befragungen zufrieden stellend, jedoch erheblich niedriger als bei den anderen Gruppen. Die geschlechtspezifische Verteilung im Rücklauf entspricht sehr genau der tatsächlichen Verteilung in der Grundgesamtheit. Für den Pre-Test *Schulpraxis* wurde in Kooperation mit dem Studienseminar Stuttgart eine Dienstbesprechung genutzt, um die Fragebogen von den Anwesenden direkt bearbeiten zu lassen und wieder einzusammeln. Im unmittelbaren Anschluss daran wurden einzelne Aspekte in der Diskussion vertieft, ohne dabei einen Leitfaden systematisch abzuarbeiten.

1. Studierendenbefragung (zusätzlich zur regulären Lehrevaluation der Hochschulen)
Längsschnitt, 145 items, davon 60 aus Standardgruppen nach Oser/Oelkers 2001

Befragungszeitpunkt:	Dez. 2006 (Erster Messzeitpunkt; T2 für April 2008 geplant)		
Verfahren:	paper-pencil		
Rückläufe:	1. Studienjahrgang (7.Sem)	n=7	max.=11 (64%)
	2. Studienjahrgang (5.Sem)	n=8	max.=23 (35%)
	3. Studienjahrgang (3.Sem)	n=21	max.=23 (91%)
	4. Studienjahrgang (1.Sem)	n=29	max.=32 (91%)
	Summe	n=65	max.=89 (73%)
	davon 17% weiblich (16% bei allen Immatrikulierten)		

2. Befragung von Betreuungslehrer/innen der Praktikumsschulen (Pre-Test)
Querschnitt, 30 items, davon 12 aus den Standardgruppen nach Oser/Oelkers 2001 (Medien, Methoden, Lernstrategien)

Befragungszeitpunkt:	Dez. 2006 (Vollerhebung bei den beteiligten Schulen für April 2007 geplant)		
Verfahren:	paper-pencil		
Rücklauf:	10 Betreuungslehrende („Mentoren") von 9 Schulen		max.=29 Schulen
Absolvierte Schulpraktika:	1. Studienjahrgang	2	und betriebliches Praxissemester
	2. Studienjahrgang	2	zum Zeitpunkt der Befragung im betr. Praxissemester
	3. Studienjahrgang	1	
	4. Studienjahrgang	0	

Abb. 2: Übersicht Pre-Test

3.1 Ergebnisse des Pre-Test „Studierende"

Aus den allgemeinen sozialstatistischen Angaben ergibt sich zunächst das erwartete Bild: Die Studierenden im kooperativen Modell (berufliche Fachrichtung Fertigungstechnik) sind ...

- relativ jung (22,6 Jahre bei Studienbeginn),
- überwiegend männlich (83%),
- stammen aus dem regionalen Umfeld (95% mit Abitur in Baden-Württemberg) und
- haben Berufsausbildung (77%).
- Die wenigsten haben bereits ein anders Studium begonnen (16%), keine/r hat ein abgeschlossenes Erststudium.

Durch die Struktur als BA/MA Studium erwünscht und beabsichtigt, in der Deutlichkeit aber nicht erwartbar, ist der hohe Anteil an Studierenden, die nicht über das allgemein bildende Gymnasium ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Nur eine Minderheit von 9% hat die Hochschulzugangsberechtigung über das allgemein bildende Gymnasium erworben, 12 % kommen über beruflich bildende Gymnasien. Die überwiegende Mehrheit von 71% hat ian Berufskollegs eine ‚Fachhochschulreife' erworben und damit die Zugangsberechtigung für den BA Ingenieurpädagogik.

Beispielhaft kann der Studienfortschritt an fünf Standardgruppen gezeigt werden: Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Medien und ihr kompetenter Einsatz, allgemeindidak-

tische und fachdidaktische Kompetenzen. Den Boxplots in den beiden folgenden Abbildungen 3 und 4 liegen die Probandenmittelwerte über die Items des jeweiligen Standardbereichs zugrunde. Hier zeigen sich bereits einige Unterschiede in Lage und Streuung. Insbesondere fällt auf, dass die Jahrgangsgruppe 1, die als erste in den Studiengang immatrikuliert wurde, in der Einschätzung ihres Lernzuwachses (z.T. deutlich) hinter dem zweiten und stellenweise sogar hinter dem dritten Einschreibungsjahrgang liegt. Darüber hinaus können bereits hier Bereiche ausgemacht werden, welche insgesamt umfangreich oder schwach bis gar nicht Studieninhalt waren (z.B. „Diagnose“). Für den subjektiv eingeschätzten eigenen Lernzuwachs der Studierenden lassen sich in [fast] allen Bereichen signifikante Rangunterschiede zwischen den vier Einschreibungsjahrgängen feststellen ($\alpha \leq .001$). In der Einschätzung der Relevanz der Kenntnisbereiche gibt es allerdings zwischen den vier Jahrgangsgruppen keine relevanten Unterschiede.

In der Selbsteinschätzung der Studierenden ist der erreichte Stand der Verarbeitungstiefe v.a. im Bereich Medien relativ hoch eingeschätzt, praktisch gleichauf und auf insgesamt noch niedrigem Niveau folgen dann die anderen genannten Bereiche. Hier schlägt sich der frühe Befragungszeitpunkt im Studium nieder und es wird zeigen sein, ob in den nächsten Befragungswellen diese Werte in den höheren Jahrgangsstufen gestiegen sein werden.

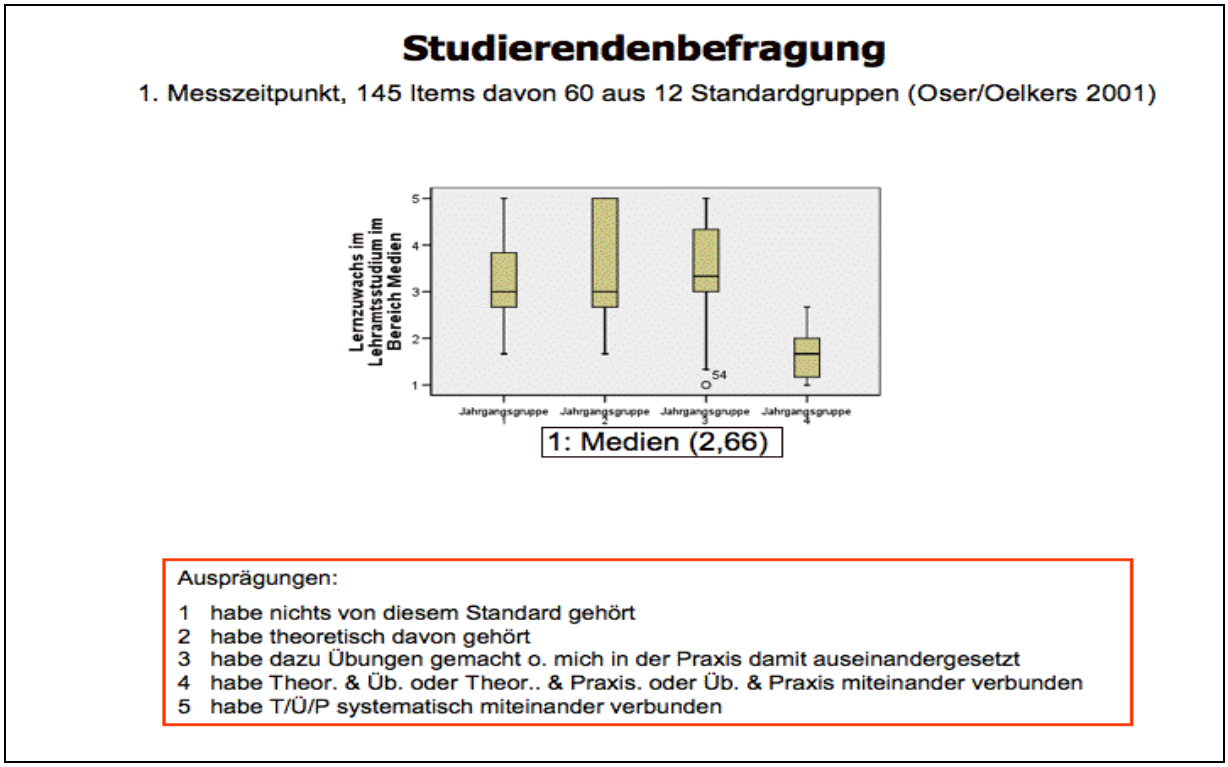


Abb. 3: Pre-Test „Studierendenbefragung“ Rang 1

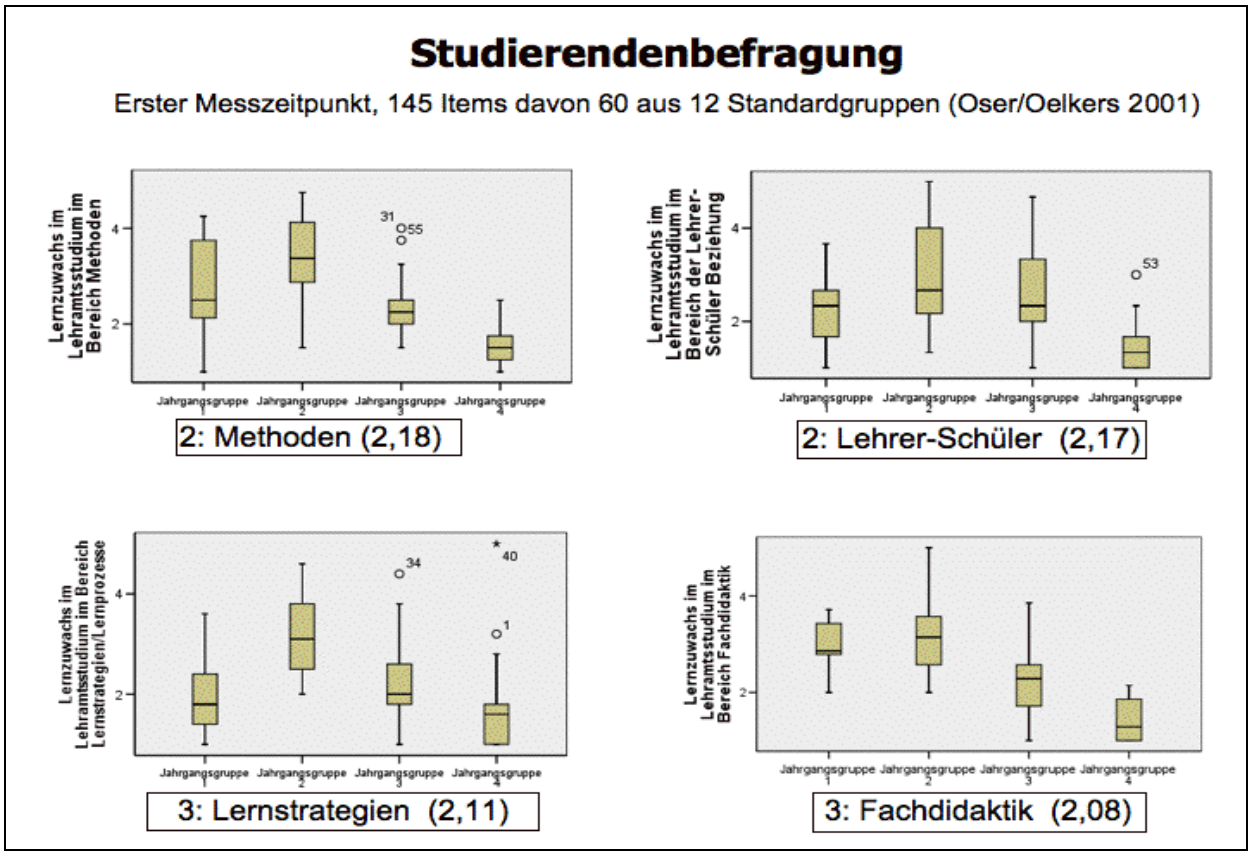


Abb. 4: Pre-Test „Studierendenbefragung“ Ränge 2 und 3 (jeweils doppelt besetzt)

3.2 Ergebnisse des Pre-Tests „Schulpraxis“

An diesem Pre-Test haben sich Betreuungslehrer/innen von 10 der 29 Schulen beteiligt, an denen Studierenden aus Schwäbisch Gmünd/ Aalen ihre Schulpraktika absolvieren. Zunächst ist festzustellen, dass fast alle der am Pre-Test beteiligten Praktikumslehrenden ein Schulpraktikum bereits nach dem ersten Studiensemester für sinnvoll halten. In der ergänzenden Diskussion mit den Befragten wird deutlich, dass diese Neuerung auch ein Umdenken auf Seiten der Praktikumsschulen erfordert, da zumindest im ersten Schulpraktikum eben auch Abstriche bei den Einsatzmöglichkeiten der Studierenden zu machen seien.

Nach den Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen Lernstrategien, Medien und Methodeneinsatz (Tab. 3) befragt, werden auf einer Notenskala Einschätzungen zwischen 2,5 und 3,3 vergeben. Das sind im Hinblick auf die im Fragebogen vorgegebene Bezugsnorm („Referendar/in zu Beginn des Vorbereitungsdienstes“) sehr realistische Angaben.

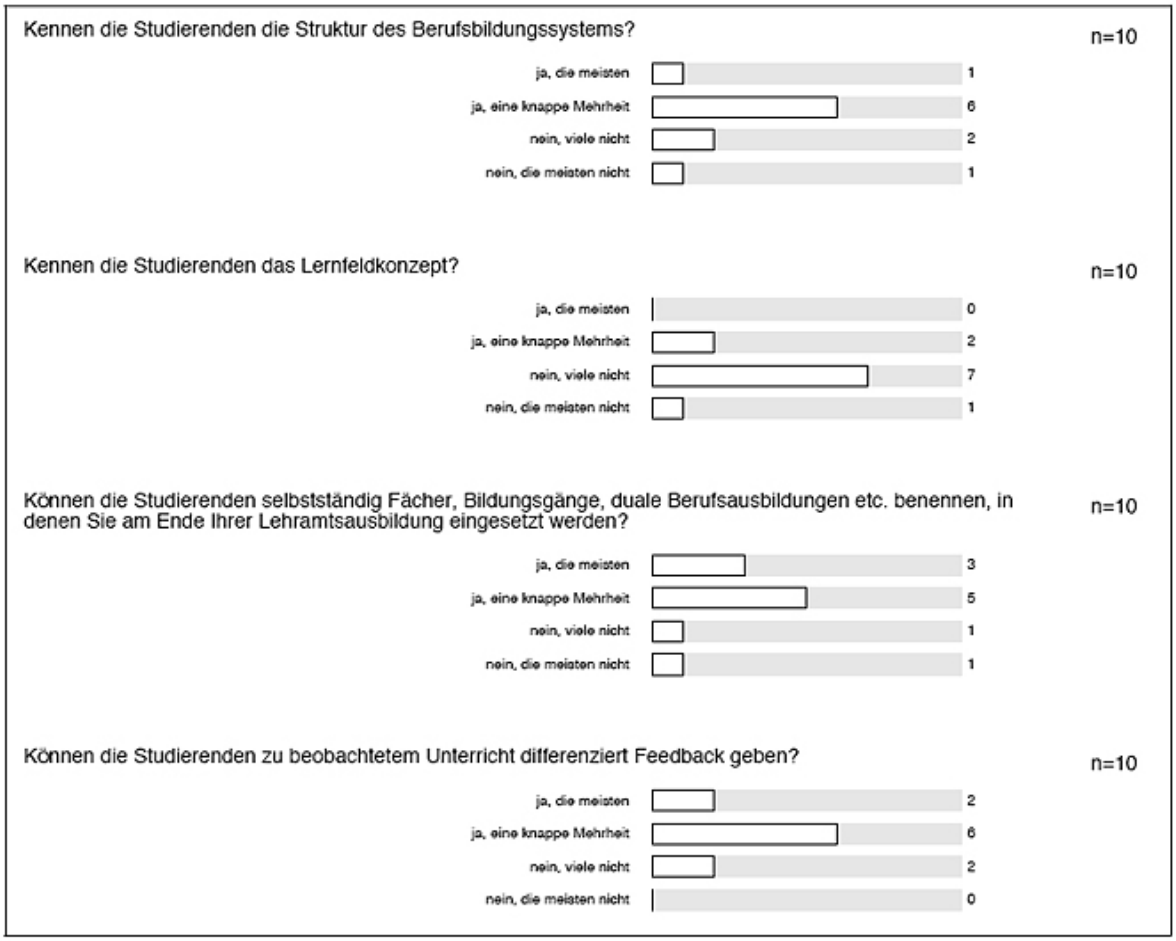


Abb. 5: Pre-Test „Schulpraxis“, ausgewählte Ergebnisse

Die Einschätzungen zum erreichten Wissensstand bei den Studierenden in zentralen berufspädagogischen Themen in Abb. 5, wie Berufsbildungssystem, Lernfeld etc. widerspiegeln ebenfalls sowohl den frühen Zeitpunkt der ersten beiden Schulpraktika (nach dem ersten und dem dritten Semester, jeweils drei bis vier Wochen als Blockpraktikum), als auch den frühen Befragungszeitpunkt des Pre-Tests: Im Dezember 2006 war z.B. noch keine Gruppe im dritten Schulpraktikum. Für nächsten Befragungszeitpunkt im April 2008 wird angestrebt, dass die Befragten dann auch die Studierendengruppen differenziert nach Erst-, Zweit- oder Drittpraktikum einschätzen können.

4 Ausblick

Bemerkenswert hoch (ca. 71 %) ist der Anteil an Studierenden in diesem Modell, der zunächst ohne allgemeine Hochschulreife das Studium aufnimmt. Dies liegt in der wesentlichen Neuerung begründet, dass der Zugang zu einem Lehramtstudium für berufliche Schulen mit Fachhochschulreife möglich ist und mit dem BA Ingenieurpädagogik formal die allgemeine Hochschulreife erreicht wird, mit welcher der Zugang zum MA erreicht wird. Damit wird diese Berufsperspektive einer großen Personengruppe eröffnet, die über ihre eigenen Bil-

dungsbiografien eine Nähe zur beruflichen Bildung mitbringt. Damit scheinen sich zumindest die pragmatischen Hoffnungen auf eine quantitativ verlässlichere Lehrerbildung zu erfüllen.

Weitere, und zum Teil seit langem eingeforderte, inhaltliche Reformziele für die Lehrerbildung sind unabhängig von Bologna-Prozess zu sehen. Letzterer stellt im zeitlichen Zusammenhang zu den Schulleistungsstudien die seit Jahrzehnten beste bildungspolitische Chance zur Umsetzung dar. Vor allem die Modularisierung der Studiengänge, mit ihrer konsequenten Kompetenzorientierung und den studienbegleitenden Modulprüfungen wird den Fokus stärker auf die Handlungsfelder der Lehrertätigkeit richten. Damit kann die Grundlegung für eine gelingende pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Möglichkeiten der Ersten Phase dauerhaft gesichert werden.

Welchen Einfluss diese Struktur der Lehramtsausbildung auf die Professionalität der Lehrenden hat, werden Forschungen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung zu zeigen haben. Mit dem Wissensstand von heute ist zumindest eine angemessen hohe berufspädagogische Professionalisierung und ingenieurwissenschaftliche Fachkompetenz der Absolvent/inn/en aus dem kooperativen Modell zu erwarten, wenn der Begriff stärker kompetenzorientiert formuliert und zugleich nicht allein auf die erste Phase der Lehramtsausbildung beschränkt verstanden wird.

Literatur

ALLEMAN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (51. Beih.). Weinheim

BAUMERT, J./ KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, 469-520.

EBERLE, T./ POLLAK, G. (2006): Professionalisierung durch berufsfeldbezogene Kompetenzentwicklung. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, 559-579.

FAßHAUER, U. (2006): Evaluation als Gegenstand des Lehramtsstudiums. In: BASEL, S./ GIEBENHAIN, D./ RÜTZEL, J. (Hrsg.): Peer Evaluation an beruflichen Schulen. Paderborn.

GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK (GfD) (2006): Standards für Fachdidaktik. Online: www.fachdidaktik.de (5.2.2007).

INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (IDW) (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor-Master-Absolventen deutscher Hochschulen. Köln

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Online: www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf (15.5.2007).

OSER, F./ OELKERS, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich.

TENORTH, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, 582-595.

VERBAND DEUTSCHER INGENIEURE (VDI) (2005): Ingenieurstudie Deutschland 2005. Online: www.vdi-wissensforum.de/index.php?id=260 (15.5.2007).

WILDT, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?. In: Beiträge zur Lehrerbildung, H. 2, 183-190.

Der Autor:

Prof. Dr. UWE FAßHAUER

Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Oberbettringerstr. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd

E-mail: uwe.fasshauer (at) ph-gmuend.de

Homepage: www.ph-gmuend.de/deutsch/fakultaeten-institute/berufspaedagogik.php

Georg Hans Neuweg
(Johannes Kepler Universität Linz)

Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (NEUWEG 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp @***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf

Aus einer Darstellung der Probleme einer einseitig wissenschafts- und einer einseitig praxis- und erfahrungszentrierten LehrerInnenbildung wird abgeleitet, dass es darum geht, Wissenschafts- und Praxisorientierung in ein Verhältnis ausgehaltener Spannung zu setzen. Mit dem „Integrationsmodell“, wie es einphasigen LehrerInnenbildungskonzepten zugrunde liegt, und dem „Phasenmodell“, das die LehrerInnenbildung institutionell, personell und funktional in drei klar voneinander unterscheidbare Phasen aufgliedert, werden zwei basale Konzepte unterschieden, die diesen Anspruch auf je unterschiedliche Weise einlösen.

How dry and dusty is theory and how vibrant real life? Teacher training and the tensions between theory and practice

A depiction of the problems of teacher training which is overly dominated by either academic knowledge or by experience-based practical learning shows that it is essential to maintain an equilibrium between academic, theoretical knowledge and its relationship with practical experience. The paper distinguishes between the basic concepts of the so-called ‘integration model’, upon which the single-phase teacher training concepts are based, and the so-called ‘phase model’, which divides teacher training in terms of institution, personnel and function into three discrete phases. These two models address the aforementioned requirement in different ways.

GEORG HANS NEUWEG (Johannes Kepler Universität Linz, Österreich)

Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*

Keineswegs nur mehr bei Studierenden gilt Praxisorientierung als das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung (BABEL 2005); „Wissenschaftsorientierung“ ist zu einem Merkmal geworden, das man der LehrerInnenbildung heute vielfach eher vorwirft als es ihr komplimentierend zu attestieren. Insbesondere dominieren Konzepte der „Praxisreflexion“ die Szene, die dem Erfahrungslernen zentralen Stellenwert einräumen und in ihren besonders konsequenten Erscheinungsformen den Anspruch systematischer Wissensvermittlung zugunsten reflexiv-induktiven Lernens nahezu gänzlich aufgeben (vgl. bspw. KORTHAGEN 2001).

1 Grenzen und Probleme einer szientistischen LehrerInnenbildung

Der *practical turn* in der Lehrerbildungsdidaktik macht auf Grenzen und Probleme des Wissenschaftsprinzips aufmerksam, für die sensibel zu sein in der Tat wichtig ist.

(1) *Das Problem der mangelnden Dissemination des Ausbildungswissens in die Praxis.* Auch wer dem Wissenschaftswissen potenziell handlungsleitende Funktion zuschreibt, muss zur Kenntnis nehmen, dass dieses faktisch offenbar kaum seinen Weg in die Praxis findet. Die einschlägigen Befunde sind durchwegs ernüchternd. LehrerInnen greifen in erstaunlich geringem Maße auf im Studium angeeignetes Wissen zurück, und zwar selbst dann, wenn sie sich in einer von unmittelbarem Handlungsdruck entlasteten Situation befinden, in der sie dies prinzipiell könnten. So ergibt eine Befragung von mehr als 500 LehrerInnen an niedersächsischen Schulen beispielsweise folgendes Bild:

Tabelle 1: **Wissensquellen praktizierender Lehrer** (vgl. TERHART et al. 1994, 196)

Sie treffen eine pädagogische Entscheidung, bei der Sie *nicht unter Zeitdruck* stehen (z. B. Anordnung, Vergabe einer Strafe, Festlegung von Umgangsformen, pädagogische Beurteilung, Ausnahmeregelung). Woran orientieren Sie sich dabei?	Oft/fast immer
An eigenen beruflichen Erfahrungen	81,7 %
An Erfahrungen mit eigenen Kindern (oder denen von Verwandten/Bekannten)	44,9 %
Ohne viel Nachdenken an meiner Intuition	36,9 %
An Vorbildern anderer Lehrer bzw. Lehrerinnen	29,4 %
An Überlegungen, die ich gelesen habe	27,4 %
An Fortbildungsveranstaltungen	21,4 %
An Erinnerungen an die eigene Schulzeit	18,9 %
An Erinnerungen an die 2. Ausbildungsphase (Referendariat)	15,5 %
An einer bestimmten pädagogischen Theorie	7,0 %
An Erinnerungen an die 1. Ausbildungsphase (Studium)	6,4 %

* Erstmals erschienen in: ÖFEB Newsletter 5 (2005) Nr. 1, 5–15. Die Wiederveröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Redaktion.

(2) *Unzulänglichkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Wissensbasis.*
Befunde der erwähnten Art lassen sehr unterschiedliche Deutungen zu – etwa, dass LehrerInnen unprofessionellerweise nicht auf gute Theorien zurückgreifen oder die Universitäten diese schlecht vermitteln. Zurückfragen lässt sich aber auch auf die Qualität des erziehungswissenschaftlichen Technologieangebotes: (a) Klagen über eine erhebliche *Lückenhaftigkeit* des Theorienbestandes gehören zum Standardrepertoire gerade auch der Vertreter eines nomothetischen Wissenschaftsideals (vgl. z. B. BECK 1983; BREZINKA 1978; ACHTENHAGEN 1984; WEINERT/ SCHRADER/ HELMKE 1990); universitäre Lehrerbildung daran zu orientieren, würde, so meint BECK (1992, 185) gar, bedeuten: „die Studienzeit könnte sich auf zwei Semester verkürzen, denn mehr gute Theorien haben wir nicht." Teilt man die Prämissen des Technologiekonzepts, dann ist dies in hohem Maße auf eine wissenschaftstheoretisch bisweilen fehlgeleitete und nicht hinreichend empirisch orientierte Forschungspraxis zurückzuführen. Teilt man sie nicht, so mag man die Ursachen in der Beschaffenheit des Erfahrungsgegenstandes verorten – ein in der Pädagogik recht populäres Argumentationsmuster: Niemals steige man zweimal in denselben Fluss, zu einzigartig seien die je besonderen Situationen, in denen man sich zu bewähren und die je besonderen SchülerInnen, mit denen man es dabei zu tun habe. (b) Für Teile des verfügbaren Wissensbestandes mag der Vorwurf der *Trivialität* gerechtfertigt sein. Dass zum Beispiel strukturierter Unterricht günstiger als chaotischer und der Unterrichtserfolg eine Funktion der aktiven Lernzeit ist, durfte man schon vor aller Unterrichtsforschung vermuten. (c) Zu den Defiziten in der Technologiebasis gesellt sich das Problem der *normativen Enthaltsamkeit* der Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Handeln erfordert nicht nur eine Entscheidung über die Erziehungsmittel, sondern auch eine über die Erziehungsziele, auf die hin solche Mittel ausgewählt werden sollen. Weil Theorien im Sinne des Technologiemodells aber nichts ge- oder verbieten, sondern lediglich kausale und teils technologisch nutzbare Relationen beschreiben, bedürfen LehrerInnen offensichtlich zusätzlich einer „normativen Philosophie der Erziehung" (BREZINKA 1978), die von den Wissenschaften (und also von der Universität) nicht beigestellt werden kann, wenn diese ihr Mandat nicht überschreiten wollen.

(3) *Das Problem des trägen Wissens*[1].
Mehr und mehr wächst die Einsicht, dass umfassendes erziehungswissenschaftliches Wissen alleine noch keine Handlungskompetenz begründet. Wissen kann aus mehreren Gründen „träge" bleiben. (a) Einerseits muss zum Wissen *Kontextualisierungskompetenz* hinzutreten. In der Anwendung – und das heißt: in der Abwendung von der allgemeinen Regel und der Zuwendung zum Einzelfall – muss der Praktiker entscheiden, welche Verallgemeinerungen auf seine Situation überhaupt anwendbar sind und/oder was es heißt, eine allgemeine Verhaltensempfehlung situationsgerecht anzuwenden, und/oder ob die besondere Situation nicht die Ausnahme von der grundsätzlich geltenden Regel darstellt (vgl. dazu PATRY 2000). Vorausgesetzt sind daher „pädagogischer Takt" (HERBART 1802) und ein „feines Verständnis der gegenwärtigen Lage" (JAMES 1908, 4 f.) –

[1] Vgl. zum Begriff des „trägen Wissens" und zum diesbezüglichen Forschungsstand in der Pädagogischen Psychologie bspw. GRUBER/ RENKL 2000.

Fähigkeiten, die, wenn überhaupt, nur auf der Grundlage von Erfahrung entstehen können. (b) Können setzt nicht nur die Kontextualisierung, sondern vor allem auch die *Prozeduralisierung* von Wissen voraus. Der Takt meint schon bei Herbart nicht zufällig mehr als Urteilskraft, er ermöglicht außerdem „schnelle Beurteilung und Entscheidung" (HERBART 1802, 141), „rasche und entschlossene Tat" (ebd., 145). Die „Kunst" sei „eine Summe von Fertigkeiten" und dürfe „während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren" (ebd., 139). Didaktisch impliziert dies die Notwendigkeit systematischen und ausgedehnten Wahrnehmungs- und Verhaltenstrainings. Kaum etwas aber ist den Universitäten fremder als das elementare didaktische Element der Übung, und so bleibt, wie BOLLNOW (1991, 15) in einer lesenswerten Hommage an das Üben formuliert, ihr Bildungsergebnis gemessen am Maßstab einer genauen Formung der entsprechenden Fertigkeiten „im Ungenauen und Ungefähren". (c) Zu berücksichtigen ist schließlich, dass universitär vermitteltes Wissen dann träge bleiben wird, wenn es die subjektiven Theorien der Studierenden nicht wirksam verändert und „Lern- und Prüfungswissen" einerseits, „Anwendungs-Wissen" andererseits friedlich koexistieren, ohne einander wechselseitig zu irritieren (*Wissenskompartmentalisierung*) – wovon vielfach auszugehen sein wird, wenn alltagstheoretisches Vorwissen in der Hochschuldidaktik nicht systematisch aufgegriffen und zu objektiven Theorien in Beziehung gesetzt wird.

(4) *Das Problem der Geringschätzung alltagstheoretischen Substitutionswissens.*
Berücksichtigenswert sind subjektive Theorien freilich nicht nur als potenzieller Störfaktor beim Versuch, Studierende wissenschaftlich aufzuklären. Eine Gefahr besteht auch darin, die Leistungsfähigkeit dieses Wissens zu unterschätzen und zu unterstellen, angehende LehrerInnen wären ohne Wissenschaftswissen in der Unterrichtspraxis nahezu handlungsunfähig. So argumentiert bspw. BECK (1992, 195), dass vor allen praktischen Handlungsversuchen im Klassenzimmer deshalb eine fundierte kognitive Qualifizierung stehen müsse, weil das Geschäft der Erziehung nicht minder verantwortungsbeladen sei wie das Betreiben eines Kernkraftwerkes. Die Analogie geht offenbar in zwei zentralen Punkten fehl. Erstens halten sich die wenigsten von uns in ihrer Kindheit und Jugend in Kernkraftwerken, alle dagegen in Schulen auf. LehrerInnenbildung dockt also immer an reichhaltigen Beständen von Vorwissen über Lehren und Lernen an. Und zweitens erfordert der Betrieb eines Kernkraftwerkes Spezialwissen, zu dem es im Alltagswissen keinerlei Entsprechung gibt. Dagegen tun LehrerInnen über erhebliche Strecken, was jedermann, wenn auch nicht in professioneller Rolle, tut: Sie machen sich anderen verständlich und sie gestalten Beziehungen.

(5) *Handlungs- und wissenspsychologische Verkürzungen.*
Praxisgängige Formen intuitiven Handelns im Klassenzimmer wurden lange Zeit als gedankenlose und vor allem unflexible Automatismen aufgefasst, die keinesfalls den Kern dessen ausmachen, was als professionelles, expertenhaftes Handeln gelten darf. Mehr und mehr macht sich die Einsicht breit, dass kompetentes LehrerInnenhandeln vermutlich weder als Rationalhandeln noch als bloßes Gewohnheitshandeln angemessen beschrieben ist. Im Idealfall teilt es als intuitiv-improvisierendes (vgl. VOLPERT 1994,

2003) oder situiertes Handeln (vgl. SUCHMAN 1987) mit ersterem die Flexibilität, mit zweiterem die intuitive Entschlossenheit. Mindestens diesfalls wäre dann darauf zurückzufragen, inwieweit Wissen überhaupt noch als zusätzlich zur Handlungskompetenz existierende und für diese ursächliche Entität gedacht werden kann. In hohem Maße wird es vielmehr als implizites Wissen anzusetzen sein, das im Handeln selbst seinen Ausdruck findet (vgl. dazu eingehend NEUWEG 2001, 2002, 2005). Der akademischen Lehrbarkeit kann sich ein solches Wissen aus unterschiedlichen Gründen entziehen. Zum einen kann sich dieses als zu einzelfallbezogen und kontextsensitiv erweisen, als dass seine Flexibilität und das ihr unterliegende situative Verstehen erschöpfend auf Regeln abgebildet werden könnten (*Nichtexplizierbarkeit*). Dass der Experte bzw. die Expertin auf die Frage, woran allgemein man diese oder jene Situation erkenne und was allgemein in ihr wie getan werden müsse, mit der Bemerkung, das komme darauf an, antwortet, markiert einen zentralen Unterschied gegenüber einem bloß Regel befolgenden, „Dienst nach Vorschrift“ versehenden Novizen. Zum anderen: Nicht jedes kompetente Können, das sich angemessen als Einhalten von Regeln beschreiben lässt, kann auch über diese Regeln instruiert werden (*Nichtinstruierbarkeit*).[2]

2 Irrtümer und Gefahren einer praktizistischen LehrerInnenbildung

Aus mehreren Gründen allerdings besteht wenig Veranlassung zur romantischen Verklärung und Verabsolutierung des Erfahrungslernens in der LehrerInnenbildung.

(1) *Erfahrung ist kein didaktischer „Selbstläufer“*.
Mit Sicherheit verändert sich im Gefolge von Erfahrung der Handlungsmodus im Feld: Man handelt zunehmend intuitiver. Aber intuitiv-improvisierendes Handeln ist nicht notwendig auch erfolgreiches Handeln und implizites „Wissen“ kann auch implizites Vorurteil und implizite Blindheit sein. Im Gegensatz etwa zu Schachspielern oder Medizinern gibt es „keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg“ (WEINERT/ HELMKE 1996, 232). Die Vermutung, „dass das Klassenzimmer kein angemessenes Rückmeldesystem für langfristige Kompetenzsteigerungen der Lehrer darstellt“ (ebd.), ist durchaus nahe liegend. Denn es gibt kein Erfahrungslernen ohne Feedback über die Erfolgswirksamkeit des eigenen Handelns. Im Falle des Lehrers müsste dieses vor allem subtile Information über die Lern- und Verständnisprozesse der einzelnen Schüler und über die Zusammenhänge zwischen diesen Prozessen und dem eigenen Handeln beinhalten – eine Voraussetzung, die bei hinreichender Sensibilität des Lehrenden bestenfalls in one-to-one-teaching-Situationen gegeben ist. Im Unterschied etwa

[2] Man denke z. B. an das „Hamburger Verständlichkeitskonzept (vgl. bspw. LANGER/ SCHULZ VON THUN/ TAUSCH 1999). Es entmystifiziert die komplexe, didaktisch hochbedeutsame Kompetenz, Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge verständlich darzustellen, indem es Merkmale angibt, denen eine verständliche Textdarbietung genügt. Aber obwohl der gute Vortragende oder Autor darstellt, *als ob* er diese Kriterien kennen und berücksichtigen würde, lernt man über die Kenntnisnahme dieser Kriterien nicht unbedingt, verständlich zu erklären. Man lernt vor allem, in seiner Wirksamkeit zu begründen, was man auch ohne dieses Wissen können kann.

zum Tennisspiel, zum Extremklettern oder zum Schachspiel verringern sich bei der Tätigkeit des Unterrichtens mangels deutlich umrissener Ziele und rascher, klarer und interpretationsfreier Rückmeldungen die Chancen, unmittelbar aus der Erfahrung zu lernen, drastisch. Wenn man aber aus der Erfahrung nur lernen kann, wenn man in ihr auch wirklich etwas erfährt, dann ist LehrerInnenprofessionalisierung zu konzipieren als Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren. Professionell ist ein Lehrer dann weder aufgrund seines Wissens noch aufgrund des schlichten Ausmaßes seiner Erfahrung, sondern erst, wenn er zudem bereit ist, seine Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern, wenn er Verantwortung für das eigene Wachstum übernehmen will und kann. Auszuprägen sind also ein reflexiver Habitus und eine reflexive Kompetenz – Einstellungen und Fähigkeiten, die man an und in „der Praxis“ so ohne weiteres nicht nur nicht erwirbt, sondern dort auch wirkungsvoll verlieren kann.

(2) *Implizites Regelbefolgen bedingt nicht impliziten Regelerwerb.*
Es ist grundsätzlich problematisch, von Beschreibungen kompetenten Handelns auf die zum Erwerb einer solchen Handlungskompetenz erforderlichen Lernprozesse rückzuschließen. Es wurde bereits oben darauf hingewiesen, dass aus der Tatsache, dass sich ein Verhalten als regelgeleitet beschreiben lässt, nicht geschlossen werden darf, dass es auch über Regeln erworben werden kann oder muss. Es gilt aber auch die Umkehrung: Aus der Tatsache, dass ExpertInnen intuitiv handeln, darf nicht geschlossen werden, dass sie diese Handlungsfähigkeit unbedingt nur implizit erlernen sollten. Dies gibt bspw. DILLER (1975) in einer Kritik an POLANYI, dem Schöpfer des Konzepts des „impliziten Wissens“, zu bedenken; es genügt nicht, „Anfänger einfach einem praktizierenden Experten zu überantworten in der Hoffnung, dass sie die notwendigen Regeln und Fertigkeiten unbewusst lernen werden“ (DILLER 1975, 61). Gerade für den Anfänger sei der Experte nicht notwendigerweise ein guter Lehrer. „Der erfolgreiche Praktiker, eben weil er erfolgreich ist, schenkt genau dem, worauf der Anfänger achten muss, um zu lernen, keine Beachtung mehr. In seiner Rolle als erfahrener Praktiker ist er außerdem möglicherweise weder damit befasst noch fähig, viele der Regeln, denen er folgt, zu spezifizieren“ (ebd.).

(3) *Praxis ist verbesserungs- und innovationsbedürftig.*
Dass Praxis ihre eigene Dignität habe, gehört seit den Tagen Schleiermachers zu den Stehsätzen in der lehrerbildungsdidaktischen Debatte. Diese lehrerbildungsdidaktisch wichtige Einsicht darf freilich nicht verdecken, wie weit alltäglicher Unterricht oft hinter didaktischen Mindeststandards zurück bleibt und in welchem Maße auf Impulse der Qualitätsverbesserung und Innovation verzichtet, wer LehrerInnenbildung nur mehr als Selbstreproduktion von Praxis zu organisieren bereit ist.

(4) *Die Kontraintuivität und Nichttrivialität erziehungswissenschaftlichen Wissens.*
Das Argument, die bisher verfügbaren erziehungswissenschaftlichen Theorien würden wenig mehr abbilden als triviale Selbstverständlichkeiten, ist mit erheblicher Vorsicht zu genießen. Zum einen kann mittlerweile auf recht beeindruckende Bestände nicht-trivialen Wissens über Prozess-Produkt-Zusammenhänge verwiesen werden.[3] Zum anderen lässt sich zeigen, dass Menschen dazu neigen, Forschungsergebnisse grundsätzlich als selbstverständlich zu betrachten, also auch dann, wenn die vorgelegten „Ergebnisse" das Gegenteil dessen darstellen, was Forschung tatsächlich festgestellt hat.[4]

(5) *Das Problem der Fehlverortung der Leistungsfähigkeit von Wissenschaftswissen.*
In den letzten Jahren werden verstärkt Zweifel an der Vorstellung angemeldet, Wissenschaftswissen könne unmittelbar handlungsleitend wirken. Es fragt sich freilich, ob Wissenschaftswissen hauptsächlich oder überhaupt an diesem Anspruch gemessen werden kann. (a) Zum einen wird in der Konzentration auf Regeln mit unmittelbarem Handlungsbezug übersehen, dass Pädagogik in hohem Maße und vielleicht sogar überwiegend Aussagesysteme mit sehr mittelbarem oder ohne instrumentellen Bezug anbietet: Begriffe und Beziehungen zwischen Begriffen, Deutungssysteme und Problemmodelle, keineswegs nur nomologische oder technologische Aussagen. Zwischen solche „Theorien" und die Praxis schieben sich intervenierende Variablen in Form von Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen. Sie fungieren dann nicht als Regeln oder Rezepte, sondern als „Brillen, die jeweils etwas sichtbar machen und etwas anderes ausblenden" (RADTKE 1999, 18), als „Hintergrundwissen" (HERRMANN 1979) in Form von Auffassungsmustern, Sichtweisen und Problemsensibilisierungen, die von rigiden Regeln und Techniken gerade im Gegenteil unabhängig machen und dabei helfen, Übersimplifizierungen zu vermeiden und neue Problemdimensionen zu sehen. So betrachtet lernt man an der Universität nicht Handeln, sondern eher Wahrnehmen, werden „durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. In der akademischen Ausbildung wird entschieden, ob er z. B. ‚begabte', ‚milieugeschädigte' oder solche Kinder sieht, die auf einer Entwicklungsleiter aufwärts hangeln etc." (DEWE/ RADTKE 1991, 155).[5] (b) Zum anderen: Die wachsende Einsicht in die

[3] Ein allgemeindidaktisch ausgerichtetes Lehrprogramm mit einer Fülle empirisch abgesicherten Wissens bieten zum Beispiel FREY/ FREY-EILING (1992). Dieses zu studieren vermittelt angehenden LehrerInnen zum Beispiel das durchaus kontraintuitive Wissen, dass sie mit individuell kommentierten Hausübungen im Allgemeinen mehr bewirken können als mit hervorragend strukturierten Lehrervorträgen.

[4] So wird etwa für „selbstverständlich" gehalten, dass die Ergebnisse in Leistungstests in den Klassen eins bis neun bei stärker lehrerbestimmtem Unterricht besser sind als bei stärker schülerbestimmtem oder dass die Lernleistung von Mittelschichtskindern der dritten bis sechsten Klasse höher ist, wenn der Lehrer eher „geschäftsmäßig" und mit etwas weniger emotionaler Wärme unterrichtet. Beides lässt sich durch Forschungsdaten belegen. Es wird aber auch das genaue Gegenteil für „selbstverständlich" gehalten, wenn man es als Forschungsergebnis präsentiert: „Natürlich", so meinen die Befragten dann, verbessern sich die Ergebnisse, wenn der Unterricht schülerbestimmter ist, und „natürlich" ist die Lernleistung höher, wenn der Lehrer mehr emotionale Wärme zeigt. (Vgl. WONG 1987 zit. n. GAGE/ BERLINGER 1996, 8 f.).

[5] Daher sind auch empirische Befunde, denen zufolge Lehrer angeben, sich bei ihren Entscheidungen nur in geringem Maße auf erziehungswissenschaftliches Wissen zu beziehen, mit Vorsicht zu interpretieren, denn: Die „Intuition", auf die sie sich stützen, ist unter Umständen „nichts anderes als theoretisch gelenkte Praxiswahrnehmung" (BLÖMEKE 2002, 60).

phänomenologische und theoretische Problematik der Wendung vom „handlungsleitenden“ Wissen (vgl. bspw. BROMME 1992, RADTKE 1996, NEUWEG 2000) darf nicht dazu verleiten, mit ihr zugleich auch die Konzepte des handlungs*vorbereitenden*, -*rechtfertigenden* und -*korrigierenden* Wissens aufzugeben, für die Wissenschaftswissen seine primäre Zuständigkeit anmelden darf und muss. Es wäre im Gegenteil im Auge zu behalten, dass auch intuitiv-improvisierendes Handeln in übergreifende Pläne eingebettet bleibt und wie jedes professionelle Handeln einer Begründungsverpflichtung unterliegt, die mindestens potenziell einlösbar sein muss. Weder Handlungsplanung noch Handlungsbegründung oder begründete Handlungskorrektur können sich aber intuitiv vollziehen oder auf Bestände expliziten Wissens verzichten.

3 Modelle einer ausbalancierten Wissenschafts- und Praxisorientierung

Offensichtlich also können die Ansprüche auf Wissenschafts- und auf Praxisorientierung je für sich entwertend übertrieben werden und ebenso offensichtlich muss es deshalb darum gehen, diese beiden Grundsätze in ein Verhältnis ausgehaltener Spannung zu setzen.

Dafür bieten sich zwei sehr unterschiedliche Modelle[6] an (vgl. Abb. 1): ein Integrationsmodell, wie es einphasigen LehrerInnenbildungskonzepten zu Grunde liegt und in dem Theorie- und Erfahrungslernphasen im Idealfall über die gesamte Bildungsbiographie hinweg möglichst intensiv ineinander verzahnt werden, sowie ein Phasenmodell, das die LehrerInnenbildung institutionell, personell und funktional in drei klar voneinander unterscheidbare Phasen aufgliedert.

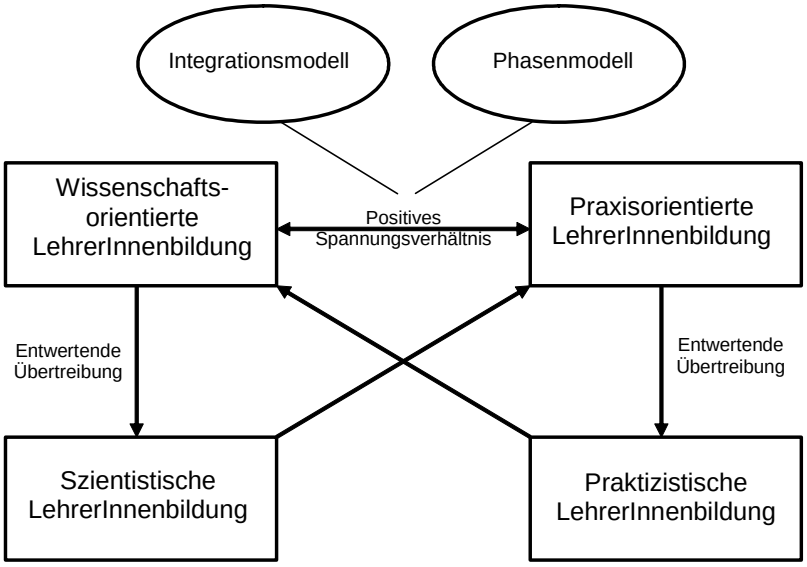


Abb. 1: LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

[6] Für eine umfassende Darstellung denkbarer Modelle der Relationierung von Wissen und Können, Theorie und Praxis in der LehrerInnenbildung vgl. NEUWEG (2004).

3.1 Das Integrationsmodell

Das Integrationsmodell ist von der Leitidee getragen, die Bereiche des Wissens und Denkens einerseits und des Handelns andererseits möglichst weitgehend zur Deckung zu bringen. Zur einen Seite hin soll Wissen in möglichst hohem Maße handlungssteuernd werden, zur anderen Seite hin Handeln sich als reflektiert ausweisen. Die Nichtüberschneidungsbereiche zwischen Wissen und praktischem Können dagegen gelten als Betriebsunfälle im Rahmen einer nicht geglückten LehrerInnenbildung, als träges Wissen einerseits, blinde Routine andererseits (vgl. Abb. 2).

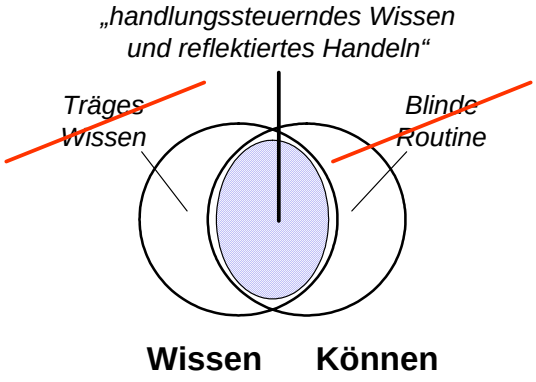


Abb. 2: Wissen und Können im Integrationsmodell

Als hauptverantwortlich für das viel beklagte Theorie-Praxis-Problem gilt dabei die traditionelle Phasengliederung der LehrerInnenbildung. Sie wird mit dem Argument abgelehnt, dass erstens in der ersten, praxisentlasteten Phase Theorien unanschaulich und in der zweiten Phase Anschauungen untheoretisch bleiben und es zweitens zu keinen produktiven Begegnungen zwischen objektiven und subjektiven Theorien kommt. Wirksame Veränderungsprozesse setzen in der Perspektive des Integrationsmodells systematischen Konfrontationen von subjektiven mit objektiven Theorien voraus, und zwar in Form einer Bewusstmachung subjektiver Theorien anhand konkreter Praxiserfahrung, der Modifikation dieser Theorien durch objektive Theorien und der handelnden Rückübersetzung der gewonnenen Einsichten in neue Praxiserfahrung. Dies erfordert eine zeitliche und didaktische Parallelschaltung von Theorie- und Praxisbezügen, die letztlich dem Wissens- und dem Könnenserwerb gleichermaßen dienlich ist. Einerseits nämlich bleibt Erfahrung ohne Begriffe blind; was jemand erfährt, hängt von den begrifflichen Kategorien ab, mit denen er an diese Erfahrung herantritt. Andererseits bleiben Begriffe ohne Erfahrung leer; welche Theorieangebote jemand wie versteht, hängt von den Erfahrungen ab, die er schon gemacht hat.

Inwiefern im Rahmen einer dadurch nahe gelegten Parallelisierung von Sache und Sprache das Licht nach und nach über der äußeren Wirklichkeit und den begrifflichen Konzepten zugleich aufgeht, verdeutlicht Michael POLANYI (1964, 101, Übers. u. Hervorh. G.H.N.) am Beispiel eines Medizinstudenten, der lernt, Lungenradiogramme zu interpretieren:

„Er betrachtet in einem verdunkelten Raum vage Spuren auf einem gegenüber der Brust des Patienten platzierten Leuchtschirm und hört, wie der Radiologe seinen Assistenten in der Fachsprache die bedeutsamen Merkmale dieser Schatten erläutert. Zunächst ist der Student vollkommen verwirrt. Denn er vermag im Röntgenbild eines Brustkorbs nur die Schatten von Herz und Rippen mit einigen spinnenartigen Flecken dazwischen zu erkennen. Die Experten scheinen über pure Produkte ihrer Einbildungskraft zu fabulieren; *er kann nichts von dem sehen, worüber sie sprechen*. Durch fortgesetztes Zuhören während einiger Wochen und sorgfältiges Betrachten immer neuer Bilder verschiedener Fälle werden dann erste Anzeichen von Verständnis heraufdämmern; er wird allmählich die Rippen vergessen und beginnen, die Lungen zu sehen. Und schließlich wird sich ihm, wenn er verständig fortfährt, ein reiches Panorama bedeutsamer Details auftun: von physiologischen Abweichungen und pathologischen Veränderungen, von Narben, von chronischen Infektionen und Anzeichen akuter Krankheit. Er hat eine neue Welt betreten. Immer noch sieht er nur einen Bruchteil dessen, was die Experten zu sehen vermögen, aber die Bilder machen nun eindeutig Sinn und das gilt auch für die auf sie bezogenen Erläuterungen. [...] *Der Student hat also genau in dem Augenblick, in dem er die Sprache der Lungenradiologie erlernt hat, auch gelernt, Lungenradiogramme zu verstehen. Beides kann nur zusammen geschehen.* Beide Hälften des Problems, vor das uns ein unverständlicher Text stellt, der sich auf einen unverstandenen Gegenstand bezieht, leiten gemeinsam unsere Problemlöseanstrengungen, und werden schließlich zusammen durch das Entdecken eines Konzepts gelöst, das ein gemeinsames Verstehen sowohl der Worte als auch der Dinge umfasst.“

Mit dem Integrationsgedanken verbinden sich auch hohe Ansprüche an das in der LehrerInnenbildung tätige Personal. Vorausgesetzt wäre einerseits, dass Lehrende selbst können, wovon sie theoretisch überzeugt sind. Möglicherweise werden die potenziellen Effekte eines Lehramtsstudiums gerade dann massiv unterlaufen, wenn Theoretiker darin Studierenden eine Praxis predigen, die sie selbst nicht beherrschen. Aber nicht nur HochschullehrerInnen müssten im Integrationsmodell praktisch können, was sie theoretisch wissen; auch BetreuungslehrerInnen und Praxisvorbilder müssten in der Lage sein, theoretisch zu kommentieren und zu begründen, was sie meisterlich vorzuzeigen vermögen.

Die Grenzen zwischen den traditionellen Phasen lösen sich im Integrationskonzept in hohem Maße auf. An *allen* Stellen des LehrerInnenbildungsgeschehens nämlich ginge es darum, an konkreter Praxiserfahrung anzusetzen, und gleichzeitig dürfte LehrerInnenbildung an *keiner* Stelle als bloße Einsozialisierung in Praxis ohne begriffliche Durchdringung und reflexive Brechung missverstanden werden.

3.2 Das Phasenmodell

Ganz anders stellt sich die Beziehung zwischen Wissen und Können im Phasenmodell dar. Die Welten des Wissens und des praktischen Könnens werden als different betrachtet, die ihnen jeweils korrespondierende Formen der Weltaneignung als kategorial verschieden konzipiert. Die Forderung, „praktisches“ oder „persönliches“ Wissen einerseits und „Buchwissen“ andererseits könnten oder müssten nahezu ohne Rest ineinander aufgehen, wird von

Grund auf problematisiert (vgl. Abb. 3). Die Abbildung verdeutlicht, dass zum einen die beiden Bereiche nun weiter auseinander rücken. Es verändert sich vor allem aber auch die Attitüde gegenüber den Nichtüberschneidungsbereichen.

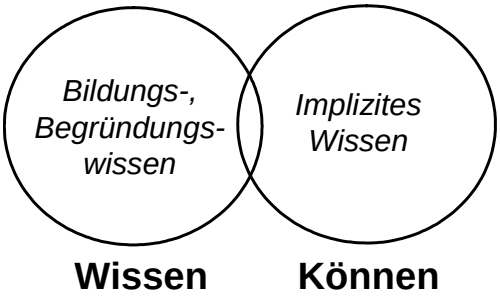


Abb. 3: Wissen und Können im Phasenmodell

Wissen ohne unmittelbar korrespondierendem Können gilt jetzt nicht mehr exklusiv als zu vermeidendes träges Wissen; ins Auge gefasst wird vielmehr, dass es sich dabei um unverzichtbares Bildungs-, Hintergrund-, Reflexions- oder Begründungswissen handeln kann, das am Maßstab der unmittelbaren Handlungsrelevanz gar nicht abzutragen ist. Auf der anderen Seite gelten nicht mehr alle Formen eines durch explizites Wissen nicht unterlegten Könnens als Ausdruck blinder Routine, sondern unter Umständen als Erscheinungsformen recht subtilen impliziten Wissens.

Leitidee des Phasenmodells ist nun die Überzeugung, dass nicht alles zugleich und am ungeeigneten Ort erledigt werden muss (RADTKE 1996). Aus der epistemologischen Differenz zwischen explizitem Wissenschaftswissen und implizitem Handlungswissen wird eine phasen- und institutionenspezifische Zuordnung von Ausbildungsaufgaben abgeleitet. Die erste, universitäre Phase hat dabei die Aufgabe, in radikaler Distanz zur Praxis einen wissenschaftlich-forschenden, an der Wahrheitsidee orientierten Habitus aufzubauen und Begründungswissen zu vermitteln. In der zweiten Phase soll die implizite Handlungsgrammatik der Praxis durch Eigenerfahrung, durch Modell-Lernen und durch Teilhabe an *communities of practice* angeeignet werden. Die dritte Phase der LehrerInnenfortbildung schließlich dient der Korrektur der in der Praxis missglückten „Sätze“ durch Neubegegnungen mit der expliziten Grammatik pädagogisch-didaktischen Handelns.

Hinter dem Modell steht letztlich die Überzeugung, dass die je für sich unverzichtbaren Momente des Theorie- und des Könnenserwerbs im Falle der didaktischen Gleichzeitigkeit, wie sie das Integrationsmodell vorsieht, interferieren und einander dann wechselseitig verkürzen. Dahinter steht *einerseits* fundamentaler Zweifel daran, ob die für die wirklich tief greifende Assimilation sowohl des Fach- als auch des pädagogischen Wissens erforderlichen Bildungsprozesse in der Nähe zum Funktionsfeld und dadurch bewerkstelligbar sind, dass den Studierenden immer und überall mitgezeigt wird, welche „praktische Relevanz“ Erkenntnis für sie hat. Integrationsmodelle, so wird befürchtet, laufen Gefahr, den reflexiven Anspruch an dem abzutragen, was angehenden LehrerInnen im Rahmen ihrer Praxiserfahrung selbst zum

Problem wird. Es geht aber auch um die Verbreiterung der Perspektiven, aus denen heraus Probleme ihre Rahmung erfahren. Akademisches Wissen muss deshalb eine reflexive Breite induzieren, die sich nicht am Maßstab der Utilität erschöpft, und die Chance erhöhen, dass Reflexion über den Tellerrand der Klassenzimmererfahrung hinaus- und – beispielsweise – in curriculare, bildungstheoretische, anthropologische und gesellschaftstheoretische Fragestellungen hineinreicht. Daher erfordert Theorielernen eine Kultur der Distanz, während Verwertungsdruck das Lernen zur intellektuellen Seite hin entscheidend verkürzen kann.

Andererseits: So, wie Theorielernen und Reflexion einer Kultur der Distanz bedürfen, die sich nicht ständig durch Praxis irritieren lassen darf, so bedarf umgekehrt der Könnenserwerb einer Kultur der durch Wissen nicht ständig irritierten Einlassung. Reflexionsdruck nämlich vermag Lernen zur intuitiven Seite hin zu verkürzen. Als Tausendfüßersyndrom kennt immerhin schon der Alltagssprachgebrauch das Problem der Performanzverschlechterung durch Interferenzen zwischen Denken und Tun, und als Dienst nach Vorschrift schließlich ist die Verdrängung lebendiger Flexibilität durch Regeln und Rezepte bekannt. „Eine der Stärken (und zugleich Schwächen) der Formalisierung“, analysiert BOURDIEU (1992, 108), „liegt darin, dass sie – wie jede Rationalisierung – einem erspart, sich Neues ausdenken, improvisieren, schöpferisch tätig sein zu müssen.“ Daher ist immer mit dem Phänomen der Verdrängung von Lernen durch Wissen zu rechnen. Es lernt durch Erfahrung nicht nur schlecht, wer gar nichts weiß, sondern auch, wer glaubt, schon alles zu wissen.

Literatur

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

BABEL, H. (2005): „Praxis“ – das „Maoam“ der universitären LehrerInnenbildung. Über die merkwürdige Unstrittigkeit der Forderung nach mehr „Praxis“ im Lehramtsstudium. In: DZIERZBICKA, A./ KUBAC, R./ SATTLER, E. (Hrsg.): Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen. Wien, 123-130.

BECK, K. (1983): Lehrerausbildung als „Verbindung“ von Theorie und Praxis? Über den Status von Theorien im Kontext der Lehrerrolle. In: Pädagogische Rundschau, 37, 145-169.

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

BLÖMEKE, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Obb.

BOLLNOW, O.F. (1991): Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. 3., durchges. u. erw. Aufl. Stäfa.

BOURDIEU, P. (1992): Die Kodifizierung. Vortrag, gehalten im Mai 1983 in Neuchatel. In: Ders: Rede und Antwort. Frankfurt a. M., 99-110.

BREZINKA, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München.

BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.

DEWE, B./ RADTKE, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: OELKERS, J./ TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, 143-162.

DILLER, A. (1975): On Tacit Knowing and Apprenticeship. In: Educational Philosophy and Theory, 7, 55-63.

FREY, K./ FREY-EILING, A. (1992): Allgemeine Didaktik. 5., völlig überarb. Aufl. Zürich.

GAGE, N.L./ BERLINGER, D.C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim.

GRUBER, H./ RENKL, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In: NEUWEG, G.H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, 155-174.

JAMES, W. (1908): Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. 2., überarb. Aufl. Leipzig. (Orig. 1899, 1. dt. Aufl. 1900).

HERBART, J.F. (1802): Die erste Vorlesung über Pädagogik. In: MÜSSENER, G. (Hrsg.) (1991): Johann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. Wuppertal, 137-144.

HERRMANN, T. (1979): Psychologie als Problem. Herausforderungen der psychologischen Wissenschaft. Stuttgart.

KORTHAGEN, F.A.J. (2001): Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, NJ.

LANGER, I./ SCHULZ VON THUN, F./ TAUSCH, R. (1999): Sich verständlich ausdrücken. 6. Aufl. München.

NEUWEG, G.H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, 65-82.

NEUWEG, G.H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korr. Aufl. Münster.

NEUWEG, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H.1, 10-29.

NEUWEG, G.H. (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: HACKL, B./ NEUWEG, G.H. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB. Münster, 1–26.

NEUWEG, G.H. (2005): Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 581-588.

PATRY, J.-L. (2000): Schulunterricht ist komplex – Kann da Theorie noch praktisch sein? In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 4, H.1, 43-59.

POLANYI, M. (1964): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. New York.

RADTKE, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen.

RADTKE, F.-O. (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Ders. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt a. M., 11-25.

SUCHMAN, L. (1987): Plans and Situated Actions. The Problem of Human Machine Communication. Cambridge.

TERHART, E./ CZERWENKA, K./ EHRICH, K./ JORDAN, F./ SCHMIDT, H.J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M..

VOLPERT, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich.

VOLPERT, W. (2003): Wie wir handeln – was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. 3., vollst. überarb. Aufl. Sottrum.

WEINERT, F.E./ HELMKE, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: LESCHINKSY, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim, 223-233.

WEINERT, F.E./ SCHRADER, F.-E./ HELMKE, A. (1990): Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: ALISCH, L.-M./ BAUMERT, J./ BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, 173-206.

Der Autor:

a.Univ.-Prof. Dr. GEORG HANS NEUWEG

Abteilung für Wirtschaftspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz, Österreich

Altenberger Straße 69, A-4040 Linz

E-mail: georg.neuweg (at) jku.at

Homepage: www.wipaed.jku.at

H.-Hugo Kremer & Andrea Zoyke
(Universität Paderborn)

Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (KREMER/ ZOYKE 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/kremer_zoyke_bwpat12.pdf

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis zugunsten einer Professionalisierung in der Lehrerbildung wird zunehmend gefordert, auch für die erste Phase, die universitäre Ausbildung. Dies drückt sich u. a. durch eine Ausweitung von Praktikumsanteilen in der ersten Phase der Lehrerbildung aus. Eine derartige quantitative Ausweitung ist jedoch nur begrenzt hilfreich, erforderlich erscheint uns eine zunehmende Verankerung der Praktika in den individuellen Kompetenzentwicklungsverläufen. Im Beitrag wird beispielhaft das Konzept des ‚Forschenden Lehrens' vorgestellt, welches an der Universität Paderborn umgesetzt und weiter entwickelt wird. Nach der Darstellung des fachdidaktischen Moduls ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Handlungsfelder' und des Grundkonzepts zum ‚Forschenden Lehren' wird insbesondere auf die Gestaltung des Betreuungsangebots für die schulpraktischen Studien in diesem Modul eingegangen. Über die Betreuung soll die Reflexion der beobachteten und selbst gestalteten Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien sowie die Reflexion der wissenschaftlichen Theorien unter Berücksichtigung der Praxiserfahrungen unterstützt werden.

Pedagagogy-driven internships in schools as the mainstay of professionalisation in teacher training

There are increasing calls for the combination of theory and practice in order to promote professionalisation in teacher training in Germany, including in the first phase of teacher training at university. This is expressed, among other things, through the extension of internship elements in the first phase of teacher training. However, this kind of expansion is only of limited use – we argue that there is a need for an increased rooting of these internships in the individual processes of developing competences. This contribution presents the example of the concept of 'Forschenden Lehrens' or teaching as research, which is being implemented and further developed at Paderborn University. Following the presentation of the curriculum-based module entitled 'Didactics in and for socio-economic fields of action', and the basic concept of the teacher as researcher, the paper goes into some detail regarding the design of the mentoring on offer for the internships in schools that are part of this module. This supervision and mentoring aims to support critical reflection by the students on the teaching they observe and the teaching they do themselves, against the background of academic theories, as well as critical reflection on the academic theories in view of the students' actual experiences at the schools.

H.-HUGO KREMER & ANDREA ZOYKE (Universität Paderborn)

Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung

1 Hinführung

Praxisorientierung hat in den vergangenen Jahren nicht nur in der Lehrerbildung einen Mythos erlangt, der im Einzelnen genauer zu hinterfragen ist (vgl. hierzu die Analyse von NEUWEG in dieser Ausgabe). Für die Lehrerbildung scheint sie als Heilsbringer verstanden zu werden, der die Probleme der Lehrerbildung beseitigen soll. Praxisorientierung wird als Ausgleich bzw. oftmals auch deutlicher als Gegenentwurf einer Wissenschaftsorientierung aufgebaut. Damit verbunden ist vielfach ein Verständnis von Wissenschaftsorientierung, welches auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zielt und weniger auf den Prozess wissenschaftlichen Handelns.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir diese Problematik nicht ausschließlich theoretisch erörternd aufnehmen und ein Für und Wider einer Praxisorientierung in der Lehrerbildung diskutieren, sondern Anstrengungen einer Verknüpfung von Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung im Rahmen der wirtschaftspädagogischen Ausbildung an der Universität Paderborn aufzeigen und so eine oftmals polarisierende Betrachtung mit einem konkreten Beispiel anreichern (vgl. KREMER 2003, 54 ff.). Im Beitrag werden Facetten des Moduls ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Handlungsfelder (Fachdidaktik)' vorgestellt, in dem sich diese Bestrebungen niederschlagen.

2 Das Modul ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Handlungsfelder'

Das Modul ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Handlungsfelder (im Folgenden kurz: Fachdidaktik)' ist Bestandteil des Masterstudiengangs ‚Wirtschaftspädagogik' an der Universität Paderborn. Das Modul hat einen Umfang von 10 ECTS mit einem Arbeitsumfang von 300 Stunden. Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Modul ist die Absolvierung der Bachelor-Module ‚Kompetenzentwicklung' und ‚Lehren und Lernen' bzw. gleichartiger Leistungen.[1] Im Rahmen des Moduls ‚Lehren und Lernen' haben die Studierenden bereits ein vierwöchiges Schulpraktikum absolviert, in das Modul ‚Fachdidaktik' ist entsprechend der Lehramtsprüfungsordnung ein weiteres Schulpraktikum im Umfang von vier Wochen integriert (vgl. LPO 2003, § 10 Abs. 4). Solchen schulpraktischen Studien wird neben der Fachdidaktik grundsätzlich eine bedeutende Rolle in der Lehrerausbildung und zur Förderung eines professionellen Lehrerhandelns beigemessen (vgl. HAMANN 2006, 34; TERHART 2000, 107). Das Modul ‚Fachdidaktik' umfasst in dieser Konzeption einerseits ein Lernen in der Hochschule und andererseits ein Lernen in der Schule. Der Wissenserwerb in den beiden

[1] Das Modulhandbuch der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften bietet einen ersten Einblick in die Module: http://pbfb5www.uni-paderborn.de/www/fb5/wiwi-web.nsf/id/Modulhandbuch_DE?opendocument

Lernorten soll nicht losgelöst voneinander stattfinden, sondern es wird eine Verbindung derselben angestrebt. Auf diesem Wege soll sowohl eine Überprüfung von (wissenschaftlichen) Theorien hinsichtlich der Verwendung in der Praxis beruflicher Bildung als auch eine Überprüfung pädagogisch-didaktischen Handelns in der Praxis beruflicher Bildung vor dem Hintergrund (wissenschaftlicher) Erkenntnisse und Standards ermöglicht werden. Die Verbindung der theoretischen und praktischen Erkenntnisse soll über unterschiedliche Formen der Verknüpfung des Wissenserwerbs an den beiden Lernorten begünstigt werden. Damit sollen insbesondere die folgenden Entwicklungsfelder in Theorie und Praxis forciert werden:

- Praxis als Erkundungs- und Erfahrungsbereich ohne damit den Anspruch zu verbinden, Handlungsformen in der Praxis vollständig zu duplizieren.
- Aufdeckung von Grenzen praktischer Erfahrungsräume und Überführung theoretischer Erkenntnisse in praktische Handlungsfelder.
- Aufnahme eines Prozesses zur systematischen Verbesserung individueller Handlungsräume und -formen.

In der folgenden Übersicht wird die Struktur des Moduls dargestellt:

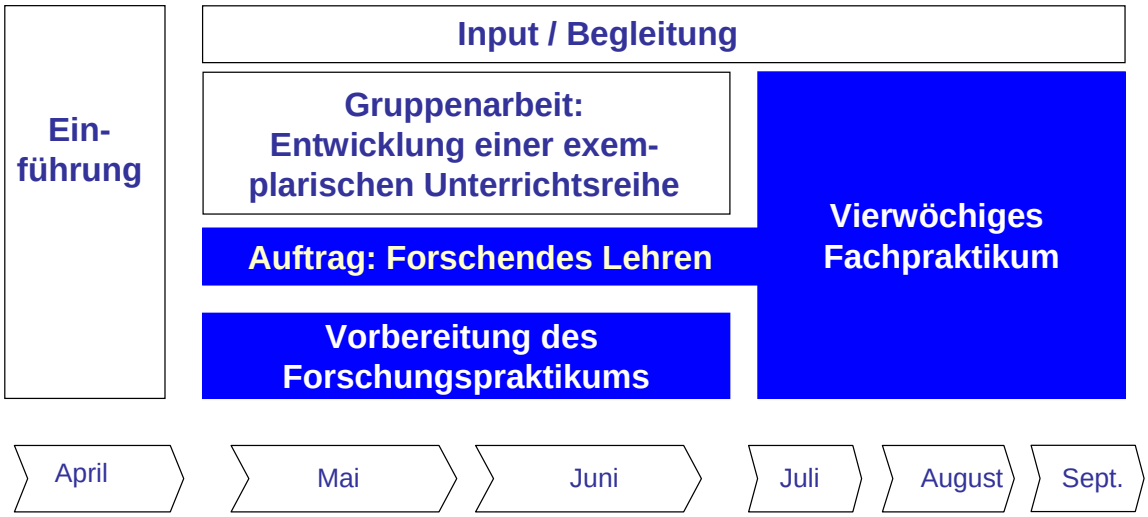


Abb. 1: Struktur des Moduls ‚Didaktik in und für sozial-ökonomische Handlungsfelder'

Das Modul umfasst ein vierwöchiges Fachpraktikum, welches als Blockpraktikum und als Teilzeitpraktikum realisiert werden kann. Es wird nicht der Anspruch erhoben, dass die unterschiedlichen Praktikumsformen vollständig identisch sind, vielmehr wird versucht, die jeweiligen Vorteile zu nutzen. So wird beispielsweise in den Teilzeitpraktika, die sich an der Universität Paderborn bereits seit vielen Jahren als Regelform des Praktikums etabliert haben, der direkte Austausch mit betreuenden Lehrbeauftragten an den Schulen zu den eigenen Unterrichtsversuchen der Studierenden ermöglicht. Die Studierenden besuchen während der

Vorlesungszeit einmal pro Woche ihre Praktikumsschule und werden dort in Gruppen von ca. 9-12 Personen von einem Lehrbeauftragten betreut.[2] Die intensive Betreuung wird jedoch damit ‚bezahlt', dass nur wenige Studierende das Praktikum bei den einzelnen Lehrbeauftragten durchlaufen können.[3] Eine ersatzweise Erweiterung des Praktikumsangebots um das Blockpraktikum wurde daher insbesondere aufgrund kapazitativer Probleme erforderlich. In dieser Variante sind die Studierenden im Gegensatz zum Teilzeitpraktikum selbst dafür verantwortlich, eine Schule für ihr vierwöchiges Praktikum zu finden. Darüber hinaus gibt es dort keine betreuenden Lehrbeauftragten. Aufgrund der durchgehend hohen Teilnehmerzahlen war es jedoch erforderlich, dieses Angebot auch schrittweise als eigenständige Form des Wissenserwerbs in Schulen aufzubauen. Die unterschiedlichen Gestaltungsformen des Praktikums werden beibehalten, um den Studierenden eine möglichst flexible und dennoch hochwertige Durchführung des fachdidaktischen Praktikums zu ermöglichen. In den folgenden Ausführungen beziehen wir uns, sofern eine Differenzierung notwendig ist, auf die Gestaltung des sogenannten Blockpraktikums[4] und die Schaffung eines Begleitungsangebots in dieser Form.

Im universitären fachdidaktischen Teil des Moduls erhalten die Studierenden zunächst die Aufgabe, eine Unterrichtsreihe zu entwickeln. Damit wird im Modul bewusst ein Kontrapunkt zur Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden gesetzt und die Zusammenführung didaktischer Detailelemente, wie z. B. Aktionsformen oder Kompetenzbestimmung, aus den vorhergehenden Modulen, insbesondere aus dem Modul ‚Lehren und Lernen' verlangt. In der Aufgabenentwicklung sollen Studierende sich mit aktuellen Fragestellungen der beruflichen Bildung beschäftigen, so z. B. mit der bildungsgangübergreifenden Entwicklung und Nutzung von Lernangeboten oder der Übertragung des Lernfeldkonzepts auf vollzeitschulische Bildungsgänge. Der folgende Auszug deutet eine derartige Aufgabenstellung an:

Curriculare und didaktisch-methodische Entwicklung für das Unterrichtsfach Informationswirtschaft

Andeutung der Ausgangslage

Im Mittelpunkt des Verbesserungsprozesses steht für die Berufsfachschule das Unterrichtsfach Informationswirtschaft. Die Lehrkräfte der Bildungsgänge ‚Staatlich geprüfter Kaufmännischer Assistent / Staatlich geprüfter Kaufmännischer Assistent und Fachhochschulreife – Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre' und für die ‚Zweijährige Berufsfachschule – Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung' haben sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess verständigt. Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund einer curricularen Analyse getroffen, soll jedoch auch dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass die Kolleginnen und Kollegen in beiden Bildungsgängen unterrichten. Es sollen in Zukunft Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die in beiden Bildungsgängen genutzt

[2] Für die Betreuung der Teilzeitpraktikanten stehen drei Lehrbeauftragte an drei Schulen zur Verfügung. Auf die unterschiedliche Ausprägung der Teilzeitpraktika an den drei Berufskollegs, für die die Lehrbeauftragten verantwortlich sind, wird hier nicht weiter eingegangen.

[3] An dieser Stelle soll auf eine Diskussion verzichtet werden, inwiefern Praktikumsmodelle in Abhängigkeit von zur Verfügung stehenden personellen Ressourcen zu betrachten sind.

[4] Zugunsten einer weiteren Flexibilisierung des Praktikums wurde den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, neben einem Block von mindestens zwei Wochen die restlichen 14 Tage nahezu beliebig über das Semester zu verteilen, und z. B. ähnlich wie in der Teilzeitvariante wöchentlich einen Tag in die Schule zu gehen.

werden können. Dies bedeutet konkret, dass die curricularen Vorgaben beider Bildungsgänge, aber auch deren Besonderheiten zu berücksichtigen sind. Ein einheitliches Konzept einer Übungsfirma soll entwickelt werden. Momentan orientieren sich die Kolleginnen und Kollegen an den jeweiligen Lehrbüchern. Als sehr hilfreich wird das Lehrbuch ‚Prozessorientierte Wirtschaftslehre' von vielen Lehrkräften eingeschätzt. Ein Defizit wird zur Zeit darin gesehen, dass ein Modellunternehmen nicht als gemeinsames Konzept eingeführt wurde. Hier soll eine Grundlage für alle Bildungsgänge geschaffen werden. Hiermit stellen sich jedoch grundlegende Fragen:

- Soll eine Orientierung am Konzept der Übungsfirma oder der Juniorenfirma erfolgen?
- Können die Bildungsgänge auf ein einheitliches Übungsfirmenkonzept zurückgreifen?
- Welche Ziele können / sollen mit einem Modellunternehmen erreicht werden? (Vorbereitung auf Tätigkeitsfelder, Situierung des Wissenserwerbs, Veranschaulichung etc.)

Die beruflichen Bildungsgänge der Berufsfachschule am Berufskolleg Mirandus verfolgen ein abgestimmtes didaktisches Konzept. Die Arbeit in den Bildungsgängen ist kompetenzorientiert angelegt, d. h. auf den Aufbau von Fach-, Sozial- und Humankompetenz und soll die Jugendlichen dazu befähigen, Problem- und Aufgabenstellungen im Betrieb aber auch im privaten Lebensbereich bewältigen zu können.
Die Kolleginnen und Kollegen streben über einen Ansatz situierten Lernens eine Bewältigung des Theorie-Praxis-Problems an. …

Die Möglichkeiten der Profilbildung werden als Chance begriffen, die regionalen und schulischen Besonderheiten berücksichtigen zu können. Insbesondere wird herausgestellt, dass selbstgesteuertes Lernen in kooperativen Lernumgebungen ermöglicht werden soll. Hier kann der Erfahrungsschatz der Kolleginnen und Kollegen aufgenommen werden, aber auch die bestehende Partnerschaft mit Unternehmen ist in besonderer Weise hervorzuheben.

Entwicklungsaufgabe
In einer ersten Phase soll die Einführung eines Modellunternehmens in den Mittelpunkt gerückt werden. Im Konzept soll insbesondere deutlich werden, welche Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der beiden Bildungsgänge zu berücksichtigen sind und welche Konsequenzen für die Einführung des Modellunternehmens sich damit ergeben. Konkret bedeutet dies, dass Unterschiede in Materialien etc. darzulegen sind. Dies wird gerade auch von den ‚skeptisch' eingestellten Kolleginnen und Kollegen eingefordert.
In den Bildungsgangkonferenzen haben sie sich bereits darauf verständigt, dass sie in beiden Bildungsgängen den Ansatz eines Spiralcurriculums verfolgen und für beide Bildungsgänge ein abgestimmtes Konzept entwickeln werden. Die Arbeitsgruppen haben die Aufgabe, Vorschläge zur Gestaltung eines Modellunternehmens zu unterbreiten und eine exemplarische Lernsequenz zur Einführung in das Modellunternehmen zu entwickeln. Aufgrund der kritischen Stimmen im Kollegium sind die Spezifizierungen für beide Bildungsgänge deutlich zu machen.
Es ist deutlich zu machen, wie diese Lernsequenz in den beiden Bildungsgängen zur Anwendung gelangen soll. Den Lehrkräften der Bildungsgänge sind Materialien für die Realisierung der Lernsequenz zur Verfügung zu stellen.

Solche, aus Berufskollegs stammenden, exemplarische Aufgabestellungen sind durch die Studierenden in Auseinandersetzung mit theoretischen Konstrukten zu bewältigen. Aktuell wird der Praxisbezug nochmals dadurch verstärkt, dass Lehrkräfte dieser Berufskollegs in die Aufgabenformulierung und -konfrontation sowie die Präsentation der Studierenden eingebunden werden. Die Studierenden sollen über die Unterrichtsreihen für die Lehrkräfte wiederum ein Anregungspotenzial zur Verbesserung der konkreten Unterrichtsarbeit entwickeln. Das Modul soll so nicht Handlungsformate der Studierenden bereits frühzeitig fixieren und handwerkliches Können für die Alltagsbewältigung aufbauen, sondern über die eigenständige Erarbeitung und Vorstellung von exemplarischen Lernsequenzen Vorstellungen über eigenes

zukünftiges Lehrerhandeln grundlegen und so eine Basis für eine zukünftige Ausprägung des hierzu notwendigen Handwerkszeugs ermöglichen. Diese Zielsetzung wird nochmals dadurch gestützt, dass die Studierenden im Rahmen des Moduls ‚Fachdidaktik' ihr Handeln im Berufskolleg analysieren und systematisch Verbesserungsvorschläge aufzeigen sollen. Das zu diesem Zweck eingeführte Konzept des ‚Forschenden Lehrens' sowie die Betreuung der Studierenden im Praktikum, die in besonderer Weise zu einer Verbindung von Theorie und Praxis beitragen sollen, werden im Folgenden vorgestellt.

3 Das Konzept ‚Forschendes Lehren' im Modul ‚Fachdidaktik'

Die stetige Veränderung und Verbesserung des eigenen Handelns kann als ein wichtiger Bestandteil professioneller Lehrerarbeit gesehen werden. Innovieren i. S. von Verbessern der Unterrichtsarbeit wird in einer Studie von ERTL/ KREMER als eine kontinuierliche Kernaufgabe von Lehrkräften gekennzeichnet (vgl. ERTL/ KREMER 2005, 57; HAMANN 2006, 36). Auch ALTRICHTER/ POSCH weisen auf die Notwendigkeit hin, dass Unterricht nicht allein dadurch besser wird, dass Standards o. Ä. vorgegeben werden, sondern vielmehr durch die Expertise und Entwicklungsfähigkeit der Lehrer (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 23). Da Innovieren Forschen voraussetzt (vgl. REINMANN 2005, 67), bedarf es entsprechender Fähigkeiten seitens der Lehrer.

Als bedeutsam wird der Studie von ERTL/ KREMER folgend eine generelle Bereitschaft und Fähigkeit zur Veränderung und Verbesserung des eigenen Handelns gesehen. Dies erfordert, dass Defizite, Problemfelder, Schwierigkeiten etc. nicht nur erlebt, sondern auch als solche erkannt werden. Verbesserungsmöglichkeiten und -wege müssen aufgearbeitet, Maßnahmen zur Bewältigung der Problemfelder eingeleitet und eine derartige Haltung im Arbeitsalltag integrativ aufgenommen werden. Praxis im Sinne von Lehrhandeln basiert auf und führt zur Veränderung individueller Theorien. Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich dadurch aus, dass die individuellen Theorien auf dem Fundament abgesicherter, systematisch erworbener Erkenntnisse stehen und zu einer situativen Differenzierung und Anpassung beitragen.

Lehrerhandeln in diesem Sinne erfordert beispielsweise

- die Offenheit, gesellschaftliche, fachliche und pädagogische Neuerungen wahrzunehmen, in Bezug auf die Relevanz für die berufliche Tätigkeit zu prüfen und gegebenenfalls in die eigene Arbeit einfließen zu lassen,
- neue Erkenntnisse für eigene Handlungsbereiche wahrzunehmen, zu prüfen und gegebenenfalls zu überführen,
- die Fähigkeit, eigene Annahmen und Vorstellungen mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse zu prüfen,
- eine Fähigkeit zur Reflexion eigener und fremder Handlungsprozesse,
- eine theoriebasierte Lehrerarbeit und damit verbunden, dass theoretische Erkenntnisse zur Strukturierung der eigenen Position aufgenommen werden können und als handlungsleitende Instrumente aufgenommen werden,

- ebenso wird auf die Bereitschaft und Fähigkeit zum Umgang mit neuen Medien verwiesen, da diese einerseits häufig Inhaltsbereich von Veränderungen sind und andererseits zur Gestaltung individueller und organisatorischer Entwicklungswerkzeuge beitragen können.

Es zeigt sich zwischen Anspruch der Lehrerbildung und Aktualität oftmals eine deutliche Diskrepanz. Unterricht wird beispielsweise an vielen Stellen immer noch durch die zeitlichen Rahmengrößen bestimmt. Dies bedeutet, dass Unterricht im Praktikum als 45- oder 90-minütige Einheit zu gestalten ist. Es ist dann kaum verwunderlich, wenn in einer derartigen Konzeption das Praktikum dazu beiträgt ein Verständnis zu entwickeln, dass beispielsweise komplexe Lernumgebungen nur als Sonderfall zu realisieren sind, die Alltagspraxis jedoch über die Verbindung von Thema und zeitlicher Einheit strukturiert wird. Schlimmstenfalls kann das Praktikum dann dazu beitragen eine Vorstellung zu manifestieren, dass sich professionelle Lehrerarbeit durch eine bestmögliche Vermittlung eines Themas in einem derartigen Rahmen zeigt (vgl. hierzu auch den Beitrag von NEUWEG in dieser Ausgabe). Das Praktikum soll nicht ausschließlich darauf vorbereiten, bestehende Praxis bewältigen zu können, sondern auch Phänomene verstehen, erklären und gestalten zu können.

Es erscheint uns nun nicht realistisch und auch nicht erstrebenswert, ausschließlich eine den Theorien möglichst entsprechende Praxis auszuwählen bzw. zu gestalten oder die Theorien gemäß der Gegebenheiten in der Praxis ‚zurecht zu biegen'. Vielmehr sollten derartige Brüche wahrgenommen werden und eine Professionalisierung der Unterrichtsarbeit vor dem Hintergrund einer exemplarischen Praxis erarbeitet werden. Das Konzept ‚Forschendes Lehren' wird somit als Bestandteil des Tätigkeitsfelds Unterrichten verstanden und soll zumindest in der Handlungssituation keine analytische Trennung erfahren.

Um diesen Ansprüchen Rechnung zu tragen, wurde das Modul ‚Fachdidaktik' der Universität Paderborn um einen Arbeitsauftrag zum ‚Forschenden Lehren' angereichert. Der Begriff ‚Forschendes Lehren' deutet so eine Zielrichtung an, um den angehenden Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, ein Handwerkszeug zu erlernen, um in ihrem zukünftigen Berufsfeld ihren Unterricht ständig verbessern zu können und somit zu ihrer eigenen Professionalisierung beizutragen.[5] Methodisch-didaktisch wird auf ein Konzept des ‚Forschenden Lernens' zurückgegriffen, welches sowohl für das Studium allgemein (vgl. EULER 2005) als auch für die (universitäre) Lehrerausbildung speziell (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 337) gefordert wird.[6]

---

[5] Zur Professionalisierung von Lehrern vgl. ALTRICHTER / POSCH 2007, 320 ff, vgl. auch die Diskussion zu Standards in der Lehrerbildung, beispielsweise in OSER 2003 und WILBERS 2004.

[6] Es kann der folgenden Position der Expertenkommission zur ersten Phase der Lehrerbildung zugestimmt werden: „Ohne Zweifel gehört die Begegnung mit der Forschungspraxis zu einem wissenschaftlichen Studium, und gerade die Praktika, die einen direkten Feldzugang eröffnen, können gute Gelegenheiten sein, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche oder psychologische Forschung an kleinen ausgewählten Beispielen theoretisch und methodisch nachvollziehbar zu machen. In der Regel wird das forschungsgeleitete Reflektion von Praxis sein. Man kann dies durchaus forschendes Lernen nennen, solange klar bleibt, dass es sich hier um ein didaktisches Prinzip, nicht aber um genuine Forschung handelt. Begrifflich davon abzusetzen sind Forschungspraktika, wie sie in manchen Studiengängen verlangt werden. Dort handelt es sich um

‚Forschendes Lehren' bringt zum Ausdruck, dass Lehrhandeln mit Lernprozessen der Lehrenden verbunden ist und auf diesen basiert. Die Lehrhandlung selbst ist in diesem Sinne als eine wissenschaftliche Handlung zu verstehen, die jedoch in einem besonderen institutionellen und organisatorischen Rahmen verankert ist. Dementsprechend sind Besonderheiten von Arbeitsplätzen, Bildungsmaßnahmen oder Berufskollegs zu berücksichtigen. Der Lehrende als ‚Forscher' ist selbst Bestandteil des Forschungsgegenstands und versucht zu einer Verbesserung der Situation beizutragen. Ein derartiger Ansatz wird als Aktionsforschung bzw. Handlungsforschung (action research) bezeichnet. Aktionsforschung setzt an konkreten Problemen an. Der Forscher agiert im sozialen Gefüge des Forschungsfelds oder ist oftmals selbst Akteur in diesem Feld. Über die Analyse von Problemen, die Einleitung von Veränderungsmaßnahmen und die Beschreibung, Durchführung und Kontrolle der Maßnahmen soll zu einer effektiven Lösung beigetragen werden (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 13 ff).[7]

Das Konzept ‚Forschendes Lehren' ist mit folgenden Annahmen verbunden:

- Die Lehrkraft als Forscher ist gleichzeitig Bestandteil des Forschungsobjekts und damit auch eine wichtige Variante der Veränderung. Eine Distanz zum Forschungsfeld kann dementsprechend häufig nur künstlich hergestellt werden.
- Das Problem orientiert sich an den Bedürfnissen im jeweiligen sozialen Feld und nicht vornehmlich am Kontext einer wissenschaftlichen Erkenntnis.
- Das Erkenntnisinteresse ist in der Regel mit einem Veränderungsinteresse verbunden und nicht ausschließlich mit einer Prüfung einzelner theoretischer Aussagen.
- Die Rolle der untersuchten Personen ist nicht eine Rolle von Objekten, sondern sie werden zu Subjekten im Gesamtprozess, die selbst Theorien zum Forschungsgegenstand besitzen. D. h. Veränderungen des Selbstverständnisses und Aufnahme von Aktivitäten können Bestandteil des Prozesses sein.

Da die Studierenden in dieser Phase nicht ihre eigene Arbeit im eigenen Handlungsfeld, sondern die Praxis eines anderen Lehrers kritisch hinterfragen, können sie einerseits unter entlastetem Handlungsdruck forschen und haben andererseits das Problem, dass nur begrenzt eigene Handlungsfelder existieren. Ziel ist, dass die Studierenden Strategien erwerben, die sie später zur Reflexion ihrer eigenen Berufspraxis als Lehrer benötigen.[8] Im Folgenden soll die Durchführung des beschriebenen Konzepts im Modul ‚Fachdidaktik' angedeutet werden.

---

direkte angeleitete Mitwirkung in Forschungsprojekten." (MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE 2007, 43).

7 An dieser Stelle soll nicht die Qualität von Aktionsforschung thematisiert werden, sondern Aktionsforschung als ein Modus zur Verbesserung des Lehrhandelns betrachtet werden. Damit ist die Grundvorstellung verbunden, dass Lehrhandeln stetiger Entwicklungsprozesse bedarf.

8 Der Vorteil des entlasteten Handlungsdrucks wird in dem ansatzweise vergleichbaren Hamburger Modell zur Forschungswerkstatt Schulentwicklung ebenfalls aufgeführt (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 338; BASTIAN et al. 2003).

Schritt 1: Orientierung zum Konzept ‚Forschendes Lehren' – Bestimmung eines Ausgangspunktes

Über den Ansatz des ‚Forschenden Lehrens' im Modul wird die Möglichkeit geboten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die ein dementsprechendes (zukünftiges) Lehrerhandeln ermöglichen. Hierzu werden die Studierenden zunächst aufgefordert, Eckpfeiler einer eigenen Grundposition zu erarbeiten. Ziel dieser Positionsbestimmung ist zunächst eine Sensibilisierung der Studierenden für die Innovationsaufgabe von Lehrern, welche entsprechende Forschung voraussetzt.[9] Darüber hinaus sollen sich die Studierenden bereits frühzeitig mit den Methoden der Handlungs- und Aktionsforschung befassen und sich mit ihrer eigenen Person als (zukünftiger) Lehrer auseinander setzen. Zur Bestimmung der individuellen Ausgangssituation bekommen die Studierenden folgende Leitfragen und Hinweise an die Hand:

- Forschendes Lehren – Lehrkräfte als Akademiker?
  Grundlegend ist eine Position zu entwickeln, inwiefern ‚Forschendes Lehren' erforderlich/ notwendig ist und Lehren wissenschaftliche Handlungsformen bedingt. Damit verbunden stellt sich die Frage, welche besonderen Kompetenzen dies von Lehrkräften verlangt und wie diese Fähigkeiten mit einer akademischen Ausbildung zusammenhängen.
- Forschendes Lehren – wie ist das Verhältnis von Lehren und Lernen?
  Forschendes Lehren zielt letztlich auf eine Verbindung von Lehren und Lernen. Inwiefern kann Lernen als eine Basis von Lehren angesehen werden? Welche Formen des Lernens sind als Lehrkraft realisierbar?
- Forschendes Lehren – wie viel Erkenntnisgewinnung ist möglich?
  Dieser Fragenkomplex zielt auf die Möglichkeiten und Grenzen zur Realisierung ‚Forschenden Lehrens'. Hier sollte eine erste Vorstellung darüber gewonnen werden, welche Verfahren zum Einsatz gelangen können und in welcher Form Forschung als Bestandteil von Lehrhandeln interpretiert werden kann.
- Forschendes Lehren – Praxisgestaltung und / oder Erkenntnisgewinnung?
  Ansätze zur Aktionsforschung / Handlungsforschung zeichnen sich oftmals durch eine hohe Nähe zum Praxisfeld aus. Damit verbunden ist die Frage, ob die Veränderung der Praxis im Vordergrund steht oder eine Erkenntnisgewinnung!

Ausgehend von diesen Leitfragen erstellen die Studierenden ein Poster zu ihrer eigenen Grundposition und stellen dieses in Kleingruppen ihren Kommilitonen vor bzw. diskutieren es gemeinsam. Anschließend dokumentieren sie ihre Positionsbestimmung schriftlich auf wenigen Seiten.

Schritt 2: Bestimmung und Differenzierung einer Problemstellung

Im Anschluss bzw. in Verbindung mit der individuellen Positionsbestimmung haben die Studierenden die Aufgabe, ein subjektiv relevantes Problem zu bestimmen, welches er / sie im

[9] Vgl. zur Notwendigkeit von Forschung für Innovationen exemplarisch REINMANN 2005, 67; insbesondere zur Handlungs- und Aktionsforschung als Basis für Unterrichtsentwicklung siehe auch ALTRICHTER/ POSCH 2007, 23.

Rahmen seines / ihres Schulpraktikums erforschen möchte und für das er / sie eine Verbesserung anstrebt. Aufgrund des beschränkten zeitlichen Umfangs des Schulpraktikums und Moduls insgesamt ist das Untersuchungsfeld möglichst eng zu wählen und entsprechend abzugrenzen. Die Besonderheiten der unterschiedlichen Praktika werden dadurch berücksichtigt, dass die verschiedenen Akteure in unterschiedlicher Form in die Betreuung eingebunden sind. Die problemhaltige Fragestellung kann unterschiedlichen Ursprungs sein und beispielsweise sowohl aus dem beobachteten fremden Unterricht als auch aus dem eigenen Unterrichtsversuch sowie aus Gesprächen mit Lehrern und Schülern stammen.

Schritt 3: Auswahl des Untersuchungsverfahrens und Datenerhebung

In Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand und weiteren Bedingungsfaktoren haben die Studierenden ein geeignetes Untersuchungsverfahren auszuwählen, mit dem sie die notwendigen Daten sammeln bzw. erheben können. Sie können beispielsweise auf die Unterrichtsbeobachtungen und -protokolle, Schüler- und Lehrerinterviews, Tonaufzeichnungen, schriftliche Befragungen etc., möglichst auf eine Kombination mehrerer dieser Quellen, zurückgreifen.

Schritt 4: Aufbereitung, Konsequenzen und Dokumentation

Die Daten sind zu dokumentieren und auszuwerten, bevor sie abschließend hinsichtlich möglicher Konsequenzen für die Lehrertätigkeit aufbereitet und Handlungsempfehlungen gegeben werden, die möglichst zu einer Verbesserung in dem bearbeiteten Problemfeld beitragen können sollen. Schwierigkeiten bereitet zur Zeit, dass das ‚Forschende Lehren' als besondere Aufgabe gesehen und die Verknüpfung zum Praktikum nicht erkannt wird. Aus diesem Grund wird zurzeit die Begleitung der Studierenden angepasst, indem Fallbeispiele vorgestellt und weitere Gestaltungsanregungen gegeben werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, individuelle Rückmeldung durch die Lehrenden im Modul zu erhalten. Zudem ist in die Dokumentation eine Reflexion zum Unterrichtsversuch einzubinden, um die Verbindung deutlich zu machen.

Das Konzept ‚Forschendes Lehren' deutet in diesem Modul als Zielkategorie die frühzeitige Aufnahme eines systematischen Professionalisierungsprozesses im Kontext einer Verzahnung von Theorie und Praxis an. Im Modul soll dieser Prozess einen deutlichen Anstoß erhalten, ohne dass damit der Anspruch verbunden wird, dass dieser im Modul abgeschlossen werden kann. Vielmehr soll ein dauerhafter Professionalisierungsprozess ausgelöst werden.[10] Eine Besonderheit besteht hier darin, dass eine Verknüpfung des ‚Forschenden Lehrens' mit dem Schulpraktikum hergestellt wird, und dass so in der Verzahnung die Eigenständigkeit und Bezugnahme von Theorie und Praxis entdeckt werden kann. Die Herstellung dieser Verbindung verpflichtet nicht nur die Studierenden die jeweiligen Lernorte bewusster wahrzunehmen, sondern verlangt auch einen zunehmenden Austausch der Lehrenden, was über einen

[10] Zur Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis zugunsten einer Professionalisierung der Lehrerausbildung siehe exemplarisch SOLZBACHER 2004, 71.

integrativen Praktikumsbericht nochmals forciert wird.[11] In diesem Sinne erfordert die Zielperspektive ‚Forschendes Lehren' die Ermöglichung ‚Forschenden Lernens' im Modul ‚Fachdidaktik'. Dies verstehen wir weniger als Typus einer wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (vgl. BOELHAUVE 2005), sondern eher als didaktisches Gestaltungselement zur reflektierten Erfahrungssammlung und Grundlegung eines Professionalitätsverständnisses in authentischen Kontexten.

4 Methodische Gestaltung des Praktikums im Modul ‚Fachdidaktik'

Das Schulpraktikum im Modul ‚Fachdidaktik' wird durch eine Reihe von Vorbereitungen sowie Betreuungen während des Praktikums begleitet, um dem oftmals beklagten Mangel an kontinuierlicher und kompetenter Beratung und Betreuung der Praktikanten (vgl. HASCHER 2006, 131) zu entgegnen. Dazu gehören Veranstaltungen zur Unterrichtsvorbereitung, zur Durchführung von Hospitationen sowie eine Annäherung an die Handlungs- und Aktionsforschung bzw. die eigene Positionsbestimmung zur Rolle des Lehrers als Forscher. Da das Praktikum alternativ in den zwei Formen Teilzeitpraktikum und Blockpraktikum und somit in unterschiedlichen Institutionen durchgeführt werden kann, weichen auch die zusätzlichen Betreuungsangebote während des Praktikums voneinander ab.[12] In dem Blockpraktikum werden die Praktikanten von sogenannten ‚Theorie- und Praxis-Reflektoren' – (ehemaligen) Studierenden[13] – in Kleingruppen betreut. Die Bezeichnung ‚Theorie- und Praxis-Reflektoren' wurde bewusst gewählt, um die Anregung und Unterstützung der Praktikanten sowohl in der Reflexion ihres bisherigen theoretischen Wissens als auch in ihren praktischen Erfahrungen zu verdeutlichen. Darüber hinaus wird eine individuelle Betreuung möglichst jedes einzelnen Blockpraktikanten durch einen zugeordneten Referendar an der Praktikumsschule angestrebt.[14] Die Erarbeitung und permanente Weiterentwicklung des Konzepts zur Vorbereitung aller Studenten sowie zur Betreuung der Blockpraktikanten seitens der Universität und die Durchführung der entsprechenden Veranstaltungen und Beratungen erfolgt ebenfalls durch die (ehemaligen) Studentinnen unter enger Abstimmung mit den Lehrenden im Modul. Im Folgenden wird das erarbeitete Konzept insbesondere methodisch-didaktisch dargelegt und begründet, indem Anknüpfungspunkte zur Förderung von ‚Forschendem Lehren' aufgezeigt

---

[11] Dieser Ansatz scheint deutlich über bestehende Konzepte integrativer Projekte hinauszugehen, wobei diese selbstverständlich erst vor Ort genau analysiert werden könnten, vgl. KRUBER/ MALICH/ ROGG-PIETZ (o. J.).

[12] Auf die unterschiedliche Betreuung wurde bereits in Abschnitt 2 eingegangen. Eine detaillierte Gegenüberstellung der unterschiedlichen Intentionen der Praktika und die damit verbundene Betreuung innerhalb der Institutionen ist nicht Gegenstand dieses Aufsatzes, zumal die Betreuung der Teilzeitpraktikanten in der Hand der Lehrbeauftragten der jeweiligen Schule liegt.

[13] Langfristig ist die Betreuung durch Studierende höherer Fachsemester geplant. Aufgrund der derzeitigen Implementation dieses Konzepts wirkt auch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Vorbereitung und Betreuung mit.

[14] Die betreuenden Referendare gehören dem Studienseminar Paderborn an, zu welchem das Department für Wirtschaftspädagogik einen engen Kontakt pflegt. Organisatorisch stellt dies die Praktikanten vor die Herausforderung, für ihr Praktikum eine Schule zu wählen, an der ein Referendar des Studienseminars tätig ist und sich zur Betreuung bereit erklärt. Anreize für die Referendare ergeben sich hinsichtlich der Entwicklung von Beratungskompetenz, z. B. bezüglich einer Unterstützung des Praktikanten bei der Unterrichtsplanung und -reflexion sowie seine Einführung in das Tätigkeitsfeld des Berufskollegs.

werden. Insgesamt wird eine Verknüpfung von Hospitationen, Unterrichtsversuch und Forschendem Lehren sowohl innerhalb der Vorbereitungsveranstaltungen als auch über die Kleingruppenbetreuungen angestrebt. In der Vorbereitung und Betreuung zum Praktikum geht es um die Unterstützung einerseits in der (reflektierten) Anwendung des theoretischen Wissens im Praktikum und andererseits in der (theoretisch fundierten) Reflexion der Praxiserfahrungen.[15]

Zur Heranführung aller Studenten an den im Praktikum vorgesehenen eigenen Unterrichtsversuch erfolgt zu Beginn des Semesters ein Input zur Unterrichtsvorbereitung. In diesem Zusammenhang wird auf die insbesondere in den Modulen ‚Lehren und Lernen' sowie ‚Kompetenzentwicklung' erarbeiteten Theorien und Konzepte zur Unterrichtsplanung zurückgegriffen. Diese werden anhand des in Abb. 2 dargestellten didaktischen Strukturmodells zusammengefasst.

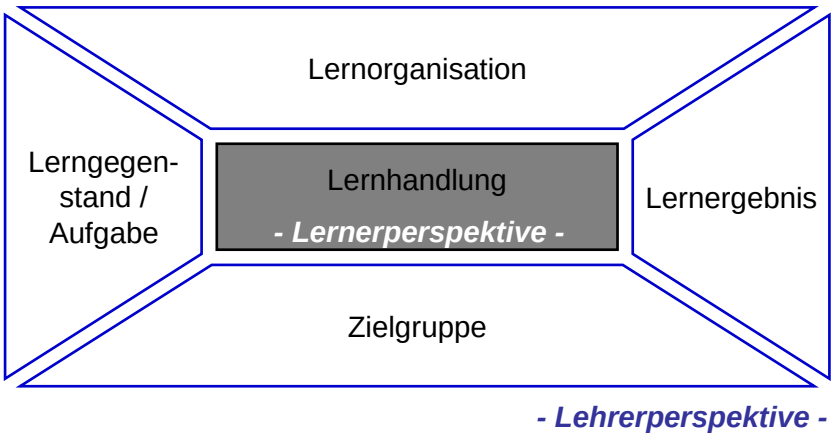


Abb. 2: Beispielhaftes didaktisches Strukturmodell im Modul ‚Fachdidaktik'

Diese Zusammenfassung und Wiederholung soll die Studenten darin unterstützen, in ihrem Praktikum eine durch fundierte Theorien begründete Unterrichtsplanung vorzunehmen, anhand der sie (mindestens) einen eigenen Unterrichtsversuch durchführen können. Zweck der Unterrichtsversuche im Praktikum ist einerseits, den Studenten die Möglichkeit zur Selbsterprobung als Lehrer einzuräumen und andererseits Gelegenheit zu geben, theoretische Kenntnisse zum Unterricht in der Praxis anwenden zu können (vgl. MARTIAL / BENNACK 2004, 255). „Die korrespondierende Selbst-Erfahrung, d. h. das konkrete Erleben der betreffenden didaktisch-methodischen Ansätze und Verfahren" (KLIPPERT 2004, 129) wird als wesentlicher Bestandteil der Lehrerausbildung gesehen (vgl. KLIPPERT 2004, 129). Die reflektierte Anwendung der Theorien und versuchsweise Erprobung derselben in der Praxis bietet die Möglichkeit zur Vertiefung und möglicherweise zur Anpassung des bisherigen individuellen Entwicklungsstands. Dies ermöglicht eine Verknüpfung von Lernen aus Theorien und Lernen aus der Praxis. Insbesondere die Reflexion des Unterrichtsversuchs bietet zudem

[15] Auf die Grenzen von rein theoretischen sowie rein praktischen Lehrerausbildungen sowie die Notwendigkeit zur Kombination beider Paradigmen geht NEUWEG in dieser Ausgabe vertiefend ein.

Anknüpfungspunkte zum Forschenden Lehren. Durch das Reflektieren ihres Lehrhandelns sollen die Studenten zunächst Schwierigkeiten und Probleme in ihrer Planung, Durchführung und Kontrolle des Unterrichts aufspüren. Diese können schließlich die Ausgangslage zur Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten bilden, was insgesamt eine Qualitätsverbesserung des Lehrhandelns und Unterrichts zur Folge haben kann.

Darüber hinaus werden die Studenten auf ihre Hospitationen im Praktikum vorbereitet. Hospitationen haben grundsätzlich den Zweck, „durch Beobachtung der Aktivitäten von Lehrern und Schülern etwas über die Praxis des Unterrichts zu lernen" (vgl. MARTIAL/ BENNACK 2004, 253). Zugunsten einer strukturierten Protokollierung der Unterrichtsbeobachtungen, die für reflexiv klärende Gespräche mit Lehrern (vgl. MARTIAL/ BENNACK 2004, 254) sowie die eigene Untersuchung im Rahmen des Forschenden Lehrens hilfreich sein können, werden zunächst mögliche Beobachtungsdimensionen und Dokumentationsformen aufgezeigt. Zur Förderung des Wissenstransfers üben die Studenten anschließend selbst eine Hospitation ein. Für diese Übungshospitation wird ein vom Department für Wirtschaftspädagogik selbst erstelltes Video herangezogen, welches Mitschnitte einer realen Unterrichtseinheit in einem Berufskolleg zeigt.[16] Im Rahmen des Praktikums sollen die Studenten einerseits relativ offene Beobachtungen vornehmen, die vielfältige Eindrücke zulassen und somit ein Lernen für den eigenen (zukünftigen) Unterricht ermöglichen, und andererseits zielgerichtete, differenziertere Beobachtungen durchzuführen, mittels derer sie detailliert einer spezifischen Frage bzw. Problemstellung nachgehen können. Das bedeutet, dass die Hospitationen ein weiterer Ankerpunkt für das Forschende Lehren sein können, einerseits zur Generierung einer interessanten Fragestellung und andererseits zur näheren Untersuchung der gewählten Problemstellung und Entwicklung von Handlungsempfehlungen. Aus diesem Grund erhalten die Studenten vorab in Kleingruppen unterschiedliche, sowohl offene als auch zielgerichtete, differenziertere Hospitationsaufträge. Anschließend präsentieren die Kleingruppen ihre Hospitationsergebnisse, damit ein Austausch über mögliche Beobachtungsdimensionen und Dokumentationsformen, die während der Planung und Durchführung der Hospitation aufgetretenen Probleme sowie den Nutzen der jeweiligen Hospitationsform und deren Ergebnisse erfolgen kann.

Neben diesen grundsätzlichen Vorbereitungen auf das Praktikum wird eine möglichst individuelle Betreuung der Studenten während des Praktikums angestrebt, um auf die jeweils spezifischen Fragen und Probleme sowie Erfahrungen eingehen zu können. Die Blockpraktikanten werden zu diesem Zweck in Kleingruppen von 3-5 Studenten eingeteilt, mit denen zwei Betreuungstermine vereinbart werden. In ersterem geht es insbesondere um die Frage „Was ist guter Unterricht?". Die Studenten diskutieren darüber, wie sie die erarbeiteten Merkmale in ihrem eigenen Unterrichtsversuch erfüllen können. Ziel dieser Diskussion ist nicht das Aufzeigen von Grenzen, sondern vielmehr der – wenn auch kleinen – Möglichkeiten, die es auch in einer einzelnen Unterrichtsstunde gibt. Diese Überlegungen sind auch mit Blick auf

[16] Das zur Hospitation eingesetzte Videomaterial wird permanent sowohl technisch als auch inhaltlich weiterentwickelt und so auf die Bedürfnisse der Zielgruppe und Zielsetzungen des Praktikums abgestimmt.

das ‚Forschende Lehren' von Bedeutung. Darüber hinaus werden weitere relevante Themenbereiche durch Leitfragen wie folgende thematisiert:

- Welche Erwartungen haben Sie an den eigenen Unterrichtsversuch?
- Wie möchten Sie die Beziehung zu den Schülern gestalten? Wie denken Sie werden Sie von den Schülern akzeptiert?
- An welchen Stellen erhoffen Sie sich Unterstützung von den Lehrern bzw. dem Referendar?
- Wie sehen Ihre Planungen zum Forschenden Lehren aus?
- Wie gestalten Sie Ihre Hospitationen und wie werten Sie sie aus?

Durch die gemeinsame Besprechung möglicher Erwartungen, Befürchtungen und Pläne können Ängste gemildert und weitere Ideen ausgetauscht werden. Sie sollen zudem eine erste Hilfe bei der Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis bieten. Die Betreuungsrunden sind zwar von Leitfragen geprägt, bieten jedoch innerhalb dieser Bereiche und darüber hinaus Freiräume für die individuellen Belange der Studenten. Die Theorie- und Praxis-Reflektoren agieren hier als Berater, die neben der Formulierung von zur Reflexion aktivierenden Fragen den Austausch unter den Studenten fördern und schließlich deren Belange aufgreifen sollen. Da sie selbst bereits ein vergleichbares Schulpraktikum absolviert haben, können sie zudem von eigenen Erfahrungen berichten und möglicherweise praktische Tipps geben.

In der zweiten Kleingruppenbetreuung geht es insbesondere um die Reflexion der Erfahrungen im Praktikum. Sie findet aus diesem Grund am Ende bzw. kurz nach dem Praktikum statt. In ihrem Rahmen werden die Unterrichtshospitationen, der eigene Unterrichtsversuch, das Forschungsvorhaben sowie die Erlebnisse im Praktikum insgesamt thematisiert. Für die Reflexion ist die Kleingruppenbetreuung insbesondere deswegen von hoher Bedeutung, da die Studenten meist alleine an einem Berufskolleg sind und sie kaum die Möglichkeit haben, sich intensiv mit anderen Praktikanten auszutauschen. Darüber hinaus soll durch diese Diskussionsrunde die Selbstreflexion der Studenten angeregt werden. Hierzu werden ähnlich wie in der ersten Kleingruppenbetreuung einige wenige Leitfragen zu den o. a. Bereichen formuliert, die weitere Reflexionsspielräume für die Studenten eröffnen:

- Wie haben Sie die Untersuchungen zu Ihrem Forschungsvorhaben geplant, durchgeführt und ausgewertet?
- Was hat besonders gut und was weniger gut in Ihrem Unterrichtsversuch geklappt?
- Wurden Ihre Erwartungen an das Praktikum insgesamt erfüllt? Was hätten Sie sich anders gewünscht?

Zudem können in der Reflexionsrunde Fragen zum Bericht zum Forschenden Lehren (Dokumentation des Praktikums, siehe Abschnitt 3) besprochen werden, um Unsicherheiten ein Stück weit zu nehmen und weitere Anregungen zu geben. Die Reflexion des Handelns und der Erfahrungen im Praktikum bildet die Ausgangslage für das zukünftige (möglicherweise verbesserte) Handeln.

Da die Tutoren der Kleingruppenbetreuung nicht vor Ort in den Berufskollegs aller Praktikanten sein können, wird versucht, den Studenten einen Referendar der jeweiligen Schule an die Hand zu geben. Dadurch bekommen die Studenten einen Ansprechpartner, der mit dem Handlungsfeld des Lehrers allgemein und dem jeweiligen Berufskolleg im Speziellen vertraut ist. Der Referendar kann beispielsweise bei der Unterrichtsplanung und der Planung sowie Durchführung des Forschungsvorhabens behilflich sein. Zudem ist denkbar, dass der Studierende seinen Unterricht hospitieren und gemeinsam mit ihm reflektieren sowie ein Feedback zu seinem eigenen Unterrichtsversuch erhalten kann. Darüber hinaus kann durch die Integration der Referendare eine stärkere Verbindung von erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung erreicht werden, indem die Studenten das Gespräch mit ihnen suchen können. Inwieweit diese Möglichkeiten tatsächlich genutzt werden (können), ist derzeit noch nicht feststellbar, da dieses Konzept im laufenden Semester erst neu eingeführt wird und noch keine Erfahrungsberichte vorliegen. Problematisch könnte bereits sein, dass einige Studenten ein fremdes Berufskolleg wählen, an dem kein Referendar des Studienseminars Paderborn tätig ist. Dann liegt es in der Hand des Studenten, sich selbst um entsprechende Ansprechpartner und Unterstützung zu kümmern, was jedoch durchaus auch als eine wichtige Erfahrung gewertet werden kann.

5 Fachdidaktisches Praktikum als Ankerpunkt der Professionalisierung – Verortung des Konzepts

Der Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus in der ersten Phase der Lehrerbildung wird in der Literatur zunehmend hohe Bedeutung beigemessen. Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Gestaltung der Lehrerbildung zur Förderung dieser Kompetenz sind unterschiedliche Typen ‚Forschenden Lernens' zu finden. ALTRICHTER/ POSCH differenzieren folgende vier Typen: ‚Distanzierte Einübung in Fallverstehen', ‚Teilverantwortliche Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung', ‚Reflektierende Praktika' und ‚Teamforschung' (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 337 ff). Trotz dieser theoretischen Klassifizierung mangelt es an vielen deutschen Hochschulen noch an der Implementierung von ‚Forschendem Lehren und Lernen' in die Praxis der Lehrerausbildung (vgl. SOLZBACHER 2004, 72), was möglicherweise u. a. auch auf fehlende konkrete Ziele und Aufgaben der schulpraktischen Studien in den Prüfungsordnungen (vgl. HAMANN 2006, 35) zurück zu führen ist. Insbesondere die häufig bemängelte fehlende Verbindungen der schulpraktischen Studien mit anderen Studienteilen (vgl. HAMANN 2006, 35 f.; TERHART 2000, 27) soll durch die Integration derselben in die fachdidaktischen Begleitveranstaltungen und das umfassende Betreuungskonzept zum ‚Forschenden Lehren' gefördert werden.

Zum Zwecke einer Verortung des oben beschriebenen Konzepts der Universität Paderborn[17] sowie zur Hervorhebung der Besonderheiten desselben werden im Folgenden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den angeführten Typen von ALTRICHTER/ POSCH heraus-

[17] Ebenso wie in den vorherigen Ausführungen beziehen wir uns im Folgenden – sofern eine Differenzierung zwischen Block- und Teilzeitpraktikum notwendig ist – insbesondere auf das Konzept zur Vorbereitung und Betreuung der Blockpraktikanten durch Theorie- und Praxis-Reflektoren seitens der Universität Paderborn.

gestellt. Die größten übereinstimmenden Merkmale des Paderborner Konzepts können mit dem reflektierenden Praktikum festgestellt werden, welches sich stark an die Theorie der Handlungs- und Aktionsforschung anlehnt. Ebenso wie in diesem theoretischen Konstrukt bilden auch im Paderborner Modell das Praktikum und eine zu untersuchende Forschungsfrage den Kern des ‚Forschenden Lernens'.[18] Das Paderborner Modell kann folglich als ein Beispiel für eine praktische Umsetzung des ‚Forschenden Lernens' in der Lehrerbildung allgemein und im speziellen für die Gestaltung eines reflexiven Praktikums verstanden werden. Ausgehend von diesem theoretischen Konstrukt wird die praktische Ausgestaltung im Folgenden klassifiziert. In dem reflexiven Praktikum erforschen die Studierenden ihre eigene Praxis. Hierzu wählen sie eine meist unterrichtsbezogene Fragestellung, die bedeutend für ihr eigenes (zukünftiges) berufliches Handeln ist. Informationen zu ihrer Problemstellung sammeln sie durch Unterrichtshospitationen, Gespräche mit Lehrern und Schülern, Literaturstudium und eigene Unterrichtsversuche (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 339). Ähnlich haben die Studierenden auch im Paderborner Modell eine unterrichtsbezogene Fragestellung zu bearbeiten. Da sich die Fragestellung nicht nur auf den eigenen Unterrichtsversuch beziehen muss, sondern durchaus auch die Beobachtungen der Unterrichtshospitationen betreffen und weit über den eigenen Unterricht hinaus gehen kann, erforschen die Studierenden nicht nur ihre eigene Praxis, sondern vor allem die der anderen Lehrer, wodurch sich ein gewisser Schutzraum ergibt. Da das Praktikum zudem zeitlich begrenzt ist, wird der Studierende nicht unter Druck gesetzt, die auf seinen Erkenntnissen beruhenden Handlungsempfehlungen tatsächlich umzusetzen. Hinsichtlich der Quellen zur Generierung ihrer Forschungsfrage haben die Studierenden ebenfalls die oben angeführten unterschiedlichen Möglichkeiten. Damit wird der Forderung nach subjektiv bedeutsamen Frage- und Problemstellungen, situiertem und praxisbezogenem Lernen im Rahmen von Forschendem Lernen an der Universität allgemein (vgl. EULER 2005) in diesem Konzept grundsätzlich Rechnung getragen.

Das reflektierende Praktikum kennzeichnet sich in der Literatur zudem über vielfache Unterstützung und Rückmeldung. Die Studierenden werden in Kleingruppen (2-3 Personen) von einer Lehrperson hinsichtlich unterrichtlicher und forschungsmethodischer Probleme betreut (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 339). Mit Blick auf die Möglichkeit zur Individualisierung werden die Studierenden im Paderborner Modell ebenfalls in Kleingruppen von 3-5 Personen während des Praktikums betreut. Jedoch wird diese Betreuung nicht – abgesehen von den Teilzeitpraktikanten – seitens der Schule durch Lehrer, sondern vor allem seitens der Universität durch Theorie- und Praxis-Reflektoren vorgenommen. Dies wird insbesondere damit begründet, dass die Theorie- und Praxis-Reflektoren selbst in jüngster Vergangenheit ein vergleichbares Praktikum absolviert haben und deshalb einerseits entsprechende Tipps aus Praktikantensicht geben können und andererseits aufgrund der Nähe Verständnis für die Probleme und Fragestellungen haben.[19] Für die Kleingruppenbetreuungen werden zwischen Theorie- und Praxis-Reflektoren und Studierenden feste Termine vereinbart, damit einerseits

[18] EULER (2005, 268) führt als mögliche Realisationsformen von forschendem Lernen an der Universität allgemein unter anderem Erkundungsprojekte und Praktika auf.

[19] Auf die seitens der Lehrbeauftragten bereit gestellten beschränkten Betreuungskapazitäten wurde bereits in Abschnitt 2 hingewiesen.

im Gegensatz zu freien, unverbindlichen Betreuungsangeboten jeder Studierende erreicht wird und in seiner Theorie- und Praxisreflexion unterstützt werden kann und um andererseits die Reflexion in der Gruppe zu ermöglichen, damit die Studierenden im gegenseitigen Austausch voneinander zusätzlich lernen können. Zugunsten einer stärkeren Einbindung in den Kontext Schule wird auf das Angebot des Studienseminars Paderborn hin zudem eine Betreuung einzelner Praktikanten durch Referendare an den Praktikumsschulen angestrebt.

Darüber hinaus wird das reflektierende Praktikum in der Literatur über weitgehend monatliche Begleitveranstaltungen an der Universität, in denen weitere inhaltliche und methodische Probleme behandelt werden, charakterisiert (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 339). Das Paderborner Modell zeichnet sich ebenfalls durch zusätzliche Begleitveranstaltungen für alle Studierenden des Moduls aus. Gegenstand dieser Veranstaltungen ist das Auffrischen bzw. Vermitteln von Grundlagen zur Unterrichtsvorbereitung, zur Hospitation und zum ‚Forschenden Lehren'. Da die Teilzeit- und Blockpraktika zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen und insgesamt eine frühe Einführung über entsprechende Veranstaltung seitens der Studierenden gewünscht ist,[20] finden sie meist zu Beginn des Semesters statt. Wegen der Individualität der Praktika und der daraus resultierenden Fragen und Probleme werden die Studierenden im Laufe des Praktikums darüber hinaus in Kleingruppen bzw. auf Wunsch individuell betreut.

Als ein weiteres Merkmal des reflektierenden Praktikums wird die Aufbereitung der Praktikumserfahrungen und insbesondere der Entwicklungsprojekte in einer Fallstudie herausgestellt, welche sowohl in der Kleingruppe als auch anschließend im Rahmen einer Begleitveranstaltung in der Großgruppe diskutiert wird (vgl. ALTRICHTER/ POSCH 2007, 339). Im Paderborner Modell ist keine solche Diskussion mit allen Studierenden gemeinsam vorgesehen, da dies bei einer Teilnehmeranzahl von durchschnittlich 45-90 Studierenden den Rahmen sprengen würde. Jedoch haben die Studierenden die Möglichkeit, innerhalb der Kleingruppenbetreuungen ausgewählte Aspekte zur Diskussion zu stellen. In diesem Rahmen können die spezifischen Probleme und Fragestellungen umfangreicher aufgegriffen werden als in einer Großgruppendiskussion. Zudem wird angenommen, dass die Hemmschwelle des Einzelnen, Schwachstellen und Fragen anzusprechen, in dieser Konstellation geringer sein wird. Nach Beendigung des Forschungsvorhabens haben die Studierenden eine umfassende Dokumentation hierüber zu erstellen. In dem anzufertigenden Bericht sollen die Studierenden ihre gesammelten Eindrücke und Rückmeldungen aus der Praxis mit wissenschaftlichen Theorien abgleichen, was eine weitere Verbindung von Theorie und Praxis und letztlich das Forschende Lehren des Studierenden fördern kann.

Das hier beschriebene Paderborner Konzept zum ‚Forschenden Lehren' ist somit als ein Beispiel für die praktische Umsetzung eines Konzepts zum ‚Forschenden Lernen' in der Lehrerausbildung zu sehen. Ein besonderer Focus liegt hier auf der Hervorhebung der Zieldimension des ‚Forschenden Lehrens', da dieses als wesentliche unterrichtliche Aufgabe im Hand-

[20] Dies ist ein Ergebnis der Evaluation des Betreuungskonzepts für die Blockpraktikanten seitens der Studierenden nach erstmaliger Durchführung in dieser Form im Wintersemester 2006/2007 sowie einem gemeinsamen Gespräch mit den Lehrbeauftragten, denen die Betreuung der Teilzeitpraktikanten obliegt.

lungsfeld des Lehrers gesehen wird. Auch wenn das Konzept an einzelnen Stellen noch einer Weiterentwicklung im Sinne einer Optimierung bedarf, so kann die Gestaltung des Moduls ‚Fachdidaktik' doch bereits heute als ein (erfolgversprechender) Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis zugunsten einer Lehrerprofessionalisierung verstanden werden.

Literatur

ALTRICHTER, H./ POSCH, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.

BASTIAN, J. et al. (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerinnenausbildung. Rieden, 151-164.

BOELHAUVE, U. (2005): Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien. In: HILLIGUS, A. H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster, 103-127.

ERTL, H./ KREMER, H.-H. (2005): Innovationskompetenz von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: ERTL, H / KREMER, H.-H. (Hrsg.): Innovationen in schulischen Kontexten. Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. Paderborn, 43-64.

EULER, D. (2005): Forschendes Lernen. In: SPOUN, S./ WUNDERLICH, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Frankfurt, New York, 253-272.

HAMANN, B. (2006): Bildungssystem und Lehrerbildung im Fokus aktueller Diskussionen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. (Reihe: Erziehungskonzeptionen und Praxis, hrsg. von Gerd-Bodo von Carlsburg): Frankfurt a. M. u. a.

HASCHER, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft. Weinheim, Basel, 130-148.

KLIPPERT, H. (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Praxisband für Schule, Studium und Seminar. Weinheim, Basel.

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Paderborn.

KRUBER, K.-P./ MALICH, N./ ROGG-PIETZ, A. (o. J.): Fachdidaktik – von der Uni bis zur Schule und zurück. Hochschuldidaktische Arrangements zur Förderung forschenden Lernens in der fachdidaktischen Ausbildung zur ökonomischen Bildung. Zitiert nach FISCHER, A./ SPIELER, B.: Lehrer(aus)bildung und ökonomische Bildung. Online: http://www.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/kruber_fachdidaktik.htm (17.04.2007).

LEHRERPRÜFUNGSORNDUNG LPO (vom 27. März 2003): Online:

www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LPO03.pdf. (10.04.2007).

MARTIAL, I. VON/ BENNACK, J. (2004): Einführung in schulpraktische Studien. Vorbereitung auf Schule und Unterricht. 8., überarb. Auflage. Baltmannsweiler.

MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Online: http://www.innovation.nrw.de/Service/broschueren/BroschuerenDownload/Broschuere.pdf (02.05.2007).

NEUWEG, G.-H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.shtml (im Erscheinen).

REINMANN, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33, H. 1, 52-69.

SOLZBACHER, C. (2004): Lehrerbildung für eine neue Lehr-Lernkultur. In: Pädagogische Führung, 15, H. 2, 70-73.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Zitiert nach FISCHER, A. / SPIELER, B.: Lehrer(aus)bildung und ökonomische Bildung. Online: http://www.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/terhart_standards.htm (17.04.2007).

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

UNIVERSITÄT PADERBORN (2007): Modulhandbuch. Online: http://wiwiweb.upb.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Modulhandbuch_DE?opendocument. (10.04.2007).

WILBERS, K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. Zitiert nach FISCHER, A./ SPIELER, B.: Lehrer(aus)bildung und ökonomische Bildung. Online: http://www.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/wilbers_standards.htm (17.04.2007).

Die Autoren:

	Prof. Dr. H.-HUGO KREMER Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn Warburger Str. 100 / E 5.301, 33098 Paderborn E-mail: hkremer (at) notes.uni-paderborn.de Homepage: http://wiwiweb.upb.de/id/kremer
	Dipl.-Hdl. ANDREA ZOYKE Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn Warburger Str. 100 / E5.304, 33098 Paderborn E-mail: andrea.zoyke (at) notes.uni-paderborn.de Homepage: http://wiwiweb.upb.de/id/wipaed

Jürgen Seifried & Andrea Trescher
(Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (SEIFRIED/ TRESCHER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf

Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004): Diese Kompetenzbereiche umschreiben das Anforderungsspektrum von (angehenden) Lehrpersonen. Sie sind im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung zu entwickeln. Schulpraktische Übungen ermöglichen Studierenden einen Perspektivwechsel (vom Lerner zum Lehrer) und bieten u. a. durch die (angeleitete) Planung, Durchführung und Reflektion eigener Unterrichtsversuche vielfältige Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb.
Um die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mittels Schulpraktischer Übungen zu analysieren, haben wir bei zwei Jahrgängen Bamberger Studierender der Wirtschaftspädagogik den (nicht unumstrittenen) Fragebogen von OSER (1997a, 1997b) zu Standards in der Lehrerbildung *jeweils* vor und nach den Schulpraktischen Übungen eingesetzt (N = 106). Es zeigt sich, dass „unterrichtsnahe“ Kompetenzbereiche eher der Veränderung unterliegen als Standards, die im administrativen Bereich angesiedelt sind (z. B. Schule und Öffentlichkeit). Weiterhin wird ausgeführt, inwiefern Standards dabei helfen können, die Qualität der Lehrerausbildung zu verbessern.

Developing competences using practical experience in schools

Teaching, educating, assessing and innovating (decision of the standing conference of education ministers on 16.12.2004) – these areas of competence describe the range of demands placed upon trainee teachers. They should be developed in the context of initial teacher training and continuing professional development. Periods of practical experience in schools allow the students to benefit from a change of perspective (from learner to teacher) and offer, among other things, through the (guided) process of planning, executing and reflecting on their own attempts at teaching, a variety of possibilities for gaining competences.
In order to analyse the possibilities offered by periods of practical experience in schools in terms of developing competences, we used the (not uncontroversial) questionnaire by OSER (1997a, 1997b) on standards in teacher training with two cohorts of students at Bamberg University. The questionnaire was handed out before and after the periods of practical school experience respectively, (and a total of 106 students filled it in). It reveals that areas of competence that are closely associated with teaching processes are more likely to change than standards which are located in the administrative realm (for example, ‘school and the public’). Further, the paper details how standards can help improve the quality of teacher training.

JÜRGEN SEIFRIED & ANDREA TRESCHER (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen

1 Problemstellung

In einem aktuell am Bamberger Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik durchgeführten Forschungsprojekt zu Sichtweisen von Handelslehrerinnen und Handelslehrern auf Lehren und Lernen wurde u. a. nach der Bedeutung von Studium, Referendariat und Fortbildung für die Entwicklung professioneller Kompetenzen gefragt (SEIFRIED 2006). Die knapp 220 befragten Unterrichtsexperten (durchschnittliche Unterrichtserfahrung ca. 15 Jahre) gaben auf einer sechsstufigen Skala (von 1 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig) an, dass das Studium diesbezüglich vergleichsweise unwichtig sei (M = 3,3 / SD = 1,31). Dagegen werden eher praxisorientierte Aus- und Weiterbildungsphasen als vergleichsweise wichtig eingeschätzt (Vorbereitungsdienst: M = 4,7 / SD = 1,21; Fortbildungsmaßnahmen: M = 4,4 / SD = 1,16). Sich an die schriftliche Befragung anschließende Interviews mit ausgewählten Lehrkräften verdeutlichen diesen Standpunkt sehr plastisch:

> *„Das war eigentlich nicht hilfreich, weder Seminar noch Studium. … Mit dem was wir gelernt haben in Studium und Seminar, …, damit kriegen Sie die Schüler nicht mehr. Das ist nicht mehr zeitgemäß.“ (1, 131)*
>
> *„Ganz ehrlich, ich habe es [das Unterrichten] nicht im Studium gelernt.“ (4, 107)*
>
> *„Und ich hatte dann aber noch Kostenrechnung im Hauptstudium. Gut, da waren ein paar neue Erkenntnisse, die ich nicht gehört habe. Aber ansonsten gar nix. Und die wende ich jetzt... ja, ich muss sie ja anwenden, weil die Inhalte haben sich kaum geändert. Aber gebracht für den Unterricht hat es mir wenig. Und die Referendarsausbildung. Ja gut, man hat gehört, wie man so eine Stunde aufbaut… Aber ansonsten gar nichts.“ (5, 97)*
>
> *„Ich habe dann so ein Ergänzungsstudium damals gemacht. Aber was ich da gehört habe in den Vorlesungen... Ich weiß kaum mehr was davon. Ja, also was mir am meisten geholfen hat, ist die Praxis, der Unterricht, die Seminare, die da waren. Dann die Hinweise, was in der konkreten Situation anders hätte gemacht werden müssen.“ (9, 118)*
>
> *„Also wenn ich mich an mein Studium zurückerinnere, welche Modelle da teilweise durchexerziert wurden…, wo ich dann sage, o.k., danke für’s Gespräch, das macht man dann und schreibt seine Arbeit drüber, aber das braucht man nicht mehr.“ (15, 94)*
>
> Anmerkung: Die Zahlen in den Klammern stehen für Interviewpartner und Interviewabschnitt.

Folgt man obigen Aussagen, so ist zu vermuten, dass Lehrkräfte ihre für die unterrichtliche Praxis benötigten Kompetenzen hauptsächlich in der zweiten Phase der Lehrerausbildung bzw. im Rahmen der Berufsausübung erwerben. Die universitäre Ausbildung dagegen wird von Lehrkräften diesbezüglich offenbar als wenig hilfreich erlebt. Folgende Fragen sind also

durchaus berechtigt: In welcher Phase ihrer Ausbildung erwerben (angehende) Lehrpersonen nun tatsächlich ihr Wissen? Können Lehrkräfte wirklich erst (bzw. ausschließlich) im Berufsalltag so genannte professionelle Kompetenzen aufbauen? Trotz einiger in den letzten Jahren gestarteten Forschungsaktivitäten (vgl. hierzu z. B. ALLEMANN-GHIONDA/ TERHART 2006 sowie BAER et al. 2006, 2007) trifft der Vorwurf nach wie vor zu, dass sich Reformen in der Lehrerbildung auf eine nur ansatzweise gesicherte empirische Basis stützen können (man denke nur an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überführung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur). Alles in allem fehlt es an einer empirisch gestützten Evaluation der ersten Phase der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt, weshalb es sich auch als äußerst schwierig erweisen dürfte, den vermuteten Zusammenhang zwischen Lehrerbildung, unterrichtlichem Handeln und Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler empirisch zu untermauern (vgl. hierzu BRUNNER et al. 2006; LIPOWSKY 2006). Forschungsmethodische Probleme tragen ebenso nicht dazu bei, Klarheit bezüglich des Prozesses des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften zu gewinnen.

Will man die Kompetenzentwicklung von Studierenden empirisch nachzeichnen, sollte man zunächst bedenken, welche Kompetenzen für eine professionelle Berufsausbildung benötigt werden. Im deutschen Sprachraum haben diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von Fritz OSER und Jürgen OELKERS für Furore gesorgt. Die Untersuchungen zur „Wirksamkeit der Lehrerbildung“ in der Schweiz trugen nicht nur angesichts der ernüchternden empirischen Befunde zu einer Intensivierung der Diskussion bei (OSER 1997a, 1997b; OSER/ OELKERS 2001). In der vorliegenden Untersuchung wurde ebenfalls – auch in Ermangelung alternativer tragfähiger Konzeptionen – auf das Modell von OSER zurückgegriffen. Das auf induktivem Wege entwickelte Modell beschreibt handlungsorientierte Kompetenzprofile für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Es bietet zugleich eine Möglichkeit, Lehrerbildungssysteme mit Hilfe der zu Standards erhobenen Kompetenzbereiche auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. OSER formulierte insgesamt 88 Standards, die zu 12 Gruppen zusammengefasst wurden. Mit dem Begriff der ‚Standards’ legte OSER den Grundstein für eine ausführliche Diskussion einschließlich kritischer Stimmen (OSTERMEIER/ PRENZEL 2002; BRANDENBERG/ KELLER 2002; TERHART 2002, 2007; CRIBLEZ 2003; FUCHS/ ZUTAVERN 2003; STRITTMATTER 2004; HERZOG 2005; MAYR 2006) bezogen auf ein Modell, das Standards sowohl als professionelle Kompetenzen als auch als Maßstab für deren bestmögliche Erreichung sowie Evaluierung derselben nutzbar zu machen versucht (BAER et al. 2006, 2007).

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Rahmen der so genannten Schulpraktischen Übungen (SPÜ) in der ersten Phase der Handelslehrerausbildung. Wie bereits ausgeführt, konnten bislang die in diesem Zusammenhang relevanten „interdependenten Prozessverhältnisse von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln als Ausgangspunkt und Determinanten für die Entwicklung spezifischer Kompetenzen“ (BAER et al. 2006, 141) aufgrund fehlender empirischer Forschung in der Lehrerbildung nicht eindeutig geklärt werden.

2 Begrifflichkeit

2.1 Standards und Kompetenzen: zwei Seiten einer Medaille?

Die ausufernde Literatur zum Thema Standards und Kompetenzen lässt vielleicht den Eindruck entstehen, dass man sich mit einem bildungspolitischen „Modetrend“ (BECK 2005, 4) befasse. Jenseits aktueller bildungspolitischer Strömungen erscheint die Formulierung von Standards jedoch tatsächlich eine Möglichkeit zu eröffnen, mehr Klarheit über die Wirksamkeit von Lehrerbildungsmaßnahmen zu erhalten. Man sollte sich dennoch davor hüten, Standards mit Hoffnungen zu überfrachten, wie dies in der Vergangenheit bei ähnlich gelagerten Versuchen zur Sicherung der Wirksamkeit der Lehrerbildung vielfach der Fall war (MAYR 2006). Im Folgenden werden zunächst einige Vorbemerkungen zu Standards gegeben, wobei anzumerken ist, dass die Begriffe Standards und Kompetenzen (u. a. von OSER selbst) bisweilen unscharf verwendet werden.

OSER (1997a, 27) definiert Standards als „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab (!) standhalten“ müssen. Die Standardisierung der Kompetenzbereiche sollte häufig unreflektiert geäußerten Vorstellungen über die Qualität und Wirksamkeit von Lehrerbildung sowie falschen Kausalannahmen, z. B. hinsichtlich der Annahme einer generellen Wirksamkeit von Schulpraktika, den Wind aus den Segeln zu nehmen (OSER 1997a). Ebenso trägt man mit der Einführung von Standards der Tatsache Rechnung, dass sich eine Evaluation von Lehrerbildung nicht ausschließlich an empirisch anzutreffenden ‚normal’ verteilten Kompetenzniveaus der bei einer empirischen Untersuchung jeweils erfassten Studierenden orientieren darf, denn diese wären ja untrennbar mit der gegebenen, möglicherweise unzureichenden Praxis verbunden (TERHART 2005). Um einen diesbezüglich möglichen naturalistischen Fehlschluss zu vermeiden, ist es zielführend, vorab Kompetenzfelder und dazugehörige Standards zu definieren, anhand derer Wirkungsmessungen von Lehrerbildungsmaßnahmen durchgeführt werden können. Als Kompetenzen bezeichnet WEINERT (2002, 27 f.) im umfassenden Sinn „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (siehe hierzu auch SEMBILL 1992; ACHTENHAGEN 1996). Für angehende Lehrpersonen sollte das bedeuten, in der ersten Phase der Ausbildung Kompetenzen zu erwerben, welche sie in die Lage versetzen, auf Herausforderungen in ihrem späteren Berufsleben angemessen zu reagieren (Performanz). In diesem Zusammenhang spricht man auch von funktionalen Kompetenzen (BAER et al. 2006, 143). Zahlreiche Versuche, notwendige Berufskompetenzen von Lehrern umfassend zu beschreiben, haben gemein, dass sowohl Fach- als auch Sozialkompetenzen als zentrale Bestandteile von Kompetenzkonzepten genannt werden (ebd., 144).

Von Standards soll in Anlehnung an OSER (1997a, 26 ff.) zudem immer nur dann gesprochen werden, wenn die Bedingungen a) theoretische Fundierung (Kriterium der Theorie), b) empirisches Wissen (Kriterium der Empirie), c) evaluative Kriterien (Kriterium der

Qualität) und d) Handlungstradition (Kriterium der Ausführbarkeit) erfüllt sind. Ausgehend von den Befunden der „Novizen-Experten-Forschung“ (BROMME 1992, 1997) wird nicht mehr zwischen gutem oder schlechtem Unterrichten unterschieden, sondern man beschäftigt sich mit dem Aufbau von Wissen im Lehrerberuf und dessen Transformation in berufliches Können, indem explizites Theoriewissen implizit werden muss (MESSNER/ REUSSER 2000). Anhand des Beispiels „Gruppenunterricht effektiv und lernwirksam gestalten“ soll gezeigt werden, wie aus einer professionellen Handlung ein Standard werden kann:

- Kriterium der Theorie: Es muss Theorien (begründete Annahmen über die Wirkung und die Wirkungsbedingungen von Standards) darüber geben, welche Bedingungen zu optimalem Lernen führen. Zum Gruppenunterricht gibt es eine Reihe von öffentlich diskutierten Ansätzen, die Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen sind.
- Kriterium der Empirie: Es muss durch empirische Untersuchungen erworbenes Wissen bezüglich der Theorie geben. Dieses zweite Kriterium hängt eng mit dem der Theorie zusammen und kann für das Beispiel des Gruppenunterrichts als erfüllt betrachtet werden.
- Kriterium der Qualität: Es muss Erkenntnisse darüber geben, wo die Schwächen des Gruppenunterrichts zu suchen sind. Umgekehrt muss man mit relativ hoher Übereinstimmung schlechten von gutem Gruppenunterricht unterscheiden können.
- Kriterium der Ausführbarkeit: Ein Standard muss in der Praxis repräsentierbar und anwendbar sein. Standards müssen repetierbar sein und können als komplexe, in Situationen eingebettete Verhaltensweisen eingeübt werden.

Anhand der skizzierten vier Kriterien können einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten benannt werden, die den Stellenwert eines Standards erreichen und sich dahingehend von so genannten Skills unterscheiden, da sie nicht als voll automatisiert und damit als weitgehend gedächtnisentlastend gelten, sondern reflexiv unter Anwendung von Theorien in je unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden können (SHAVELSON 1973; OSER 1997a, 15 f.).

Wie bereits angemerkt, ist die Unterscheidung von Kompetenzen und Standards in diesem Zusammenhang nicht trivial. Die definitorische Schwerpunktsetzung von Kompetenzen in Abgrenzung zum Standardbegriff sind die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person. Damit sind jene Fähigkeiten gemeint, die ein Absolvent während der ersten und der zweiten Phase seiner Lehrerbildung erwirbt. Da diese Kompetenzen z. B. aufgrund von Vorwissen, Interessen und Neigungen oder Einstellungen bei den einzelnen Personen unterschiedlich stark ausgeprägt bzw. entwickelt sein können, ist es notwendig, Standards einzuführen, die als Maßstab dienen, um den Ausprägungsgrad bestimmter Kompetenzen messen zu können. In diesem Sinne sollen Standards eine ‚Gradierung’ bzw. eine ‚Skalierung’ ermöglichen, um den individuell unterschiedlichen Grad der Kompetenzen von Absolventen abbilden zu können (TERHART 2005). Damit ist nicht ausschließlich eine soziale Bezugsnorm als Orientierung angelegt. Es sollte vielmehr eine kriterienorientierte Skalierung angewandt werden, weshalb – wie bereits erwähnt – im Idealfall ein vorab definiertes Modell unterschiedlicher Kompetenzniveaus zu entwickeln ist.

2.2 Standards als Steuerungsinstrument in der Lehrerbildung

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz 2004 wurden Standards verabschiedet, die sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen beziehen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügen sollte. Folgende vier Kompetenzbereiche werden in diesem Zusammenhang anhand von Standards sowohl für die theoretische als auch praktische Ausbildung beschrieben (KMK 2005, 285 ff.): Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die Unterscheidung der Standards in theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte ist dabei als Schwerpunktsetzung und nicht als gegenseitige Abgrenzung zu verstehen. Sie sollen den so genannten Bildungswissenschaften als Orientierungsrahmen für die Gestaltung der Lehrerausbildung dienen. Damit handelt es sich bei Standards um Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes – in diesem Fall nach Beendigung der ersten Phase der universitären Lehrerausbildung – erfüllen sollen (BLÖMEKE 2006). Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz wurden Standards zu einer gesellschaftlichen Norm für Bildungsbereiche, die staatlich verantwortet werden und der Qualitätssicherung/-steigerung bzw. der Bewältigung der sich durch die ernüchternden Befunde von PISA und TIMSS abzeichnenden Krise des Bildungssystems dienen. Die Möglichkeit der Operationalisierbarkeit vorausgesetzt, können Standards in der Lehrerbildung als Überprüfungs- und Kontrollinstrument dienen, welche die Wirksamkeit der Lehrersaubildung abbilden.

Da die berufspraktische Bedeutung von normierenden Standards letztlich von der Möglichkeit ihrer Evaluation abhängt, bleibt zunächst offen, worauf sich damit verbundene Normierungsvorstellungen in der ersten Phase der Lehrerbildung tatsächlich richten (BECK 2005, 4). Unterstellt wird jedoch ein kausaler Zusammenhang zwischen der Lehrerbildung und dem Kompetenzerwerb bei Studierenden, wobei sich folgende Bereiche besonders anzubieten scheinen, Standardisierungsbemühungen in das Lehrerbildungsgeschehen einzubeziehen (ebd.):

- Selektion der zur Ausbildung zugelassenen Personen,
- im Ausbildungsprozess eingesetzte Mittel,
- Ausbildungsprozesse,
- zu erreichende interne psychische Dispositionen der Betroffenen,
- intendierte Lehrerhandlungen und
- hervorzubringende Produkte.

Standards dienen also in erster Linie als Steuerungsmodell in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens (Kontrollfunktion i. S. eines Qualitätsmanagements). Obwohl einerseits in diesem Sektor eine Deregulierung stattfindet, d. h. die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten in untere Hierarchiestufen, werden andererseits von zentralen Stellen für die zu leistende Arbeit und zu erzielenden Wirkungen, z. T. auch für Aufwand/Ertrags-Relationen, Standards gesetzt (SCHEDLER/ PROELLER 2000). Um ent-

sprechende Kontrollmöglichkeiten zu eröffnen, sind konkrete und handhabbare Standards von Nöten. Zudem geht es um Überlegungen hinsichtlich der durch die Überprüfung der Erreichung der Standards gewonnenen Resultate. Neben einer eher evaluativen Komponente kann man Standards als Instrument zur Diagnose für den Zustand eines Systems auffassen. Der in diesem Sinne entscheidende Schritt ist, dass Veränderungsprozesse im Bildungswesen nicht mehr ausschließlich an Inputvorgaben gemessen werden, sondern verstärkt an der Erfassung von Outputs bzw. Outcomes, und man sich somit an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen orientiert (TERHART 2002). Mit der Einführung der Standards in der Lehrerbildung soll daher nicht nur eine möglichst hohe Qualität der Lehrerbildung um ihrer selbst willen erreicht werden, sondern es werden solche Kompetenzen angestrebt, welche ein Lehrerhandeln anbahnen, befördern und möglichst weitgehend sicher stellen, durch das auf Seiten der Schüler allgemein gewünschte Wirkungen in kognitiver, motivationaler sowie emotionaler Hinsicht erzielt werden.

Diese Forderungen werden jedoch nicht nur als zunehmender Druck bezüglich der Qualitätssicherung, verschiedener Reglementierungen, Vergleichsmöglichkeiten etc. in der Lehrerbildung wahrgenommen, sondern auch als Zeichen für bisherige und langjährige Orientierungs- und Verhaltensunsicherheit in der Gestaltung derselben. Durch die mit der Einführung von Standards vermeintlich geschaffene Verbindlichkeit sollen in der Lehrerausbildung Einheitlichkeit und Sicherheit geschaffen werden. Sowohl Defizite bzgl. Transparenz, Lernzielorientierung, Qualität sowie neu zu definierender Selektionsmechanismen scheinen mit dem Standardkonzept behoben. Diese kompetenzorientierte, stufenskalierten, testbasierten, fachbezogenen, normorientierten und stark auf eine Outputsteuerung orientierte Standarddiskussion in der Lehrerbildung ist zwar prinzipiell (entwicklungs-)offen und flexibel, da keine detaillierten Inhaltskataloge definiert sind. Eine ausschließliche Outputorientierung erscheint jedoch mehr als problematisch. Es gilt immer auch, den Prozess der Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen, innerhalb dessen Studierende sich Professionswissen aneignen sowie ihre Erfahrungen sammeln und reflektieren.

BECK (2005) kontrastiert in diesem Zusammenhang das vielfach stärker fokussierte „Output-Standardisierungskonzept“ mit dem so genannten „Input-Steuerungskonzept“ zur Professionalisierung der Studierenden innerhalb ihrer Ausbildung. Während TERHART (2002, 7) sich von einer Orientierung der Lehrerbildung an „immer detaillierteren Vorgaben von Inputs (Gesetzen, Lehrpläne, Erlasse, Stundentafeln, Ordnungen, etc.)“ ab- und „der Erfassung der Outputs bzw. Outcomes, also… tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen“ zuwendet, sieht BECK in effekt- und produktbezogenen Standards ein „entscheidendes programmatisches Defizit“ (2005, 7), da diese die Bedeutung des Ausbildungsprozesses nahezu negieren. Die Möglichkeit einer multikausalen Erzeugbarkeit von vergleichbaren Ausbildungsergebnissen aufgrund frei wählbarer Curricula sowie damit verbundenen Lehr-Lern-Arrangements scheitert jedoch an institutionellen Bedingungen der Lehrerausbildung. Staatlich reglementierte Vorgaben zum Input und Throughput verhindern das in Gang setzen eines Optimierungsprozesses durch detaillierte Lehrerprüfungsordnungen, Festlegung des Umfangs von Fächeranteilen am Gesamtstudium oder erzwungene Bachelor- und Masterstrukturen

(BECK 2005, 8). Daher erscheint auch aufgrund fehlender Evaluationsinstrumente das Professionalisierungskonzept als Alternative zur Output-Effect-Standardisierung. Damit ist gemeint, dass Erziehungsprofessionals bei der Bewältigung komplexer und häufig auch kontroverser Probleme ihrer alltäglichen Arbeitswelt nicht mehr ohne spielraumfreie Verhaltensregeln (OEVERMANN 1997) auskommen und aufgrund fehlender Lösungsalgorithmen breite Handlungsspielräume vorfinden, innerhalb derer sie in der Lage sein müssen, je nach Problem- oder Bedarfslage „geeignete Maßnahmen aus einem weiten Spektrum von Handlungsmöglichkeiten zu wählen“ (BECK 2005, 9). Dass diese freie Wahl zwischen verschiedenen möglichen Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen jedoch nicht mit Beliebigkeit oder Willkür zu verwechseln ist, zeigt hauptsächlich das durch erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-psychologische Theorien eingegrenzte Erklärungs- und Begründungswissen.

3 Professionelles Lehrerhandeln

Forschungsergebnisse belegen, dass Professionalität (nicht nur im Lehrberuf) als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu verstehen ist (TERHART 2005, 278). Dennoch kann das Professionalisierungskonzept als eine Alternative zur Output-Effect-Standardisierung betrachtet werden. Professionals sollten in der Lage sein, angeeignetes Theoriewissen kreativ, innovativ und umsichtig auf eine bestimmte Kontextkonstellation zu interpretieren (LEMPERT 2004, 128 ff.). Handlungssituationen sollten demnach von Lehrenden anhand des erworbenen wissenschaftlichen Erklärungs- und Begründungswissens gestaltet werden. Aus professionstheoretischer Sicht lässt sich die vorgefundene Differenz zwischen Theoriewissen und Professionalität jedoch inhaltlich nicht genau bestimmen. Ebenso verhindert der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen eine inhaltliche Präzisierung des Professionalitätsbegriffs (NEUWEG 2004). Eine zuverlässige Diagnose sowie eine systematische Kontrolle des Erwerbs von Professionswissen sind daher schwer realisierbar. Die damit angestoßene Zielrichtung eines inputorientierten Standardkonzepts in der Lehrerausbildung bildet somit eine, wenn auch nicht hinreichende, so doch notwendige Bedingung für die Förderung der Lehrerprofessionalität, die sich auf das zu erwerbende (Theorie-)Wissen bezieht.

Da durch die Erstausbildung lediglich das Fundament für die (spätere) berufliche Kompetenz von Lehrern gelegt wird, kann eine Lehrperson mit dem Berufseinstieg nicht schon als ‚perfekt’, ‚vollständig’ und ‚berufsfertig’ gelten. Wie sich indes die Kompetenzentwicklung im späteren Berufsalltag zwischen den beiden Polen „einer bloßen Übernahme vorgefundener Praxis oder aber als kreative, konstruktive, auf Ausbildungserfahrungen zurückgreifende Weiterentwicklung von Schulpraxis“ (TERHART 2005, 277) vollzieht, hängt in hohem Maße von der Art der Ausbildung und deren Effekten ab. Insbesondere auch im Hinblick auf eine spätere Fort- und Weiterbildungsbereitschaft bietet bereits die erste Phase der Lehrerbildung eine gute Möglichkeit, eine entsprechende Haltung anzubahnen und aufzubauen. Am Ende des universitären Ausbildungsabschnittes sollten dann bestimmte Kompetenzen vorhanden sein, deren jeweiliger Ausprägungsgrad ggf. anhand vorab definierter Standards zu messen ist. Da sich, wie in anderen (akademischen) Berufen auch, das Vollbild der Kompetenz eines

erfahrenen Lehrers erst nach einigen Berufsjahren zeigt (hier gelten dann letztendlich die höchsten Standards), dürfen Kompetenzerwartungen und Standards, die für solch eine Lehrperson gelten, nicht oder nur bedingt als Kriterien für vorhergehende theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte herangezogen werden. Zu beachten ist auch, dass sich einzelne Kompetenzen ungleichzeitig entwickeln und unterschiedlich hohe Ausprägungsgrade erreichen können (TERHART 2005, 278). Es ist für die weiterführende Diskussion um Standards in der Lehrerbildung daher von unmittelbarem Interesse, wie der Kompetenzerwerb gezielt durch universitäre Ausbildungsmaßnahmen gefördert werden kann. Um diesbezüglich Aussagen treffen zu können, haben wir eine Befragung bei Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik durchgeführt.

4 Methode

Im Rahmen der so genannten Schulpraktischen Übungen (SPÜ) befinden sich die von uns befragten Studierenden insgesamt vier Wochen in kaufmännischen Schulen, um dort den Schulalltag kennen zu lernen und eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Das Schulpraktikum, ein integraler Pflichtbestandteil des Studiums der Wirtschaftspädagogik, markiert gleichsam den Perspektivenwechsel zwischen Lernen und Lehren. Wir verwenden statt „Schulpraktikum“ den Begriff „Schulpraktische Übungen“, weil wir kein falsches Praxisverständnis suggerieren wollen und für Studierende durch die Betonung des Übungscharakters den Druck reduzieren möchten. Die Schulpraktischen Übungen sind eingebettet in zwei universitäre Lehrveranstaltungen („Schulpraktische Übungen-Vorbereitung“ und „Schulpraktische Übungen-Nachbereitung“). In diesen Veranstaltungen werden sowohl Verfahrensfragen zu den Schulpraktischen Übungen behandelt als auch eine inhaltliche und methodische Vor- und Nachbereitung des Praktikums angestrebt, ohne ein Ersatz für das Referendariat sein zu wollen.

Es wurden insgesamt zwei Jahrgänge Bamberger Studierender der Wirtschaftspädagogik jeweils gegen Ende des Vorbereitungsseminars und gegen Ende des Nachbereitungsseminars gebeten, den Fragebogen zu Standards in der Lehrerbildung von der Forschergruppe um Fritz OSER zu bearbeiten. Insgesamt liegen Angaben von über 130 Studierenden vor. Für einen Pretest-Posttest-Vergleich stehen die Aussagen von immerhin noch 106 Probanden zur Verfügung. Der Fragebogen umfasst knapp 90 Einzelstandards, die jeweils durch ein Item gefasst werden (z. B. „Ich habe im Studium gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“). Diese Einzelstandards werden dann zu zwölf Standardgruppen (SG) zusammengefasst, die zwischen drei (SG 8: Medien) bzw. 21 Einzelstandards (SG 12: Allgemeine und fachdidaktische Standards) umfassen (OSER 1997a). Abbildung 1 zeigt den Aufbau des Fragebogens am Beispiel der Standardgruppe 1 (Lehrer-Schüler-Beziehung).

	Ich habe … (Mehrfachant-worten möglich)				Ich halte dies für…			In meiner Lehrtätigkeit werde ich dies…			
	Davon gar nichts gehört	Mich damit theoretisch beschäftigt	Übungen dazu gemacht	Mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt	Nicht bedeutungsvoll	Ziemlich bedeutungsvoll	Sehr bedeutungsvoll	Nicht beachten	Ab und zu beachten	Häufig beachten	Weiß nicht / keine Ahnung
1. Lehrer-Schüler-Beziehungen Ich habe im Studium gelernt, z.B. …											
mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
wie schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise (auch symbolisch) belohnt werden können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
zu verhindern, dass Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann. (Pygmalion-Effekt).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
wie ängstliche Schülerinnen und Schüler durch Erfolgsergebnisse Selbstsicherheit bekommen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Abb. 1: Aufbau des Fragebogens

Die Studierenden sollten zunächst angeben, inwieweit sie von den Standards gehört hatten, sich theoretisch mit diesen beschäftigt bzw. bereits praktische Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. Folgt man OSER (1997b), so bestimmen die Kombinationen dieser Mehrfachantworten die Intensität mit der Auseinandersetzung mit dem Standard. Im schlechtesten Falle haben die Studierenden von einem Standard „nichts gehört“, und im Idealfall geben sie die Kombination „Theorie + Übung + Praxis“ an. Zudem wurde gefragt, inwiefern sie die Standards für bedeutungsvoll halten und ob sie diese zukünftig beachten wollen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt. Dabei wird das Hauptaugenmerk auf die Intensität der Bearbeitung gelegt.

5 Empirische Befunde

Um es vorweg zu nehmen: Alles in allem bestätigen unsere Befunde die Ergebnisse von OSER/ OELKERS (2001) bzw. von MAYR (2006). Viele der von OSER als unverzichtbar angesehenen Standards werden offenbar nicht bzw. nicht in ausreichendem Umfang im Studium thematisiert. Dies gilt insbesondere für Standards aus SG 10 (Schule und Öffentlichkeitsarbeit) und SG 11 (Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft). Tabelle 1 zeigt jeweils die fünf Einzelstandards mit der höchsten Bearbeitungsintensität (Auswahl auf Basis der

Ergebnisse der Befragung *nach* der Praxisphase) bzw. der geringsten Bearbeitungsintensität (Auswahl auf Basis der Ergebnisse der Befragung *vor* der Praxisphase).

Erfreulicherweise zeigen sich für ausgewählte Standards – zumindest aus Sicht der Befragten – deutliche Veränderungen hinsichtlich der Art der Bearbeitung. Diese Standards entstammen regelmäßig vergleichsweise „unterrichtsnahen“ Tätigkeiten bzw. Kompetenzen, wie z. B. „Gestaltung und Methoden des Unterrichts“ (SG 6) und „Medien“ (SG 8). Dies ist keinesfalls überraschend: Jede(r) Studierende sollte während der Praxisphase eigene Unterrichtsversuche durchgeführt und somit auch eigene Unterrichts- und Übungsmaterialien erstellt haben. Die im unteren Teil der Tabelle aufgeführten Einzelstandards mit geringer Bearbeitungsintensität gehören Standardgruppen an, die nicht unmittelbar den Unterricht betreffen. Dieser Befund war in dieser Form ebenfalls zu erwarten, da in diesen Standardgruppen Aspekte des Lehrberufs thematisiert werden, die Studierende und Berufsanfänger offenbar weniger betreffen als erfahrene Lehrkräfte. Nicht ganz unproblematisch indes ist es, dass auch Einzelstandards aus dem Bereich der Diagnose (SG 2), der Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft (SG 11) sowie aus dem Themenkatalog rund um die Gestaltung und Methoden des Unterrichts (SG 6) im Studium offenbar nur bedingt durchdrungen werden.

Weitaus aufschlussreicher als die Betrachtung von Einzelstandards ist deren Zusammenfassung zu Standardgruppen bzw. die Betrachtung der aggregierten Daten. Die aggregierten Werte wurden auf Basis der Angaben für die jeweils zugehörigen Einzelstandards ermittelt (Auswertung der Mehrfachantworten). Tabelle 2 zeigt für die zwölf Standardgruppen, dass durchaus eine Veränderung (zumindest aus der Sicht der Studierenden) registriert werden kann. Unterrichtsnahe Standardgruppen wie SG 8 (Medien), SG 6 (Gestaltung und Methoden des Unterrichts) und SG 12 (Allgemein- und fachdidaktische Standards) weisen eine deutliche Zunahme der Bearbeitungsintensität auf. Wie gesagt: Diese Aussage basiert auf den Selbstauskünften der Studierenden. Man kann aus Tabelle 2 keinesfalls schließen, dass die Studierenden tatsächlich Kompetenzen dazu gewonnen haben. Hierfür bedarf es zudem der Unterrichtsbeobachtung (Performanz-Messung) und man müsste sich dann auf beobachtbare Kriterien beschränken. Die Verarbeitung von Selbstauskünften ist diesbezüglich ein zwar gangbarer, aber letztlich unbefriedigender Weg.

Tabelle 1: **Bearbeitungsintensität von Einzelstandards (Angaben in %, N = 106)**

Einzelstandard (SG)	Zeitpunkt	Bearbeitungsintensität					
		NG	T	Ü	Ü+T	P	P+T/Ü
Hohe Bearbeitungsintensität (Rangreihe auf Basis der Befragung im *Nach*bereitungsseminar SPÜ-N)							
Unterrichtsmaterialien (Medien wie Arbeitsblätter etc.) selbst herstellen und im Unterricht sinnvoll einsetzen (SG 8)	SPÜ-V	14,2	14,2	27,4	23,6	6,6	14,2
	SPÜ-N	1,9	8,5	11,3	13,2	23,6	41,5
Unterricht so gliedern, dass Schüler vielfältig handeln können (SG 6)	SPÜ-V	33,0	37,7	14,2	9,4	1,9	3,8
	SPÜ-N	3,8	15,1	18,9	20,8	11,3	30,2
Gruppeneinteilung nach unterschiedlichen Prinzipien/ Regeln vornehmen (SG 6)	SPÜ-V	28,6	35,2	12,4	17,1	3,8	2,9
	SPÜ-N	3,8	27,4	15,1	14,2	11,3	28,3
Erstellung von Übungs-materialien (SG 12)	SPÜ-V	50,5	16,2	16,2	12,4	1,9	2,9
	SPÜ-N	5,8	13,6	17,5	17,5	17,5	28,2
Bei neuen Technologien Vorteile nutzen/Nachteile vermeiden (SG 8)	SPÜ-V	9,4	25,5	21,7	23,6	8,5	11,3
	SPÜ-N	2,8	22,6	20,8	18,9	7,5	27,4
Geringe Bearbeitungsintensität (Rangreihe auf Basis der Befragung im *Vor*bereitungsseminar SPÜ-V)							
Verhalten bei Umstufung von Schülern (SG 3)	SPÜ-V	96,2	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	88,7	9,4	0,9	0,0	0,9	0,0
Verfassen eines Lernberichts nach Kriterien und diesen mit Schülern bzw. Eltern besprechen (SG 7)	SPÜ-V	94,1	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	73,7	22,2	3,0	1,0	0,0	0,0
Förderung eines positiven Wettbewerbs innerhalb der Schule (SG 9)	SPÜ-V	93,2	6,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	77,4	17,9	0,0	0,0	2,8	1,9
Möglichkeiten der Einfluss-nahme auf bildungspolitische Fragen (SG 10)	SPÜ-V	91,4	8,6	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	79,2	18,9	0,9	0,0	0,9	0,0
Administrative Arbeiten während des Schuljahres und effektive Organisation der „Klassenadministration“ (SG 11)	SPÜ-V	90,6	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0
	SPÜ-N	61,3	27,4	0,0	0,9	5,7	4,7

SPÜ = Schulpraktische Übungen, V =Vorbereitungsseminar, N = Nachbereitungsseminar

NG = nichts gehört, T = nur Theorie, Ü = nur Übung, Ü+T = Übung + Theorie, P = nur Praxis,
P+T/Ü = Praxis + Theorie und/oder Übung

Tabelle 2: **Bearbeitungsintensität von Standardgruppen (Mehrfachnennungen, Angaben in %, N = 106)**

Standardgruppe (Anzahl der Einzelstandards)	Zeitpunkt/ Nennungen	Bearbeitungsintensität					
		NG	T	Ü	Ü+T	P	P+T/Ü
1. Lehrer-Schüler-Beziehung (6 Items)	SPÜ-V (631)	29,3	55,0	7,8	5,9	1,6	0,5
	SPÜ-N (634)	15,5	50,9	12,6	4,4	7,3	9,3
2. Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose (6 Items)	SPÜ-V (632)	49,1	46,4	3,2	0,3	0,8	0,3
	SPÜ-N (635)	37,0	52,0	3,3	2,4	3,0	2,4
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken (5 Items)	SPÜ-V (529)	70,3	21,2	5,1	2,6	0,6	0,2
	SPÜ-N (529)	51,4	31,0	6,2	6,2	2,1	3,0
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten (6 Items)	SPÜ-V (636)	66,4	29,1	1,9	1,9	0,5	0,3
	SPÜ-N (635)	51,0	37,6	3,6	3,8	2,0	1,9
5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten (11 Items)	SPÜ-V (1165)	35,8	42,9	8,2	10,5	1,6	0,9
	SPÜ-N (1164)	16,2	48,5	11,9	12,1	4,0	7,3
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts (8 Items)	SPÜ-V (844)	41,1	35,4	10,8	9,6	1,1	2,0
	SPÜ-N (847)	17,4	28,1	14,4	14,3	7,6	18,3
7. Leistungsmessung (5 Items)	SPÜ-V (526)	57,6	31,9	6,1	3,0	1,0	0,4
	SPÜ-N (523)	31,4	42,3	10,1	8,0	2,9	5,4
8. Medien (3 Items)	SPÜ-V (318)	9,7	21,4	26,7	22,3	7,2	12,6
	SPÜ-N (318)	2,8	15,4	15,7	15,4	17,3	33,3
9. Zusammenarbeit in der Schule (8 Items)	SPÜ-V (837)	84,1	12,7	1,4	1,4	0,4	0,0
	SPÜ-N (848)	60,1	24,8	2,6	2,0	6,7	3,8
10. Schule und Öffentlichkeit (5 Items)	SPÜ-V (516)	87,2	12,0	0,2	0,6	0,0	0,0
	SPÜ-N (521)	74,3	22,8	0,8	0,8	1,0	0,4
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft (5 Items)	SPÜ-V (530)	74,3	19,6	2,5	1,9	0,8	0,9
	SPÜ-N (529)	52,9	31,0	3,2	4,5	3,0	5,3
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (21 Items)	SPÜ-V (2089)	55,1	30,9	6,5	5,4	0,8	1,2
	SPÜ-N (2115)	23,6	33,0	12,0	14,9	5,6	11,0

SPÜ = Schulpraktische Übungen, V =Vorbereitungsseminar, N = Nachbereitungsseminar

NG = nichts gehört, T = nur Theorie, Ü = nur Übung, Ü+T = Übung + Theorie, P = nur Praxis, P+T/Ü = Praxis + Theorie und/oder Übung

Als relativ unergiebig stellt sich die Auswertung der Fragen nach der Bedeutung der Standards bzw. nach der zukünftigen Beachtung in der Lehrtätigkeit dar. Insgesamt messen die Studierenden nahezu allen Standardgruppen eine recht hohe Bedeutung zu, und unterrichtsnahe Standardgruppen werden als etwas bedeutender eingeschätzt als unterrichtsferne. Aus der Sicht der Befragten sind vornehmlich SG 9 (Zusammenarbeit in der Schule) und SG 10 (Schule und Öffentlichkeit) weniger bedeutend. Ein hierzu analoges Resultat ergibt die Auswertung nach der Beachtung der Standards in der späteren Lehrtätigkeit. Auch hier geben die Studierenden an, nahezu alle Standardgruppen zukünftig beachten zu wollen. Etwas geringere Werte erreichen erneut SG 9 und SG 10. Wie bereits ausgeführt, erscheinen diese Bereiche der zukünftigen Tätigkeit einer Lehrkraft die Studierenden noch nicht unmittelbar zu betreffen. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt während des Studiums offenbar eindeutig auf dem Aufgabenspektrum rund um das Unterrichten. Es geht für Studierende – und dieser Eindruck wird in vielen Gesprächen mit den Seminarteilnehmern bestätigt – zunächst einmal um das Bestehen im Klassenzimmer.

6 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Setzt man voraus, dass erstens die Selbstauskünfte der Studierenden deren Kompetenz widerspiegeln und dass zweitens das OSER'sche Modell (Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz) einen wahren Kern enthält, so lassen sich gewisse Lernfortschritte der Studierenden durch eine Seminarreihe rund um das Schulpraktikum feststellen. Welcher Anteil nun konkret auf die Praxisphase entfällt und welcher Kompetenzzuwachs den universitären Seminarphasen zuzuschreiben ist, ist eine müßige und letztendlich fruchtlose Diskussion. Es ist aber anzunehmen, dass gerade das Spannungsfeld zwischen universitärer Lehre (verkürzt als Theoriephase bezeichnet) und reflektierten Erfahrungen in Schulen (i. d. R. ebenfalls verkürzt als Praxisphase bezeichnet) für Studierende gute Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung bietet, die von diesen üblicherweise auch gut genutzt werden. Neben den beiden genannten Einschränkungen muss man sich zudem drittens kritisch fragen, ob der Fragebogen von OSER wirklich alle relevanten Kompetenzbereiche abdeckt oder ob noch Lücken bleiben. Standards müssen entwicklungsoffen sein und aktuelle pädagogische Neuerungen integrieren. So sollte man bei einer Überarbeitung der Standards bspw. den Aspekt der Selbstbeurteilung von Schülerleistungen bzw. die Möglichkeit der Peer-Bewertung explizit thematisieren. Ewas unterrepräsentiert sind zudem Einzelstandards, die in Richtung selbstorganisiertes Lernen zielen (in der SG 12 „Allgemeine und fachdidaktische Standards" thematisiert lediglich einer der 21 Einzelstandards entsprechende „alternative" Lehr-Lern-Konzepte).

Die Kritik an dem Konzept von OSER entzündet sich daher folgerichtig u. a. an den drei aufgeführten Bereichen (vgl. MAYR 2006). Es stellt sich insbesondere die Frage, ob es tatsächlich hierarchisch angeordnete Verarbeitungsstufen gibt, die zu unterschiedlichen Kompetenzausprägungen führen. Empirische Befunde sprechen ein Stück weit dagegen. So kann MAYR (2006) im Rahmen einer Längsschnittstudie in Österreich nur wenige bzw. geringe Korrelationen zwischen den Angaben zur Verarbeitungstiefe (Befragung während des Stu-

diums) und der Kompetenzeinschätzung (Befragung zum Erfolgerleben im Beruf nach Abschluss des Studiums) feststellen. Eine zweite Überlegung richtet sich auf den Einbezug verschiedener, alternativer Instrumente zur Kompetenzmessung. Es erscheint letztlich doch eher unwahrscheinlich, dass es gelingt, mit *einem* Instrument *alle* Kompetenzbereiche ausreichend abzudecken. Eine letzte Kritik richtet sich an das Erhebungsinstrument selbst. Die von OSER vorgeschlagene Mehrfachantwortmöglichkeit sowie die Skalierung der Antworten erschwert eine Vorher-Nachher-Betrachtung enorm. Auch hier ist MAYR zu folgen, der eine Modifizierung des Messinstrumentes vorschlägt. Bei aller Kritik darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Bemühungen von OSER et al. die Diskussion in zweierlei Hinsicht befruchtet haben: Man hat sich intensiv Gedanken darüber gemacht, über welche Kompetenzen gute Lehrpersonen verfügen sollten. Zudem wird deutlich, dass eine universitäre Ausbildung alleine nicht ausreicht, um „kompetente“ Lehrkräfte hervorzubringen. Hierfür bedarf es der gemeinsamen Anstrengung aller an der Lehrerbildung Beteiligten.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1996): Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: PREISS, P./ TRAMM, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden, 22-44.

ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 7-11.

BAER, M./ DÖRR, G./ FRAEFEL, U./ KOCHER, M./ KÜSTER, O./ LARCHER, S./ MÜLLER, P./ SEMPERT, W./ WYSS, C. (2006): Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: SEIFRIED, J./ ABEL, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster, 141-160.

BAER, M./ DÖRR, G./ FRAEFEL, U./ KOCHER, M./ KÜSTER, O./ LARCHER, S./ MÜLLER, P./ SEMPERT, W./ WYSS, C. (2007): Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H. 1, 15-47.

BECK, K. (2005): Standards in der Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? Arbeitspapiere WP. Universität Mainz.

BLÖMEKE, S. (2006): KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 6, H. 1, 25-33.

BRANDENBERG, M./ KELLER, B. (2002): Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrungen. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2, H. 1, 61-69.

BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern.

BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie D/I/3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, 177-212.

BRUNNER, M./ KUNTER, M./ KRAUSS, S./ KLUSMANN, U./ BAUMERT, J./ BLUM, W./ NEUBRAND, M./ DUBBERKE, T./ JORDAN, A./ LÖWEN, K./ TSAI, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz der COACTIV-Studie. In: PRENZEL, M./ ALLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, 54-82.

CRIBLEZ, L. (2003): Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, H. 3, 329-333.

FUCHS, M./ ZUTAVERN, M. (2003): Standards als Möglichkeit zur Professionalisierung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 21, H. 3, 370-383.

HERZOG, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 253-258.

KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

LEMPERT, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 47-70.

MAYR, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den ‚Standards in der Lehrerbildung'. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 149-163.

MESSNER, H./ REUSSNER, K. (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18, H. 2, 157-171.

NEUWEG, G.H. (2004): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster.

OEVERMANN, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. In: WERNET, A. (Hrsg.): Professioneller Habitus im Recht. Frankfurt, 9-19.

OSER, F. (1997a): Standards in der Lehrerausbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, H. 1, 26-37.

OSER, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15, H. 2, 210-228.

OSER, F./ OELKERS J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich.

OSTERMEIER, C./ PRENZEL, M. (2002): Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, H. 1, 55-60.

SCHEDLER, K./ PROELLER, I. (2000): New Public Management. Bern.

SEIFRIED, J. (2006): Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern. In: MINNAMEIER, G./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt a. M., 77-91.

SEMBILL, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen, Toronto, Zürich.

SHAVELSON, R.J. (1973): What is The Basic Teaching Skill? In: The Journal of Teacher Education, 14, 144-151.

STRITTMATTER, A. (2004): Die Standarddiskussion in der Schweiz. In: Journal für Schulentwicklung, 8, H. 4, 39-46.

TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster.

TERHART, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 275-279.

TERHART, E. (2007): Standards für die Lehrerbildung – eine Einführung. In: Unterrichtswissenschaft, 35, H. 1, 2-14.

WEINERT, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim, 17-31.

Die Autoren:

Dr. JÜRGEN SEIFRIED

Lehrstuhl fuer Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kärntenstr.7, 96052 Bamberg

E-mail: juergen.seifried (at) sowi.uni-bamberg.de

Homepage: http://www.uni-ba.de/sowi/wipaed

Dipl.-Hdl. ANDREA TRESCHER

Lehrstuhl fuer Wirtschaftspädagogik, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kärntenstr.7, 96052 Bamberg

E-mail: andrea.trescher (at) sowi.uni-bamberg.de

Homepage: http://www.uni-ba.de/sowi/wipaed

EVELINE WITTMANN
(Humboldt-Universität zu Berlin)

New Public Management und Lehrerprofessionalität in den beruflichen Schulen – Eine empirische Befragung von Leitungspersonal

Online unter: online seit 29.10.2007

http://www.bwpat.de/ausgabe12/wittmann_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (WITTMANN 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/wittmann_bwpat12.pdf

Der vorliegende Beitrag untersucht im Rahmen einer explorativen Studie die Einstellungen von Leitungspersonal beruflicher Schulen zur Sicherung guten Lehrpersonals in Abhängigkeit von der Befürwortung New Public Management (NPM)-orientierter Reformen der beruflichen Schulen. Diesen Akteuren der beruflichen Schulen wird hier besondere Bedeutung für zukünftige Entwicklungen in der Lehrerbildung beigemessen: Die Aufgabe, Lehrpersonal auszuwählen, wird im Rahmen NPM-orientierter Reformen, wie sie bei der Umgestaltung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren bzw. regionalen Berufsbildungszentren vorliegen, auf die beruflichen Schulen verlagert und fällt in die Verantwortung ihres Leitungspersonals. Von besonderer Relevanz ist diese Veränderung auch deshalb, weil davon ausgegangen werden kann, dass der Lehrerbedarf für die beruflichen Schulen durch eine Pensionierungswelle im Ansteigen begriffen ist. Die Befunde ergeben: Positive Einstellungen zu NPM-orientierten Reformen in den beruflichen Schulen haben keinen Einfluss auf Einstellungen zur Wissenschaftsorientierung der Lehrerausbildung oder auf den Wert, der der berufspraktischen Erfahrung von Lehrern als Bestandteil der Lehrerausbildung beigemessen wird. Demgegenüber sprechen sich NPM-Befürworter verstärkt für individuell auszuhandelnde und für formal uneinheitliche Einstellungs-, Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen aus. Abschließend wird diskutiert, inwiefern diese Einstellungen Tendenzen einer Deprofessionalisierung von Lehrern der beruflichen Schulen stützen.

New Public Management and teacher professionalism at vocational schools – an empirical survey of school leadership personnel

In the context of an exploratory study, this paper examines the attitudes of school leadership personnel at vocational schools towards securing good teaching staff, dependent on the support for the New Public Management (NPM) reforms at vocational schools. Particular significance is attached to these actors in terms of their input into future developments in teacher training. The task of selecting teaching staff will be transferred to vocational schools, and becomes one of the responsibilities of the school leadership, in the context of the NPM-based reforms as they are currently being proposed in the restructuring of vocational schools as centres of competence or as regional vocational education centres. This change is particularly relevant because it can be assumed that the demand for teachers at vocational schools will increase because of the imminent high numbers of retirements. The results of the study show that positive attitudes to NPM-oriented reforms at vocational schools have no influence on attitudes to the academic orientation of teacher training, or on the value attached

by teachers to professional experience as part of the process of teacher training. In contrast, the supporters of NPM declare themselves increasingly in favour of negotiating the process of recruiting, deciding on the terms of the contract, and the level of pay, on an individual basis, and not having formally unified conditions. The paper closes with a discussion of to what extent these attitudes support tendencies towards a deprofessionalisation of teachers at vocational schools.

EVELINE WITTMANN (Humboldt-Universität zu Berlin)

New Public Management und Lehrerprofessionalität in den beruflichen Schulen – Eine empirische Befragung von Leitungspersonal

1 Einleitung

Reformversuche beruflicher Schulen, wie sie bei der Umgestaltung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren bzw. regionalen Berufsbildungszentren vorliegen, sind zu erheblichen Teilen am Verwaltungsreformkonzept des New Public Management (NPM) orientiert (z. B. WILBERS 2002, 107f.). Mit der Einführung von NPM als administrativem Reformkonzept ist die Intention verbunden, die Verwaltung öffentlicher Einrichtungen, zu denen auch die beruflichen Schulen gehören, verstärkt an unternehmerischem Denken und ökonomischen Mechanismen zu orientieren (z. B. SCHRÖTER/ WOLLMANN 2005, 65f., 73). Diskutiert wird die Frage, ob mit neuen staatlichen Steuerungsmodellen auch eine Deprofessionalisierung des Personals verbunden sein könne (z. B. ALTRICHTER 2000, 150f.), die durch das neue innerschulische Handeln vermittelt wird. In der Kritik steht einerseits die Brauchbarkeit des Wissens, das in der stark disziplinär organisierten akademischen Ausbildung erworben wird (vgl. ebenda 154f.). Andererseits werden – vor allem auch in der Umsetzung der genannten Schulreformen – bürokratische Verfahrensweisen mit ihrer Betonung auf einheitlichen Einstellungs-, Bezahlungs- und Beschäftigungsbedingungen infrage gestellt.

Im Rahmen NPM-orientierter Reformen der beruflichen Schulen wird dabei die Aufgabe, Lehrpersonal auszuwählen, auf die beruflichen Schulen verlagert und fällt in die Verantwortung ihres Leitungspersonals (vgl. BLK 2003, 2). Dem Leitungspersonal dieser Schulen wird hier als Konsequenz besondere Bedeutung für zukünftige Entwicklungen in der Lehrerausbildung beigemessen: Im Sinne einer akteurstheoretischen Vorüberlegung wird angenommen (vgl. FEND 2006), dass die Auseinandersetzung über angemessene Modelle der Sicherung „guten“ Lehrpersonals sowie insbesondere auch die Umsetzung entsprechender Strategien über die Interessen der an der Gestaltung der beruflichen Schulen Beteiligten vermittelt werden. Der vorliegende Beitrag untersucht in diesem Rahmen den Zusammenhang zwischen Einstellungen von Leitungspersonal in beruflichen Schulen zu am NPM orientierten Reformen dieser Schulen und solchen zur Sicherung der Professionalität ihrer Lehrer. Von besonderer Relevanz sind diese auch deshalb, weil davon ausgegangen werden kann, dass der Lehrerbedarf für die beruflichen Schulen durch eine Pensionierungswelle im Ansteigen begriffen ist (vgl. TREDOP 2003, 10).

Im Folgenden wird im Zusammenhang mit der beruflichen Lehrerbildung zunächst das Konzept der „Professionalität“ thematisiert. Danach wird auf tradierte Mechanismen der Sicherung ihrer Professionalität im Rahmen von Professionalisierungsstrategien eingegangen. Sodann wird behandelt, wie die am NPM orientierte Reformbewegung Vorstellungen zur

Lehrerprofessionalität beeinflusst. Hieran anschließend werden empirische Befunde aus einer Befragung von Schulleitungsmitgliedern vorgestellt. Die Daten wurden im Rahmen von zwei Schulversuchen zur Umgestaltung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren/regionalen Berufsbildungszentren erhoben. Abschließend werden die Ergebnisse unter der Fragestellung diskutiert, welche Konsequenzen sich im Hinblick auf Überlegungen zu einer verstärkten Professionalisierung des Lehrerberufs an beruflichen Schulen ergeben.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Zum Verständnis von „Professionalität“ der Lehrer beruflicher Schulen

Mit dem Begriff der „Professionalität“ wird gemeinhin gekennzeichnet, dass Angehörige eines Berufsstandes über professionspezifische, im Rahmen einer intensiven Spezialausbildung erworbene Wissensbestände, berufsethische Orientierungen, eine relative Unabhängigkeit in der Ausübung ihrer Tätigkeit gegenüber professionsfremden Personen und Instanzen aufweisen, die es den Angehörigen einer Profession ermögliche, Konflikte und widersprüchliche Anforderungen im professionellen Handlungsfeld auszubalancieren (vgl. LEMPERT 1998, 147; ACHTENHAGEN/ LEMPERT 2000, 91f.; zu unterschiedlichen theoretischen Zugängen zum Konzept der Professionalität s. BAUER 2000, 56). Die SEKTION BWP (2003, 7) etwa konkretisiert diesen Begriff über die folgenden Dimensionen:

„1. Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder,
2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und
3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität.“

Für Lehrer der beruflichen Schulen verweisen unter anderem ACHTENHAGEN und LEMPERT (2000, 90) sowie DUBS (1999, 310ff.) auf die Notwendigkeit, im Rahmen der Ausbildung systematisches und kasuistisches Lernen wechselseitig aufeinander zu beziehen. Neben Unterrichtsversuchen solle dies nach Auffassung von LEMPERT (2006, 91) auch die „am wenigsten beachtete und von den verantwortlichen Instanzen mit geradezu sträflichem Leichtsinn vernachlässigte Ausbildungsphase der Lehrkräfte beruflicher Schulen“, die betriebspraktische Ausbildung, einbeziehen (s. auch LEMPERT 2007, 10). Eine eigene Ausbildung in einem Ausbildungsbetrieb ermögliche es den Lehrern der beruflichen Schulen am ehesten, mit der Arbeitswelt ihrer zukünftigen Schüler vertraut zu werden: „Denn wesentliches wird dort – sei es aus subjektiver Unfähigkeit oder sozialer Exklusivität, sei es mangels objektiver Explizierbarkeit – niemandem verbal vermittelt, sondern ist den betreffenden Arbeitsvollzügen und kommunikativen Episoden … als implizites Wissen inkorporiert“ (LEMPERT 2006, 91f.). ADIECK und STUBER (2006, 399) stellen die wachsende Bedeutung systematischer betriebspraktischer Erfahrung für die Ausbildung von Berufspädagoginnen und -pädagogen insbesondere im Hinblick auf die Notwendigkeit heraus, Kompetenzen für die Ausgestaltung von Lernfeldern zu gewinnen.

Der Begriff der Professionalität wird also im Rahmen des Basiscurriculums Wirtschaftspädagogik grundsätzlich individuenbezogen und inhaltlich definiert und ist nicht notwendigerweise auf institutionelle Mechanismen ihrer Sicherung bezogen. In der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion wird neben wissenschaftlichem Wissen auch implizites und fallbezogenes Wissen betont. Letzterem Aspekt kann vor allem für berufsfachliches Wissen angesichts der Implementierung des Lernfeldkonzepts für die Lehrer der beruflichen Schulen wachsende Bedeutung beigemessen werden.

2.2 Sicherung von Professionalität über Professionalisierungsprozesse

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird die Frage, wie die Qualität des Lehrpersonals der beruflichen Schulen gewährleistet werden kann, seit längerem diskutiert (z. B. TRAMM 2001, 1f.). Thematisiert wird dort unter dem Gesichtspunkt einer verstärkten Professionalisierung unter anderem die Einführung von Lehrerbildungsstandards für Lehrer beruflicher Schulen (z. B. BECK 2006; 2007, 188; AFF 2007, 5f.; zur Einführung von Standards in der Lehrerbildung z. B. auch TERHART 2006).

Prozesse der „Professionalisierung“ vollziehen sich nach HILLMANN (1994, 693f.) in modernen Gesellschaften im Wesentlichen über eine zunehmende Verwissenschaftlichung und Akademisierung, die Systematisierung und Fortentwicklung des jeweiligen beruflichen Fachwissens, die Einrichtung von Ausbildungswegen und vor allem über die Einführung von Prüfungen, die im Sinne von Zugangskontrollen hinsichtlich der Berufsausübung fungieren. Letztere werden typischerweise gewährleistet durch verbandsmäßige Organisation der Angehörigen einer Profession; die Zugangskontrollen sichern die Monopolstellung der Mitglieder einer Profession für die Besetzung ihrer Aufgabengebiete. Mit LEMPERT (1998, 148) beinhaltet dies auch Versuche, „Laien“ aus diesen Bereichen herauszudrängen.

Folgt man TERHART (2001, 215), ist die bisherige Form der Lehrerausbildung in Deutschland Ergebnis eines für die modernen Industrienationen typischen Ausbau- und Wachstumsprozesses, der in den allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Verstaatlichungsprozess eingebettet sei. Damit verbunden sei neben der Einbindung in den Wohlfahrtsstaat

1. eine enge Anbindung an Wissenschaft und
2. eine umfassende Bürokratisierung von Bildungs- und Zertifizierungsprozessen (vgl. TERHART 2001, 218).

Der Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Verwaltungseinbindung ist für den Lehrerberuf ein ambivalenter: Einerseits stützt die Eingliederung der Lehrerausbildung in die klassische Verwaltungslaufbahn Verwissenschaftlichungsprozesse, andererseits geht z. B. TERHART (2001, 43f.) davon aus, dass etwa der Beamtenstatus ihn für einen Abgleich mit Kriterien des klassischen Professionenkonzepts untauglich mache; Defizite werden sowohl im Hinblick auf die Sozialisation im Bereich pädagogischer Normen gesehen als auch bezüglich der Selbstorganisation der Professionsmitglieder (vgl. LEMPERT 1998). Neben einer unzureichenden Normvermittlung durch das wissenschaftliche Studium geht unter anderem

LEMPERT (1998, 148, 151) davon aus, dass auch das inhaltliche bzw. methodische Wissen defizitär sei, das im Rahmen der Berufsschullehrerausbildung vermittelt werde.

Einer verstärkten Professionalisierung des Lehrerberufs soll für die beruflichen Schulen unter anderem das Basiscurriculum dienen, das die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (SEKTION BWP) verabschiedet hat: „Das Basiscurriculum dient der Professionalisierung der Berufsgruppe der Berufs- und Wirtschaftspädagogen und leistet zugleich einen wesentlichen Beitrag zur Hebung der individuellen Professionalität der Absolventen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge“ (SEKTION BWP 2003, 4); nach Auffassung der SEKTION BWP (2003, 3) soll es auch als Grundlage für die Akkreditierungsverfahren berufs- und wirtschaftspädagogischer Bachelor- und Masterstudiengänge herangezogen werden.

Deutlich wird hierbei: Mit dem Begriff der Professionalisierung wird gemeinhin ein zunehmender Grad an Institutionalisierung[1] im Sinne einer zertifikatsgebundenen, curricularen und berufsständischen Absicherung des für die Berufsausübung zu Erlernenden verbunden. Für Deutschland ist mit der Entwicklung des Lehrerberufs einerseits eine akademische Ausbildung auf Universitätsebene verbunden, andererseits eine Einbindung in formal einheitliche Einstellungs-, Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen im Sinne des herkömmlichen bürokratischen Verwaltungskonzepts. Eine Institutionalisierung als Profession hat aufgrund der mangelnden berufsständischen Absicherung bislang nur begrenzt stattgefunden; vielmehr ist der institutionelle Zugang zur Ausübung des Berufs von Lehrern an beruflichen Schulen an Verfahrensweisen der öffentlichen Verwaltung gekoppelt.

2.3 New Public Management und Vorstellungen zur Sicherung „guter Lehrer“ für die beruflichen Schulen

Öffentliche Verwaltungen sind im Rahmen der international aufzufindenden Verwaltungsreformbewegung des NPM derzeit erheblichen Veränderungen unterworfen. Folgt man dem weit verbreiteten Verständnis von HOOD (2001), ist diese Bewegung durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- an unternehmerischen Verhaltensweisen orientiertes Management,
- Wettbewerb,
- explizite Setzung von Standards,
- Output-Überprüfung,
- Betonung von Wirtschaftlichkeit sowie
- Dezentralisierung von Entscheidungsbefugnissen auf niedere Verwaltungseinrichtungen und Kontraktmanagement.

[1] Der Beitrag folgt hierbei dem „Institutionen“-Begriff von MEYER und ROWAN (1977, 341): „Institutions inevitably involve normative obligations but often enter into social life primarily as facts which must be taken into account by actors. Institutionalization involves the process by which social processes, obligations, or actualities come to take on a rulelike status in social thought and action”.

Diese Verwaltungsreformbewegung betrifft derzeit auch die Umgestaltung des beruflichen Schulwesens in Deutschland. Vor allem Schulversuche bzw. Reformen zur Umgestaltung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren/regionalen Berufsbildungszentren weisen in hohem Maß Merkmale einer am NPM orientierten Umgestaltung auf (s. ausführlich WITTMANN 2003). Hierzu gehörten im Personalbereich vor allem die Übertragung dienstrechtlicher Befugnisse auf die Einzelschulen (vgl. MKN 2006 6ff.) und veränderte Strategien der Personalrekrutierung wie Seiteneinsteigerprogramme, Rekrutierung „fachkompetenten" Lehrpersonals aus Wirtschaftsbetrieben (vgl. MBWFK 2002, Punkt 4) und befristete Beschäftigungsverhältnisse (vgl. MKN 2006, 97) sowie einzelvertragliche Aushandlung von Vergütungen für Angestellte (94) und leistungsorientierte Bezahlung (vgl. LANDTAGSDRUCKSACHE 14/2701).

NPM wird im Folgenden als eine Verwaltungsreformbewegung begriffen, die nicht nur die rationale Umgestaltung von Verwaltungseinrichtungen – einschließlich der beruflichen Schulen – zum Gegenstand hat. Vielmehr bewirkt sie auch Veränderungen in den Ideen und Wertvorstellungen der betroffenen Akteure (vgl. WITTMANN, im Erscheinen). In Bezug auf die Lehrerbildung ereignet sich hierbei nach Ansicht TERHARTS (2001, 222) ein „Kampf um Anerkennung" nicht nur zwischen unterschiedlichen Ideen, sondern auch zwischen den Interessengruppen, die Träger dieser Ideen seien. Erkennbar sei dies insbesondere daran, dass kaum auf zuverlässige Daten und Forschungsergebnisse zur Lehrerausbildung zurückgegriffen werden könne und die Diskussion in der Folge einen auf Abwehr- und Hoffnungsargumentationen aufbauenden, ritualhaften Charakter aufweise.[2]

Die jüngere Diskussion um die Lehrerausbildung ist der Auffassung von TERHART (2001, 216) zufolge durch konfligierende Modernisierungsvorstellungen gekennzeichnet. Kritik an der Lehrerbildung beziehe sich

(1) einerseits auf deren Verwissenschaftlichung,

(2) andererseits auf das Verstaatlichungs- und Bürokratisierungsniveau mit dem Ziel seiner Absenkung (vgl. TERHART 2001, 220).

(Ad 1) Unter Kritik seien der Verwissenschaftlichungsprozess sowie die Kultur des Zweifels innerhalb der Wissenschaften. Pädagogische Arbeit werde im Sinne traditionell geisteswissenschaftlich-kulturpädagogischer Positionen, aber auch wissenschafts- und rationalitätskritischer Argumentationen und Haltungen im Sinne reformpädagogischer Milieus als personales, gemeinschaftsbezogenes Geschehen konzipiert. Das personalistisch-, kleinräumig-netzwerkartige, bedürfnis- und marktgesteuerte Muster der

[2] Auch LEMPERT (1998, 151) hebt, ohne diesen Aspekt explizit zu bearbeiten, die Bedeutung der Einstellung von Akteuren – in diesem Fall der Schulbehörden – für die Entwicklung von Lehrerprofessionalität heraus: „Welche Bedeutung Schulbehörden dem Studium … Erziehungswissenschaften (einschließlich der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik) als Vorbereitung auf das Lehramt an beruflichen Schulen zumessen, kann daraus erschlossen werden, dass sie in Zeiten des Lehrermangels immer wieder sozial- und erziehungswissenschaftlich völlig unqualifizierte Diplomingenieure und Diplomkaufleute als Referendare in den Schuldienst übernommen haben. Das war gerade in den letzten Jahren in acht Bundesländern der Fall".

„transklassischen Moderne“ (TERHART 2001, 221) stehe dem rational-administrativen Muster der klassischen Moderne entgegen, das auf eine immer längere, verstärkt wissenschaftsgestützte, zunehmend differenzierte Ausbildung, auf aufwändige Prüfungen und nicht zuletzt auf immer höhere Gehälter gesetzt habe (221). Während TERHART (2001) den letzteren Diskurs nicht explizit als durch die Verwaltungsreformbewegung des NPM beeinflusst ansieht, haben vor allem angelsächsische Autoren im Zuge seiner Einführung Tendenzen zu einer marktnäheren und stärker berufsorientierten, das „Berufliche“ über den Wert des „Akademischen“ stellenden (HODKINSON 1992, 30), Deprofessionalisierung beinhaltenden Rekrutierung von Lehrkräften vor allem im beruflichen Bildungssektor gesehen (vgl. RANDLE/ BRADY 1997, 229; SHAIN/ GLEESON 1997, 452).

(Ad 2) Der Idee des NPM zufolge solle ein verkleinerter Staat nur noch Standards setzen, Anforderungen ausschreiben und Mittel bereitstellen; staatliche Leistungen sollten extern evaluiert werden (vgl. TERHART 2001, 220). Dem ökonomischen Kalkül des NPM zufolge gehe es um einen Rückbau des Apparates bei erhöhter Wirksamkeit zurückgefahrener Mittel. Zu den Mitteln, mit denen „gute Lehrer“ in diesem Sinne gewährleistet werden sollen, gehören leistungsorientierte Bezahlung sowie veränderte laufbahnrechtliche Instrumente, unter anderem die Kopplung von Beförderung an vorgängige Qualifizierung (vgl. TERHART 2001, 227).

3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird auf ein Datenset aus dem Jahr 2003 zurückgegriffen und beleuchtet, welche Positionierungen Mitglieder von Schulleitungen der beruflichen Schulen zur Entwicklung von Professionalität ihrer Lehrer einnehmen. Im Rahmen von Reformprojekten, die die Umgestaltung beruflicher Schulen zu Kompetenzzentren (Modellversuch ProReKo in Niedersachsen) bzw. Regionalen Berufsbildungszentren (Konzeptstudie Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren in Schleswig-Holstein) zum Gegenstand hatten, wurden in einer quantitativen Fragebogenerhebung Führungskräfte in den Schulen befragt. Die Befragung war an Mitglieder der Erweiterten Schulleitungen (Schulleiterinnen und -leiter, stellvertretende Schulleiterinnen und -leiter sowie Abteilungsleiter und -leiterinnen) gerichtet.

Gefragt wird hier, in welcher Beziehung positive Einstellungen von Schulleitungsmitgliedern zu einer am NPM orientierten Veränderung der beruflichen Schulen mit Einstellungen

1. gegenüber dem Verhältnis von wissenschaftlichen und berufspraktischen Ausbildungsanteilen von Lehrern der beruflichen Schulen stehen;
2. zur institutionellen Absicherung von Lehrerprofessionalität über bürokratische Verfahrensweisen stehen.

Der Beitrag untersucht vor dem aufgezeigten Hintergrund zwei Hypothesen:

Hypothese 1: Schulleitungsmitglieder, die eine am NPM orientierte Umgestaltung der beruflichen Schulen unterstützen, präferieren verstärkt berufspraktische gegenüber akademischen Ausbildungsanteilen der Lehrer beruflicher Schulen.

Hypothese 2: Schulleitungsmitglieder, die eine am NPM orientierte Umgestaltung der beruflichen Schulen unterstützen, bevorzugen verstärkt informelle gegenüber institutionalisierten Strategien der Gewährleistung guten Lehrpersonals im Sinne formal einheitlicher Einstellungs-, Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen.

Die Studie wurde in Form einer Vollerhebung bei allen beteiligten Modellversuchsschulen durchgeführt. Ein Rücklauf wurde von 70% der befragten Schulen erzielt. 64 der befragten Schulleitungsmitglieder stammen aus dem Bundesland Niedersachsen, 49 aus dem Bundesland Schleswig-Holstein. Aussagen über die Grundgesamtheit der Schulleitungsmitglieder sind nicht möglich. Der Studie ist insofern ein exploratorischer Charakter zuzuschreiben.

Im Rahmen dieser Befragung wurden unter anderem Einstellungen zu Veränderungen in der Lehrerbildung für die beruflichen Schulen untersucht. Auf der Basis von Faktorenanalysen wurden hierzu Skalen gebildet. Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen reichen von .69 bis .78. Daneben wird im Folgenden mit Einzelitems gearbeitet. Die verwendeten Skalen sowie die Reliabilitätswerte für die Einzelskalen sind in den Tabellen 1 bis 3 dargestellt. Zur Datenauswertung wurde auf Pearson-Korrelationen zurückgegriffen.[3] Zur Hypothesenprüfung werden im Folgenden Signifikanzen auf dem 1 %- und auf dem 5 %-Niveau ausgewiesen.

[3] Damit wird der Auffassung gefolgt, wonach Likert-Skalen vor allem in Studien mit exploratorischem Charakter als Intervallskalen behandelt werden sollten: Hierdurch wird es ermöglicht, innerhalb der Daten neue Muster zu entdecken. Darüber hinaus ermöglicht dies im Vergleich zu ihrer Verwendung als Ordinalskalen die Nutzung kraftvollerer statistischer Verfahren (vgl. BORTZ 1989, 32; VELLEMAN/ WILKINSON 1993). Eine Prüfung mittels Spearman-Rangkorrelationskoeffizienten stützt die hier vorgestellten Befunde.

Tabelle 1: **Unabhängige Variable: Itemstatistik der Skala „Einstellungen zum New Public Management“ (NPM)**

Items	r_{IT}	**MW**	**SD**	**N**
1. Berufliche Schulen sollten wie Unternehmen geführt werden.	.59	2.01	.81	104
2. Berufliche Schulen sollten stark kundenorientiert sein.	.60	2.01	.71	111
3. Konkurrenz zwischen beruflichen Schulen ist wünschenswert.	.59	2.01	.91	111
4. Konkurrenz beruflicher Schulen mit privaten Bildungseinrichtungen ist wünschenswert.	.51	1.50	.63	109
5. Berufliche Schulen sollten einer regelmäßigen Evaluation ihrer Ergebnisse unterworfen werden.	.53	1.43	.60	113
6. Berufliche Schulen sollten über Trainingsangebote an Unternehmen Geld verdienen.	.37	1.89	.85	111
7. Ernennungen für Leitungspositionen in beruflichen Schulen sollten in erster Linie auf der Basis leistungsorientierter, zeitlich begrenzter Verträge erfolgen.	.45	2.15	.92	110
Cronbach's Alpha: .78 MW=1.84 SD=.51 N=96				
Itemformat: 1=stimme voll zu; 4=stimme gar nicht zu				

Tabelle 2: **Abhängige Variable: Itemstatistik der Skalen „Wert berufspraktischer Erfahrung“ (PRAXIS) und „Wert flexibler Vertragsbedingungen“ (FLEXIBEL)**

Skalenname	**Items**	r_{IT}	**MW**	**SD**	**N**
PRAXIS	1. Bei der Einstellung von Lehrern für berufliche Schulen sollte in erster Linie auf deren berufspraktische Erfahrung geachtet werden.	.55	2.25	.68	103
	2. Von Lehrern an beruflichen Schulen sollte eher berufspraktische Erfahrung als eine akademische Ausbildung verlangt werden.	.55	2.70	.83	99
Cronbach's Alpha: .71 MW=2.46 SD=.66 N=98					
FLEXIBEL	1. Lehrer für berufliche Schulen sollten auf der Basis individuell ausgehandelter Verträge eingestellt werden können.	.53	2.48	.97	106
	2. Es ist sinnvoll, die Entlohnung von Lehrern leistungsabhängig zu gestalten.	.53	1.94	.81	98
Cronbach's Alpha: .69 MW=2.21 SD=.78 N=98					
Itemformat: 1=stimme voll zu; 4=stimme gar nicht zu					

Tabelle 3: **Abhängige Variablen: Itemstatistik der Einzelitems**

Einzelitem-Nr.	Item	MW	SD	N
EINZELITEM 1:	Wenn jemand Lehrer in berufsbezogenen Fächern werden will, sollte ein universitärer Abschluss verlangt werden.	1.80	.79	106
EINZELITEM 2:	Ein pädagogisches Studium sollte verlangt werden, wenn jemand Lehrer in berufsbezogenen Fächern werden will.	1.56	.60	106
EINZELITEM 3:	Lehrer für berufliche Schulen sollten unabhängig von formalen Kriterien eingestellt werden.	2.68	.96	104
EINZELITEM 4:	Von Lehrern sollte verlangt werden, im Abstand weniger Jahre regelmäßig Betriebserfahrung zu sammeln.	1.58	.60	106
Itemformat: 1=stimme voll zu; 4=stimme gar nicht zu				

4 Ergebnisse

Von den Befragungsteilnehmern wird die Einführung von NPM überwiegend befürwortet (Skala NPM). Dieser Befund ist angesichts der Stichprobenziehung insofern nicht überraschend, als ihre Schulen sich um eine Teilnahme an einschlägigen Modellstudien aktiv bemüht haben. Die Ergebnisse verdeutlichen außerdem: Einem akademischen (EINZELITEM 1) und insbesondere einem pädagogischen Studium für angehende Lehrer der beruflichen Schulen (EINZELITEM 2) wird von den Befragten insgesamt ein hoher Wert beigemessen; dies gilt insbesondere auch gegenüber der berufspraktischen Erfahrung (Skala PRAXIS). Einstellungen von formalen Kriterien unabhängig vorzunehmen, wird demgegenüber tendenziell abgelehnt; Urteile hierzu fallen allerdings vergleichsweise heterogen aus (EINZELITEM 3). Durchschnittlich bewertet werden flexibel ausgehandelte Vertrags- und Bezahlungsbedingungen (Skala FLEXIBEL). Gleichzeitig spricht sich eine hohe Anzahl der Befragten dafür aus, von Lehrern regelmäßige betriebspraktische Erfahrung zu verlangen (EINZELITEM 4).

Tabelle 4 stellt die Ergebnisse der Analysen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zum NPM und solchen zur Anforderung berufspraktischer Erfahrungen, akademischer Ausbildung und eines pädagogischen Studiums als Voraussetzungen zur Einstellung von Lehrern für die beruflichen Schulen dar.

Tabelle 4: **Pearson-Korrelationen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zum New Public Management (NPM) und Einstellungen zu akademischen vs. berufspraktischen Ausbildungsanteilen für Lehrer der beruflichen Schulen**

	Einstellungen zum New Public Management (Skala NPM)
Skala PRAXIS	.07
Wenn jemand Lehrer in berufsbezogenen Fächern werden will, sollte ein universitärer Abschluss verlangt werden. (EINZELITEM 1)	-.02
Ein pädagogisches Studium sollte verlangt werden, wenn jemand Lehrer in berufsbezogenen Fächern werden will. (EINZELITEM 2)	.01

Wie die Tabelle ausweist, besteht zwischen der Wertschätzung NPM-orientierter Reformen der beruflichen Schulen und der Befürwortung

- eines akademisches Studiums,
- eines pädagogischen Studiums oder
- berufspraktischer Vorerfahrung

als Einstellungskriterien für das Lehramt an diesen Schulen kein Zusammenhang. Hypothese 1 kann anhand der Daten also nicht untermauert werden.

Tabelle 5 weist Zusammenhänge aus zwischen Einstellungen der Befragten zum NPM und der Befürwortung

- einer flexiblen Vertragsgestaltung für die Lehrer der beruflichen Schulen,
- der Unabhängigkeit von Einstellungskriterien von formalen Bedingungen sowie
- der Anforderung regelmäßiger betrieblicher Praxiserfahrung.

Die ausgewiesenen Korrelationskoeffizienten sind für alle geprüften Aspekte signifikant. Positive Einstellungen zum NPM korrelieren vor allem hoch mit der Befürwortung individuell ausgehandelter Verträge für Lehrer der beruflichen Schulen. Dessen Anhänger befürworten außerdem regelmäßige betriebspraktische Erfahrungen von Lehrern der beruflichen Schule. Tendenziell lehnen sie formale Einstellungsvoraussetzungen ab. Die Daten stützen also Hypothese 2.

Tabelle 5: **Pearson-Korrelationen zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zum New Public Management (NPM) und Einstellungen zu informellen vs. institutionalisierten Mechanismen der Sicherung von Lehrerprofessionalität**

	Einstellungen zum New Public Management (Skala NPM)
Skala FLEXIBEL	.50**
Lehrer für berufliche Schulen sollten unabhängig von formalen Kriterien eingestellt werden. (EINZELITEM 3)	.22*
Von Lehrern sollte verlangt werden, im Abstand weniger Jahre regelmäßig Betriebserfahrung zu sammeln. (EINZELITEM 4)	.32**
* *signifikant auf dem 5%-Niveau* ** *signifikant auf dem 1%-Niveau*	

5 Fazit

Dem akademischen und pädagogischen Studium wird unabhängig von Einstellungen zum New Public Management ein hoher Wert beigemessen; die berufspraktischen Anteile der Ausbildung dieser Lehrer werden im Verhältnis hierzu geringer geschätzt. Demgegenüber richten sich Anhänger des New Public Management gegen die formale Festschreibung dieser Kriterien als Einstellungskriterien bzw. gegen die Einheitlichkeit der Beschäftigungs- und Bezahlungsbedingungen. Sie betonen verstärkt auch die Notwendigkeit betriebspraktischer Erfahrung während der Berufstätigkeit und stützen damit besonders eine Komponente der Entwicklung professionellen Lehrerwissens, der angesichts der Einführung des Lernfeldansatzes eine erhöhte Bedeutung zukommt.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Beeinflussung von Personalauswahl und -einsatz durch die Schulen erscheint die Tendenz problematisch, Einstellungen von Personal unabhängig von formalen Kriterien vornehmen zu wollen. Dies gilt insbesondere angesichts der Möglichkeit, verstärkt Seiteneinsteiger sowie nicht grundständig qualifiziertes Lehrpersonal einzustellen. Gegenwärtige verfügbare Mechanismen der Absicherung einer möglichst professionellen Lehrerausbildung über bürokratische Verfahrensweisen stehen damit vermehrt infrage. Zu vermuten ist also, dass die am New Public Management orientierte Umgestaltung beruflicher Schulen Bemühungen um eine verstärkte Professionalisierung ihrer Lehrer erschwert, die notwendigerweise an eine starke Institutionalisierung des Lehrerberufs geknüpft ist. Die vorgelegten Befunde deuten zumindest darauf hin, dass klassische Strategien der Entwicklung von Professionalität über die wissenschaftliche Lehrerausbildung von den Befragten – unabhängig von ihrer Einstellung zum New Public Management – geschätzt werden.

Literatur

ACHTENHAGEN, F./ LEMPERT, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 1: Das Forschungs- und Rahmenprogramm. Opladen.

ADIECK, S./ STUBER, F. (2006): Standards für betriebliche Praxisstudien? In: HILLIGUS, A.H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 399-404.

AFF, J. (2007): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik" an der WU-Wien. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.pdf (11-9-2007).

ALTRICHTER, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: BASTIAN, J./ HELSPER, W./ REH, S./ SCHELLE, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen, 145-163.

BAUER, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: BASTIAN, J./ HELSPER, W./ REH, S./ SCHELLE, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen, 55-72.

BECK, K. (2006): Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett? In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) vom 19.-20. September 2005 an der Universität Erfurt. Bielefeld, 253-262.

BECK, K. (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 2, 172-195.

BLK (2003): Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken. Bericht der BLK. Heft 105. Bonn: BLK.

BORTZ, J. (1989): Statistik für Sozialwissenschaftler. 3., neu bearb. Aufl. Berlin et al.

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

FEND, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden.

HODKINSON, P. (1992): Alternative Models of Competence in Vocational Education and Training. In: Journal of Further and Higher Education, 16, H. 2, 30-39.

HOOD, C. (1991): A Public Management for all Seasons? In: Public Administration, 69, H. 2, 3-19.

LEMPERT, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler.

LEMPERT, W. (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler.

LEMPERT, W: (2007): Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung. Zur Erinnerung an WOLFGANG WIRSICH (1948-2006). In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 1. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/lempert_bwpat12.pdf (11-9-2007).

MEYER, J.W./ ROWAN, B. (1977): Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: American Journal of Sociology, 83, H. 2, 340-63.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2002): Personalkostenbudgetierung für Schulen. Pilotprojekt. Bekanntmachung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 29. Juni 2002. Kiel. Online: http://infokumi.lernnetz.de/nblausgabe.php3?alle=yes&showid=1 (01.02.2007) (zit. MBWFK).

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Handreichungen für die ProReKo-Schulen zur Wahrnehmung dienstrechtlicher Befugnisse. Online: http://www.proreko.de/Datenmaterial/Handreichungen_Teil1.pdf (25.08.07) (zit. MKN).

Niedersächsischer Landtag (2001): Entschließung „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“. Landtagsdrucksache 14/2701, 17.09.2001. Hannover (zit. Landtagsdrucksache 14/2701).

RANDLE, K./ BRADY, N. (1997): Further Education and the New Managerialism. In: Journal of Further and Higher Education, 21, H. 2, 229-239.

SCHRÖTER, E./ WOLLMANN, H. (2005): New Public Management. In: BLANKE, B./ BANDEMER, S. v./ NULLMEIER, F./ WEWER, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. 3., völlig überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, 63-74.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena (zit. SEKTION BWP).

SHAIN, F./ GLEESON, D. (1999): Under new management. Changing conceptions of teacher professionalism and policy in the further education sector. In: Journal of Education Policy, 14 H. 4, 445-462.

TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel.

TERHART, E. (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: HILLIGUS, A.H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin, 29-42.

TRAMM, T. (2001): Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 1. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwpat1.pdf (11-9-2007).

TREDOP, D. (2003): Zur Funktion des Personalmanagement im Neuen Steuerungsmodell als zentrales Instrument für eine teilautonome Schule. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 5. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe5/tredop_bwpat5.pdf (11-9-2007).

VELLEMAN, P.F./ WILKINSON, L. (1993): Nominal, Ordinal Interval, and Ratio Typologies are Misleading. In: The American Statistician 47, H. 1, 65-72.

WILBERS, K. (2002): Grundsätzliche Aspekte bei der Schaffung von Netzwerken, Probleme und Lösungsmöglichkeiten. In: BLK (Hrsg.): Kompetenzzentren. Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken – Rolle und Beitrag der beruflichen Schulen. BLK-Fachtagung am 3./4. Dezember 2001 in Lübeck. Bonn: BLK, 101-121.

WITTMANN, E. (2003): Leiten von Schule als Balanceakt zwischen alternativen Administrativen Philosophien? Zur Bedeutung des „New Public Managements“ für die Implementation von Kompetenzzentren und Regionalen Berufsbildungszentren. In: BUER, J. v./ ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (Hrsg.): Berufliche Bildung auf dem Prüfstand: Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtliche Innovation. Frankfurt, 343-373.

WITTMANN, E. (im Erscheinen) Align, don’t necessarily follow. In: Educational Management Administration and Leadership.

Die Autorin:

Dr. EVELINE WITTMANN

Erziehungswissenschaften, Abt. Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität Berlin

Unter den Linden 6, 10099 Berlin

E-mail: eveline.wittmann (at) rz.hu-berlin.de

Homepage: http://www.ewi.hu-berlin.de/wipaed/lehrstuhl/46136/

Franz Stuber
(Fachhochschule Münster)

„Betriebliche Praxisfelder erschließen“ - Ein Informationsportal unterstützt forschendes Lernen in Praxisstudien

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/stuber_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (STUBER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/stuber_bwpat12.pdf

Der Beitrag stellt das Konzept und den Entwicklungsstand des elektronischen Info-Portals „Betriebliche Praxisfelder erschließen“ vor, das im Rahmen des Forschungsvorhabens „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – Professionalisierung durch Stärkung des Berufsfeldbezuges“, im Programm des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft „Neue Wege in der Lehrerausbildung“ gefördert wurde.
Das Projekt widmet sich der insbesondere für die Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen zentralen Aufgabe der methodischen Unterstützung der außerschulischen Praxiserschließung. Angehende Berufspädagogen sollen vor Antritt ihrer Lehrtätigkeit systematisch Einblick in die betrieblichen Arbeitsprozesse, sowie in das außerschulische Arbeitsumfeld ihres jeweiligen Studienschwerpunkts bzw. Berufsfeldes erhalten.
Das Portal ist seit Herbst 2006 online und wird für studentische Projekte im Praxissemester eingesetzt und im Rahmen weiterer Lehrveranstaltungen erprobt und evaluiert. Das Portal ist erreichbar unter http://www.fh-muenster.de/ibl/projekte/informationsportal/Informationsportal_Praxisstudien.php .
.

An information portal to support learning about work processes in companies

This contribution introduces the concept and current level of development of the electronic information portal entitled: ‘Opening up fields of practice in work contexts’, which was supported by funding from the programme of the *Stifterverband* (a foundation supporting research in Germany) entitled ‘New directions in initial teacher training’, in the context of the research project called ‘Learning through research in teacher training – professionalisation through strengthening links to the field of work’.
The project is dedicated to the central task of the methodological support of developing understanding of working practices outside the school, which is of particular relevance to the training of teachers for vocational schools. Trainee vocational school teachers should, before they begin teaching, gain a systematic insight into the work processes in companies, as well as the world of work outside the school context, in their respective main subject areas or occupational field.
The portal has been online since autumn 2006 and is being piloted and evaluated in student projects in the semester of practical experience, as well as in the context of further seminars and lectures. The portal can be accessed at:
http://www.fh-muenster.de/ibl/projekte/informationsportal/Informationsportal_Praxisstudien.php
.

FRANZ STUBER (Fachhochschule Münster)

„Betriebliche Praxisfelder erschließen“ - Ein Informationsportal unterstützt forschendes Lernen in Praxisstudien

1 Praxis erforschen – eine Aufgabenstellung im Lehramtsstudium

Studierende der Pädagogik sind aufgerufen, einen „forschenden Habitus“ zu entwickeln (OBOLENSKI/ MEYER 2006). Also eine Haltung, die sich der Erkenntnisgewinnung verpflichtet weiß. Forschung kennzeichnet einen Standpunkt des Subjekts zur Welt, dem es um die Erlangung von neuem Wissen, um begründete Urteile über Natur, Technik wie auch gesellschaftliche Praxis geht. Theorien etwa über die Schwerkraft, die Schule oder die Arbeitswelt geben an, was diese Gegenstände jeweils kennzeichnet und von anderen Dingen und Sachverhalten unterscheidet, warum sie so und nicht anders sind, was also ihr Begriff, Grund und Zweck ist.

Nun zielt jedwedes Lernen von Theorien auf Erkenntnisgewinnung. Als Resultat des Lernprozesses entsteht neues Wissen beim Lernenden. Im Terminus des „forschenden Lernens“ ist aber gefordert, im Studium über die Prüfung und Aneignung existierender Theorien hinauszugehen. Die Generierung neuen Wissens soll also zentrales Element beim Erwerb von Wissen, dem Lernen, werden.

EULER (2005) fokussiert mit der Forderung nach forschendem Lernen nicht nur die Art der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien, sondern nimmt auch Praxiskontakte im Studium in den Blick. *„Getreu dem Prinzip, dass nicht nur für das Leben, sondern auch in ihm gelernt wird, ist die Lebenspraxis nicht nur Gegenstand einer distanzierten intellektuellen Reflexion, sondern auch ein Ort der Erfahrung, der zumindest exemplarisch aufgesucht bzw. konkret aufgenommen wird, um Probleme zu erkunden und Problemlösungen zu überprüfen.“* (EULER 2005, 13)

Das Erleben, die Erfahrung in der Praxis, die ja Ausgangspunkt und Gegenstand von Wissenschaft ist, soll danach für angehende Pädagogen nicht in erster Linie der Vorbereitung auf den Lehrerberuf im Sinne des Einübens von professionellen Handlungsroutinen dienen, sondern der wissenschaftlichen Erkenntnis, die über die erkundeten „Probleme“ aufklärt, indem die vorgefundenen Lösungen „überprüft“ werden. Was EULER für Probleme, also für Sachverhalte, die aus dem Blickwinkel bestimmter Interessen als verbesserungsbedürftig angesehen werden, formuliert, lässt sich auf die gedankliche Erschließung betrieblicher und schulischer Praxis generell ausdehnen: die Ermittlung und Bewertung gültiger Ziele und Interessen, der dabei verfolgten Strategien, notwendiger Kompetenzen etc.

Als dafür ausgewiesene Orte und Gelegenheiten gelten studienintegrierte Praktika. So formulieren etwa die Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Praxisphasen in Nordrhein-Westfalen: *„Forschendes Lernen setzt Praktika im Handlungsfeld Schule in Beziehung zu*

einer spezifischen Interessenhaltung, die auf Wissenschaftlichkeit ausgerichtet ist. Diese Bedeutungskomponente ergibt sich, wenn man Lernen im schulischen Handlungsfeld aus der Perspektive der in einem weiten Sinne zu verstehenden Tätigkeit des Forschens sieht. Mit dieser Tätigkeit ist zunächst eine Haltung der Neugierde verknüpft im Sinne von Offenheit, neue Erkenntnisse erwerben und verarbeiten zu wollen. Weiterhin verbindet sich mit reflektierter Neugierde das Interesse, den Erkenntniserwerb zu methodisieren und die Verarbeitung von Erkenntnissen zu systematisieren.“ (BOELHAUVE et al. 2004, 5)

Was hier für das Praxisfeld Schule formuliert wird, gilt für angehende Berufspädagogen in doppelter Weise. Für die schulische wie auch gleichermaßen für die betriebliche Praxis. Neuere Studienkonzepte sehen für betriebliche Praxiskontakte speziell ausgewiesene Praxisstudien vor. So auch im kooperativen Studiengang für das Lehramt an Berufskollegs, der gemeinsam von der Westfälischen Wilhelms-Universität und der Fachhochschule Münster betrieben wird. Von der Hochschule angeleitete betriebliche Praxiserschließung ist als fester Studienbestandteil etabliert. Im Umfang von bis zu einem Semester soll betriebliche Realität erlebt und im skizzierten Sinne erforscht werden (vgl. ADIEK/ STUBER 2006). Das in Abschnitt 3 skizzierte Informationsportal „Betriebliche Praxisfelder erschließen“ spielt darin die Rolle eines Werkzeugs für verschiedene Aufgabenstellungen, die von der Themenfindung für studentische Projektvorhaben, über Informationen zu berufswissenschaftlichen Analysemethoden bis zu Checklisten für den Einsatz empirischer Erhebungstechniken reicht.

2 Orientierungspunkte zur Unterstützung betrieblicher Praxisstudien

Angehende Berufspädagogen sollen vor Antritt ihrer Lehrtätigkeit systematische Einblicke in die betrieblichen Arbeits- und Bildungsprozesse, sowie in das außerschulische Arbeitsumfeld ihres jeweiligen beruflichen Studienschwerpunkts erhalten. Um diesen im Sinne des forschenden Lernens erarbeiten zu können, bedarf es der Bereitstellung wissenschaftlicher Expertise. Studierende müssen die konzeptionellen Ansätze und methodischen Vorgehensweisen, die die Wissenschaft entwickelt hat, kennen lernen, einschätzen können und exemplarisch anwenden.

Woran soll man sich dabei orientieren? Insbesondere zwei theoretische Orientierungspunkte sind hier relevant. Dies ist einmal die Berufsbildungsforschung: *„Berufsbildungsforschung beschäftigt sich in ihrem Kern mit berufsförmig organisierten Arbeitsaufgaben und -prozessen als konstitutiven Momenten für die Organisation und Gestaltung von Qualifizierungs- und Bildungsprozessen, die sich in mehr oder weniger formalisierten beruflichen Bildungsgängen und -systemen vollziehen. Ihr Erkenntnisinteresse richtet sich auf Phänomene, die in den situativen Praktiken der Handelnden konstituiert sind. Die Handlungskontexte sind daher eine zentrale Quelle der Erkenntnis und nicht eine Störquelle.“* (RAUNER 2005, 557)

Mit einem Plädoyer für die Analyse der stattfindenden Praxis als Erkenntnisquelle macht RAUNER deutlich, dass es der Berufsbildungsforschung um die Erschließung der beruflichen Facharbeit und der darin eingeschlossenen Kompetenzen geht. Folgt man dieser Argumentation, so ist die praktische Stellung des Forschers aber nicht von dem ermittelten Wissen her formuliert, sondern vorab in den Dienst folgender Aufgaben gestellt:

- Entdecken und sichern `tatsächlich` verwendeten Wissens und Könnens der Facharbeiter im Arbeitsprozess;
- Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs;
- Identifizieren typischer Arbeitsaufgaben für einen Beruf, Ordnen dieser Aufgaben in einer entwicklungslogischen Struktur;
- Entwicklung von Lern- und Arbeitsaufgaben (Inhalte und Methoden);
- Curriculumentwicklung und -revision;
- Lernortgestaltung (Ausstattung von Lernräumen, integrierte Fachräume usw.);
- Entwicklung problemorientierter Lernumgebungen.

Die Berufsbildungsforschung verknüpft demnach ihr wissenschaftliches Interesse der Erkenntnisgewinnung mit dem Willen zur Gestaltung der von ihr untersuchten Praxis. Sie nähert sich ihrem Untersuchungsgegenstand nicht unvoreingenommen, sondern mit dem vorab festgelegten Bekenntnis, dass die untersuchte Praxis Unterstützung verdiene. Der Vorteil des direkten sich Einlassens auf die „Handlungskontexte“ wird daher mit einem Nachteil erkauft. Die grundsätzlich positive Einstellung der Berufsbildungsforschung zu ihrem Untersuchungsgegenstand verschließt ihr möglicherweise Erkenntnisquellen. Ein unvoreingenommenes Einlassen der Studierenden auf die Praxis, die es zu erforschen gilt, halten wir hingegen für eine Voraussetzung, substanzielle Eigenarten derselben zu erschließen und auch, gegebenenfalls eine als schlecht erkannte Praxis zu verwerfen.

Als ein weiterer Orientierungspunkt empfiehlt sich die empirische Sozialforschung. *„Empirisch kommt aus dem Griechischen und heißt `auf Erfahrung beruhend/ erfahrungsmäßig`. Diese Erfahrung kann auf Beobachtung, Befragung, Experimenten oder anderem Datenmaterial beruhen. Empirische Forschung sucht also nach Erkenntnissen durch systematische Auswertung von Erfahrung. - Nach einem empirisch-sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis ist zur Prüfung einer Theorie die Konfrontation daraus abgeleiteter Aussagen, Fragestellungen oder Hypothesen mit der Erfahrungswelt notwendig."* (REICHER/ STIGLER 2005, 86)

Empirische Sozialforschung teilt demnach mit jeder Wissenschaft den Ausgangspunkt, dass sie nicht von Phantastereien und Glaubensbekenntnissen etc. ausgeht, sondern von dem, was in der Welt erfahren wird. Dabei reicht es für wissenschaftliche Erkenntnis nicht aus, dass diese Erfahrungen subjektiv-individueller Art sind; vielmehr müssen sie systematisiert und gedanklich ausgewertet werden. Dafür hat die empirische Sozialforschung vielfältige Ansätze, Verfahren und Systeme methodischer Regeln entwickelt.

Folgt man dem obigen Zitat, so formuliert die empirische Sozialforschung dabei allerdings einen Zirkelschluss. Denn die Empirie ist bei ihr einmal der Ausgangspunkt und Gegenstand der Erkenntnistätigkeit und zugleich soll sie Kriterium für den Wahrheitsgehalt von Theorien sein. Beides kann aber nicht zugleich gelten. Methodisch kontrolliertes Beobachten, Befragen und Experimentieren erlaubt die Praxiserschließung im Sinne der Gewinnung und Strukturierung von Aussagen und Sachverhalten. Mit dieser Registrierung von Phänomenen ist aber noch keine Erklärung über Grund und Zweck dieser Erscheinungen geleistet. Fakten aus der

Erfahrungswelt werden erhoben und zur Kenntnis gebracht. Damit werden sie zum Stoff und Hilfsmittel für das Nachdenken. Werden sie nun analysiert, also forschend durchdrungen, hilft der zirkuläre Rückgriff auf das empirische Material nicht weiter, sondern nur Argumente. Der „Forschende Lerner“ hat durch seine Argumentation und Begründung zu überzeugen. Daher darf die Rolle der Erhebungsmethoden keinesfalls überschätzt werden. Erhebungsmethoden und entsprechende Instrumente strukturieren das Feld der Erscheinungen, aber sie ersetzen nicht die Qualität der Argumentation.

Die positive Voreingenommenheit in dem einen Falle, und die zirkuläre Doppelbewertung des empirischen Materials in dem anderen Falle, machen Berufsbildungsforschung und empirische Sozialforschung zu wichtigen, aber ergänzungsbedürftigen Orientierungen für betriebliche Praxisstudien. Dies gilt umso mehr, als Lehramtsstudierende, die Praxisstudien durchführen sollen, keine erfahrenen und beruflich ausgewiesenen Forscher sind; auch wollen sie in aller Regel keine solchen werden, sondern Lehrer. Eine handhabbare Balance zu finden zwischen methodischer Präzision auf der einen Seite und argumentativer Standfestigkeit und Überzeugungskraft auf der anderen Seite ist also eine große Herausforderung für die Unterstützung forschenden Lernens angehender Berufspädagogen.

3 Zum Konzept des Informationsportals

Dieser Herausforderung stellt sich das Informationsportal „Betriebliche Praxisfelder erschließen“. Es greift die genannten Defizite der Berufsbildungs- und Sozialforschung für studentische ‚Praxisforscher’ auf setzt dies in ein neues Online-Tool um. Die Entwicklung des Informationsportals erfolgt seit 2005 im Rahmen des Forschungsvorhabens „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung - Professionalisierung durch Stärkung des Berufsfeldbezuges“ am Institut für Berufliche Lehrerbildung IBL der Fachhochschule Münster. Sie wird gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Stiftung Mercator im Programm „Neue Wege in der Lehrerausbildung“ (ADIEK/ STUBER 2006).

Die Entwickler haben dem Portal verschiedene Zielsetzungen gegeben. Es versucht erstens, dem anhaltend großen Informationsbedarf der Studierenden in Bezug auf *handhabbare* Methoden und Instrumente für die Planung und Durchführung von Praxisstudien nachzukommen. Zweitens nimmt es für die Perspektive der späteren Berufsarbeit als Berufspädagogen Kompetenzen für die Ausgestaltung von *Lernfeldern* in den Blick. Professionalität im Lehrerberuf bedeutet permanente Fort- und Weiterbildung, Schulmanagement, Medien- und Curriculumentwicklung, Lernortkooperation und Expertenwissen im Berufsfeld. Daher werden drittens Anforderungen dieser *übergreifenden* Tätigkeitsfelder und Praxisorte mit einbezogen. Viertens ist zugleich klar, dass es für die unterschiedlichsten Vorhaben, denen Studierende in ihren Studien nachgehen, weder die eine Methode, noch das perfekt vorbereitete Instrument gibt, das stets empfohlen werden kann. Somit kann ein Online-Portal eine „face-to-face“-Betreuung *nicht ersetzen*. Im besten Falle verhilft es fünftens den Studierenden zu fundierten Grundlagen über das, was sie zur Vorbereitung und im Vollzug wissen können und sich *aneignen müssen*. Im Idealfall entwickeln sich so präzise Vorstellungen, welche Kom-

petenzen für die erfolgreiche Realisierung betrieblicher Praxisstudien notwendig sind und wie diese in ein Erfolg versprechendes Forschungsdesign umgesetzt werden können.

Diese Anforderungen münden als Gestaltungselemente in einen dreigliedrigen Aufbau.

1. Eine erste Abteilung umfasst Hilfestellungen für die Frage: Was sind die Anforderungen und was ist zu tun in Praxisstudien? Diese finden sich unter „Informationen zu den Aufgabenstellungen in Praxisstudien“.
2. Zielführende (und möglichst knappe) Ausführungen zu ausgewählten Untersuchungsfeldern und Methoden der Sozial-, Berufs- und Arbeitswissenschaften finden sich in der Abteilung „Untersuchungsgegenstände und Methoden“.
3. In der abschließenden Abteilung „empirische Werkzeuge“ finden sich Angaben und Einschätzungen zu Instrumenten der empirischen Sozial- und Bildungsforschung, die in verschiedenen Kontexten eingesetzt werden.

Abbildung 1 zeigt den generellen Aufbau des Portals „Betriebliche Praxisfelder erschließen“.

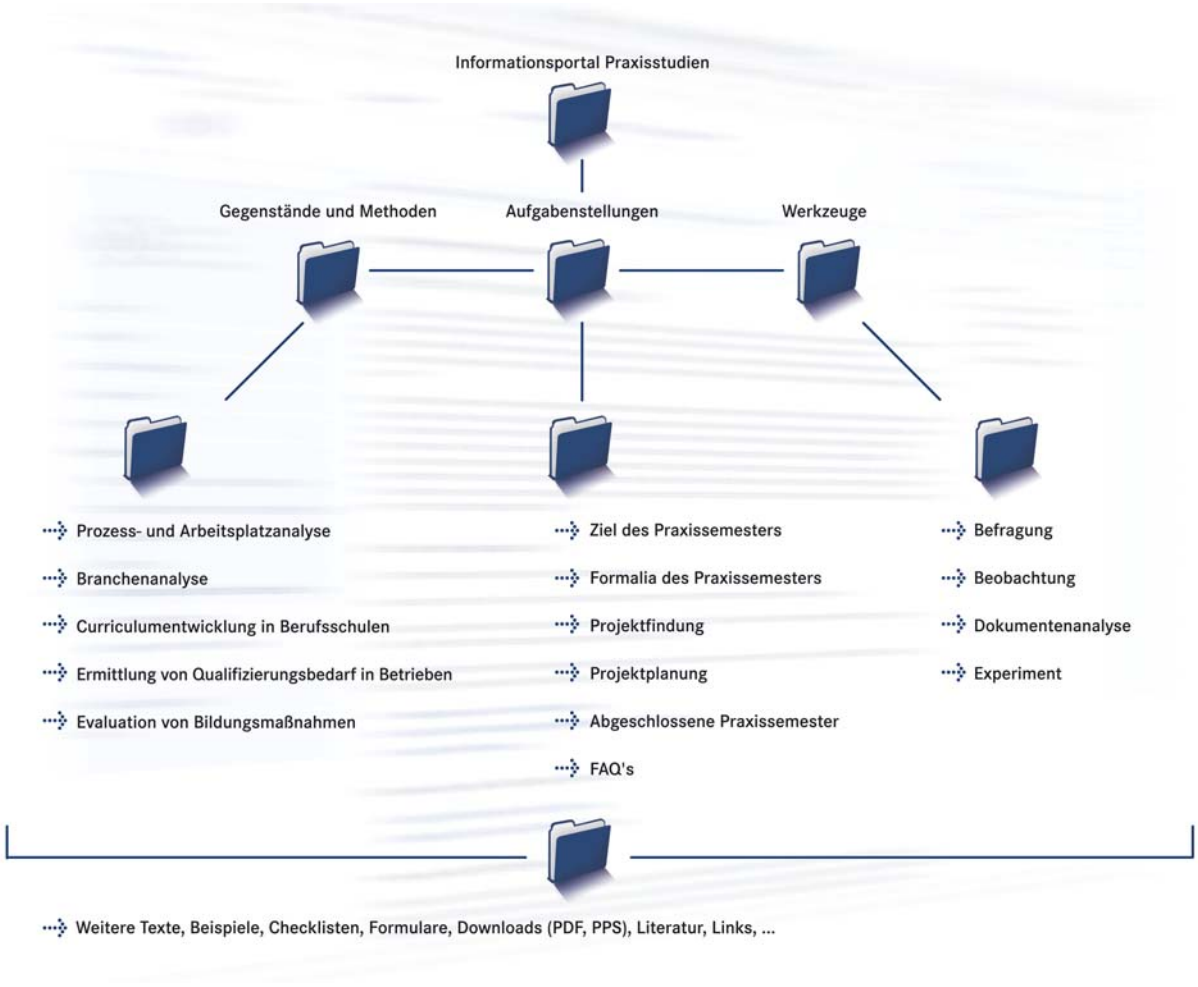


Abb. 1: Struktur des Informationsportals „Betriebliche Praxisfelder erschließen“

4 Aufgabenstellungen in Praxisstudien

Damit betriebliche Praxisstudien den erwünschten Nutzen erbringen, ist es unbedingt erforderlich, die Durchführung nicht dem Zufall oder den im Betrieb vorfindlichen Bedingungen zu überlassen. Es ist notwendig, die gewünschten Resultate durch eine systematische, planmäßige Vorbereitung anzuvisieren und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten sicherzustellen.

Dazu gehört als erster Schritt, über die Zielsetzungen im Sinne der Erwartungen der Hochschule aufzuklären. Der Bogen ist dabei weit gespannt: Möglich ist die Befassung etwa mit folgenden Sachverhalten:

- Vernetzung der betrieblichen Praxis mit der schulischen Ausbildung,
- Kompetenzprofile und Arbeitsbeziehungen von Auszubildenden und Fachkräften,
- direkter Erwerb von Erfahrung und Arbeitsprozesswissen im Arbeitsprozess im Berufsfeld,
- Wirkungs- und Gestaltungsprozesse im Spannungsfeld unternehmerischer Gewinnkalkulation, Technikentwicklung und Arbeitnehmerinteressen,
- Interessen, Motive und Kooperationsformen weiterer Akteure der beruflichen Bildung (Kammern, Lehrwerkstätten, Bildungsverwaltung und -politik, Forschungseinrichtungen etc.).

Diese Breite und Offenheit fordert von Anbeginn dazu heraus, die Themenstellung gut zu planen, sich frühzeitig mit allen Akteuren abzusprechen und ein planvolles Vorgehen von der ersten Projektidee bis zur zeitlichen Strukturierung einzelner Realisierungsschritte zu entwickeln. Das Portal bietet dafür Hilfen für *Projektfindung* und *Projektplanung* an. So empfehlen wir, frühzeitig eine knappe *Projektskizze* zu erstellen und kontinuierlich zu ergänzen und zu aktualisieren. Diese sollte eine Diagnose des Projektfeldes, eine Beschreibung des methodischen Designs und eine Terminplanung umfassen. Verschiedene Leitfragen sollen die Erstellung der Skizze unterstützen. Beispielhaft für die Themenfindung:

- *Überlegen Sie, was Sie während Ihres bisherigen Studiums bereits an Grundlagen erworben haben und welches „Thema“ bzw. welche Fragestellung (z.B. innerhalb eines Seminars) Ihnen besonders interessant vorgekommen ist (Bsp. Lernortkooperation zwischen Ausbildungsleitung des Betriebes und Berufskolleg oder: neue Entwicklungen innerhalb einer Berufsgruppe).*
- *Überlegen Sie, ob sich dieses „Thema“ bzw. diese Fragestellung mit einem Vorhaben für die Praxisstudie verknüpfen lässt.*
- *Überlegen Sie dann, welche Gesichtspunkte Sie innerhalb ihres „Themas“ genauer verfolgen wollen (z.B. Lernortkooperation - Befragung von Auszubildenden). Präzisieren Sie also die Problemformulierung.*

– *Bedenken Sie: Unbrauchbar sind vorläufige Untersuchungsideen, die unklare, mehrdeutige oder schlecht definierte Begriffe enthalten (Bsp. „Probleme und Entwicklungen innerhalb der Lernortkooperation bei der gewerblich-technischen Ausbildung“).*

– *Vermeiden Sie Fragestellungen, bei denen man absehbar nur schon seit langem Bekanntes wieder reproduziert. Aspekte wie die Abstimmung mit den Gegebenheiten der Praxisforschungsstätte, die Aktualität des Themenbereiches und die Erweiterung des Wissens im Hinblick auf die spätere Lehrtätigkeit sollten Berücksichtigung finden.*

Oder für die Projektplanung:

– *Welchen Anforderungen der Hochschule wollen Sie besonders nachgehen? Sind ihre Interessen an einer bestimmten Praktikumsstelle und ihre eigene Fragestellung darauf abgestimmt? Ergeben sich hier möglicherweise Konflikte? Wenn ja, welche?*

– *Welche Vorkenntnisse über Ihre Praktikumsstelle haben Sie und wie gedenken Sie, diese mit Ihrer Fragestellung zu verknüpfen? Welche möglichen Anforderungen wird die Praktikumsstelle an Sie formulieren?*

Weitere Anregungen in diesem Bereich geben summarische Darstellungen von „good-practice“-Beispielen abgeschlossener Praxisstudien.

5 Untersuchungsgegenstände und Methoden

In dieser Abteilung erfolgt die einführende Darstellung typischer Untersuchungsfelder bildungswissenschaftlich orientierter Praxiserschließung und dafür entwickelter Methoden und Verfahren. Sie zeigt bekannte und teils in verschiedenen Kontexten erprobte Zugangsweisen zur Erschließung und Erklärung betrieblicher Praxis auf, an denen sich eigene Projektfragestellungen der Studenten orientieren können. Folgende Zugänge sind derzeit implementiert:

Der Abschnitt *Prozess- und Arbeitsplatzanalyse* trägt dem Umstand Rechnung, dass sich die Analyse der Arbeitspraxis von Fachkräften nicht kontextfrei nur auf isolierte Verrichtungen am Arbeitsplatz beziehen sollte. Ohne Berücksichtigung der zentralen Arbeitsaufgaben und deren Einbindung in Geschäfts- und Arbeitsprozesse wird Facharbeit in ihrer Vielseitigkeit nicht angemessen erfasst. Für die Prozess- und Arbeitsplatzanalyse werden exemplarisch Methoden vorgestellt, die helfen, typische Arbeitsaufgaben, Material- und Informationsdiagramme, Organisations- und Qualifikationskonzepte oder auch Darstellungen des Auftragsdurchlaufs zu erarbeiten und dokumentieren.

Mittels *Branchenanalysen* wird die Entwicklung von Geschäftsfeldern und Beschäftigungsstrukturen sowie der Wandel von Arbeits- und Geschäftsprozessen erhoben. Deren Ergebnisse bilden auch das Gerüst für die Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Branchenanalysen werden häufig von (großen) Unternehmen in Auftrag gegeben, um Erkenntnisse über Entwicklungspotenziale zu erlangen. Innerhalb von Praxisstudien ist eine solche, komplette Branchenanalyse nicht zu leisten. Die Beschäftigung mit existierenden Branchenanalysen oder auch die eigenständige Erarbeitung eines Teilbereichs einer Branchenanalyse kann

ein wertvolles Mittel sein, Erkenntnisse über die sich ständig wandelnden Arbeitsabläufe, Organisationsstrukturen und –hierarchien und die dabei verfolgten Interessen der relevanten Akteure zu erlangen.

Der Abschnitt *Curriculumentwicklung in Berufsschulen* greift eine zentrale Aufgabenstellung auf, die mit den Lernfeldcurricula einhergeht. Hier wird in Methoden eingeführt, die helfen, relevante Arbeitsaufgaben und Kompetenzen zu ermitteln, die als Lern- und Arbeitsaufgaben Eingang in den schulischen Lernprozess finden können oder als Lernarbeitsaufgaben auch Lernort übergreifend konzipiert werden. Damit soll in Praxisstudien erarbeitet und erprobt werden, wie der am Arbeitsprozess orientierte Anspruch von Lernfeldern und Lernsituationen implementiert werden kann. Am Beispiel der in diesem Abschnitt behandelten Methode CURRENT soll ein tiefer gehender Eindruck vermittelt werden.

Tabelle 1: **Auszug zur Einführung in die Methode CURRENT im Informationsportal**

CURRENT

1. Methodische Einordnung
Technikpädagogisches Konzept zur Bestimmung der im realen Arbeitsprozess enthaltenen Kompetenzen und Ausbildung der zu ihrer Bewältigung notwendigen Fähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Rahmen- und Entwicklungsbedingungen von Arbeits- und Ausbildungsprozess.

2. Zweck der Analyse
Entwicklung eines Curriculums in Form von Lern- und Arbeitsaufgaben für kooperierende Lernorte.

3. Aufbau des Verfahrens

Bei vorausgesetzter Breite der Untersuchungsfelder überlässt CURRENT im Weiteren die Entscheidung über die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen mehr oder weniger dem verantwortlichen Pädagogen. Diese Bedingungen werden bei der Untersuchung auf drei Gruppen konzentriert:

a) *Arbeits-, Güter- und Dienstleistungsmärkte* (deren aktuelle Situation);

b) *Adressatengruppen* (Lebenssituation, schulische Vorbildung, Perspektiven);

c) *Bedarf der Adressatengruppe* (in Beziehung zu den Arbeits-, Güter- und Dienstleistungsmärkten).

4. Vorgehensweise bei der Analyse

Die Entwicklung der **Struktur des Curriculum-Konzepts** muss innerhalb der Rahmenbedingungen an folgenden Merkmalen und Arbeitsschritten orientiert erfolgen:

a) Identifikation von Berufsbild/ Handlungsfeld;

b) Auflistung von Aufgabenbereichen;

c) Auflistung typischer Arbeitsaufgaben;

d) Auflistung der für diese Arbeitsaufgaben notwendigen Kompetenzen;

e) Auflistung weiterer Kompetenzen, die in der Ausbildung erworben werden sollen;

f) Exemplarische Zusammenstellung geeigneter Lern- und Arbeitsaufgaben.

Zur Durchführung der Untersuchung wurden **Leitfragen zu folgenden Teilgebieten** entwickelt:

- zu den Kooperationspartnern (Verortung im jeweiligen Marktsegment);

- zum institutionellen Rahmen (in Bezug auf die Ausbildung);

- zur Betriebsstruktur (Geschäftsbereich, Größe, Perspektiven, Kundenaufträge, Produktpalette, Mitarbeiterstrukturen, Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Betriebs für Mitarbeiter, Einschätzung der Ausbildungssituation);

- zur Analyse der Arbeit (in Bezug zur Bedeutung unterschiedlicher Aufträge);

- zur Bestimmung der Adressatengruppen (Alter, Geschlecht, soziale Gruppenzugehörigkeit, Ausbildungsschwierigkeiten, Bezug der Jugendlichen zur vorgesehenen Ausbildung und Bezug zum Arbeitsmarkt)

Außerdem stellt das Konzept noch bereit:

- Formblatt zur Beschreibung eines exemplarischen Arbeitsablaufs (Abfolge der Arbeitsschritte, Arbeitsmittel und Informationen, Kooperation und Entscheidungen);

- Schema zur Untersuchung der aktuellen Ausbildungssituation in den Betrieben, Schulen und sonstigen Ausbildungseinrichtungen;

- Aufstellung besonders markanter („heikler") Faktoren hinsichtlich der Kooperation von Ausbildungsstätte und Berufsschule (Unterrichtsformen, Interaktion, Verständigung, Ausstattung, Gestaltung durch Auszubildende)

Weiterführende Literatur

- Adam, S. (u.a.)**:** ,,CURRENT" - Orientierungshilfe zur Curriculum Revision und Entwicklung, Bremen 1998
- Gronwald, D./ Stuber, F.**:** ,,Revision und Entwicklung von Curricula in der gewerblichen Ausbildung", In: ,,Lern- und Arbeitsaufgaben ais didaktisch-methodisches Konzept - Arbeitsbezogene Lernprozesse in der gewerblich-technischen Ausbildung", Bielefeld 2001

Für die *Ermittlung von Qualifizierungsbedarf in Unternehmen* geben die vorgenannten Methoden bereits erste Ideen. Im dafür ausdrücklich eingerichteten Abschnitt werden darüber hinaus Ansätze vorgestellt, die sich explizit mit dem frühzeitigen Aufspüren von Qualifikationsdefiziten und dem Bedarf an Fort- und Weiterbildung im Betrieb befassen. Dabei werden auch Methoden zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen und Möglichkeiten im Bereich gering qualifizierter Arbeit einbezogen. Damit sehen wir eine Grundlage gelegt, wenn im Rahmen der Praxisstudie beispielsweise eigene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden sollen.

Der abschließende Abschnitt *Evaluation von Bildungsmaßnahmen* widmet sich Ansätzen der prozess- und ergebnisorientierten Bestandsaufnahme und Bewertung von Innovationen im Bildungsbereich. Dazu erfolgt eine Einführung in Evaluation als zeitlich begrenzte Maßnahme für einen bestimmten Untersuchungsbereich (z.B. betriebliche Ausbildung im Unternehmen, neu geordnete Berufe etc.), mit nicht nur deskriptivem und analytischem, sondern auch wertendem und auf Anwendung zielendem Anspruch. Studierende sollen hier ein Gespür entwickeln, worauf zu achten ist, wenn im Rahmen einer Evaluation Sachverhalte, Personen, Vorgänge oder Institutionen beurteilt werden und aus der Beurteilung Konsequenzen

für das Handeln gezogen werden. Dabei ist gerade für den Bildungsbereich von besonderer Bedeutung, dass erfolgreiche Evaluationen eine permanente Verständigung der beteiligten Akteure über Ziel- und Inhaltsfragen erfordert.

Alle fünf Abschnitte umfassen je

- einen einführenden Text,
- exemplarisch vorgestellte und in ihrem Zweck, Aufbau, Anwendungskontext und – soweit verfügbar – auch Anwendungserfahrungen erläuterte Methoden
- vertiefende Literaturangaben und Links
- Checklisten und Formblätter

6 Empirische Werkzeuge

Die Notwendigkeit, sich neben dem bereits vorgestellten Methodenbereich nun dem Thema der empirischen Werkzeuge als eigenständiger Abteilung im Portal zu widmen, ergibt sich daraus: Die Abteilung Untersuchungsgegenstände und Methoden dient dazu, (betriebliche) Praxis zu objektivieren, um systematische Schlüsse ziehen zu können, wie es oft unter dem Druck des Alltagshandelns nicht möglich ist. Forschendes Lernen hilft damit, einen klaren und zugleich distanzierten Blick auf die Praxis zu gewinnen und damit das Handeln zu erklären. So verhelfen Methoden zu einer zielgenauen Reflexion. Sie nehmen einen Gegenstand, eine bestimmte Fragestellung in den Blick, sie klären, was man sich bei einem Vorhaben vorgenommen hat und wie man generell dabei vorgeht.

Studentische Praxiserschließung ist aber in aller Regel nicht genau deckungsgleich mit diesen Untersuchungsfeldern und Methoden. Es muss daher eine Bewertung und Auswahl getroffen werden, aus welchem Bereich man eine Idee weiter verfolgt, welchen (Teil-)bereich man für das eigene Vorhaben nutzt, etc.

Hier setzt nun die Abteilung der empirischen Werkzeuge an. Diese sind in der individuell gewählten Projektfragestellung je spezifisch eingebettet. Und die eigenen Fragen bedienen sich ggfs. einer Vielzahl von Werkzeugen. Auch ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass eine einmal gewählte ‚Leit'methode im Verlauf nach eigenem Ermessen abgeändert wird.

In das Portal aufgenommen wurden Abschnitte zu *Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse* und zum *Experiment.* Nach einem Einführungstext erfolgt jeweils die weitere Gliederung in

- Gütekriterien
- Vermeidbare Fehler
- Beispiele, Checklisten, Formulare
- Studentische Arbeiten
- Weiterführende Links und Literatur

Mit dieser breit angelegten Palette versprechen wir uns, den Studierenden zu helfen, ein gutes eigenes Forschungsdesign zu entwickeln. Denn grundsätzlich gilt: Umso angepasster und abgestimmter die Konstruktion des Werkzeugs, desto besser können die späteren Daten in ver- und bewertbare Resultate umgesetzt werden.

7 Navigationshilfen durch das Portal

Neben den drei grundsätzlichen Abteilungen stellt das Portal Navigationshilfen zur orientierenden Einarbeitung in zur Verfügung. Dies sei am Beispiel einer exemplarischen Vorgehensweise für eine analyseorientierte Projektaufgabe dargestellt.

Den Ausgangspunkt für ein eigenes Projektvorhaben bildet beispielsweise eine orientierende Sammlung und Analyse der im Betrieb vorkommenden Tätigkeiten, Leistungen und Prozesse. Für diese Bestandsaufnahme der Arbeitstätigkeiten, auf der u. a. die Entwicklung der Lern- und Arbeitsaufgaben aufsetzt, gibt es verschiedene Vorgehensweisen.

- *Erkundung von Facharbeit im Betrieb (vgl. BAG; Beobachtung)*
- *Interviews und Befragungen von Meistern und Facharbeitern (vgl. EFAW; Befragung)*
- *Betriebsbegehungen (vgl. Beobachtung)*
- *Studium und Analyse von vorliegenden Unterlagen wie beispielsweise betrieblicher Verfahrensanweisungen, Prozessbeschreibungen, Qualitätsbeschreibung, Qualitätsmanagementverfahren etc. (vgl. Dokumentenanalyse)*

Eine Auswahl hierbei auftretender Fragen sind (vgl. auch Checkliste)

- *Welche Produkte und Dienstleistungen bietet der Betrieb an? (vgl. Branchenanalyse)*
- *Wie sieht der Geschäftsprozess aus - von der Akquisition bis zur Auslieferung? (vgl. K3-Methode)*
- *Welche Aufträge werden im Moment im Betrieb bearbeitet? (vgl. CURRENT-Leitfragen)*
- *Welche Aufträge werden in näherer Zukunft anstehen?*
- *Wie sehen aktuelle betriebliche Entwicklungen aus?*

Im Bereich der empirischen Werkzeuge finden Sie mehrere Checklisten und Arbeitsformulare, die u. a. die Sammlung und Analyse von Arbeitsaufgaben im betrieblichen Umfeld unterstützen.

8 Evaluation und Entwicklungsperspektiven

Die ersten Studierenden im Praxissemester arbeiten seit Ende 2006 mit dem Portal. Deren Rückmeldungen fließen über Begleitveranstaltungen in den weiteren Entwicklungsprozess ein. Zwecks systematischer Evaluation wurde am Institut für Berufliche Lehrerbildung ein regelmäßiges Seminar „Methoden für betriebliche Praxisstudien“ eingerichtet, das in die Thematik anhand von simulierten Projektfragestellungen einführt und dabei die verschiede-

nen Abteilungen des Portals nutzt. Die erzielten Ergebnisse werden von den Studierenden teilweise als erster Schritt zur Ausarbeitung einer komplexeren Projektaufgabe im anschließenden Praxissemester genutzt. Eine derzeit laufende schriftliche Erhebung bei allen Absolventen des Praxissemesters soll weiteren Aufschluss über Unterstützungsbedarfe liefern.

Diese ersten Erfahrungen bestätigen insgesamt, dass das Informationsportal „Betriebliche Praxisfelder erschließen“ Neuland im Hinblick auf die Verschränkung wissenschaftlicher und professionsbezogener Kompetenzentwicklung zur Herausbildung eines „forschenden Habitus“ bei den angehenden Berufspädagogen betreten hat. Im speziellen Bereich der Praxisstudien wird das Erleben und Erforschen betrieblicher Praxis intensiv unterstützt. Damit wird es den Studierenden erleichtert, eine handhabbare Balance zwischen empirischer Datenerhebung, analytischer Durchdringung und begründeter Schlussfolgerung zu finden.

Dies sehen wir als eine bleibende herausfordernde Aufgabe der Forschungsorientierung in der Lehrerbildung insgesamt. Das Projektteam hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, das Portal in doppelter Hinsicht weiter zu verbessern.

- Einmal werden durch den Gebrauch permanent neue Bedarfe sichtbar. Sei es, dass unsere Studierenden Themen bearbeiten, für die das Portal noch keine Hinweise zum konzeptionellen und methodischen Vorgehen bereithält; sei es, dass die Studierenden wertvolle Hinweise zur Stärkung des Werkzeugcharakters des Portals geben. Mit kommenden Erprobungsphasen im Turnus der im Studienverlauf verpflichtenden betrieblichen Praxisstudien versprechen wir uns eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung in Breite und Tiefe des Angebots.

- Bislang konzentriert sich das Portal auf die Belange angehender Berufpädagogen. Auch die Praxisphasen in den allgemein bildenden Lehrämtern öffnen sich zunehmend für den außerschulischen Bereich. Das Portal soll daher auch für diese Anforderungen geöffnet werden. Diese Weiterentwicklung soll in enger Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Berufliche Lehrerbildung IBL der Fachhochschule und der Lehreinheit Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität erfolgen.

Die projektierten Entwicklungsaufgaben sollen die Qualität der Lehrerausbildung am Studienstandort erhöhen, die Kooperation zwischen Fachhochschule und Universität Münster vertiefen und damit auch Impulse für den weiteren Reformprozess der Lehrerbildung geben.

Das Infoportal „Betriebliche Praxisfelder erschließen“ findet sich auf den Internetseiten des IBL unter:
www.fh-muenster.de/ibl/projekte/informationsportal/Informationsportal_Praxisstudien.php

Literatur

ADIEK, S./ STUBER, F. (Hrsg.) (2006): Berufsschullehrer praxisnah ausbilden. Kompetenzorientierte Praxisforschung. Schriftenreihe zur Lehrerbildung, Bd. II. Essen.

BOELHAUVE, U./ FRIGGE, R./ HILLIGUS, A./ VON OLBERG, H.-J. (2004): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW. Online: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/PraxisphasenEmpfehlungen.pdf (20-03-2007).

EULER, D. (2005): Forschendes Lernen. In: WUNDERLICH, W./ SPOUN, S. (Hrsg.): Universität und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt, New York, 253-272.

OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerausbildung. 2., aktualisierte Aufl., Oldenburg.

RAUNER, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

REICHER, H./ STIGLER, H. (Hrsg) (2005): Praxisbuch Empirische Sozialforschung, Innsbruck.

Der Autor:

Prof. Dr. FRANZ STUBER

Institut für Berufliche Lehrerbildung IBL, Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7, 48149 Münster

E-mail: stuber (at) fh-muenster.de

Homepage: http://www.fh-muenster.de/ibl

Tim Unger
(Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (UNGER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/unger_bwpat12.pdf

Der Beitrag setzt sich mit der Fragestellung auseinander, inwieweit das Entstehen einer pädagogischen Identität bei Berufsschullehrenden von deren biographischen Lernprozessen abhängig ist. Es wird die Auffassung vertreten, dass pädagogische Identität das Resultat höherstufiger biographischer Lernprozesse darstellt, die ein Professioneller im Umgang mit den institutionalisierten Paradoxien seines Handlungsfeldes vollziehen kann. Die Entwicklung pädagogischer Identität hängt entscheidend davon ab, inwieweit es einem Professionellen gelingt, sein biographisches Potenzial zu mobilisieren, die Fähigkeit und Bereitschaft für biographisches Lernen zu entwickeln und dabei auf die lebensgeschichtlichen Prozesse und Voraussetzungen seiner pädagogisch relevanten Standards der Selbstthematisierung zu reflektieren.

Im Beitrag werden diese theoretischen Zusammenhänge entfaltet und abschließend Perspektiven zur Förderung pädagogischer Identität im Rahmen der universitären Lehrerausbildung vorgestellt.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

TIM UNGER (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrenden.

Einführung

Berufliche Identität wird in der deutschen Forschung zur Berufspädagogik überwiegend im soziologischen Sinne als ein gesellschaftlicher Integrationsmechanismus ausgelegt. Dahinter steht die Vorstellung, eine Berufsausbildung stelle nicht nur den Rahmen systematisierter beruflicher Kompetenzentwicklung dar, sondern sie könne auch den Grundstein zum Entstehen eines lebensbegleitenden Identifikationspoles des Berufstätigen legen. Da dem Berufsprinzip in Deutschland traditionell eine hohe soziale und ökonomische Stabilisierungsfunktion beigemessen wird, gelten der Beruf und berufliche Identität immer auch ein institutionalisiertes Scharnier zwischen Subjektkonstitution und der Gesellschaft. Die disziplinübergreifenden Diskurse über Erosions- und Entgrenzungserscheinungen, die in einigen, jedoch nicht allen Berufen, empirisch tatsächlich auch nachzuweisen sind, führten teilweise zur Infragestellung des Prinzips der Beruflichkeit oder dazu, als Forscher zumindest von veränderten arbeitsorganisatorischen Realitäten auszugehen (ich verweise hier nur exemplarisch auf die Arbeiten von VOß (2007), KRAUS (2006) oder KURTZ (2005). Und weil Beruflichkeit zugleich die Bedingung der Möglichkeit für berufliche Identität ist, lag es nahe, auch diese zur Disposition zu stellen.

Der Beruf des Lehrers an berufsbildenden Schulen blieb dagegen von Infragestellungen nach dem Muster des Erosionsargumentes nahezu vollkommen verschont (wenngleich es selbstverständlich viele Problem- und Infragestellungen anderer Art gibt, wie z. B. in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Lehrerbildung in Deutschland).

Dieser Beitrag greift eine andere Problemstellung auf, die sich im Kontext beruflicher Identitätsforschung bei Lehrkräften stellt: Welchen Einfluss üben biographische Lernprozesse auf das Entstehen pädagogischer Identität aus? Es geht darum, theoretische Klarheit über die verschlungenen Pfade der Selbstvergewisserung der Professionellen als Professionelle zu gewinnen und dabei zu analysieren, welche kognitiven Verarbeitungsprozesse die Lehrkräfte im Verlaufe ihrer Berufsbiographie vollziehen, wenn sie pädagogische Identität entwickeln.

In Teil eins wird der Zusammenhang zwischen pädagogischer Professionalität und pädagogischer Identität kurz erörtert. In den Teilen zwei und drei werden eine biographie- (in zwei) und identitätstheoretische (in drei) Annäherung an das Phänomen der pädagogischen Identität unternommen. Das Ziel von Teil vier besteht darin, die zuvor dargelegten Analyseergebnisse zu systematisieren und die zentralen Merkmale einer Theorie über den Zusammenhang zwischen pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen zu entwerfen. Der Beitrag

schließt mit der Darstellung darauf aufbauender hochschuldidaktischer Konsequenzen und Umsetzungsvorschläge für die universitäre Lehrerausbildung (in fünf).

1 Pädagogische Professionalität und pädagogische Identität

Bei DESCARTES war das noch relativ unkompliziert: Die Tatsache, dass ich dann, wenn ich mich selbst beim Denken ertappe, zugleich erkennen kann, dass ich existieren muss, reichte im Grunde auch zur Beantwortung der Frage aus, was Identität eigentlich ist. Ich denke, also bin ich – und ich bin auch nur das, was ich denke (DESCARTES hat diese sogenannte „cogito-Argumentation“ in mehreren seiner Schriften, u. a. in den „Meditationen über die Grundlagen der Philosophie“ (DESCARTES 1994, 18) entfaltet). EDMUND HUSSERL (1995, 25 ff.) warf DESCARTES gut 300 Jahre später sinngemäß einmal vor, dass seine Philosophie deswegen falsch gewesen sei, weil er sich selbst in seiner Theorie vergessen habe. Damit meinte HUSSERL, dass die theoretische Frage nach dem Entstehen von sicherem Wissen über Welt und über sich selbst nicht in der Form eines prinzipiellen gedanklichen Ausschließens der Lebenswelt ‚dieses einen’ Menschen gewonnen werden könne.

Theorien zur Identitätsentwicklung und pädagogischen Professionalität argumentieren heutzutage in gewisser Weise ähnlich wie HUSSERL. Sie gehen oftmals davon aus, dass bspw. Lehrkräfte pädagogische Professionalität immer nur in und durch ihre Auseinandersetzung mit den oftmals widerspruchsvollen Anforderungen ihres Handlungsfeldes entwickeln können (vgl. dazu interaktionistische (SCHÜTZE 2000) oder systemtheoretische (LUHMANN 1997) Ansätze der Professions- und Professionalisierungsforschung).

Pädagogisches Professionshandeln ist gerade im Dualen System durch eine Vielzahl heterogener Interessenlagen und Anforderungsmomente gerahmt, die im deutschen Bildungssystem einzigartig sein dürfte (vgl. KELL 1995, 393 f.). FRITZ SCHÜTZE (2000 und 1996) und WERNER HELSPER (1996) bezeichnen solche Spannungsfelder, in denen die Lehrkräfte agieren müssen, als „Paradoxien“ (SCHÜTZE 2000, 334 ff.) bzw. „Antinomien“ (HELSPER 1996, 521). Beide zeigen, dass die Notwendigkeit eines institutionalisierten Umgangs mit ihnen sogar den gesellschaftlichen Sinn der Profession des Lehrers in hochkomplexen Gesellschaften überhaupt erst konstituiert.

Für eine Theorie pädagogischer Identität ist diese Erkenntnis von entscheidender Bedeutung. Nicht nur professionelles Handlungswissen, sondern auch identitätsrelevantes Wissen über sich selbst als Pädagoge bezieht sich darauf, wie eine Lehrkraft mit den von ihr tagtäglich erlebten Konfliktsituationen ihrer Profession umgeht.

An anderer Stelle habe ich erörtert, dass Lehrkräfte die für ihre Profession typischen Paradoxien als Rollenkonflikte erleben (UNGER 2007, 305 ff.) und im Verlaufe ihrer Berufsbiographie eine, in Anlehnung an HABERMAS (1973, 168 ff.) formuliert, „professionale Ich-Identität“ entwickeln. HABERMAS zeigt, ähnlich wie dies SCHÜTZE und HELSPER für den Bereich der pädagogischen Professionen tun, dass Verläufe der Identitätsentwicklung von Menschen davon abhängig sind, wie ein Rollenträger Rollenkonflikten dauerhaft begegnet.

Meine These ist, dass sich die pädagogische Identität von Lehrkräften durch solche biographischen Reflexionsprozesse entwickelt, in denen sie auf diejenigen Strategien reflektieren, die sich auf ihren eigenen Umgang mit Rollenkonflikten des Handlungsfeldes beziehen. Pädagogische Identität ist somit ein selbstreferenzieller Lernprozess der Professionellen, den diese im Verlaufe ihrer Berufsbiographie mehr oder minder häufig vollziehen können (aber nicht müssen). In diesem Lernprozess werden das situative Handlungswissen und insbesondere die subjektiven Strategien zur Bewältigung der professionstypischen Paradoxien einer Reflexion unterzogen und dabei in eine biographische Distanz gerückt. Das, was hierbei entsteht, sind distanzierte Selbstthematisierungen, in denen eine Lehrkraft sich in der Retrospektive die von ihr entwickelten Routinen der Wahrnehmung und Bewältigung der professionstypischen Rollenkonflikte vergegenwärtigt. Vor diesem Hintergrund wird pädagogische Identität als ein mit biographie- und entsprechenden lerntheoretischen Begrifflichkeiten zu analysierendes Gegenstandsgebiet aufgefasst. Im folgenden Abschnitt werden die zu seiner Analyse adäquaten Kategorien aus der Biographieforschung erörtert. Ziel ist es, die theoretischen Grundlagen für die in Teil drei erfolgenden, lern- und identitätstheoretischen Auslegungen der Entwicklungsprozesse pädagogischer Identität darzulegen.

2 Biographietheoretische Annäherungen an pädagogische Identität

Zunächst müssen die Termini der Biographie, Biographizität, Biographisierung, biographisches Potenzial und biographisches Lernen voneinander differenziert werden. Ich orientiere mich hierbei zunächst an Theorieansätzen aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Biographie wird als bedeutsame Kategorie der wissenschaftlichen Erkenntnisarbeit in mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen ein mittlerweile bedeutsamer Status beigemessen. Grundsätzlich handelt es sich bei einer Biographie um „die Lebensbewegung eines Menschen im soziokulturellen Raum und in der historischen Zeit, und die Erfahrungen, die er im Laufe seines Lebens ansammelt, entstehen ihm in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (SCHULZE 2006, 45). Dieses Verständnis von Biographie ist eine äußerst breit angelegte Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft, so dass es auch nicht verwundert, dass inzwischen der Biographiebegriff als eine ernsthafte Alternative für den Sozialisationsbegriff angesehen wird (vgl. dazu DAUSIEN 2002, 81 ff.).

Biographisierung kann als die Bezeichnung für den sozusagen anthropologischen Grundtatbestand angesehen werden, dass Menschen ihre Biographie als etwas durch sie zu Gestaltendes wahrnehmen. In der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung wird in diesem Zusammenhang oftmals die These vertreten, dass mit der Steigerung der Komplexität der gesellschaftlichen Lebensumstände zugleich auch die Anforderung an Biographisierung zunimmt (bspw. SCHULZE 2006, 47; MAROTZKI 1990, 24 ff.). Die Individualisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften stellt für die Biographieforschung deswegen einen sehr wichtigen Bezugspunkt dar, weil sich im Laufe des gesellschaftlichen Wandels in den vergangenen Jahrzehnten auch die grundlegenden Verhältnisse zwischen Subjekt und Institution

gewandelt haben und somit andere Chancen und Herausforderungen mit Blick auf Biographisierung entstanden sind. MAROTZKI erörtert den Terminus ‚Biographisierung'" als eine „bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts" (MAROTZKI 2006, 63), die sich insbesondere über zwei Arten der Ordnungsleistung erstrecken: „die logisch-intellektuelle und die wertende Ordnungsleistung" (vgl. ders., 62). Zur logisch-intellektuellen zählt er insbesondere rationales, bewusst gesteuertes, begriffliches Denken, zur wertenden Ordnungsleistung das Entstehen von Haltungen, Bedeutungszuschreibungen und Werthierarchien. Beide Formen entwickeln sich lebensgeschichtlich und ermöglichen es dem Einzelnen, Selbst- und Weltreferenzen aufzubauen.

Biographisches Potenzial ist das Phänomen der „angesammelten und aufgeschichteten Lebenserfahrungen" (SCHULZE 2006, 42): „Erfahrungen verarbeiten Erlebnisse, suchen sie zu integrieren und zu deuten, ihnen eine allgemeinere, über den einzelnen Lebensmoment hinausreichende Bedeutung zu verleihen" (ders., 42-43). Die Art von Wissen, die mit biographischem Potenzial angesprochen ist, darf aber nicht gleichgesetzt werden mit explizierbaren Rollenerwartungen oder mit den Zielvorstellungen eines Menschen aus dem Kontext seines Selbstkonzepts. Vielmehr sind es solche Erfahrungen, die ein Mensch immer dann mobilisiert, wenn er „lebensbedeutsame oder folgenreiche Entscheidungen zu treffen hat oder unerwartet in eine aussichtsreiche und verlockende oder schwer zu bewältigende Lage gerät" (ders., 43). Man kann auch sagen: „es gibt so etwas wie Leitlinien und Leitthemen […] wiederkehrende Beziehungskonstellationen, dominante Problemkomplexe und Schlüsselerlebnisse, die deutlicher hervortreten" (ders., 44).

Biographizität ist gewissermaßen ein Teil des biographischen Potenzials. Biographisches Potenzial liegt als zumeist latent vorhandenes Wissen über sich und die Umwelt eines Menschen vor, das in bedeutsamen Situationen manifest werden und eine durchaus hohe handlungsleitende Funktion einnehmen kann. Dagegen ist Biographizität die Bezeichnung für die (berufspädagogisch relevanten) Möglichkeiten des Menschen zu einer bewussten „Anstrengung, über die Bedingungen, Voraussetzungen, Ansprüche und Probleme der biographischen Gestaltung des Lebens aufzuklären" (ders., 49). In diversen erwachsenenpädagogischen Ansätzen der 80er und 90er Jahre wurden Konzepte entwickelt, die gemäß des hier vorgestellten Verständnisses die Förderung der Biographizität von Erwachsenen zum Gegenstand haben (bspw. GUDJONS/ PIEPER/ WAGENER 1999; MADER 1989).

Biographisches Lernen ist eine Möglichkeit der Biographizität von Menschen. Biographizität kann in der Form lebensgeschichtlicher Erzählungen vollzogen werden. Bei solchen Erzählungen handelt es sich einerseits um solche Lernprozesse des Erzählers, die er selbst während des Erzählens gerade vollzieht (bspw. in dem ihm die Verkettung von Ereignissen in seinem Leben in einem neuen Sinnzusammenhang verständlich werden). Andererseits können auch diejenigen Lernprozesse des Erzählers sichtbar werden, die er in seiner Biographie erlebt hat und über die er gerade berichtet: „Das Erzählen von biographischen Lernprozessen verweist auf das Herstellen von Sinnbezügen, es enthält das Aufzeigen des Selbst, wie es geworden ist, was es erfahren hat, welche Orientierungen ausgebildet wurden und wie andere am Prozess der Entstehung des Selbstbildes beteiligt waren. In den Ereignisverkettungen und

Handlungsabläufen wird dargestellt, wie es dem Biographieträger gelungen oder nicht gelungen ist, eine Balance der Identität herzustellen, welche Wege dafür eingeschlagen wurden und was die zentralen biographischen Lernprozesse waren. Erzählstruktur und biographische Lernprozesse sind ineinander verwoben“ (ECARIUS 2006, 103-104). Biographisches Lernen kann in diesem Sinne als ein Modus der Auseinandersetzung eines Professionellen mit selbstreferenziellem Wissen ausgelegt werden, womit ich die Brücke zum vorliegenden Thema der pädagogischen Identität schlagen möchte: Meines Erachtens sind es solche biographischen Lernprozesse, die zum Entstehen einer pädagogischen Identität den entscheidenden Beitrag leisten und ohne die pädagogische Identität nicht entwickelt werden kann.

Die Differenzierung der fünf Termini ist im Kontext der lerntheoretischen Bestimmung pädagogischer Identität deshalb so wichtig, weil deutlich wird, dass:

- pädagogische Identität in erster Linie eine lebensgeschichtlich entstandene Form der Selbstthematisierung eines Professionellen darstellt, also **selbstreferenzielles Wissen** über sich selbst als Pädagoge und seine Verwobenheit mit den professionstypischen Rollenkonflikten des beruflichen Handlungsfeldes. Pädagogische Identität hängt aus diesem Grunde mit den Möglichkeiten der Mobilisierung und Reflexion des **biographischen Potenzials** durch den Professionellen zusammen;

- pädagogische Identität sowohl den Prozess des **biographischen Lernens** darstellen (bspw. während einer biographischen Erzählung) als auch das Ergebnis solcher Lernprozesse in der **Biographie** eines Professionellen sein kann, die ihm möglicherweise erst während des Erzählens bewusst werden;

- pädagogische Identität kein statisches Konstrukt oder finaler Endzustand sein kann. Pädagogische Identität ist somit nicht das Resultat einer Annäherung des Professionellen an theoretisch legitimierte Standards der Selbstthematisierung. Vielmehr handelt es sich um einen entwicklungsoffenen Prozess fortwährenden **biographischen Lernens**. Das, was biographisch-lernend verarbeitet wird, ist das **biographische Potenzial**, das sich in der **Biographie** eines Menschen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewältigung von Rollenkonflikten zwischen pädagogischen Zielen vs. sozialem Umfeld entwickelt hat. Erst dann, wenn **biographische Lernprozesse** die notwendige Distanz des Professionellen gegenüber seinen Routinen und Deutungsmustern herstellen, entsteht die Einsicht in die eigene Verwobenheit und Abhängigkeit vom Geflecht unterschiedlicher institutioneller Einflüsse auf das Professionshandeln. Pädagogische Identität ist somit ein höherstufiges Reflexionswissen, das sich in biographischen Lernprozessen aufbaut;

- die Entwicklung pädagogischer Identität insbesondere in funktional ausdifferenzierten Gesellschaften als ein professionskonstituierendes Hauptmerkmal angesehen werden muss. Die steigende Anforderung an die Professionellen, die Reibungsflächen der paradoxen Handlungsanforderungen zu bewältigen, welche insbesondere im Bereich des Dualen Systems institutionell verankert sind und auf die Berufsschullehrenden einwirken, erzeugen die gesteigerte Relevanz der **Biographisierung** und des **biographischen Potenzials** der Professionellen.

Im nächsten Abschnitt wird erörtert, was genau der Gegenstand solcher biographischer Lernprozesse der Professionellen ist, in denen sie sich mit situativem Handlungswissen und den subjektiven Deutungsmustern ihres Professionshandelns auseinandersetzen. Ich werde hierbei den Schwerpunkt auf die Bedeutung des biographischen Potenzials für Identitätsentwicklungsprozesse legen und eine identitätstheoretisch orientierte Analyse dieser spezifischen Lernprozesse der Professionellen durchführen.

3 Identitätstheoretische Annäherungen an pädagogische Identität

Meines Erachtens können mehrere identitätstheoretische Erkenntnisse für eine Ausdifferenzierung der Termini des biographischen Potenzials und damit auch der pädagogischen Identität nutzbar gemacht werden. Ich werde die hier relevanten Erkenntnisse zunächst kurz vorstellen und sie anschließend direkt auf die vorliegende Fragestellung nach dem Zusammenhang von biographischen Lernprozessen und der pädagogischen Identitätsentwicklung von Lehrenden an Berufsschulen beziehen.

Unter dem Begriff ‚Identität' verstehe ich im Weiteren „ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges ‚Gefühl von Identität' (sense of identity) zu erzeugen. Basale Voraussetzungen für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit […] Alltägliche Identitätsarbeit hat die Aufgabe, die Passungen (das matching) und die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen" (KEUPP 1997, 34). Diese Definition hat den Vorteil, das Verhältnis zwischen Subjekt und Institution als einen Prozess bzw. als ein „Projekt" auszulegen, in dem das Subjekt mit einer Vielzahl unterschiedlichster Anforderungen konfrontiert wird, die es zu verarbeiten hat. Auch wenn dem Leser auf den ersten Blick die Definition zirkulär erscheinen mag (definiendum ist „Identität", definiens ist „Gefühl von Identität", womit das zu Definierende einen Bestandteil des Definierenden darstellt, was argumentationstheoretisch falsch wäre), so möchte ich darauf hinweisen, dass in der Identitätsforschung die Annahme subjektiver Leistungen des Herstellens von Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz immer einen zentralen Stellenwert eingenommen hat und hier auch KEUPP in diese Richtung argumentiert (er spricht von „matching" und „Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten"). Ich verstehe KEUPP an dieser Stelle also so, dass Identität das Gefühl des Herstellens eines kohärenten, kontinuierlichen und konsistenten Verstehens der Teilidentitäten eines Menschen ist.

Zunächst wird erörtert, inwieweit das „Gefühl von Identität" bei Menschen durch eine Zusammenführung unterschiedlicher Teilidentitäten entsteht.

3.1 Modi der Selbstthematisierung und das Entstehen von Teilidentitäten

Menschen sind permanent mit der Entwicklung ihres Selbst beschäftigt, ob sie es merken oder nicht. Damit ist gemeint, dass wir in den unterschiedlichsten Lebenssituationen uns selbst und unsere Umwelt wahrnehmen und dabei immer auch situative Selbstthematisierungen auf verschiedenen Ebenen vollziehen. In der Forschung sind es oftmals vier Ebenen, die voneinander differenziert werden und die von STRAUS/ HÖFER (1997, 274) anhand der

Situation einer Auszubildenden im Ausbildungsberuf ‚Schreiner/In' wie folgt erläutert werden:

„*Kognitive Selbstwahrnehmung*: Ich bin ein Schreinerlehrling und versuche, so genau, wie ich es gelernt habe und es mir möglich ist, einen Stuhl zu bauen.

Soziale Selbstwahrnehmung: Der Meister denkt, dass ich es nicht genau genug mache. Er fragt sich, ob ich überhaupt für diesen Beruf geeignet bin.

Produktorientierte Selbstwahrnehmung: Der Stuhl ist eigenwillig, aber schön. Er ist etwas von mir Geschaffenes und Ausdruck meiner handwerklichen Fähigkeiten und Gestaltungskraft.

Emotionale Selbstwahrnehmung: Ich fühle mich nicht verstanden, meine Leistung wird nicht geschätzt und akzeptiert. Ich bin nichts wert".

Entscheidend ist, dass diese Spektren der Selbstthematisierung nicht nur auf situativer, sondern auch auf biographischer Ebene einen „Bezugsrahmen für das Selbst" (STRAUS/ HÖFER, 1997, 281) darstellen und sie sich somit zu lebensgeschichtlich relevanten Standards bzw. Modi der Selbstthematisierung verdichten können:

- „*kognitive Standards* (wo sehe ich selbst meine beruflichen Stärken?),
- *soziale Standards* (der von mir wahrgenommenen Fremdeinschätzungen meiner beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen [Verf.: sic!],
- *emotionale Standards* (auf der Basis des erfahrenen Selbstgefühls, beispielsweise bezüglich der Sicherheit und des Vertrauens in das eigene berufliche Handeln),
- *produktorientierte Standards* (in bezug auf das, was man durch seine berufliche Tätigkeit bewirken oder herstellen zu können glaubt)" (dies., 281).

Das Resultat dieser Standards sind Teilidentitäten, die man als lebensgeschichtlich entstandene Selbstbildnisse eines Menschen umschreiben kann. Meines Erachtens lassen sich die von STRAUS/ HÖFER beschriebenen Teilidentitäten auch mit subjektiven Deutungsmustern vergleichen, die bspw. ROLF ARNOLD (1983, 894) als „Selbst-, Situations- und Beziehungsdefinitionen" definiert, die Menschen zumeist unbewusst und in der Form von Routinen der Alltagsbewältigung entwickeln.

Um die Mechanismen des Entstehens pädagogischer Identität verstehen zu können, ist in diesem Zusammenhang der Hinweis wichtig, dass sich im Laufe einer Berufsbiographie nicht nur die Inhalte einer Teilidentität ändern können, sondern auch die hierarchischen Beziehungen der Bedeutsamkeit der Teilidentitäten untereinander. So ist es möglich, dass in einer bestimmten Lebensphase ein Professioneller beispielsweise bestimmte kognitive Standards als seinen zentralen Bezugspunkt wählt, um die ihm begegnenden Rollenkonflikte aufzulösen. Hingegen kann dieselbe Person einige Jahre später überwiegend emotionale Vermeidungsstrategien favorisieren, mittels derer sie denselben Typus von Rollenkonflikten bewältigt.

Mit Blick auf das vorliegende Problem der lern- und identitätstheoretischen Präzisierung der biographischen Lernprozesse von Berufsschullehrenden lässt sich folgern, dass durch die Aktivierung des biographischen Potenzials einer Lehrkraft solche identitätsrelevanten Modi der Selbstwahrnehmung aktiviert werden, in denen sie ihrer kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten bewusst wird. Biographische Lernprozesse von Lehrenden ereignen sich somit nicht nur als eine Reflexion der kognitiven Lösungsstrategien alltäglicher Rollenkonflikte, sondern es sind Vorgänge, in denen einer Lehrkraft z. B. bewusst wird,

- welchen Einfluss bestimmte Personen des Lehrkörpers oder der Schülerschaft auf ihr Selbsterleben eingenommen haben und inwieweit die Fremdeinschätzungen durch ‚die Anderen' zu einer Identitätsarbeit provoziert haben oder
- welche Emotionen bei den Beteiligten im Spiel gewesen sind, welche Mechanismen der Verarbeitung sich im Laufe bestimmter Phasen ‚eingependelt' haben und inwieweit sie selbst emotional begründete Vermeidungsstrategien entwickelt hat.

3.2 Relationen der Vergegenwärtigung der eigenen Identität

Mit der Entwicklung verschiedener Teilidentitäten eines Menschen ist noch nicht derjenige Prozess beschrieben, in dem dieser Mensch sich selbst als ein in allen Lebenssituationen kontinuierliches und kohärentes Individuum erfährt. STRAUS/HÖFER vertreten die Auffassung, dass im Zuge der situativen Selbstthematisierungen und dem Entstehen seiner Teilidentitäten das Subjekt einen „Grundmodus des Relationalen" (1997, 285) anwendet:

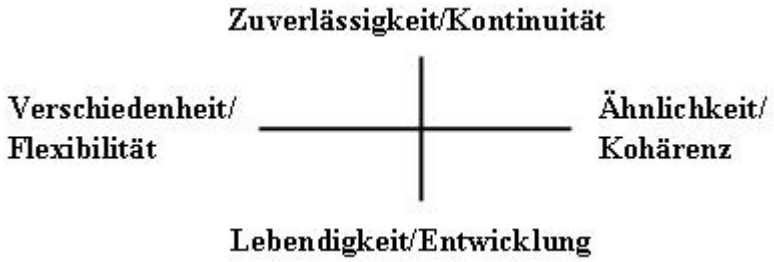


Abb. 1: „Zweidimensionales Schema von Kohärenz/ Kontinuität" (STRAUS/ HÖFER 1997, 286)

Identitätsentwicklung ist ein Prozess der Integration verschiedener Teilidentitäten, wobei diese Integration mit Blick auf das Herstellen von Kontinuität und Kohärenz vier unterschiedliche Arten der Selbstreflexivität beinhaltet:

„(a) *Zuverlässigkeit/Kontinuität*: Ich bin so, wie ich früher war; ich kann mich darauf verlassen, dass ich mich in ähnlichen Situationen ähnlich verhalten werde; andere können sich darauf verlassen, dass ich …

(b) *Lebendigkeit/Entwicklung*: Ich entwickle mich weiter, ich bin lebendig, ich reagiere auf neue Situationen nicht mit den gleichen Schemata.

(c) *Ähnlichkeit/Kohärenz*: Mein Verhalten in verschiedenen Situationen ähnelt sich, es lassen sich situationsübergreifende Muster erkennen.

(d) *Verschiedenheit/Flexibilität*: Mein Verhalten in ähnlichen Situationen ist unterschiedlich, ich habe unterschiedliche Muster für gleiche Situationen“ (STRAUS/ HÖFER 1997, 286).

Bezieht man diese Relationen der Selbstthematisierung auf die biographischen Lernprozesse der Lehrkräfte, dann wird ersichtlich, dass:

- Identitätsarbeit von Professionellen davon abhängig ist, inwieweit es den Professionellen gelingt, auf die Voraussetzungen, Prozesse und Resultate des Herstellens von Kontinuität und Kohärenz ihres Selbsterlebens als Professioneller zu reflektieren. Hierbei ist es von großer theoretischer Bedeutung, dass diese Identitätsarbeit nicht dichotom gedacht werden darf (etwa als ‚Kontinuität-Ja / Kontinuität-Nein’). Die von STRAUS/ HÖFER vorgestellten Relationen verstehe ich als Orientierungspfade der Selbstreflexion eines Menschen, wobei im Falle pädagogischer Identität die Fragen wichtig werden, (1) wie ausdifferenziert, (2) wie tiefgehend und (3) wie valide diese Reflexionen von einem Professionellen tatsächlich durchgeführt werden.

- das biographische Lernen der Professionellen Differenzerfahrungen voraussetzt. Als Differenzerfahrungen gelten in diesem Zusammenhang all diejenigen Erlebnisse, in denen eine Lehrkraft mit den alternativen Teilidentitäten professionsrelevanter Bezugspersonen konfrontiert wird, und zwar so, dass deren Sinnmuster oder Handlungsstrategien verdeutlichen, dass man selbst ‚anders’ ist. Solche Differenzerfahrungen können zu einer Aktivierung des biographischen Potenzials führen, wobei zunächst irrelevant ist, ob die bestehenden Teilidentitäten abgewandelt werden oder bestehen bleiben.

Die sozialpsychologische Identitätsforschung hat mehrere Ansätze hervorgebracht, in denen analysiert wird, warum und auf welche Art und Weise Menschen zur Veränderung bestehender Teilidentitäten veranlasst werden. Als plausibel erscheinen mir diejenigen Theorien, in denen die sogenannten „Feedbackschleifen zweiter Ordnung“ (bspw. BURKE 1991) als Erklärungsparameter herangezogen werden. Die Grundidee besteht darin, dass Akkomodationen bzw. Differenzerfahrungen von einem Individuum nicht nur bewusst wahrgenommen, sondern darüber hinaus auch als unnormal, irritierend und belastend angesehen werden, so dass ein Betroffener nicht nur ‚das Andere’/’den Anderen’, sondern auch sich selbst in Frage stellt. Es sind gerade solche Differenzerfahrungen, die als der Ausgangspunkt für pädagogische Identitätsentwicklungsprozesse fungieren.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Ergebnisse aktueller bildungstheoretischer Diskurse hinweisen, die sich durchaus als kompatibel mit den hier vorgetragenen Thesen zur Differenzerfahrung erweisen. WINFRIED MAROTZKI (2006, 61) definiert Bildungsprozesse als Reflexionsmodi der Selbst- und Weltreferenzen eines Menschen. Aufschlussreich ist

die hierbei von MAROTZKI vorgenommene Ausdifferenzierung von Selbst- und Weltreferenz in jeweils diachrone und synchrone Reflexionsformate. Mit diachronen Reflexionsformaten meint er „die Initiierung historischer Sinnbildungsprozesse“ (ders., 65), die er wie folgt erläutert: „Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu […] Identität ist eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird […] Was machen wir beispielsweise, wenn wir einen neuen Partner kennen lernen? Biographietheoretiker sagen: Wir setzen Prozesse der Biographisierung frei. Sie meinen damit: Wir erzählen uns gegenseitig Geschichten; viele Geschichten, die vielleicht alle – als Patchwork – die Geschichte unseres Lebens darstellen. Wir werden von der geheimen Hoffnung getrieben, unsere Geschichten mit denen unseres (künftigen) Partners zu synchronisieren, um auf diese Weise zu erproben, ob sich auch unsere Lebenswege synchronisieren lassen“ (ders., 65).

Als synchrone Reflexionsformate bezeichnet MAROTZKI solche Lernprozesse, in denen Menschen in der Form der Differenz gegenüber ‚den Anderen’ sich selbst überhaupt erst verstehen können bzw. genauer formuliert: „Bildung, in diesem Sinne verstanden, wäre dann das Antworten auf die Infragestellungen meiner selbst durch den Anderen“ (2006, 66).

In diesem Sinne lässt sich die Bedeutung biographischer Lernprozesse für das Entstehen pädagogischer Identität so umschreiben: Erst dann, wenn eine Lehrkraft über ihre lebensgeschichtlich entstandenen Teilidentitäten erzählen kann, die sie als Professioneller im und durch den Beruf entwickelt hat, dann wird sie sich selbst und anderen gegenüber als ein Jemand mit pädagogischer Identität erkennbar. Das, worüber erzählt werden kann, sind dann

- die für das pädagogische Selbsterleben und Handeln relevanten kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten und
- die Wandlungsprozesse dieser Teilidentitäten.

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die bis hierher beschriebenen Lernprozesse (gemeint sind die Feedbackschleifen zweiter Ordnung) mittels biographieorientierter Kategorien weiter ausdifferenziert werden können: Biographische Lernprozesse führen dazu, dass bspw. ein Erzähler seine Berufsbiographie in Phasen/Etappen der Entwicklung seiner Teilidentitäten aufordnet. Hierbei gewinnt er Distanz zu sich selbst, indem er seine aktuell für ihn bedeutsamen Sinnmuster relativiert und eine Differenzerfahrung gestaltet, die nicht von anderen, sondern von ihm selbst vorgenommen wird. Er kann darüber berichten, wann und warum er sich um den Posten des Abteilungsleiters in seiner Schule beworben hat und inwieweit er dadurch bestimmten Alltagssituationen entfliehen wollte. Dabei könnte sichtbar werden, dass die ‚Strategie Abteilungsleiterposten’ vor allem dazu diente, sich innerhalb des Kollegiums besser positionieren zu können, um seinen eigenen Wünsche zur Umsetzung bestimmter pädagogischer Ziele näher zu kommen. Das Erzählen einer solchen Entscheidung kann somit ein Indiz dafür sein, dass sich in dieser Lebensphase des Erzählers ein Wandel bestimmter Teilidentitäten vollzogen hat.

Im anschließenden Abschnitt werden die bisherigen Ergebnisse der Analyse systematisiert.

4 Eine Theorie über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen

Es wurde gezeigt, dass in Berufsbiographien eine spezifische Konstellation des Verhältnisses von Subjektivität und Institution erzeugt wird. Dabei werden die entwickelten Teilidentitäten eines Lehrenden, dessen biographische Lernprozesse und die bestehenden institutionalisierten Paradoxien des Handlungsfeldes einander verschränkt, so dass letztlich ein höherstufiges subjektives Reflexionsformat entsteht: die pädagogische Identität.

Eine entscheidende Funktion können hier die biographischen Lernprozesse der Lehrkräfte einnehmen. Biographisches Lernen konstituiert insoweit pädagogische Identität, weil mit der Aktivierung des biographischen Potenzials eine besondere Sichtweise auf die eigene Verwobenheit mit den institutionalisierten Rahmenbedingungen eingenommen wird, so dass die Professionellen sich ihrer eigenen berufsbiographischen Wandlungsprozesse bewusst werden können. Zusammengefasst lässt sich der Zusammenhang zwischen pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen wie folgt skizzieren:

1. Eine Lehrkraft nimmt permanent in ihrem Berufsalltag **Rollenkonflikte** wahr, die sie verarbeiten muss. Diese Rollenkonflikte sind Manifestationen professionstypischer **Paradoxien** und fungieren als Schnittstelle zwischen Subjekt und Institution (bzw. verschiedensten institutionalisierten Rollenanforderungen). Die entstehenden **Freiheitsgrade** des Rollenhandelns können seitens des Lehrenden unterschiedlich genutzt werden. Die situative Wahrnehmung und Verarbeitung der Rollenkonflikte erfolgt entlang der vier **Modi der Selbstthematisierung** (kognitiver, sozialer, emotionaler und produktorientierter Modus).

2. Im Laufe der Berufsbiographie entstehen im Rahmen eines Modus der Selbstthematisierung unterschiedliche **Teilidentitäten**, die man als verdichtete, routinisierte Selbstthematisierungen bzw. als **Standards** bezeichnen muss. Dabei handelt es sich um Definitionsschemata, wie man sich selbst, Situationen oder auch Beziehungen interpretiert. So kann bspw. im sozialen Standard in einer bestimmten Lebensphase auch eine spezifische Teilidentität der sozialen Selbstthematisierung entstehen. Diese Teilidentität kann sich berufsbiographisch in ihrem Inhalt wandeln. Voraussetzung hierfür sind solche Lernprozesse, die man als **Feedbackschleifen zweiter Ordnung** bezeichnet.

3. Es besteht nicht nur die Möglichkeit der Änderung des Inhalts einer Teilidentität, sondern auch hinsichtlich der **hierarchischen Aufordnung** der vier Teilidentitäten untereinander (also der kognitiven, sozialen, emotionalen und produktorientierten Teilidentitäten). Die Berufsbiographie kann somit im Sinne eines nicht-teleologischen Phasenmodells analysiert werden, wobei in jeder Phase unterschiedliche Konfigurationsmuster der hierarchischen Über- und Unterordnung der Bedeutsamkeit einzelner Teilidentitäten vorherrschen.

4. **Pädagogische Identität** ist das Resultat solcher Lernprozesse, in denen das biographische Potenzial einer Lehrkraft aktiviert wird. So kann **biographisches Lernen** die lebensgeschichtlichen Wandlungen der Teilidentitäten bewusst werden lassen. Eine Lehrkraft kann erkennen, inwieweit es überhaupt unterschiedliche Entwicklungsphasen innerhalb eines Standards der Selbstthematisierung und der hierarchischen Beziehungen zwischen den Teilidentitäten gegeben hatte. Ihr können die Voraussetzungen und Prozesse bewusst werden, wie sich Kohärenz und Kontinuität ihrer pädagogischen Selbstbildnisse verfestigt haben.

In Abbildung zwei soll das Resultat biographischer Lernprozesse verdeutlicht werden. Die kleinen Kreise mit den Bezeichnungen „t1“ bis „t3“ stehen dabei für die in einem beruflichen Lebensabschnitt etablierten Konfigurationsmuster der vier Teilidentitäten bzw. der vier Standards der Selbstthematisierung („emotionale Standards“ etc). Im Zentrum jeder Phase stehen die von einer Lehrkraft wahrgenommenen situativen Rollenkonflikte, zu deren Aufarbeitung sie genau jene Standards der Selbstthematisierung in einem bestimmten Lebensabschnitt (z. B. „t1“) routinisiert hat. Die Ziffern in Klammern, wie z. B. „(1)“, stehen für den Stellenwert, den dieser Standard für eine Person in dieser Lebensphase eingenommen hat. Wie zuvor erläutert wurde, kann sich dieser Stellenwert in verschiedenen Lebensabschnitten ändern. Der große Kreis („Reflexion berufsbiographisch entstandener Teilidentitäten“ im Zeitabschnitt „t4“) steht für biographische Lernprozesse, in denen die Lehrkraft mittels diachroner und synchroner Reflexionsformate sich der eigenen Phasen der Identitätsentwicklung nachträglich bewusst wird und die Verschiedenheit der sich wandelnden Sinnmuster der Selbstthematisierung versteht (die Wandlungsprozesse werden symbolisiert durch die dicken Pfeile). Erst jetzt, wenn sie also diese Konfigurationstypen voneinander abgrenzen kann, entsteht ein Verständnis des Selbst, das ich als pädagogische Identität bezeichnen möchte.

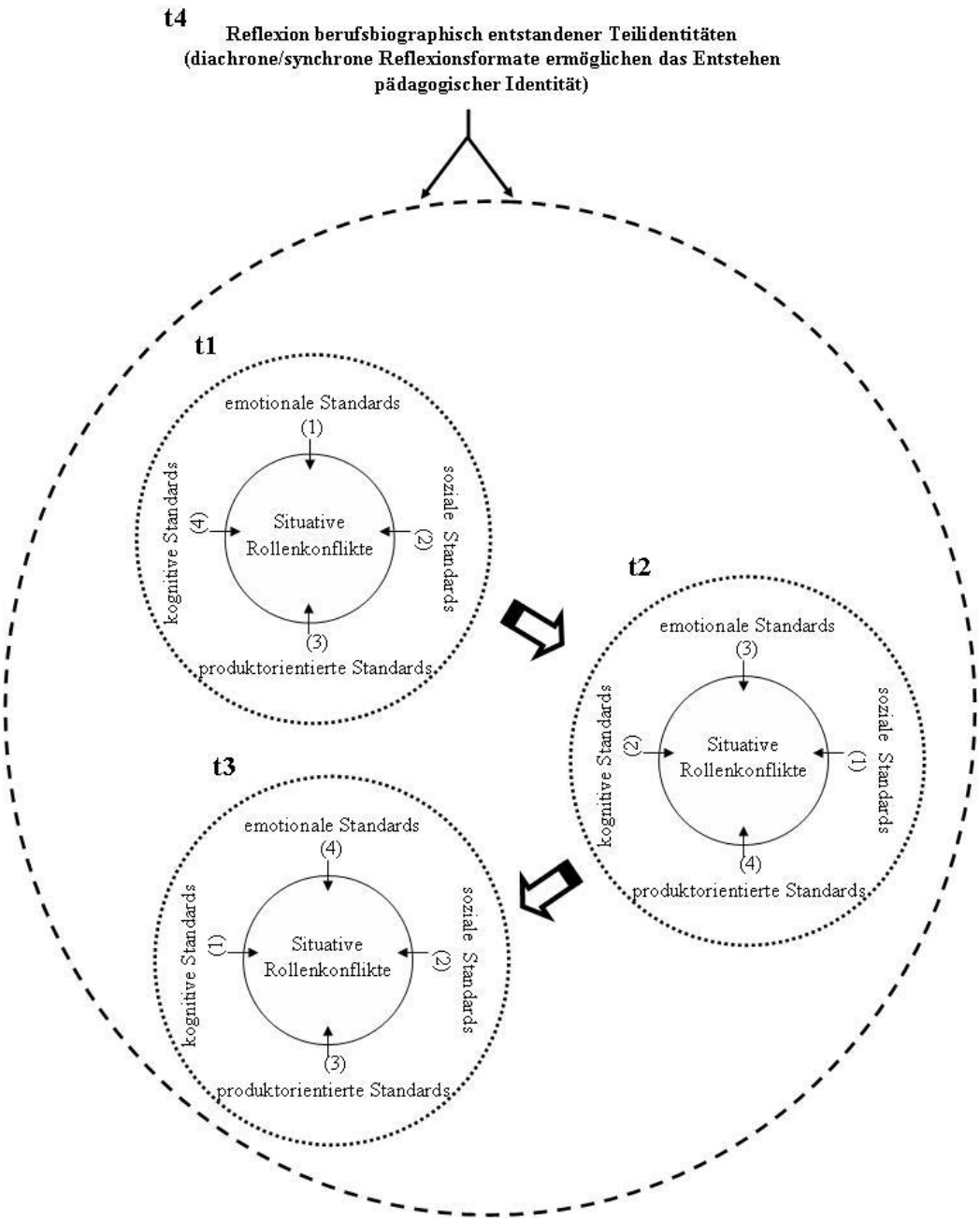


Abb. 2: Pädagogische Identität als das Resultat biographischen Lernens

Es ist zu beachten, dass solche biographischen Lernprozesse sich nicht nur innerhalb eines bestimmten ‚Zeitfensters' vollziehen können (die Angabe „t4" sollte nicht in diesem Sinne verstanden werden) – biographisches Lernen ist ein lebensbegleitender Reflexionsmodus.

Im abschließenden Teil dieses Beitrages wird versucht, hochschuldidaktische Konsequenzen aus der dargelegten Theorie über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen zu ziehen. Es wird erörtert, inwieweit in der universitären Phase der Lehrerausbildung für biographische Lernprozesse und biographisches Potenzial sensibilisiert werden kann und auch, inwieweit durch die Entwicklung narrativer Kompetenz bei

Lehramtsstudierenden ein Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Identität geleistet werden könnte.

5 Entwicklung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerausbildung?

JOHANNES WILDT findet für seinen Beitrag zum Thema „Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung […]“ einen Einstieg ins Thema, wie er auch für dieses Kapitel besser eigentlich nicht gelingen kann: „Als mein akademischer Lehrer, Theodor Schulze aus Bielefeld, seine Abschiedsvorlesung hielt, stand für mich im Zentrum seiner Aussagen die Einsicht, in seinen Lehrveranstaltungen als Didaktiker zumeist genau das Gegenteil von dem getan zu haben, worüber er geredet habe“ (WILDT 2000, 171). Dieses freimütige Selbstbekenntnis eines des renommiertesten Vertreters der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bringt den hier zu erörternden Sachverhalt auf den Punkt: Biographisches Lernen wird nicht in der Form einen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Identität leisten, wenn nur die Theorie des biographischen Lernens als Gegenstand universitärer Lehrveranstaltungen vermittelt wird.

Auf den ersten Blick kann man auf Grund der Thesen in Teil vier geneigt sein zu vermuten, dass pädagogische Identität dann und nur dann entwickelt werden kann, wenn eine Lehrkraft bereits Berufserfahrung gesammelt hat, auf die sie reflektieren kann. Diese mögliche Schlussfolgerung ist meines Erachtens nicht ganz richtig. Vielmehr kann die universitäre Lehrerausbildung auch zur Entwicklung pädagogischer Identität einen nicht zu unterschätzenden Beitrag leisten: Sie kann für biographisches Lernen und das eigene biographische Potenzial sensibilisieren und sie kann die Entwicklung narrativer Kompetenz maßgeblich fördern.

5.1 Sensibilisierung für biographisches Lernen und für das eigene biographische Potenzial

Studierende entwickeln im Verlaufe ihres Studiums viele Routinen: Studierende lassen sich (wie viele ihrer Dozenten) darauf ein, ihre Referate wie eine Vorlesung zu gestalten; sie organisieren Lernpartnerschaften, um mit bekannten Kommilitonen möglichst viele Lehrveranstaltungen gemeinsam besuchen zu können und sie verfassen Abschluss- und Hausarbeiten dozentenadäquat, d. h. sie schreiben ihre Arbeiten so, was sie unterstellen, das der jeweilige Dozent von ihnen erwartet. Positiv gewendet bedeutet dies: Studierende haben vielfältige Möglichkeiten, auch im Studium durch biographische Lernprozesse eine Distanz gegenüber den Routinen ihrer eigenen Lernprozesse herzustellen, die sie in ihrem unmittelbaren sozialen Handlungsumfeld entwickelt haben. Damit ist die Grundvoraussetzung gegeben, dass auch angehende Berufsschullehrende pädagogische Identität aufbauen können. Damit die Studierenden biographisch lernen, ist jedoch nicht deren theoretische Einsicht in die Abläufe des biographischen Lernens, sondern das Erleben seiner Vorteile und der hilfreichen Techniken notwendig. Das bedeutet, dass das Lernen des biographischen Lernens in der Universität ein Erfahrungslernen sein sollte, das für einen reflexiven Umgang mit den eigenen pädagogischen Selbstreferenzen und damit für das eigene biographische Potenzial sensibilisiert. Erfah-

rungslernen kann sich dann auf Zweierlei beziehen: Zum einen auf das Miterleben des biographischen Lernens eines Anderen, was bspw. dann der Fall sein könnte, wenn ein Dozent die Seminarkonzeption mitten im Semester auf Wunsch der Teilnehmer hin umstellt und dabei erörtert, dass er „so, wie in der gemeinsamen Diskussion in der vergangenen Woche eigentlich noch nie richtig darüber nachgedacht hatte“. Zum anderen kann für biographisches Lernen dann sensibilisiert werden, wenn ein Studierender seine eigenen Gewohnheiten reflektiert, bspw. dann, wenn er ein Feedback bekommt, in dem die Art und Weise, wie er sich auf Referate vorbereitet, hinterfragt wird.

5.2 Entwicklung narrativer Kompetenz

Biographisches Lernen beruht auf der Fähigkeit eines Menschen, sich selbst erzählen zu können. Narrative Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen, „Geschichten erzählen und erzählte Geschichten verstehen zu können“ (STRAUB 2000, 140). Das „Sich-selbst-Erzählen“ ist dabei als eine bestimmte aktive, konstruierende Leistung von Selbstthematisierungen des Erzählers auszulegen, die er im Medium der Sprache entlang der für die Erzählung relevanten biographischen Abschnitte zu einer konsistenten Erzählung zusammensetzt. JÜRGEN STRAUB (2000, 146) verweist auf u. a. drei Merkmale einer erzählten Geschichte, die somit auch relevant für narrative Kompetenz sind:

- Erzählte Geschichten sind organisierte Zusammenstellungen von Ereignissen durch den Erzähler. Das zentrale Organisationsprinzip ist hierbei das Herstellen von Kohärenz, was in diesem Kontext bedeutet, dass die ausgesuchten Ereignisse in einer sinnhaften Beziehung zueinander stehen. Mit Blick auf die Entwicklung pädagogischer Identität in der Lehrerausbildung wäre narrative Kompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft eines Studierenden, das Entstehen der eigenen, pädagogisch relevanten Selbstthematisierungen (kognitiv, sozial, emotional und produktorientiert, siehe 3.1) so erzählen zu können, dass ein in sich schlüssiges Bild entsteht, wie und warum er sich so entwickelt hat.

- Erzählte Geschichten versuchen, den Zuhörer zu involvieren, ihn „am dramatischen Gang der Dinge emotional teilhaben zu lassen“ (STRAUB 2000, 146). Für die Entwicklung pädagogischer Identität in der Universität würde dies bedeuten, dass durch eine gut erzählte pädagogische Lebensgeschichte die Zuhörer sich partiell wiedererkennen und dadurch zur Selbstreflexion aufgefordert werden können. Erzähler erzeugen Identifikationen und Differenzerfahrungen, sie können irritieren, stören, Routinen bewusst werden lassen.

- Erzählte Geschichten orientieren sich am einfachsten Aufbau eines klassischen Dramas, sie enthalten einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. Wichtig hier ist die Funktion der Mitte einer biographischen Erzählung: „sie repräsentiert die Erfahrung von Kontingenz, etwas Überraschendes oder Ungewöhnliches, ein unerwartetes Ereignis, eine Krisis oder Komplikation, einen Einbruch in die Normalität, einen Planbruch oder dergleichen mehr“ (ders., 149). Narrative Kompetenz im Kontext pädagogischer Identitätsentwicklung in der Hochschule bedeutet, dass ein Studierender ein Gespür für solche biographischen Krisen

erhält und dass er über solche Krisen, die bei ihm selbst zur Veränderung pädagogischer Einstellungen geführt haben, in der Form eines „Vorher-Nachher“ berichten kann.

Die beiden erörterten Zielsetzungen hängen zusammen, jedoch ist meines Erachtens die Sensibilisierung für biographisches Lernen die Grundvoraussetzung dafür, dass sich narrative Kompetenz entwickeln kann. Es würde wenig Sinn machen, ein Seminar über „Narrative Kompetenz“ durchzuführen, wenn die Studierenden nicht zuvor auf ihr eigenes biographisches Potenzial gestoßen und für biographisches Lernen sensibilisiert worden sind. In gewisser Weise würde dies bedeuten, dass man die Methode ohne einen Inhalt vermitteln würde, was gerade vor dem Hintergrund der angesprochenen Nähe zum Erfahrungslernen als grundlegend falsch bezeichnet werden muss. In diesem Sinne lässt sich die Grundidee einer Zieltaxonomie der Entwicklung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerausbildung wie folgt ausdrücken: Erst für biographisches Lernen und für biographisches Potenzial sensibilisieren, dann narrative Kompetenz entwickeln.

5.3 Maßnahmen zur Förderung pädagogischer Identität in der universitären Lehrerausbildung

Welche Maßnahmen sind besonders geeignet, um für biographisches Lernen/eigenes biographisches Potenzial zu sensibilisieren und narrative Kompetenz zu entwickeln? An dieser Stelle will ich in der gebotenen Kürze nur stichwortartig Vorschläge unterbreiten, die jedoch den Vorteil haben, mit verhältnismäßig geringem Aufwand einen hohen Nutzen erzielen zu können:

Didaktische Metakommentierung kennzeichnet sich dadurch aus, dass ein Dozent von Zeit zu Zeit die didaktisch-methodische Konzeption seiner Lehrveranstaltung gelegentlich kommentiert und sie in einem (seinerseits ernsthaft gemeinten) Diskurs offen zur Disposition stellt. JOHANNES WILDT (2000, 176) umschreibt seine Erfahrungen damit wie folgt: „Ich pflege damit nicht nur das, was das wissenschaftliche Metier eines Didaktikers ist, nämlich Begründungswissen zu liefern, sondern helfe Studierenden gleichzeitig, didaktische Metakognitionen aufzubauen, d.h. Wissen über die Anwendungen didaktischen Wissens auf pädagogische Situationen“. Metakommentierung kann jedoch noch einen Schritt weiter gehen: Wenn ein Dozent gemeinsam mit den Studierenden nicht nur die Routine der allwöchentlichen Methode außer Kraft setzt, sondern auch erzählt, warum er ausgerechnet jetzt dazu kommt, diese Methode in Frage zu stellen, dann sensibilisiert er damit zugleich für typische Anlässe pädagogischer Selbstreflexion.

Feedback-Kultur und kollegiale Beratung bei Referaten sind Möglichkeiten, Referate nicht nur als einen Weg der Vermittlung fachlichen Wissens zu nutzen, sondern als eine Chance, Lehramtsstudierenden widerzuspiegeln, wie andere sie in ihrer Rolle als Wissensvermittler wahrnehmen. Dieser Ansatz ist selbstverständlich nicht neu, jedoch möchte ich darauf hinweisen, dass es sich bei den initiierten Lernprozessen nicht nur um eine Weiterentwicklung methodischer Metakognition handelt: Konstruktive Feedbacks signalisieren den Teilnehmern, dass pädagogisches Handlungswissen nicht sakrosankt ist – Methodenkenntnis

und die Selbstreflexions- und Kritikfähigkeit des Handelnden gehören essenziell zusammen, weshalb auch Feedbacks enge Bezüge zur Sensibilisierung für biographisches Potenzial aufweisen. Mir erscheint in diesem Kontext auch das Verfahren der kollegialen Beratung als ein insbesondere für die Phase der schulpraktischen Studien sinnvolle Variante des systematisierten Feedbacks zu sein (siehe dazu den Ansatz von BEATRIX WILDT 2000, 231 ff.).

Tagebücher in Kombination mit **Mentoring-Konzepten** sind eine weitere Möglichkeit, die narrative Kompetenz bei Studierenden zu entwickeln. So werden seit längerer Zeit im Rahmen von schulpraktischen Studien an diversen Hochschulen die Studierenden aufgefordert, ein Lerntagebuch zu erstellen. Ziel ist u. a., dass Studierende dokumentieren, inwieweit das neue Wissen und ihr bestehendes Selbstverständnis als Pädagoge assimilieren bzw. akkomodieren. Ein elaborierter Ansatz findet sich bei GLÄSER-ZIKUDA (2007).

In diesem Beitrag habe ich versucht, die Grundzüge eines lerntheoretisch begründeten Verständnisses pädagogischer Identität zu entwickeln. Ich habe dabei in Teil eins zunächst Bezug genommen auf das „cogito-Argument“ RENÉ DESCARTES (Ich denke, also bin ich). Im Kontext des hier erörterten Zusammenhanges zwischen pädagogischer Identität und biographischem Lernen muss es eigentlich richtig heißen: Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich.

Literatur

ARNOLD, R. (1983): Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 Jg., Nr. 6, 893-912.

BURKE, J. P. (1991): Identity Process and Social Stress. In: American Sociological Review, 56, 836-849.

DAUSIEN, B. (2002): Biographie und/ oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: KRAUL, M./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, 65-91.

DESCARTES, R. (1994): Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. (Erstmals veröff. 1641). Übers. und hrsg. v. BUCHENAU, A., Hamburg.

ECARIUS, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 91-108.

GLÄSER-ZIKUDA, M. (2007): Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch-Ansatzes. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 38. Jg., H. 1, 43-57.

GUDJONS, H./ PIEPER, M./ WAGENER, B. (1999): Auf meinen Spuren: das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg.

HABERMAS, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt a. M., 118-193.

HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./ HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 521-569.

HUSSERL, E. (1995): Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. (Erstmals veröff. 1931). Hrsg., eingeleitet und mit Registern versehen von STRÖKER, E., Hamburg.

KELL, A.: (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 369-397.

KEUPP, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: KEUPP, H./ HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M., 11-39.

KRAUS, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KURTZ, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.

LUHMANN, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.

MADER, W. (1989): Autobiographie und Bildung. Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography. In: HOERNING, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn/Opp., 145-154.

MAROTZKI, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl., Wiesbaden, 59-70.

MAROTZKI, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim:.

SCHÜTZE, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: HELSPER, W/ KRÜGER, H.-H./ RABE-KLEBERG, U. (Hrsg.): Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), H. 1/2000, 49-96.

SCHÜTZE, F. u. a. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, W. u. a. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, 333-377.

SCHULZE, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: KRÜGER, H.-H./ MAROTZKI, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden, 35-57.

STRAUB, J. (2000): Biographische Sozialisation und narrative Kompetenz. Implikationen und Voraussetzungen lebensgeschichtlichen Denkens in der Sicht einer narrativen Psychologie. In: HOERNING, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, 137-163.

STRAUS, F./ HÖFER, R. (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: KEUPP, H./ HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M., 270-307.

UNGER, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster, New York, München, Berlin (in Druck).

VOß, G. G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: BADER, R./ KEISER, G./ UNGER, T. (Hrsg.): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld, 60-76.

WILDT, B. (2000): Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In: BAYER, M. u. a.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbronn/Obb., 226-238.

WILDT, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: BAYER, M. u. a.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbronn/ Obb., 171-182.

Der Autor:

Dr. phil. TIM UNGER

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

E-mail: tim.unger (at) ovgu.de

Homepage: www.timunger.de

Wolfgang Lempert
(ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung. Zur Erinnerung an WOLFGANG WIRSICH (1948-2006)

Online unter: online seit 10.9.2007

http://www.bwpat.de/ausgabe12/lempert_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (LEMPERT 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/lempert_bwpat12.pdf

Nachfolgend wird versucht, die hochschuldidaktische Konzeption eines früh verstorbenen Kollegen zusammenhängend darzustellen, die dieser zwar als Dozent an der TU Berlin entworfen und jahrelang – zeitweise in gemeinsamen Lehrveranstaltungen mit dem Verfasser – erprobt und weiterentwickelt, nicht aber durch Veröffentlichungen verbreitet hat, so dass interessierte Berufspädagoginnen und Berufspädagogen sie mühelos aufgreifen, rezipieren, anwenden, abwandeln und vervollkommnen könnten.

Sein Ansatz erscheint besonders geeignet zur Förderung jener Studierenden der Berufspädagogik, die vor, neben oder/und nach einem ingenieurwissenschaftlichen oder ähnlichen Studium eine betriebliche Ausbildung absolviert und/oder eine entsprechende Erwerbstätigkeit ausgeübt haben. Er läuft darauf hinaus, berufliche und betriebliche Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen der Studienanfänger nicht – verunsichernd und entmutigend – durch wissenschaftliche ‚Wahrheiten' zu entwerten, sondern sie als biographische Ressourcen aufzugreifen, zu reflektieren, anzuerkennen und schrittweise in professionelle berufspädagogische Handlungspotentiale zu transformieren, die die Absolventen als Lehrkräfte, Ausbilder und Berater wirksam einzusetzen vermögen.

Nach der Einleitung (1), einer biographischen Skizze (2.1) sowie Hinweisen auf den Entstehungskontext der Konzeption (2.2) wird diese präzisiert (3.1), illustriert (3.2) und evaluiert (3.3). Zudem wird über deren weitere Verwendung spekuliert (4).

Reflection on one's own professional biography as a contribution to the professionalisation of vocational teachers
In memory of Wolfgang Wirsich (1948-2006)

This paper attempts to present, in a coherent manner, the conception of higher education pedagogy developed by a colleague whose work was cut short by his premature death. He worked as a lecturer at the TU Berlin and developed this conception in that context, tested and developed it over many years, in part in co-operation in joint seminars with the author of this article. However, it was not disseminated through publications, so that interested vocational education trainers could not, until now, easily pick it up, adapt it, apply it, modify it and perfect it.

His approach seems particularly suited to supporting those students of the pedagogy of vocational training who had completed an in-company apprenticeship and/or had been employed in a corresponding field before, during or after completing a degree in engineering or another similar discipline. The basic core of the concept is not to devalue the professional and in-company training and employment experience of the students beginning their courses through academic and scientific 'truths', which is disconcerting and discouraging. Rather, the aim is to engage with those experiences

as a biographical resource, reflect on them, recognise them and, step-by-step, transform them into professional and vocational potential which can be used effectively by the graduates as teachers, trainers and advisers.

Following an introduction (1), a biographical outline (2.1), as well as some indicators of the context within which the concept was developed (2.2), the concept is presented in detail (3.1), illustrated (3.2) and evaluated (3.3). Finally, the paper concludes with some considerations about potential future further uses for it.

WOLFGANG LEMPERT (ehemals Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin)

Berufsbiographische Selbstreflexion als Beitrag zur berufspädagogischen Professionalisierung.
Zur Erinnerung an WOLFGANG WIRSICH (1948-2006)

1 Zum Thema: Das hochschuldidaktische Vermächtnis eines pädagogisch begnadeten Kollegen

Sozialwissenschaftler sind bekanntlich auf *kommunikative Kompetenzen* angewiesen:

- Als *Forschende* in disparaten Handlungsfeldern sehen sie sich immer wieder genötigt, wildfremde Menschen, Angehörige verschiedenster sozialer Milieus und Schichten als Informanten über ihr Leben und ihre Lage, ihre Fähigkeiten und Orientierungen zu gewinnen und zu beanspruchen. Um Kontakte mit den zu befragenden und zu beobachtenden Personen und Gruppen anbahnen, eine Vertrauensbasis schaffen, diese in Gesprächen, Interviews, Diskussionen und Beobachtungen nutzen, festigen und auch über heikle Punkte und schwierige Situationen hinweg aufrechterhalten zu können, müssen sie einfühlsam und taktvoll, umgänglich und gewandt agieren, imstande sein, Zweifel zu zerstreuen, Missverständnisse zu klären und Widerstände zu überwinden.
- Als *Lehrende* an Hochschulen haben sie vielfach ähnliche Probleme zu meistern:
  Zwar stehen sie hier in der Regel einer homogeneren Klientel gegenüber;
  dafür ist aber die Diskrepanz zwischen den zu vermittelnden abstrakten und/oder komplexen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen und Fragestellungen der Dozenten und den diesbezüglichen einfachen, meist konkretistischen Überzeugungen, die die Studierenden aus ihrer Arbeits- und Lebenswelt ins Studium mitbringen –
  oft eingefleischten ‚Selbstverständlichkeiten' des ‚gesunden Menschenverstands' der Mitglieder ihrer Herkunftsgruppen – ähnlich groß;
  verlangt werden deshalb auch hier erhebliche Übersetzungskünste und eine entsprechende Flexibilität situationsadäquater Wahrnehmung und Eloquenz.
- Als Forschende und Lehrende sind sie zugleich ständig auf soziales *Lernen* angewiesen. Denn Sozialforschung, die sich nicht mit der ermüdenden Prüfung präzise vorformulierter Hypothesen nach kodifizierten Regeln methodisch kontrollierter Datensammlung und -analyse im sogenannten Begründungszusammenhang begnügt, sondern – im ‚Entdeckungszusammenhang' auf substanzielle Erkenntnisse kapriziert – um die Erhellung bisher dunkler Punkte und Enthüllung zuvor unbekannter Zusammenhänge bemüht – solche Forschung ist immer an soziales Lernen gebunden, ja fällt mit ihm zusammen (während das Umgekehrte nicht gilt, weil wir nur zu begreifen vermögen, was wir für uns selbst wie neu entdecken, und sei es anderen auch seit

langem bekannt; weswegen von „forschendem Lernen“ nur im vorigen Falle zu sprechen wäre). Auch die lehrende Vermittlung schon gewonnenen sozialen Wissens kann nur soweit gelingen, wie die Lehrenden sich auf die ‚Wellenlänge’ der Lernenden einlassen, sie nicht nur zu belehren trachten, sondern sich auch mit ihnen austauschen, also deren ihnen fremde ‚Wahrheiten’ zumindest zeitweise unzensiert auf sich wirken lassen und mit ihnen wie mit Menschen interagieren, von denen auch *sie* etwas über sich sowie ihre wechselseitigen Beziehungen erfahren, also ebenfalls lernen können.

Solche kommunikativen Leistungen und die ihnen zugrundeliegenden Fähigkeiten aber bestimmen kaum sozialwissenschaftliche *Karrieren.* Hierfür zählen eher Publikationen in renommierten Fachzeitschriften (über deren Zitierung in ebensolchen Organen der „Social Science Citation Index“ laufend berichtet) und andere mehr monologische Inszenierungen der eigenen Person. Weil beides – entgegen leichtfertigen Behauptungen einzelner erfolgreicher (meist sehr wendiger, manchmal auch etwas ‚windiger’) Kollegen – zumindest nicht durchgehend korreliert, geraten Sozialwissenschaftler, die sich der in größeren Forschungsprojekten üblichen hierarchischen Arbeitsteilung beharrlich widersetzen, indem sie sich auch noch als „senior fellows“ immer wieder in die Niederungen konkreter Feldarbeit herablassen und daher nicht genug dazu kommen, regelmäßig als Autoren von Artikeln in Journalen des bezeichneten exklusiven Genres und höheren Ranges zu brillieren, ebenso ins Hintertreffen wie jene, die sich mehr der Lehre und den Studierenden widmen als fortgesetzt zu forschen, und andere, die weltweit beachtete Fachkonferenzen eher schwänzen, als dort vor Ihresgleichen zu glänzen, und die ihr internationales Image, ihre globale „visibility“ auch sonst nicht sonderlich kultivieren, nicht permanent polieren.

Die karriererelevant diskriminierende Akzentuierung sozialwissenschaftlicher Biographien spiegelt nicht allein unterschiedliche *subjektive Vorlieben und Abneigungen* der betreffenden Wissenschaftler wider, deutet auch nicht nur auf soziale Moden und individuelle Idiosynkrasien; sie ist zudem auf divergente *persönliche Stärken und Schwächen* zurückzuführen. So habe ich während der längsten Zeit meines Berufslebens nicht nur mehr geforscht als gelehrt und lieber geschrieben als gesprochen, mir daher auch bis heute kaum erklären können, warum mancher Kollege, der in komplexen psychosozialen Problemsituationen so schnell, wie es der jeweils erwartete Redefluss verlangt, etwas Treffendes zu sagen vermag, am Schreibtisch vor einem weißen Bogen (oder Bildschirm) sitzend, in Panik gerät, die sein Denken blockiert oder im Leerlauf rotieren lässt, statt die Freiheit von lästiger Hetze und bedrängenden Zumutungen zu genießen und die Gelegenheit zu ungehemmter gedanklicher Entfaltung und virtuoser Textgestaltung zu nutzen.

Damit ist bereits etwas über das Charisma, aber auch über die Schwierigkeiten WOLFGANG WIRSICHs angedeutet, über dessen Wirken und Werk als Hochschullehrer ich hier einiges berichten will. Auch darüber, wie wir einander ergänzten:

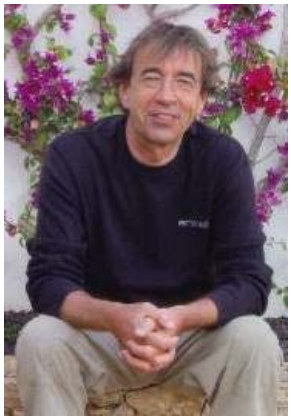
- wie *er* in so mancher Seminarsitzung strandende Diskussionen und andere stockende Kommunikationsprozesse durch das rechte Wort zur rechten Zeit zu retten verstand, aber keine beeindruckende Publikationsliste hinterließ,

- während *ich* zwar in meiner Studierstube, von der Hoffnung auf überraschende Einfälle beflügelt, der Vorfreude auf treffende Formulierungen getrieben und der Jagd nach gewagten Metaphern fasziniert, eilends seitenlange Überlegungen meinem Computer anvertraute, sie aber später, im Seminar, nur stockend und mürrisch mit wenigen dürren Worten kommentierte, mich fragend, ob meine Hörer denn nicht *lesen* könnten, um von meiner doch weitaus ‚schöneren' Schreibe (die zudem bald in gedruckter, zitierbarer Form vorliegen würde) sehr viel mehr als von dieser dürftigen Diktion zu profitieren.

Weswegen *ich* nun versuchen möchte, kohärenter, auch hörbarer respektive sichtbarer, als es ihm vergönnt gewesen ist, über einen Wesenszug seiner Konzeption zu informieren, den ich als deren Zentrum und Kern betrachte, zumindest für ihre originellste Komponente halte, und von hier aus den Aufbau und Ablauf und einige Ergebnisse seiner eigenen und unserer gemeinsamen Seminare sowie einen primär durch *ihn* gestalteten Curriculumentwurf zu illuminieren, um dazu beizutragen, dass sein Werk sein Leben überdauert und weiterwirkt, so dass *er*, der hoffentlich auch das *vorliegende* Skript akzeptieren würde, wenigstens auf *diese* Weise weiterhin ‚zum Zuge kommen' kann.

2 Hintergrundinformationen: Biographische Skizze – Entstehungskontext der Konzeption

2.1 Zum Werdegang, Wesen und Wirken der Person: Professionelle berufspädagogische Kompetenz und Effizienz als Produkt und Lohn lebendiger Verarbeitung vielfältiger biographischer Erfahrungen



Wer war WOLFGANG WIRSICH? Vergeblich alles Bemühen, ihn in einer jener Schubladen unterzubringen, die unsere Gesellschaft für die Sortierung von Menschen bereithält. Auch wenn wir sein *Privat*leben außer Acht ließen, kämen wir *so* nicht zurecht. Schon deshalb nicht, weil es ebenso unsinnig anmutet, zwischen seinem beruflichen und privaten Werdegang zu trennen und uns mit seiner *beruflichen* Seite zu begnügen, wie es unmöglich erscheint, mit wenigen Worten *beides* einzufangen und mitzuteilen. Letzteres sei hier dennoch versucht – was auch immer dabei herauskommen mag.

Also nochmals: Wer ist er *wirklich* gewesen?

- War er zeitlebens nur der rastlose *Wanderer zwischen zwei gegensätzlichen Welten*:
  einem Reich der (vielleicht nur vermeintlichen) materiellen Notwendigkeiten,
  aus dem er kam, und
  einer anderen Sphäre der (womöglich ebenso illusionären) geistigen Freiheit,
  nach der er strebte?
  Zwischen denen er immer wieder wechselte,
  weil ihm weder die eine noch die andere *allein* behagte,
  sondern die jeweils *andere* ihn stets ebenso anzog und abstieß

wie die *eine*, die ihn gerade *jetzt* faszinierte und frustrierte?
Oder hat er nicht fortgesetzt weitere Grenzen überschritten, Horizonte aufgerissen, sich und seinesgleichen neue Räume erschlossen,
bis die vormals getrennten Felder zu verschmelzen begannen?

- Wie stellten die *polaren Bereiche* sich ihm vorrangig dar?
  - Verunsicherte ihn besonders der Kontrast zwischen den beklemmenden, *allzu geordneten Verhältnissen* jener *süddeutschen Kleinstadt*, wo er 1948, noch im Schatten der Not der Nachkriegszeit, geboren wurde und aufgewachsen war, seine Kindheit, Schul- und Lehrzeit verbrachte, einerseits, und dem schon wieder *turbulenten Treiben und mondänen Milieu der Metropole*, in die er 1967, knapp neunzehnjährig, kurz vor dem Höhepunkt der studentischen Kulturrevolution, entfloh und wo er sich seither überwiegend bewegte, als hätte er sich von seiner Herkunft emanzipiert, andererseits, er, der sich gleichwohl immer wieder fragte, ob es für ihn, Kind kleiner Leute, nicht vermessen sei, so weit nach oben zu streben, nach den Sternen zu greifen.
  - Oder wurde er primär durch einen *anderen Gegensatz* hin und her gerissen: durch die Kluft zwischen der *harten* Fron *nicht enden wollender Fabrikarbeit*, zwar nicht wie sein Vater, den der inkorporierte monotone Maschinentakt und die Geißel der im Akkord entlohnten taylorisierten Maloche noch als Rentner tyrannisierten, sondern ‚nur' der *gehobenen Form: qualifizierter Facharbeit*, zu deren minutiös reglementierter Verrichtung er, der Sohn, zeit seiner mit Vierzehn begonnenen Lehre genötigt wurde und deren Zwang er sich soweit ‚einverleibte', dass er sich ihr auch danach, sein Geld als gelernter Elektromechaniker verdienend, noch jahrelang unterwarf, obwohl sie ihn kaum minder malträtierte, als deren archaische Variante, die noch immer seinem Vater die Träume verdarb –

    kurz: Quälte ihn vor allem die Kluft zwischen dieser übermächtigen Realität und der scheinbar unwirklichen Sphäre *artifizieller Glasperlenspiele im relativen Freiraum* (ökonomistisch noch nicht voll kolonisierter) *wissenschaftlicher Institutionen* mit ihren subtileren Ritualen und Repressionen?

    Bewegte ihn in erster Linie *dieser* Widerspruch, ihn, der sich, nach wie vor, lieber ans Konkrete hielt als ans Abstrakte, mehr dem Körper als dem Kopf vertraute und freie, geistige Tätigkeit niemals *ganz* als *Arbeit* zu achten vermochte?
  - Oder wurde seine Entwicklung eher *durch die Trennung zwischen dem wirklichen Leben und der „pädagogischen Provinz"* vorangetrieben, durch die Isolation, die von 1970 bis 1978 seinen weiteren Werdegang bestimmte, als er nach dem Besuch einer Abendschule zum Erwerb der Fachschulreife (vor der Lehrzeit hatte er lediglich die Hauptschule abgeschlossen) ein insgesamt siebzehnsemestriges Studium absolvierte, während dessen er zwar vier akademische Abschlüsse kassierte, vom Diplom-Ingenieur für Elektrotechnik über den Diplom-Volkswirt und den Diplom-Kaufmann bis zum Diplom-Handelslehrer, jedoch, so sehr er sich bei alldem auch um den Erwerb *theoretischen* Wissens

bemühte, *seine* Wahrheit allein in den Erfahrungsberichten des Praktikers MAKARENKO erkannte (vgl. WIRSICH 1992, 1997)?

- Denn: Wer er *eigentlich* sein könnte, das erfuhr er – endlich *effektvoll* lernend, weil gleichzeitig *arbeitend* – wohl erstmals in der folgenden Phase, in der er sich jahrelang als *phantasievoller Projektentwickler und unerschütterlicher Krisenmanager* bewährte.

  Damals hat er – vom Studieren ebenso gründlich enttäuscht wie von seinen *bisherigen* Arbeitserfahrungen angewidert, auf der Suche nach neuen, selbstbestimmten, kooperativen Arbeits- und Lebensformen, die ihn mit anderen Menschen solidarisch verbinden sollten – der Welt der Wissenschaft und des verschulten Lernens zunächst (1978-1984) für sechs und später (1990-1998) für acht weitere Jahre den Rücken gekehrt, um wiederum praktischen, zugleich aber geradezu extrem erfahrungsträchtigen Beschäftigungen nachzugehen, und

  - während der ersten Phase im Rahmen der vom Berliner Senat betriebenen Maßnahmen der Stadtsanierung als Konsultant, Planer und Mitarbeiter, bald auch als Leiter gemeinnütziger Organisationen und Wirtschaftsbetriebe, insbesondere von Einrichtungen zur beruflichen Förderung benachteiligter Jugendlicher im Berliner Problembezirk Kreuzberg,
  - im zweiten Zeitraum als beratender Ingenieur und Gutachter bundesdeutscher Bildungshilfe in China, als Geschäftsführer einer großen Gesellschaft für Stadtentwicklung und als wirtschaftlich selbständiger Anbieter weiterbildungsrelevanter Leistungen für kleine und mittlere Betriebe, öffentliche Einrichtungen und soziale Organisationen

  Aufgaben übernommen, die sich von seinen bisherigen,
  durch technische, wirtschaftliche und bürokratische Zwänge determinierten Tätigkeiten durch ihre Dispositionsspielräume deutlich unterschieden:
  ihm weitaus mehr Freiheit gewährten, aber auch viel mehr Verantwortung auferlegten.

- Zwischendurch (1985-1990) und danach (1998-2005), das heißt bis zu seiner erneuten, angeblich unwiderruflichen Entlassung (der bald seine Erkrankung folgte) kehrte er an die Hochschule zurück, nun aber als *wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Lehraufgaben des Instituts für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung* (später: für berufliche Bildung und Arbeitslehre) *der TU Berlin* betraut und als solcher *offiziell* gehalten, sich durch aktive Beteiligung an Forschungsvorhaben und als Leiter von Lehrveranstaltungen – also auch hier jetzt eigenverantwortlich tätig – höher zu qualifizieren, nach Möglichkeit zu promovieren.
  Während dieser Zeiten hat er

  - sich intensiv um die individuelle Förderung der dort studierenden Lehramtsanwärter, später auch der Teilnehmer am Aufbaustudiengang Diplom-Berufspädagogik bemüht, schließlich für Letztere die Hauptverantwortung getragen, sowie

- o über seine Lehrtätigkeit hinaus auch noch Probleme seiner vorhergehenden praktischen Bildungsarbeit wissenschaftlich untersucht und die Resultate in zum Teil umfangreichen, meist „grauen“ Veröffentlichungen dokumentiert,
- o es aber – immer noch eher ‚Feldarbeiter’ als ‚Schreibtischtäter’, wohl auch dem Habitus eines Doktoranden längst entwachsen – versäumt, eine Dissertation zu schreiben, auf dass er, mit dem Doktorhut ausgestattet, *rechtzeitig* von der Universitätsverwaltung jene unbefristete Anstellung zugesprochen bekomme, die ihm statt dessen verspätet, erst nach seiner erfolgreichen Klage beim zuständigen Verwaltungsgericht, von der TU-Bürokratie aufs Sterbebett nachgeworfen wurde.

- Ebenso, wie er zu einer für ihn wenigstens halbwegs befriedigenden Synthese von Arbeiten und Lernen gelangte, hat er zielstrebig jene Distanz, die ihn immer wieder von einigen guten Freunden und ihren Familien trennte, zugunsten eines ausgewogeneren Verhältnisses von Privatheit und Nähe zu verringern vermocht: *als einer der Protagonisten der Idee und Initiatoren der Realisierung einer Wohn- und Lebensgemeinschaft befreundeter Menschen*, die zusammen ein Mehrfamilienhaus erwarben, ausbauten und bezogen, um darin miteinander alt zu werden und gegenseitig entsprechend dem jeweiligen Verhältnis von Kräften und Bedürfnissen zu unterstützen – eine Vereinbarung, deren existenzielle Bedeutung ihm, der sich auch *als Mediator der* dank seiner Vermittlung stets einvernehmlich endenden *Auseinandersetzungen zwischen den Hausbewohnern* bewährt hatte, spätestens nach seiner Erkrankung bewusst geworden sein muss, als diese ihm alle nötigen Hilfen großzügig gewährten und unter anderem seiner erwerbstätigen Frau und seiner studierenden Tochter die Sorge um seine täglichen Mahlzeiten abnahmen.

Doch das ist immer noch nicht alles. Denn war er nicht auch

- *der praktizierende Gestalttherapeut*, dem eine 1992-1997 absolvierte berufsbegleitende Ausbildung es nicht nur erleichtert hatte, mit sich selbst besser zurechtzukommen, sondern auch half, mit anderen Personen zunehmend einfühlsam umzugehen, bis er schließlich sogar in kritischen Situationen gestalttherapeutischer Supervisionssitzungen immer häufiger ‚den richtigen Ton’ traf?
- ...der „nachhaltige“ *Lebensgefährte* seiner späteren Frau und liebevolle *Vater* der gemeinsamen Tochter, die er nach ihrer Geburt über ein Jahr lang (1984/1985) als Hausmann umsorgte?
- ...und – last not least – der leidenschaftliche *Tangotänzer*, der das erst spät entdeckte, dann aber schnell entwickelte *Hobby* nicht nur zu seinem Privatvergnügen betrieb, sondern sich um die feste Ansiedlung dieser aus Südamerika importierten Pflanze in der mitteleuropäischen Millionenstadt verdient machte, indem er in Berlin ein lateinamerikanisches Kultur- und Tanzzentrum konzipierte, aufbauen half und beriet?

All das war WOLFGANG WIRSICH und noch manches mehr – mehr, als hier auch nur aufgezählt, geschweige denn im Einzelnen beschrieben werden kann. Erwähnt seien nur noch

- seine ebenfalls eher späte und steile Karriere als *Kunstmaler*, dessen Bilder bald in einer Londoner Galerie ausgestellt wurden – in denen sich ein Potential manifestierte, das zwar schon vorher, fachlich-sachlich kanalisiert sowie medial verfremdet, insofern gebändigt und eher verstohlen, in seiner Fähigkeit zur Veranschaulichung komplexer technischer und wirtschaftlicher Zusammenhänge zum Ausdruck gekommen war, aber erst voll hervortrat, nachdem er die zweckrationalistischen Zügel gekappt und die mediale Maske abgestreift hatte; und, endlich,
- ein früher *Hang zur Melancholie*, der, bemerkenswert zu seinem mitreißenden Aktivismus' kontrastierend, sich auch in seinen späteren Jahren nicht verlor, sondern die Zwiespältigkeit des Selbstgefühls als ein durchgängiges Wesensmerkmal des sonst so tatkräftigen Mannes markierte, das ihn jedoch – so scheint es jedenfalls – weniger lähmte als ihm den Zugang zu ähnlich leidenden Mitmenschen erschloss und ihn damit zu deren empathischem Ratgeber prädestinierte, der *ihre* Schwächen ebenso in Stärken umzuwandeln versprach und verstand, wie er *sein* Leiden in eine Quelle mitmenschlicher Hilfeleistung zu verwandeln vermochte – hierüber ist noch ausführlicher zu berichten.

So erwies sich auch der zuletzt genannte – für sich genommen eher kontraproduktive – Aspekt seines Erlebens als wichtiges Ingredienz jenes durch vielfältige biographische Erfahrungen angereicherten, überaus fruchtbaren Nährbodens, aus dem während des letzten Jahrzehnts – im Zuge der bewussten Verarbeitung und Fortsetzung seines eigenen Weges – die darzustellende Konzeption selbstreflexiv gelenkter berufspädagogischer Professionalisierung erwuchs. (Vielleicht hat sich darin zudem eine Vorahnung jener tückischen Krankheit angedeutet, gegen die er sich, nachdem sie endlich diagnostiziert worden war, bis zuletzt verzweifelt wehrte, weil er nicht wahrhaben wollte, dass ihm, der noch so vieles vorhatte, unausweichlich ein frühes Ende beschieden sein sollte.)

2.2 Der institutionelle Kontext der Genese seiner Konzeption: Berufspädagogische Ausbildung angehender Gewerbelehrer und Diplom-Berufspädagogen an der TU Berlin

Bevor wir uns seinem Ansatz selbst zuwenden, sei noch etwas genauer auf die äußeren Bedingungen der Entstehung und Erprobung dieser Konzeption eingegangen: Wie erwähnt, wurden zur Zeit seiner Tätigkeit an der Technischen Universität Berlin zwei Kategorien von Berufspädagogen ausgebildet:

- angehende Gewerbelehrer, umständlich als „technisch-wissenschaftliche Lehramtskandidaten" bezeichnet oder – abgekürzt bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt – „TWLAKs" genannt, sowie
- prospektive Diplom-Berufspädagogen für die außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung.

Die *Anwärter auf das Lehramt an beruflichen Schulen* absolvierten – wie ihresgleichen an den meisten Studienorten in der ‚alten' Bundesrepublik – einen in den sechziger Jahren ebenso eilfertig wie unzulänglich eingerichteten, bis heute nur teilweise zufriedenstellend organisierten grundständigen, in ein Grund- und Hauptstudium unterteilten Studiengang von insgesamt mindestens 9 Semestern beziehungsweise 160 Semesterwochenstunden, von denen nur ein Achtel auf die Erziehungswissenschaft und eine andere Sozialwissenschaft entfiel.

> Das war im Vergleich zu deren Ausbildung in den Fachwissenschaften, erst recht zu anderen sozialwissenschaftlichen Studiengängen wie denen der Psychologen und Soziologen eine völlig unzureichende Basis für eine Promotion und damit ein strukturelles Handicap für die *Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Berufspädagogik*. Als weiteres Manko dieser Ausbildung, das gerade auch im Hinblick auf den hochschuldidaktischen Ansatz WIRSICHs erwähnt werden sollte, erscheint die Mindestdauer der *betrieblichen Praxis in der gewählten beruflichen Fachrichtung*, die für die Zulassung zu diesem Studium gefordert wurde und wird: Sie beträgt (in Berlin wie fast überall in der Bundesrepublik) lediglich ein Jahr. Dabei sollen diese Lehramtsanwärter sich hinterher vor Lehrlingen im dritten oder vierten Ausbildungsjahr als Experten eines Ausbildungsberufs ihrer Fachrichtung behaupten können! Zu ihrem eigenen und ihrer Schüler Vorteil haben die meisten von ihnen jedoch bisher mindestens eine entsprechende betriebliche Lehre (beziehungsweise Ausbildung im dualen System) abgeschlossen.

Eine Ausbildung zum *Diplom-Berufspädagogen* dagegen gab es nur in Berlin. Hier wurde sie erst während der neunziger Jahre als Aufbau- (und insofern als Haupt-)Studium installiert und bald nach WIRSICHs Entlassung wieder storniert. Sie war als mindestens viersemestriges erziehungs- und sozialwissenschaftlich akzentuiertes Studium von insgesamt – je nach Vorbildung – 70 bis 78 Semesterwochenstunden angelegt. Sie setzte ein Ingenieurs-Diplom einer Fachhochschule, ein Vordiplom einer universitären Einrichtung oder ein äquivalentes anderes Examen in einer Fachrichtung beruflicher Schulen voraus. Die Teilnehmer unterschieden sich von den meisten Lehramtskandidaten durch ihr höheres Alter, das durch die längere Dauer und größere Vielfalt der vor dem Aufbaustudium absolvierten und abgebrochenen Ausbildungsgänge und Erwerbstätigkeiten bedingt war. Das Studium selbst wurde durch mindestens zwei obligatorische Studienprojekte zentriert, die die Studierenden in weitgehend selbständiger Gruppenarbeit planen, ausführen, evaluieren und dokumentieren sollten, um miteinander vernetzte fachliche, fachdidaktische und berufspädagogische Probleme möglichst in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Einrichtungen praxisnah zu lösen. Die weitgehende Freiheit der Wahl und Gestaltung dieser studienstrukturierenden Vorhaben boten den Studierenden erhebliche Chancen, ihr Studium individuell zu organisieren. Die Hochschullehrer – auch WIRSICH – fungierten weniger als Lehrkräfte und dominierende Leiter denn als Mentoren und unterstützende Begleiter der Projektgruppen.

3 Die Konzeption

3.1 Das hochschuldidaktische Prinzip: Berufsbiographische Selbstreflexion als erster Schritt einer wissenschafts- *und* handlungsorientierten Professionalisierung

Was „*berufspädagogische Professionalisierung*“ heißen soll, kann dem von der SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT im Jahre 2003 veröffentlichten „Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ entnommen werden, das ausdrücklich auf die Professionalisierung dieser Berufsgruppe zielt: Es geht um die Vermittlung und den Erwerb der „Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung“ (5). Präzisierend wird dann zwischen drei Dimensionen der Entwicklung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität unterschieden:

„1. Differenziertes und integriertes Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder,

2. (Selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis und

3. Pädagogisches Ethos und balancierende Identität“ (8).

Diese Trias wird auch in WIRSICHs curricularem Entwurf als Orientierungsrahmen zitiert. Deren entscheidende Komponente war für ihn auch schon vorher die *Reflexivität des Lernens und Lehrens* gewesen, und zwar ebenfalls in dreifacher Hinsicht:

- So wie er sich – *erstens* – seinen eigenen, ursprünglich überwiegend fremdbestimmten beruflichen Werdegang und seine persönliche Entwicklung nur mühsam, zunächst stückweise, erst später (nicht zuletzt mit fortschreitender gestalttherapeutischer Ausbildung und Erfahrung) umfassender und kohärenter zu vergegenwärtigen vermochte und den weiteren Verlauf dieses Prozesses in dem Maße, in dem er nicht mehr nur seine Schwächen, sondern auch seine Stärken erkennen und anerkennen, verstehen und erklären lernte, auch zu lenken, zumindest zu beeinflussen begann,
- hat er – *zweitens* – im Hinblick auf die zu fördernden Studierenden der Berufspädagogik die Folgerung gezogen, ihnen sei, anstatt sie mit rasch verfallendem Fakten- und Verfahrenswissen zu überfüttern, in ihrer Studienzeit nicht nur genügend Muße als *Chance* zu solcher Besinnung zu bieten, sondern sie wären von Anfang bis zum Ende dieser Jahre in jeweils geeigneten Formen systematisch zu autobiographischen Reflexionen und daran anschließenden Definitionen und Präzisierungen, Revisionen und Korrekturen ihrer Studien-, Berufs- und Lebenspläne anzuregen,
- auf dass sie – *drittens* – nicht nur ihre eigenen besonderen Kompetenzprofile optimieren könnten, sondern auch befähigt würden, die von ihnen in Schulen und Betrieben aus- und fortzubildenden sowie zu beratenden Jugendlichen und Erwachsenen in ähnlicher

Weise zu solch bildungs- und berufsbiographischer Selbstreflexion und Selbstbestimmung zu stimulieren.

Weil die *professionelle Kompetenz* sich weniger in alltäglichen Standardsituationen bewährt, die durch den zweckrationalen Einsatz technischer und strategischer Fähigkeiten gemeistert werden können, als zur grundwertbezogenen Bewältigung existenziell, das heißt leibseelisch oder/und sozial einschneidender (Entwicklungs-)Krisen, zum souveränen Umgang mit unvorhersehbaren Umständen, schwer berechenbaren Verhältnissen und komplexen Problemfällen sowie mit unauflösbaren Widersprüchen und Paradoxien benötigt wird, wozu entsprechend komplexe kreative Kompetenzen – auch die oben aus dem „Basiscurriculum" zitierten Handlungspotentiale – gehören, sind auch nach *seiner* Erfahrung und Auffassung

- zwar wie bisher Methoden und Resultate der Berufsbildungs- und berufsbezogenen Sozialisationsforschung *in theoretischen, wissenschaftsorientierten Lehrgängen systematisch zu vermitteln*,
- zusätzlich aber Problemdiagnosen und -lösungen *in praktischen, handlungsorientierten Kontexten kasuistisch einzuüben* und
- beide Formen der Qualifizierung, das berufstheoretische und betriebspraktische, wissenschaftliche und handlungsbezogene Lernen stärker aufeinander zu beziehen und besser miteinander zu verbinden, sind die Vermittlung und Aneignung dieser zwei Komponenten berufspädagogischer Kompetenz, die hierzulande immer noch zeitlich, räumlich und institutionell weitgehend voneinander getrennt entwickelt werden, von vornherein genauer zu koordinieren (vgl. OEVERMANN 2002).

Dementsprechend bemühte WIRSICH sich vor allem um die *reflexive Aktivierung, aktive Optimierung und optimale Nutzung aller verfügbaren und irgendwie verwertbaren Orientierungen und Fähigkeiten, die die von ihm auszubildenden Studierenden von ihren bisherigen Bildungs- und Berufswegen an die Hochschule mitbrachten*. Was er von 1998 bis 2005 in diesem Sinne an der TU Berlin versucht und erreicht hat, wird jetzt nachgezeichnet. Dabei konzentriere ich mich auf den Diplomstudiengang Berufspädagogik, der – wie bereits mitgeteilt – schon wegen seines großzügiger zugeschnittenen Zeitbudgets hierfür weitaus günstigere Möglichkeiten bot als der Studiengang für die Lehramtskandidaten und der zudem überwiegend von Studierenden beansprucht wurde, die zuvor schon längere und ungewöhnlichere Ausbildungs- und Berufswege und -irrwege zurückgelegt hatten als das Gros der „TWLAKs" (wenn auch keiner und keine von ihnen sich in dieser Hinsicht mit WIRSICH selbst zu messen vermochte). Gleichwohl war ein großer Teil der berufspädagogischen Lehrveranstaltungen prinzipiell für beide Gruppen vorgesehen, und die meisten wurden auch von Mitgliedern beider Kategorien von Studierenden besucht.

3.2 Exemplarische Veranschaulichung: Selbstreflexive Akzente pädagogischer Lehrveranstaltungen im Grund- und Hauptstudium angehender Gewerbelehrer und Diplom-Berufspädagogen sowie im Masterstudium

An den nachfolgend behandelten Lehrveranstaltungen war ich in verschiedener Weise und in unterschiedlichem Maße beteiligt und bei ihrer Darstellung auf dementsprechend divergierende *Informationsquellen* angewiesen:

- Über die *Pilotprojekte/Einführungsseminare zum Diplomstudiengang* haben wir nur wiederholt miteinander gesprochen; im Übrigen greife ich bei deren Behandlung auf *Notizen aus WIRSICHs Nachlass* zurück.
- Das danach skizzierte *Studienprojekt/Hauptseminar* haben wir gemeinsam veranstaltet; hierüber bin ich durch meine Erinnerungen und durch das Produkt: einen detaillierten *Planungs-, Verlaufs- und Ergebnisbericht* (KRUMHOLZ u. a. 2003) hinreichend informiert.
- Ähnliches gilt für den *Entwurf zum Masterstudiengang*. Dessen *Vorläufer* habe ich seinerzeit kritisch kommentiert und mit *Verbesserungsvorschlägen* bedacht; das *(vorläufige End-)Produkt* liegt mir ebenfalls vor.

Die Pilotprojekte/Einführungsseminare zum Diplomstudiengang

Den typischen Handlungssituationen entsprechend, in denen sich die meisten Studierenden vor und nach dem Studium, bei gleichzeitiger Erwerbstätigkeit auch während dessen zu bewähren hatten, war diese Ausbildung nicht – wie die Mehrzahl insbesondere der geistes- und sozialwissenschaftlichen universitären Studiengänge – als exzessive Sequenz vorerst relativ folgenloser symbolischer Operationen – insbesondere der Rezeption, Transformation und Produktion abstrakter Texte – konzipiert, sondern von Anfang an als *Projektstudium* organisiert. Das bedeutete unter anderem: Die absolvierten Lernprozesse sollten sich jeweils in konkreten, praktisch verwertbaren *Produkten* niederschlagen. Als Produkte wurden in den obligatorischen Einführungsseminaren der Erstsemester des Diplomstudienganges für alle Teilnehmer *individuelle Studienpläne* erarbeitet, die primär auf die Steigerung spezieller, in deren späterem Arbeitsgebiet besonders geforderter Kompetenzen zielten, die mit bereits entwickelten Fähigkeiten und Lerninteressen der einzelnen Studienanfänger(innen) möglichst weitgehend korrespondierten. Deshalb ging es in diesen Seminaren

- nicht nur um die gemeinsame beziehungsweise arbeitsteilige Erstellung einer orientierenden Übersicht über die wichtigsten außerschulischen Einsatzbereiche und Beschäftigungschancen diplomierter Berufspädagogen,
- sondern auch um die reflexive Vergewisserung möglichst aller relevanten Kenntnisse und Fertigkeiten, Wünsche und Interessen, Talente und Schwächen, Hoffnungen und Befürchtungen, die die einzelnen Teilnehmer vor ihrem berufspädagogischen Studium entwickelt oder auch – mehr oder minder gezwungenermaßen – verdrängt oder zumindest unterdrückt hatten, und

- dann schließlich darum, zu überlegen, wie diese biographischen Ressourcen unter Nutzung der speziellen Angebote der TU und der erheblichen Wahlmöglichkeiten, die die Studien- und Prüfungsordnung vorsah, im Hinblick auf subjektiv bevorzugte und objektiv gefragte spätere Tätigkeitsschwerpunkte optimal weiterzuentwickeln wären.

Zur Vergegenwärtigung der bereits vorher ausgebildeten, zu Studienbeginn ansprechbaren Kompetenzen, Interessen usw. der Teilnehmenden diente ein *Interview*, das der Seminarleiter (WIRSICH) vor der versammelten Anfängergruppe mit jedem/jeder Einzelnen führte, um anschließend mit allen Anwesenden erwägenswerte persönliche Akzentuierungen seines/ihres Studiums zu erörtern und diese nach Möglichkeit in einen im Rahmen der obligatorischen und fakultativen Lehrveranstaltungen des Studienganges realisierbaren individuellen Studienplan umzusetzen. Gefragt wurde unter anderem nach

- den erfahrenen äußeren Anstößen und inneren Antrieben zu lernen,
- früheren Berufswünschen, auch ‚verbotenen' Berufen,
- als förderlich oder hinderlich erlebten (sonstigen) Umständen,
- Vorbildern,
- relevanten Einflüssen allgemeinbildender Schulen und einzelner ihrer Lehrpersonen,
- wichtigen Cliquen und Freunden, Hobbies und anderen persönlichen Vorlieben, ihren Einflüssen auf die Wahl des ersten Berufs sowie eventueller weiterer Berufe,
- nach der Zufriedenheit mit dieser Wahl/diesen Wahlen, nach ihren Vor- und Nachteilen,
- der rückblickenden Bereitschaft, sie unter gegebenen Umständen zu wiederholen,
- (weiteren) einschneidenden Schul-, Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen,
- den Gründen für die Aufnahme des berufspädagogischen Studiums und
- hierauf bezogenen Erwartungen und inhaltlichen Interessen, generell und in Bezug auf das Einführungsseminar.

Dadurch sollte vor allem herausgefunden werden,

- welche Personen oder Faktoren Einfluss auf die Ausbildungs- und Berufsentscheidung hatten und wie wichtig diese im Einzelnen waren, sowie,
- welche Erfahrungen in der Ausbildung und Arbeit gemacht wurden und welche Bedeutung diese für die angestrebte pädagogische Tätigkeit haben könnten.

Vor diesem Hintergrund wurden dann in Gruppen- und – soweit das erforderlich schien – auch in Einzelgesprächen die individuellen Studienpläne entworfen und festgelegt.

Das Studienprojekt/Hauptseminar „Berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster studierender Berufspädagogen" (vgl. bes. KRUMHOLZ u. a. 2003)

Die später zu absolvierenden *Studienprojekte* deckten ein weites Spektrum berufspädagogisch relevanter Tätigkeiten ab. Sie erstreckten sich von

- der Ausführung, Dokumentation und Evaluation
  exemplarischer, vielfach innovativer Ingenieur- und Facharbeiten über die

- Bearbeitung fachdidaktischer Fragen bis hin zu
- berufspädagogischen Modellversuchen mit jugendlichen *Problem*gruppen.

Akzentuierung. Die *Mehrzahl dieser Projekte*, die jeweils am letzten Mittwochabend des Semesters von den Projektgruppen einem größeren Personenkreis vorgestellt wurden – Studierenden und Dozenten der TU, auch Hochschullehrern technischer Disziplinen, Lehrkräften und Leitern beruflicher Schulen, Mitgliedern des Landesamts für Lehramtsprüfungen sowie weiteren, auch eigens zu diesem offenen Abend angereisten externen Interessenten –, war *fachlich oder fachdidaktisch ausgerichtet.* Dabei spielten reflexive Betrachtungen zwar insofern eine bedeutende Rolle, als viel Wert auf die Evaluation der Arbeits- und Lernprozesse und -produkte gelegt wurde. Die Reflexion bezog sich jedoch mehr auf die vollbrachten Leistungen als auf die zugrundeliegenden Handlungspotentiale der Projektmitglieder; insofern kann im Hinblick auf diese Projekte nur in einem eingeschränkten, von Fall zu Fall variierenden Sinne auch von *Selbst*reflexion gesprochen werden.

Demgegenüber stellte *das hier präsentierte*, inhaltlich dem Wahlpflichtbereich „Berufliche Sozialisation" zugeordnete *Vorhaben* eine *betont selbstreflexive Projektvariante* dar, bei der die berufsbiographische *Selbstreflexion* nicht nur *im Mittelpunkt* stand, sondern ausgewählte *professionalisierende Effekte* auch als *vorrangige Evaluationskriterien* fungierten. Diese Effekte – *berufsbiographische Deutungs- (oder Orientierungs-) und Handlungs- (Steuerungs- oder Entscheidungs-)Muster* – bildeten sich nämlich – so lautete die sozialisationstheoretische Grundannahme des Projekts/Seminars – bei den meisten Menschen vor allem im Laufe ihrer Ausbildungszeit und ihrer ersten Berufsjahre aufgrund einschlägiger Erfahrungen heraus, beeinflussten unbewusst ihre Wahrnehmung späterer beruflicher Alternativen, ihre Sicht und Nutzung sich bietender Gelegenheiten und würden nur bei starken Kontrasten zwischen den sie prägenden Eindrücken und späteren Erfahrungen merklich modifiziert. *Sie* bestimmen weitgehend, so wurde unterstellt und fallweise auch exemplarisch nachgeprüft,

- ob die Individuen sich ihnen bietende Chancen überhaupt erkennen oder ignorieren,
- wie sie diese im Einzelnen interpretieren und
- wie rational sie sich angesichts ihrer mehr oder minder illusionär oder realistisch eingeschätzten Arbeitsmarktposition entscheiden.

Die *Rationalität ihrer Entscheidungen* wurde also nach dem Realitätsgehalt der betreffenden Einschätzungen der eigenen Person, ihrer Interessen und Kompetenzen einerseits und ihrer sozialen Situation andererseits zu beurteilen versucht. Vor allem irrationale Muster – auch die Neigung zu überstürzten Entschlüssen sowie die übermäßige Scheu, sich festzulegen – waren bewusst zu machen und zu revidieren. Um solche Prozesse bei *anderen* Personen fördern zu können, müssen Pädagogen ihre eigenen Muster zumindest *kennen*.

Teilnehmerzahl. Zu diesem Studienprojekt – als solches wurde die Veranstaltung den angehenden Diplom-Berufspädagogen angerechnet, den Lehramtskandidaten hingegen die erfolgreiche Beteiligung an dessen erster Phase als absolviertes Hauptseminar gutgeschrieben –

haben insgesamt 23 Studierende (fast ebenso viele Lehramtskandidaten wie Diplomanden) durch spezielle Leistungen beigetragen.

Arbeitsformen. Um die anspruchsvollen Projektziele wenigstens näherungsweise zu realisieren, reichte die vorgesehene Laufzeit vom Beginn des Sommersemesters 2002 bis zum Ende des Wintersemesters 2002/03 nur deshalb gerade aus,

- weil die Veranstaltung durch ein Literaturseminar vorbereitet worden war, dessen wichtigste Ergebnisse, zusammenfassende Darstellungen der Untersuchungsberichte
    - von BAETHGE u. a. (1988) über subjektive „Lebenskonzepte“ von Jugendlichen,
    - von KONIETZKA (1999) über objektive Verlaufsmuster beruflicher Werdegänge der Geburtsjahrgänge 1919 bis 1960 im Gebiet der alten Bundesrepublik sowie
    - von WITZEL/ KÜHN (2000) über „berufsbiographische Gestaltungsmodi“ von Lehrabsolventen

  weitgehend in das Projekt eingebracht werden konnten, denn 18 Studierende nahmen an beiden Veranstaltungen teil,
- weil die Hauptarbeit nicht durch das Plenum, sondern durch Arbeitsgruppen geleistet wurde, die weitgehend außerhalb der regulären Sitzungen tagten, und
- weil die beiden Dozenten (W. und L.) auch einen Teil *jener* Arbeiten übernahmen, die wegen ihres Lernpotentials hätten von Studierenden ausgeführt werden sollen (Beispiele: Entwurf des Fragebogens für die schriftliche Befragung und des Interviewleitfadens, Entwurf der betreffenden Auswertungsverfahren).

Projektphasen. Die *erste* Phase (Sommersemester 2002) galt vor allem der Vorbereitung, Führung und Auswertung der ersten zwei berufsbiographischen Intensivinterviews mit Studierenden, deren unterschiedliche Werdegänge und Berufsverläufe auf stark kontrastierende Orientierungs- und Steuerungsmuster schließen ließen, die sich für eine exemplarische Erhellung ihrer Struktur, Genese und Wirksamkeit empfahlen. In der *zweiten* Phase (bis zum Ende des Wintersemesters 2002/2003) wurden die bereits geführten Interviews ‚fertig’ ausgewertet, zwei weitere geführt und ebenfalls ausgewertet, das ganze Projekt evaluiert, schriftlich dokumentiert und beim Semesterabschlusstreffen durch diesen Bericht, einen Film und einige Kurzvorträge präsentiert (vgl. KRUMHOLZ u. a. 2003).

Bevor detaillierter auf den Verlauf, den Interviewleitfaden und die Ergebnisse des Projekts eingegangen wird, sei noch etwas über die *Umstände* berichtet, *die die Kooperation der beiden Dozenten nahe legten*: Seit dem Beginn meiner Lehrtätigkeit an der TU (1996) hatte ich bereits in jedem Wintersemester ein Seminar für Studienanfänger zur Identifizierung jener beruflich sozialisierenden Erfahrungen gehalten, die sie in dem Betrieb gesammelt hatten, in dem sie eine Lehre oder ein einschlägiges Praktikum absolvierten. Im Rahmen dieser Seminare haben jeweils zwei Studierende (verschiedenen Geschlechts) eine(n) dritte(n) Teilnehmer(in) anhand eines sozialisationstheoretisch begründeten Leitfadens interviewt. Die Interviews wurden immer sofort nach ihrem Abschluss diskutiert. Dabei wurde die für die Veranstaltung vorgesehene Doppelstunde oft bei weitem überschritten; dennoch verließ meist keiner der Teilnehmenden vor

dem Ende der Diskussion den Raum – ein Zeichen der außerordentlichen Beliebtheit der Seminare. In den letzten Sitzungen wurden jeweils Protokolle ausgewählter kontrastierender Fälle theoriegeleitet verglichen. Diese Seminare hatte ich nicht selbst ‚erfunden'; vielmehr war mir eine derartige Vorgehensweise schon vor Jahren, als ich noch an der FU Berlin unterrichtete, durch eine Gruppe angehender Diplom-Handelslehrer, -Pädagogen, -Psychologen und -Soziologen, die alle eine betriebliche Lehre durchlaufen hatten und ein von mir geleitetes zweisemestriges, jeweils vierstündiges, ursprünglich forschungsorientiertes Seminar über die moralische Sozialisation im Betrieb besuchten, geradezu aufgezwungen worden: Auch damals hatte ich zwar mit ähnlichen Interviews operiert wie hinterher an der TU; sie sollten aber zur Optimierung eines Interviewleitfadens, zur Erprobung einer Befragungsstrategie und zur Entwicklung eines Auswertungsverfahrens dienen sowie erste ‚objektive' Informationen erbringen – und nicht jene intensiven selbstreflexiven Prozesse einleiten, über die wir auch am Ende des zweiten Semesters noch nicht hinausgekommen waren (vgl. LEMPERT 1995). Diese Erfahrung hat mich dann dazu bewegt, die berufsbiographische Selbstreflexion in allen sozialisationsbezogenen TU-Seminaren für Studienanfänger in den Vordergrund zu rücken, auf entsprechende *Forschungs*methoden zunächst nur soweit einzugehen, wie es nötig schien, um die Unterschiede zwischen berufsbiographischer Selbstreflexion und berufsbiographischer Forschung zu verdeutlichen und jede gründlichere Behandlung der Sozialisationsforschung auf hieran anschließende Hauptseminare zu vertagen (vgl. LEMPERT 2004, Kap. 5). *Das* also war im Wesentlichen *mein* „Input" in die mit WIRSICH gemeinsam veranstalteten Seminare. *Er* brachte in deren Planung, Leitung und Moderation diagnostische, didaktische und therapeutische Kompetenzen ein, die er auf seinem Berufs- und Lebensweg entwickelt und bereits im Rahmen seiner Einführungsveranstaltungen eingesetzt hatte. Beim Erfahrungsaustausch und im Anschluss an seine Hospitationen in meinen Seminaren hatten wir soviel Übereinstimmungen und Möglichkeiten wechselseitiger Ergänzung entdeckt, dass wir uns bald entschlossen, jenes Projekt/Seminar gemeinsam zu veranstalten, über das jetzt noch genauer berichtet werden soll. Ihm folgte im Wintersemester 2002/2003 ein weiteres gemeinsames Seminar – mein letztes. Danach habe ich meine Lehrtätigkeit beendet, mit WIRSICH nur noch als Prüfer kooperiert und ihn bei der Entwicklung jenes Masterkonzepts beraten, das ich anschließend vorstellen werde.

Auch die folgenden Ausführungen sind sehr knapp gehalten. Sie fokussieren jene unmittelbar selbstreflexionsbezogenen Aspekte des Projekts, die die ‚Handschrift' WIRSICHs verraten. Wer sich ein Gesamtbild der Veranstaltung verschaffen möchte, sei auf die Langvariante des Projektberichts verwiesen (KRUMHOLZ u. a. 2003).

Projektverlauf. Die wichtigsten *Schritte der ersten Phase* waren:

- Vorbereitung der Empirie:
  - Explikation und wechselseitige Abstimmung der Vorgaben der Dozenten und der Teilnehmerinteressen, entsprechende Revision des Verlaufsplans,
  - Vergegenwärtigung der Hauptresultate der im vorhergehenden Semester ausgewerteten Forschungsberichte,
  - standardisierte schriftliche Erhebung relevanter Lebenslaufdaten aller Teilnehmer,

- o Bildung von neun Arbeitsgruppen – die meisten Teilnehmer gehörten zwei Agn an (I. Planung, II. Prozessbeobachtung und -evaluation, III. Fragebogenauswertung, IV.-VII. Vorbereitung, Führung und Auswertung je eines Interviews, VIII. Berichterstattung und IX. Projektpräsentation),

- Datensammlung und -analyse:
  - o Festlegung von Kriterien für die Auswahl der zu interviewenden Teilnehmer(innen),
  - o deren Auswahl anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung,
  - o Entwurf, Diskussion und Erprobung eines Interviewleitfadens in einem ‚Musterinterview' des einen Dozenten durch den anderen,
  - o Leitfadenrevision,
  - o Interviewertraining,
  - o Ausführung der ersten beiden Studierenden-Interviews,
  - o Entwurf, Diskussion und Erprobung eines Auswertungsverfahrens für die Interviews anhand des Protokolls des Musterinterviews,
  - o Revision dieses Auswertungsverfahrens anhand der Ergebnisse der schriftlichen Befragung und des Musterinterviews und

- Evaluation des bisherigen Projektverlaufs.

Bis dahin lag der Schwerpunkt der Projektarbeit auf den *Plenarsitzungen*.

Zweite Phase: Die bereits genannten weiteren Aufgaben – das waren vor allem die Führung und Auswertung von zwei weiteren (Studierenden-)Interviews, der Entwurf, die Diskussion und Überarbeitung des Abschlussberichts sowie die Vorbereitung und Ausführung der Projektpräsentation – konnten nur weitgehend arbeitsteilig, das heißt in Gruppen- und Einzelarbeit bewältigt werden.

Der *Interviewleitfaden* umfasste – außer relativ detaillierten allgemeinen Instruktionen für Interviewer und Befragte – zwei nacheinander zu stellende Gruppen von offenen Fragen, deren erste die befragte Person zur Vergegenwärtigung wichtiger, im Laufe des Berufslebens vollzogener Weichenstellungen anregen sollte, während die zweite einen Erzählanstoß und eine Checkliste enthielt, die die Erörterung aller Aspekte sicherzustellen hatte, die wir als Charakteristika berufsbiographischer Deutungs- und Handlungsmuster betrachteten. Diese zweite Serie von Antwortimpulsen wurde jeweils auf mindestens zwei der zuvor identifizierten – in chronologischer Sequenz zu erörternden – berufsbiographischen Weichenstellungen angewandt.

Ergebnisse: In allen vier ausgewerteten Fällen waren relativ prägnante Muster zu erkennen. Diese wurden – den leitenden Gesichtspunkten des entwickelten Interpretations- und Analyseverfahrens entsprechend – zunächst in enger Anlehnung an die Interviewprotokolle rekonstruiert, ausführlich beschrieben und anschließend als Kombinationen spezifischer Ausprägungen von vier Strukturkomponenten – wie des eher intrinsischen oder instrumentellen Berufsverständnisses oder der mehr oder minder entwickelten Zielstrebigkeit – und ebenso

vielen Strukturindikatoren – wie des mehr arbeits- oder eher freizeitorientierten Lebenskonzepts und des „Mottos“, des Generalnenners oder der Quintessenz der Genese des betreffenden Musters – in einer ersten (hier nicht wiedergegebenen) Tabelle festgehalten.

Zur Illustration seien wenigstens zwei *„Mottos“* mitgeteilt:

> Das ihr zunächst nur unterstellte, dann aber nachdrücklich von ihr bestätigte berufsbiographische „Motto“ einer *Tischlerin* lautete lakonisch: „Die Unterstützung durch ältere, kompetente Personen hat mich selbständig gemacht, eigene praktische Erfahrung zum theoretischen Lernen motiviert, das Arbeiten im handwerklichen Milieu toleranter werden lassen“ (wobei ihre gewachsene Toleranz im Abbau mittelschichtspezifischer Stereotype über ‚einfache Leute’ bestand).
>
> Das „Motto“ eines *Fleischermeisters* dagegen vermochten wir in Reimen zu „verdichten“:
> „Einfach irgend etwas machen, Wünsche anderer erfüllen, auch nach Schlappen nicht verzagen. Eignen Willen nun erkunden, suchen, finden, ausprobieren; gründlich üben, was man kann; endlich sicher auch verspüren, was man mehr als andres möchte, was man bringt und auch gelingt. Dann erst ist man ganz erwachsen, ist man ein gemachter Mann!“

Auch die *Evaluation* des Projekts/Seminars lief letztlich auf eine *Tabelle* hinaus. Deren erster Teil ist auf der nächsten Seite wiedergegeben, weil er nicht nur

- wesentliche Stärken und Schwächen des Vorhabens differenziert markiert und auf deren Ursachen hindeutet, sondern auch
- detaillierter, als das hier bisher geschehen ist, über die Lehrziele der Dozenten und die Lerninteressen der Studierenden sowie
- über nahe liegende Optimierungsmöglichkeiten informiert (Tabelle 1).

Damit wurde in dem Projekt die (Selbst-)Reflexion geradezu auf die Spitze getrieben. Der Enthusiasmus, mit der sich die meisten Teilnehmer bis zu dessen abschließenden Präsentation an dem Vorhaben beteiligten, lässt zumindest *hoffen*, dass von dieser leitenden Perspektive nicht nur vorübergehend etwas bei ihnen ‚hängen geblieben’, sondern (soweit es ihnen nicht im Referendariat wieder ausgetrieben wurde) auch in ihr späteres Unterrichts- und Ausbildungshandeln umgesetzt worden ist.

Der Entwurf des Moduls „Berufliche Sozialisation und individuelle Bildungsberatung“ für einen Masterstudiengang „Bildungsmanagement in Arbeit und Beruf“ an der TU Berlin

Die Lehrveranstaltungen, die hier vorgestellt worden sind – selbstreflexiv akzentuierte berufspädagogische Pilot- und Studienprojekte alias Einführungs- und Hauptseminare der TU Berlin – wurden erst gegen Ende jener Phase unserer Hochschulgeschichte konzipiert und ausprobiert, die vor zweihundert Jahren mit der Universitätsreform HUMBOLDTs begonnen hatte.

Tabelle 1: **Zur Evaluation des Studienprojekts/Hauptsseminars „Berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster von Studierenden ...“**

intendiert: die Studierenden sollen/ wollen	**realisiert**			**empfohlen: aus den Mängelursachen abgeleitete Verbesserungsmöglichkeiten**
	Stärken: verwirklichte Intentionen	**Schwächen: verfehlte Intentionen**	**erkennbare Mängel-ursachen**	
die Entwicklung, Strukturen, Wirkungsweise und Veränderung von BBOHM sowie deren soziale Ursachen kennen lernen	alles behandelt außer einigen soziogenetischen Erklärungen	einige soziogenetische Erklärungen nicht behandelt	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- 4-stündige Sitzungen oder/und - 3-semestrige Veranstaltungen - Schwerpunktsetzung: „Die Soziogenese von BBOHM“
sich die eigenen BBOHM vergegenwärtigen, deren handlungs- und (persönlichkeits-)entwicklungs-behindernde Elemente und Relationen abbauen, ihr Problemlösungspotential stärken	bei fünf Studierenden (durch Intensiv-Interviews) angeregt	bei den übrigen Studierenden (die nicht interviewt wurden) nicht ermittelt	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- Verlängerung(en) wie vorige Zeile - Schwerpunktsetzung: „Berufsbiographische Selbstreflexion.“ - kleinere Teilnehmerzahl - alle Interviews in Arbeitsgruppen führen
die BBOHM von Lernenden identifizieren, ihr Verhältnisses zu den eigenen BBOHM reflektieren, diese Relation im pädagogischen Handeln berücksichtigen	nicht genau bekannt, Realisation eher unwahrscheinlich	nicht genau bekannt, Realisation eher unwahrscheinlich	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- Verlängerung(en) wie erste Zeile - Schwerpunktsetzung: „BBOHM von Aus/Weiterbildnern und ihrer Klientel – Probleme ihrer Berücksichtigung in der Aus- und Weiterbildung“
Lernende anregen zur Vergegenwärtigung ihrer BBOHM sowie zu deren Veränderung und Nutzung im Interesse selbstkontrollierter Lenkung der eigenen beruflichen Entwicklung und Bildung	nicht genau bekannt, Realisation eher unwahrscheinlich	nicht genau bekannt, Realisation eher unwahrscheinlich	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- Verlängerung(en) wie erste Zeile - Schwerpunktsetzung: „Anregung von Teilnehmern an der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Reflexion, gezielten Veränderung und bewussten Nutzung ihrer BBOHM“
zwischen einer wissenschaftlichen, selbstreflexiven und beratungsbezogenen Erhebung, Rekonstruktion und Zuordnung von BBOHM unterscheiden	detailliert wird nur zwischen wissen-schaftlichem und selbstreflexivem Vorgehen unterschieden	beratungs-bezogenes Vorgehen wird nicht behandelt	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- Verlängerung(en) wie erste Zeile - Schwerpunktsetzung: „Identifizierung von BBOHM in Forschungsprojekten, im berufspädagogischen Studium und in der Beratung von Aus- und Weiterzubildenden“
Instrumente und Prozeduren berufsbiographischer Selbstreflexion und Beratung einschätzen und auswählen, entwickeln und anwenden	selbstreflexives Vorgehen wird erprobt und optimiert	Interviewleitfaden wird von Dozenten entworfen, beratungs-bezogenes Vorgehen wird nicht behandelt	durch allzu viele Zielsetzungen bedingter Zeitdruck	- Verlängerung(en) wie erste Zeile - Schwerpunktsetzung: „Beurteilung, Auswahl, Entwicklung und Anwendung von Methoden der Erfassung von BBOHM in Studium, Aus- und Weiterbildung“
schriftliche Vollerhebung bei allen Teilnehmenden mit Intensivinterviews von ausgewählten Teilnehmenden sinnvoll kombinieren	Differenzen und sinnvolle Kombination werden nur diskutiert, nicht konsequent genutzt	einige Fragebogen werden nicht ausgefüllt, einzelne danach zu befragende Studierende nicht befragt (statt ihrer andere interviewt),	Zeitknappheit, dazu: Weigerung. einzelner ausgewählter Studierender, sich interviewen zu lassen	- Verlängerung(en) wie erste Zeile - Schwerpunktsetzung: „Erhebung von BBOHM durch Fragebogen und Interviews – Differenzen und sinnvolle Kombination“ - Beschränkung der Teilnehmerzahl - Interviews in Arbeitsgruppen führen
im Projekt einen druckreifen Bericht erstellen sowie den Verlauf und die Ergebnisse der Veranstaltung TU-intern und -extern präsentieren	bis zum Abschlusstermin werden nur interne Vorlagen erstellt, die Druck- sowie die Filmvariante nur geplant	Produkte sind extern noch kaum ‚vorzeigbar’: etwas umständlich und unpräzise	Zeitknappheit und Seitenlimit („wir hatten keine Zeit, uns kurz zu fassen“)	- andere Vorhaben sofort professionell dokumentieren, im vorliegenden Fall - Langfassung und Film verbessern, in begrenzter Anzahl für Interessenten bereithalten und - in der Druckvariante auf die Existenz und Bezugsquelle der Langfassung und des Films hinweisen

Kursiv: dominante Motive der Studierenden. BBOHM = berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster.

Das vorläufige Schicksal dieser Veranstaltungen – das ‚Auslaufen' jenes Studiengangs, der als ihr Entstehungs-, Erprobungs- und Bewährungskontext anzusehen ist und bisher auch an keiner anderen (deutschen) Hochschule installiert und etabliert werden konnte – legt die Befürchtung nahe, der vorliegende Text sei weniger ein Beitrag zur Rettung, Verstetigung, Weiterentwicklung und Verbreitung eines aussichtsreichen Programms als nurmehr das historische Dokument einer hochschuldidaktischen Utopie. Doch hat WIRSICH sich der drohenden Verschulung und Meritokratisierung auch der berufspädagogischen Studiengänge weder unterworfen noch nur ohnmächtig protestiert; vielmehr war er bestrebt, sie systematisch zu unterwandern, ja auszuhebeln, indem er der *Selbstreflexion in der berufspädagogischen Masterausbildung eine Schlüsselrolle zu sichern versuchte*.

Auf keiner anderen Ausbildungsstufe wären derartige Lehrveranstaltungen unverkürzt und unverkehrt in jenem weitgehend modularisierten sowie kleinteilig ‚abzuprüfenden' und zu zertifizierenden Studium sinnvoll unterzubringen gewesen, das im Zuge des sogenannten *„Bologna-Prozesses"* seit der Jahrtausendwende europaweit für alle universitären Unterrichtsfächer, also auch in Deutschland für die Berufspädagogik eingerichtet wird. Denn das Selbst der BA-Studierenden gibt – wenn das einmal salopp ausgedrückt werden darf – in der Regel noch nicht allzu viel her, was solcher Reflexion wert erscheint – sie dürften sich überwiegend noch am Anfang ihrer beruflichen Biographie befinden; und die Doktoranden werden auch künftig eher eine Minderheit bleiben, deren Mitglieder zudem – mehr als die Majorität der Studierenden karriereorientiert – sich meist lieber die Erfüllung ihrer professionellen Zukunftsträume ausmalen als bei der Erhellung ihrer beruflichen Vergangenheit aufhalten mögen. Deshalb wäre der Hebel befreiender Selbstreflexion im Hochschulbereich (und diesseits der beruflichen Weiterbildung) am wirksamsten bei der *Masterausbildung* anzusetzen, wäre solche Rückbesinnung im Studium bei der Mehrzahl der angehenden Berufspädagogen erst nach einer bereits durchlaufenen schulischen, unter Umständen auch universitären, zudem betrieblichen Erstausbildung und beruflichen Erfahrung, das heißt auf dem Niveau des bisherigen Hauptstudiums systematisch zu forcieren.

Diese Begründung fehlt zwar in dem Konzept, mit dem WIRSICH sich – zusammen mit einer Gruppe engagierter Diplomanden – während der letzten Monate seines Arbeitslebens unter Einbeziehung lokaler, regionaler, nationaler und internationaler, universitärer und extrauniversitärer Kontextbedingungen befasste und dessen als Entwurf vervielfältigte Version er – formell als Drittautor hinter zwei Ordinarien rangierend, tatsächlich aber federführend – gerade noch zu vollenden vermochte (GREINERT/ DÖRING/ WIRSICH o. J.), bevor seine Entlassung ihm den Boden für derartige Aktivitäten entzog und seine Krankheit ihm die Kraft für weitere Überlegungen nahm. Eine solche Begründung hätte sich in dem Dokument vielleicht auch als kontraproduktiv erwiesen, das heißt: viele Interessenten, auch ganze Personen(-Kreise), deren Zustimmung es zur Durchsetzung des Konzepts bedurft hätte, eher abgestoßen als überzeugt, zumindest befremdet. Doch jetzt, nachdem es sowieso auf Eis, womöglich sogar im Sarge liegt, können wir konstatieren, dass dieses Konzept in der Tat am besten für die universitäre Ausbildung auf jener Studienstufe geeignet erscheint, für die es entwickelt worden ist.

Im Entwurf eines modularen *Masterstudiengangs „Bildungsmanagement in Arbeit und Beruf*“, der an der TU Berlin

- anstelle der Ausbildung zum Diplom-Berufspädagogen und des derzeit ebenfalls auslaufenden Zertifikat-Studiengangs „Betriebliches Weiterbildungsmanagement“
- im Rahmen eines übergeordneten grundständigen viersemestrigen *Masterkonzepts „Technisch-Berufliche Bildung“* eingerichtet werden sollte,
- fungierte WIRSICHs Vorstellung selbstreflexiver berufspädagogischer Professionalisierung als ‚harter Kern´ nicht nur *dieser Ausbildung*, sondern insofern sogar als Angelpunkt des *gesamten Entwurfs*, als ein zugleich wissenschafts- und handlungsorientiertes *Pflichtmodul „Berufliche Sozialisation und individuelle Bildungsberatung“* als *„Basismodul im Qualifizierungsfeld Kommunikation und Beratung“ und „gleichzeitige Einführung und Profilbildung für das Studium“ auch der beiden anderen Studiengänge des Konzepts* („Lehramt an beruflichen Schulen und Berufsvorbereitung“ sowie „Berufsbildungsforschung“) *vorgesehen war*,
- während die übrigen acht Module des Konzepts in studiengangsspezifischen Vierer-Kombinationen absolviert werden sollten.

Zu dem genannten *„Basismodul“* heißt es dann weiter: „Im Kontext der Reflexion der eigenen Berufsbiographie werden Verfahren der beruflichen Sozialisations- und Kompetenzforschung erlernt sowie das Entwickeln, Führen und Auswerten leitfadengestützter Interviews zur subsumtiven und rekonstruktiven Identifizierung von berufsbiographischen Verläufen“. In diesen Seminaren „wird das Ziel verfolgt, für jede/n Studierende/n ein individuelles Studienprofil zu erstellen“. Über die Reflexion und produktive Verwertung der eigenen berufsbiographischen Ressourcen hinaus sollen multimethodisch Kompetenzen zur Beratung anderer Personen erworben, angewandt und reflektiert werden. „In allen Seminaren wird mit einem lernerzentrierten Ansatz gearbeitet, der den Studierenden die Möglichkeit gibt, ihre Vorerfahrungen systematisch zu den Studieninhalten in Beziehung zu setzen. ... Zur Erarbeitung der Inhalte werden Steuerungs- und Arbeitsinstrumente des Projektmanagements zugrunde gelegt, die für alle weiteren komplexen Aufgaben im Studium ... und für die spätere Praxis von grundlegender Bedeutung sind. Input-, Experimentier-, Bearbeitungs- und Transferphasen sollen die Grundstrukturen didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung erfahrbar machen. Gearbeitet wird dabei mit einem Methodenmix in Groß- und Kleingruppen mit (Kurz-)Vorträgen, Präsentationen, Interviews und Fallbesprechungen, Projektarbeiten, Lernzirkeln, Leittexten unter Einsatz der Methoden Metaplan, Mind-Map, Brainstorming, Rollenspiel, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Blitzlicht und Feedback“. Als Pflichtveranstaltungen werden Seminare zu den Themen „Einführung in das Studium und individuelle Studienprofilbildung“ sowie „Berufsbiographie und Profilbildung“ angeführt. Darüber hinaus ist eine von zwei Wahlpflichtveranstaltungen („Berufsbiographische Deutungs- und Entscheidungsmuster als Orientierungsrahmen für berufliche Entscheidungs-

prozesse“ und „(Berufliche) Bildungsberatung und Verantwortung“) zu besuchen. „Teilnehmer/innen arbeiten ... in selbstgesteuerten kooperativen Arbeitsgruppen im Rahmen einer Projektorganisation mit Teilnehmer/innen aus allen Seminaren zusammen“. Insgesamt sollten in diesem Studiengang auf die Berufspädagogik und Fachdidaktik – ähnlich wie bei dem zuvor beschriebenen Aufbaustudiengang und dank der auch für dieses Studium geforderten fachwissenschaftlichen Vorbildung der Studierenden –, weit mehr als die Hälfte der vorgesehenen Semesterwochenstunden entfallen.

Dieser Entwurf liest sich über weite Strecken hinweg wie eine *Reformulierung des auslaufenden Aufbaustudiengangs im nunmehr allgemein verbindlichen BA-MA-Rahmen*. Alle essentials der früheren Konzeption sind darin aufgehoben, bemerkenswerte inhaltliche Modifikationen kaum zu erkennen – sie waren angesichts der bereits weitgehenden Bewährung der beiden vorgestellten Seminarmodelle auch kaum zu erwarten – wohl aber Ansätze zur Systematisierung sowie zur Präzisierung der Konzeption, die die Richtungen ihrer wünschenswerten Fortschreibung und Weiterentwicklung fast überdeutlich vorzeichnen, wobei wiederum auch auf die vorhergehenden Beschreibungen der Einführungsseminare und eines späteren Studienprojekts und auf jene Texte zurückgegriffen werden könnte, die diesen zugrunde liegen.

3.3 Vorläufige Evaluation: Punktuelle Indizien und generelle Einschätzungen, empirische Postulate und eine theoretische Prämisse – Grenzen der Wirksamkeit des präsentierten Modells

Punktuelle Indizien und generelle Einschätzungen. Nach der *Kritik der Teilnehmenden am Studienprojekt* (Tabelle 1) werden manche Leser und Leserinnen vielleicht fragen: Hat der Aufwand sich wirklich gelohnt? Hätte bei einem derart ambitiösen Unternehmen nicht *mehr* herauskommen müssen? Was war denn – ‚unterm Strich’ betrachtet – überhaupt das Resultat? Der Ertrag nicht nur *dieses* Projekts, sondern der Erprobung der *gesamten* Konzeption?

Doch die Kritik betrifft nur *Einzelheiten*, nicht die Lehrveranstaltung insgesamt. In *resümierenden Beurteilungen der Studierenden* schneidet diese sehr viel besser ab. Zur *Gesamteinschätzung des Ansatzes* (wie des Einsatzes seines Initiators) zitiere ich zunächst aus einem Brief, den WIRSICH kurz vor seinem Tode von einem älteren Studienabsolventen erhielt, der dessen Entwicklung von der vermittelten Wahrnehmung und gewährten Wertschätzung seines bisherigen Berufswegs zum Selbstvertrauen und von wiederkehrender familial bedingter Unsicherheit zu erneuter Erfolgszuversicht exemplarisch nachzeichnet:

> „Es ist mir ein großes Bedürfnis, Dir diese Grüße auszusprechen, denn meine berufliche Entwicklung wurde in den letzten Jahren durch Dich sehr stark positiv beeinflusst. Dazu zählt insbesondere, dass Du mir großen Mut zur Aufnahme dieses Studiums gemacht hast. Ich fühlte mich mit meiner damaligen beruflichen Biographie sehr ernst genommen, und das war eine ganz neue Erfahrung für mich; denn zuvor hatte ich die Universität als wenig praxisnah empfunden. Kurzum, ohne Deine Ermunterung hätte ich das Studium damals wohl gar nicht begonnen“. Später, als eine schwere Erkrankung seiner Mutter ihn, so schreibt er (sinngemäß), fast aus der

Bahn geworfen hätte, „hattest Du mir wieder Mut gemacht, das Studium zu Ende zu bringen, und das mit einem Selbstverständnis [gemeint ist hier wohl: einer Selbstverständlichkeit; WL], das [die] jeglichen Selbstzweifel an meinem Erfolg ausgelöscht hat. Natürlich habe ich auch inhaltlich sehr viel von Dir gelernt“. Der Brief schließt mit herzlichen Grüßen auch von anderen Studierenden.

Kurz: Er wurde dort abgeholt, wo er zu Beginn des Studiums stand, und bis zum Studienziel hilfreich begleitet. Sein Schreiben lässt zwar den Erwerb *wissenschaftlicher* Komponenten pädagogischer Professionalität, der durch das Projektstudium gefördert werden sollte, nur ahnen. Umso mehr aber verrät es über WIRSICHs beispielhafte Verkörperung ihrer *fallbezogenen* Dimension, über seine persönliche Zuwendung, emotionale Unterstützung und einfühlsame Beratung von Studierenden, die in Krisensituationen geraten waren. Über Haltungen und Verhaltensweisen also, die – erinnern wir uns – ebenso zum professionellen pädagogischen Habitus gehören und die W. ihnen nach Aussagen anderer Absolventen des Diplomstudienganges bereits im Einführungsseminar, aber auch in anderen Kontexten durch sein Vorbild so eindringlich nahe gebracht hat, dass sich immer alle Teilnehmenden im Wortsinn *„teilnehmend“* dem jeweils befragten und beratenen Mitglied der Gruppe zuwandten, die zu erlernende professionelle Haltung schon ansatzweise selbst einnahmen und einzuüben begannen. So wurde alles erreicht, was im Rahmen eines solchen Anfängerseminars überhaupt bewerkstelligt werden *konnte*: gemeinsam mit jedem und jeder Einzelnen herauszufinden, welche der institutionell angebotenen Gelegenheiten zu wissenschaftsorientiertem Lernen den individuellen Bedürfnissen am weitesten entgegenzukommen versprachen und welche geeignet erschienen, ihre/seine besonderen Handlungspotentiale im Interesse der Erbringung gesellschaftlich wünschenswerter wie nachgefragter berufspädagogischer Leistungen zu steigern.

Empirische Postulate und eine theoretische Prämisse. Empiristen mögen einwenden,

- dass diesen positiven Einschätzungen vielleicht die Meinung einer schweigenden Mehrheit gegenübersteht, die sich auf Befragen ganz anders geäußert hätte, und
- dass solche subjektive Einschätzungen nicht genügten, sondern objektive Beobachtungen erforderlich seien, um die Wahrheit ans Licht zu fördern.

Beiden Einwänden können zwei Tatsachen entgegengehalten werden:

- zum einen die regelmäßige Anwesenheit und hohe Leistungsbereitschaft fast aller Studierenden, die sich für die Teilnahme an dem Projekt entschieden hatten – sie arbeiteten auch während der sogenannten Semesterferien weiter intensiv daran mit,
- zum anderen der Umstand, dass fast alle Absolventen des Diplomstudiengangs sofort nach dessen Abschluss ausbildungsadäquat beschäftigt waren, also Tätigkeiten ausübten, die dem Inhalt und Niveau dieses Studiums entsprachen –
  und das, obwohl ihnen der Zugang zur Lehrerlaufbahn trotz des eklatanten lokalen Lehrernachwuchsmangels gerade in den klassischen Fachrichtungen der beruflichen Schulen und trotz ihrer im Vergleich zu den meisten Lehramtskandidaten höheren

fachlichen und pädagogischen Qualifikationen von der Berliner Schulbürokratie ohne Angabe einleuchtender Gründe verweigert wurde (und wird).

Allerdings lässt keine dieser Erwiderungen erkennen,

- auf welchen Komponenten der Konzeption die beobachteten Effekte beruhen könnten, auch nicht,
- wieso die skizzierten Interview- und Auswertungsprozeduren bei den Interviewten selbstreflexive Prozesse in Gang gesetzt haben sollen, in deren Verlauf die auf der Ebene des „gesunden Menschenverstandes" provozierten Erinnerungsbilder, Ursachenzuschreibungen und Absichtserklärungen der jeweils Befragten mit sozialwissenschaftlichen Argumenten zurechtgerückt und auf das Niveau des professionellen Sachverstands gehoben werden konnten.

Diese Fragen, so mögen Zweifler weiter argumentieren, seien nur durch objektive, reliable und valide Längsschnittuntersuchungen repräsentativer Stichproben beantwortbar, in denen klar formulierte, plausible Hypothesen über (quantitative) Beziehungen zwischen ‚pfiffig' operationalisierten Variablen hinsichtlich ihrer Allgemeingültigkeit respektive Wahrscheinlichkeit überprüft würden.

Doch auch solche Studien reichten allein noch nicht aus: Sie wären – abgesehen von erheblichen Kosten – zwar sehr wünschenswert; gleichwohl, für sich genommen, nur geeignet, anderweitig gewonnene Erkenntnisse abzusichern und insofern zu *ergänzen*. *Ersetzen* könnten sie diese nämlich *nicht*. Denn erst wenn die subjektiven, durch unterschiedliche frühere Sozialisationsbedingungen, differierende aktuelle Handlungssituationen und divergente Zukunftsperspektiven bedingten Sichtweisen nicht nur der untersuchten sozialen Subjekte, sondern auch der untersuchenden Sozialwissenschaftler in die Betrachtung einbezogen und deren Besonderheiten als solche berücksichtigt werden – erst dann kommt es nicht mehr zu projektiven (objektivistischen) Fehlinterpretationen, ist der Blick frei für valide Diagnosen (vgl. BOURDIEU 1993; LEHMKUHL 2002). Gewiss greifen rein subjektive Deutungen sozialer Verhältnisse durch sozialwissenschaftliche Laien ebenfalls zu kurz, bedürfen sie ebenso der *„methodologischen Relationierung"* wie die „Als-ob-Theorien" objektivistischer Ethnologen, Soziologen und anderer ähnlich (konstruktivistisch) operierender Sozialwissenschaftler; aber eben nicht nur *sie allein*. Erst durch die bezeichnete doppelte Relativierung kann der soziale Laienverstand der Lehramtskandidaten auf die Ebene des aufgeklärten sozialwissenschaftlichen Fachverstandes gehievt und so gleichsam geläutert werden zum professionellen Bewusstsein selbstkontrollierter simultaner Nähe und Distanz zu der (späteren) Klientel (ausführlicher: LEMPERT 2007).

Solches ist zwar weder in irgendwelchen Texten WIRSICHs zu lesen, noch habe ich ihn je so argumentieren gehört. Dass er aber etwas Ähnliches intendierte, ist seinen Seminarpapieren und dem Entwurf berufspädagogischer Masterstudiengänge zu entnehmen, nach denen die Unterschiede zwischen selbstreflexions- und forschungsbezogenen Befragungen und Analy-

sen im berufspädagogischen Studium gleichermaßen hervorgehoben werden sollten wie die berufspädagogische Verwertbarkeit berufsbiographischen ‚Kapitals'.

So endet die Kette der Einwände und Gegenargumente zugunsten des Initiators der diskutierten Konzeption. Dabei bleibt deren Bewertung immer auch eine Frage der *Theorie* – nicht nur letztlich, a posteriori, sondern auch schon a priori, von vornherein. Denn in diesem Sinne überzeugt nicht erst deren Resultat, sondern bereits ihre *Voraussetzung*: dass gerade ‚krumme', ‚bunte' Lebensläufe beachtliche Chancen bieten:

- Chancen, brachliegende motivationale und qualifikatorische Hinterlassenschaften früherer berufsbiographischer Phasen umzuwandeln in psychische Rücklagen für die Bewältigung späterer Lebensabschnitte,
- Chancen, Gemeinsamkeiten individueller beruflicher Herkunft und möglicher Zukunft, die nach konkretistischem Verständnis wenig miteinander zu tun haben mögen, durch deren deutliche Kennzeichnung anhand übergeordneter Kategorien als bestimmende Merkmale sowohl früherer als auch späterer Tätigkeiten derselben Personen in den Rang von Kriterien ihrer *beruflichen* Identität zu erheben, dadurch
- Chancen, Berufe ‚nachhaltiger' zu definieren, als das durch die Bestimmungsmerkmale allein der *vormaligen* Arbeitsfunktionen der betreffenden Subjekte gelingen kann, und
- Chancen, Letzteren Erfahrungen biographischer Brüche und Sinnkrisen zu ersparen, die zwar unnötig, doch fast unvermeidlich mit einem Berufswechsel verbunden sind, wenn das Selbst- und Fremdbild der Individuen, auch ihr sozialer Status und ihr Selbstbewusstsein dermaßen von ihrer beruflichen Tätigkeit und Stellung abhängen wie bei uns, folglich auch
- Chancen, ihre *personale* Identität zu stabilisieren.

So hätten die meisten Buchdrucker und Schriftsetzer industrialisierter Länder, wenn sie sich von vornherein primär als „Textverarbeiter" verstanden hätten, während der letzten hundert Jahre zwar kaum weniger ‚umlernen' müssen, als das tatsächlich der Fall gewesen ist; sie wären aber nicht genötigt gewesen, sich gleichzeitig auch noch auf die Suche nach einer neuen beruflichen *Identität* zu begeben und/oder ihre zentralen Lebensinteressen weitgehend auf außerberufliche Sozialsphären zu verlagern; auch hätten sie ihr Umlernen weniger als *Ver*- oder ‚*Ent*lernen' denn als *Hinzu*lernen erlebt.

Insofern ist jeder *Berufswechsel* existenziell relevant, auch wenn er sich zunächst nur als Etikettenwechsel manifestiert. Freilich wäre zu fragen, ob es sinnvoll erscheint, auch individualisierte Kombinationen von Tätigkeiten und Tätigkeitspotentialen, denen mit trennscharfen amtlichen Standardklassifikationen allenfalls auf hohem Abstraktionsniveau und/oder nur abschnittsweise beizukommen wäre, *„Berufe"* zu nennen, statt auch in diesem Falle wie bei anderen realen wie begrifflichen Strukturveränderungen besser nur noch von „Beruflichkeit" zu sprechen (vgl. KRAUS 2006).

Grenzen der Wirksamkeit des vorgestellten Modells. Schließlich sei noch vor übertriebenen Erwartungen gewarnt: Gravierende psychische Störungen können mit den beschriebenen Verfahrensweisen kaum beseitigt werden. Sie bedürfen eher intensiver Einzelfalltherapien – jenseits schul- und betriebspädagogischer Interaktionen. Doch ließen sich diese Interaktionen selbst noch intensivieren: Sie könnten noch wirksamer gestaltet werden nach Prinzipien gruppendynamisch reflektierter und entsprechend modifizierter, ursprünglich individual-therapeutischer Strategien, wie sie WIRSICH eher ‚*adhokratisch*', spontan beansprucht hat. Ich denke dabei nicht zuletzt an Prozeduren psychoanalytischer Provenienz, die LEHMKUHL (2002) eindringlich vorstellt und nachdrücklich empfiehlt.

4 Was bleibt? Zur wünschenswerten Zukunft einer vorerst verworfenen Konzeption

Rückblick: Wie schon mehrfach berührt, verlief die *faktische Entwicklung* anders, als wir sie antizipierten: An der TU Berlin wurde das Lehrerstudium auf die Ausbildung der Lehrkräfte für Arbeitslehre und für berufliche Schulen zurückgeschraubt, der Diplomstudiengang Berufspädagogik – wie vermeldet – gestoppt, die Realisierung des modularen Masterkonzepts abgelehnt und damit auch die Institutionalisierung und Weiterentwicklung der Masterstudiengänge „Bildungsmanagement in Arbeit und Beruf" sowie „Berufsbildungsforschung" blockiert. Die Weiterbildung beruflicher Fachleute wurde dem hiermit völlig überforderten Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft übertragen, dessen Fortexistenz bedroht erschien, nachdem alle anderen Lehrerstudiengänge aus dem Programm der TU gestrichen worden waren. Hier wurde inzwischen ein Masterstudiengang „Bildungsmanagement" installiert, für dessen künftige Absolventen aber bisher kaum Beschäftigungschancen nachgewiesen werden konnten. Ob die Intentionen des abgelehnten Entwurfs wenigstens bei der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte beruflicher Schulen berücksichtigt werden, erscheint ungewiss und – abgesehen von institutionellen Vorkehrungen wie der Beibehaltung, Wiederherstellung oder Neuschaffung eines Wahlpflichtbereichs (als Voraussetzung individueller Studiengestaltung) und der Sicherung generell und domänenspezifisch ausreichender Kapazitäten – von der Motivation und Kompetenz der betreffenden Dozenten, vor allem auch jener Person abhängig, die den Ruf auf die derzeit vakante berufspädagogische Professur erhalten und annehmen wird.

Ausblick: Nicht nur wehmütige Erinnerungen an vergangene bessere Zeiten, zu denen die Berufspädagogik mehr Chancen zu haben schien, sich in Forschung und Lehre als eine wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, haben mich zu diesem Versuch motiviert, die hierfür besonders relevante reflexive Komponente der universitären Lehrtätigkeit WOLFGANG WIRSICHs festzuhalten. Auch ging es mir nicht allein darum, einem hoch geschätzten Kollegen, mit dem ich freundschaftlich verbunden war, und seinem weithin unbekannten, fast nur in persönlichen Notizen, informellen Texten und ‚grauen' Veröffentlichungen vorliegenden Werk ein Denkmal zu setzen. *Vorrangig* wollte ich dessen fast schon verschüttetes Wirkungspotential interessierten ‚Zunftgenossen', vor allem auch jüngeren Berufspädagoginnen und -pädagogen wieder zugänglicher machen, ihnen – sei das nun erwünscht, werde es lediglich toleriert oder ist es allenfalls als subversive Betätigung anzuraten – die Rezeption, Verwendung und Weiterentwicklung der Konzeption zu erleichtern und hierdurch helfen, diese *um ihrer zukünftigen Nutzung willen* über aktuelle Verstrickungen des Zeitgeistes hinweg in hoffentlich wieder besonnenere Jahrzehnte hinüber zu retten. Das entspräche auch der Priorität, die WIRSICH, wenn er noch lebte, sich jetzt, angesichts der eingetretenen weiteren Erschwerungen seines Vorhabens, wohl *selbst* gesetzt hätte: soweit möglich, dafür zu sorgen, dass der Nachklang seines berufspädagogischen Engagements nicht schon vor dem Ende des derzeitigen Niedergangs unserer Disziplin (wie vielleicht unseres ganzen Wissenschaftssystems, zumindest unserer Sozial- und Geisteswissenschaften

in ihrer bisherigen Ausformung) ungehört verhallt, sondern jenseits dieser regressiven Jahre wieder mobilisierend wirkt. Denn in der gegenwärtigen Ära vermeintlich kostensparender zweckrationalistischer Verformungen der universitären Lehre, nach deren elitärer, nassforsch zukunftsbezogener Agenda die selbstreflexive und zugleich pädagogisch, auch erziehungs-*wissenschaftlich* produktive integrative Verwertung berufsbiographischer „Umwege“ als wettbewerbsverzerrende Konsequenz unzeitgemäßer Rücksichtnahme gering geschätzt, ja entlarvter Trugbilder sozialer Gerechtigkeit diffamiert zu werden droht – in dieser Verfallsepoche ist nicht nur der Aufbaustudiengang Berufspädagogik der TU Berlin ersatzlos dem Rotstift zum Opfer gefallen. Auch andernorts findet sich im zunehmend taylorisierten Lehr- und Prüfungsbetrieb der deutschen Hochschullandschaft für dergleichen vorerst kaum ein geeigneter Platz. Doch wo sonst sind solche Oasen heilsamer Reflexionen und konsequenten Umdenkens – von Regenerationsprozessen also, die nur in relativer Distanz zum Kampf ums Überleben und Da(bei)sein in Bewegung gesetzt, in Gang gehalten und erfolgreich zu Ende geführt werden können – zu suchen oder (wieder) einzurichten?

So bleibt nur die *Hoffnung*, dass die hier behandelten Gedanken und Erfahrungen nicht nur noch *kurze* Zeit prägnant im Gedächtnis weniger Nutznießer und Augenzeugen ihrer Wirksamkeit haften bleiben, bald aber mehr und mehr in Vergessenheit geraten, sondern – im virtuellen Speicher dieser Fachzeitschrift zwar kaum nachhaltiger konserviert, aber für interessierte Zeitgenossen greifbarer bereitgestellt als auf dem Papier verstaubender Folianten – das Regime der heute an unseren Hochschulen dominierenden Torheiten unverkürzt überdauern mögen. Die Hoffnung also,

- dass der Wahn des weltweiten Wettbewerbs um die immer eiligere Erzeugung und Verbreitung neuen Wissens zum Preise einer gleichzeitigen, immer schnelleren Entwertung und Verdrängung älterer, längst noch nicht amortisierter Bestände dieses kulturellen Kapitals,
- die sinnlose Hetze des permanenten Umlernens, der immer kürzeren Halbwertszeiten und Verfallszyklen wissensbasierter Fähigkeiten und Fertigkeiten,
- jenes ruinösen Rennens, bei dem es mehr darum geht, Konkurrenten zu schädigen und aus dem Feld zu schlagen, als effektiv kooperierend dem Gemeinwesen zu nützen,
- mit dem Ergebnis, dass eine wechselnde, zugleich schrumpfende Minderheit von Gewinnern über eine wachsende Majorität verzweifelter Verlierer triumphiert,

kurz: die Hoffnung, dass dieser globale Unfug endlich hinreichend durchschaut und öffentlich als solcher angeprangert wird und dass – angesichts der überhandnehmenden Raserei – sich der Ruf nach Entschleunigung, deren es zur regelmäßigen Rückschau und Neuorientierung immer wieder bedarf, Gehör verschafft. Dann könnten auch unmoderne Gedanken und altmodische Vorstellungen wie die hier vertretene Konzeption wieder aufgegriffen, aus der Virtualität in die Realität zurückgeholt, konkretisiert, mit neuem Leben erfüllt, kreativ und erfolgskontrolliert weiter entwickelt und flächendeckend angewandt werden. Denn schon heute haben sich bei uns fast überall Unmengen von berufsbiographischem ‚Müll’ – pardon: berufsbiographischer *Rückstände* – angesammelt, die kaum systemkonform – etwa rein ver-

haltenstherapeutisch – entsorgt werden können, sondern solcher quasi kompostierender Wiederaufbereitung bedürfen (vgl. LEHMKUHL 2002; GEISSLER 2007).

Da aber weder die Durchsetzungschancen derart anspruchsvoller Unternehmungen sich automatisch aus Mehrheitsbeschlüssen zuständiger Gremien ergeben noch ihre Erfolgssaussichten wie von selbst aus Anweisungen autorisierter Behörden resultieren, sondern vor allem durch die *professionelle Motivation und Kompetenz maßgeblicher Akteure im Feld* bestimmt werden dürften, kommt es entscheidend auf die Hochschullehrer an, die mit der berufspädagogischen Ausbildung angehender Lehr- und Ausbildungskräfte betraut sind. Weil sie die berufliche Entwicklung der Studierenden nur soweit fördern können, wie sie sich der Besonderheit, Bedingtheit und Begrenztheit ihrer *eigenen* berufsbiographischen Erfahrungen bewusst sind, hätten die Protagonisten der vorgeschlagenen Umkehr erst einmal selbstreflexiv *ihre* berufsbiographischen Ressourcen zu reaktivieren, um sie dann – eingedenk der differentiellen Effekte ihrer beruflichen Sozialisationsprozesse im Verhältnis zu den Entwicklungs-, Vorstellungs- und Handlungsmustern ihrer Klientel – mit Augenmaß zur Förderung der Letzteren einsetzen zu können. Die Chancen ihres Erfolgs beziehungsweise die Risiken ihres Scheiterns sind eng an solche Besinnung geknüpft. Deren Kodifizierung und Institutionalisierung als obligatorische Erfordernisse berufspädagogischer Hochschulkarrieren (vgl. nochmals LEHMKUHL 2002) wären zugleich wichtige Schritte zur Beseitigung des erstaunlichen, ja geradezu skandalösen Umstands, dass Hochschullehrer – selbst Dozenten prospektiver *Pädagogen* – hierzulande bislang pädagogisch-*praktisch* bedeutsame Kompetenzen weder ausnahmslos gezielt erwerben und systematisch trainieren noch auch nur deren Vorhandensein nachweisen müssen. Bis dahin wird weiterhin nicht in *jedem* Falle jenen Spöttern zu widersprechen sein, die da behaupten: „Who can, does. Who cannot, teaches. And who cannot teach, teaches how to teach“!

Literatur

Zur beruflichen Biographie WOLFGANG WIRSICHs

WIRSICH, W. (1989): Gedankenpuzzle zu meiner Berufsbiographie (unveröffentlichtes Manuskript, 18 S.).

WIRSICH; W. (1998): Zur Person – Ausbildungs- und Berufsweg (Manuskript, 6 S., enthält unter anderem ein Verzeichnis einiger seiner bis dahin verfassten Schriften).

Nachrufe und Erfahrungsberichte von Angehörigen, Freunden und Kollegen (2006).

Einschlägige Rechtsvorschriften für das berufspädagogische Studium an der TU Berlin um die Jahrtausendwende

1984, 1993 und 1995 beschlossene Änderungen der ersten Staatsprüfungen für die Berliner Lehrämter.

Studien- und Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Berufspädagogik im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU Berlin von 1997.

„Graue Papiere“

GREINERT, W.-D./ DÖRING, K. W./ WIRSICH, W. (o. J., wahrscheinlich 2005): Entwurf Modulares Masterkonzept „Technisch-Berufliche Bildung“ an der Fakultät I/Geisteswissenschaften, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin.

KRUMHOLZ, C. u. a. (2003): Berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster von Studierenden als Gegenstand des berufspädagogischen Studiums. Ansätze, Abläufe, Ergebnisse und Evaluation einer Lehrveranstaltung. Berlin. Unveröffentlichte Langfassung des Berichts über ein Studienprojekt/Hauptseminar des Seminars für berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU, Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin, die von dort bezogen werden kann.

Zitierte Veröffentlichungen

BAETHGE, M. u. a. (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen.

BOURDIEU, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M., französische Erstveröffentlichung 1980, deutsch erstmals 1987.

GEISSLER, K. A (2007): Alles Espresso. Kleine Helden der Alltagsbeschleunigung. Stuttgart.

KONIETZKA, D. (1999): Ausbildung und Beruf: die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen.

KRAUS; K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.

KRUMHOLZ, C. u. a. (2004): Berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster von Studierenden als Gegenstand des berufspädagogischen Studiums. Ansätze, Abläufe, Ergebnisse und Evaluation einer Lehrveranstaltung (Abstract). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, H. 1, 138-140.

LEHMKUHL, K. (2002): Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg.

LEMPERT, W. (1995): Forschungsbezogenes und selbstreflexives Lernen in erziehungswissenschaftlichen Seminaren. Versuche zur theoriegeleiteten Aufarbeitung moralisch bedeutsamer beruflicher Erfahrungen. In: FISCHER, A./ HARTMANN, G. (Hrsg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. Festschrift für Joachim DIKAU zum 65. Geburtstag. Bielefeld, 324-335.

LEMPERT, W. (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler.

LEMPERT; W. (2007): Vom „impliziten Wissen“ zur soziotopologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (im Druck).

OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./ MAROTZKI, W./ SCHWEPPE, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 19-63.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

Social Science Citation Index (im Internet gespeichert und regelmäßig „updated“).

WIRSICH, W. (1992): Produzierend Lernen. Alternative Ausbildungsprojekte in Berlin. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT PRODUKTIONSSCHULE (Hrsg.): Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach, 106-125.

WIRSICH, W. (1997): Ausbildungswerk Kreuzberg e.V.. Alternativprojekt der Jugendberufshilfe in Berlin. In: GREINERT, W.-D./ WIEMANN, G. (Hrsg.): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen. Baden-Baden, 154-178.

WITZEL, A./ KÜHN, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: HEINZ, W. R. (Hrsg.): Übergänge – Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Weinheim, 9-29.

Aktuelle Publikationen zur quantitativen und qualitativen Entwicklung des Lehramtsstudiums in der Bundesrepublik

BECK, K. (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103, H. 2, 172-195.

SCHRÖDER, B./ BADER, R. (2007): Lehrerausbildung in konsekutiven Studiengängen. Neue BA-MA-Studiengänge ersetzen traditionelle Studiengänge, aber zurückhaltend – oder besonnen? In: Die berufsbildende Schule, 59, H. 6, 180-186.

TERHART, E. (2007): Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre. In: Erziehungswissenschaft, 18, 23-37.

Postskriptum

Wie ich versucht habe zu zeigen, war WOLFGANG WIRSICH ein außerordentlich vielseitiger Mensch. Fast alle, die ihn kannten, sahen ihn ein wenig oder sogar sehr anders: Sie hatten sich ihr eigenes Bild von ihm gemacht – je nach dem, was besonders sie mit ihm verband. Das gilt auch für mich als einem Kollegen, der bald nach unserer ersten Begegnung auch sein Freund geworden war. Deshalb habe ich eine erste Version des vorstehenden Textes drei Personen zu lesen gegeben, die ihn aus anderen Beziehungen kannten als ich, und sie um Ergänzungen und Verbesserungen gebeten: HEIDRUN NEUMANN, seiner Witwe, WOLFDIERICH GREINERT, dem ehemaligen Direktor des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre an der TU Berlin, und STEFAN WOLF, einem Absolventen des berufspädagogischen Diplomstudiengangs, der jener Arbeitsgruppe angehörte, die an der Entwicklung des

Curriculums für ein Masterstudium beteiligt war, durch das das Diplomstudium abgelöst werden sollte. Außer ihnen hat GERT DOERRY, Emeritus für Erwachsenenbildung und Leiter vieler gruppendynamischer Selbsterfahrungskurse, meine Rohfassung gelesen und mit bewährter Akribie annotiert. Ihre Kommentare und Korrekturvorschläge haben mir sehr bei der Revision meines Manuskripts geholfen. Hierfür sei ihnen herzlich gedankt!

Der Autor:

Prof. Dr. WOLFGANG LEMPERT

ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Privatanschrift: Rüdesheimer Platz 11, 14197 Berlin

E-mail: wolfgang.lempert (at) snafu.de

Peter Hons (Landesinstitut für Schule, Bremen) &
Alexander Neveling (Universität Oldenburg)

Die Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Instrument zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Referendaren

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/hons_neveling_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HONS/ NEVELING 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/hons_neveling_bwpat12.pdf

„Kollegiale Evaluation“ ist ein Begriff, der in den vergangenen Jahren zunehmend inflationär verwendet wurde. Obwohl vielfach als Instrument der Qualitätsentwicklung gepriesen, lagen bis vor einigen Jahren keine erprobten und ausgereiften Konzepte hierzu vor. In den Modellversuchen der Bund-Länder-Kommission (BLK) SOLAB (Bremen) und MoF@bS (Niedersachsen) wurde in den Jahren 2003/2004 das Beratungsinstrument der Kollegialen Evaluation (KoEv) entwickelt, das mittlerweile in Bremen am Landesinstitut für Schule in der Lehrerausbildung der zweiten Phase Anwendung findet. Eine Prämisse für den Einsatz des Verfahrens ist die Annahme, dass Lehramtsanwärter dann professionelle und nachhaltige Handlungskompetenz entwickeln, wenn sie in steter persönlicher und eigenverantwortlicher Abwägung über die Angemessenheit ihres eigenen pädagogischen Wirkens sind. Dieser innere Diskurs kann durch einen kooperativen und kollegialen Lernprozess im Sinne der Kollegialen Evaluation (KoEv) gefördert werden. Die Erfahrungen in Bremen sind diesbezüglich sehr ermutigend. Die Wirksamkeit pädagogischer Instrumente korreliert mit ihrer methodologischen und theoretischen Konsistenz (NEVELING 2007). Bei der Konzeption der Kollegialen Evaluation (KoEv) wurde daher hierauf ein besonderes Augenmerk gerichtet. In den vorliegenden Ausführungen werden nach dem Erfahrungsbericht über die Implementierung und den praktischen Einsatz im Bremer Landesinstitut die theoretischen Grundlagen des Verfahrens erläutert. Anschließend werden der Ablauf sowie die methodischen Instrumente der Kollegialen Evaluation (KoEv) skizziert.

Peer evaluation – an instrument for the development of the capacity for reflection of early career teachers

Peer evaluation is a term that has been used increasingly in recent years. Although it is often praised as an instrument for developing quality, there were until now no tried and tested concepts for its use. The pilot projects SOLAB (Bremen) and MoF@bs (Lower Saxony) of the Federal and State Commission (BLK) developed an instrument for advising on peer evaluation in 2003-04. This instrument is now used for the second phase of teacher training in Bremen at the State Institute for Teacher Training.
Using the procedure is based on the premise that the trainee teachers develop professional and sustainable vocational competence if they are constantly weighing up, autonomously, whether their pedagogical approaches and actions are appropriate. This internal discourse can be encouraged through a co-operative and collegial learning process in the sense of the peer evaluation. The experience in Bremen in this context is very encouraging.
The effectiveness of pedagogical instruments is correlated with their methodological and theoretical consistency (NEVELING 2007). Therefore, particular attention was given to this issue when the concept of peer evaluation (KoEv) was developed. The observations presented here explain the theoretical underpinnings of the procedure, with reference to the report on the implementation and the practical use of the concept in the Bremen State Institute. The process, as well as the methodological instruments, of the KoEv project will then be outlined.

PETER HONS (Landesinstitut für Schule, Bremen) **& ALEXANDER NEVELING** (Universität Oldenburg)

Die Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Instrument zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Referendaren

1 Die Kollegiale Evaluation (KoEv) in der Praxis

Skepsis begleitete die Implementierung der Kollegialen Evaluation (KoEv) in die Praxis der bremischen Lehrerausbildung. Eine Skepsis, die unter den Fachleitern des Landesinstituts für Schule (LIS) bis heute anhält, allerdings zunehmend durchsetzt wird von optimistischen und begeisterten Stimmen jener Mitarbeiter des LIS, die die Kollegiale Evaluation (KoEv) kennen und schätzen gelernt haben. Dabei ist die Skepsis keinesfalls einer Unkenntnis geschuldet, die sich weigert die Fakten zur Kenntnis zu nehmen. Vielmehr gibt es durchaus Punkte, die es notwendig erscheinen lassen, den Einsatz der Kollegialen Evaluation (KoEv) nicht unbedacht und übereilt vorzunehmen. Diese Punkte sollen im Folgenden zunächst beschrieben werden. Danach werden wir auf jene Aspekte eingehen, die nach den bisherigen Erfahrungen die Durchführung der Kollegialen Evaluation (KoEv) als besonders lohnend erscheinen lassen.

Die ersten, die sich skeptisch gegenüber der Kollegialen Evaluation (KoEv) äußerten, waren die im Focus dieses Verfahren stehenden Referendare der „ersten Stunde“. Sie äußerten ihre Befürchtungen insbesondere in zwei Richtungen: Zum einen hatten sie Bedenken, ob die Qualifikation der Fachleiter für die ordnungsgemäße Durchführung des Verfahrens ausreichend sei. Zum anderen befürchteten sie klassisches, d. h. hierarchisches Fachleiterverhalten in einem auf Gleichrangigkeit der Beteiligten angelegten Verfahren.

Tatsächlich hat sich herausgestellt, dass die Qualifikation der Fachleiter eine entscheidende Gelingensbedingung für die Kollegiale Evaluation ist. Nach unseren bisherigen Erfahrungen benötigen die Teilnehmer etwa zehn Sitzungen, bis sie das Verfahren so beherrschen, dass seine Elemente ohne Hilfe „von außen“ angemessen eingesetzt werden. Mindestens bis dahin müssen die Fachleiter gewährleisten, dass das Verfahren der Kollegialen Evaluation (KoEv) angemessen angewendet wird.

Bei der Durchführung der Kollegialen Evaluation (KoEv) geht es allerdings nicht nur darum, Verfahrensregeln zu kennen und Gesprächstechniken zu beherrschen. Voraussetzung hierzu ist vielmehr, dass alle Beteiligten vor dem Hintergrund eines Menschenbildes operieren, das dem der Humanistischen Psychologie entspricht. Denn es geht nicht um eine mechanistische Anwendung von Regeln, sondern um eine Haltung der Teilnehmer, zu der diese über die Regelanwendung hinfinden (und die sie in ihren pädagogischen Alltag transferieren).

Nach unseren Erfahrungen wird das Verfahren der Kollegialen Evaluation (KoEv) am Anfang von neuen Teilnehmern geradezu als rigide empfunden. Im Laufe der Zeit setzt diesbezüglich nicht nur eine Gewöhnung ein sondern sich auch die Auffassung mehr und mehr

durch, dass es gerade die Rigidität der ausgefeilten Regeln ist, die die befürchteten „Übergriffe“ von Fachleitern, aber auch von („profilierungssüchtigen“) Mit-Referendaren verhindern hilft.

Es ist das ausgefeilte Regelwerk, das, neben dem zugrunde liegenden Menschenbild, den Hauptunterschied der Kollegialen Evaluation (KoEv) zur Gruppenhospitation alter Prägung deutlich werden lässt. Die Vorbehalte von Fachleitern, die Gruppenhospitationen als ineffizient und ineffektiv kennen gelernt hatten, bestätigten sich bei der Durchführung der Kollegialen Evaluation (KoEv) nicht.

Es stellt sich die Frage, welchen Gewinn der Einsatz der Kollegialen Evaluation (KoEv) der Lehrerausbildung bringt. Nach unseren bisherigen Erkenntnissen liegt der Wert dieses Instruments insbesondere in einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Referendare. Dieses lässt sich in zweierlei Hinsicht feststellen: für die hospitierte Person selbst und für die als Berater fungierenden Referendare. Die hospitierte Person erfährt am eigenen Leibe die Bedingungen einer wertschätzenden Beratung, die beratenden Referendare vollziehen einen systematischen Perspektivwechsel, der in anderen Formen der Ausbildung (Einzelhospitation, Seminar) nicht oder weniger leicht möglich ist.

Bei der Implementierung der Kollegialen Evaluation (KoEv) in der bremischen Lehrerausbildung wurden zwei für das Verfahren bedeutsame Gesichtspunkte virulent:

- Die organisatorische Umsetzung der Kollegialen Evaluation (KoEv)
- Die Beteiligung und Qualifizierung der Fachleiter

Legt man eine optimale Gruppengröße von vier bis maximal sieben Referendaren zugrunde und geht man davon aus, dass die beteiligten Referendare je zwei bis drei Mal im Laufe der Ausbildung[1] als hospitierte Personen agieren sollen, ergeben sich rechnerisch acht bis zwölf bzw. vierzehn bis einundzwanzig Termine für eine Gruppe. Zu jedem Termin sollten alle Referendare der Gruppe anwesend sein können. Es ist offensichtlich, dass sich diese Anzahl an Hospitationsterminen für die Kollegiale Evaluation (KoEv) nicht mehr oder kaum durch eine individuelle Terminfestlegung, sondern nur durch eine generelle Regelung zwischen allen Beteiligten realisieren lässt. Diese generelle Regelung, an der Schulen, Referendare und Studienseminar beteiligt sind, beinhaltet beispielsweise folgende Elemente:

- Die Kollegiale Evaluation (KoEv) findet an einem festen Wochentag statt.
- Die Referendare werden an diesem Tag von ihrer Schule aus der Unterrichtsversorgung herausgenommen.
- Gleichzeitig ermöglichen die Schulen ihren Referendaren zwei bis drei Mal im Laufe der Ausbildung an dem besagten Wochentag die Übernahme einer Unterrichtsstunde in einer Schulklasse, die den Referendaren nach Möglichkeit bekannt sein sollte.

1 In Bremen wird die Dauer des Referendariats vom 01.05.2008 an von zwei auf eineinhalb Jahre verkürzt.

Diese nicht gerade geringen organisatorischen Anforderungen an die Kollegiale Evaluation (KoEv) führten u. a. dazu, dass die bei der Novellierung der bremischen Lehrerausbildungsverordnung ursprünglich angedachte *Verpflichtung* zur Durchführung von „Gruppenhospitationen“ einer entsprechenden *Kann-Bestimmung* gewichen ist.[2] Aktuell wird die Kollegiale Evaluation (KoEv) im Landesinstitut für Schule lediglich im Hauptseminar für die beruflichen Fachrichtungen systematisch als Ausbildungselement[3] eingesetzt (nicht zuletzt auch deshalb, weil der BLK-Modellversuch SOLAB in diesem Ausbildungssegment angesiedelt war). Um die Kollegiale Evaluation (KoEv) überhaupt erst einmal in den beteiligten Schulen „an den Start“ zu bringen, wurden diesen das Verfahren und seine Zielsetzung vorgestellt und die Schulen um ihre Unterstützung für die organisatorische Umsetzung gebeten. Als Türöffner erwies sich dabei der Umstand, dass in den Berufsbildenden Schulen in Bremen zu diesem Zeitpunkt der Personal- und Unterrichtsentwicklung schon hoher Stellenwert beigemessen wurde und sich mit der Kollegialen Evaluation (KoEv) die Möglichkeit auftat, im Lehrerkollegium die gemeinsame Unterrichtsentwicklung zu fördern.

Im Landesinstitut für Schule absolvieren insgesamt 450 Referendare für alle Lehrämter ihr Referendariat. Im Hauptseminar für die beruflichen Fachrichtungen werden durchschnittlich etwa 80 Referendare ausgebildet. Bisher findet nur dort eine Ausbildung statt, die die Kollegiale Evaluation (KoEv) als systematisches Element enthält. Gemessen daran ist dieses Verfahren noch nicht sehr verbreitet. Doch das ist nur die eine Sicht. Für viel entscheidender halten wir die Tatsache, dass alle an der Kollegialen Evaluation (KoEv) beteiligten Fachleiter dieses Verfahren aus Überzeugung anwenden. Es ist uns wichtig, dass die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme an der Kollegialen Evaluation (KoEv) bei den Ausbildern verbleibt. Die Fortbildungen für die Fachleiter sind so angelegt, dass die mit dem Instrument vertrauten Kollegen ihr Wissen und ihre Erfahrungen auf eine Art und Weise weitergeben, die ausreichende Freiheitsgrade für die Auseinandersetzung mit den Vorgehensweisen und Gestaltungsprinzipien gewährleisten. So finden die Grundvoraussetzungen eines jeden pädagogischen Prozesses, der Respekt vor der Autonomie, Rationalität, Reflexivität und Kommunikativität, auch im Diskurs unter Fachleiterkollegen *explizite* Berücksichtigung

2 Das Verfahren der Kollegialen Evaluation (KoEv)

Die Kollegiale Evaluation (KoEv) ist nicht einfach nur eine Methodensammlung, die (mehr oder weniger eklektisch) zusammengetragen und in den Kontext von Unterrichtsnachbesprechung eingebettet wurde, sondern sie fußt auf einer methodologisch und theoretisch stimmigen Konzeption. Um dies zu verdeutlichen, werden wir zunächst die theoretischen Grundlagen dieses Beratungsmodells skizzieren, bevor wir das Instrument der Kollegialen Evaluation (KoEv) darstellen. Wir werden eine kurze Erörterung des Zusammenhangs von Theorie und Methode vornehmen, anschließend unser Verständnis vom zu behandelnden

2 Vgl. § 4 der Lehrerausbildungsverordnung vom 28.02.2006

3 Während einer zweijährigen Ausbildung absolvieren die Referendare in Bremen durchschnittlich 2 bis 3 KoEv in der Rolle der hospitierten Person, 6 bis 12 KoEv in der Rolle als Berater, 7 bis 8 Einzelhospitationen durch Fachleiter, 11 bis 12 Einzelhospitationen durch Mentoren in den Schulen.

pädagogischen 'Gegenstand' explizieren und dann die daraus resultierenden konzeptionellen und methodischen Konsequenzen für Beratung und Unterrichtsnachbesprechung im Rahmen kollegialer Evaluation erläutern.

2.1 Menschenbildannahmen

(Wissenschaftliche) Theorien entstehen niemals auf einer tabula rasa, sondern sind immer das Produkt von Voraussetzungen, die in den Prozess der Theoriebildung eingeflossen sind. Einen (Forschungs-)Gegenstand ohne vorheriges Verständnis von ihm zu beobachten, ist also unmöglich. Jeweils abhängig von der Beobachtungs- (bei konkreten Entitäten) bzw. Rekonstruktionsmethode (bei abstrakten Konstrukten) findet eine spezifische Konstituierung des betrachteten Gegenstandes statt, ebenso, wie aus einem bestimmten Gegenstandsverständnis dem entsprechende Beobachtungsmethoden folgen. Diese wissenschaftstheoretische Prämisse muss auch auf pädagogische Technologien übertragen werden: Die Wahrscheinlichkeit, dass (professionelles) Handeln zum erwünschten Ziel führt, ist demnach dann groß, wenn Handlungsgegenstand und Methode in ihren (ggf. nur impliziten) Wertbezügen übereinstimmen. Letztlich bedeutet dies, dass die Methode dem Gegenstand nachzuordnen ist, also Vorgehensweisen zur Beobachtung oder zur Gestaltung immer am Gegenstandsverständnis auszurichten sind. Eine solche Priorisierung zeichnet sog. quasiparadigmatische Forschungsprogramme (vgl. HERRMANN 1976, 29 ff.) aus.

Gegenstand der Pädagogik ist der Mensch, daher sprechen wir von Menschenbildannahmen anstatt von Gegenstandsverständnissen. In dem unseren Überlegungen zugrunde liegenden Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wird der Mensch als handelndes Subjekt 'modelliert', d.h. als Persönlichkeit, die stets auf der Basis ihrer eigenen Intentionen, Überlegungen, Planungen, Sinngebungen etc. Handlungen ausführt. Der Mensch wird als aktiver Konstrukteur seiner eigenen Kognitionen konzipiert, womit ihm die Potenziale zugeschrieben werden, sich mit allen seinen Erlebnissen und Erfahrungen *rational und reflexiv* auseinandersetzen sowie für sein Handeln *Verantwortung übernehmen* zu können. Seine Gedanken, Ideen, Erlebnisse, Gefühle etc. speichert er nicht wahllos, sondern in Strukturen, die einer persönlichen (ggf. nur impliziten) Logik bzw. Argumentation folgen. Da dem Menschen zudem potenzielle Kommunikationsfähigkeit unterstellt wird, können sie als sog. Subjektive Theorien rekonstruiert werden.

Fasst man den Menschen als Subjektiven Theoretiker auf, dann wird er als Experte seiner selbst begriffen und als Forscher (vgl. KELLY 1955, GROEBEN 1988, 19), der für sein eigenes Leben sowie ihn beschäftigende Fragen seine Potenziale der Rationalität, Reflexivität, Kommunikativität und Autonomie ausnutzt. Es wird ihm aber durchaus auch zugestanden, dass er nicht zu jedem Zeitpunkt seine Potenziale optimal realisiert, also diesbezüglich Entwicklungsbedarf hat und dementsprechend zu fördern ist.

Subjektive Theorien fundieren das Denken, Fühlen und *Handeln* des Menschen. Insofern ist davon auszugehen, dass zwischen ihrer Güte und der Wirksamkeit des daraus resultierenden Handelns ein enger Zusammenhang besteht. Je stimmiger, d.h. rationaler die Subjektiven

Theorien eines Menschen sind, desto erfolgreicher sind seine Handlungen. Unausgereifte oder logisch inkonsistente Subjektive Theorien führen zu widersprüchlichem Agieren und zu Ineffektivität.

Dieses nur scheinbar triviale Postulat hat bedeutsame Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen, denn ihm ist die Annahme inne, dass nicht mehr nur das beobachtbare Verhalten beispielsweise eines Lehreranwärters, sondern auch seine persönlichen Sichtweisen Berücksichtigung in der Ausbildung finden müssen. Einen Referendar als Subjektiven Theoretiker zu begreifen bedeutet demnach, in ihm ein Individuum zu sehen, das in einem ständigen, *selbstgesteuerten* Prozess von Anwendung, Umkonstruktion und Weiterentwicklung seines eigenen subjektiven Wissens steht. Die pädagogische Intervention des Fachleiters muss dann nicht primär auf eine gewünschte Verhaltensänderung seines Schützlings abzielen, sondern darauf, dass dieser selbst seine Subjektiven Theorien autonom umkonstruiert – in der Hoffnung (!) auf eine dem folgende Handlungsmodifikation.

2.2 Methodische Konsequenzen

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien ist keine wertneutrale Theorie, sondern mit ihm wird das in vielen wissenschaftlichen Theorien geforderte Werturteilsfreiheitspostulat bewusst aufgegeben (GROEBEN 1988, 222). Mit den o.g. anthropologischen Kernannahmen wird nicht nur der Mensch als Subjekt beschrieben, sondern es wird im FST darüber hinaus ausdrücklich eine Präskription vorgenommen, wonach jegliches psychologisches oder pädagogisches Handeln dazu dienen muss, dem Zielsubjekt der Intervention zu größtmöglicher Ausschöpfung ihrer Potenziale und damit, daraus resultierend, zu größtmöglicher Tragfähigkeit seiner Subjektiven Theorien zu verhelfen. Es handelt sich bei dieser Forderung nicht um eine aus der Theorie abgeleitete nomopragmatische Regel, sondern um die explizit postulierte Präferenz, in psychologischen und pädagogischen Situationen stets so zu handeln, dass bspw. im Ausbildungsprozess keine Kommunikativität, Reflexivität, Rationalität und Autonomie der auszubildenden Person 'verschenkt' wird.

Lehrerausbildung, die diesen Wert- und Zielsetzungen gerecht wird, unterscheidet sich damit qualitativ vom aktuellen Mainstream, denn die Befähigung der Kandidaten zu einem reflexiven und die Rationalität steigernden Umgang mit der eigenen Berufspraxis hat nun zentralen Stellenwert. Damit wird der Focus der Ausbildung nicht lediglich auf standardisierbares (von außen beobachtbares) Verhalten, sondern auf das *Handeln* des Kandidaten gerichtet (das nur im Dialogkonsens mit ihm rekonstruiert werden kann; vgl. NEVLING 2007, 133 ff.). Im Vertrauen darauf, dass er selbst bestrebt ist, ein 'guter' Lehrer zu werden, gilt es, ein pädagogisches Setting zu schaffen, in dem die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz durch Modifikation Subjektiver Theorien stattfindet. Dies ist ein Prozess, der nur *autonom* vom lernenden Subjekt bewerkstelligt werden kann.

In Ausbildung befindliche Lehreranwärter können dem entsprechend als Forscher für pädagogisches Handeln begriffen werden. Ihre Kommilitonen oder Mitreferendare sind quasi Forscher-Kollegen, mit denen zusammen sie sich in einem Forum zur Rekonstruktion und Wei-

terentwicklung ihrer Subjektiven Theorien befinden. Entsprechend der sog. scientific community zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Theorien im Wissenschaftsbetrieb können Lehreranwärter in einer sowohl wertschätzend-respektvollen als auch gleichzeitig kritisch-hinterfragenden Atmosphäre ihre persönlichen Sichtweisen in kollegialen Unterstützungsgruppen zur Diskussion stellen, auf empirischen Gehalt überprüfen, ggf. verändern und so ihren Subjektiven Theorien zunehmend mehr Realitätsadäquanz verleihen.

Für den Fachleiter geht daraus die Ausbildungsaufgabe hervor, den Forschungsprozess seiner Referendare zu fördern und zu stützen, nicht aber, die Verantwortung dafür zu übernehmen. Bei inhaltlichen Fragen steht er ihnen zur Verfügung, er vermittelt Wissen wie beispielsweise das theoretische Fundament des FST (nicht zuletzt auch, um Plausibilität und Transparenz für sein eigenes Handeln zu schaffen) sowie die dazu stimmigen Hilfsmittel, Methoden und Vorgehensweisen, er leistet Unterstützung in metakommunikativen Prozessen und ist Modell für (den zugrunde liegenden Theorien entsprechendes) Handeln in pädagogischen Situationen. Die Anwärter erhalten durch ihn Grundlagen und Instrumente, um ihren eigenen Forschungsprozess beschreiben, erklären und gestalten zu können.

Die eigentliche Entwicklung zu handlungsfähigen Lehrern können die Anwärter den Menschenbildannahmen des FST entsprechend allerdings nur eigenverantwortlich vollziehen. Kooperativen Lernformen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn sie ermöglichen Veränderungen, die Dynamisierungsprozesse in Gang setzen: Lernarrangements können so gestaltet sein, dass die in kollegialer Unterstützung erzielten Lernergebnisse ihrerseits dazu beitragen, weitere Lernergebnisse leichter zu erreichen. Dieser Effekt, der immer dann zum tragen kommen kann, wenn Lerninhalt und Lernform identisch sind (vgl. den "pädagogischen Doppeldecker" von GEISSLER 1985), soll durch das Verfahren der Kollegialen Evaluation (KoEv) für die Lehrerausbildung genutzt werden.

Dynamisierung von Lernen heißt aus der Perspektive des Referendars betrachtet, dass er sich zu einem handlungsfähigen Lehrer entwickelt, indem er zur Reflexion seiner subjektiven Theorien genau diese auf sich anwendet. Durch die so gemachten Erfahrungen verhilft ihm seine eigene (anwachsende) Rationalität in einem dynamisierenden Prozess dazu, zu immer kompetenterem Handeln zu gelangen. Er lernt sowohl durch die Reflexion des eigenen Lehrerhandelns als auch durch die Reflexion des eigenen Lernens. Der Lehramtsanwärter ist sich selbst eine stets verfügbare empirische Datenquelle für die Erforschung von Lernen und dessen, was zur Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse notwendig ist. Er lernt nicht nur durch die Reflexion des eigenen Handelns, sondern auch durch die Reflexion des eigenen Lernens (vgl. NEVELING 2007, 120).

Im Rahmen des FST werden die Modifikation Subjektiver Theorien und die Gelingensbedingungen, die dies ermöglichen, in einem sehr engen Zusammenhang gesehen (vgl. SCHLEE 1988, 292 ff.). Da Subjektive Theorien quasi einen Teil der Persönlichkeit ausmachen, also als Bestandteil der Identität begriffen werden, geht man davon aus, dass ein Subjekt Veränderungen seiner Subjektiven Theorien nicht zufällig, planlos oder bedingungslos vornimmt, sondern nur, wenn es an die Grenzen ihrer Brauchbarkeit durch die Konfron-

tation mit der Realität oder mit anderen Sichtweisen stößt. Da jedoch die Subjektiven Theorien seinem Anwender Orientierung und Sicherheit geben, ist auch davon auszugehen, dass ein Subjekt an ihnen so lange festhält, wie es irgendwie zu rechtfertigen ist (entsprechende Analoga im Wissenschaftsbetrieb haben KUHN bezogen auf die Verdrängung von Theorien und LAKATOS unter dem Prädikat des geläuterten Falsifikationismus beschrieben; vgl. STEGMÜLLER 1985, 281 ff.).

Es bedarf also angemessener Gelingensbedingungen, damit ein Mensch seine eigenen Subjektiven Theorien modifiziert. Sind hierzu zwar einerseits Konfrontationen notwendig, so zeigt andererseits die Erfahrung, dass gerade Konfrontationen Menschen verunsichern und sie an dem festhalten lassen, was ihnen Sicherheit und Identität verspricht, nämlich ihre bisher als gültig angesehenen Sichtweisen bzw. Subjektiven Theorien! Es entspricht der Logik unserer Psyche, um so mehr an dem festzuhalten, das uns vertraut und sicher erscheint, je stärker wir uns durch äußere Anlässe verunsichert fühlen. Daher müssen pädagogisch motivierte Konfrontationen einerseits angemessen sein und andererseits auf einem zuvor geschaffenen (und in jedem Gespräch erneut gelegten) Fundament psychischer Sicherheit und persönlichen Vertrauens aufbauen.

Für die Gestaltung eines Beratungsgesprächs ergeben sich daraus – unter der Prämisse, dass hiermit auf die Modifikation Subjektiver Theorien abgezielt wird – zumindest die folgenden Zielsetzungen:

Tabelle 1: **Ziele eines Beratungsgesprächs**

Inhaltliche Qualität (Erkenntnisbereich des Subjekts)	**Psychische Qualität (Gelingensbedingung)**	**Methodische Möglichkeiten (Handlungen des Beraters)**
Reflexion von Erlebnissen und Handlung bzw. Rekonstruktion Subjektiver Theorien	Sicherheit und Vertrauen herstellen	Empathie entgegenbringen, nondirektive Gesprächsführung
Modifikation Subjektiver Theorien	Kritisches Reflektieren, Konfrontation mit anderen Sichtweisen	Fragen stellen, Vorschläge und Ideen einbringen
Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, die durch die modifizierten Subjektiven Theorien fundiert sind (subjektive Technologien)	(Handlungs-) Perspektiven generieren	Impulsfragen stellen, Denkanstöße geben, Vereinbarungen treffen

2.3 Praktische Umsetzung der Beratungsgrundsätze in der Kollegialen Evaluation (KoEv)

Wir möchten im Folgenden dem Leser einen groben Überblick über Aufbau und Ablauf einer kollegialen Unterstützungsgruppensitzung vermitteln, in der die Kollegiale Evaluation (KoEv) zum Einsatz kommt. In diesem Verfahren sind die o.g. grundsätzlichen Überlegungen zur Gestaltung von Beratung berücksichtigt. In dieser Darstellung werden wir zunächst das Setting sowie die metakommunikative Struktur erläutern, anschließend werden wir den Ablauf einer Beratungssitzung sowie einzelne Methoden exemplarisch darstellen. Wir schließen mit Überlegungen zur Einbettung dieses Instruments in bestehende Lehrerausbildungskonzeptionen.

2.3.1 Setting und Metakommunikative Struktur einer KoEv-Sitzung

Mit der Größe einer KoEv-Gruppe konnten wir in den vergangenen Jahren vielfältige Erfahrungen sammeln. Im Bremer Landesinstitut konstituieren sich die kollegialen Unterstützungsgruppen zu 4-5 Referendaren, bei Hospitationen in Niedersachsen und Hamburg haben nicht selten 8-10 oder sogar mehr Personen an einer KoEv-Sitzung teilgenommen. Je größer eine Arbeitsgruppe ist, desto zeitaufwändiger sind die Nachbesprechungen und desto größer ist die kommunikative Disziplin, die die Beteiligten aufbringen müssen. Große Gruppen haben allerdings den Vorteil, dass eine erheblich größere Bandbreite von Sichtweisen und Einschätzungen thematisiert wird.

Durchschnittlich dauert eine KoEv-Sitzung 60-75 Minuten. Dieser Zeitumfang kann bei großen Gruppen jedoch zu knapp bemessen sein, da erfahrungsgemäß mit der Zahl der Teilnehmer auch die Zahl der Gesprächsbeiträge zunimmt.

Das Verfahren ist inhaltlich und prozessual eindeutig strukturiert und durch Regeln abgesichert. Um kommunikative Verunsicherungen, Irritationen oder gar Verletzungen (vor allem bei der hospitierten Person) zu vermeiden, müssen die Teilnehmer feste Vorgaben während der Unterrichtsnachbesprechung einhalten. So ist es beispielsweise nur nach Absprache und auch nur in vorgegebenen Beratungsabschnitten erlaubt, Fragen, Ratschläge oder andere Interventionen einzubringen. Metakommunikativ werden durch Ritualisierungen von Ablauf oder Fragestellungen, durch Visualisierungshilfen wie ein Beratungsplan oder ein Prozessanzeiger sowie durch feste Aufgaben- und Funktionszuordnungen während jeder Sitzung Bedingungen geschaffen, dass einerseits die Beratungsstruktur transparent eingehalten bleibt und dass andererseits fehlerhafte Grenzüberschreitungen sofort korrigiert werden können.

Insbesondere die zu Beginn einer jeden Nachbesprechung vorgenommenen Aufgabenzuordnungen haben sich als ein zuverlässiges Hilfsmittel zur kommunikationspsychologischen Absicherung des Verfahrens bewährt. Sie wurden bereits in der von SCHLEE (vgl. SCHLEE 2004) entwickelten Kollegialen Beratung und Supervision (KoBeSu) über viele Jahre erprobt und mussten nur den Erfordernissen der kollegialen Evaluation angepasst werden. Beim aktuellen Stand des Verfahrens werden die folgenden verschiedenen Aufgaben bzw. Funktio-

nen zu Beginn an die Teilnehmer der Beratungssitzung verteilt. Dabei wird darauf geachtet, dass die Zuordnungen in jeder Sitzung verschieden sind:

Tabelle 2: **Metakommunikative Aufgaben/Funktionen in einer KoEv-Sitzung** (vgl. ausführlich hierzu NEVELING 2005)

Aufgabe	**Funktion**
Leitender Teilnehmer / leitende Teilnehmerin	Gesprächsleitung, Moderation, Prozesssteuerung, sorgt für steten Kontakt mit der Hospitierten Person
Zeitnehmer / Zeitnehmerin	Zeitplanung, gibt Zeitsignale gemäß Zeitplanung bzw. -absprache
Sekretär / Sekretärin	übernimmt Schreibaufgaben für die Hospitierte Person
Logbuch	notiert Fragen und Themen für die weitere Bearbeitung im Seminar
Themenkontrolle	sorgt für die Einhaltung der vereinbarten Themenschwerpunkte
Anwalt	steht der Hospitierten Person unterstützend zur Seite (insbesondere wenn sie in psychischen Druck gerät)
Bremser	sorgt ggf. dafür, dass ein Thema oder Gesichtspunkt nicht zu schnell abgearbeitet oder behandelt wird
Wadenbeißer	weist auf Anwendungsfehler bei der Durchführung des Verfahrens hin
Controller (fakultativ)	fragt in der folgenden Sitzung nach vereinbarten Arbeitsergebnissen und -aufträgen nach
Persönliches Protokoll	erstellt ein subjektives Protokoll, das in der folgenden Sitzung verlesen wird
Gastgeber	übernimmt die Fürsorge für die Herstellung günstiger kommunikativer Rahmenbedingungen (störungsfreier Raum, Ansprechpartner für Materialien etc.)

Die im Verfahren praktizierte metakommunikative Strukturierung der Arbeitsgruppe durch die dargestellte explizite Aufgabenzuordnung führt zu einer erheblichen Entlastung der kommunikativen Beziehungsebene, denn die jeweiligen Beauftragten handeln nun bei gegebenem Anlass *unmissverständlich* nicht aus vermeintlicher Besserwisserei, sondern aus einer ihnen ausdrücklich von den anderen Gruppenmitgliedern angetragenen Verantwortung heraus. Dieser Umstand verleiht allen Sitzungsmitgliedern größtmögliche Handlungssicherheit im Bemühen um eine effektive und störungsfrei verlaufende Sitzung.

Durch die Aufgabenzuordnung sowie die feste und transparente Strukturvorgabe wird überdies ein bedeutsamer Beziehungseffekt erzielt: Unabhängig vom realen Beziehungsgefüge innerhalb der Arbeitsgruppe entsteht – zumindest auf der Ebene der Unterrichtsnachbesprechung – eine von uns sog. Symmetrie in Komplementarität: Fachleiter oder ggf. auch Schulleiter, die an der Sitzung teilnehmen, sind den gleichen Regeln und Strukturen unterstellt, wie jeder andere Teilnehmer auch. Die jeweiligen Funktionsträger in der Sitzung haben zudem die Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass diese Vorgabe nicht aufgegeben wird. Dadurch entsteht eine Beratungsatmosphäre, die – bezogen auf die Beziehungsstruktur in Beratungen – der herkömmlichen Unterrichtsnachbesprechung überlegen ist, denn die Anwärter können in größerem Maße angstfrei handeln.

2.3.2 Methodische Ausgestaltung der Kollegialen Evaluation (KoEv)

Alle Methoden der Kollegialen Evaluation (KoEv) sowie deren Sequenzierung sind darauf abgestellt, dem Anspruch auf Förderung von Kommunikativität, Reflexivität, Rationalität und Autonomie der Hospitierten Person gerecht zu werden. Das daher in der Nachbesprechung verfolgte Anliegen, der Hospitierten Person möglichst große Freiheitsgrade zur Rekonstruktion und Modifikation ihrer Subjektiven Theorien einzuräumen, korreliert allerdings mit vielfältigen kommunikativen Einschränkungen für die Berater. Die methodische Konsequenz und Eindeutigkeit, in der dies realisiert wird, ruft gerade bei unerfahrenen Teilnehmern immer wieder Irritationen hervor. Ihnen fällt es zunächst sehr schwer, nur in eigens dafür ausgewiesenen Abschnitten völlig frei kommunizieren zu dürfen und sich über umfangreiche Zeiträume während der Beratung verbal nur in einem inhaltlich und formal eingeschränkten Spektrum bewegen zu dürfen. Es hat sich aber gezeigt, dass diese methodische Reglementierung dazu geeignet ist, die Kommunikation im Beratungsgespräch von (ggf. problematischen) Beziehungsbotschaften zu entlasten und die Professionalität des Informationsaustauschs zu Lasten alltagssprachlichen Geplauders zu erhöhen. So kann beispielsweise gesichert werden, dass die hospitierte Person in der Unterrichtsnachbesprechung nicht in eine Rechtfertigungs- oder Verteidigungsposition gerät, die – wie oben erläutert – sie in erster Linie an der Weiterentwicklung ihrer eigenen Subjektiven Theorien behindern würde.

Die Kollegiale Evaluation (KoEv) ist in drei Hauptphasen sequenziert, die den o.g. inhaltlichen Qualitäten (vgl. Tab. 1) einer Beratungssitzung entspricht: Die erste Phase dient der Herstellung von Sicherheit und Vertrauen bei der Hospitierten Person, die die Möglichkeit erhält, ihre Subjektiven Theorien zum Unterrichtsgeschehen und -verlauf zu *explizieren*. Die zweite Phase ist auf Reflexion und Konfrontation abgestellt mit dem für die Hospitierte Person angestrebten Ziel der *Modifikation* ihrer Subjektiven Theorien. Die dritte Phase ist vom aktuell beobachteten Unterrichtsgeschehen losgelöst. Erste Beratungsergebnisse sollen sich hier in Form von *Handlungsperspektiven* niederschlagen, die sich auf die weitere Ausbildung des Anwärters beziehen.

Jede Beratungsphase ist als ein Methodenpool konstruiert, aus dem die Hospitanten im Laufe der Kollegialen Evaluation (KoEv) passend für den jeweiligen Gesprächsverlauf und die jeweiligen Gesprächsinhalte und Themenwünsche auswählen. Das Verfahren ist also als ein

Beratungsbaukasten aufzufassen, mit dem die Teilnehmer das Evaluationsgespräch bedarfsgerecht für die hospitierte Person zusammensetzen können. Mit der Phasensequenzierung und durch die metakommunikative Struktur wird die Statik des jeweils entstehenden Beratungsgebäudes gesichert.

Im Folgenden geben wir einen knappen Einblick in die Auswahl der verschiedenen wählbaren Methoden ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Wir beabsichtigen mit dieser Darstellung keinen Leitfaden zur Anwendung des Verfahrens, sondern wir möchten lediglich einen Eindruck von der methodischen Vorgehensweise in der Kollegialen Evaluation (KoEv) vermitteln.

2.3.2.1 Methoden der 1. Phase (Sicherheit und Vertrauen)

Die erste Phase ist verbindlich auf eine Zeitdauer von 20 Minuten festgelegt. Diese Vorgabe hat sich als notwendig erwiesen, weil unerfahrene Arbeitsgruppen sehr schnell die Bedeutung dieses Beratungsabschnittes unterschätzen. Sicherheit und Vertrauen in die kollegiale Unterstützungsgruppe gewinnt die Hospitierte Person vor allem durch eine nondirektive Gesprächsführung, d.h. durch die Möglichkeit, zunächst eigene Erlebnisse und Empfindungen der beobachteten Unterrichtsstunde ausführlich schildern zu können. Die Berater haben die Auflage, in dieser Phase ausschließlich zuzuhören. Es ist verboten Fragen zu stellen, Vorschläge zu unterbreiten oder irgendwelche Konfrontationen vorzunehmen. Ihnen ist lediglich zugestanden, das Gespräch unter Einsatz des sog. aktiven Zuhörens (Paraphrasieren, Reflektieren) zu gestalten. Alle Gesprächsbeiträge sind ausschließlich partnerzentriert. Die letzten 5 Minuten der ersten Phase können für eine Feedbackrunde genutzt werden, in der ausschließlich positive Beobachtungen dargestellt werden (vgl. GOLL 2002, 53 ff.). Jeder Teilnehmer beschriftet in Stichworten (je nach Gruppengröße) ein oder zwei Metaplankarten unter de inhaltlichen Vorgabe, was ihm gut gefallen hat. Anschließend werden die Karten reihum vorgestellt und kurz erläutert.

2.3.2.2 Methoden der 2. Phase (Reflexion und Konfrontation)

Die zweite Phase ist in zwei Abschnitte gegliedert. Zunächst wird eine Auswahl der in der Sitzung zu besprechenden Themen vorgenommen. Hierzu bestehen verschiedene Möglichkeiten: Meistens wird eine Themenauflistung auf Metaplankarten von allen Beteiligten vorgenommen, aus der die Hospitierte Person 2-3 Themen zur Besprechung auswählt. Anders, als von vielen Fachleitern vermutet, nutzen die Anwärter diese Freiheit nicht dazu aus, um nur vermeintlich unverfängliche Themen anzusprechen und sich somit in ein gutes Licht zu stellen, sondern es hat sich gezeigt, dass sie in beeindruckendem Maße Selbstverantwortung für ihre eigene Ausbildung übernehmen und sich ohne Angst vor Konfrontation den Themen stellen, die für sie die größte aktuelle Bedeutung haben. Weitere Möglichkeiten zur Themenfindung sind beispielsweise die Vorgabe durch die Berater oder die Auswahl aus einem zuvor bestimmten Themenpool.

Im zweiten Teil der zweiten Phase werden die einzelnen Themen anhand konkreter Besprechungsmethoden konfrontativ-kritisch bearbeitet. Aktuell können die Teilnehmer in diesem

Beratungsabschnitt aus einem Angebot von knapp 20 Vorgehensweisen auswählen und so dem jeweiligen Beratungsanliegen gerecht werden. Drei Methodenklassen sind dabei zu unterscheiden:

- Assoziative Methoden, bei denen sich die Berater in die Situation von Unterrichtsbeteiligten (z.B. Schüler) versetzen und aus dieser Rolle heraus kritisch berichten oder bei denen sie in Form von Bildern oder Metaphern Einschätzungen zum Unterricht abgeben.
- Fragemethoden, bei denen reihum eine zuvor vereinbarte Frage in stereotyper Wiederholung an die Hospitierte Person gerichtet wird. Anders, als zu vermuten, gerät die befragte Person hierbei nicht in Bedrängnis, sondern gelangt zunehmend in das Zentrum ihrer handlungsleitenden Kognitionen und kann sich diese sukzessive bewusst machen.
- Vorschlags- und Ideenmethoden, bei denen die Berater der Hospitierten Person konkrete methodische Angebote unterbreiten, Feedback formulieren oder Beobachtungen und Stellungnahmen als Denkanstöße unterbreiten.

Die jeweilige Methodenauswahl wird von den Beratern im Rahmen des aktuellen Beratungsgesprächs vorgenommen und der Hospitierten Person nahe gelegt. Diese entscheidet in letzter Instanz darüber, ob eine Methode angewendet wird und wie lange sie sich dieser Anwendung aussetzen will. Als "Königin des Verfahrens" kann die Hospitierte Person entscheiden, wie stark sie sich den Konfrontationen stellen möchte.

Die zweite Phase dauert insgesamt ca. 25 Minuten.

2.3.2.3 Methoden der 3. Phase (Entwicklung von Handlungsperspektiven)

Das eigentliche kollegiale Evaluationsgespräch schließt mit der dritten Phase. Trotz methodisch großer Ähnlichkeit zur zweiten Phase hat sie allerdings eine völlig andere Funktion als diese: Nun liegt der Schwerpunkt nicht mehr auf der Evaluation der Unterrichtsstunde, sondern auf der Entwicklung von Handlungsschritten, die in der Ausbildung als nächstes von der Hospitierten Person verfolgt werden. Mittels verschiedener Fragemethoden können die Hospitanten Hilfestellungen bei der Konkretisierung eigener Ängste, Defizite, Schwächen oder Stärken sowie der Entwicklung daraus resultierender Handlungsperspektiven geben. Über methodische Anregungen können auch verbindliche Vereinbarungen für Hausaufgaben oder Handlungspläne getroffen werden.

Der zeitliche Umfang der dritten Phase beträgt 10-15 Minuten.

2.3.2.4 Metakommunikativer Abschluss

Die kollegiale Unterstützungsgruppensitzung endet mit einer Blitzlicht- und einer Feedbackrunde, in der die Teilnehmer ihre eigene psychische Befindlichkeit am Ende der Sitzung kundgeben und den einzelnen Funktionsträgern eine Rückmeldung über die Bewältigung ihrer Aufgabe geben können.

2.4 Einbettung der Kollegialen Evaluation (KoEv) in die Lehrerausbildung

Das Verfahren der Kollegialen Evaluation (KoEv) ist dazu geeignet, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu schaffen, wenn es nicht isoliert als Unterrichtsnachbesprechungsinstrument eingesetzt wird, sondern seminardidaktisch eingebunden wird. So ist es beispielsweise denkbar, über die Funktion des Logbuchschreibers Besprechungsthemen aus der jeweiligen Sitzung auszugliedern (etwa, weil sie für alle beteiligten Referendare relevant sind) und in einem Fragen- und Themenspeicher festzuhalten. Derartige Themen können in den regulären Seminarsitzungen unter entsprechend besseren zeitlichen Ressourcen bearbeitet werden – mit dem Vorteil, dass nun mehrere Beteiligte auf konkret erlebte Ereignisse Bezug nehmen können. Gelingt es, die Besprechungsergebnisse in Beobachtungsbögen zu operationalisieren, dann können die Seminarinhalte Gegenstand der nachfolgenden Unterrichtshospitationen werden. Da die mit den Themen verbundenen Wertsetzungen bereits erfolgt sind, reicht es zumeist aus, dem jeweiligen Referendar einen ausgefüllten Beobachtungsbogen im Anschluss an die von ihm präsentierte Unterrichtsstunde auszuhändigen, damit er anhand dessen eine themenbezogene Selbsteinschätzung vornehmen kann. Mit dem Instrument der Kollegialen Planung (KoPlan), das ebenfalls als Verfahren für die kollegiale Unterstützungsgruppenarbeit zur Erstellung von Unterrichtsplanungen entwickelt wurde, lässt sich so eine Reflexionsschleife realisieren, die den gesamten Kernbereich der Lehrertätigkeit – Unterrichtsplanung, -durchführung, -auswertung – umfasst.

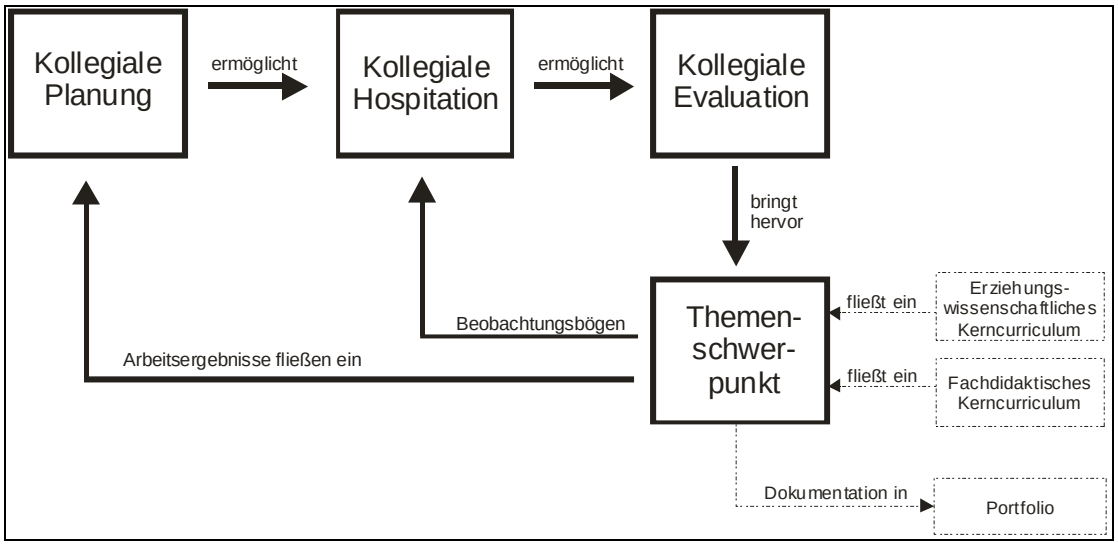


Abb. 1: Lernen in Reflexionsschleifen und kasuistische Curriculumerarbeitung

Von einer kasuistischen Curriculumerarbeitung ist hier zu sprechen, da die Anwärter den Lehrplan nicht nach einem fest vorgegebenen Schema erarbeiten, sondern fallbezogen und aus den kollegialen Evaluationssitzungen hervorgehend erfüllen. Ihre Arbeitsergebnisse lassen sich in einem Portfolio dokumentieren, durch das auch überprüft werden kann, ob alle curricularen Themen berücksichtigt worden sind.

Damit die Kollegiale Evaluation (KoEv) in Bremen ein auch langfristig erfolgreiches Instrument der Lehrerausbildung der zweiten Phase wird, ist es aus unserer Sicht wichtig, dass sie

sich auch in den anderen Hauptseminaren des Landesinstituts als sinnvoll und praktikabel erweist und dass sie mehr und mehr als „Impulsgeber“ für die Seminararbeit dient. Schließlich, und das scheint besonders wichtig zu sein, sollte die Implementierung dieses Verfahrens nicht „über´s Knie“ gebrochen werden, denn die Durchführung der Kollegialen Evaluation (KoEv) setzt vermutlich bei einigen Fachleitern eine Modifikation ihrer subjektiven Theorien voraus. Für diesen Lernprozess ist die Ressource Zeit eine entscheidende Gelingensbedingung.

Literatur

GEISSLER, K. A. (1985): Lernen in Seminargruppen. Tübingen.

GOLL, A. (2002): Das Planungs- und Entwicklungsgespräch. In: SCHLEE, J. et al. (Hrsg.): Beraten lernen: Personzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen. Dortmund, 53 ff.

GROEBEN, N. (1988): Explikation des Konstrukts Subjektive Theorien. In: GROEBEN, N./ WAHL, D./ SCHLEE, J./ SCHEELE, B. (Hrsg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 17-24.

HERRMANN, T. (1976): Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme. Göttingen, Toronto, Zürich.

KELLY, G.A. (1955): The Psychology of Personal Constructs. 2 Bde., New York.

NEVELING, A. (2005): Kollegiale Evaluation (KoEv) – Ein Verfahren zum Lernen am eigenen Modell. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hrsg.): Dokumentation Soest 2003 – Videogestützte Unterrichtsreflexion, Seminar 4/2005, 78-99.

NEVELING, A. (2007): Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (in Vorbereitung).

SCHLEE, J. (1988): Anwendung und Forschung: Das Beispiel "Modifikation". In: GROEBEN, N./ WAHL, D./ SCHLEE, J./ SCHEELE, B.(Hrsg.): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, 292-306.

SCHLEE, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart.

STEGMÜLLER, W. (1985): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Band II-2, Theorie und Erfahrung. Theorienstrukturen und Theoriendynamik. 2. korr. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York, Tokio.

Die Autoren:

PETER HONS

Landesinstitut für Schule, Bremen

Wiesbadener Str. 40a, 28199 Bremen

E-mail: peter.hons (at) t-online.de

Homepage: www.Kollegiale-Evaluation.de

ALEXANDER NEVELING

Arbeitsstelle für Reflexive Person- und Organisationsentwicklung, Universität Oldenburg

Lindenhofsgarten 5, 26121 Oldenburg

E-mail: neveling (at) nord-com.net

Homepage: www.Kollegiale-Evaluation.de

Hartmut Müller
(Studienseminar Leverkusen)

Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (MÜLLER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/mueller_bwpat12.pdf

Noch immer ist in der Lehrer(aus)bildung die Vorstellung weit verbreitet, dass es sich bei der Praxisbewältigung lediglich um die Anwendung vorab erworbenen Theoriewissens handelt. Dies steht jedoch im Widerspruch zu der Erkenntnis, dass große Teile des Expertenwissens von Lehrerinnen und Lehrern eher implizit sind und sich somit mangels Explizierbarkeit und Instruierbarkeit einer Lehrbarkeit entziehen. Vor diesem Hintergrund sind neue reflexive Ansätze der Lehrerbildung gefragt, um einsozialisierte subjektive Theorien über das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln zur Ermöglichung professioneller (Weiter)Entwicklung bearbeitbar zu machen. Im Sinne einer solchermaßen *realistischen Lehrerausbildung* (KORTHAGEN) ist das Leverkusener Ausbildungsinstrument *Schulpraxisreflexion* entwickelt worden, nach dem Schulpraktiker/-praktikerinnen sowie Lehramtsanwärter/-innen mit professioneller Anleitung gemeinsam über den von den Schulpraktikern vorgestellten Unterricht reflektieren. Ein solcher Rahmen bietet vor allem für die Lehramtsanwärter/-innen die Möglichkeit, sich ohne Beurteilungsdruck auf die Reflexion von Unterricht einzulassen. Die Strukturierung bzw. Restrukturierung der gemachten Erfahrungen erfolgt über einen systemischen Ansatz nach dem von KORTHAGEN entwickelten ALACT-Modell. Theoriewissen wird – gemäß dem Konzept der *realistischen Lehrerausbildung* – nicht als Vorratswissen, sondern entsprechend der sich aus den gemachten Erfahrungen der Beteiligten ergebenden Fragestellungen und Anliegen unterstützend eingebracht. Perspektivisch bietet sich die Möglichkeit, mit diesem Instrument der Schulpraxisreflexion einen Beitrag zu einer selbstreflexiven Lernkultur zu leisten, die sich über die Phasen der Lehrerbildung hinaus zu einem berufsbegleitenden Habitus entfalten soll.

Reflection on training periods at school – an instrument for dealing with the theory-practice problem in teacher training

It is still a widely-held belief in teacher training that putting what has been learned into practice is simply a matter of applying previously acquired theoretical knowledge. However, this is contradictory to the realisation that significant aspects of the expert knowledge of teachers are of a more implicit nature and are therefore extremely difficult to make explicit and to pass on to others through instruction. This background requires the development of new reflective approaches in teacher training, in order to make the socially embedded subjective theories about the ways in which teachers work accessible in such a way that they can contribute to continuing professional development. A training instrument has been developed in Leverkusen, called ‘Reflection on training periods at school’ with the ‘realistic teacher training’ argued for by Korthagen in mind. This instrument is used for practising teachers and trainee teachers, with expert guidance, to reflect together on the teaching that the practising teachers do. This kind of framework gives the trainee teachers the opportunity to engage with reflection on teaching without the pressure of being assessed. The structuring or restructuring of the experiences they go through takes place using a systematic approach according to the so-called ALACT model, developed by Korthagen. Theoretical knowledge, in line with the

concept of realistic teacher training, is not brought into the discussion for its own sake, but rather in order to support the questions and concerns of the participants as they emerge from their experience. There is potential for this instrument for reflection on training periods at school to contribute to the development of a self-reflective learning culture, beginning in the phases of teacher training and becoming a habitus throughout teachers' professional lives.

HARTMUT MÜLLER (Studienseminar Leverkusen)

Schulpraxisreflexion – Ein Instrument zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer(aus)bildung

1 Einleitung

Wie erwerben angehende Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld von Theorie und Praxis ihre notwendigen beruflichen Kompetenzen? Diese Frage stellt nach wie vor ein fundamentales Problem in der Lehrer(aus)bildung dar. Es mangelt insbesondere an detailliertem Wissen über Zustand und Wirkung von Lehrerbildung (vgl. TERHART 2002, 13). Folgt man den Überlegungen einer Standardorientierten Lehrerbildung (vgl. OSER 2002, KMK 2004), werden Standards bzw. Kompetenzen durch Vernetzung von theoretischem Handlungswissen, Orientierung an Expertenhandeln, Übung sowie durch Reflexion erworben. Entsprechende Nachweise zu den Wirkungen dieser Faktoren – insbesondere im Hinblick auf Funktion und Bedeutung von theoretischem Wissen – liegen jedoch bislang nicht vor. Nach neueren Erkenntnissen ergeben sich eher Zweifel, ob das in der Standard-Debatte verwendete Professionalisierungskonzept überhaupt tragfähig ist (vgl. MAYR 2006). Die empirischen Befunde lassen insgesamt nicht einmal eine klare Aussage zu, wie wirksam die Lehrerbildung in Abgrenzung zur Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften sowie langjähriger Berufspraxis ist (vgl. BLÖMEKE 2004, 75).

Noch immer ist in der Lehrer(aus)bildung die Vorstellung weit verbreitet, dass es sich bei der Praxisbewältigung lediglich um eine Anwendung vorab erworbenen Theoriewissens handelt. Mit dieser dem Technologiekonzept folgenden Annahme wird jedoch ausgeblendet, dass große Teile des Expertenwissens von Lehrerinnen und Lehrern eher implizit sind und sich somit mangels Explizierbarkeit und Instruierbarkeit einer Lehrbarkeit entziehen (vgl. NEUWEG 2002, 17). Darüber hinaus ist bekannt, dass Lehrerinnen und Lehrer zumeist in nur geringem Maße auf Theoriewissen zurückgreifen und stattdessen eher ihren eigenen subjektiven Erfahrungen vertrauen (vgl. NEUWEG 2005, 15). Insbesondere in Drucksituationen wird ihr Handeln weitgehend unbewusst über subjektive Theorien geringer Reichweite gesteuert, wodurch ihnen in der Regel nur wenige Handlungsoptionen zur Verfügung stehen (vgl. WAHL 2005, 25). Aus entsprechenden Untersuchungen ist auch bekannt, dass sich Lehrende nach Beendigung der Ausbildung zumeist den vorherrschenden Praktiken an der Schule anpassen und sich neueren wissenschaftlichen Einsichten in das Lernen und Lehren eher verschließen (vgl. KORTHAGEN 2002, 10).

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Lehrerausbildungspraxis die Frage nach alternativen Konzepten, die das Erfahrungslernen mit dem Prinzip der reflexiven Distanz verbinden. Dabei geht es insbesondere darum, einerseits das biographisch erworbene und in subjektiven Theorien fest verankerte Wissen systematisch bearbeitbar zu machen und andererseits dem Umstand Rechnung zu tragen, dass das Lehrerhandeln weitgehend intuitiv-improvisierend

und in dieser Form teilweise nicht einmal beschreibbar ist. Eine mögliche Konsequenz wäre, die Theorie-Praxis-Frage eher auf die Diskrepanz zwischen Wissen und Können zu verlagern. Denn trotz Abgleich zwischen den eigenen subjektiven Theorien mit wissenschaftlichen Erkenntnissen kann eine Person durchaus im Widerspruch zwischen Sagen und Tun verharren und sich somit jeglicher Veränderung entziehen (vgl. NEUWEG 2002, 20).

Dieser Beitrag wirft zunächst ein kurzes Schlaglicht auf die von angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Vorbereitungsdienst wahrgenommene „Zwei-Welten-Situation“. Um dem Problem, das dieser Wahrnehmung zu Grunde liegt, entgegen zu wirken, wird der Bezugsrahmen für einen reflexionsorientierten Lehrerbildungsansatz skizziert. In diesem Kontext wird dann das Leverkusener Ausbildungsinstrument „Schulpraxisreflexion“ in seinen Grundelementen dargestellt und hinsichtlich der Prozessstruktur tiefer gehend erläutert.

2 Zwei Ausbildungswelten im Vorbereitungsdienst

Aufgrund vielfältiger Rückmeldungen seitens der auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer hat sich im Rahmen verschiedener Seminarevaluationen der Eindruck verdichtet, dass von den Betroffenen Seminar und Schule als zwei verschiedene „Lernwelten“ erlebt werden.

Häufig herrscht in den Köpfen der Lehramtsanwärter das Bild von zwei divergierenden Welten.

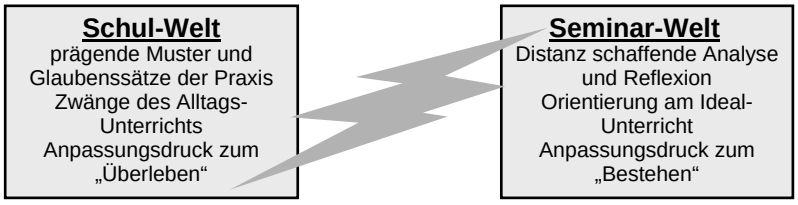


Abb. 1: Duale Ausbildung in zwei Welten und ihre Folgen - „Zwei-Welten-Modell“

Vor dem Hintergrund einer am Idealunterricht orientierten Seminarausbildung wird die Ausbildung von manchen Betroffenen nicht zufällig als abgehoben theoretisch und auch wenig hilfreich bei der Bewältigung der eigenen Schulpraxis erlebt; einer Praxis, die sich im Allgemeinen als vielschichtig und hoch komplex erweist. Wenn eine solchermaßen erlebte Schulpraxis nur von einer kognitiv theoretisierenden Haltung heraus mit Blick auf ideale Muster und Formen analysiert wird, entsteht für die angehenden Lehrer leicht der Eindruck, sich mit den Lernorten Seminar und Schule in verschiedenen Lebens- bzw. Berufswirklichkeiten zu bewegen. Dabei scheint dem Lernort Schule insofern die größere Bedeutung zuzukommen, als dort - mehr oder weniger reflektiert - die prägenden Alltagsmuster und Glaubenssätze entstehen bzw. verfestigt werden. Beide Lernorte vermitteln den Berufsanfängern einen doppelten Anpassungsdruck: Zum einen geht es um das „Überleben“ in der Alltagspraxis, zum anderen geht es um den Druck, die Zweite Staatsprüfung zu bestehen.

Eine so erlebte Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und erlebter Praxis wird insbesondere auch dadurch verstärkt, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter glauben, im

Rahmen von Lehrproben perfekt inszenierte Vorführstunden abliefern zu müssen, was möglicherweise die seit langem beklagte „Feiertagsdidaktik“ (vgl. MEYER 1980, 181) befördert hat. Es gibt zurzeit keine klaren Anhaltspunkte dafür, dass solche Stunden ausreichende Transfereffekte zur Bewältigung des alltäglichen Unterrichts auslösen. Der typische Alltagsunterricht ist infolge der geringeren planerischen Durchdringung in der Regel viel stärker mit unbewussten und unreflektierten subjektiven Theorien verbunden, als es bei Lehrproben der Fall ist.

Nicht zuletzt auch aufgrund der fehlenden Trennung zwischen Beratung, Anleitung und Bewertung ergeben sich viele Zweifel an der Wirkung traditioneller Lehrerbildungskonzepte im Hinblick auf eine Professionalisierung des Lehrerhandelns. Die Unverträglichkeit dieser bisher von einer Ausbildungsperson zugleich auszuübenden Funktionen führt dazu, dass sich Offenheit und Vertrauen, als notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung, nicht oder nur schwer entwickeln können (vgl. SCHLEE 2004, 20). Von Freiwilligkeit als wesentliche Voraussetzung für professionelle Beratung kann in solchen Kontexten nicht die Rede sein. „Obwohl in diesem Zusammenhang die Verwendung des Beratungsbegriffs als Schönfärberei längst durchschaut worden ist, wird an ihm festgehalten.“ (SCHLEE 2004, 20). Die dadurch entstehenden Ambivalenzen machen den inneren Rückzug vieler Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aus den Ausbildungsbeziehungen und die Vermeidung von Offenheit und Klarheit in den Reflexionen über den Alltagsunterricht verständlich (vgl. WEISSBACH 2006, 23). Damit kann trotz innovativer reflexiver Lehrerausbildungskonzepte (vgl. DORLÖCHTER/ KRÜGER/ STILLER/ WIEBUSCH 2006) echte Entwicklung bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern infolge der strukturellen Schieflage nur bedingt gelingen.

3 Implikationen für einen reflexiven Lehrerbildungsansatz

Zur konzeptionellen Neuorientierung in der Lehrerbildung ist zu bedenken, dass das berufliche Können von Lehrerinnen und Lehrern vorwiegend durch subjektive Theorien bestimmt wird, die sich infolge ihrer biografischen Entstehung und Bewährung in der Praxis als weitgehend resistent gegenüber Veränderungsbemühungen in Aus- und Fortbildung erweisen (vgl. WAHL 2005, 12). Ein solches subjektives Wissen besteht zu einem großen Teil auch aus implizitem Wissen (vgl. NEUWEG 2005), es ist häufig widersprüchlich und kann zu handlungsleitenden Unterrichtsbildern bzw. Gestalten (vgl. KORTHAGEN 2002, 45) verdichtet sein. Vermutlich wird das unterrichtspraktische Denken, Fühlen und Handeln über solche verinnerlichten als Ganzheiten wirkende Gestalten beeinflusst (vgl. KORTHAGEN 2002, 47). Zur Weiterentwicklung eines auf diese Weise entstandenen Berufswissens geht es vor allem darum, Überzeugungen, Einstellungen und Bilder von Unterricht situationsbezogen zu reflektieren, um eventuell problematische Aspekte dieser Basis leichter erkennen und abändern zu können. Im Mittelpunkt einer solchermaßen verstandenen Lehrerbildung steht also die Reflexion als mentaler Prozess zur Strukturierung bzw. Restrukturierung berufsbezogener Erfahrungen (vgl. KORTHAGEN 2002, 48).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Lehrerausbildung, von KORTHAGEN als *realistische* Lehrerausbildung bezeichnet (vgl. KORTHAGEN 2002, 22), als eine Verknüpfung zwischen Theorie, Schulpraxis und Persönlichkeit der jeweiligen auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer dar.

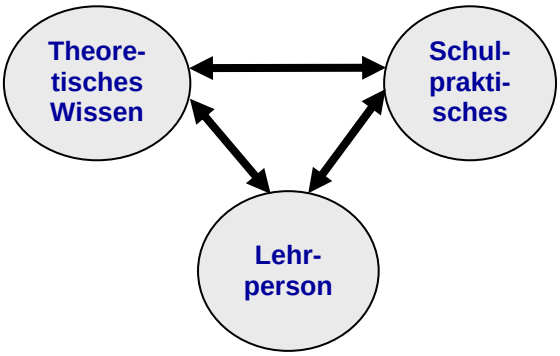


Abb. 2: Triangel zum Aufbau von Professionalität im Lehrer-/Lehrerinnen-Beruf (realistische Annahme)

Das Lernen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter nimmt seinen Ausgangspunkt in der erfahrenen Praxis. Solche Erfahrungen können sich auf *frühere* Erfahrungen (Biographie), kürzliche Erfahrungen sowie auf Erfahrung im *hier und jetzt* beziehen (vgl. MELIEF/ TIGCHELAAR/ KORTHAGEN 2003, 30). Sie werden durch systematische Reflexion verarbeitet, indem die Lernenden die Fragen, die sie sich stellen, mit Antworten, die sie nach Möglichkeit selbst herausfinden, verbinden. Das Wissen wird in einem solchen Prozess selbst konstruiert, dadurch dass Verbindungen mit wissenschaftlich fundierten Ergebnissen, eigenen Erfahrungen sowie mit Erfahrungen der Lehrerausbilder gesucht werden. Auf diese Weise entsteht ein dynamisches und flexibles Wissen, das stark in der Person der Lehrerin bzw. des Lehrers verankert ist (vgl. MELIEF/ TIGCHELAAR/ KORTHAGEN 2003, 31). KORTHAGEN hat fünf Prinzipien einer solchen realistischen Lehrerbildung formuliert:

1. „Ausgangspunkt sind die Praxisfragen (*concerns*), die der angehende Lehrer in einem realen Schulkontext erfährt.
2. Realistisches Ausbilden ist auf die Förderung *systematischer Reflexion* gerichtet.
3. Lernen ist ein *sozialer* und *interaktiver* Prozess.
4. Es werden *drei Ebenen* beim Lernen unterschieden (Gestalt-, Schema- und Theorieebene), und es wird auf allen drei Ebenen gearbeitet.
5. Beim realistischen Ausbilden werden *die Lernenden als Menschen mit einer eigenen Identität* betrachtet, wobei Selbstverstehen stimuliert wird, und wobei die angehenden Lehrer stimuliert werden, ihre eigene Entwicklung zu steuern.“ (KORTHAGEN 2002, 268)

Als zentrale Instrumente gelten dabei das Logbuch sowie verschiedene Verfahren zur aktiven und selbstverantwortlichen Gestaltung reflexiven Lernens (vgl. MELIEF/ TIGCHELAAR/ KORTHAGEN 2005, 35ff.). Im Mittelpunkt einer reflexiven Lehrerbildung steht demnach die Förderung entsprechender Reflexionskompetenz bei den Lehramtsanwärterinnen und

-anwärtern, von KORTHAGEN als Entwicklungskompetenz für die eigene Weiterentwicklung nach der Ausbildung bezeichnet (vgl. KORTHAGEN 2002, 52).

Im Zusammenhang mit der Nutzung von theoretischem Wissen ist die von KORTHAGEN getroffene Unterscheidung zweier grundsätzlich verschiedener Wissens- bzw. Theoriearten bedeutsam. In Anlehnung an die der griechischen Philosophie entlehnten Wissensbegriffe unterscheidet er einerseits das abstrakte, lehrsatzartige Wissen als verallgemeinerte wissenschaftliche Erkenntnis (episteme) und andererseits das situationsspezifische perzeptorische Wissen als praktische Weisheit (phronesis), das auf der Wahrnehmung der jeweiliger Situationen beruht (vgl. KORTHAGEN 2002, 29ff.). Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer benötigen insbesondere letzteres, denn aufgrund fehlender Erfahrung ist für sie konzeptionelles Wissen in vielen praktischen Situationen "zu abstrakt, zu sehr aller Arten des Besonderen beraubt, die in der konkreten Erfahrung vorherrschend sind: Emotionen, Bilder, Bedürfnisse, Werte, Antriebe, persönliche Komplexe, Stimmung, Charakterzüge und Ähnliches“ (KORTHAGEN 2002, 35).

4 Grundelemente des Instruments Schulpraxisreflexion

Im Sinne der oben skizzierten realistischen Lehrerausbildung ist im Leverkusener Berufskollegseminar das Instrument *Schulpraxisreflexion* entwickelt worden. Im Kern geht es darum, dass der Unterricht von ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern unter Anleitung einer Seminarausbilderin bzw. eines Seminarausbilders strukturiert reflektiert wird. Ein solcher Rahmen bietet vor allem für die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Möglichkeit, sich ohne Beurteilungsdruck auf die Reflexion von Unterricht einzulassen. Bisherige Evaluationsergebnisse zeigen, dass durch Veranstaltungen der *Schulpraxisreflexion* sowohl die schulische Fortbildung (vgl. SCHNEIDER 2005, 301) als auch die durch das Seminar betriebene Ausbildung (vgl. MÜLLER 2005, 135) profitiert.

Nachfolgend soll das Instrument der *Schulpraxisreflexion* anhand der leitenden Prinzipien, der organisatorischen Rahmenbedingungen und der Strukturierung des Ablaufs näher erläutert werden.

4.1 Leitende Prinzipien der Schulpraxisreflexion

Im Unterschied zu den verbreiteten Modellen der Gruppenhospitation, bei denen die Lehramtsanwärter sich gegenseitig zur Hospitation einladen, bezieht sich die *Schulpraxisreflexion* auf den bei einer ausgebildeten Lehrkraft eingesehenen Unterricht. Dadurch kann die Reflexion weitgehend im bewertungsfreien Raum stattfinden, denn zum einen befinden sich die Protagonisten in keinem hierarchischen Verhältnis zu den Seminarausbildern und zum anderen sind die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter von dem (Bewertungs)Druck befreit, eigenen Unterricht vorführen zu müssen.

Die nachfolgende Tabelle 1 (vgl. MÜLLER 2005, 136) verdeutlicht die grundlegenden Prinzipien, die für das Gelingen einer Schulpraxisreflexion bedeutsam sind.

Tabelle 1: **Prinzipien der Schulpraxisreflexion**

Prinzipien der Schulpraxisreflexion	**Konkretisierungen**
Ressourcenorientierung	▪ Wahrgenommene Ressourcen als Lehrerin/Lehrer werden von den Beteiligten positiv verstärkt. ▪ Die Reflexion dient der Förderung beruflicher Handlungskompetenz als Lehrerin/Lehrer.
Struktur	▪ Die Reflexion folgt einer erkennbaren Phasenstruktur mit klarem Beginn und Ende. ▪ Die Reflexionsgegenstände werden strukturiert bearbeitet.
Transparenz	▪ Ablauf und Struktur der Reflexion sind offen gelegt. ▪ Der Bezug zwischen den Reflexionsgegenständen und dem erlebtem Unterricht wird stets deutlich. ▪ Allen Beteiligten ist die fördernde Funktion der Praxisreflexion deutlich.
Partizipation	▪ Die Reflexionsgegenstände werden gemeinsam festgelegt. ▪ Alle Beteiligten können und sollen sich aktiv in das Geschehen einbringen. ▪ Ablauf und Struktur der Reflexion sind flexibel änderbar.
Feedbackkultur	▪ Alle Beteiligten orientieren sich an den Regeln konstruktiven Feedbacks. ▪ Wahrnehmende, deutende und bewertende Äußerungen zum erlebten Unterricht werden bewusst unterschieden und jeweils förderlich eingebracht.
Lernkultur	▪ Alle Beteiligten bringen ein Selbstverständnis als Forschende in einer Lerngemeinschaft mit. ▪ Alle Beteiligten begreifen sich als aktiv Beteiligte in einem Prozess des wechselseitigen Lehrens und Lernens. ▪ Alle Beteiligten sind offen und bereit, eigene Lernanliegen vor dem Hintergrund des erlebten Unterrichts einzubringen. ▪ Alle Bemühungen der Reflexion sind dem Lernen der Schülerinnen und Schüler verpflichtet.

Darüber hinaus wird von der jeweiligen Schulleitung erwartet, dass sie gegenüber den an der Schulpraxisreflexion Beteiligten Vertrauen signalisiert, (insbesondere durch eigene Zurückhaltung) bewertungsfreie Räume zubilligt sowie für einen passenden organisatorischen Rah-

men sorgt (z. B. Sicherstellung eines Besprechungsraumes und Schaffung eines Zeitfensters für die Protagonisten).

Der in den o. g. Prinzipien benutzte Forschungsbegriff lehnt sich an das Aktionsforschungskonzept von ALTRICHTER/ POSCH an (vgl. ALTRICHER/ POSCH 1998; ALTRICHTER 2003) an. In diesem Sinne bezieht sich „forschendes Lernen“ auf den in professionellen Lerngemeinschaften eingebetteten Aktions-Reflexions-Kreislauf zur Weiterentwicklung der individuellen Professionalität. Mit einem solchen Verständnis forschenden Lernens wird die Perspektive von Praxis auf Theorie eingenommen, um für die in der Praxis entstehenden Diskrepanzerfahrungen entsprechende Antworten finden zu können. Dem gegenüber steht ein Verständnis forschenden Lernens, das den umgekehrten Blick einnimmt, und zwar von der Wissenschaft auf die Praxis. In diesem Sinne wird die Praxis zum Bezugspunkt des forschend lernenden Blicks von außen. Der Lernprozess ist hier nicht auf die unmittelbare Praxisbewältigung gerichtet, er bezieht sich vielmehr auf die Generierung wissenschaftlichen Wissens (vgl. BACKES-HAASE 2004). Die verschiedenen Blickrichtungen forschenden Lernens verweisen m. E. exemplarisch auf die Differenz zwischen wissenschaftlicher und berufspraktischer Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Diese beiden als unverzichtbar einzuschätzenden Ausbildungsteile machen dementsprechend auch die Unterscheidung von erster und zweiter Ausbildungsphase mit institutioneller Trennung (Universität und Studienseminare) erforderlich, damit die Phasen in Ausnutzung ihrer jeweiligen Stärken ihre Aufgaben im berufsbiographischen Prozess der Entwicklung von Professionalität optimal erfüllen können (vgl. BAUMERT 2007) .

4.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

Jeder Lehramtsanwärter/jede Lehramtsanwärterin erfährt in der Ausbildung am Leverkusener Seminar acht *Schulpraxisreflexionen* im fachübergreifenden Bereich und acht fachbezogene *Schulpraxisreflexionen*. Das bedeutet, dass pro Ausbildungshalbjahr zwei fachübergreifende Reflexionen auf Hauptseminarebene und jeweils eine Reflexion für jedes Fachseminar organisiert werden.

Die *Schulpraxisreflexionen* finden alle am Seminartag statt, so dass die Lehramtsanwärter/ -anwärterinnen keine Überschneidungen mit schulischen Verpflichtungen zu befürchten haben. In einem halbjährlichen Terminplan werden die Termine frühzeitig festgelegt, so dass Planungssicherheit besteht. Mit den Protagonisten werden die Termine für einen längeren Zeitraum (meist 1-5 Monate) im Voraus vereinbart. Eine längerfristige Terminierung ist häufig wegen Stundenplanwechseln, die an manchen Berufskollegs alle sechs bis sieben Wochen stattfinden, nicht möglich.

Protagonisten für die *Schulpraxisreflexion* können insbesondere aus den Gruppen der Ausbildungskoordinatoren, der Ausbildungslehrer/-lehrerinnen sowie der ehemaligen Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gewonnen werden. Mit den Protagonisten wird mindestens ein Telefonat im Vorfeld geführt, um folgenden Kontrakt sicher zu stellen bzw. zu bestätigen:

- Alle Beteiligten kommen mit einer forschenden Grundhaltung über Unterricht miteinander ins Gespräch.
- Gegenstand der Schulpraxisreflexion ist Alltagsunterricht.
- Alle Beteiligten lassen sich auf einen Prozess des wechselseitigen Lernens und Lehrens ein.
- Die Reflexion findet in einem für den Protagonisten bewertungsfreien Raum statt. Das bedeutet, dass die Beteiligten Stillschweigen nach außen vereinbaren. Dadurch ist sichergestellt, dass Schulleitung als beurteilende Instanz keine Kenntnis von Prozess und Ergebnis der Schulpraxisreflexion erhält.

4.3 Ablauf einer Schulpraxisreflexion

Insgesamt lässt sich der (typische) Verlauf einer *Schulpraxisreflexion* wie folgt darstellen:

Tabelle 2: **Ablauf einer Veranstaltung zur Schulpraxisreflexion**

15 min	Treffen (i. d. R. 15 Minuten vor Beginn des Unterrichts vor dem Sekretariat der Schule)
45 min	Unterricht
60 min	Reflexion mit dem/der Protagonisten/-in (Orientierung an den Anliegen des/der Protagonisten/in)
15 min	Pause
45 min	Reflexion ohne den/die Protagonisten /-in (ggf. themenorientierte Vertiefung/Ergänzung)

In Absprache des betroffenen Kollegen mit der jeweiligen Schulleitung wird es der Gruppe ermöglicht, eine Unterrichtsstunde (45 Minuten) Unterricht einzusehen. In der Regel steht die Protagonistin bzw. der Protagonist anschließend noch 60 Minuten, also eine Unterrichtsstunde und eine Pause von 15 Minuten, für eine gemeinsame Reflexion bereit. Eine Beschränkung auf diesen Zeitrahmen soll verhindern, dass der laufende Unterrichtsbetrieb der Schule unzumutbar gestört wird. Der für die Hospitation zugrunde gelegte 45-Minuten-Takt ist nicht unbedingt zwingend. Je nach Situation wird die Hospitationszeit vor Ort auch verkürzt, in seltenen Fällen verlängert. In diesem Kontext ist zu beachten, dass der in Berufskollegs übliche Zeittakt 90 Minuten beträgt, sodass sich der eingesehene Unterricht in der Regel auf ein Zeitfenster im Rahmen größerer Lerneinheiten bezieht.

5 Reflexionsprozess

Für den Reflexionsprozess im ersten Teil einer *Schulpraxisreflexion* wird eine Phasierung als Rahmenstruktur verwendet, die sich an das von der Gruppe Schlee entwickelte Unterrichts-

besprechungsmodell (vgl. GOLL 1999) anlehnt, wobei die Phase 6 einem eigenständigen Binnen-Zyklus unter Verwendung des ALACT-Modells (vgl. KORTHAGEN 2002, 49) folgt.

Im Folgenden soll diese Rahmenstruktur näher erläutert, das ALACT-Modell in diesem Zusammenhang als Kern des Reflexionsprozesses dargestellt und die vermuteten Wirkungsdimensionen des Reflexionsprozesses aufgezeigt werden. Der Abschnitt endet mit einigen Hinweisen zur Gestaltung des zweiten Teils der Schulpraxisreflexion.

5.1 Rahmenstruktur der Schulpraxisreflexion

Die in Tabelle 3 dargestellte Phasenstruktur gilt als fester Rahmen des ersten Teils jeder Schulpraxisreflexion und soll auf diese Weise den Beteiligten Transparenz und Sicherheit bezüglich des Geschehens bieten. Je nach Situation wird diese Struktur zu Beginn einer Sitzung noch einmal allen Teilnehmern erläutert und im Laufe der Reflexion visuell unterstützend genutzt.

Tabelle 3: **Rahmenstruktur des ersten Teils einer Schulpraxisreflexion**

1.	Transparenzphase	Struktur und Rollen im Rahmen der Praxisreflexion werden verdeutlicht.
2.	Die Lehrperson hat das erste Wort	Gelegenheit für erste Äußerungen zum Unterricht; hier werden evtl. auch bereits Reflexionsanliegen eingebracht.
3.	„Das hat mir gut gefallen!“	Phase der Ressourcenstärkung; alle Beteiligten geben positive Rückmeldungen zum erlebten Unterricht.
4.	„Darüber möchte ich gerne reflektieren!“	Kartenabfrage zu möglichen Reflexionsanliegen.
5.	Festlegung von Reflexionsanliegen	Strukturierung der eingebrachten Anliegen und Auswahl von Schwerpunkten.
6.	Bearbeitung der ausgewählten Reflexionsanliegen	Situationsbezogene Reflexion der gewählten Besprechungsanliegen (ALACT-Modell).
7.	(Zwischen-)Blitzlicht	Vergewissern über den persönlichen Lerngewinn.

Aufgrund des komplexen Settings sollte besonders auf Klärung der verschiedenen Rollen sowie der jeweiligen Zielsetzungen geachtet werden. Die Komplexität des Settings ergibt sich insbesondere dadurch, dass die Seminarausbilder im Regelfall als Experten wahrgenommen werden, was einer symmetrischen Beziehungsgestaltung tendenziell entgegen wirkt. Entsprechend dem Konzept der Kollegialen Beratung und Supervision (vgl. SCHLEE 1999, 2004) sollte daher im Verlauf der Ausbildung die Moderation des Reflexionsprozesses von den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern selbst übernommen werden.

Zu den einzelnen Phasen des Reflexionsprozesses ergeben sich folgende Anmerkungen:

- Gerade zu Beginn einer Sitzung ist im Rahmen der Transparenzphase das Prinzip des wechselseitigen Lernens und Lehrens zu betonen, um so die Basis für ein vertrauensvolles Klima schaffen zu können.
- Analog zum Setting einer Kollegialen Beratung (vgl. MUTZEK 2005; SCHLEE 2004; TIETZE 2003) befinden sich die Protagonisten in der Rolle potentieller Fallgeber, da sie ja ihre Praxis zur Reflexion angeboten haben. Daher gilt die grundsätzliche Regel, dass ihre Anliegen vorrangig bearbeitet werden. Ein wesentlicher Teil dieser Anliegen besteht darin, ein konstruktives Feedback zum Unterricht zu erhalten, um sich auf diese Weise der eigenen Ressourcen vergewissern zu können (vgl. SCHNEIDER 2005, 301). Darüber hinaus beziehen sich ihre bekundeten Anliegen auf Weiterentwicklung ihrer Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Unterrichtssituationen. Die Ausschärfung dieser Anliegen erfolgt manchmal erst beim Abgleich mit den Fragestellungen und Anliegen der Lehramtswärter und -anwärterinnen in der Phase 5. Falls die Protagonisten keine weiter gehenden Anliegen zur Sprache bringen, können die Fragestellungen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in den Vordergrund rücken.

Der Begriff *Anliegen* verweist auf die beabsichtigte Kopplung von Themen und den damit verbundenen persönlichen Bezügen. Aus einem Thema wird in diesem Sinne erst dann ein Anliegen, wenn jemand persönlich davon tangiert ist und es mit einer Fragestellung verbindet (vgl. SCHULZ VON THUN 2006, 27). Beispiel: Wie kann ich sicherstellen, dass der von mir erteilte Arbeitsauftrag von meinen Schülern verstanden worden ist?

- Grundsätzlich besteht in Phase 4 die Gefahr, dass sich die Gruppe von einem bereits in Phase 2 eingebrachten Anliegen der Protagonistin bzw. des Protagonisten wieder entfernt. Daher ist zu klären, inwieweit die Kartenabfrage in solchen Fällen nicht verschoben wird, um sofort mit der Bearbeitung des bereits vorliegenden Anliegens beginnen zu können. In der Praxis hat sich bisher in solchen Fällen jedoch gezeigt, dass die Protagonisten gerne ihre Anliegen zur weiteren Ausschärfung zunächst an den Fragestellungen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter spiegeln wollen.
- Das Zwischenblitzlicht am Ende des ersten Teils der Reflexionssitzung soll sowohl der Protagonistin bzw. dem Protagonisten wie auch den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern die Chance geben, den bisherigen Lerngewinn zu rekapitulieren. Gleichzeitig ergeben sich daraus auch erste Anhaltspunkte zur weiteren Schwerpunktbildung im zweiten Teil der Reflexionssitzung.
- Den Protagonisten sollte mit der Verabschiedung am Ende des ersten Teils der Reflexionssitzung deutlich signalisiert werden, dass sie gerne an den Ergebnissen des zweiten Teils partizipieren können, auch ohne an der weiteren Sitzung teilgenommen zu haben. Diese Öffnung erscheint insofern wichtig, um ungewollten Instrumentalisierungseffekten – möglicherweise verbunden mit dem Gefühl der Abqualifizierung „hinter dem Rücken“ – entgegenzuwirken.

Im Zusammenhang mit dem hier zugrunde liegenden Beratungsverständnis ist zu beachten, dass sich Beratung auf unterschiedliche Veränderungsmodelle – nämlich kumulative, evolu-

tionäre oder revolutionäre Veränderung – beziehen kann (vgl. SCHLEE 2004, 45ff.): Im einfachsten Fall (kumulatives Modell) ist die Beratung auf die Veränderung des Kenntnisstandes gerichtet, Beispiel: Welche Instrumente zur Bewertung sonstiger Leistungen der Schüler gibt es? Beim evolutionären Modell zielt die Beratung auf den Wandel von Sichtweisen und Einstellungen. Beispiel: Aus Schülerperspektive eröffnet ein fragend-entwickelnder Unterricht mit wenigen Teilnehmern neue Sichtweisen auf den Grad aktiver Auseinandersetzung. Die Veränderungen nach dem revolutionären Modell sind schließlich als Wandel in den Grundüberzeugungen aufzufassen. Beispiel: Ein Architekt, der als Berufswechsler seinen lang gehegten Berufswunsch als Lehrer realisieren will, erkennt nach den ersten Unterrichtsstunden, dass seine bisherige Grundauffassung von Lernen zum Scheitern verurteilt ist.

In der Regel stehen bei einer Schulpraxisreflexion sowohl kumulative sowie evolutionäre Veränderungsprozesse im Vordergrund, während revolutionäre Prozesse als Ausnahme zu bezeichnen sind. Die im folgenden Abschnitt beschriebene Nutzung des ALACT-Modells zielt vor allem auf die Entwicklung neuer Sichtweisen (im Sinne des evolutionären Modells) und in der Folge auf die Entwicklung begründeter Handlungsalternativen (im Sinne des kumulativen Modells).

5.2 Nutzung des ALACT-Modells

Die Nutzung des in Abbildung 3 gezeigten ALACT-Modells dient als unterstützende Strukturierung eines systemischen Beratungsprozesses.

Um gemachte Erfahrungen hinsichtlich möglicher problematischer Verhaltensmuster reflektieren zu können, ist es entscheidend, zu einem Bewusstsein für notwendige Veränderungen zu kommen. Der Weg dahin führt zunächst über den Blick zurück, indem die reflektierende Person sich die in Frage kommende Handlung möglichst konkret ins Bewusstsein holt (Phase I). Der Konkretisierungsprozess (Phase II) wird durch Leitfragen, die das Wollen, Denken, Fühlen und Tun betreffen, unterstützt (vgl. KORTHAGEN 2002, 220).

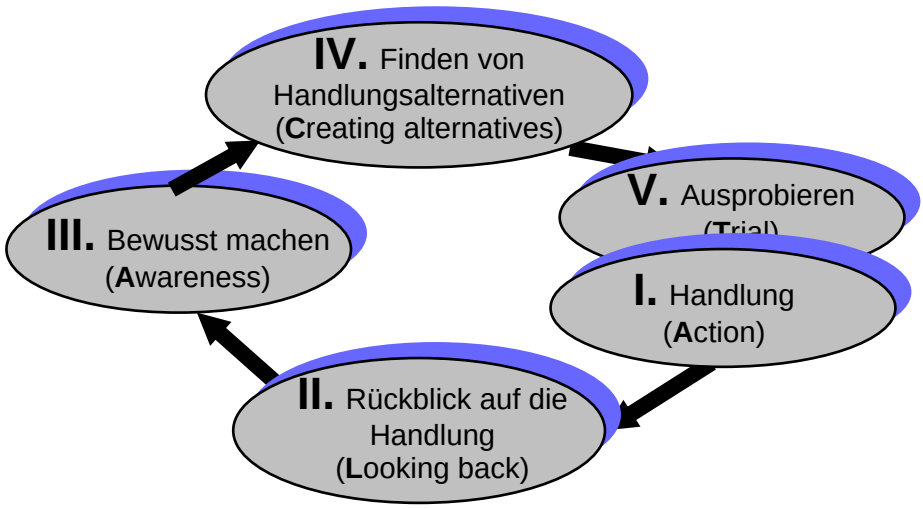


Abb. 3: ALACT-Modell (KORTHAGEN 2002)

Beispielhaft seien die folgenden Fragen aufgeführt:

- Was war Ihnen in dieser Situation besonders wichtig?
- Was ging Ihnen in dieser Situation durch den Kopf?
- Wie ist es Ihnen dabei ergangen?
- Was genau haben Sie in dieser Situation getan?

Diese Anleitung zur Konkretisierung bewirkt in der Regel bei der reflektierenden Person bereits ein geschärftes Bewusstsein für wesentliche Momente der fokussierten Situation (Phase III) und bringt mögliche Diskrepanzen zu Tage, beispielsweise das Auseinanderfallen von Absicht und Tun oder das nicht zusammenpassende Denken und Fühlen. Zu weiteren und teilweise überraschenden Erkenntnissen können die Reflektierenden gelangen, wenn ein Perspektivwechsel vorgenommen wird und die oben gestellten Fragen aus der Sicht betroffener Schüler beantwortet werden sollen:

- Was war den Schülerinnen und Schülern wohl in dieser Situation besonders wichtig?
- Was ging den Schülerinnen und Schülern wohl durch den Kopf?
- Wie ist es den Schülerinnen und Schülern wohl in dieser Situation ergangen?
- Was haben die Schülerinnen und Schüler in dieser Situation eigentlich getan?

Solche den Perspektivwechsel befördernden Fragen sind gleichermaßen an die Protagonistin/den Protagonisten wie auch an die Runde der hospitierenden Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gerichtet, die mittels eigener Identifikationsprozesse und damit verbundener alternativer Sichtweisen sowohl die Protagonistin bzw. den Protagonisten wie auch sich gegenseitig in der Gewinnung neuer Erkenntnisse unterstützen können.

Wenn den Reflektierenden auf diese Weise wesentliche Teile der Situation bewusst werden, schließt sich im Reflexionszyklus das Finden von Alternativen an (Phase IV), deren Erprobung (Phase V) zu einem späteren Zeitpunkt den Anstoß für erneutes Reflektieren gibt. Die Protagonistin bzw. der Protagonist profitiert an dieser Steile von allen teilnehmenden Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, die den Suchprozess nach alternativen Sicht- und Verhaltensweisen mit kreativen Ideen tatkräftig unterstützen und sich auf diese Weise als mit forschende und fördernde Partner in einem kollegialen Beratungsprozess erfahren. Ein solches Rollenverständnis ist in systemischer Hinsicht eher ungewöhnlich, weil Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gewöhnlich der Status von „Noch-Nichtkönnenden“ zugeschrieben wird.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder sorgen dafür, dass der Reflexionsprozess – meist in der Phase IV „Finden von Handlungsalternativen“ – entsprechend der eingebrachten Anliegen mit Theoriewissen als theorie mit kleinem „t“ und Theorie mit großem „T“ (vgl. KORTHAGEN 2002, 29ff.) angereichert wird. Durch die Kopplung mit Erfahrung erhält theoretisches Wissen auf diese Weise situativen Bezug und kann entsprechend leichter verarbeitet und als Professionswissen integriert werden.

In diesem auf Wissenserwerb bezogenen Anreicherungsprozess (s. kumulatives Veränderungsmodell), werden die Ausbilderinnen und Ausbildern typischerweise in ihrer Expertenrolle angesprochen, was ja ihrer „normalen“ Rolle in der Ausbildungspraxis entspricht. Tendenziell ist damit jedoch die Gefahr einer „Überversorgung“ der Lehramtsanwärterinnen/-anwärter verbunden, was die Entwicklung eines professionellen Selbst eher behindert als fördert. Hier ist im Sinne einer progressiven Entwicklung von Beratungssymmetrie sowie im Hinblick auf die Selbstständigkeit der Lernenden darauf zu achten, dass sich die Ausbilderinnen und Ausbilder nach einer gemeinsamen „Einübungsphase“ in das Verfahren einer Schulpraxisreflexion (ca. 6-8 Veranstaltungen) schrittweise von der Moderation zurückziehen und ihr Expertenwissen nur (noch) auf Anforderung zur Verfügung stellen.

5.3 Wirkungsdimensionen des Reflexionsprozesses

Analog zu der systemischen Wirkung von *Reflecting Teams* (vgl. REICH 2004, 250ff.), werden durch das Setting einer Schulpraxisreflexion wechselseitige Impulse aus erlebender wie auch aus zuhörender bzw. beobachtender Position befördert. In diesem Zusammenhang ist zwischen zwei verschiedenen Gesprächstypen zu unterscheiden: einerseits dem äußeren (hörbaren) Gespräch, andererseits den inneren Gesprächen, die als Ausdruck interner Auseinandersetzung aufzufassen sind (vgl. ANDERSEN 1990, 43). Wenn beispielsweise die Protagonistin bzw. der Protagonist im Dialog mit der Moderatorin bzw. dem Moderator über wesentliche Momente einer bestimmten Unterrichtssituation reflektiert, finden parallel dazu entsprechende innere Dialoge bei den Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern statt, in denen das Gehörte individuell verarbeitet wird. Umgekehrt findet bei der Protagonistin bzw. dem Protagonisten ein innerer Dialog statt, während die Lehramtsanwärter in der Rolle von Schülern einen Perspektivwechsel vornehmen. Auf diese Weise können alle Teilnehmer geschützte Räume für die inneren Dialoge des Überdenkens und Abwägens in Anspruch nehmen, ohne dafür Rede und Antwort in einem äußeren Dialog stehen zu müssen. Dies kann vermutlich dazu beitragen, dass die Schwelle für das Zulassen von Veränderungen herabgesenkt wird.

Entscheidend für den Reflexionsprozess ist das Bewusstwerden wesentlicher Momente einer Situation. Dazu dienen insbesondere die o. g. systemischen Fragen, um wenig bewusst abgelaufene Unterrichtsphasen als zirkulären Prozess zwischen Lehrperson und Schülern nacherleben zu können. Auf diese Weise offenbaren sich dann möglicherweise unterschiedliche Arten von Diskrepanzen, die zu einem neuen Durchdenken der Handlungsoptionen Anlass geben (vgl. MÜLLER 2005, 258).

Das ALACT-Modell steht im Zusammenhang mit einem Dreistufenmodell, nach dem der Lernprozess über mehrere Stufen verläuft, und zwar von einer Gestaltformation ausgehend über die Stufe der Schematisierung zur Theoriebildung (vgl. KORTHAGEN 2002, 202ff.). Auf der ersten Stufe richtet sich der Reflexionsprozess darauf, undifferenziertes, unerklärtes ganzheitliches Erleben (Gestalten) hinsichtlich seiner Zusammenhänge zu erkennen. Dieses Bewusstwerden bietet die Grundlage für eine Schematisierung solcher Gestalten, d. h. jemand ist in der Lage, über die ganzheitliche Wahrnehmung hinaus Merkmale, Beziehungen und Beispiele einer solchen Situation zu benennen. Beispielsweise stellt jemand in der Reflexion

fest, dass sie/er in ganz bestimmten Situationen dazu neigt, Schülerantworten sofort bewertend zu kommentieren, ohne sich das aber selbst erklären zu können. In einer solchen Situation bietet sich das Hinzufügen von Theorie an (z. B. die Verbindung zu lerntheoretischen Erkenntnissen), um die eigenen subjektiven Theorien tiefer zu durchdenken sowie neu strukturieren zu können.

5.4 Gestaltung der Schulpraxisreflexion im zweiten Teil

Der zweite Teil einer Schulpraxisreflexion findet üblicherweise ohne die Protagonisten statt, um den regulären Schulbetrieb nicht übermäßig zu stören. Unabhängig davon sind die Protagonisten herzlich eingeladen, an den weiteren Reflexionsergebnissen teilhaben zu können. Dies geschieht häufig dadurch, dass sie zum Abschluss der Sitzung noch einmal in die Runde kommen und sich vom Fortgang der Reflexion berichten lassen. Alternativ wäre auch ein kleines Protokoll denkbar, in dem das für Wichtig erachtete von einer Teilnehmerin bzw. einem Teilnehmer zusammengefasst wird. Manchmal werden von den Teilnehmern auch kurze Kommentare auf die Karten aus der Phase 4 geschrieben, die anschließend dem Protagonisten zukommen. Die nachfolgende Tabelle 4 verdeutlicht die Rahmenstruktur des zweiten Teils einer Schulpraxisreflexion.

Tabelle 4: **Rahmenstruktur des zweiten Teils einer Schulpraxisreflexion**

1.	Transparenzphase	Rollen- und Zielklärung für den zweiten Teil der Reflexionssitzung ohne Protagonist
2.	Standortbestimmung	Phase der Rückbesinnung: Inwieweit sind die Reflexionsanliegen der Lehramtsanwärter bereits im ersten Teil mit bearbeitet worden? Was ist offen geblieben? Welche Verbindungen zum eigenen Unterricht wurden bzw. werden wahrgenommen?
3.	Neufestlegung der Reflexionsanliegen	Die visualisierten Anliegen aus dem ersten Teil werden evtl. ergänzt und erneut strukturiert.
4.	Bearbeitung ausgewählter Reflexionsanliegen	Je nach Situation können unterschiedliche Methoden zum Einsatz kommen.
5.	Abschluss	Vergewissern über den persönlichen Lerngewinn und Vorsatzbildung

Durch das Fernbleiben der Protagonistin bzw. des Protagonisten entsteht im zweiten Reflexionsteil ein neues Setting. Dies macht vor der Fortführung des Reflexionsprozesses eine erneute Rollen- und Zielklärung erforderlich. Hier kommt es insbesondere darauf an, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ihren eigenen Reflexionsanliegen nachspüren anstatt durch bewertende Unterrichtsanalysen den Eindruck zu vermitteln, sie würden die Protagonisten „hinter dem Rücken“ instrumentalisieren. Einleitende Impulse für die Rückbesinnung (Phase 2) könnten z. B. lauten:

- „Welche Verbindungen zu Ihrem eigenen Unterricht nehmen Sie nach der bisherigen Reflexion wahr?“
- „Inwieweit haben Sie auf Ihre Fragen bereits brauchbare Antworten für Ihr Handeln gefunden?“
- „An welchen Stellen haben Sie für sich selbst noch Klärungsbedarf?“
- „Was hat sich durch die bisherige Reflexion bei Ihnen verändert?“

Für die Bearbeitung der in Phase 3 gebildeten Schwerpunkte bieten sich – je nach Anliegen – unterschiedliche Möglichkeiten an. Dies kann von der erneuten Nutzung des ALACT-Modells über theoretisches Hinterfragen bereits herausgefundener Alternativen bis hin zur simulativen Erprobung bestimmter Kommunikationsmuster reichen.

Am Ende der gesamten Sitzung haben alle Teilnehmer noch einmal die Möglichkeit, ihren bisherigen Lerngewinn zum Ausdruck zu bringen. Häufig verbindet sich dies bereits mit konkreten Überlegungen für die beabsichtigte Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis. Da die Vorsatzbildung eine wichtige Rolle für das In-Gang-Bringen neuer Handlungen spielt, (vgl. WAHL 2005, 195; MUTZEK 2005, 122ff.) steht den Teilnehmern zur Unterstützung möglicher Veränderungsabsichten ein Reflexionsbogen zur Verfügung, der im Rahmen einer Portfolio-Arbeit weiter genutzt werden kann. Für einen solchen Reflexionsbogen, den die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter jeder für sich selbst durcharbeiten, können die folgenden Evaluationsfragen hilfreich sein:

Tabelle 5: **Schulpraxisreflexion – Konsequenzen für die eigene Praxis**

1. Welches ist meine wichtigste Erkenntnis der erlebten Schulpraxisreflexion?
2. Warum ist dieses Erkenntnis für mich so wichtig?
3. Gibt es in diesem Zusammenhang evtl. frühere Erfahrungen (als Schüler/in, Student/in, Referendar/in, Lehrer/in), die eine Bedeutung für mich haben? Wenn ja, welche Zusammenhänge sehe ich?
4. Welches sind meine wichtigsten Handlungskonsequenzen aus der Reflexion? (Kriterien: positiv, konkret, realistisch machbar, überprüfbar)
5. Wie werde ich meine Vorsätze (z.B. dokumentierte Selbstbeobachtung und anschließendes Gespräch darüber, direkte Beobachtung und Feedback einer Tandemperson, usw.) überprüfen?

5.5 Anforderungen an die Moderation

Das Gelingen von Veranstaltungen zur Schulpraxisreflexion stellt sehr hohe Anforderungen an die Ausbilderinnen und Ausbilder. Sie stehen mit ihrem Verhalten für eine Kultur gegenseitiger Wertschätzung sowie gegenseitigen Vertrauens und schaffen somit den Rahmen

dafür, dass sich alle Beteiligten für konstruktives Feedback öffnen können. Dies setzt voraus, dass die Ausbilderinnen und Ausbilder eine an den Grundsätzen der Humanistischen Psychologie orientierte Haltung mitbringen, die sich an den Prinzipien von Akzeptanz, Empathie und Kongruenz orientiert (vgl. BACHMAIR 1989). Durch ihr Modellverhalten schaffen sie auch die Grundlage dafür, dass die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in das Beratungsverfahren der Schulpraxisreflexion hineinwachsen und mit einer entsprechenden Haltung nach gewisser Zeit auch selbst die Moderation übernehmen können. Auch wenn die Moderation auf die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter übergeht, bleibt die Expertenrolle bei den Ausbilderinnen und Ausbildern, die sie stets mit Bedacht und Respekt gegenüber den Bedürfnissen der Lernenden ausüben sollen. Darüber hinaus sollte es zum Selbstverständnis professioneller Ausbilderinnen und Ausbilder gehören, sich auch selbst als permanent Lernende zu verstehen. Die folgende Tabelle 6 verdeutlicht die unterschiedlichen Moderationsanforderungen durch Zuordnung zu den Phasen des ALACT-Modells:

Tabelle 6: **Moderationsanforderungen bei der Nutzung des ALACT-Modells**

Phase I (Action)	Ermutigen, sich auf neue Erfahrungen einzulassen Sensibilität für passende Schwierigkeitsgrade zeigen
Phase II (Looking back)	Mit Beraterhaltung (Akzeptanz, Empathie, Kongruenz) Sicherheit geben Zur Konkretisierung anregen
Phase III (Awareness)	Durch Aufzeigen von Diskrepanzen konfrontieren und diesen Prozess gleichzeitig mit Akzeptanz, Empathie und Verlässlichkeit begleiten Durch Loslösen von der spezifischen Situation verallgemeinern Evtl. die „Hier und jetzt Erfahrungen“ nutzen Durch „Explizitmachen“ das Denken und den Lernprozess unterstützen
Phase IV (Creating Alternatives)	Teilnehmer möglichst selbständig Alternativen finden und formulieren lassen Darauf achten, dass die Alternativen genügend konkret und realistisch sind Den notwendigen Abwägungsprozess bei der Lösungsauswahl Theorie gestützt unterstützen Gefundene Lösungen generalisieren und damit übertragbar machen
Phase V (Trial)	Die Erprobung als Beginn eines erneuten Reflexionsprozesses verdeutlichen Für weiter gehende Zielsetzungen sensibilisieren.

Insgesamt zeigt sich, dass von den Ausbilderinnen und Ausbildern über die erforderliche Beraterhaltung hinaus in hohem Maße auch didaktische Kompetenz zu verlangen ist, um den Lernprozess der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter angemessen mit theoretischem Input unterstützen zu können. Mit didaktischer Kompetenz ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass – mit Blick auf das Lehramt an Berufskollegs – die Moderatoren aus eigener Praxiserfahrung heraus über die entsprechende Feldkompetenz als Experten für berufsbezogenes Lernen insgesamt sowie auch für bestimmte Fachbereiche/Bildungsgänge verfügen, um Theorie gestützt auf die sich aus der Schulpraxisreflexion ergebenden Planungs- und Durchführungsfragen der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter reagieren zu können. Eine solche Tätigkeit kann daher typischerweise nur im Rahmen der zweiten Lehrerbildungsphase geleistet werden.

6 Fazit

Der besondere Wert des Ausbildungsinstrumentes Schulpraxisreflexion liegt zunächst darin, dass als Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens die Beobachtung der Praxis selbst dient. Die von LEUDERS (zit. nach HELMKE 2003, 230) aufgeführten Gründe für gemeinsame Beobachtung und Reflexion von Unterricht sind auf Schulpraxisreflexionen entsprechend übertragbar:

- „Lehren Lernen in direkter Konfrontation mit realem Unterricht ist effektiver als die gemeinsame Reflexion über hypothetischen oder tatsächlichen, aber nicht erlebten Unterrichts.
- Es gibt viele unterrichtsrelevante, aber nur schwer kommunizierbare Details: Handlungsroutinen, Körpersprache, Kommunikationsverhalten etc.
- Der Perspektivwechsel erlaubt über den distanzierten Blick auf andere einen Blick auf sich selbst.
- Als Beobachter ist man vom Handlungszwang entlastet, kann mehr Einzelheiten des Unterrichtsgeschehens wahrnehmen und hat größerer Freiräume für Reflexion.
- Man kann aus jedem Unterricht vielfältige Anregungen für die eigene Praxis mitnehmen. Die Vielfalt der Persönlichkeiten und Unterrichtsstile ist eine ergiebige Quelle für Impulse, die man ansonsten nach abgeschlossener Ausbildung nicht wieder erhält.
- Die Unterrichtsbeobachtung und deren Vor- und Nachbereitung erfordern eine Auseinandersetzung mit didaktischen und methodischen Grundsatzfragen und sind Bestandteil einer Schulentwicklung, die auf der Ebene des einzelnen Lehrers und der einzelnen Lehrerin ansetzt…“ (LEUDERS 2001, 227).

Darüber hinaus bieten *Schulpraxisreflexionen* aufgrund ihres speziellen Settings die Möglichkeit, ohne direkten Bewertungsdruck verinnerlichte subjektive Theorien über Unterricht so ins Bewusstsein zu holen, dass Neustrukturierungen als Teil einer professionellen Entwicklung möglich werden.

In Abkehr von der traditionellen Vorstellung, nach der sich das pädagogische Können vor allem durch Transfer erworbener Theoriekenntnisse auf die Praxis entwickeln soll, verfolgt der hier vertretene Ansatz eine Theorie integrierende Reflexion erlebter Berufspraxis. Darüber hinaus geht es insbesondere auch darum, bereits in der Lehrerausbildung die Entwicklung einer professionell-reflexiven Grundhaltung zu fördern. Es geht nicht nur um die Notwendigkeit einer professionellen Begleitung des Erfahrungslernens. „Es heißt vor allem auch, dass sich der an der Erfahrung Lernende selbst begleiten können muss." (NEUWEG 2006, 37) Eine solche Ausrichtung sehe ich als unverzichtbaren Bestandteil einer Lernkultur von Lehrern und Lehrerinnen zur künftigen Entwicklung von Unterricht und Schule.

Literatur

ALTRICHTER, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: OBOLENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, 55-70.

ALTRICHTER, H./ POSCH, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.

ANDERSEN, T (1990): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Dortmund.

BACHMAIR, S. (1989): Beraten will gelernt sein. Weinheim.

BACKES-HAASE, A. (2004): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BONZ, B./ SCHANZ, H. (Hrsg.): Diskussion Berufsbildung, Bd. 6. Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester. Baltmannsweiler, 33-69.

BAUMERT, J. (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Online: www.schulministerium.nrw.de/BP/Aktuelles/Expertenkommission/Empfehlungen.pdf (03-06-2007).

BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Klinkhardt, 59-91.

DORLÖCHTER, H./ KRÜGER, U./ STILLER, E./ WIEBUSCH, D. (2006): Zwischen Standards und individueller Könnerschaft. Videogestützte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 4, 23-38.

GOLL, A. (1999): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/-innen. Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. In: SCHLEE, J. et al. (Hrsg.): Beraten lernen: personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar. Soest, 27-33.

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online: www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (03-06-2007).

KORTHAGEN, F. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung, Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg.

LEUDERS, T. (2001): Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II. Berlin.

MAYR, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft, 149-163.

MELIEF, K./ TIGCHELAAR, A./ KORTHAGEN, F. (2003): Aus der Praxis lernen, ein Comenius 2.1-Projekt. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 4, 24-36.

MELIEF, K./ TIGCHELAAR, A./ KORTHAGEN, F. (2005): Elemente eines möglichen Aufbaus reflexiven Lernens in der Lehrerausbildung und Fortbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 3, 26-51.

MEYER, H. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein.

MÜLLER, H. (2005): Schulpraxisreflexion als Brücke zwischen Theorie und Praxis. Erprobung neuer Wege der Lehrer(aus)bildung. In: Wirtschaft und Erziehung, 57, H. 7-8, 256-263. Nachveröffentlicht in: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 3, 133-145.

MUTZEK, W. (1996/2005): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 5. Aufl., Weinheim.

NEUWEG, G.H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 1, 10-29.

NEUWEG, G.H. (2005): Konzepte der Lehrer/innen/bildung im Spannungsfeld von Wissen und Können. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, H. 3, 7-25.

NEUWEG, G.H. (2006): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz.

OSER, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerinnen und lehrerbildung, H. 1, 8-19.

REICH, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.

TERHART, E. (Hrsg.) (2002): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

TIETZE, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg.

SCHLEE, J. et al. (1999): Beraten lernen: personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar. Soest, 27-33.

SCHLEE, J. (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Stuttgart.

SCHNEIDER, K.-H. (2005): Schulpraxisreflexion als Instrument der Unterrichtsenwicklung. Unterrichtsbesuche ohne Bewertungsbefürchtungen. In: Wirtschaft und Erziehung, 57, H. 9, 299-302.

SCHULZ VON THUN, F. (1996/2006): Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen. Weinheim.

WAHL, D. (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn.

WEISSBACH, D.W. (2006): Beratung und Supervision im internen Zusammenhang der Lehrerausbildung. In: FELLERMANN, J./ MÜNCH, W. (Hrsg.): Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation. H. 4., Weinheim, 23-28.

Der Autor:

HARMUT MÜLLER

Studienseminar für Lehrämter an Schulen – Seminar Berufskolleg

Brückenstraße 10-12, 51379 Leverkusen

E-mail: h.mueller (at) studienseminar-leverkusen.de

Homepage: www.studienseminar-leverkusen.de

Markus Böhner
(Studienseminar Berufsbildende Schulen Mainz)

Orientierung an Standards zur Genese eines Ansatzes zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/boehner_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BÖHNER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/boehner_bwpat12.pdf

In den Standards für Lehrerbildung der KMK ist seit 2004 die theoriegeleitete Reflexion der pädagogischen Praxis als fokaler Punkt des Vorbereitungsdienstes expliziert. Die kodifizierten 45 Standards für praktische Ausbildungsabschnitte finden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz (RLP) bereits einen Vorläufer in der *Architektur der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen*, die in acht Strukturelementen 53 Kompetenzen als Anforderungen für professionelles Handeln von Lehrkräften beschreibt.
Der Beitrag zeigt, dass zwischen den KMK-Lehrerbildungsstandards und der Architektur beträchtliche Schnittmengen bestehen; insofern geht die Übernahme der Standards für die 2. Phase der Lehrerbildung in RLP der KMK-Forderung (Schuljahr 2005/2006) voraus. Aus diesem Grunde befindet sich die Entwicklung eines kohärenten Ansatzes zur Implementierung der Standardorientierung am Studienseminar BBS/Mainz in einem fortgeschrittenen Stadium. Folgende Bestandteile werden pointiert: Ein Kompetenzraster zur Präzisierung der Standards wurde entwickelt, welches die Kompetenzstufen Mindest-, Regel- und Expertenstandards ausführt. Gemäß den Schwerpunkten im Raster wird (1) eine Modularisierung der Seminarangebote (Förderung von individuellen Kompetenzprofilen und Ermöglichung von Subjektorientierung), (2) eine intensivierte Verzahnung von Universität, Schule und Studienseminar bei praktischen Ausbildungsteilen vor dem Hintergrund der Lehrerbildungsreform in RLP und (3) ein auf Selbstverantwortung basierendes Beratungs- und Reflexionskonzept nach Unterricht sowie (4) ein Portfolio für Lehrkräfte in Ausbildung – als auf Selbstevaluation zielendes Instrument – eingesetzt.

Orientation towards standards as the genesis of an approach of a restructuring of the second phase of teacher training

In the standards for teacher education, as defined by the Standing Conference of Education Ministers in Germany, central importance has been attached since 2004 to the reflection of pedagogical practice, guided by theoretical underpinnings, in the preparation of teachers. The 45 codified standards for periods of practical training have a predecessor for teacher training in vocational schools in Rhineland-Palatinate in the form of the *Architecture of training of teachers at vocational schools*, which describes 53 required competences, in eight broad categories, for the professional work of teachers.
This contribution shows that there is considerable overlap between the teacher training standards of the Standing Conference of Education Ministers and the *Architecture*. The transfer of the standards for the second phase of teacher training therefore precedes the requirement of the Standing Conference (2005-06 school year). For this reason, the development of a coherent approach to the implementation of an orientation towards standards in the seminar BBS/Mainz is already quite far advanced. The following elements are highlighted: a competence framework for the precise formulation of the standard was developed, which includes the competence levels of: minimum, medium-level and expert-level standards. According to the areas of focus in the framework the following are used:

(1) modularisation of seminars on offer (support for individual competence profiles and the possibility of individualisation) (2) an increasing dovetailing of university, school and seminar during practical periods of learning against the background of the reform of teacher training in Rhineland-Palatinate and (3) a concept of post-teaching advice and reflection based on self-responsibility as well as (4) a portfolio for teachers who are in training, as an instrument to encourage self-evaluation.

MARKUS BÖHNER (Studienseminar Berufsbildende Schulen Mainz)

Orientierung an Standards zur Genese eines Ansatzes zur Neugestaltung der zweiten Phase der Lehrerbildung

1 Standards in der Lehrerbildung

Mit Wirkung des Ausbildungsjahrgangs 2005/2006 haben sich die Bundesländer verpflichtet, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Standards für Lehrerbildung im Fach Bildungswissenschaften in der Lehrkräfteausbildung für die Studiengänge sowie die Vorbereitungsdienste zu implementieren. Die Bildungswissenschaften bündeln gemäß dem Verständnis der KMK „die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (KMK 2004, 1). Zwischen den Lehramtsstudiengängen (1. Phase), welche ausgehend von einer theoretischen Fundierung pädagogische Praxis erfahrbar machen sollen, und den Vorbereitungsdiensten (2. Phase), die theoriegeleitet Praxis erklärbar und reflektierbar gestalten sollen, ist eine enge Verzahnung durch die gemeinsame Verbindlichkeit und Verantwortung der beteiligten Institutionen für die Einlösung der Lehrerbildungsstandards geboten. „Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird“ (KMK 2004, 4). Lehrerbildungsstandards beschreiben gemäß KMK „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften *und* … beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (ebd., *kursiv durch den Autor*). Die KMK lehnt sich damit an ein Kompetenzverständnis an, welches WEINERT (1999, 2001) im Rahmen des OECD-Programms *DeSeCo* (Definition and Selection of Competencies) für den schulischen Bereich mit Prominenz etabliert hat (vgl. zur Begründung BÖHNER 2005).

In der ursprünglichen deutschsprachigen Diskussion wurden Standards als „Wissensbestände, die … angeeignet werden müssen und … einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten“ (OSER 1997, 27) definiert. Die KMK pointiert entgegen der OSER’schen Auffassung den Erwartungsaspekt in Bezug auf professionelle Handlungen und subsumiert die bei OSER prädominanten Wissensbestände allenfalls unter Bestandteile von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die Lehrkräfte verfügen müssen. Vermittelnd werden definitorische Bestandteile von TERHART herangezogen, um „das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die … situationsangemessenes Handeln gestatten“ (2000, 54) als Kategorien für das Verständnis der KMK’schen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen zu ergänzen. Demnach müssten Lehrkräfte gegen Ende ihrer zweiphasigen Ausbildung über Handlungsdispositionen verfügen, die sich auf bildungswissenschaftlich relevantes Wissen, auf Routinen für alltägliche Lern-Lehr-Vorgänge und auf reflexive Haltungen im Nachgang von Unterricht stützen, welche in den Standards konkretisiert sind.

2 Standards in der Praxis der zweiten Phase der Lehrerbildung

Lehrerbildungsstandards sind normative Setzungen der legitimierten Entscheidungsträger, bedürfen der weiteren Präzisierung für die Umsetzung und sind nach Überprüfung als Konventionen veränderbar (Aspekte weitgehend entnommen aus TENORTH 2005).

So existiert in Rheinland-Pfalz für die 2. Phase der Lehrerbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen bereits seit 2001 mit der *Architektur der Lehrerbildung*[1] (vgl. ARBEITSGRUPPE 2002)[2] ein Katalog an Standards nach dem oben entfalteten Verständnis. Die Architektur gliedert sich wie folgt in acht Strukturelemente (entnommen aus ebd.):

(1) Lernen & Verstehen, (2) Kommunizieren & Interagieren, (3) Qualifizieren & Professionalisieren, (4) Unterrichten & Erziehen, (5) Planen & Anbieten, (6) Arrangieren & Kooperieren, (7) Beraten & Bewerten und *(8) Evaluieren & Modifizieren.*

Innerhalb dieser Elemente werden jeweils sechs bis neun Standards ausformuliert; in der Summe werden 53 verschiedene Standards mit Kompetenzen festgelegt, die als Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln angesehen werden.

Zur Legitimierung der Architektur ist seit 2005/2006 eine widerspruchsfreie Entsprechung, Vergleichbarkeit oder Subsumierbarkeit der Kompetenzen mit den KMK'schen Lehrerbildungsstandards Voraussetzung. Diese Kompatibilität soll im Folgenden anhand drei Vergleichskriterien überprüft werden:

(1) Entsprechungen bzw. Überlappungen auf der formalen Gliederungsebene und der Anzahl der formulierten Kompetenzen

(2) Merkmale der vergleichenden Untersuchung: gleiche Begrifflichkeiten, inhaltliche Konzepte, bzw. lehrberufspezifisches Wissen, erwartete Fertig- und Fähigkeiten, situative Einbettungen bzw. lehrberufspezifische Probleme

(3) Bei differierenden Merkmalen: Befragung von Experten (sechs Fachleiterinnen und Fachleiter, sechs Lehrkräfte an Schulen und drei Lehrkräfte in Ausbildung), ob Überlappungen zwischen den Kompetenzen im Hinblick auf die Untersuchungsmerkmale vorliegen.

Die KMK (2004, 7-13) expliziert insgesamt 45 Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte, gegliedert nach den vier Kompetenzbereichen *(1) Unterrichten, (2) Erziehen, (3) Beurteilen* und *(4) Innovieren*, welche jeweils zwei bis drei übergreifende Kompetenzen ausführen, die ihrerseits mit je zwei bis sieben Standards konkretisiert werden. Die Strukturelemente (SE) der Architektur entsprechen gemäß der fast einstimmigen Experteneinschätzung[3] teils den Kompetenzbereichen der KMK. So inkorporiert (a) das SE 4 der Architektur die Kompetenzbereiche 1 und 2 der KMK, beinhaltet (b) das SE 7 Standards des Kompetenzbereichs 3 und enthalten (c) die SE 3 und 8 Standards des Kompetenzbereichs 4. Diese Ver-

[1] In der Folge nur noch als **Architektur** bezeichnet.
[2] Die Veröffentlichung enthält keine Seitenzahlen.
[3] Eine Lehrkraft in Ausbildung konnte dieser Ansicht nicht zustimmen.

gleichbarkeit soll exemplarisch anhand folgender Standards belegt werden (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002 und KMK 2004):

Tabelle 1: **Exemplarischer Vergleich Architektur- versus KMK-Standards auf Basis von Experteneinschätzungen**

	Architektur der Lehrerbildung	**KMK Lehrerbildungsstandards**
zu (a)	SE 4, Standard 2: …*verfügen über die Kompetenz zur Synthese von didaktischen und methodischen Elementen in Unterrichtskonzeptionen*	Bereich UNTERRICHTEN, Kompetenz 1, Standard 2: …*wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus*
• Auswahl und Synthese ergeben eine ähnliche Anforderung, da an eine Auswahl ein „Zueinanderpassen“ anschließt. • Didaktik, u. a. als die lerngruppen- und situationsgerechte Aufbereitung von Inhalten, und Methodik finden eine Entsprechung. • Unterrichtskonzeptionen als komplexe Lern-Lehrarrangements erwarten eine Auseinandersetzung mit Arbeit- und Kommunikationsformen.		
zu (b)	SE 7, Standard 5: … *verfügen über die Kompetenz zur Analyse von individuellen Lernwegen und vollzogenen Lernleistungen*	Bereich BEURTEILEN, Kompetenz 7, Standard 1: … *erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte*
• Analyse kann als weitergehend im Vergleich zu Erkennen eingestuft werden (z.B. ANDERSON/ KRATHWOHL 2001) – die KMK ergänzt dieses Erkennen durch Kompetenz 8, Standard 4 (… *begründen Bewertungen adressatengerecht* …), so dass eine vergleichbare Erwartungsebene eher gegeben ist. • Vollzogene Lernleistungen entsprechen den Entwicklungsständen sowie den Lernfortschritten. • Individuelle Lernwege korrespondieren mit Lernpotentialen und Lernhindernissen, die Erweiterung um „*individuell*“ wird durch die Kompetenz 8, Standard 4 „*adressatengerecht*“ auf KMK-Seite kompensiert.		
zu (c)	SE 8, Standard 6: … *verfügen über die Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns*	Bereich INNOVIEREN, Kompetenz 10, Standard 1: … *reflektieren die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen*
• Anforderung der eigenen bzw. selbstständigen Reflexion entspricht sich. • Berufliches Handeln beruht auf Erfahrungen und die Handlungsdispositionen stellen nach der entwickelten Standarddefinition (eigene) Kompetenzen dar, die demnach zu reflektieren sind. • Entwicklung ist entsprechend zu reflektieren; Konsequenzen der KMK sind bei der Architektur durch das Präfix „*weiter*“ indiziert.		

Die Gegenüberstellung zeigt, dass es keine direkte Entsprechung der Standards gibt, weder auf Ebene der Formulierungen noch im Hinblick auf die verwendeten Begriffe. Auch im Hinblick auf das intendierte Anforderungsniveau könnten unter Bezugnahme auf Taxonomien kognitiver Anforderungen (z.B. bei BLOOM et al. 1972 bzw. ANDERSON/ KRATHWOHL 2001 oder WESTPHALEN 1979) Abweichungen festgestellt werden. Hingegen werden in

beiden Standardpapieren keine Hinweise auf die Verwendung von Taxonomien gegeben, so dass ein unscharfer Gebrauch von Begrifflichkeiten möglich ist.

Auf Basis dieser Freiheitsgrade in der Interpretation wurde in der vergleichenden Analyse auf Basis von 15 Experteneinschätzungen in der Tabelle festgestellt, dass eine Überlappung der Standards sowohl im Anspruchsniveau als auch im inhaltlichen Bezug existiert. Die vorgenommene Entsprechung von Strukturelementen und Kompetenzbereichen ist hingegen von Durchbrechungen gekennzeichnet (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002 und KMK 2004):

- Im Strukturelement 6 findet sich die Kompetenz *„zur regionalen Bereitstellung und Nutzung von Beratungs- und Unterstützungspotenzialen*“ im Vergleich zum Kompetenzbereich Beurteilen, Kompetenz 7, welcher die beiden Standards *„kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/Empfehlung*“ sowie *„kooperieren mit anderen Institutionen bei der Entwicklung von Beratungsangeboten*“ beinhaltet.
- Im Strukturelement 2 wird die Kompetenz *„zum Medieneinsatz als Teilaspekt von Information und Kommunikation*“ eingeordnet, während im Kompetenzbereich Unterrichten, Kompetenz 1 der Standard *„integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien …*“ angeordnet ist.

Die Gegenüberstellung zeigt, dass es zwar kein einheitliches Ordnungsprinzip in beiden Standardpapieren gibt, Überschneidungen aber festzustellen sind. Übergreifend wird angemerkt, dass die Standards in der Architektur teils abstrakter und weitergehend formuliert sind (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002 und KMK 2004):

Bsp.: (1) Abstrakter: Strukturelement 4 – *„Kompetenz zur Modellierung schüleraktivierender Lernarrangements*“ im Vergleich zu Kompetenzbereich Unterrichten, Kompetenz 2, Standard 3 *„wecken und stärken bei Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft*“ in Verbindung mit Kompetenz 3, Standard 2 *„vermitteln Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens*“.

Bsp.: (2) Weitergehend: Standards in (a) Strukturelement 4 – *„Reflexion des Rollenverständnisses als Lernbegleiter*“ oder (b) Strukturelement 8 – *„kooperative Profilierung eines verantwortbaren Zukunftsbildes von Unterricht, Schule und Gesellschaft*“ finden im KMK-Ansatz keine direkte Entsprechung.

Abschließend wird hervorgehoben, dass die beiden Ansätze widerspruchsfrei sind und beträchtliche Überschneidungen aufweisen. Dies legitimiert eine konsequent standardorientierte Ausbildung an den Studienseminaren für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (BBS) in Rheinland-Pfalz. Der Anlass für diese Ausrichtung an Standards liegt in empirischen Untersuchungen, die per Konsequenz darauf hindeuten, dass bisherige Ausbildungspraktiken keinen stringenten Aufbau und keine Kohärenz für individuelle Entwicklungsprozesse vorzuweisen haben (vgl. KEUFFER/ OELKERS 2001) und sogar für von Lehrkräften in Ausbildung (LiA) als besonders bedeutsam eingestufte Standards in hohem Ausmaß unzureichend sein könnten (vgl. OSER/ OELKERS 2001). Im Folgenden wird ein Konzept kon-

kretisiert, welches am Studienseminar BBS in Mainz auf Basis der Architektur zu konkreten Reformansätzen geführt hat.

3 Präzisierung der Standards in einem Kompetenzraster

Der Befund, dass Standards in der Lehrerbildung bislang in Deutschland noch nicht in dem Maße Bedeutung erlangt haben, wie sie im Nachgang zu den TIMS- und PISA-Studien über die Einführung der Bildungsstandards im Jahre 2003 für Absolventen bestimmter Schnittstellen von Schulkarrieren (z.B. nach Jahrgangsstufe 9 und 10) Eingang in eine umfassende Diskussion gefunden haben (vgl. dazu z.B. HELMKE 2005), führt zu folgenden Hypothesen:

> Die Lehrerbildungsstandards sind in ihrer Diktion zu abstrakt und kaum angreifbar. Sie erlauben, wenn überhaupt, nur in geringem Maße konkrete Planungs- und Organisationshilfen für Lehrerbildungsveranstaltungen in der ersten wie auch zweiten Phase. Weiterhin fehlen Indikatoren, die es Ausbildern wie Auszubildenden erlauben, eine Einschätzung zum individuellen Entwicklungsstand bezüglich einzelner Standards abzugeben. Bloße *Vorhanden/Nicht Vorhanden*-Voten sind ungeeignet, da es sich um ein Kontinuum von verschiedenen Stadien auf einer Kompetenzentwicklungsskala mit verschiedenen, durch Konvention festlegbaren Schwellen handelt.

Die Festlegung und Operationalisierung dieser Schwellenpunkte der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften kann auch in Anlehnung an KLIEME et al. (2003) mit den Kompetenzstufen (A) Mindeststandard, (B) Regelstandard und (C) Exzellenzstandard bezeichnet werden.

Zur konsequenten Implementierung der Standardorientierung wird am Studienseminar BBS Mainz ein Kompetenzraster mit den ausgeführten Stufen bzw. Niveaus eingesetzt, welches in der Vertikalen die 53 Standards der Architektur nebst bis zu drei Kriterien je Kompetenz für professionelle Lehrkräfte benennt und in der Horizontalen für jede dieser Kompetenzen die Kompetenzstufen (A), (B) und (C) durch beobachtbares Verhalten als Indikatoren für die Erreichung von Lehrerbildungsstandards beschreibt (vgl. MERZINGER/ SCHNACK 2005). Die Standardformulierungen nehmen keinen Bezug auf taxonomische Zielanordnungen im kognitiven Bereich (vgl. BLOOM et al. 1972), im affektiven Bereich (vgl. KRATHWOHL/ BLOOM/ MASIA 1964) oder von Lernergebnissen (vgl. GAGNÉ/ DRISCOLL 1988), nicht zuletzt da in der Folgezeit Untersuchungen den Anspruch einer hierarchischen Anordnung innerhalb der Taxonomien falsifiziert haben.

Folgende Kriterien wurden als Ausgangsbasis für die Konstruktion des dreistufigen Kompetenzrasters herangezogen:[4]

(1) Die Kriterien sind ausgehend vom Gegenstand der jeweiligen Kompetenz als beobachtbare Ausprägung zu formulieren (Bsp. aus Strukturelement 4, Kompetenz 1: „Lehrkräfte

[4] Das Kompetenzraster wurde in Arbeitsteams mit Feedback-Schleifen über einen Zeitraum von einem Jahr (2004 bis 2005) erstellt.

verfügen über die Kompetenz zur Empathie beim Umgang mit Lernstörungen“ – beobachtbares Kriterium: „Lehrkräfte stärken den Selbstwert von Schüler/innen.“).

(2) Die drei Stufen sind auf einer genau unterscheidbaren sprachlichen Ebene zu beschreiben, die auch für Lehrkräfte in Ausbildung transparent ist – als Unterscheidungsmerkmale werden Expertenerfahrungen der Fachleiterinnen und Fachleiter herangezogen, die konkret beobachtbares Verhalten in Abstufungen bereits vielfach teilnehmend beobachtet und in Beurteilungen beschrieben haben (Bsp.: Stufe A als Mindeststandard „…erkennt Lernstörungen und gibt weiterführende Impulse“, Stufe B als Regelstandard „…erkennt die Ursachen für Lernstörungen und regt Lösungen an“ und Stufe C Exzellenzstandard „…entwickelt gemeinsam mit dem Lerner Lösungsmöglichkeiten … Sie/er arbeitet mit anderen staatlichen Serviceeinrichtungen zusammen.“).

(3) In die Erstellung werden Schulvertreter und Lehrkräfte in Ausbildung einbezogen; gemeinsam mit der Fachleiterschaft wird die Trennschärfe zwischen den Stufen intersubjektiv überprüft und die sprachliche Operationalisierung der Kompetenzen in Kriterien und Indikatoren durch Expertenvoten in der Gesamtkonferenz des Studienseminars bei der Verabschiedung validiert.

Das Kompetenzraster wird anhand von zwei Beispielen, die bereits in der Tabelle 1 herangezogen wurden, beschrieben (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002):

Tabelle 2: **Beispiel 1 zum Strukturelement 7, Standard 5**

Lehrerinnen und Lehrer ...	*Kompetenz*	**Kriterium**	Kompetenzstufen **Die Lehrerin bzw. der Lehrer...**		
			A	B	C
… sind verantwortliche Begleiter der Lernenden. Sie beraten in schulischen und außerschulischen Kontexten	... zur Analyse von individuellen Lernwegen und vollzogenen Lernleistungen	**Feedback geben**	... kann den Lernfortschritt des Lernenden anhand der individuellen Lernleistung beschreiben.	… analysiert den Zusammenhang zwischen Lernweg und Lernerfolg.	... reflektiert gemeinsam mit dem Lerner dessen individuelle Lernleistung vor dem Hintergrund seines Lernweges bzw. der Rahmenbedingungen des Lernens.

Die erste Rubrik beschreibt den Rahmen des Strukturelements 7, die zweite wiederholt die betreffende Kompetenz. In der dritten Spalte werden Kriterien zur Präzisierung dargestellt. In diesem Fall wird die Kompetenz zur Analyse von Lernwegen und Lernleistungen an dem beobachtbaren Phänomen „*Feedback geben*“ festgemacht. Dazu wird als Mindeststandard erwartet, dass die professionelle Lehrkraft den Lernfortschritt und die punktuelle Lernleistung Einzelner deskriptiv weitergeben kann. In der Regel jedoch kann die Lehrkraft auch das Aufdecken und Explizieren von Zusammenhängen zwischen den beschrittenen Lernwegen und der Lernleistung analytisch vornehmen. Eine exzellente Ausprägung wäre zusätzlich die

Fähigkeit zum Einbezug des Lerners inklusive seiner Lernbiografie und der Einflüsse durch Rahmenbedingungen (z.B. Räumlichkeiten, Materialien, Lernklima in der Gruppe/Klasse, Stundenausfall, Krankheit, familiäre Situation etc.) in die analytischen Reflexionen.

Tabelle 3: **Beispiel 2 zum Strukturelement 8, Standard 6**

Lehrerinnen und Lehrer ...	*Kompetenz*	**Kriterium**	Kompetenzstufen **Die Lehrerin bzw. der Lehrer...**		
			A	B	C
… sind umsichtige Fachleute für Selbst- und Fremdevaluation	... zur (Selbst-) Reflexion einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns	**Umgang mit Rückmelde- und Beratungssituationen**	... fordert von Ausbilderinnen und Ausbildern Feedbacks ein. ... betreibt persönliche Stärken- und Schwächenanalyse.	... nutzt die von Ausbilderinnen und Ausbildern angebotene Reflexionsmöglichkeit.	... initiiert und moderiert Reflexionsgelegenheiten selbst.

Während der Fokus bei Beispiel 1 auf dem Rückmelden an die Schülerschaft liegt, geht es bei Beispiel 2 um den beobachtbaren Umgang von Lehrpersonen mit Rückmeldungen und Beratungen zur eigenen Professionalisierung (Kriterium). Dabei wird mindestens erwartet, dass Rückkoppelungen eingeholt und für eine Untersuchung des eigenen Stärken-/ Schwächenprofils eingesetzt werden. Regelmäßig wird von Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder erwartet, dass die Rückmeldungen auch dazu genutzt werden, um Veränderungen herbeizuführen. Hervorragend wird eingestuft, wenn die Lehrkraft nicht nur rezeptiv, sondern aktiv-moderierend und initiativ die Reflexionsmöglichkeiten mitgestalten und für den eigenen Unterricht umsetzen können.

Die Beobachtung der gestuften Phänomene ist nicht durch punktuelles Ankreuzen im Raster durchführbar, lässt sich jedoch, auf Grundlage eines erfahrungsbasierten Konsenses der Fachleiterschaft des Studienseminars BBS in Mainz, über den gesamten Vorbereitungsdienst auf vielfältigen Begegnungen und Beobachtungen basierend einschätzen. Ein gangbarer methodischer Weg dazu ist, auf der jeweiligen Stufe einen Vermerk bei Begegnungen zwischen LiA und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern anzubringen. MÜLLER (2004) schlägt vor, Klebepunkte mit Datum versehen anzubringen; dies erlaubt nicht nur einen Schwerpunkt zu diagnostizieren, sondern gleichfalls einen Prozess nachvollziehen zu können. Dies wird insbesondere empfohlen, um die Kompetenz zur Selbstbeobachtung und Selbstevaluation auf Seiten der Auszubildenden zu fördern (ebd.), was zu einem intensivierten, für die Ausbildung förderlichen Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung beiträgt.

Den Befürchtungen im deutschen Kulturraum, dass mit einer weiteren Präzisierung der Standards in einem Kompetenzraster originäre pädagogische Anliegen wie die Förderung der Individualität, der Autonomie und Selbstständigkeit normiert werden könnten (zur ausführlicheren Darstellung dieser Befürchtungen vgl. KLIEME 2005), ist entgegenzuhalten, dass

keineswegs didaktische, methodische, evaluatorische oder gar förderkonzeptionelle Entscheidungen standardisiert werden. Vielmehr ist die theoriegestützte, begründete und im Nachgang reflektierte Grundhaltung Bestandteil der Standards.[5]

4 Instrumente zur standardorientierten Ausbildung

Die Operationalisierung der Standards im Kompetenzraster erlaubt, das Ausbildungssystem in der 2. Phase zu reformieren, indem konsequent ein *outcome*-orientiertes Angebot zur Professionalisierung zur Verfügung gestellt wird, welches Kompetenzentwicklungen der LiA in allen Strukturelementen ermöglicht und dabei bisherige Lernbiografien und Ressourcen systematisch einbezieht und Selbstverantwortung für den Lernprozess befördert. Die Reformansätze vor diesem Hintergrund werden anhand von vier als bedeutsam erachteten Ausbildungsnivellierungen pointiert: (1) das modularisierte Veranstaltungsangebot, (2) die Dokumentation von individuellen Kompetenzentwicklungen in einem Portfolio, (3) die Implementierung eines ressourcenbezogenen Beratungs- und Reflexionskonzept und (4) eine Verzahnung zwischen der 1. und 2. Phase.

4.1 Modularisiertes Ausbildungssystem

Im Zuge des Bologna-Prozesses hat die KMK für Studiengänge – und damit implizit für die 1. Phase der Lehrerausbildung – 1997 festgelegt, dass eine Modularisierung erwünscht ist. Für konsekutive Studiengänge (BA/MA) ist seit 1999 die Modulstruktur zur Akkreditierung nachzuweisen. Dabei versteht die KMK Modularisierung als „die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen ... Einheiten. Module können sich aus verschiedenen Lehr- und Lernformen zusammensetzen“ (KMK 2000/2004, 3). Ergänzt wird, dass der Arbeitsaufwand inklusive Vor- und Nachbereitungszeit für Module, die zu einer vergleichbaren Anrechung führen, auch weit gehend gleich sein sollte (vgl. BENNEMEANN/ SCHEIDSTEIGER/ SCHEIDSTEIGER 2004). Diese allgemeine Deskription ist – auf Grundlage des Bestrebens der intensivierten Verzahnung der beiden Phasen – auf die 2. Phase der Lehrerausbildung übertragbar. Insbesondere sind auch die Länder bei der Umsetzung bestrebt, die Lehrerausbildung in der universitären Phase sowie im Vorbereitungsdienst in auf Qualitäts- und Leistungsstandards basierenden Modulen zu organisieren, um in ihrer Verknüpfung Theorie und Praxis zu reflektieren (vgl. zur Theorie-Praxis-Reflexion HAGELÜCKEN 2006).

Diese Theorie-Praxis Reflexion erscheint vor dem Hintergrund mangelnder individueller Konsekutivität und Kohärenz traditioneller Strukturen (vgl. dazu die Untersuchung von KEUFFER/ OELKERS 2001) sowie dem Faktum, dass individualisiertes (autonomes) Lernen und die Anerkennung bereits erbrachter Leistungen keine Berücksichtigung fanden (vgl.

[5] Dass Lehrkräfte mit der Öffnung ihrer Klassenräume werden leben müssen, um ihren Unterricht wie auch die Lernergebnisse der Schüler/innen – nicht zuletzt im Rahmen lebenslangen Lernens – an Standards auszurichten, trägt hingegen zu einer systematischen Verbesserung von Unterrichtsqualität (z. B. auf Basis der elf nach Forschungslage wichtigsten Aspekte von Unterrichtsqualität nach BROPHY 2000) bei.

SONDEREGGER 2005), geboten. Aus diesen Gründen wurde die Ausbildung am Studienseminar BBS Mainz modularisiert.

Dabei versteht das Studienseminar mit der Bund-Länder-Kommission (BLK) qualitative (Inhalte), quantitative (Anrechungseinheiten) und bewertbare (Prüfung) Aspekte eines Moduls als beschreibbar, wobei ein Modul ein Bauelement, ein Bestandteil eines größeren Ganzen, in dem diese Elemente nach individuellen Bedürfnissen austauschbar sind, ist (diese Aspekte sind weit gehend zu finden in BLK 2002). Ein Modul ist demnach nicht strukturell autonom und abgeschlossen (vgl. dazu die Ausführungen von PILZ 2002).

Das Ziel des modularisierten Ausbildungssystems ist Flexibilität und die Polystruktur der zum Abschluss (Qualifikation) und zur individuellen Förderung (Kompetenz) führenden Modulpermutationen. Deshalb werden die Kompetenzen und das Strukturelement auf einer Online-Anmeldeplattform (StudIP) benannt, welche – im Rahmen des Moduls – gefördert werden können und analog auf bestimmte individuell gewünschte Entwicklungen im Kompetenzraster hindeuten.

Die Modularisierung wird als **Paradigmenwechsel** angesehen, welcher von einer von Lehrseite gesteuerten Inhalts- zur Standard- bzw. Kompetenzorientierung führt.

Die Herausforderung besteht darin, die Verknüpfung von (teil)verpflichtenden und wahlorientierten Modulen so zu konzipieren, dass eine kohärente Gesamtstruktur und in Bezug auf einen standardisierten Gesamtkatalog von bildungsgangrelevanten Kompetenzen ein umfassendes Angebot vorliegt (vgl. SELIN 1994 sowie neuerdings SCHULZ/ TRAMM 2006), welches eine individuelle Professionalisierung ermöglicht. In diesem Kontext wird der Mensch als handelndes Subjekt in den zentralen Fokus von Ausbildung gerückt, wobei Berücksichtigung findet, dass LiA bereits zahlreiche Ressourcen und Persönlichkeitsstrukturen mit in die 2. Phase der Ausbildung einbringen, an die es Anschlüsse zu bilden gilt (vgl. BECKER 2003).

Auf Basis dieses Konzepts werden Niveaustufen, bestehend aus Basismodulen und Aufbaumodulen (vgl. BLK 2002), gebildet, um höhere Anforderungen (Kompetenzsteigerungen) systemisch konsistent anzulegen. Die Anbindung an individuelle Ressourcen wird ergänzend über Wahl(pflicht)module (Gestaltungsmodule) erreicht, deren Konzeption und Durchführung den LiA obliegt.

Mit SPÖTTL (vgl. für die Darstellung und Herleitung der Ziele den Beitrag 2003) werden vorwiegend – insbesondere für die 2. Phase der Lehrerausbildung – folgende Ziele mit der Modularisierung verfolgt: (1) Subjektorientierung, (2) Flexibilisierung der Ausbildung und (3) Förderung des individuellen Kompetenzprofils.

Um die Zielerreichung zu verwirklichen, wird überprüft, dass in den einzelnen Modulen strukturell unterschiedliche Lern-/Lehrarrangements Gegenstand des Angebots sind (vgl. SELLIN 1994; auch bei SPÖTTL 2003). Diese Forderung geht – in besonderem Maße für den umfassend auf Praxis fußenden Vorbereitungsdienst – damit einher, dass in Modulen „eine

hohe Übereinstimmung zwischen dem intendierten Lernen in den Schulen und dem Lernen in der Lehrer(aus)bildung hergestellt wird“ (HAGELÜCKEN 2006, 425).

In Bezug auf die pädagogische Qualität ist es unter dieser Perspektive bedeutsam, (1) „die Teilnehmer *zu* aktivieren und *(2) eine* gestaltende Beteiligung *zu* ermöglichen“ (SPÖTTL 2003, 11; *kursiv durch den Autor*).

Nicht unproblematisch ist die Flexibilisierung und notwendige individuelle Entwicklungslogik (vgl. zur Problemdarstellung SPÖTTL 2003) – diesbezüglich wird eine hohe Verantwortung in die Hände der LiA als selbstständige Organisatoren gelegt, was eine gewisse Mindesteingangskompetenz in diesem Bereich voraussetzt (vgl. auch Punkt 4.4).

Die Gefahr wird dadurch kompensiert, dass die „Ich-Funktion der Referendare“ (MEDER 2005, 89), d.h. deren biographischer Wandlungsprozess weit reichender befördert werden kann. Diese Individualisierung und Fokussierung auf den Lernprozess vom Ende her ist grundlegend für das Modulsystem am Studienseminar und damit für die Kompetenz- und Standardorientierung. Die Modularisierung stützt sich in besonderer Weise auf das Strukturelement 8: „Lehrerinnen und Lehrer sind umsichtige Fachleute für Selbst- und Fremdevaluation“. Das Kompetenzraster expliziert in diesem SE zu Standard 1 das Kriterium „Standards verfolgen“, zu Standard 2 „in Kausalitätsketten und Lösungsdimensionen denken“ und zu Standard 3 „*Visionen entwickeln*“. Durch die Anforderungen der modularisierten Ausbildung erfolgt eine Ermöglichung der Kompetenzentwicklung in diesen Bereichen.

4.2 Portfolio für Lehrkräfte in Ausbildung

Mit REICH werden Portfolios verstanden als „Mappen, in denen Arbeitsergebnisse, Dokumente, Visualisierungen und alle Arten von Präsentationen bis hin zu audio-visuellen Dokumentationen oder Kunstwerken eigenständig von Lernern gesammelt und gesondert reflektiert werden“ (2006, 17). Am Studienseminar BBS Mainz führen die LiA in der 2. Phase seit 2005 ein Entwicklungsportfolio, welches Kompetenzfortschritte und -entwicklungen mit Bezug auf das Kompetenzraster sichtbar machen soll.[6] Es wird explizit auf eine systematische, sich in Ziffern niederschlagende Bewertung verzichtet, so dass es sich nicht um reine Präsentations- oder Bewertungsportfolios handelt (vgl. dazu insb. WINTER 2004), obschon die Ausbilderinnen und Ausbilder als berechtigte Interessenten Einblick nehmen dürfen. Eine Rückmeldung ist individuell jederzeit möglich.

Dazu existiert ein Rückmeldebogen am Studienseminar auf Basis der SOFT-Methode (*Strengths*/ Stärken – *Opportunities*/ Gelegenheiten – *Faults*/ Defizite – *Tips & Trends*/ Hinweise & Auffälligkeiten), welcher jedoch nur bei einem Präsentationsportfolio gezielt eingesetzt wird. Ein solches Präsentationsportfolio ist ausschließlich über den Zeitraum eines halben Jahres von Seiten-/Quereinsteigern zu führen, die über kein 1. Staatsexamen verfügen und laut Landesverordnung Rheinland-Pfalz während dieser Zeit an einer *Pädagogischen*

[6] WINTER warnt vor Schematismus und vor Abrastern von Menschen durch Kompetenzraster (vgl. dazu den Didacta-Vortrag 2007); dies wird bewusst durch das hoch individuelle Portfolio ergänzt, welches die Unterrichtsnähe und den Erfahrungsbezug in den Mittelpunkt stellt.

Grundbildung teilnehmen müssen. Ziel ist es dabei, das prüfungstag- und stichprobenfixierte Bewerten durch einen Rückbezug auf das Portfolio während eines Kolloquiums zu überwinden. Diese LiA können im Anschluss an die Bewertung dieses Portfolios für sie relevante Bestandteile entnehmen und ihrem Entwicklungsportfolio beifügen.

Obwohl das Portfolio erst über die Kritik am bisherigen Repertoire an Bewertungsinstrumenten in deutschen Schulen Eingang in die deutschsprachige Diskussion gefunden hat (vgl. dazu ausführlicher HÄCKER 2006), wird aus Sicht des Studienseminars erst der Verzicht auf eine traditionelle Bewertung auf einer Notenskala dem hoch individuellen Charakter des Instruments gerecht. Mit dem Führen eines Portfolios wird nicht zuletzt das Ziel verfolgt, Beratungs- und Bewertungsgespräche fokussierter zu führen. Zunächst einmal können Selbst- und Fremdbild schneller kontrastiert werden und zweitens haben Auszubildende wie auch Ausbilder im Vorfeld intensiv die Gelegenheit, sich reflexiv auf Besprechungspunkte einzustellen (vgl. Punkt 4.3). Es wird von Seiten des Studienseminars nicht negiert, dass ein Bewertungsaspekt immer ins Spiel kommt, sobald Ausbilderinnen und Ausbilder das Portfolio sichten (vgl. WINTER 2004). Im Zuge der Transparenz und der Klärung für die Portfolio-Führenden, wann Einblick genommen wird (zur Bedeutung dieser Punkte vgl. JERVIS 2006), gilt, dass sowohl vor dem Beratungsgespräch zur Mitte der Ausbildung als auch vor dem Abschlussgutachten von Seiten des Studienseminars das Portfolio gesichtet wird. Dadurch soll die Perspektive der Ausbilderinnen und Ausbilder für andere Leistungen als bisher üblich erweitert werden; dies betrifft in erster Linie initiativ und über einen längeren Zeitraum erbrachte Arbeiten sowie reflexive Haltungen zur Schulpraxis als bedeutsame Faktoren zur Aneignung von Standards (vgl. zu diesen Aneignungsfaktoren OSER 2002).

Präzise Bewertungskriterien werden insofern nicht vorgegeben und festgelegt, da eine herkömmliche, wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechende Messung nicht erfolgt; dies gilt hingegen auch nicht für sonstige Leistungsmessungen im schulischen Bereich (vgl. dazu die Untersuchungen bei INGENKAMP 1995). Es wäre auch der Individualität des Instruments in hohem Maße abträglich (vgl. dazu insb. JERVIS 2006). Wohl aber gilt es, Transparenz zu schaffen und gemeinsam mit den Lehrkräften Kriterien für die Beurteilung (nicht in Ziffern) als Basis für Einzelgespräche zur individuellen Kompetenzentwicklung festzulegen. Voraussetzung für die Beurteilung am Studienseminar sind darüber hinaus auf noch abstraktem – und durch die LiA zu spezifizierendem – Niveau folgende Kriterien (in Anlehnung an WIEDENHORN 2006):

(1) Darstellung der Ziele der Portfolio-Arbeit durch das Seminar (Fokussierung von Beratungs-/Bewertungsgesprächen, Abgleich von Selbst-/Fremdevaluation, Förderung von reflexiven Grundhaltungen, Erweiterung von Perspektiven der Ausbilderinnen und Ausbilder– jeweils mit Blick auf das Kompetenzraster) und Ausformulierung der eigenen Ziele im Portfolio

(2) Deutlichwerden bzw. ausreichende Dokumentation von Kompetenzfortschritten

(3) Nachvollziehbare/bedeutsame Begründung der ausgewählten Arbeiten/Dokumente

(4) Entwicklung der Kompetenz zur Selbstevaluation und -reflexion (mit anvisierten Konsequenzen)

(5) Entwicklung der Kompetenz zur Selbstständigkeit und -organisation

(6) Bedeutungsvolle und nachvollziehbare Gliederung/Organisation des Portfolios.

HÄCKER und WINTER (2006, 227ff.) formulieren **zwölf Ansatzpunkte** für die Einführung von Portfolios in der Lehrerbildung, um einer unreflektierten Verwendung des Konzepts entgegenzutreten, die das Studienseminar wie folgt konkretisiert:

Tabelle 4: **12 Ansatzpunkte einer reflektierten Portfolioarbeit in der Lehrerausbildung**

(1) **Zeitraum**: mind. Vorbereitungsdienst, Ziel: Einbettung in 1. Phase und 3. Phase (Fortbildung der ausgebildeten Lehrkraft)	(7) **Wahrnehmung/Sichtung**: auf Wunsch der Ausbilder/innen bzw. der Anwärter/innen, regelmäßig vor Gespräch zur Ausbildungsmitte und vor dem Abschlussgutachten
(2) **Ziele**: Entwicklung der in Standards formulierten Kompetenzen (siehe unten)	(8) **Rolle bei Prüfungen**: zurzeit nur für Quer-/Seiteneinsteiger
(3) **Verhältnis zu Modulen**: Vorbereitungsmodul und Verwendungsmodul existiert, Modul zur Besprechung geplant	(9) **Anleitung/Unterstützung**: Basismodul zur Einführung, optionale Gespräche zu informellen/formellen Anlässen
(4) **Verhältnis Portfolio zu Standards**: Portfolio dokumentiert Entwicklungen zu selbst gewählten Standards	(10) **Anstoß Selbstreflexion/-organisation**: durch Informationsbroschüre (*Liporello Portfolio des Studienseminars BBS Mainz*), Seminarkultur, evtl. Formblatt zur Reflexion nach Unterrichtsbesuchen/Lehrproben
(5) **Inhalte/Belegstücke**: offen (aber: Begrenzung des Portfolios auf „rationalen“ Lese-/Sichtungsaufwand)	(11) **Einbezug schulischer Mentoren**: durch Mentorentage, Informationsbroschüre
(6) **Äußere Form**: freigestellt, aber zurzeit nicht elektronisch – ohne vorgegebene Untergliederungen	(12) **Phasen der Einführung/ Unterstützung**: erstmals bei neuer Gruppe LiA im Herbst 2005 nach den ersten drei Monaten (Intensivphase am Studienseminar BBS Mainz) / Unterstützung durch Beratungsgespräche der Betreuer – für die folgenden Gruppen mit einem Basismodul und ab Beginn des Vorbereitungsdienstes

Einer Warnung von HÄCKER zur Verwendung von Portfolios wird Beachtung geschenkt: Das Portfolio sei „gegenwärtig ein solches Modewort: von vielen aufgegriffen und schnell wieder fallen gelassen, von wenigen verstanden, nur ganz selten ernsthaft umgesetzt“ (2006, 27). HÄCKER und WINTER (vgl. dazu 2006) sehen in diesem Kontext die Standardorientierung als zentrale Bedingung für das Gelingen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Deshalb erfolgt die direkte Anbindung an die standardorientierte Ausbildung im Studienseminar: Im Rahmen des Strukturelements 3 führt das Kompetenzraster bei Standard 3 als Kriterium den „*eigenen Standort klären*“, bei Strukturelement 4, Standard 9 „*Reflexion der Rolle als Lehrperson*“ aus und im Strukturelement 1 erwartet Standard 3 die „*Reflexion des Lehr-Lernhandelns*“ mit den Kriterien „*Ziele vereinbaren*“, „*Kompetenzentwicklung dokumentieren*“ und „*eigenes Unterrichtshandeln reflektieren*“. Das Portfolio für LiA bietet die Chance, die eigene Entwicklung in diesen Bereichen voranzubringen.

Ein Ausblick wäre aus Sicht des Studienseminars der Einbezug des Portfolios als Grundlage für mündliche Prüfungen in 2. Staatsexamina, um per Selbstwahrnehmung zu belegen – und von den Prüfern zu hinterfragen –, ob und in welcher Weise in den Standards geforderte Kompetenzen erworben wurden. Darüber hinaus wäre es aus Sicht des Studienseminars bedeutungsvoll, das Entwicklungsportfolio auch nach dem Vorbereitungsdienst als ein Instrument lebenslanger Professionalisierung von Lehrkräften zu führen. Das Land Hessen hat als Vorreiter seinen Lehrkräften bereits das Führen eines „Qualifizierungsportfolios“ als Grundlage von Mitarbeitergesprächen, Bewerbungsverfahren und einer Laufbahnberatung zum 1. August 2005 vorgeschrieben; der bürokratische Nachweis von 150 Leistungspunkten innerhalb von drei Jahren für Fortbildungsaktivitäten im Portfolio scheint jedoch individuellen Förderanliegen und Reflexionen abträglich. Das Konzept des Studienseminars besteht vielmehr darin, Lehrkräfte nach Abschluss der Ausbildung dazu anzuregen, ihre Kompetenzentwicklung – auch im Zuge der Fortbildung – weiterhin in ihrem Portfolio zu dokumentieren und damit dem Prinzip des lebenslangen Lernens Rechnung zu tragen.

4.3 Beratungs- und Reflexionskonzept

Als Ausgangspunkt für eine Neuorientierung in Beratungs- und auch Bewertungsgesprächen dienen Befunde aus der Forschung, die darauf hindeuten, dass Lehrkräfte nach Beendigung ihrer Ausbildung theoretische Erkenntnisse von Lernen und Lehren eher nicht mehr wahrnehmen und sich an schulische Vorgehensweisen adaptieren (vgl. KORTHAGEN 2002). Das Vorgehen in der Praxis basiert auf sich (scheinbar) bewährenden subjektiven Theorien, da die Anschlussfähigkeit von theoriegestützten Konzeptionen an eigene Erfahrungen, sprich Unterrichtsbilder und -emotionen, insbesondere für LiA kaum gegeben ist (vgl. MÜLLER 2005). Vor diesem Hintergrund entwickelt sich Lehrerkompetenz im Sinne der Standards durch strukturierte Reflexion der eigenen Erfahrungen von Unterricht (vgl. dazu vor allem die Ausführungen bei ALTRICHTER/ POSCH 2007).

Diese Einsicht führt im Studienseminar dazu, Rückgriffe auf Ansätze der systemischen Beratung zu nehmen, die Beratungsprozesse vornehmlich als Hilfe zur Selbsthilfe verstehen (vgl. REICH 2005) und von – bewusst überzeichneten – Ratschlägen wie „*Das ist aus diesem*

Grund falsch gelaufen: …“, „*Ich hätte das an Ihrer Stelle so gemacht: …*“ und „*Das nächste Mal sollten Sie wie folgt vorgehen: …*“ Abstand zu nehmen. Zwar besteht die Beratungssituation zwischen Ausbilderinnen und Ausbildern sowie LiA immer aus Beratenden und zu Beratenden, wobei erstere von ihren Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten her in der Lage sein müssen, Unterricht umfassend zu beurteilen. Darüber hinaus sind jedoch Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung und Moderation sowie eine den zu Beratenden zugewandte Grundhaltung vonnöten (vgl. dazu die umfangreichen Hinweise bei ZIMMERMANN 2003). Zu diesem Zweck wird am Studienseminar die „Kollegiale Fallberatung“ zwischen Fachleitern praktiziert und an Studientagen Beratungskompetenz zum Gegenstand gemacht, um die Kompetenzen auf Seiten der Ausbilderinnen und Ausbilder voranzubringen. Korrespondierend sind auf Seiten der LiA kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie eine kritische Einsichts- bzw. Selbstevaluationsfähigkeit nötig, welche für Entwicklungen von einer auf gegenseitiger Akzeptanz beruhenden Beziehung flankiert sein müssen (edb.).[7] Bevor diese Kompetenzen anhand des Kompetenzrasters konkretisiert werden, erfolgt an dieser Stelle das im Winter 2006/2007 implementierte und von einem Arbeitsteam aus Fachleiterinnen und Fachleitern, Seminarleitung und LiA über einem Jahr entwickelte Beratungs- und Reflexionskonzept:

Dabei lässt sich das Konzept in drei Bereiche aufteilen: Bereich 1 (das Reflexionskonzept direkt nach Unterricht) mit vier Phasen, Bereich 2 (das Reflexionskonzept im Nachgang zum Unterricht) mit zwei Phasen und Bereich 3 (das Reflexionskonzept des Unterrichts von Fachleitern und Schulpraktikern).

Zum Bereich 1 (als Anregungen sind die Besprechungsmodelle nach BÖTTCHER 2004; GOLL/ KLUPSCH-SAHLMANN/ THESSLING 2002; KORTHAGEN 2002 eingegangen):

Phase 1: Die Phase „Im Vorfeld der Unterrichtsstunde“ ermöglicht den LiA in ihrer Ausarbeitung bereits Entwicklungsschwerpunkte für eine fokussierte Beobachtung anzugeben und den Fachleiterinnen und Fachleitern untereinander bereits eigene Schwerpunkte zu benennen bzw. anzusprechen.

Phase 2: Die „Klärungsphase“ (ca. 10 Min.) erlaubt den Besprechungsteilnehmern Schwerpunkte und die jeweils feedbackgebende Person festzulegen sowie eventuell schon nächste Schritte bzw. Ziele für die LiA anzudenken. In dieser Phase klären die LiA für sich alleine, wozu sie Rückmeldung haben möchten und was die nächsten Schritte bzw. Ziele sein könnten.

Phase 3: Die „Besprechungsphase“ (ca. 45 Min.) steht im Zentrum des Gesprächs und fokussiert folgende Leitfrage: „*Was war nützlich/ hilfreich für die Lerner und woran mache ich das fest?*“. Unter der gesprächsleitenden Maxime der Ressourcenorientierung (Bestärkung und Konzentration auf vorhandene, den in den Standards erwar-

[7] Die Bedeutung der Beziehungsebene – und die Ausrichtung der Fachleiter/innen darauf – drückt sich im Leitbild des Studienseminars BBS Mainz aus: „*Der Mensch steht in seiner Einmaligkeit, seiner Würde, seinen (Entwicklungs-) Potentialen und in seinen sozialen Bindungen im Mittelpunkt*“.

teten Kompetenzen förderliche Ressourcen der Lehrperson) erfolgt eine Feinphasierung der Besprechung in der folgenden Tabelle:

Tabelle 5: **Feinstruktur der Besprechungsphase**

(1) **Prozedere**	Seminargruppenleiter (Gesprächsmoderator als Vertreter des Allgemeinen einen Seminars) informiert über das Vorgehen.
(2) **Erste Eindrücke**	LiA → *„Was ich zuerst einmal sagen möchte: …“*
(3) **Ermunterung/ Wertschätzung**	Ermunterung/Wertschätzung der LIA durch die Ausbilder/innen → *„Hier sehe ich Entwicklung: …“, „Gut gefallen hat mir, ...“*
(4) **Besprechungsstern** (Instrument zum Abgleich der Wahrnehmungen zu den Schwerpunkten mit den Polen „sehr zufrieden“ vs. „gar nicht zufrieden“)	Die vorher vereinbarten Besprechungsschwerpunkte werden eingefügt und evtl. ergänzt. Dann verorten sich alle Gesprächsteilnehmer auf den Sterngeraden als Gesprächsanlass.
(5) **Reflexionsgespräch**	Die LiA wird zur Selbstreflexion durch zirkuläres Fragen (siehe unten) angeleitet. In dem daraus entstehenden Dialog achten beide Seiten auf eine symmetrische Kommunikation.
(6) **Zielvereinbarungen**	LiA → *„Daran möchte ich weiterarbeiten: …“* Ausbilder → *„Hier sehen wir Entwicklungspotentiale: …“*
ggf. bei **(7) benoteten Lehrproben**	Gemäß Ausbildungsordnung in Rheinland-Pfalz sammelt der Vertreter des Allgemeinseminars in einem ersten Durchgang die vorgeschlagenen Noten (Korridore). Anschließend werden die Noten für die Lehrprobe nach Anhörung der Teilnehmenden von dem Seminarleiter auf Vorschlag des Fachleiters festgesetzt. Nimmt der Seminarleiter nicht teil, setzt der Fachleiter die Note fest. Die Note wird den LiA bekannt gegeben.

Phase 4: Im Rahmen der „Metakommunikation“ (ca. 5-10 Min.) wird gefragt, wie alle Teilnehmenden die Besprechungssituation erlebt haben, um die Beratungsdeterminanten Akzeptanz, Übereinstimmung und Empathie abschließend zu thematisieren (vgl. dazu auch Böttcher 2004). Nachdem die LiA den Raum verlassen haben, erfolgt unter Schweigepflicht noch eine Metakommunikation aller Ausbilderinnen und Ausbilder im Hinblick auf die Interaktion untereinander in der Besprechungsphase.

Zum Bereich 2:

Phase 1: Bis zu einer Kalenderwoche nach dem Unterricht ergeht eine Reflexion der LiA nach dem Konzept zum pädagogischen Denken von REICH (vgl. zum Konzept REICH 2005) auf einem Formblatt mit den Bestandteilen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Nach den Unterrichtsbesuchen und unbenoteten Lehrproben sind die LiA zwar immer noch gehalten, ihren Unterricht unter der Perspektive

Kompetenzförderung zu reflektieren, hingegen wird ihnen die Form dann zur Berücksichtigung der Ausprägungen individueller Reflexionsformen freigestellt.

Phase 2: Nach Erhalt der Reflexion durch die LiA verschickt der Fachleiter die Dokumentation des Gesprächs elektronisch und bei Bedarf kommentiert die Reflexionsleistung der LiA (aus Gründen der Wertschätzung sowie aus Verantwortung für die Entwicklung der reflexiven Kompetenz) in freier Form.

Zum Bereich 3:

Um Kompetenzentwicklungen ohne Beurteilungsdruck zu ermöglichen, werden Reflexionen im Anschluss an den Unterricht von Fachleitern und anderen Schulpraktikern eingesetzt. Zunächst finden zwischen vier und sechs solcher Runden in den ersten drei, für die LiA noch nicht mit eigenverantwortlichem Unterricht belegten Monaten statt. In der Folgezeit hospitieren die LiA fünf Wochenstunden, die nicht systematisch mit Schulpraxisreflexionen gekoppelt werden, jedoch ist es ausdrücklich vom Studienseminar erwünscht, dass untereinander bzw. mit Mentoren Stunden reflektiert werden. Die Schulpraxisreflexionsgespräche erfolgen nach der gleichen Struktur wie im Bereich 1, erlauben jedoch den LiA in mit anderen Emotionen belegtem Raum Professionalisierungsprozesse einzuleiten (vgl. die Erfahrungsberichte bei MÜLLER 2005).[8]

Der Methode des zirkulären Fragens wird in den Bereichen 1 und 3 in der Besprechungsphase tragende Bedeutung eingeräumt. Dabei eröffnen die Berater allen Beteiligten und den Lehrkräften in Ausbildung durch „triadische Frageweise Möglichkeiten, sich in andere Positionen hinein zu versetzen und sich dabei auf einen Perspektivenwechsel innerhalb des Systems einzulassen. Die triadische Frageweise provoziert ein ‚Mutmaßen im Beisein der Anderen', denn die Beteiligten werden angeregt, ihre Vermutungen über Wünsche, Bedürfnisse, Meinungen, Beziehungen usw. anderer Beteiligter zu äußern" (REICH 2007, 1). Der Erwerb der Standards durch Verknüpfung von Orientierung an Expertenhandeln, Üben sowie Reflexion (vgl. dazu insb. OSER 2002) wird durch zirkuläres Fragen insofern gefördert, dass für LiA ein interdependenter Bezug auf Denkweisen von schulischen Vertretern und Fachleitern als Experten und ein Hinterfragen der eigenen Position möglich wird.[9]

Das Besprechungs- und Reflexionskonzept des Studienseminars BBS Mainz stützt sich mit dem vorgestellten Ansatz auf ein Verständnis des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften durch eine Anbindung an die eigene Biografie und aktuell ganzheitlich erlebtem, noch diffusem Unterricht auf Basis von Reflexion, um Zusammenhänge zu erkennen und Ereignissen Deutungen beizumessen. Nach KORTHAGEN (vgl. dazu die Darstellung des Modells in KORTHAGEN 2002) erlaubt die Reflexion eine **Schemabildung** (Abhängigkeiten, Charakteristiken, Transfer etc. herausfinden). Zum Gewinnen von Sicherheit im Hinblick auf eigenes Lehrerhandeln ist danach eine **Theoriebildung** möglich, um Zusammenhänge und Wirkungen

[8] Zurzeit arbeitet eine Arbeitsgruppe aus Fachleitern am Studienseminar BBS Mainz an einem umfassenden Hospitations- und Reflexionskonzept für den gesamten Bereich 3.

[9] Auch Ausbilder/innen werden somit selbst zu lernenden Subjekten und können eigene Positionen hinterfragen und abgleichen.

erklären zu können. Diese Theorien fußen auf eigenem Erleben und lassen sich anhand von wissenschaftlichen Theorien überprüfen. Nach Verfestigung solcher Bewusstwerdungen im Rahmen von Unterrichtsreflexion ist ein Übergang in Handlungsroutinen bei der erfahrenen Lehrkraft möglich (sensu KORTHAGEN eine Reduzierung des Levels bzw. des Niveaus, 2002). Eine Fokussierung auf andere, selbstständig wahrgenommene Probleme im Unterricht ist im Zuge der fortgesetzten Unterrichtsreflexion in der Folge gangbar.

Das Besprechungs- und Reflexionskonzept unterstützt u. a. Entwicklungspotenziale im Strukturelement 1 „*Lernen und Verstehen*“ (allen voran bei den Standards 2 „*Moderation von (Selbst-)Aneignungsprozessen*“ und 3 „*Reflexion des Lehr-/Lernhandelns*“ sowie 4 „*Transfer aktueller wissenschaftlicher Forschung auf Lehr-/Lernsituationen*“) sowie im Strukturelement 2 „*Kommunizieren und Interagieren*“ (dabei vor allem beim Standard 1 „*Analyse von Kommunikation und Interaktion*“). Darüber hinaus bieten sich im Rahmen der Besprechungsphase umfassende Entwicklungspotenziale im Hinblick auf die Strukturelemente 3 und 4 an (dabei im Besonderen für die Standards „*ganzheitliche Entwicklung von vernetztem Handlungswissen*“ und „*zur Reflexion des Rollenverständnisses als Lernbegleiter*“). Auch können LiA speziell in Bezug auf Standard 1 „*Transfer zeitgemäßer didaktischer Ansätze*“ aus Strukturelement 5 und Standard 5 „*(Selbst-)Reflexion einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des beruflichen Handelns*“ Fortschritte machen.[10] Zum Abschluss ist aus Sicht des Studienseminars zu erwähnen, dass durch Steuerung der Besprechungsschwerpunkte individuellen Entwicklungsschwerpunkten der LiA im Kompetenzraster – ausgelöst durch ein exponiertes Zusammenfallen von Selbst- und Fremdwahrnehmungen – nachgegangen werden kann.

4.4 Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase

Die in den Standards beschriebenen Kompetenzen erlauben es, die universitäre und schulpraktische Ausbildungsphase systematisch und *output*-orientiert zu verschränken (vgl. OELKERS 2003). Dabei werden – hingegen eher durch glückliche Fügung als systematisch bewirkt – an der Universität Mainz im Studiengang Wirtschaftspädagogik von Fachleitern des Studienseminars Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen der schulischen Praktika per Lehrauftrag übernommen.

Im Rahmen der Praktika-Vorbereitung werden pädagogische Rahmenbedingungen für den Unterricht in berufsbildenden Schulen und didaktisch-methodische Vorüberlegungen hinsichtlich Planung und Umsetzung einer Unterrichtsstunde gemeinsam erarbeitet. Es wird konkreter Unterricht durch individuell ausgearbeitete und standardisierte Beobachtungsbögen beobachtet. In diesem Zusammenhang werden teilnehmende versus nicht teilnehmende und standardisierte versus offene Beobachtungsformen kontrastiert. Insofern sollen die Teilnehmer zu der Beurteilung von Unterricht unter Berücksichtigung von Beobachtungskriterien befähigt werden. In Bezug auf die Standards werden damit insbesondere die Kompetenzen (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002) zur „*Einordnung des … pädagogischen Handelns*

[10] Zitate entnommen aus ARBEITSGRUPPE 2002.

in biografische, gesellschaftliche und Prozesse“ (SE 3), „*zur Synthese von didaktischen und methodischen Elementen in Unterrichtskonzeptionen*“ (SE 4), „*zur Partizipation an Lebens-, Lern- und Arbeitsgemeinschaften*“ (SE 7) und zur „*Vereinbarung von Beurteilungskriterien*“ (SE 7) angesprochen. Nicht zuletzt sind dabei vom Studienseminar vier Startkompetenzen, als Voraussetzungen für die 2. Phase, im Blick des Studienseminars (vgl. dazu die Untersuchung von HEINEN-LUDZUWEIT 2005): Reflexionsfähigkeit, forschender Blick (Fähigkeit zur Beobachtung und kritischen Hinterfragung von Beobachterperspektiven und -kriterien), Fähigkeit zum Erkennen von Entwicklungsaufgaben und -stufen, die als Startkompetenzen (noch) nicht im Kompetenzraster expliziert sind. Startkompetenz bezeichnet damit die in der 1. Phase aufgebauten Kompetenzen, „um dann im Referendariat nach relativ kurzer Zeit unterrichtend und lehrend weiter zu lernen“ (ebd., 135).[11]

In der von Fachleiterinnen und Fachleitern des Studienseminars verantwortlich durchgeführten Nachbereitungsveranstaltung von Schulpraktika geht es um angewandte Unterrichts- bzw. Unterweisungsmethoden und ihre lehr-lern-theoretische Grundlagen. Im Zentrum einer kritischen Reflexion steht die Frage, inwiefern die Lehr-Lern-Arrangements tatsächlich Lernen förderlich waren. In diesem Zusammenhang spielen auch Lernschwierigkeiten und Disziplinprobleme auf Basis der eigenen Erfahrungen eine Rolle. Im Rahmen der *Output*-Orientierung geht es in diesem Kontext erneut insbesondere um den forschenden Blick, dabei insbesondere um die Startkompetenzen (entnommen aus: ARBEITSGRUPPE 2002) zum „*Transfer aktueller wissenschaftlicher Forschung auf Lehr-/Lernsituationen*“ (SE 1, Standard 4) und zur „*Differenzierung eines lernerorientierten Unterrichts*“ (SE 4, Standard 3).

Mit der geplanten Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz, die an den Landesuniversitäten i.d.R. zu Beginn des Wintersemester 2007/08 auch Lehramtsstudiengänge auf *Bachelor*- und *Master*-Strukturen mit Modulsystem und curricularen Standards umstellt, wird die Vor- und Nachbereitung von Praktika nach der Vernetzungsvorstellung der Quedlinburger Beschlüsse der KMK von 2005 auch strukturell in die Hände der Fachleiter der Studienseminare gelegt (vgl. zum Konzept MBWKJ 2005). Dabei sind im *Bachelor*-Studium insgesamt drei orientierende (die ersten beiden zehntägigen Praktika schulartübergreifend) und zwei vertiefende Praktika (15-tägig) – teils semesterbegleitend, teils in der vorlesungsfreien Zeit – und drei Fachpraktika (je 30-tägig) im Master-Studiengang. Für vertiefende und Fachpraktika zeichnen sich auch die Fachleiterinnen und Fachleiter für die Durchführung und Bewertung in enger Abstimmung mit den Schulen und mit einer Lehrkraft der Universitäten verantwortlich (vgl. ebd.). Damit einher geht eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 15 Monate, so dass in den Praktika bereits umfangreiche Entwicklungsmöglichkeiten für LiA im Hinblick auf die Standards gegeben werden müssen. Die gemeinsame Verantwortlichkeit von Universität, Studienseminar und Schulen bedingt dabei eine intensive Verzahnung – am Standort Mainz ist diese Entwicklung mit den überlappenden Verantwortlichkeiten und der Anbindung der Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen bereits eingeleitet worden.

[11] Startkompetenz kann als Ansatzpunkt über Portfolios bestimmt werden (HEINEN-LUDZUWEIT 2005). Insofern wäre dies ein weiterer Verknüpfungspunkt zwischen der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung sowie ein Argument für das durchgehende Führen eines Entwicklungsportfolios.

Nicht zuletzt wird im Zuge der Vernetzung und umfassenden Modularisierung des Gesamtsystems Lehrerbildung – einhergehend mit der Reform der Lehrerbildung – für die 2. Phase eine angemessene Startkompetenz im „selbstständigen Organisieren der Ausbildung“ – einhergehend mit Selbstdiagnosefähigkeiten – erwartet, was in Zukunft zusätzlich einen selbstverantwortlichen Umgang zur Herausbildung des individuellen Kompetenzprofils mit dem flexiblen Modulsystem der 2. Phase befördern sollte.

Weiterhin wird diskutiert, schon zu Beginn des Studiums ein Entwicklungsportfolio (bzw. Lerntagebuch) einzuführen, welches dann phasenübergreifend geführt werden kann. Insbesondere können darin auch die Erfahrungen der Schulpraktika und die modulbezogene Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung der Lehrerbildungsstandards langfristig dokumentiert und reflektiert werden.

4.5 Weitere Bausteine eines kohärent standardorientierten Ausbildungskonzepts

Nach § 11 Absatz 1 der Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz sind nach der Hälfte der Ausbildungszeit durch alle Ausbilderinnen und Ausbilder mit der LiA ein ausführliches Gespräch mit beratendem, über den Ausbildungsstand Auskunft gebendem Charakter zu führen. Dieses beruht auf einer Selbsteinschätzung der LiA, strukturiert nach den Strukturelementen unter Auswahl derjenigen Standards, welche die LiA individuell als relevant einstufen. Dann erfolgt ein Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das Portfolio wird dabei als Basis bzw. als Beleg für Kompetenzentwicklungen herangezogen.

Gemäß § 11 Absatz 2 der Verordnung erstellen am Ende der Ausbildungszeit die Fachleiter, der Seminarleiter sowie der Leiter der Ausbildungsschule im Benehmen mit dem Mentor jeweils eine Beurteilung der LiA. Auch diese sind nach Strukturelementen auf Basis der Standards zu formulieren und anhand von Beobachtungen (und gegebenenfalls des Portfolios) im Einklang mit den Präzisierungen im Kompetenzraster zu belegen.[12]

5 Und wo liegt der Ansatz der Neugestaltung? – Quo Vadis?

Eine Neugestaltung bzw. Reform – verstanden als Umgestaltung und Verbesserung des Bestehenden – war vor dem Hintergrund von Befunden zur potenziellen Wirkungslosigkeit der 2. Phase (die Kritik gilt wohl auch der 1. Phase) der Lehrerausbildung in Bezug auf die Nachhaltigkeit dringend geboten. Der fokale Punkt der Reform liegt auf der stringenten Ausrichtung aller Ausbildungsbestandteile am Studienseminar BBS Mainz auf die Standards in der Architektur der Lehrerbildung, welche mit den KMK-Lehrerbildungsstandards kompatibel sind, und in einem Kompetenzraster für beobachtbares Verhalten von LiA operationalisiert werden. Auf dieser Basis können summativ oder formativ gewonnene Rückschlüsse auf Kompetenzausprägungen von LiA durch Ausbilderinnen und Ausbilder gezogen werden. Zum

[12] Weitere Bestandteile der Ausbildung am Studienseminar BBS Mainz, welche dem standardbasierten Konzept verpflichtet sind, werden hier aus Gründen des Umfangs nicht dargestellt (z.B. Einstellungsgespräche für Quer- und Seiteneinsteiger, Forum Lehrerbildung als Verbindungsstelle Schulen-Seminar etc.).

Ansatz gehören flexible und wählbare Module, die zur Auswahl angeben, welche Kompetenzen (geordnet nach Standards und Strukturelementen) in ihnen befördert werden können, das Führen eines Entwicklungsportfolios zur (selbst-)reflexiven Dokumentation der standardbezogenen Entwicklungen und der Förderung der reflexiven Kompetenz. Schließlich trägt die Einbettung des Besprechungs- und Reflexionskonzeptes nach Unterricht in die Ansätze zur Selbstreflexion und zur selbstständigen Initiierung von Veränderungsprozessen als Schwerpunkte im Kompetenzraster zur Standardorientierung bei. Die zunehmende Vernetzung von 1. und 2. Phase erlaubt es, gemeinsam die Standardorientierung zum Ende der Ausbildung hin anzustreben.

Zuletzt ist darauf hinzuweisen, die Gefahren von Standards nicht als „blinde Flecken“ zu ignorieren (vgl. z.B. HERZOG 2005 oder HORSTKEMPER 2005). Schließlich sind sie gesetzt-normativ und damit nicht unveränderlich. Darüber hinaus müssen sich auch erst die Präzisierungen im Kompetenzraster in der Verwendung bewähren. Außerdem gilt es Individualität und Entfaltungsmöglichkeit zu bewahren (vgl. zu diesen Aspekten KLIEME 2005), so dass am Studienseminar ausdrücklich auch Kompetenzen in Bewertungen erfasst werden, die nicht standardisiert sind, aber dem Individuum als professionelle Lehrperson Dienste erweisen.

Wohin führt der Weg? (Quo vadis?)

Ob die Standards und die Präzisierung im Kompetenzraster beispielsweise OELKERS’ fünf zentralen Anforderungen an Standards genügen (prägnant – und verkürzt – dargestellt: begrifflich klar, auf Unterricht spezifiziert, erfüllbar, beschränkt und überprüfbar; vgl. dazu ausführlicher bei OELKERS 2005), um den Vorwurf der Beliebigkeit, der gerade in der Vergangenheit häufig der 2. Phase anhaftete (vgl. z.B. MÜLLER 2005), zu entkräften, muss sich im Wege der internen und externen Evaluation noch erweisen. Im Rahmen der Bestrebungen nach Qualitätssicherung am Studienseminar BBS Mainz existiert ein Funktionsteam, welches sich als Aufgabe mit dem Evaluationskonzept beschäftigt. Dabei geht es um die systematische Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Informationen, um zu Bewertungen zu dieser Frage, z.B. nach den Kriterien der fünf OELKERS’schen Anforderungen, zu kommen. Das Ziel ist eine kontinuierliche Seminarentwicklung als planvolle und systematische Entwicklung der Anwendung des vorgestellten, konsequent auf Standards ausgerichteten Konzepts, welche in der periodischen Nivellierung des Seminarprogramms ihren Niederschlag finden kann.

Literatur

ALTRICHTER, H./ POSCH, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.

ANDERSON, L.W./ KRATWOHL, D.R. (Hrsg.) (2001): A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York.

ARBEITSGRUPPE der Studienseminare BBS und des Landesprüfungsamtes in Rheinland-Pfalz (2002): Architektur der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, Rheinland Pfalz. Mainz.

BECKER, M. (2003): Subjektorientierung im Studienseminar. In: Lernen & Lehren, 69, 28-34.

BENNEMANN, B./ SCHEIDSTEIGER, T./ SCHEIDSTEIGER, U. (2004): Studie zur Modularisierung von Studiengängen und zur Einführung von Leistungspunktesystemen. BLK-Verbundprojekt. Kiel, Oldenburg.

BLK (Bund-Länder-Kommission) (2002): Modularisierung in Hochschulen. H. 101. Bonn.

BLOOM, B.S. et al. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.

BÖTTCHER, W. (2004): Beraten lernen. Bönen.

BÖHNER, M. (2005): Bankwirtschaftliche Kompetenz: Theoretische Grundlegung, Entwicklung und Validierung eines standardisierten Erfassungsinstruments. Hamburg.

BROPHY, J.E. (2000): Teaching. Educational Practices Series. Bd. 1. Brüssel.

EBERLEI, W. (2007): Berufsprinzip und Modularisierung – Ist ein Wandel in Deutschland nötig? In: Wirtschaft und Erziehung, 59, H. 1, 19-22.

GAGNÉ, R.M./ DRISCOLL, M.P. (1988): Essentials of learning for instruction. Englewood Cliffs, NJ.

GOLL, A./ KLUPSCH-SAHLMANN, R./ THESSELING, H. (2002): Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen. In: IDB Münster (Ber. Inst. Didaktik Biologie), Bd. 11, 35-47.

HÄCKER, T. (2006): Wurzeln der Portfolioarbeit: Woraus das Konzept erwachsen ist. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber, 27-32.

HÄCKER, T./ WINTER, F. (2006): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch PORTFOLIOARBEIT: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber, 227-233.

HEINEN-LUDZUWEIT, K.S. (2005): Das Integrierte Forschungspraktikum der Universität und des Landesinstitutes für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg: Startkompetenz für das Referendariat. In: Seminar, 11, Nr. 2, 135-140.

HELMKE, A. (2005): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.

HERZOG, W. (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, H. 2, 252-258.

HAGELÜCKEN, H. (2006): Lehrerbildung steckt in einer Krise?! In: Wirtschaft und Erziehung, 58, H. 12, 420-425.

HORSTKEMPER, M. (2005): Standards: Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität? In: Pädagogik, 57, H. 9, 6-9.

INGENKAMP, K.H. (Hrsg.) (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim.

JERVIS, K. (2006): Standards: Wie kommt man dazu? Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA. In: BRUNNER, I./ HÄCKER, T./ WINTER, F. (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Velber, 46-52.

KEUFFER, J./ OELKERS, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim.

KLIEME, E. (2005): Bildungsqualität und Standards: Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: BECKER, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005, 5-6.

KLIEME, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2000/2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 in der Fassung vom 22.10.2004.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.12.2004.

KORTHAGEN, F.A.J. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg.

KRATHWOHL, D.R./ BLOOM B.S./ MASIA, B.B. (1964): Taxonomy of educational objectives, Handbook II: Affective domain. New York.

MBWJK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur) (2005): Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz: Zur Konzeption, Gestaltung und Organisation der Schulpraktika. Mainz.

MEDER, O. (2005): Blackbox Modularisierung – Ein biographietheoretischer und psychodynamischer Beleuchtungsversuch. In: Seminar, 11, Nr. 2, 86-102.

MERZINGER, P./ SCHNACK, J. (2005): Feedback-Methoden zur Förderung der Leistungsentwicklung: Kompetenzraster. In: BASTIAN, J./ COMBE, A./ LANGER, R. (Hrsg.): Feedback-Methoden. Weinheim, 145-154.

MÜLLER, A. (2004): Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In: Pädagogik, 56, H. 9, 25-29.

MÜLLER, H. (2005): Schulpraxisreflexion als Brücke zwischen Theorie und Praxis – Erprobung neuer Wege der Lehrer(aus)bildung. In: Wirtschaft und Erziehung, 57, H. 7-8, 256-263.

OELKERS, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, Beih. 7, 54-70.

OELKERS, J. (2005): Von Zielen zu Standards: Ein Fortschritt? In: BECKER, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005, 18-19.

OSER, F. (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Nr. 1, 26-37.

OSER, F. (2002): Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Nr. 1, 8-19.

OSER, F./ OELKERS, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich.

PILZ, M. (1999): Modulare Strukturen in der beruflichen Bildung -eine Alternative für Deutschland? – Eine explorative Studie am Beispiel des schottischen Modulsystems. Markt Schwaben.

PILZ, M. (2002): The contrast between modular and occupational approaches to modernising vocational training. In: CEDEFOP Vocational Training - European Journal, Nr. 25, 27-33.

REICH, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktiven Pädagogik. Weinheim.

REICH, K. (2006): Portfolio. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Nr. 1, 17-41.

REICH, K. (2007): Zirkuläres Fragen. Online: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/didaktik/zirkulaer/frameset_zirkulaer.html (29-03-2007).

SCHULZ, R./ TRAMM, T. (2006): Reform der Lehrerbildung in Hamburg – auf dem Weg zu einem integrierten Bildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Online: http://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/berufsbildungsdialog/schulz_tramm.pdf (15-02-2007).

SELLIN, B. (1994): Berufsbildung in Europa: auf dem Weg zu ihrer Modularisierung. Thessaloniki.

SONDEREGGER, J. (2005): Standards – Kompetenzen – Module. Begriffe, Erfahrungen bei der Entwicklung und Umsetzung eines Ausbildungskonzeptes. Seminar, 11, Nr. 2, 23-33.

SPÖTTL, G. (2003): Relevanz von Modulen in der zweiten Phase der Lehrerbildung – Erste Erkenntnisse aus dem Modellversuch. Vortragstext zum Start der Modulwochen am Studienseminar Hamburg am 22.04.2003. BLK-Modellversuch UbS, Papier 4. Flensburg.

TENORTH, H.-E. (2005): Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung: Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards. In: BECKER, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft 2005, 30-31.

WESTPHALEN, K. (1979): Was soll Erziehung leisten? Donauwörth.

WIEDENHORN, T. (2006): Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe: Individualisiertes Lernen organisieren. Mühlheim an der Ruhr.

WEINERT, F.E. (1999): Definition and selection of competencies: concepts of competence. München. Online: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/weinert_report.pdf (11-09-2000).

WEINERT, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, 17-31.

WINTER, F. (2004): Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler.

WINTER, F. (2007): Alternativen zur traditionellen Leistungsbewertung: Portfolios, Präsentationen und Fördergespräche. Vortrag auf der Didacta am 01. März 2007 im Rahmen des Symposions „Fördern und fordern – Unterschiede sehen, akzeptieren, nutzen“. Köln.

ZIMMERMANN, W.-D. (2003): Gespräche führen – moderieren – beraten. Baltmannsweiler.

Der Autor:

Dr. MARKUS BÖHNER

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (BBS) Mainz

Wallstraße 98, 55122 Mainz

E-mail: boehner (at) sembbs-mz.de

Homepage: http://studienseminare-bbs.bildung-rp.de

Eva M. Hertle
(Universität Paderborn)

Die Last innovativer Lehrerbildung!? Oder: Lasst Studienseminare innovative Lehrerbildung gestalten!

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/hertle_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (HERTLE 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/hertle_bwpat12.pdf

Die Diskussionen über die Lehrerbildung für berufsbildende Schulen richten sich in den letzten Jahren zunehmend auf die zweite Phase der Lehrerausbildung. In vielen Bundesländern münden diese in entsprechende Reformvorhaben. Die Reformvorhaben zielen dabei zum Teil auf organisatorisch-strukturelle, zum Teil aber auch auf didaktisch-curriculare Veränderungen in dieser Phase der Lehrerausbildung. Dies zeigen z. B. die Reformvorhaben, die im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms innovelle-bs angestoßen wurden. Eine Frage, die im Rahmen der Veränderungsaktivitäten allerdings ausgeblendet bleibt, ist diejenige, wie Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung erfolgreich implementiert werden können. Während für den Schulkontext in den letzten Jahren vielfältige Hinweise gesammelt werden konnten, dass sich Innovationen – wie bspw. das Lernfeldkonzept – nicht als Selbstläufer erweisen, wird diese Problematik für den Vorbereitungsdienst bislang nicht diskutiert. Im Rahmen dieses Beitrags soll diesem noch nicht beachteten Problemkontext nachgegangen werden. Hierzu wird einerseits eine Kennzeichnung der zweiten Phase der Lehrerausbildung vorgenommen und die Relevanz dieser Lehrerausbildungsphase herausgestellt. Andererseits werden – unter Rückgriff auf eine Fallstudie, die sich mit der Implementation eines Portfolio- und eines lernfeldorientierten Ausbildungskonzepts beschäftigte – der Problemkontext ‚Veränderungsprozesse in der zweiten Phase der Lehrerausbildung' geschärft und Hinweise für Veränderungsprozesse, unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchskontextes, gegeben.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

.

EVA M. HERTLE (Universität Paderborn)

Die Last innovativer Lehrerbildung!? Oder: Lasst Studienseminare innovative Lehrerbildung gestalten!

1 Problemkontext: Lehrerrekrutierung, -bildung und -handeln

Erfolgreiches Lehrerhandeln, so die Annahme, auf der die deutsche Lehrerbildungspraxis beruht, ist das Ergebnis eines langjährigen Aus- und Weiterbildungsprozesses (vgl. z. B. TERHART 1992, 2001; SLOANE 2001). In einem einfachen Input-Output-Modell lässt sich diese Annahme folgendermaßen darstellen:

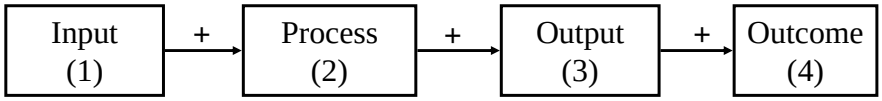


Abb. 1: Prozess der Lehrerbildung

Dabei wird davon ausgegangen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen den Teilaspekten Input (1), sprich den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern, die in das Lehrerbildungssystem einmünden, sowie den entsprechenden Regularien (regulativen Institutionen) für das Lehrerbildungssystem, dem konkret ausgestalteten Aus- und Weiterbildungsprozess (2), dem hierdurch erzielten Lernergebnis (3) sowie dem tatsächlichen Lehrerhandeln im Tätigkeitsfeld (4) besteht (vgl. hierzu z. B. auch die Hinweise zum Wirkungszusammenhang von Lehrerbildung und -handeln von WILBERS 2004). Nun müsste konsequenterweise wiederum zwischen den einzelnen Phasen der Lehreraus- und -weiterbildung, d. h. dem Studium als erste Phase (a), das in der folgenden Abbildung die Zeitspanne von t_0 bis t_1 umfasst, dem Referendariat bzw. dem Vorbereitungsdienst als zweite Phase (b) von t_1 bis t_2 sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung als dritte Phase (c), die zwischen t_2 und t_3 angesiedelt ist – so wie es Abbildung 2 zum Ausdruck bringt – differenziert werden.

Bereits seit Jahren lassen sich an mehreren Stellen in diesem Prozess – bzw. an mehreren Stellen in den Teilprozessen – Probleme lokalisieren, die sich – so wird vermutet – auf die einzelnen Teile sowie den Gesamtprozess auswirken.

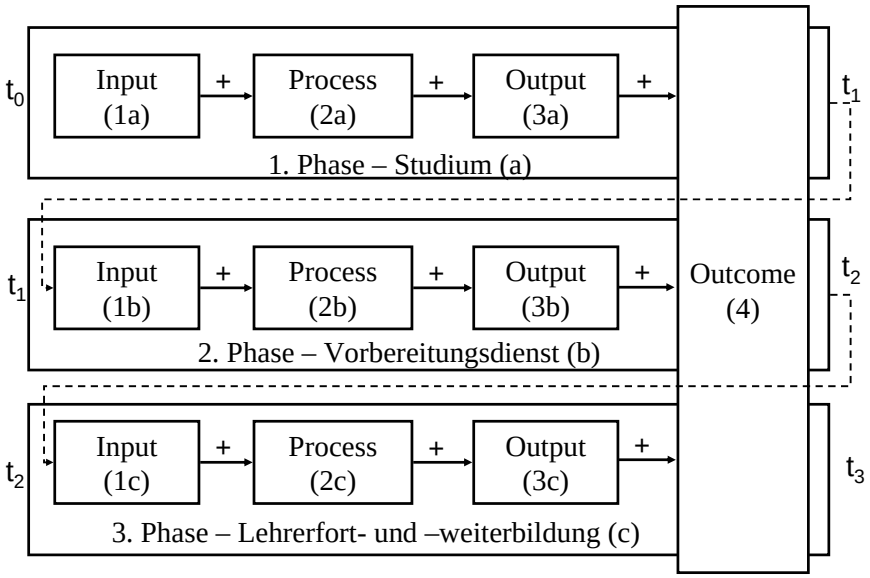


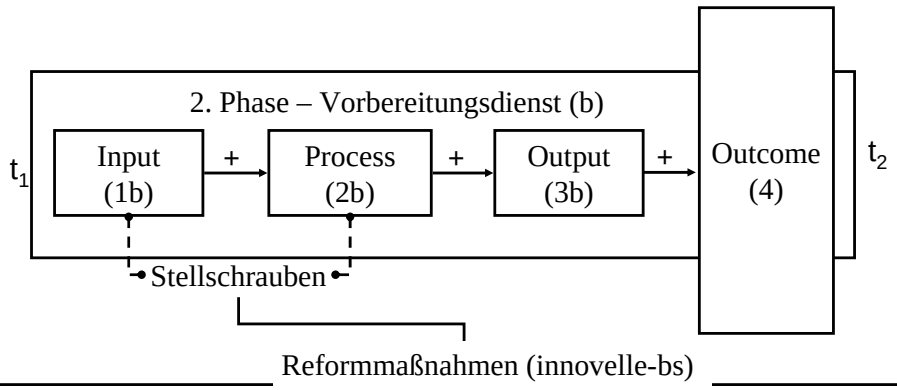
Abb. 2: Nach Ausbildungsphasen differenzierter Lehrerbildungsprozess

Im Folgenden soll die zweite Phase, d. h. der Vorbereitungsdienst, im Vordergrund stehen. So ist im berufsbildenden Schulbereich schon seit Jahrzehnten in nahezu allen Bundesländern ein eklatanter Bewerbermangel zu verzeichnen (vgl. JOST 1990; BADER et al. 1993; BADER et al. 1992; BADER/ SCHÄFER 1995, 2000, 2001, 2002; vgl. zusammenfassend auch HERTLE 2007). Dieser Bewerbermangel führte und führt z. T. noch immer zu Sondermaßnahmen bei der Akquisition von Lehramtsanwärtern bzw. zu berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen für Akademiker mit fachwissenschaftlichem universitärem Studienabschluss. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Organisation und Durchführung des Vorbereitungsdienstes sowie die Arbeit mit den angehenden Lehrern an der Schule. Gleichzeitig nehmen in den letzten Jahren die Diskussionen um die Qualität der Lehrerbildung nicht nur zu, sondern sie werden – zumindest der Wahrnehmung nach – zunehmend schärfer. Diese Diskussionen werden wiederum geschürt durch Mängel in den Schüler- bzw. Schulsystemleistungen, wie sie bspw. in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS (vgl. BAUMERT et al. 2000) oder auch PISA (vgl. OECD 2000) festgestellt wurden.

Als Folge auf die identifizierten und vermuteten Probleme im Prozess der Lehrerbildung werden seit Anfang des neuen Jahrtausends eine Vielzahl an Reformoptionen für die Lehrerbildung diskutiert, im Rahmen von Modellvorhaben versuchsweise erprobt und z. T. wurde auch damit begonnen, Reformoptionen umzusetzen. Dabei geht es sowohl um Fragen bzgl. Veränderungen in der Lehrerausbildung als auch um solche in der Berufseinstiegsphase von jungen Lehrkräften oder in der Lehrerfort- und -weiterbildung.

Primäres Ziel der Veränderungsvorhaben ist die Verbesserung des Status Quo und damit eine zukunftsweisende Lehrerbildung. In den einzelnen Bundesländern werden hierfür ganz unterschiedliche Wege beschritten. Wie bunt sich der föderale Strauß an Reformmaßnahmen hinsichtlich des Vorbereitungsdienstes, der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie der Berufsausübungsphase darstellt, deuten z. B. die im Rahmen des BLK-Modellversuchprogramms *innovelle-bs* 28 gebündelten und seit 2001 durchgeführten Modellversuche an (vgl. u. a. SCHULZ

et al. 2006; auch BELLENBERG/ THIERACK 2003 weisen in einer Synopse zur Situation der Lehrerausbildung in Deutschland auf Reformmaßnahmen in den unterschiedlichen Lehrämtern hin). In diesem Beitrag soll der Vorbereitungsdienst im Zentrum der Betrachtungen stehen, derjenige Teil der Lehrerbildung, welcher auch schon mal als vernachlässigter Teil bezeichnet wird (vgl. FRECH/ REICHWEIN 1977; SCHÄFERS 2002 und die dort verwendete Literatur). Aber auch innerhalb dieser Phase wird eine Einschränkung vorgenommen. Es geht um den durch Studienseminare organisierten Teil der zweiten Phase. Im Rahmen von *innovelle-bs* wurde für den Vorbereitungsdienst dabei an folgenden Stellschrauben gearbeitet:



- Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase
- Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner
- Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern
- Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte
- Netz- und multimediagestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung
- Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich veränderten beruflichen Schulen
- Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen

Abb. 3: Stellschrauben und Reformmaßnahmen in der zweiten Phase

Die vielfältigen Reformmaßnahmen stimmen angesichts der z. T. vernichtenden Urteile über Lehrkräfte und ihr Handeln positiv. Es drängen sich allerdings zwei Fragen auf, denen in diesem Zusammenhang offensichtlich noch zu wenig Bedeutung geschenkt wird. Die eine Frage ist diejenige nach dem genauen Zusammenhang, d. h. dem Wirkungszusammenhang zwischen der organisierten Lehrerausbildung und der Qualität des Lehrerhandelns in deutschen Schulen. Die Forschungsbefunde hierzu sind allenfalls punktuell, zumeist normativ und stammen i. d. R. aus den Vereinigten Staaten. Die wenigen Hinweise, die vorliegen, verweisen allerdings darauf, dass dem Lehrerhandeln, welches gezielt ausgebildet wurde, eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse bei den Schülern einnimmt (vgl. TERHART 2000, 76; OSER 2001, 83ff.; LIPOWSKY 2006, 49) und sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der Ausbildungsphase und der Professionalität im Lehrerhandeln vermuten lässt (vgl. neben DANN et al. 1978 und OESTERREICH 1988 auch die Hinweise bei PRES 2001; SCHÖNKNECHT 2004; BLÖMEKE 2004).

Die zweite Frage, die rund um die Diskussion, Entwicklung und Implementation von Reformmaßnahmen bislang scheinbar ausgeblendet bleibt und die in diesem Beitrag im Zent-

rum steht, ist diejenige, wie Veränderungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung erfolgreich umgesetzt werden können. Diese Frage erscheint nicht zuletzt deshalb legitim, weil in den letzten Jahren vielfältige Hinweise gesammelt werden konnten, dass die Implementation von Innovationen im Kontext Schule – wie z. B. das Lernfeldkonzept – gerade keine Selbstläufer darstellen, sondern mit zahlreichen Problemen verbunden sind (vgl. z. B. KREMER 2003; LUCHTE 2005; BÖHNER 2006). Vor dem Hintergrund der zweiten Phase der Lehrerausbildung – so scheint es zumindest – wurde diesem Problem bisher keine Aufmerksamkeit geschenkt, was angesichts des Handlungs- und notwendigen Erfolgsdrucks nahezu verwunderlich anmutet.

Im vorliegenden Beitrag soll eine erste Annäherung an Veränderungsprozesse in dem durch Studienseminare organisierten Teil der zweiten Phase der Lehrerausbildung geschaffen werden. Dabei wird auf Veränderungsprozesse im Kontext des Modellversuchs FiT (Flexibilisierung, Individualisierung und Teambildung in einer integrativen, lernfeldorientierten Lehrerausbildung für berufliche Schulen) Bezug genommen, die über eine Fallstudie im Rahmen eines Dissertationsprojekts näher beleuchtet wurden. Die Fallstudie sowie deren Kontext sollen im folgenden Abschnitt skizziert werden.

2 Fallstudienkontext

2.1 Der Modellversuch FiT

Der Modellversuch FiT wurde von 2002 bis 2005 an zwei hessischen Studienseminaren für berufliche Schulen in Hessen durchgeführt und war im BLK-Modellversuchsprogramm *innovelle-bs* angesiedelt. Gleichwohl Modellversuche einen sehr spezifischen Kontext darstellen, war mit der durchgeführten Studie die Hoffnung verbunden, auch grundsätzlichere Hinweise zu Veränderungsprozessen in Studienseminaren zu generieren. Dies soll insbesondere dadurch gefördert werden, dass dabei die spezifischen Rahmenbedingungen an Studienseminaren in den Blick genommen werden.

Im Mittelpunkt der Arbeiten im Modellversuch FiT stand die Revision der seminarbasierten Lehrerausbildung. Da die Nachzeichnung aller Geschehnisse und Prozesse im Rahmen der Studie nicht möglich waren, wurden zwei für den Modellversuch sehr bedeutende Entwicklungslinien – denen das Potenzial zugeschrieben werden kann, Hinweise zu Veränderungsprozessen zu geben – näher beleuchtet. Diese beiden Entwicklungslinien beziehen sich auf die Entwicklungen (1) eines Portfoliokonzepts, durch welches die Berufsbiographie der Lehramtsanwärter stärker in den Blick genommen werden sollte, sowie (2) von curricularen Ausbildungseinheiten – so genannte Ausbildungsfelder – durch welche die Ausbildung systematisch strukturiert werden sollte (vgl. u. a. HERTLE/ SLOANE 2005; 2007). Diese beiden Neuerungen werden in den folgenden Abschnitten näher gekennzeichnet.

2.2 Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung – das Ausbildungsfeldkonzept

Während die Kritik an der Lehrqualität zu Diskussionen um Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung in didaktisch-curricularer Hinsicht führt, folgen auf die Probleme der ausreichenden Versorgung mit Lehrkräften in nahezu allen Bundesländern Sondermaßnahmen zur Gewinnung des Lehrkräftenachwuchses, die – kritisch betrachtet – eine Unterwanderung der formalen zwei- bzw. dreiphasigen Lehrerausbildung darstellen.

Im Modellversuch FiT sollte an beiden Problempunkten angesetzt werden. Zum einen sollte eine curriculare Reorganisation des Vorbereitungsdienstes vor dem Hintergrund einer zukunftsweisenden zweiten Phase der Lehrerbildung vorgenommen werden, die insbesondere auch die Vorbereitung auf das Lernfeldkonzept in den Blick nimmt. Zum anderen sollte den heterogenen Voraussetzungen der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst Aufmerksamkeit geschenkt werden, d. h. auch Quereinsteigern sollte eine für sie adäquate Vorbereitung auf den Schuldienst geboten werden. Als ein didaktisch-curriculares Konzept, welches dieser Anforderung gerecht werden könnte, wurde dabei die Lernfeldorientierung bewertet. Lernfeldlehrpläne folgen einer handlungslogischen Sequenzierung – und nicht wie traditionelle Lehrpläne einer fachsystematischen – und orientieren sich dabei am jeweiligen beruflichen Handlungsfeld der Lerner. Traditionelle Unterrichtsfächer werden durch die curriculare Einheit Lernfeld abgelöst. Lernfelder sind didaktisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder und damit fächerübergreifend. Sie zielen auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (vgl. z. B. KREMER/ SLOANE 2000, 71ff.). Ebenso wie lernfeldstrukturierte Lehrpläne für die berufliche Erstausbildung sollte sich das neu zu entwickelnde Curriculum an den konkreten Anforderungen im beruflichen Handlungsfeld und den hierfür notwendigen Kompetenzen orientieren. Es sollte ein so genanntes Ausbildungsfeldkonzept entwickelt und implementiert werden. Mit diesen Entwicklungen wurde somit an einer curricularen Stellschraube für den Vorbereitungsdienst gearbeitet.

Um das Handlungsfeld für Lehrkräfte an beruflichen Schulen operationalisierbar zu gestalten und entsprechende Kompetenzprofile abzuleiten, wurde im Modellversuch die Lehrerhandlungsmatrix (zu einer ausführlicheren Darstellung der Entwicklung der Lehrerhandlungsmatrix vgl. u. a. HERTLE/ SLOANE 2004; 2005) entwickelt. Durch sie können einerseits die unterschiedlichen *Handlungsfelder* von Lehrenden für berufsbildende Schulen und andererseits die darin zu verortenden *Handlungen resp. Aufgabenbereiche* strukturell erfasst werden. Handlungsprozesse und Handlungsfelder von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen können dann weiter konkretisiert werden. Für die Systematisierung der *Handlungsfelder* bzw. *-orte* wurde folgende Ausdifferenzierung gewählt: *Klasse*, *Bildungsgang*, *Schule* sowie *Umfeld* (Region, Verbände, Ausbildungsbetriebe, andere Schulen etc.).

Für die Definition der *Handlungsprozesse* stellte sich das Problem, dass Prozesse prinzipiell sehr schwer abgrenzbar sind, da sie sich überschneiden können und z. T. auf strukturgleichen Basisprozessen beruhen. Tätigkeiten lassen sich außerdem immer wieder über Tätigkeiten ausdifferenzieren bzw. zu allgemeinen Tätigkeiten bündeln. *Handlungsprozesse* konkretisieren sich letztlich erst in den oben beschriebenen Aufgabenfeldern. Folgende relevante

Handlungsprozesse konnten identifiziert werden: *Erziehen*, *Unterrichten*, *Beraten*, *Betreuen*, *Verwalten*, *Organisationen entwickeln* sowie *übergreifende Tätigkeiten*.

In eine Matrix übertragen lässt sich das über Orts- und Handlungskomponente aufgerissene Lehrerhandlungsfeld folgendermaßen darstellen:

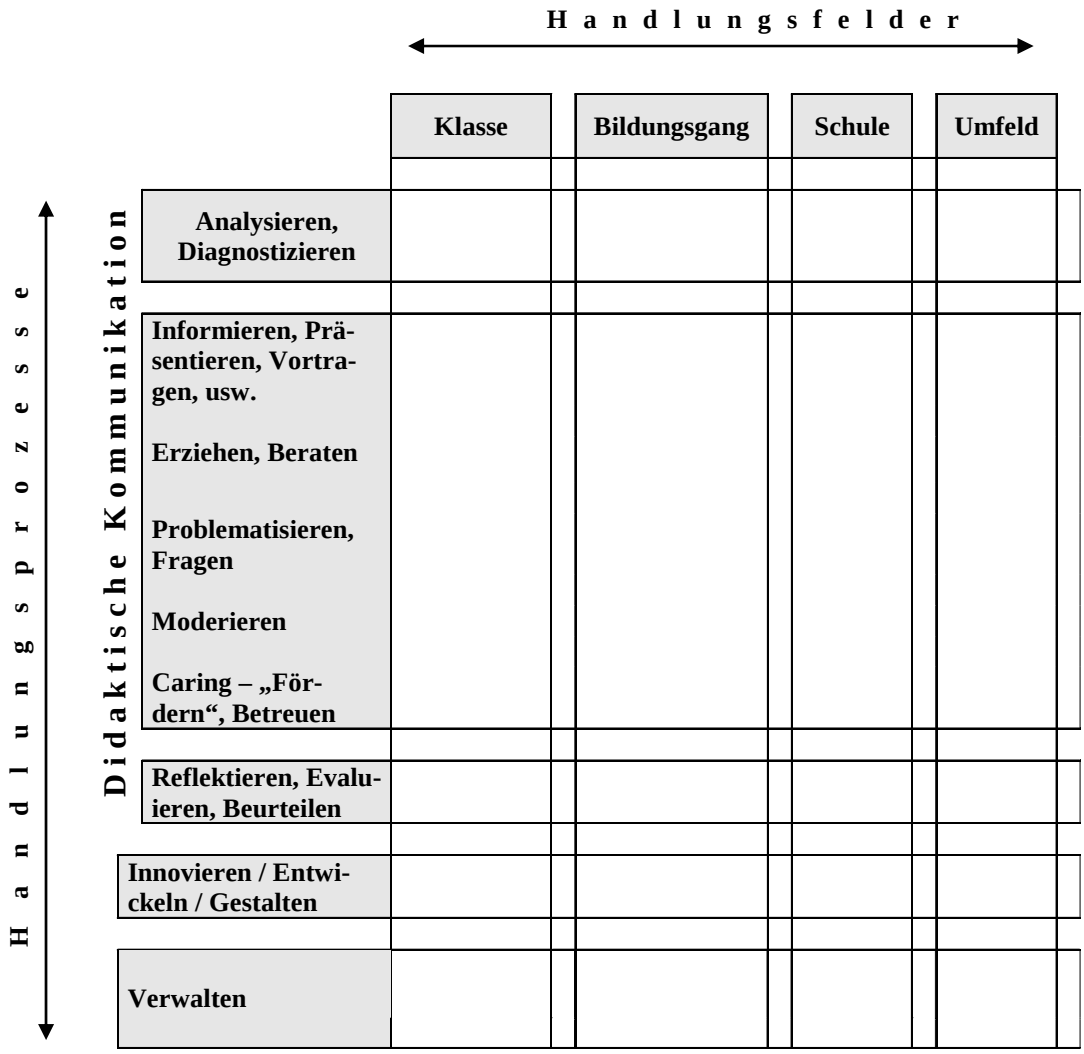


Abb. 4: Lehrerhandlungsmatrix (HERTLE/ SLOANE 2005, 94)

Die Matrix wurde im Modellversuch FiT als Referenzrahmen für die Konzeption curricularer Einheiten herangezogen, um – in Anlehnung an Lernfeldcurricula – Tätigkeitsbereiche zu bestimmen, die sich von anderen Tätigkeitsbereichen abgrenzen und für die sich konkrete Kompetenzprofile bestimmen lassen. Für die konkrete Ausbildungsarbeit in den Studienseminaren wurden auf Basis der Handlungsmatrix vier Lernfelder für die Lehrerausbildung so genannte Ausbildungsfelder – entwickelt, in denen, dem Prinzip der Exemplarität folgend, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf die Anforderungen ihres zukünftigen Tätigkeitsfelds vorbereitet werden sollen. Ein Ausbildungsfeld ist dabei in Analogie zum Lernfeld eine

didaktisch-curriculare Einheit, die sich auf einen begrenzten beruflichen Handlungsraum mit einem definierten Anforderungsprofil bezieht (vgl. HERTLE/ SLOANE 2005, 195). Schematisch stellt sich die Genese der vier Ausbildungsfelder nach HERTLE/ SLOANE (2005, 105) folgendermaßen dar:

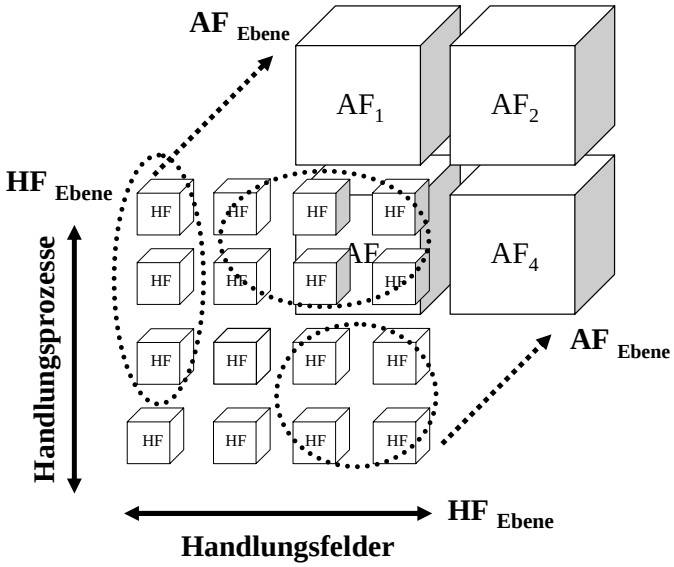


Abb. 5: Vom Handlungsfeld zum Ausbildungsfeld (HERTLE/ SLOANE 2005, 105)

Folgende vier Ausbildungsfelder wurden generiert:

Ausbildungsfeld 1: Einstieg in Bildungsmaßnahmen erleben und gestalten

Ausbildungsfeld 2: Unterrichten auf der Grundlage normierender Prinzipien

Ausbildungsfeld 3: Bildungsgangarbeit an der Schule und im regionalen Kontext

Ausbildungsfeld 4: Die Schule gestalten und verwalten

Mit der Definition der Ausbildungsfelder waren mehrere wichtige Aspekte verbunden: Zum einen wurde eine begrenzte Anzahl an curricularen Ausbildungseinheiten geschaffen, auf deren Basis sich eine differenzierte Ausbildungsarbeit begründet entwickeln lässt und die sich über ihre Struktur gegenüber Veränderungen flexibel zeigt. Diese Offenheit erforderte in Folge aber auch weitere Präzisierungsarbeit, die sich – entsprechend der Präzisierungsarbeit im Lernfeldkonzept – neben einer Konkretisierung von Zeit- und Inhaltsangaben sowie einer logischen Sequenzierung, auch in einer kritischen Überprüfung der didaktisch-curricularen Einheiten in den Seminaren niederschlug. Hier wird die Parallelität zur Arbeit mit Lernfeldcurricula in berufsbildenden Schulen deutlich: Die von der KMK entwickelten Rahmenlehrpläne sind so allgemein gehalten, dass eine Präzisierung durch die umsetzenden Lehrkräfte unerlässlich ist (vgl. SLOANE 2005c, 127f.).

Zum anderen wird durch die Ausbildungsfelder ein konkreter Bezug zum beruflichen Tätigkeitsfeld hergestellt, das wiederum den Ausgangspunkt für die Gestaltung konkreter Ausbildungsmaßnahmen bildet.

Das durch die vier Ausbildungsfelder markierte und hierdurch curricular erfasste Lehrerhandlungsfeld stellte einen Rahmen dar, den es in den Modellversuchsseminaren vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Ausgangslage zu füllen galt. Die Seminare waren – analog zur Bildungsgangarbeit an berufsbildenden Schulen – dazu aufgefordert, auf der Basis der Ausbildungsfelder und in Anlehnung an die Begrifflichkeit ‚Lernsituation' (vgl. BUSCHFELD 2003; SLOANE 2003) aus der beruflichen Erstausbildung, Ausbildungssituationen zu entwickeln und auf diese Weise das Curriculum für die Ausbildungsarbeit zu konkretisieren.

2.3 Biographieorientierung und Portfolioarbeit

Mit der Revision der curricularen Grundlagen für die zweite Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen im Rahmen des Modellversuchs FiT war u. a. das Ziel verbunden, verstärkt die Biographien der Lehramtsanwärter – welche vor dem Vorbereitungsdienst teilweise sehr heterogen verliefen – und die hiermit verbundenen Ansprüche der angehenden Lehrer an ihren Lernprozess im Vorbereitungsdienst in den Blick zu nehmen. Auf der Suche nach einem geeigneten Konzept, durch das die individuellen Voraussetzungen erfasst und für die Ausbildung greifbar gemacht werden konnten, stieß man im Modellversuch auf das Portfoliokonzept (vgl. HERTLE/ SLOANE 2004, 2005; TETZNER 2007; HERTLE 2007; HKM o. J.).

Durch die Portfolioarbeit sollten die Referendare dazu angeleitet werden, darüber nachzudenken, an welcher Stelle sie sich in ihrem Professionalisierungsprozess zur Lehrkraft befinden, welche ihre Stärken und Schwächen sind, um hierauf aufbauend in Zusammenarbeit mit den Ausbildern die Teilnahme am Ausbildungsprogramm zu planen und durchzuführen. Das Portfolio soll dabei insbesondere als systematische Dokumentations- und Reflexionsgrundlage diesen Prozess unterstützen und als Grundlage für Beratungsgespräche mit den Ausbildern dienen. Im Grunde genommen geht es um die Erstellung einer Kompetenzbilanz, wie sie u. a. von ERLER et al. (2003) für den betrieblichen Arbeitsmarkt vorgeschlagen wird und durch die beruflich sowie außerberuflich erworbene Kompetenzen festgehalten werden. Diese Kompetenzbilanz soll die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst dabei unterstützen, ihren bisherigen Professionalisierungsprozess zu bewerten und ihren Lernprozess zu steuern, wobei dieser Prozess durch gezielte Beratungsarbeit eines Ausbilders begleitet wird (vgl. TETZNER 2007; HKM o. J.). Angestoßen wurden die Überlegungen zur Implementation eines Ausbildungsportfolios durch Entwicklungen in der Schweizer Lehrerausbildung. Dort wird das Portfoliokonzept in Anlehnung an das schweizerische Qualifikationshandbuch, welches auf die Anerkennung informell erworbener beruflicher Qualifikationen abzielt, eingesetzt (vgl. CH-Q 2000). Das Klientel in der zweiten Phase der Lehrerbildung kann auf z. T. ganz unterschiedliche berufliche sowie außerberufliche Erfahrungen zurückblicken, die vor dem Beginn der zweiten Phase der Lehrerbildung erworben wurden, welche sich allerdings für die Professionalisierung im Lehrberuf als fruchtbar erweisen können und über die Portfolioarbeit systematisch in die Ausbildungsarbeit einbezogen werden sollen. Diese Heterogenität im hessi-

schen Vorbereitungsdienst ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass Fachtheorie- und Fachpraxislehrer integriert ausgebildet werden. Diese integrative Ausbildung verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren Binnendifferenzierung.

2.4 Hinweise zur durchgeführten Studie

Motiviert wurde die Studie u. a. dadurch, dass die in den beiden Modellversuchsseminaren angestoßenen Prozesse – z. T. auch bewusst – unterschiedlich angestoßen, durchgeführt und teilweise mit unterschiedlichem Erfolg beendetet wurden. Ziel der durchgeführten Studie war es, mehr Licht ins Dunkel zur Frage, wie Veränderungen in der zweiten Phase erfolgreich umgesetzt werden können und auf welche Faktoren es für erfolgversprechende Veränderungsprozesse in Studienseminaren für berufsbildende Schulen besonders zu achten gilt, zu bringen. Hierfür wurden die Modellversuchs- bzw. die Veränderungsprozesse genauer analysiert, um klärende Hinweise für die unterschiedlichen Prozessverläufe und Erfolge zu finden (vgl. HERTLE 2007).

Die Studie, die sich am Paradigma der qualitativen Sozialforschung orientiert, wurde als Dissertationsprojekt im Rahmen der Tätigkeit als wissenschaftliche Begleitung durchgeführt. Das Verhältnis der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuchsfeld kann als responsiv bezeichnet werden (vgl. SLOANE 2005a, 660ff.; 2005b, 328ff.), d. h. die Personen der wissenschaftlichen Begleitung waren in die Entwicklungs- und Implementationsarbeiten beratend und moderierend eingebunden, ohne dabei gleichzeitig der maßgebliche Motor der Entwicklungsarbeiten geworden zu sein. Unter anderem dieses responsive Verhältnis erwies sich für eine nähere Betrachtung des Feldes im Rahmen einer qualitativ angelegten Fallstudie als vorteilhaft. Aber auch das noch nicht durch Forschungsarbeiten vorstrukturierte Forschungsfeld – Studienseminare im Rahmen von Veränderungsprozessen – ließ eine qualitative Untersuchung als die überlegene Forschungsrichtung hervorgehen.

Für die Datengenerierung wurde zum einen ein geschlossener Fragebogen eingesetzt, mit dem bei Ausbildern und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst im Modellversuchsfeld systematisch Hinweise gesammelt wurden. Darüber hinaus wurden in allen fünf hessischen Studienseminaren für berufliche Schulen, d. h. in den beiden Modellversuchsseminaren und den drei nicht am Modellversuch beteiligten Studienseminaren, problemzentrierte Interviews geführt. Dabei wurden in jedem Seminar Interviews sowohl mit der jeweiligen Seminarleitung sowie mit einer Gruppe an Ausbildern geführt. In den Modellversuchsseminaren wurde darüber hinaus zwischen Ausbildern, die am Modellversuch aktiv mitgearbeitet haben, und Ausbildern, die nicht in die Entwicklungsprozesse eingebunden waren, differenziert. Ein weiteres Interview konnte mit einer Person der Bildungsverwaltung geführt werden. In der Summe konnte mit 15 Interviews sowie einer Fragebogenaktion mit Ausbildern und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in den beiden Studienseminaren letztlich auf ein sehr umfangreiches Datenmaterial zurückgegriffen werden.

Durch die Fallbetrachtung wurde zum einen eine systematische Analyse der Geschehnisse im Modellversuch angestrebt. Hieraus sollten zum anderen wiederum Aufschlüsse zu Modellver-

suchsprozessen im Allgemeinen bzw. zu Modellversuchsprozessen in Studienseminaren für berufliche Schulen im Besonderen generiert werden, um auf diese Weise einen Beitrag zu Bedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Veränderungsprozessen in Bildungsinstitutionen – unter besonderer Berücksichtigung des Modellversuchskontextes – zu leisten.

Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, die Analyse der Entwicklungs- und Implementationsprozesse von Portfolio- und Ausbildungskonzept detailliert nachzuzeichnen (vgl. hierzu HERTLE 2007). Im Folgenden sollen daher vielmehr einige als bedeutsam erachtete Ergebnisse aus der Studie vorgestellt werden, welche Aufschlüsse für die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe geben. Dies sind – soviel soll an dieser Stelle bereits vorweg genommen werden – insbesondere Personenkonstellationen sowie die Rahmenbedingungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, oder konkreter: in Studienseminaren. Diese Faktoren sollen in den folgenden Ausführungen noch näher herausgestellt werden, beginnend mit einer Annäherung an die Organisation Studienseminar für berufliche Schulen in Hessen. Dabei werden insbesondere die Rahmenbedingungen, durch die sich Studienseminare kennzeichnen, herausgestellt, um eine Einordnung – gerade auch in Gegenüberstellung zur Organisation Schule, zu der wesentlich mehr Forschungshinweise existieren – der folgenden Ausführungen zu erleichtern.

3 Veränderungsprozesse in der zweiten Phase der Lehrerausbildung – Ergebnisse der Fallstudie

3.1 Annäherung an die Organisation Studienseminar für berufsbildende Schulen

3.1.1 Kennzeichnende Merkmale hessischer Studienseminare für berufsbildende Schulen

Studienseminare für berufsbildende Schulen sind Bildungsinstitutionen der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Es handelt sich dabei um Institutionen, deren Existenz und Ausgestaltung von den je spezifischen bildungspolitischen Bedingungen in den jeweiligen Bundesländern abhängt. Insofern sind die folgenden Ausführungen auch nur bedingt auf andere Bundesländer über Hessen hinaus übertragbar. Die Ergebnisse der Fallstudie sind somit immer vor den je spezifischen kultuspolitischen Hintergründen der Bundesländer zu betrachten und zu bewerten.

Studienseminare für berufliche Schulen in Hessen können – zumindest bis zur Umsetzung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLBG) im Jahr 2005, deren Auswirkungen allerdings bei Beendigung dieser Studie nicht absehbar waren – als relativ autonome Organisationen bewertet werden. Die hiermit verbundene Handlungsfreiheit bestimmt sich damit i. d. R. über das Handeln des Studienseminarleiters. Das Ausbilderkollegium setzt sich neben dem Studienseminarleiter und dessen Stellvertreter aus hauptamtlichen Ausbildern sowie Ausbildungsbeauftragten, welche an das Studienseminar abgeordnet werden, zusammen. Während für die Ausbilder das Studienseminar die Hauptdienststelle darstellt und diese für ein begrenztes Stundenvolumen an einer berufsbildenden Schule unterrichten, sind Ausbildungsbeauftragte hauptamtlich an einer Schule beschäftigt und zeitlich begrenzt an ein Studiense-

minar abgeordnet. Diese Konstellation kann sich durchaus auf Veränderungsprozesse auswirken, worauf im Laufe der Ausführungen noch näher eingegangen werden soll. Formale Kriterien, wer Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragter ist – bzw. wird – existieren bzw. existierten bis zum Erlass des HLBGs ebenfalls nicht. Auch die Rekrutierung des Ausbildungspersonals lag primär im Ermessen des Studienseminarleiters – wie dies in der zweiten Phase der Lehrerbildung in Deutschland scheinbar die Regel zu sein scheint, so das Ergebnis einer Dokumentenanalyse zur Situation des Ausbildungspersonals an deutschen Studienseminaren von WALKE (2004).

Da sowohl hauptamtliche Ausbilder als auch Ausbildungsbeauftragte zumindest an einem Studienseminar sowie einer Schule tätig sind und darüber hinaus die Referendare an deren Einsatzschulen begleiten, ergibt sich die Situation, dass das gesamte Kollegium eines Studienseminars nur selten zeitgleich im Studienseminar anwesend ist. Dies ist ein Grund, warum von Ausbildern die Organisation Studienseminar in Hessen u. a. auch als ‚virtuelle Dienststelle' bezeichnet wird – man gehört zwar ein und derselben Organisation an, begegnet sich aber nicht zwangsläufig, sondern vielmehr eher zufällig oder nur, wenn es formale Anlässe – wie z. B. Ausbildervollversammlungen – oder konkrete Absprachen gibt. Gefördert wird dieser Zustand dadurch, dass – wie es grundsätzlich auch an Schulen der Fall ist – für Ausbilder im Seminar keine Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Auch diese Bedingung hat Auswirkung auf Veränderungsprozesse.

3.1.2 Zur Vergleichbarkeit von berufsbildenden Schulen und Studienseminaren

In beiden Organisationen – also in Schule und Studienseminar gleichermaßen – stellen die Beschäftigten Lehrer an berufsbildenden Schulen – mit einer entsprechenden formalen Ausbildung, sofern es sich nicht um Quer- oder Seiteneinsteiger handelt – dar. Lehrer, welche einer Beschäftigung an einem Studienseminar nachgehen, übernehmen darüber hinaus eine Funktion als Ausbilder – allerdings ohne zusätzliche formale Qualifikation. ‚Normale' Lehrer sind i. d. R. einer Organisation zugeordnet – der Schule. Dies ist für Ausbilder anders. Sie sind einer Schule sowie einem Studienseminar zugeordnet. Unter anderem diese institutionelle Einbindung führt dazu, dass – wie weiter oben im Text bereits angedeutet – die Präsenzzeiten von Ausbildern sowohl am Studienseminar als auch an der Schule begrenzt sind. Die Präsenz von Lehrerkollegien an der Schule ist sehr viel umfassender und es kann kaum von einer ‚virtuellen Dienststelle' gesprochen werden. Gleichermaßen betroffen sind beide Organisationen von fehlenden Arbeitsplätzen, was das kooperative Arbeiten in den Kollegien beeinträchtigt. Die hier nur kurze Gegenüberstellung deutet bereits an, dass die Organisationen Studienseminar und Schule durchaus Parallelen aufweisen, dennoch nicht über einen Kamm geschert werden können (vgl. vertiefend HERTLE 2007).

3.2 Modellversuche als Instrument zur Gestaltung von Innovationen in Studienseminaren

Modellversuche werden seit 1971 gemeinsam von Bund und Ländern, institutionalisiert durch die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung (BLK), durchge-

führt, allerdings werden die derzeit laufenden Modellversuche aufgrund des veränderten Aufgabenbereichs sowie des bis Ende 2007 befristeten Auftrags der BLK die Letzten ihrer Art sein. Modellversuche beziehen sich auf schulische Innovationen, deren Ziel es ist, Entscheidungshilfen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems bereitzustellen (vgl. WEISHAUPT 1980). Hiervon sind wiederum Wirtschaftsmodellversuche zu unterscheiden, für die sich das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) verantwortlich zeigt. Da es in diesem Beitrag um Lehrerbildung und damit um Modellversuche im schulischen bzw. schulnahen Bereich geht, sollen Wirtschaftsmodellversuche daher nicht in den Blick genommen werden (vgl. hierzu insbesondere SLOANE 1992).

NICKOLAUS/ SCHNURPEL (2001, 25) definieren die Funktion von Modellversuchen wie folgt: „Modellversuche können als bildungspolitische Instrumentarien verstanden werden, die zur Veränderung der Bildungspraxis eingesetzt werden und gegebenenfalls als mehr oder weniger pragmatisches Erkenntnisinstrument fungieren, um praktikable Problemlösungen anzubahnen und auszutesten“. SLOANE (1992, 9) konkretisiert weiter: „´Modellversuche´ sind raum-zeitlich abgegrenzte Ausschnitte der Erziehungswirklichkeit, in denen exemplarisch eine Veränderung herbeigeführt wird.“

Modellversuche – dies ist sicherlich für viele, die sich selbst bereits mit diesem Instrument beschäftigt oder an einem mitgewirkt haben, nicht überraschend – haben oftmals nicht den erwarteten Erfolg. Dies verdeutlichen nicht zuletzt u. a. die Publikation von NICKOLAUS/ SCHNURPEL (2001) bzw. das Herausgeberwerk NICKOLAUS/ GRÄSEL (2006), in denen der Frage nach den Transfereffekten von Modellversuchen nachgegangen wird.

Die z. T. vernichtenden Ergebnisse und Urteile zu den Transfereffekten von Modellversuchen im Schulbereich haben wiederum ihren Effekt. Sie führen z. B. dazu, dass in weiten Teilen von Ausbilderkollegien – ohne dass Erfahrungen zu Modellversuchen in der Lehrerbildung existieren – diesem Instrument mit Skepsis begegnet wird. Gleichwohl stellt die Teilnahme an einem Modellversuch für viele Probanden – die im Rahmen dieser Studie mündlich oder schriftlich befragt wurden – auch einen Anreiz dar, der nicht zuletzt mit finanziellen Mitteln, Entlastungsstunden, der Möglichkeit der Lehrerfortbildung, der Förderung von Teamentwicklungsmaßnahmen und -arbeit, den Unterstützungsleistungen von Entwicklungen durch eine wissenschaftliche Begleitung sowie der Möglichkeit der bildungspolitischen Einflussnahme begründet wird. Es werden von den im Rahmen dieser Studie befragten Probanden allerdings auch Aspekte genannt, durch die sich Modellversuche in Studienseminaren von jenen in Schulen unterscheiden. Innerhalb von Studienseminaren wären dies bspw. die stärkere Betroffenheit der Ausbilder, während sich in Schulen der Großteil des Kollegiums den Entwicklungen durch Modellversuche gegenüber indifferent zeigt. Dies steht möglicherweise auch im Zusammenhang mit der Größe von Ausbilderkollegien, die i. d. R. sehr viel kleiner sind als Kollegien an berufsbildenden Schulen. Auch die positive Grundeinstellung von Ausbildern gegenüber Veränderungen sowie der zur Verfügung stehende Handlungsfreiraum (weniger Prüfungsdruck, keine betrieblichen Partner) werden als für Modellversuche in der Lehrerausbildung positive Aspekte heraus gestellt. Ebenfalls positiv wirkt sich nach Angaben von Ausbildern aus, dass es Ausbildungsbeauftragte gibt. Da diese unter einem besonderen

Bewährungsdruck stehen, zeigen sie in Veränderungsprozessen oftmals besonderes Engagement. Als ein weiterer Aspekt wird herausgestellt, dass das System der zweiten Phase der Lehrerbildung ein überschaubares ist und auf diese Weise Veränderungen durch Modellversuche eine größere – auch von Personen über die unmittelbar Beteiligten hinaus gehende – Aufmerksamkeit erfahren.

Erschwerend wirken sich laut Probanden auf die Durchführung von Modellversuchen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung allerdings die Rahmenbedingungen aus. Herausgestellt werden dabei insbesondere die Eingebundenheit der Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragten in mehrere Institutionen, was eine Koordination von gemeinsamen Arbeitsprozessen erschwert. Hinzu kommen die – wie bereits erwähnt – fehlenden Arbeitsplätze an Studienseminaren. Allerdings werden die Rahmenbedingungen von Ausbildern der fünf hessischen Studienseminare unterschiedlich gravierend bewertet.

3.3 Portfolioarbeit und Ausbildungsfelder – Innovationen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung?

Innovationen in pädagogischen Feldern sollen im Folgenden definiert werden als etwas Neues bzw. Erstmaliges, wobei es sich hierbei sowohl um konkrete Produkte als auch um neue Ziel-Mittel-Kombinationen handeln kann, mit denen eine Verbesserung bestehender Bedingungen verbunden ist (vgl. zu dieser Herleitung HERTLE 2007). Damit eine Verbesserung erreicht werden kann, ist somit die tatsächliche Umsetzung der Neuerung – gerade auch über den spezifischen Entwicklungskontext hinaus – von Bedeutung. Eine resümierende Betrachtung der hier mit dem Portfolio- und dem Ausbildungsfeldkonzept im Fokus stehenden innovativen Konzepte für die Lehrerausbildung zeigt, dass auf der Grundlage der obigen Definition rückblickend auf die Ergebnisse des Modellversuchs nicht beide Konzepte als Innovationen bezeichnet werden können. So konnten – obwohl beide Konzepte sowohl innerhalb des Modellversuchs als auch über diesen hinaus für die Lehrerausbildung gleichermaßen als höchst relevant bewertet wurden – die Entwicklungsergebnisse zum Ausbildungsfeldkonzept weder innerhalb des Entwicklungskontextes verstetigt werden, noch wurden sie über diesen hinaus transportiert. Für das Portfoliokonzept stellt sich dies allerdings anders dar. Dieses wurde nicht nur im Entwicklungskontext erfolgreich umgesetzt, sondern sogar – wenn auch zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht flächendeckend – auf andere Studienseminare transferiert. Was zu diesen unterschiedlichen Ergebnissen führte, motivierte zu einer genaueren Betrachtung der Aktivitäten im Modellversuch durch diese Fallstudie.

Im konkreten Fall des Modellversuchs FiT, ließen sich für das Portfoliokonzept sowohl im Entwicklungs- und Implementationsfeld als auch auf Ebene der Bildungsverwaltung entsprechende Personen lokalisieren, die sich für die Entwicklung, Implementation und für den Transfer dieses Konzepts in die zweite Phase der Lehrerausbildung in Hessen stark machten. Dies zeigte sich darin, dass für das Portfoliokonzept von der Bildungsverwaltung bspw. Arbeitsgruppen installiert und Fortbildungsveranstaltungen gefördert wurden. Hierzu wurde insbesondere auch auf Promotoren aus dem Modellversuch zurückgegriffen. Für das Ausbildungsfeldkonzept muss letztlich festgehalten werden, dass an diesem sehr viel weniger strin-

gent gearbeitet wurde, was möglicherweise auf die sehr anspruchsvolle Entwicklungsarbeit zurückgeführt werden kann. Allerdings wurden die Entwicklungsarbeiten auch nicht kontinuierlich nachgehalten. Das Nachlassen der Intensität der Arbeiten am Ausbildungsfeldkonzept fällt zeitlich in etwa mit dem Seminarleiterwechsel in den beiden Studienseminaren zusammen. Diese waren als die Hauptpromotoren und konzeptionellen Ideengeber des Modellversuchs, was sich nachhaltig auf die Modellversuchsprozesse – wie das Nachhalten von Ergebnissen – auswirkte. Weiterhin muss rückblickend festgestellt werden, dass für das Ausbildungsfeldkonzept über das konkrete Entwicklungsfeld hinaus letztlich keine kontinuierlichen Förderer gefunden werden konnten, die die Entwicklungs-, Implementations- und Transferarbeit unterstützten. Da beide Konzepte von den in der Studie befragten Probanden allerdings gleichermaßen bedeutungsvoll für die Lehrerbildung bewertet wurden, stellen die unterschiedlichen Personenkonstellationen einen möglichen Erklärungsansatz für die divergenten Innovationsverläufe der beiden Konzepte dar.

3.4 Zusammenfassung der Hinweise in einem entscheidungsheuristischen Modell

Die Aspekte, welche sich für den Verlauf und das Ergebnis von Veränderungsprozessen in Studienseminaren als ausschlaggebend erweisen, sind gleichermaßen vielzählig und vielfältig. Im Rahmen dieser Studie sollte eine Identifizierung sowie eine Systematisierung dieser vorgenommen werden. Für die Systematisierung wurde u. a. auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse, Konzepte und Modelle zurückgegriffen. Sie waren bei der Systematisierungsarbeit leitend. Dieses konzeptgeleitete Vorgehen könnte berechtigterweise kritisiert werden, da hierdurch der Blickwinkel auf das zu systematisierende Datenmaterial zu sehr konzeptgeleitet sein könnte bzw. möglicherweise zu sehr konzeptgeleitet war. Die vorliegenden Ausarbeitungen zu Veränderungs- bzw. Innovationsprozessen, auf die im Rahmen dieser Studie zurückgegriffen wurde, vermittelten allerdings den Eindruck, dass sie eine gute Vorarbeit für weitergehende Forschungsarbeiten leisteten und sich für eine Weiterbeschäftigung bzw. einen Transfer auf den Kontext Lehrerbildung sehr gut eigneten. Daher wurde das Risiko, einzelne Aspekte durch dieses konzeptgeleitete Vorgehen möglicherweise aus dem Blick zu verlieren, in Kauf genommen, um mit den bestehenden Forschungsergebnissen und hierauf aufbauenden Konzepten weiterzuarbeiten bzw. diese weiterzuentwickeln. Oberste Zielsetzung war es hierbei, Empfehlungen für zukünftige Innovationsprozesse – u. a. im Rahmen von Modellversuchen – zu gewinnen.

Aussagekräftig für die vorliegende Studie haben sich dabei zum einen Modelle erwiesen, die nähere Hinweise zur Funktions- und ggf. zur Reaktionsweise von Organisationen in Veränderungsprozessen geben – wie die inkrementalistische Strategie (LINDBLOM 1975) oder auch das Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990), welche die Frage in den Blick nehmen, wie das Zustandekommen von Entscheidungen in Bildungsorganisationen möglicherweise erklärt werden kann. Wann es aus Sicht des Seminarleiters gegenüber dem Kollegium besondere Aufmerksamkeit in Entscheidungsprozessen zu schenken gilt, konnte annäherungsweise über das Modell der Zonen der Betroffenheit von SIMON (1957), welches von HOY und MISKEL (u. a. 2005, 324) und durch DUBS (1994, 95) rezipiert wurde, gefun-

den werden – wobei aber auch Hinweise vorliegen, dass es einer differenzierten Betrachtung der konkreten Entscheidungssituation bedarf, sobald eine übergeordnete Institution an einer Entscheidung beteiligt ist. Wie es Veränderungen durch interne Arbeitsgruppen voranzutreiben gilt, können auf Basis der hier gewonnenen Einblicke in Studienseminare sowohl das Promotorenmodell von WITTE (1973) bzw. das Concerns Based Adoption Model von HALL und HORD (2001) als auch das Projektmanagement geben. Diese Konzepte verweisen darauf, dass es sich als besonders vorteilhaft erweisen kann, wenn das Wissen über mögliche und geeignete Promotoren in einem Projektmanagement ggf. Berücksichtigung findet.

Die Hinweise aus der vergleichenden Analyse von Konzepten bzw. Modellen und Fallbeschreibung bieten erste bedeutsame Hinweise zu Veränderungsprozessen in der Organisation Studienseminar. Diese werden im Folgenden im Rahmen einer Modellskizze zu einer Entscheidungsheuristik systematisch zusammengeführt. Der wesentliche Unterschied zwischen diesem Modell und den hierfür herangezogenen Konzepten bzw. Modellen liegt in der zeitlichen Betrachtungsdimension. Während die oben genannten Konzepte und Modelle Veränderungsprozesse retrospektiv betrachten und Erklärungen zur Verfügung stellen, warum bestimmte Prozesse so gelaufen sind, wie sie gelaufen sind, soll das auf Basis der durchgeführten Studie entwickelte Modell eine Hilfe für die Gestaltung zukünftiger Veränderungsprozesse zur Verfügung stellen.

Zugrunde liegt dieser Modellskizze in Anlehnung an das Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990), dass in Organisationen durchaus fruchtbare und innovative Ansätze vorliegen können, diese aber nicht per se heranreifen, da die ablaufenden Prozesse nicht systematisch aufeinander bezogen werden und zu versanden drohen. Es bedarf Personen, welche die Umsetzung der Ansätze vorantreiben und auf deren erfolgreichen Abschluss achten. Dabei spielt der Studienseminarleiter eine wesentliche Rolle. Er stellt den Hauptpromotor – den First Change Facilitator – von Veränderungsprozessen bzw. der jeweiligen Innovation dar. Für diese zentrale Rolle des Studienseminarleiters lassen sich vielfältige Anhaltspunkte in dem im Rahmen dieser Studie generierten Datenmaterial finden. Mit dem Papierkorbmodell argumentiert, kommt dem Seminarleiter die Rolle zu, Prozesse anzustoßen, angestoßene Prozesse konstruktiv aufzunehmen, diese zu verfolgen und ggf. Entwicklungen nach zu halten. Er stellt in einer solchen Betrachtung den Ordnungshüter im Papierkorb dar, der Entscheidungen anzubahnen und zu treffen hat. Auch kommt ihm eine wichtige Funktion bei der Auswahl und der Organisation von Personen, welche den Veränderungsprozess maßgeblich tragen sollen, zu.

Den Ausgangspunkt des im Rahmen dieser Studie entwickelten Modells – das entscheidungsheuristische Modell – stellt die Überlegung dar, dass der Seminarleiter eine Innovation bzw. eine Neuerung implementieren und einen entsprechenden Prozess initiieren möchte. Hierfür gibt es eine Reihe an Entscheidungen zu treffen. Dieses Modell soll für diesen Fall eine Grundlage zu Entscheidungsbereichen und entsprechende Kriterien zur Entscheidungsvorbereitung zur Verfügung stellen. Nach dieser Entscheidungsheuristik ist der Seminarleiter zunächst dazu aufgefordert – entsprechend des Modells der Zonen der Betroffenheit – die Akzeptanz der Neuerung im Kollegium zu eruieren. Fehlt die Akzeptanz, so empfiehlt es sich,

den hierfür notwendigen Veränderungsprozess über externe Unterstützung (ggf. über einen externen Machtpromotor) voranzutreiben. Ist die grundsätzliche Akzeptanz vorhanden, so gilt es zu prüfen, ob mit der Neuerung an vorhandenen seminarinternen Baustellen angesetzt werden kann, oder ob für dieses bereits Problemlösestrategien bzw. Ansätze existieren. Es wird somit zum einen die Funktionsweise des Papierkorbmodells unterstellt. Zum anderen wird von der Annahme ausgegangen, dass innovative Entwicklungen in Studienseminaren durch inkrementelle Veränderungsstrategien (vgl. LINDBLOM 1975), d. h. schrittweise Vorgehensweisen, tendenziell besser reifen. Im Übrigen könnte auch vermutet werden, dass für Innovationsprobleme, die in den Bereich der Akzeptanz fallen, bereits Entwicklungs- bzw. Problemlöseansätze vorliegen bzw. die vorhandenen Ansätze der Grund für deren Akzeptanz sind. Falls diese Prüfung negativ ausfällt, bietet es sich wiederum an, auf externe Unterstützung zu bauen – d. h. die bildungspolitische Relevanz und die Förderung durch Bildungsverwaltung und -politik könnten sich förderlich auswirken.

Findet ein Innovationsproblem im Kollegium Akzeptanz – ob inhaltlich, durch Überzeugungsarbeit oder auch durch bildungspolitischen Nachdruck motiviert – so bedarf es der Gestaltung des internen Entwicklungs- und Implementationsprozesses, wofür es geeignete Promotoren zu identifizieren und für das Vorhaben zu gewinnen gilt. Darüber hinaus erscheint es vorteilhaft, für den Innovationsprozess ein Projektmanagement zu installieren, das alle seminarinternen Gruppen und Interessenten berücksichtigt (z. B. über eine Matrixprojektorganisation, vgl. GRÜN 1992, Sp. 2106ff.). Hierdurch können nicht nur Probleme zwischen einzelnen Gruppierungen vermieden, sondern eine systematische Implementation der Innovation aus der Projektgruppe, durch die alle notwendigen und fruchtbaren Kräfte gesammelt werden, vorangetrieben werden. Dem Seminarleiter kommt im Veränderungsprozess eine durchaus bedeutungsvolle Rolle zu. Wie aktiv sich seine Rolle innerhalb einer Projektgruppe gestalten sollte, kann nicht abschließend geklärt werden. Dies wird insbesondere von der Akzeptanz bzw. der spezifischen Promotorenrolle – Fach-, Macht- oder Beziehungspromotor – des jeweiligen Seminarleiters abhängig sein.

Weiterhin sollte durch die Projektgruppe – ggf. über den Seminarleiter – die kontinuierliche Kommunikation mit der vorgesetzten Behörde gepflegt werden, um einerseits den Veränderungsprozess in einen formalen Rahmen einzubetten und andererseits, um an wichtige aktuelle Informationskanäle Anschluss zu halten.

Auch während der Entwicklungs- und Implementationsprozesse kommt dem Seminarleiter eine wichtige Funktion zu. In Anlehnung an die Ausarbeitungen von WITTE könnte sie sich folgendermaßen begründen und kennzeichnen lassen: „Da der Prozeß im übrigen in ein Netz anderer Aktivitäten und (Routine-)Prozesse eingeflochten war und wegen dringlicher Arbeiten immer wieder zurückgestellt wurde, war guter Anlaß gegeben, ihn versanden zu lassen. Wenn er nicht von einer aktiven Kraft immer wieder erneut angestoßen wurde bestand ständig Gefahr, daß der Innovationsentschluß unterblieb“ (WITTE 1973, 25). Hierauf verweist auch das Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990). Die Überlegungen lassen sich in einer Modellstruktur folgendermaßen zusammenführen:

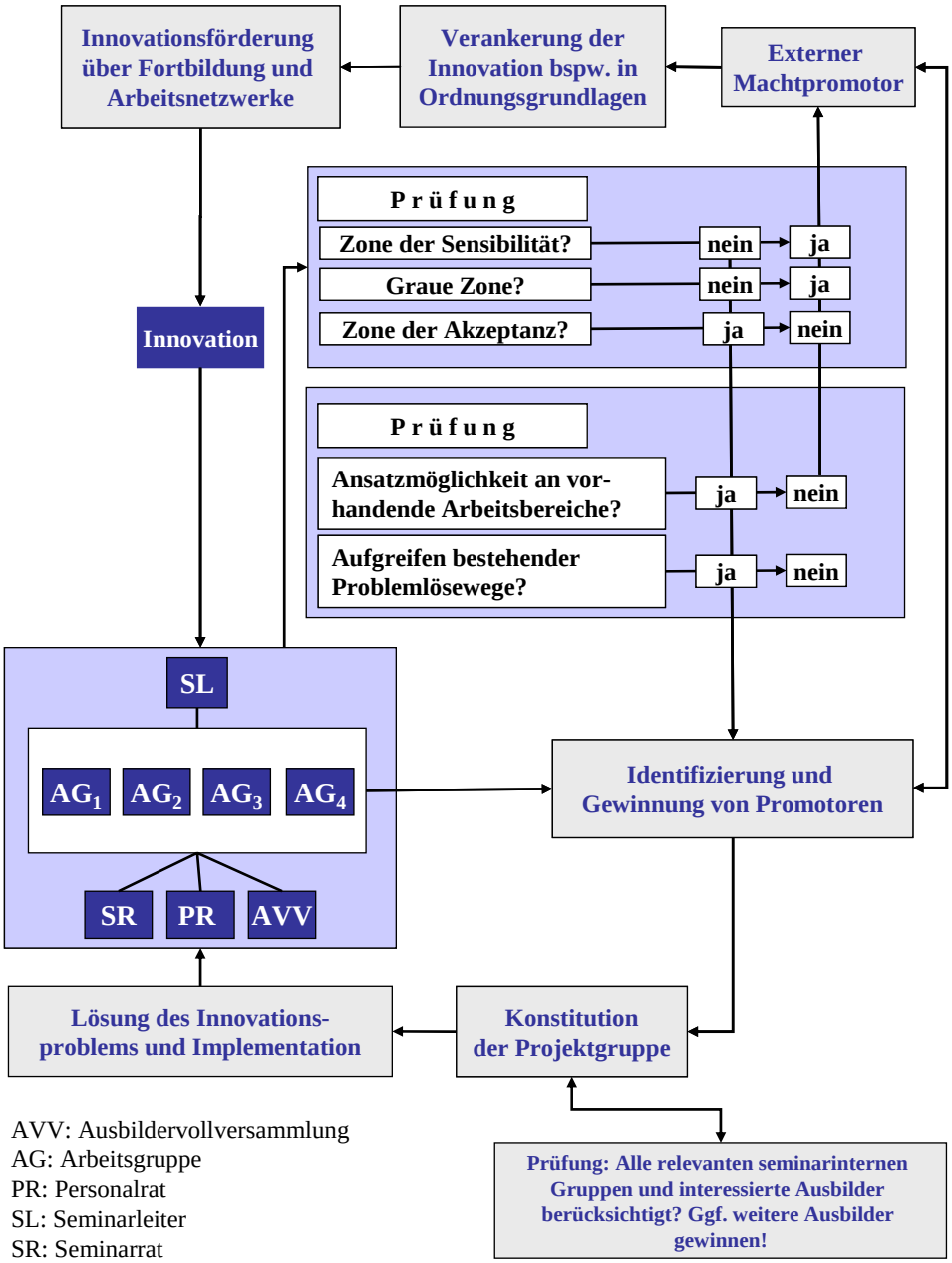


Abb. 6: Entscheidungsheuristik für Veränderungsprozesse in Studienseminaren

Dieses Modell impliziert, dass Innovationen in Studienseminaren – sofern diese in einen fruchtbaren Boden eingebettet werden – durchaus heranreifen können. Dabei kommt dem Seminarleiter im Innovationsprozess eine bedeutungsvolle Rolle zu. Insgesamt wird die Bedeutung der vorliegenden Personenkonstellationen deutlich.

Der Transfererfolg der jeweiligen Innovation auf ein weiteres Studienseminar könnte – sofern diese noch keine ordnungspolitische Einbindung erfahren hat – schließlich ebenfalls mit dieser Heuristik durch den jeweiligen Seminarleiter überprüft werden.

Als ein sehr eindeutiges Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Bildungsverwaltung für den Erfolg eines Modellversuchs eine wesentliche Rolle spielt. Diese Einschätzung kann für Modellversuche in Schulen letztlich gleichermaßen getroffen werden, wie Forschungsbefunde unterstreichen. Allerdings muss für beide Organisationen auch gleichermaßen resümierend

festgehalten werden, dass diese bedeutende Funktion der Bildungsverwaltung offensichtlich häufig nicht beachtet wird (vgl. GRÄSEL et al. 2006, 523). Es zeigt sich weiterhin auch, dass Promotoren auf Ebene der Bildungsverwaltung – die die Zielsetzungen von Modellversuchen nachhaltig unterstützen – von immenser Bedeutung sind. Hier zeigt sich eine Parallele zu den Forschungsbefunden von HALL/ HORD (2001, 153), die dem so genannten *external change facilitator*, der die Innovation von außen her unterstützt, eine wichtige Rolle in schulischen Veränderungsprozessen beimessen.

Es sind – so kann auch auf Basis der im Modellversuch FiT beobachteten Prozesse als eine erste Annäherung festgehalten werden – Personenkonstellationen innerhalb der Organisation Studienseminar sowie Personenkonstellationen über diese hinaus, welche sich entscheidend auf den Erfolg von Veränderungsprozessen auswirken. Dies ist eine Erkenntnis, die auch WITTE (1973) und HAUSCHILDT (1993) im Promotorenmodell oder auch HALL und HORD (2001) im change facilitator Modell festgehalten haben. Für erfolgreiche Innovationsprozesse bedarf es somit Personen auf ganz unterschiedlichen Handlungsebenen, die sich einerseits hierfür stark machen, andererseits aber auch Ergebnisse nach halten. Ist dies nicht der Fall, so lauert die Gefahr, dass innovative Prozesse versanden oder zumindest keine nachhaltigen Transfereffekte zu erwarten sind – wie dies letztlich für das Ausbildungsfeldkonzept im Modellversuch FiT festgehalten werden muss . Es zeigt sich hier wieder eine Parallele zum Papierkorbmodell von COHEN/ MARCH und OLSEN (1990).

4 Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung?

FULLAN (1999, 171) hat die Lehrerausbildung als eine „verpasste Chance der Gesellschaft“ bezeichnet und wirft Lehrerbildnern vor, sie würden zu wenig zur Verbesserung der Lehrerbildung beitragen. Dieser Vorwurf, so kann konstatiert werden, ist nur bedingt berechtigt. Die Bemühungen um die Lehrerausbildung durch Lehrerbildner in Deutschland zeigen sich nicht zuletzt im Modellversuchsprogramm *innovelle-bs*. Die Betrachtung des Modellversuchs FiT unterstreicht dies exemplarisch. Die Idee zu diesem Modellversuch FiT entstammt den Seminarleitungen sowie Ausbildern der beiden Modellversuchsseminare. Veränderungen in der Lehrerbildung – so kann zudem festgehalten werden – sind keine trivialen Ereignisse und lassen sich nicht über das Engagement Einzelner herbeiführen, sondern müssen von ganz unterschiedlichen Personen unterstützt werden, wobei dem Seminarleiter sowie der Bildungsverwaltung dabei eine besonders wichtige Funktion zukommt.

Im Rahmen der diesen Ausarbeitungen zugrunde liegenden Studie wurde eine personenzentrierte Betrachtung von Veränderungsprozessen in der Organisation Studienseminar vorgenommen. Diese Studie stellt, wie dies auch bei vielen anderen Studien der Fall ist, lediglich einen punktuellen Beitrag zur Frage nach Veränderungsprozessen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung dar, der darüber hinaus im spezifischen Kontext eines Modellversuchs geleistet wurde.

Eine fokussierte Betrachtung anderer Aspekte könnte zu einer weiteren Annäherung an die Frage nach dem Erfolg von Veränderungsprozessen in Studienseminaren führen. Auch sind

Studien ohne einen spezifischen Entwicklungs- und Implementationskontext wie dem eines Modellversuchs nicht nur denkbar, sondern wünschenswert. Weitere Forschungsarbeiten könnten weitere Details und Hinweise liefern, wie Veränderungsprozesse in Studienseminaren optimalerweise zu gestalten sind, um die Lehrerbildung an die Anforderungen des Lehrertätigkeitsfelds anzupassen. Vor dem Hintergrund der sich ständig verändernden Anforderungen in beruflichen Handlungsfeldern – wie sich dies in den Diskussionen um Megatrends abzeichnet (vgl. z. B. SLOANE 1998) – wird es sich hierbei voraussichtlich nicht um immer wiederkehrende Prozesse handeln, sondern um einen sukzessiven Prozess, der von Studienseminaren große Veränderungsbereitschaft abverlangt.

Es stellt sich abschließend die Frage, ob es für Studienseminare überhaupt leistbar ist, die Veränderungen, mit welchen sie aktuell konfrontiert sind und zukünftig konfrontiert werden, zu bewältigen. Anders formuliert: Ist die Gestaltung innovativer Lehrerbildung für Studienseminare lediglich eine Last, oder sollte den Studienseminaren diese Gestaltung gezielt überlassen werden? Diese Frage kann nicht mit *entweder – oder* beantwortet werden. Für Studienseminare sind Veränderungsprozesse, insbesondere jene mit einem Entwicklungs- und Gestaltungsauftrag, durchaus als eine zusätzliche Last zu bewerten. Dies ist nicht zuletzt mit den speziellen Rahmenbedingungen dieser Organisation – wie sie bspw. in Hessen vorzufinden ist – verbunden. Allerdings, so kann konstatiert werden, sind Studienseminare durchaus in der Lage, diesem Auftrag gerecht zu werden und damit den Ansprüchen an eine zukunftsweisende Lehrerbildung zu begegnen. Der Modellversuch FiT hat weiterhin sehr eindrücklich gezeigt, dass Studienseminare auch ihre Gestaltungsansprüche an die Ausbildungsarbeit, der sie auf optimale Weise gerecht werden möchten, haben. Veränderungsprozesse sollten daher gerade dort initiiert werden, wo sie greifen sollen, oder zumindest in enger Abstimmung mit jenen, die die Veränderung schließlich umsetzen sollen. Damit die Gestaltung innovativer Lehrerbildung in Studienseminaren letztlich nicht zu einer Überlastung bei den Beteiligten – bzw. gerade bei den Hauptpromotoren führt – sollten diese sowohl innerhalb ihrer Organisation als auch von übergeordneter Stelle entsprechende Unterstützung erfahren. Ganz nach dem Motto: Überlasst Studienseminaren die Gestaltung innovativer Lehrerbildung – überlastet diese dabei aber nicht!

Literatur:

ABS, H.-J. (2005): LehrerbildnerInnen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 5, H. 4, 21-41.

ABS, H.-J. (2006): Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der 2. Phase der Lehrerbildung. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 217-234.

ARBEITSGRUPPE AUMEISTER (1976): Der Praxisschock. München et al.

BADER, R./ HOHMANN, B./ SCHÄFER, B. (1993): Lehrermangel: Ausweg nicht in Sicht. In: Die berufsbildende Schule, 45, H. 5, 156-165.

BADER, R./ KEUL, W./ KÖNIG, S./ SCHÄFER, B. (1992): Sondermaßnahmen zur Deckung des Lehrerbedarfs an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 44, H. 9, 503-514.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (1995): Diplom-Ingenieure und Diplom-Kaufleute im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 47, H. 3, 87-92.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2000): Nachwuchssorgen im Lehramt für berufsbildende Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 52, H. 6, 183-189.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2001): Gebremster Aufschwung. Noch deutlich mehr Anreize zur Sicherung des Lehrernachwuchses erforderlich. In: Die berufsbildende Schule, 53, H. 5, 151-155.

BADER, R./ SCHÄFER, B. (2002): Personalnachwuchs an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 54, H. 5, 146-152.

BAUMERT, J./ BOS, W./ BROCKMANN, J./ GRUEHN, S./ KLIEME, E./ KÖLLER, O./ LEHMANN, R./ LEHRKE, M./ NEUBRAND, J./ SCHNABEL, K.U./ SCHWIPPERT, K./ WATERMANN, R. (2000): TIMSS/III–Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Berlin.

BELLENBERG, G./ THIERACK, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen.

BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 59-91.

BÖHNER, M.M. (2006): Vor des Lernfelds erster Dekade: verstanden und akzeptiert, toleriert oder konterkariert? – Ein Blick aus der Unterrichtsrealität. In: Wirtschaft und Erziehung, 58, H.2, 55-64.

BUSCHFELD, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm' ich her...? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (03-05-2007).

CH-Q (2000): Schweizerisches Qualifikationsbuch, Portfolio für Jugendliche und Erwachsene zur Weiterentwicklung in Bildung und Beruf. Zürich.

COHEN, M./ MARCH, J. G./ OLSEN, J. P. (1990): Ein Papierkorb-Modell für organisatorisches Wahlverhalten. In: MARCH, J.G. (Hrsg.): Entscheidung und Organisation. Kritische und Konstruktive Beiträge, Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden, 329-372.

DANN, H.-D./ CLOETTA, B./ MÜLLER-FOHRBRODT, G./ HELMREICH, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart.

DUBS, R. (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart.

ERLER, W./ GERZER-SASS, A./ NUSSHART, C./ SASS, J. (2003): Die Kompetenzbilanz – Ein Instrument zur Selbsteinschätzung und beruflichen Entwicklung. In: ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L.v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, 339-352.

FRECH, H.W. (1976): Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin.

FRECH, H.-W./ REICHWEIN, R. (1977): Der vergessene Teil der Lehrerbildung. Stuttgart.

FREY, A. (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 30-46.

FULLAN, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart.

GECKS, L.C. (1990): Sozialisationsphase Referendariat – objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt a. M. et al.

GRÄSEL, C./ JÄGER, M./ WILLEKE, H. (2006): Konzeption einer übergreifenden Transferforschung und Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In: NICKOLAUS, R./ GRÄSEL, C. (Hrsg.): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Baltmannsweiler, 445-566.

GRÜN, O. (1992): Projektorganisation. In: FRESE, E. (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation, 3. völlig neu gestaltete Aufl. Stuttgart, Sp. 2102-2116.

HALL, G.E./ HORD, S.M. (2001): Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. Boston.

HAUSCHILDT, J. (1993): Innovationsmanagement. München.

HERTLE, E.M. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen (erscheint im Sommer 2007 im Eusl-Verlag).

HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2004): Vom Lehrerhandlungsfeld zum lernfeldorientierten Curriculum. Konzeptionelle Ergebnisse aus dem Modellversuch FiT. Hessisches Landesinstitut für Pädagogik. Wiesbaden.

HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2005): Innovative Lehrerbildung. Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn.

HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (2007): Portfolio- Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In: HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 7-28.

HKM (o. J.): Selbstorganisierte Lernprozesse systematisch planen und steuern. Das FiT-Portfoliokonzept. Herausgegeben vom Hessischen Kultusministerium. Frankfurt.

HOLLING, E./ BAMMÉ, A. (1976): Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a. M.

HOY, W.K./ MISKEL, C.G. (2005): Educational Administration. Theory, Research, Practice. 7th Edition. New York.

JOST, W. (1990): Lehrerversorgung und Lehrernachwuchs an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86, H. 1, 34-51.

KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online: http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf (17-04-2007).

KREMER, H.-H. (2003): Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherung an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. Paderborn.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P.F.E. (2000): Lernfeldkonzept – Erste Umsetzungserfahrungen und Konsequenzen für die Implementation. In: BADER, R./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Paderborn, 71-83.

LINDBLOM, C.E. (1975): Die Wissenschaft vom „Durchwursteln“ (The Science of „Muddling Through“). In: GROCHLA, E. (Hrsg.) : Organisationstheorie, 2. Teilband. Stuttgart, 373-388.

LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 47-70.

LUCHTE, K. (2005) : Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Weinheim und Basel.

MENCK, P./ SCHULTE, M. (2006): Lehrer werden: erste Ergebnisse zum Referendariat. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./ TERHART, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft. Weinheim und Basel, 199-216.

NICKOLAUS, R./ GRÄSEL, C. (2006): Innovation und Transfer – Expertisen zur Transferforschung. Herausgeberwerk. Baltmannsweiler.

NICKOLAUS, R./ SCHNURPEL, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen. Band 1. Bonn.

OECD (2000): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. Herausgegeben von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Deutsche Übersetzung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Online: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf (29-03-2007).

OESTERREICH, D. (1988): Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.

OSER, F. (2001): Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: OSER, F./ OELKERS, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur und Zürich, 67-96.

PRES, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerausbildung in der zweiten Phase – genügt das? Landau.

SCHÄFERS, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24, H. 1, 65-88.

SCHÖNKNECHT, G. (2004): Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. Online: http://www.hugo-kremer.de/DGfE_AG_7/Info-Schoenknecht.pdf (02-02-2005).

SCHULZ, R./ KREUTER, A./ KRÖNING, U./ STAUDTE, A. (2006): Innovelle-bs. Abschlussbericht des BLK-Programmträgers zum Modellversuchsprogramm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schule“. Kronshagen.

SIMON, H.A. (1957): Administrative Behaviour, 2nd Edition. New York.

SLOANE, P.F.E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

SLOANE, P.F.E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Arbeiten und Lernen in einer wissensstrukturierten Praxis. In: FRANKE, N./ VON BRAUNE, C.-F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Berlin et al., 89-104.

SLOANE, P.F.E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildungsgänge für Lehrer an berufsbildenden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 53, H. 9, 259-265.

SLOANE, P.F.E. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (03-05-2007).

SLOANE, P.F.E. (2005a): Modellversuchsforschung. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 658-664.

SLOANE, P.F.E. (2005b): Wissenschaftliche Begleitforschung – Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, H. 3, 321-348.

SLOANE, P.F.E. (2005c): Innovationen in der beruflichen Bildung: Von der Idee zur Umsetzung – zur Umsetzbarkeit von Ideen. In: ERTL, H./ KREMER, H.-H. (Hrsg.): Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. Paderborn, 127-144.

TERHART, E. (1992): Lehrerausbildung: Unangenehme Wahrheiten. In: Pädagogik, H. 9, 32-35.

TERHART, E (2000): Reform der Lehrerbildung. In: CLOER, E./ KLIKA, D./ KUNERT, H. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Formen der Lehrerbildung. Weinheim und München, 75-92.

TERHART, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen und Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

TETZNER, M. (2007): Portfolio in der Lehrerausbildung. In: HERTLE, E.M./ SLOANE, P.F.E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn, 7-28.

WALKE, J. (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrausbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten. Münster.

WEISHAUPT, H. (1980): Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Projektgruppe Bildungsbericht des MPI (BAUMERT et al.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2, Stuttgart, 1287-1342.

WILBERS, K. (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. St. Gallen. Online: www.karl-wilbers.de (12-10-2004).

WITTE, E. (1973): Organisation für Innovationsentscheidungen. Das Promotoren-Modell. Göttingen.

Die Autorin:

Dr. EVA M. HERTLE

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Strasse 100, 33098 Paderborn

E-mail: ehertle (at) notes.upb.de

Homepage: http://wiwiweb.upb.de/www/fb5/WiWi-Web.nsf/id/Hertle

Birgit Blumenau & Claus H. Brasch
(Lehreraus- und -fortbildung, Schleswig-Holstein)

Auf zu neuen Ufern: Die Regionalen Berufsbildungszentren als Hauptträger des Referendariats in der neu konzipierten Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe12/blumenau_brasch_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BLUMENAU/ BRASCH 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/blumenau_brasch_bwpat12.pdf

Die Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) in Schleswig-Holstein sind in der neu konzipierten Lehrerausbildung weitaus stärker als früher involviert. Die Autoren berichten in diesem Artikel über die Ausgangslage der Reform, deren Eckpunkte, Umsetzung und Modifikationen. Es werden die Anstöße und Motive für diese Reform dargestellt. Der Leser/die Leserin erhält Einblick in grundlegende Aspekte, die bei der Realisierung der Reform eine Rolle spielen. Die Auswirkungen der Umsetzung der Reform auf die Akteure im Ausbildungssystem werden beleuchtet. Die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte werden durch die Beschreibung/Gegenüberstellung der Aufgabenfelder der beiden Partner in der Ausbildung – den beruflichen Schulen /RBZ und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein – verdeutlicht. Die Weiterentwicklung des Konzeptes der Lehrerausbildung und ein Resümee bilden den Abschluss des Artikels.

Ergänzung des englischen Abstracts am 30. Juni 2007

.

BIRGIT BLUMENAU & CLAUS H. BRASCH (Lehreraus- und -fortbildung, Schleswig-Holstein)

Auf zu neuen Ufern: Die Regionalen Berufsbildungszentren als Hauptträger des Referendariats in der neu konzipierten Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein

1 Einleitung

Seit 2004 wird in der Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein kräftig zu den neuen Ufern gerudert. Die Autoren berichten in diesem Artikel über die Ausgangslage der Reform, deren Umsetzung und Modifikationen. Aus Autorensicht wird insbesondere beleuchtet, welche Auswirkungen die Umgestaltung auf die beteiligten Personengruppen hat. Die Rolle der neu geschaffenen regionalen Berufsbildungszentren bzw. der beruflichen Schulen stellt im berufsbildenden Bereich einen interessanten Aspekt dar, weil sie im Rahmen der größeren Selbstverantwortung u.a eine veränderte Rolle im Bereich der Lehrerausbildung erhalten haben. Erste Erfahrungen bei der Umsetzung der Reform führten beginnend 2005 zu Modifikationen in einigen wichtigen Bereichen.

Es erfolgt eine sachliche Darstellung bei der wir auf persönliche kritische Betrachtungen verzichtet haben, so dass sich die Leserin/der Leser auf der Grundlage der zitierten Veröffentlichungen und Evaluationsberichte selbst ein Urteil bilden kann.

2 Anstöße, Motive und Ziele der Reform

Die Landesregierung Schleswig-Holsteins verabschiedete im November 2001 die Eckpunkte eines weit gefassten Reformvorhabens zur „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein“, in dem die Reform des Vorbereitungsdienstes ein Element darstellt. Dieses umfangreiche Reformvorhaben wirkt sich auf die gesamte Lehrerbildung, die Schul- und Unterrichtsfachberatung aus (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein – MBWFK – 2003).

Grundlage des Reformvorhabens waren zum einen der Terhart-Abschlussbericht „Perspektiven der Lehrerbildung“ (vgl. TERHART 1999), die Empfehlung des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2001) und zum anderen eine Fachkommission mit namhaften Wissenschaftlern und Fachleuten, die eine Expertise für das Land erstellt hatte. Eine Neudefinition von Aufgaben und Strukturanpassungen für Schule, Unterricht und Lehrerbildung wurde für unausweichlich angesehen. Weitere Gründe für das Reformvorhaben lagen u.a. in der Reform der Hochschulstrukturen, der Stärkung der Eigenverantwortung von Schulen, im effizienten Einsatz öffentlicher Mittel und in den Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien.

Die damalige und jetzige Bildungsministerin Ute Erdsiek-Rave fokussierte das Reformvorhaben auf die Aussage, dass die zweite Phase der Lehrerbildung praxisnäher und professioneller gestaltet werden soll (vgl. MBWFK 2003). Sie stellte fest, dass sich die höhere Eigenverantwortlichkeit der Schulen auch in der Lehrerbildung niederschlagen muss. Dabei waren folgende Kernpunkte Grundlage:

- Die duale Struktur der Ausbildung (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein – IQSH – und den Schulen) bleibt bestehen. Die Schule wird noch stärker als vorher zum Ort der Ausbildung (Praxisnähe). Die systematische fachspezifische Ausbildung der Lehrkräfte in Ausbildung (LiA) obliegt dem IQSH.
- Das IQSH qualifiziert die Ausbildungslehrkräfte (früher: Mentorinnen und Mentoren) der Schulen.
- Das Zweite Staatsexamen wurde modifiziert, in dem Ausbildung und Prüfung stärker voneinander getrennt wurden (siehe Kapitel 3.2).

„Mit der Reform des Vorbereitungsdienstes sollen folgende Ziele erreicht werden:

Mit Blick auf die Lehrkräfte geht es um die möglichst optimale Förderung

- von Unterrichtskompetenz (wozu fachdidaktische, pädagogische und diagnostische Kompetenzen, Wille und Fähigkeit zur möglichst vollständigen Wahrnehmung individueller Lernvorsaussetzungen und Lernweisen der Schülerinnen und Schüler usw. gehören);
- von Erziehungs- und Beratungskompetenz (wozu der Umgang mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten, Konfliktprävention und -bearbeitung, interkulturelle Erziehung usw. gehören);
- von Einstellungen und Fähigkeiten, Prozesse der Schul- und Organisationsentwicklung aktiv mit zu gestalten (wozu die Bereitschaft und Fähigkeit u. a. zur Kooperation, zur Arbeit im Team, zur Mitarbeit bei interner und externer Evaluation, zur Zusammenarbeit mit Eltern usw. gehören);
- von Einstellungen und Fähigkeiten, das eigene Tun kritisch zu reflektieren sowie schulische und unterrichtliche Praxis weiterzuentwickeln .

Mit Blick auf die Schulen geht es um

- eine möglichst qualifizierte Ausbildung vor Ort,
- die Stärkung der Eigenverantwortung und die Erweiterung des Gestaltungsspielraums,
- die Qualitätsentwicklung der Einzelschule insgesamt.

Mit Blick auf die Ausbildungsstrukturen geht es um

- Kohärenz verschiedener Ausbildungszusammenhänge,
- Vergleichbarkeit von Anforderungen und Abschlüssen,
- möglichst hohe Ausbildungswirksamkeit und
- eine regelmäßige Evaluation der Ausbildung.

Mit Blick auf die eingesetzten finanziellen und personellen Mittel geht es um

- die Optimierung des Ressourceneinsatzes, um mit den bisher eingesetzten Ressourcen größere Effekte zu erzielen,
- die Erwirtschaftung von Ressourcen für die Umsetzung weiterer Reformelemente." (MBWFK/ IQSH 2003, 6).

Der zeitliche Rahmenplan spiegelt sich in folgenden Meilensteinen wider (vgl. MBWFK/ IQSH 2003, 10):

2003 Überarbeitung des Ausbildungskonzeptes, Erarbeitung einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP) und Anhörungen der betroffenen Personengruppen (August bis Dezember)

2004 Letzter Jahrgang der Referendare nach alter OVP, Veröffentlichung der neuen OVP

2005 Evaluation der neuen Ausbildung

2006 Letzte Prüfungen unter der alten OVP, Evaluation der Ausbildung

Zwei Richtungen der Kritik wurden zu Beginn des Reformprozesses ersichtlich. Einerseits gab es Befürchtungen, die die Ausgestaltung und Umsetzung betrafen. Speziell wurden hier die Fragen nach der Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte gestellt; des Weiteren war die Ausgestaltung und die zeitliche Enge der Konzeption der Ausbildungsmodule hinsichtlich des IQSH unklar und eine weitere Frage stellte sich zum exakten Ablauf der Zweite Staatsprüfung. Auf der anderen Seite gab es Kritik, die sachlich als nicht korrekt angesehen werden kann, z. B. Vereinzelung der LiA, Reform als Sparprojekt, Benachteiligung kleiner Fächer und eine zu praxisferner Ausbildung am IQSH.

3 Eckpunkte der Reform

Die Reform der Lehrerausbildung basiert auf sieben so genannten Eckpunkten (vgl. MBWFK/ IQSH 2003, 6ff.):

Eckpunkt 1: Verbindliche Ausbildungsstandards

Eckpunkt 2: Qualifizierung von Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrkräften

Eckpunkt 3: Ausbildungsmodule für Lehrkräfte in Ausbildung

Eckpunkt 4: Regelmäßige Evaluation der Ausbildung

Eckpunkt 5: Größere Eigenverantwortung aller Beteiligten

Eckpunkt 6: Weiterentwicklung des dualen Ausbildungsprinzips

Eckpunkt 7: Neugestaltung des Zweiten Staatsexamens

Durch diese Eckpunkte sollen die o.g. Ziele der Reform schrittweise umgesetzt werden. Die nachfolgenden Aspekte erläutern die tragenden Elemente der Reform.

3.1 Standards und Qualitätsdimensionen

Die jetzige Ausbildung basiert einerseits auf der neuen OVP (vgl. MBWFK 2004a) und andererseits orientiert sie sich konsequent an gemeinsamen Standards, die vom damaligen MBWFK genehmigt wurden. Dies wird in dem folgenden Zitat des Direktors des IQSH, Herrn Dr. Riecke-Baulecke, als neue Philosophie hervorgehoben:

> *„Die Weiterentwicklung der Qualität der Lehrerbildung setzt Klarheit über die Anforderungen voraus. Mit der Formulierung von Ausbildungsstandards wird deshalb eine verbindliche und überprüfbare Handlungsgrundlage für das IQSH, die Schulen und die Schulaufsicht geschaffen.“* (IQSH 2003, 1)

Durch die Ausbildungsstandards wird eine Output-Orientierung als neue Denkweise etabliert. Die Standards beschreiben über welche Kompetenzen die Lehrkräfte verfügen müssen, um in Schule und Unterricht arbeiten zu können. Sie gliedern sich in fünf Bereiche:

- Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht
- Mitgestaltung und Entwicklung von Schule
- Erziehung und Beratung
- Selbstmanagement
- Bildungs- und Erziehungseffekte

Bei der Formulierung der Ausbildungsstandards wurden die Vorgaben des Schulgesetzes, der Lehrpläne sowie die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards berücksichtigt (vgl. MBWFK/ IQSH 2005). Die Ausbildungsstandards bilden eine zu evaluierende Arbeitsgrundlage und werden durch fachspezifische Standards ergänzt.

Allgemeine Ausbildungsstandards (MBWFK/ IQSH 2005):

I Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht

1.	Die Lehrkraft i. A. plant mittelfristig Unterricht unter Berücksichtigung der Lehrpläne.
2.	Die Lehrkraft i. A. plant Unterricht im Kontext von Unterrichtseinheiten.
3.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet Unterricht sachlich und fachlich korrekt.
4.	(Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz) bzw. entsprechend den Vorgaben der Lernfelder (Arbeits- und Geschäftsprozesse) in der beruflichen Bildung.
5.	Die Lehrkraft i. A. fördert die Selbstständigkeit der Lernenden durch eine Vielfalt schüleraktivierender Unterrichtsformen, insbesondere durch Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien.
6.	Die Lehrkraft i. A. bezieht Lernende aktiv in die Gestaltung von Unterricht ein.
7.	Die Lehrkraft i. A. berücksichtigt unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden.
8.	Die Lehrkraft i. A. dokumentiert die Kompetenzentwicklung der Lernenden mit unterschiedlichen Verfahren.
9.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet den Unterricht so, dass Zeit effizient genutzt wird.
10.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet Lernräume adressaten- und funktionsgerecht.
11.	Die Lehrkraft i. A. setzt Medien funktional ein.
12.	Die Lehrkraft i. A. macht Lernenden, Eltern und Partnern der Schule die Bewertungskriterien transparent.
13.	Die Lehrkraft i. A. beurteilt die Leistungen der Lernenden nach kompetenzbezogenen Kriterien.
14.	Die Lehrkraft i. A. evaluiert den eigenen Unterricht systematisch unter Einbeziehung der Lernenden.

II Mitgestaltung und Entwicklung von Schule

15.	Die Lehrkraft i. A. beteiligt sich aktiv am Schulleben.
16.	Die Lehrkraft i. A. gestaltet die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit.
17.	Die Lehrkraft i. A. arbeitet innerhalb der Schule in Teams.
18.	Die Lehrkraft i. A. reflektiert Unterricht Kriterien geleitet mit Kolleginnen und Kollegen.
19.	Die Lehrkraft i. A. geht mit unterschiedlichen Kommunikationsprozessen, insbesondere Konflikten, professionell um.

III Erziehung und Beratung

20.	Die Lehrkraft i. A. sorgt für die Umsetzung vereinbarter Grundsätze des Umgangs miteinander.
21.	Die Lehrkraft i. A. vermittelt demokratische Werte und Normen.
22.	Die Lehrkraft i. A. reagiert angemessen auf Ängste und Problemsituationen von Lernenden.
23.	Die Lehrkraft i. A. berät Lernende und Eltern der jeweiligen Situation angemessen.

IV Selbstmanagement

24.	Die Lehrkraft i. A. erledigt ihre Aufgaben termingerecht.
25.	Die Lehrkraft i. A. zieht Konsequenzen aus der Reflexion der eigenen Arbeit.
26.	Die Lehrkraft i. A. handelt in Arbeits- und Lernprozessen in angemessener Nähe und Distanz.
27.	Die Lehrkraft i. A. nimmt in pädagogischen Situationen vielfältige Perspektiven wahr.
28.	Die Lehrkraft i. A. handelt im pädagogischen Raum entsprechend den rechtlichen Rahmenbedingungen.

V Bildungs- und Erziehungseffekte

29.	Die Lernenden haben im eigenverantwortlichen Unterricht der Lehrkraft i. A. die zu erwartenden Fortschritte beim Kompetenzerwerb gemacht.
30.	Die Lernenden tragen im Unterricht der Lehrkraft i. A. Verantwortung für den eigenen Lernprozess.
31.	Die Lernenden bearbeiten im Unterricht der Lehrkraft i. A. Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen.
32.	Die Lernenden halten sich im Unterricht der Lehrkraft i. A. an die Vereinbarungen zum Umgang miteinander.
33.	Die Lernenden melden zurück, dass sie im Unterricht der Lehrkraft i. A. angemessen gefördert werden.
34.	Die Partner von Schule schätzen die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft i. A. als positiv ein.

Gemäß dem Leitbild für das Handeln von Lehrkräften sind Lehrkräfte Expertinnen und Experten für Bildungs- und Erziehungsprozesse. Von ihrer Professionalität hängt der Erfolg von Schule ab.

In der folgenden Grafik (Abb. 1) werden die Prozesse und deren Ergebnisse bei der Qualität des Handelns von Lehrkräften dargestellt. Diese abgebildeten Qualitätsdimensionen werden durch Indikatoren differenziert (vgl. IQSH 2004).

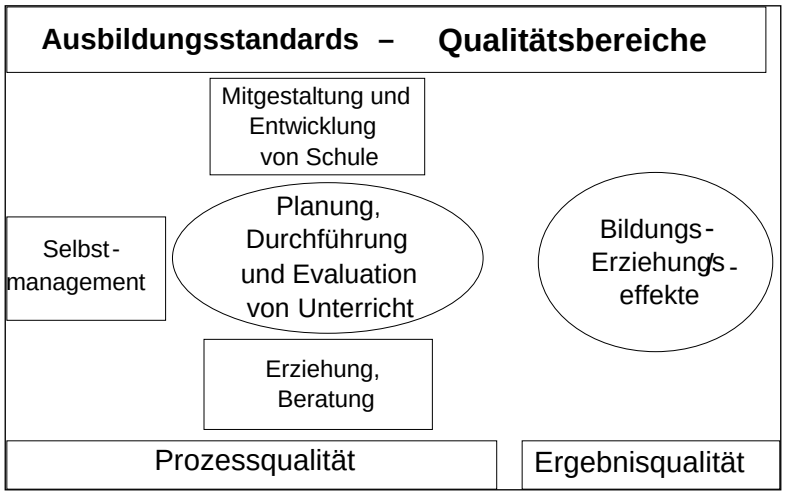


Abb. 1: Qualitätsbereiche der Ausbildung

3.2 Die Organisation des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung

Die Ausbildung der LiA erfolgt weiterhin nach dem dualen Prinzip (Schule und IQSH, § 8 OVP). Der Ausbildungsort Schule wird gestärkt. Die berufsqualifizierende Ausbildung wird an der Schule durchgeführt. Hier arbeiten und lernen die LiA in einem hohen Maße eigenverantwortlich. Es sind 10 Halbjahreswochenstunden von der LiA als eigenverantwortlicher Unterricht zu erteilen. Dienststelle der Lehrkräfte in Ausbildung ist die Ausbildungsschule, der sie nach § 8 (2) OVP zugewiesen wurden.

Das IQSH führt im Umfang von 360 Stunden Ausbildungsveranstaltungen durch. Dabei entfallen mindestens 240 Stunden auf Pflichtmodule, die sich i. d. R. zu gleichen Teilen auf die Fächer, Fachrichtungen und die Pädagogik verteilen. 120 Stunden sind Wahlmodule, die nicht den einzelnen Bereichen zu zuordnen sind.

Die Zweite Staatsprüfung wird vor einer dreiköpfigen Prüfungskommission (Schulleiterin/Schulleiter plus 2 IQSH-Studienleiterinnen/Studienleiter) abgelegt, die im Einzelfall um spezifische fachliche Kompetenzen erweitert werden kann. Die Prüfung orientiert sich stärker an der gesamten Ausbildung. Dieses wird auch an der Portfolioarbeit der LiA und einem Assessment-Element deutlich. Die Ausbildungsdokumentation (Portfolio) dient als Grundlage für ein Prüfungsgespräch wird selbst aber nicht bewertet. Die LiA müssen neben zwei Unterrichtseinheiten (Fach und Fachrichtung) eine an ein Fallbeispiel gebundene Aufgabe im Bereich Pädagogik, Diagnostik oder Schulentwicklung (PDS-Aufgabe) lösen.

Bereits vor diesem Prüfungstag/-teil haben die LiA zwei Hausarbeiten geschrieben und einen Schulrechtstest abgelegt. Auch die dienstliche Beurteilung des Schulleiterin/des Schulleiters liegt bereits vor. Die Prüfungsteile werden wie folgt gewichtet:

Tabelle 1: **Gewichtung der Prüfungsteile der Zweiten Staatsprüfung**

Prüfungsteile	**Gewichtung**
Erste Hausarbeit	15 %
Zweite Hausarbeit	15 %
Dienstliche Beurteilung	25 %
Schriftlicher Schulrechtstest	5 %
Erste Unterrichtsstunde	15 %
Zweite Unterrichtsstunde	15 %
PDS-Aufgabe	10 %
Summe	**100**

Die Prüfungskommission kann aufgrund des Prüfungsgespräches die errechnete Note bestätigen oder um 0,3 Punkte erhöhen oder vermindern.

Der Vorbereitungsdienst dauert zwei Jahre und es kann eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes für die Laufbahnen des gehobenen Dienstes von bis zu sechs Monaten erfolgen.

Im Folgenden stellen wir die Aufgaben der an der Ausbildung beteiligten Institutionen fokussiert gegenüber, um die Aufgabenteilung bzw. die Verzahnung zu verdeutlichen.

RBZ/BS (Schulleitungen und Ausbildungslehrkräfte):

- die Optimierung des Ressourceneinsatzes, um mit den bisher eingesetzten Ressourcen größere Effekte zu erzielen
- die Erwirtschaftung von Ressourcen für die Umsetzung weiterer Reformelemente
- u. U. Weiterentwicklung des Ausbildungskonzeptes
- Begleitung des Entwicklungsprozesses der einzelnen LiA
- Unterrichtsbeobachtung
- Unterrichtsbesprechung
- Unterrichtsreflexion
- Vorbereitung auf die Prüfung, z.B. einen Stundenentwurf schreiben
- Fach- und fachrichtungsbezogene Inhalte und Entwicklungen
- Sinnvoller/strukturierter Einsatz der LiA in den unterschiedlichen Schularten des beruflichen Bildungswesens
- Behandlung schulrechtlicher Fragen
- Hilfestellung bei der Erstellung des Portfolios
- Betreuung beim Hausarbeitsunterricht/bei den Hausarbeiten
- Führen von Orientierungsgesprächen
- Beratung durch die AL
- Beurteilung durch die Schulleitung
- Antrag der Schulleitung beim MBF auf Entlassung der LiA aus dem Beamtenverhältnis
- ...

IQSH (Studienleiterinnen und Studienleiter nur bezüglich der Ausbildung):

- Konzeption und Durchführung von jeweils 1 Einführungsveranstaltung, 1 Grundlagenmodul und 9 Modulen in Fach, Fachrichtung und Berufspädagogik
- Konzeption und Durchführung von Wahlmodulen
- Didaktische und methodische Hilfen
- Fach- und fachrichtungsbezogene Inhalte und Entwicklungen
- Schulrechtliche Fragen
- Berufspädagogische Inhalte und Entwicklungen
- Betreuungsbesuche bei den Hausarbeiten
- Bewertung der Hausarbeiten
- Erstellung von Aufgaben im Bereich Pädagogik, Diagnostik oder Schulentwicklung
- Teilnahme als Prüfer/in am Zweite Staatsexamen
- ...

Die Schulen im berufsbildenden Bereich organisieren selbstverantwortlich die so genannten Netzwerktage (ca. 5 Tage pro Schulhalbjahr). An diesen Tagen kooperieren mehrere Berufsschulen, um z.B. gemeinsam ihre LiA in einem Fach oder in einer Fachrichtung zu qualifizieren.

3.3 RBZ-Entwicklung

Diese gestellten Anforderungen fielen in die Zeit einer Erprobungsphase, in der sich 16 Berufliche Schulen in unterschiedlicher Art und Weise auf den Weg machten, um sich zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) zu entwickeln. Im Jahre 2004 hieß dies, dass ein Regionales Berufsbildungszentrum ein eigenverantwortlich handelndes, rechtlich und wirtschaftlich selbständiges Bildungsunternehmen sein wird, das auf die besonderen Anforderungen der Region entsprechend seinem Profil reagieren kann. D. h. zusätzlich zu der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrages kann ein RBZ in Partnerschaft mit Bildungsträgern und Unternehmen in der Region Aus-, Fort- und Weiterbildung betreiben. Der Prozess der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen ist dabei im Wesentlichen durch folgende Anforderungen charakterisiert (MODELLVERSUCH UBS 2004, 16):

- „Dezentralisierung (Übertragung von Entscheidungskompetenzen und Ressourcenverantwortung)
- Output-Orientierung
- Kontraktmanagement“

Im heutigen neuen Schulgesetz wird die Entwicklung der Beruflichen Schulen wie folgt festgeschrieben (MFB, Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007):

§ 100

Errichtung und Rechtsform

(1) Die Träger der öffentlichen berufsbildenden Schulen können diese durch Satzung oder öffentlich-rechtlichen Vertrag in der Rechtsform einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts errichten. Die Anstalt führt in ihrem Namen die Bezeichnung „Regionales Berufsbildungszentrum“ und den Zusatz „rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts“.

(2) ...

(3) ...

§ 101

Aufgaben

Das RBZ erfüllt den staatlichen Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen nach den §§ 4, 7 und 88 bis 93. Darüber hinaus kann das RBZ im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel weitere, in diesem Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung in Abstimmung mit den örtlichen Weiterbildungsverbünden entwickeln und vorhalten.

§ 106

Geschäftsführung, Schulleitung

(1) ...

(2) ...

(3) Für die pädagogische Arbeit des RBZ trägt die Schulleiterin oder der Schulleiter die Verantwortung. Innerhalb dieses Verantwortungsbereichs kann sie oder er den Lehrkräften Weisungen erteilen. Stellvertreterinnen oder Stellvertreter oder andere Lehrkräfte können beauftragt werden, Teile der Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters im Auftrage zu erfüllen.

§ 109

Zusammenwirken von Land und RBZ

(1) Die Schulaufsichtsbehörde und das RBZ schließen Zielvereinbarungen ab, insbesondere über:
die nähere Ausgestaltung der von dem RBZ zu erfüllenden Pflichten und Leistungen unter Berücksichtigung des öffentlichen Bedürfnisses,
die durch das für Bildung zuständige Ministerium zu veranlassenden Stellenzuweisungen,
die durch das für Bildung zuständige Ministerium zur Verfügung zu stellenden Mittel für die persönlichen Kosten der Lehrkräfte,
die Maßnahmen zur Sicherung der Qualität des Angebotes im Rahmen des staatlichen Auftrages.

(2) ...

Die Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen zu RBZ stellt die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen, und zwar in folgenden Entwicklungsfeldern (MODELLVERSUCH UBS 2004, 16):

- „Bildung von Lehrerteams mit eigenem Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereich
- Einrichtung und Handhabung von Wissensmanagementsystemen
- Projektmanagement als Querschnittsaufgabe
- Auswahl und Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems für Geschäftsprozesse und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Umsetzung neuer Lernkonzepte
- Lernortgestaltung (integrierte Fachräume, Lernbüros, Werkstätten) zur Realisierung einer offenen Lernkultur
- Profilierung des RBZ als regionaler Dienstleister.“

4 Auswirkungen der Reform auf die Akteure im Ausbildungssystem

Die Auswirkungen bzw. Konsequenzen auf die beteiligten Personen bzw. Institutionen sind Gegenstand der nächsten Gliederungspunkte.

4.1 Lehrkräfte in Ausbildung

Die LiA haben ein Portfolio zu führen, in dem sie die Teilnahme an den 360 Stunden des IQSH und die Ergebnisse der eigenen Arbeit nachweisen. In einem zweiten Teil von etwa 10 Seiten, den auswertenden Berichten, erfolgt sowohl die Darstellung der persönlichen Schwerpunktsetzung und deren Begründung als auch die Bilanzierung der Arbeit sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die weitere Entwicklung. Dieses Instrument dient der prozessbegleitenden Reflexion. Es wird empfohlen, das Portfolio am Ende jedes Ausbildungshalbjahres zu erstellen. Die LiA hat zwei Hausarbeiten jeweils eine im Fach und eine in der Fachrichtung (in unterschiedlichen Schularten des Beruflichen Schulwesens) zu erstellen. Gemäß der alten OVP war es nur eine Hausarbeit, die aber vom Umfang her wesentlich aufwendiger war. Diese beiden Hausarbeiten haben jeweils einen Umfang von etwa 15 Seiten, bei denen die Reflexion des eigenen Handelns im Vordergrund steht. Die Hausarbeitsthemen sind gekoppelt an besuchte Module. Die Unterrichtswirksamkeit wird daran gemessen, inwieweit die Ausbildungsstandards bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion berücksichtigt wurden.

Die OVP regelt lediglich die Anzahl der eigenverantwortlichen Unterrichtsstunden. Die Anzahl der Hospitationen und des Unterrichts unter Anleitung erfolgen in Absprache mit der Schule (Schulleitung, Ausbildungskoordinator und AL). Auch hier wird der subjektorientierte Ansatz der neuen Ausbildungskonzeption deutlich. Die LiA müssen sich mehr als früher selbst einen „Weg“ durch die Ausbildung zusammenstellen, um ihr eigenes Profil zu finden und ihre eigene Professionalität hinsichtlich der Ausbildungsstandards zu entwickeln.

In einer Einführungsveranstaltung werden die LiA über den rechtlichen Rahmen ihrer Ausbildung als auch über die Schulentwicklung in Schleswig-Holstein informiert.

4.2 Ausbildungslehrkräfte (AL)

Zur Stärkung des Ausbildungsortes "Schule" gehört, dass die Ausbildungslehrkräfte, die LiA ausbilden, besondere Qualifizierungsangebote wahrnehmen. Zudem verfügen die Schulen über doppelt so viele Ausgleichsstunden pro LiA, um den zusätzlichen Aufwand aufzufangen – früher waren es zwei, jetzt sind es vier Stunden. Diese vier Stunden kann die Schule im Einvernehmen mit den AL zu Teilen auch für übergreifende Aufgaben im Rahmen der Ausbildung einsetzen (vgl. MBWFK 2004b). Durch die verstärkte Ausbildung der LiA an den Schulen sind neben dem Unterrichten (Unterricht unter Anleitung, Hospitationen und eigenverantwortlicher Unterricht) auch verpflichtend zwei Orientierungsgespräche mit der LiA zu führen. Diese Orientierungsgespräche, das erste nach 4 bis 6 Wochen und das zweite nach einem halben Jahr, haben die Aufgabe, die Zusammenarbeit zwischen AL und LiA zu klären,

Zielvereinbarungen zu treffen, Erfahrungen auszutauschen usw. Die AL haben keine Bewertungen der Leistungen der LiA vorzunehmen. Sie sind lediglich beratend tätig (z. B. bei der Erstellung des Portfolios). Deshalb sind sie auch nicht wie bei der alten OPV (1993) an der Abschlussprüfung bewertend oder an der Erstellung der Dienstbeurteilung beteiligt. Die AL sollen sowohl an der Erstellung als auch an der Weiterentwicklung des Ausbildungskonzeptes der Schule beteiligt sein. Die AL sind der Garant für eine qualifizierte Ausbildung der LiA. Dafür erhalten sie eine differenzierte Qualifizierungsmaßnahme. „Ab dem Schuljahr 2006/07 soll die Ausbildung in den Schulen von Lehrkräften wahrgenommen werden, die das Zertifikat für die Ausbildungstätigkeit erhalten haben oder die an einer Maßnahme zur Qualifizierung als Ausbildungslehrkraft teilnehmen.“ (MBWFK 2004). Die AL hat einen Nachweis von Qualifizierungen im Umfang von mindestens 60 Zeitstunden zu erbringen, um das Zertifikat zu erhalten. Dafür bietet das IQSH eine Säule A: Allgemeine Aufgaben (Umfang: 32 Zeitstunden) und eine Säule B: Fachdidaktische Beratung (Umfang: 32 Zeitstunden) an. In der Säule A ist neben der Vermittlung und dem Erfahrungsaustausch zu allgemeinen Aufgaben, die Netzwerkbildung unter den Schulen ein erklärtes Ziel. Inhaltlich werden hier folgende Themen behandelt:

- Die neue OVP: Auswirkungen für Ausbildung und Prüfung
- Ausbildungslehrkräfte: Aufgaben
- Beratung: Grundsätze und Orientierungsgespräche
- Portfolio: Funktion und Hilfen
- Ausbildungskonzept einer Schule: Grundsätze und Beispiele
- Unterricht: allgemeine Fragen der Planung, Durchführung und Analyse

Zusätzlich konnten und können noch andere pädagogische Themenbereiche gewählt werden, die von der jeweiligen Qualifizierungsgruppe gewünscht werden (z. B. Konstruktivismus, Projektmanagement, Unterrichtsstörungen/-konflikte, Kreativitätstechniken, Selbstmanagement usw.).

In der Säule B geht es um die fachspezifische Fortbildung. Hier können sich die AL individuell aufgrund ihrer eigenen Kompetenzen und ihres Fortbildungsbedarfs die Veranstaltungen zusammenstellen.

Für beide Säulen werden auch andere Fortbildungsveranstaltungen, an denen früher schon teilgenommen wurde oder auch interne Schulfortbildungen anerkannt. Das Zertifikat hat sechs Jahre Gültigkeit und kann auf Antrag um sechs Jahre verlängert werden, wenn die Teilnahme an Qualifizierungen im Umfang von mindestens 30 Stunden nachgewiesen wird. Für das Zertifikat sind immer Ausbildungstätigkeiten in der Schule vorzuweisen.

4.3 Schulleitungen

Der Schwerpunkt der Ausbildung von Lehrkräften verlagert sich konsequenterweise aufgrund der erweiterten Selbstständigkeit an die beruflichen Schulen. Dadurch wird die Stellung der

Schulleiterin/des Schulleiters noch exponierter, nämlich als Dienstvorgesetze/r. Bezüglich der Reform der Ausbildung von Lehrkräften kann jede Schule ausbilden, die es will und die ein Ausbildungskonzept erstellt hat. Insofern muss der Weg über die Schulkonferenzen geebnet werden, um das Ausbildungskonzept als Teil des Schulprogramms zu legitimieren. Die zu erstellende dienstliche Beurteilung der LiA ist für die Schulleitungen im berufsbildenden Bereich nicht neu, da sie schon immer die Aufgabe von dienstlichen Beurteilungen von Lehrkräften innehatten. Sie müssen sich jetzt ein eigenes Bild von der LiA machen, das heißt, dass sie selbst im Unterricht der LiA hospitieren und auch andere Schulaktivitäten der LiA wahrnehmen. Lediglich in den RBZ dürfen die Schulleiterinnen und Schulleiter die Beurteilung an andere Personen der erweiterten Schulleitung delegieren, wenn diese nicht direkt an der Ausbildung beteiligt sind. Einen wichtigen Part übernimmt die Schulleitung am Prüfungstag, da sie als einzige nicht externe Person an der Prüfung teilnimmt.

Die Schulleitungen erhielten Informationsveranstaltungen zur gesamten Reform und zur OVP. Sowohl für die Erstellung der Ausbildungskonzepte als auch für die der Dienstlichen Beurteilung fanden und finden Fortbildungsveranstaltungen statt.

Unserer Einschätzung nach begrüßten die Schulleitungen der Beruflichen Schulen überwiegend die im Zuge dieser Reform beabsichtigte Stärkung der Eigenverantwortung so wie die Erweiterung des Gestaltungsspielraums der Schulen im Bereich der Lehrerausbildung.

4.4 Studienleiterinnen und Studienleiter

Die Rolle und die Aufgaben der Studienleiterinnen und -leiter wurden neu definiert. In der Vorbereitungsphase der neuen Reform waren sie in Expertenkreisen an der Entwicklung der Ausbildungsstandards beteiligt. Die Ausbildung von Referendaren und die Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften sowie die Evaluation der Ausbildung ist der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit. Sie bieten i. d. R. die Pflicht- und auch die Wahlmodule des IQSH an. Dadurch haben sie nicht die prozesshafte und kontinuierliche Begleitung der LiA während der Ausbildung. Sie sind fachbezogene Modulanbieter, die die Leistung der LiA im Modul mit „teilgenommen“ attestieren. Die Modulinhalte sollen den Bezug zum Unterricht aufweisen. Sie sind als von einander eigenständige Einheiten zu konzipieren. Die Pflicht- und Wahlmodule umfassen je 8 Zeitstunden. Die Studienleiterinnen und Studienleiter sind am Prüfungstag als auch bei der Begutachtung der Hausarbeiten beteiligt.

Die Studienleiterinnen und Studienleiter wurden auf ihre neue Aufgabe nicht explizit vorbereitet, sondern es fanden Informationsveranstaltungen zur Reform und zur OVP statt.

5 Erste Erfahrungen und Modifikationen/Weiterentwicklungen des Konzepts

Die in Eckpunkt 4 genannte regelmäßige Evaluation der Ausbildung im Auftrag des Ministeriums erfolgt seit 2004. Es finden zwei unterschiedliche Evaluationskonzepte Anwendung, einerseits findet ein Mal jährlich eine systematische summative Evaluation der Ausbildungs-

wirksamkeit statt und andererseits haben die Teilnehmergruppen von Modulen oder Qualifizierungen die Möglichkeit, formativ zu jeder einzelnen Veranstaltung mit einem einheitlichen Fragebogen Rückmeldung zu geben. Befragt werden alle an der Ausbildung beteiligten Personengruppen, wie die Lehrkräfte in Ausbildung, die Ausbildungslehrkräfte, Schulleitungen und die Studienleitergruppen. Die Befragung erfolgt größtenteils online, Rückbezüge zu einzelnen Personen/Institutionen sind dabei ausgeschlossen.

In den Evaluationsrunden wurden Informationen gesammelt und gesichtet, die für eine Weiterentwicklung in Teilbereichen ausschlaggebend waren. Dabei wurden zu optimierende Bereiche ersichtlich (vgl. TEWS-VOGLER 2005, 8):

- Eine kontinuierliche Arbeit in den Pflichtmodulen, z. B. durch feste LiA-Gruppen und einer vor- und nach zu bearbeitenden Phasen,
- ein Mehr an praktischen Unterrichtsanalysen,
- die intensivere Verzahnung von Theorie und Praxis, d. h. die Module sollen so gestaltet sein, dass Praxisorientierung, insbesondere Unterrichtsorientierung, vorrangiger Schwerpunkt ist (vgl. IQSH 2006, 26);
- die Vermeidung thematischer Redundanzen innerhalb der Module in Fach, Fachrichtung und Pädagogik durch eine verstärkte Absprache zwischen Modulanbietern.

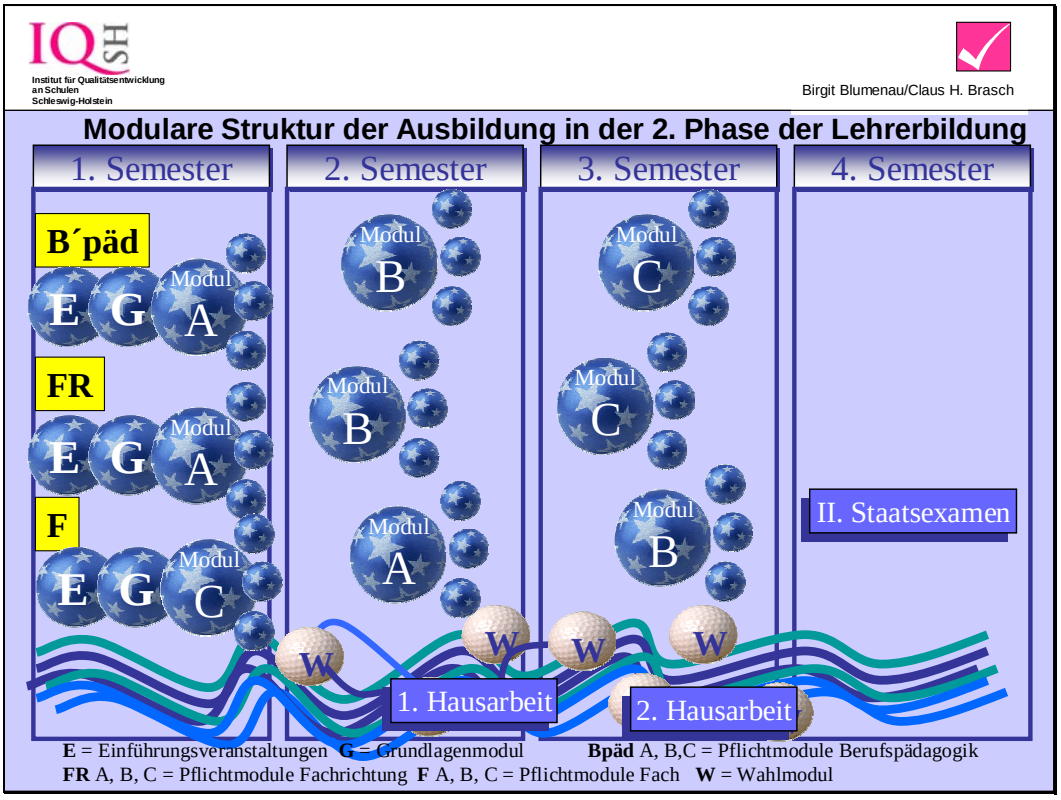


Abb. 2: Modularisierte Ausbildungsstruktur

Zu Beginn der Reform sollten die Module innerhalb des Faches, der Fachrichtung oder der Berufspädagogik thematisch unabhängig voneinander sein, um eine persönliche Schwer-

punktsetzung zu gewährleisten. Als erste Modifizierungen wurde ab August 2005 so genannte komplexe Module/Modulreihen angeboten. Es sind drei achtstündige Modultage, die thematisch zusammengehören und eine maximale Vor- und Nachbereitungszeit von 36 Stunden für die LiA beinhalten können. Dieses kam auch dem Wunsch der LiA nach, die in ihrer Rückmeldung konstantere Zusammensetzung der Modulgruppen forderten. Ebenso wurden die Interessen der Studienleiterinnen und Studienleiter nach einem stärkeren thematischen Zusammenhang der Module berücksichtigt.

Für den berufsbildenden Bereich gibt es aufgrund der sehr differenzierten Fach- und Fachrichtungsmodule zwei Wochentage, an denen Module stattfinden (mittwochs und freitags). Der Mittwoch wurde gewählt, weil an diesem Wochentag auch die Module der anderen allgemeinbildenden Schularten angeboten werden. Somit können im Wahlbereich alle LiA des Landes aus dem gesamten Modulangebot auswählen. Das bedeutet, dass die Wahlmodule mit LiA aus allen Schularten belegt sein können. Im Pflichtbereich bleibt eine Trennung der Schularten weiterhin bestehen. Die Pflichtmodule sind bei der Online-Buchung auch nur insgesamt als Modulreihe zu belegen.

Um den Unterrichtsbezug noch stärker herzustellen, sind Unterrichtsbesuche mit der Modulgruppe möglich und erwünscht. Die praktische Umsetzung von Modulinhalten und die Reflexion von Unterricht stehen im Vordergrund. In größeren Modulgruppen kann aus Termingründen nicht jede LiA einen solchen Unterrichtsbesuch anbieten und durchführen, um eine persönliche Rückmeldung durch die Gruppe zu bekommen. Es steht hierbei nicht die Bewertung, sondern die Beratung durch die Studienleiterinnen und Studienleiter im Vordergrund. Durch den Einbezug pädagogischer Praxis in den Pflichtmodulen ist die Zufriedenheit der LiA im Vergleich der Rückmeldungsjahre von 2005 zu 2006 von 8% auf 31% angestiegen (vgl. IQSH 2006, 33).

Der Forderung der Ausbildungslehrkräfte an der Zweiten Staatsprüfung teilnehmen zu dürfen, wurde entsprochen. Sie dürfen (Erlass vom 15.06.06) an den Unterrichtstunden am Prüfungstag teilnehmen, ohne dabei ein Stimmrecht bei der Bewertung der Stunden zu haben. Für die Zweite Staatsprüfung lassen sich folgende Tendenzen für eine mögliche Optimierung aus einer Befragung aus dem Frühjahr 2006 ableiten (IQSH 2007, 56):

- *„Es ist weiterhin sicher zu stellen, dass die Ausbildungsstandards und die daraus abgeleiteten Bewertungskriterien zur Begründung der Benotungen herangezogen werden (Transparenz der Benotungen).*
- *In den Veranstaltungen zur Vorbereitung der Zweiten Prüfungen sind die Intentionen der Prüfungsteile „Aufgabe aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik und Schulentwicklung“ und „Abschließendes Prüfungsgespräch“ deutlich herauszuarbeiten. Das Portfolio ist in seinem Stellenwert für die Prüfung zu klären.*
- *Den Lehrkräften in Ausbildung sollten Hilfen zur Erstellung des Portfolios gegeben werden, ohne die Portfolios zu vereinheitlichen.*

- *Das Gespräch zur Aufgabe aus den Bereichen Pädagogik, Diagnostik und Schulentwicklung sowie das abschließende Prüfungsgespräch sind ihren Intentionen entsprechend zu optimieren. Es geht zum einen um ein lösungsorientiertes Gespräch zu den die Aufgaben beschreibenden Fallbeispielen, zum anderen um ein Gespräch, das die Stimmigkeit zwischen Benotungen und Gesamteindruck validiert.“*

Der Schulrechtstest in seiner ersten Form wurde kontrovers diskutiert. Insbesondere wurde angemerkt, dass es keine Möglichkeit gab, sich gezielt auf die Fragen vorzubereiten. Ein vom IQSH entwickeltes internetbasiertes Programm, welches ein Vorbereitungstraining mit einer Ergebniskontrolle bietet, wurde eingerichtet (www.schulrecht.lernnetz2.de). Der Schulrechtstest umfasst 12 Aufgaben aus den grundlegenden Rechtsvorschriften und 8 Aufgaben aus den laufbahnspezifischen Vorschriften (vgl. IQSH 2007, 47).

Bei der Qualifikation der Ausbildungslehrkräfte wurde die Anerkennung der Vorleistungen geändert (Erlass vom 16.06.06). Aus den zwei Säulen der Qualifizierung müssen jeweils 20 Stunden für das Zertifikat eingebracht werden. Die restlichen 20 Stunden (insgesamt sind 60 Stunden nachzuweisen) können ohne Gewichtung sowohl aus der ersten, zweiten oder aus beiden Säulen erfolgen.

> *„Das IQSH hat mit Beginn des Schuljahres 2006/07 die Angebote für die Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte in der Säule B (fachdidaktische Fragestellungen) umgestellt: Alle Studienleiterinnen und Studienleiter, die eine Ausbildungsveranstaltung im Pflichtbereich (Blockmodul) der Fächer oder Fachrichtungen durchführen, wurden verpflichtet, die Ausbildungslehrkräfte der teilnehmenden Lehrkräfte in Ausbildung zu einem Informations- und Fortbildungsnachmittag einzuladen.“* (IQSH 2007, 51)

Es wurde vom IQSH eine Austauschrunde – ein Forum – eingerichtet, an der neben dem Schulartbeauftragen der beruflichen Bildung, Schulleitungen der RBZ/BS, LiA und Studienleiterinnen und Studienleiter teilnehmen. Hier sollen die Inhalte der Ausbildung besser miteinander verknüpft werden oder auch Absprachen z. B. über die Netzwerktage (Koordination) erfolgen. Die Weiterentwicklung der Ausbildung steht im Vordergrund. Dieses Gremium tagt in regelmäßigen Abständen.

Für den Fortbildungsbereich stellt sich seit Februar 2007 ein „neues“ Aufgabengebiet für die Studienleiterinnen und Studienleiter. Sie arbeiten mit Kolleginnen und Kollegen aus den Beruflichen Schulen und Universitäten in Expertenarbeitskreisen zusammen. Aufgabe ist es, den Fortbildungsbedarf der beruflichen Schulen zu ermitteln, konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zu konzipieren und ggf. auch mit durchzuführen. Die Expertenarbeitskreise sind fach-/fachrichtungsspezifisch besetzt. Vor der Reform oblag diese Aufgabe in anderer Form ebenfalls den Studienleiterinnen und Studienleitern.

6 Resümee

Seit Beginn der Reform des Vorbereitungsdienstes im August 2004 wurde im Sinne einer lernenden Organisation aus den Erfahrungen und Ergebnissen eine Weiterentwicklung erzielt,

die zu weniger Reibungsverlusten und damit zu einer größeren Akzeptanz geführt haben (vgl. IQSH 2006 und 2007).

Der erweiterte Verantwortungsbereich der RBZ/BS im Bereich der Ausbildung wird gesehen und angenommen. Dies wird durch das Befragungsergebnis bestätigt: 87% der LiA sind zufrieden mit der Ausbildung durch die Berufsbildenden Schule (vgl. IQSH 2006, 9). Die Dualpartner, Berufsschule und IQSH, haben ihre Rolle erkannt und füllen sie aus, was auch durch gemeinsame Aktivitäten deutlich zu spüren ist. Dieser Prozess ist nicht als abgeschlossen zu bezeichnen, sondern befindet sich weiterhin im Fluss. Unterstützend wirkt dabei die im System verankerte permanente Rückmeldekultur.

Literatur

IQSH (Hrsg.) (2003): Lehrerleitbild – Qualitätsstandards für die Lehrerbildung. Kronshagen.

IQSH (Hrsg.) (2004): Informationen zum Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte in Ausbildung. Kronshagen. Online: http://www.schooloffice-sh.de/download/infos_zum_vorbereitungs dienst.pdf (11-06-2007).

IQSH (Hrsg.) (2006): Informationen zum Vorbereitungsdienst 7. Zweiter Evaluationsbericht. Kronshagen.

IQSH (Hrsg.) (2007): Bilanz 2006. Kronshagen.

MBWFK (Hrsg.) (2003): Presseinformationen, 22. August 2003.

MBWFK (Hrsg.) (2004a): Das Zertifikat für die Tätigkeit als Ausbildungslehrkraft. Erlass vom 29.09.2004 – III 50.

MBWFK (Hrsg.) (2004b): Zeitbudget für Ausbildung. Erlass vom 29.06.2004 – III 63-330.304-5.1.

MBWFK/ IQSH (Hrsg.) (2003): Informationen zum Prozess der „Weiterentwicklung der Lehrerbildung und der Schul- und Unterrichtsfachberatung in Schleswig-Holstein“, Neugestaltung des Vorbereitungsdienstes. Kiel. Online: http://www.schooloffice-sh.de/download/informationen_vorbereitungsdienst_eckpunkte.pdf (11-06-2007).

MBWFK/ IQSH (Hrsg.) (2005): Informationen zum Vorbreitungsdienst 5. Die Zweite Staatsprüfung. Kiel.

MFB (Hrsg.) (2007): Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens in Schleswig-Holstein (Schulgesetz). Online: www.schulrecht-sh.de (11-06-2007).

OVP (2004): Landesverordnung über die Ordnung des Vorbereitungsdienstes und die Zweite Staatsprüfungen der Lehrkräfte, 22.04.04, geändert durch Gesetz vom 15.06.04. Online: www.schulrecht-sh.de (11-06-2007).

MODELLVERSUCH UBS (Hrsg.) (2004): „Maßnahmen der Lehrerbildung bei der Umstrukturierung der berufsbildenden Schulen – Strukturen zur Verzahnung der 2. und 3. Phase (UbS). Modellversuchsinformation Nr. 4. Online: http://ubs-modellversuch.de/index.php?page=materialien.htm (11-06-2007). SH-UbS Produkte 1–16 Online: http://innovelle-bs.lernnetz.de/inhalt.htm (11-06-2007).

TERHART, E. (1999): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

TEWS-VOGLER, K. (2005): Der neue Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte – Bilanz des ersten Jahres. In: Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein, Mai 2005. Kiel.

WISSENSSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online: http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf (11-06-2007).

Die Autoren:

BIRGIT BLUMENAU

Dipl.Ökotrophologin/ StD´in

Studienleiterin für Berufspädagogik und Hauswirtschaft am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein

E-mail: b.blumenau (at) gmx.de

CLAUS H. BRASCH

Dipl. Handelslehrer an der berufsbildenden Schule in Ahrensburg

Studienleiter für Berufspädagogik und Wirtschaft/Politk am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein

E-mail: C.H.Brasch (at) gmx.de

Axel Staudte
(bis 2006 Studienleiter in Schleswig-Holstein)

Auf zu neuen Ufern? – Eine Stellungnahme zu dem Artikel von Birgit Blumenau und Claus H. Brasch

Online unter: online seit 10.9.2007

http://www.bwpat.de/ausgabe12/staudte_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (STAUDTE 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/staudte_bwpat12.pdf

BLUMENAU/ BRASCH stellen den Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte in Ausbildung in Schleswig-Holstein auf der Grundlage der gesetzlichen und organisatorischen Regelungen dar. In der Stellungnahme dazu wird auf der Basis eigener Erfahrungen versucht, ergänzend dazu darzulegen, wie sich die Umsetzung in die alltägliche Ausbildungspraxis vollzieht. Dabei wird kritisch geprüft, ob die aus der Ausbildungsreform erwachsenen Ansprüche erfüllt werden: die Orientierung an Standards, die erhöhte Praxisrelevanz durch die Stärkung der Ausbildungsschulen, die Individualisierung der Ausbildung durch Modulstrukturen, die kontinuierliche Weiterentwicklung durch Evaluation..

Breaking new ground? – A response to the article by Birgit Blumenau and Claus H. Brasch

BLUMENAU/ BRASCH present the period of initial teacher training for teachers in Schleswig-Holstein on the basis of the legal and organisational regulations. In this response the author attempts, on the basis of personal experience, to extend this presentation by portraying how the realisation in the daily practice of training takes place. The paper analyses critically whether the demands arising from the reform of training are being met: orientation towards standards, increased relevance to practice through the strengthening of the training schools, individualisation of the training through modular structures, and continuous further development through evaluation.

AXEL STAUDTE (bis 2006 Studienleiter in Schleswig-Holstein)

Auf zu neuen Ufern? – Eine Stellungnahme zu dem Artikel von Birgit Blumenau und Claus H. Brasch

1 Vorbemerkung

In der Einleitung zu Ihrem Artikel weisen die beiden Autoren ausdrücklich daraufhin, dass sie eine „sachliche Darstellung“ geben wollen, „bei der wir auf persönliche kritische Betrachtungen verzichtet haben“ (BLUMENAU/ BRASCH 2007, 1). Dementsprechend berichten sie über die Reform des Vorbereitungsdienstes in Schleswig-Holstein auf der Basis der von offizieller Seite publizierten Motive, Eckpunkte und Systemelemente. In der Zusammenfassung von Informationen aus diversen Publikationen, vor allem in der Abbildung des aktuellen Standes einer Reform, die seit ihrer Einführung im Jahre 2004 bereits einige teils gravierende Modifizierungen erfahren hat, liegt das Verdienst der beiden Autoren.

Als Studienleiter habe ich über viele Jahre an der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren in der Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ mitgewirkt. Ich habe den Reformprozess miterlebt und war an der Umsetzung am damaligen Seminar für Berufsbildende Schulen von den ersten Diskussionen bis zur Ausgestaltung in konkrete Modulstrukturen beteiligt. Zum 01.02.2006 habe ich mich 2 Jahre vor Erreichen der Altersgrenze pensionieren lassen. Bis zu diesem Zeitpunkt, an dem die Ausbildung nach der alten OVP endete und die neue über 3 Semester lief, reichen meine unmittelbaren und persönlichen Erfahrungen. Darauf fußt meine Stellungnahme. Zwar habe ich sie von noch tätigen Kollegen überprüfen lassen, möchte aber dennoch darauf hinweisen, dass mir die unmittelbare Anschauung seit anderthalb Jahren fehlt.

Ich bedanke mich bei den Kolleginnen und Kollegen, die mir mit ihren Anmerkungen geholfen haben. Die Verantwortung für den Inhalt liegt jedoch naturgemäß ausschließlich bei mir.

Ich verstehe meine Stellungnahme nicht als Kritik oder Korrektur an dem Beitrag von BLUMENAU und BRASCH, sondern als eine Ergänzung. Der Konstruktionsplan – die Blaupause – eines Schiffes erschließt noch nicht dessen praktische Bewährung, aus ihr kann sich ein Leser noch kein Bild davon machen, ob wirklich neue Ufer erreicht wurden und ob es sich dabei um das gelobte Land handelt.

Ich werde versuchen, zu einigen Kernpunkten der Reform darzulegen, wie sie aus meiner Sicht mit Leben erfüllt werden. Ein paar Worte sollen dem Prozess der Entstehung und Modifizierung gelten. Hier geht es nicht darum, besserwisserisch auf alte Fehler hinzuweisen. Aber für die aktuelle Akzeptanz der Reform bei allen Beteiligten – für die Motivation zu ihrer Umsetzung in den Alltag – erscheint es mir von großer Bedeutung, wie man zu dem gegenwärtigen Stand gelangt ist.

Ausdrücklich möchte ich darauf hinweisen, dass sich Erfahrungen, Eindrücke nicht immer belegen lassen wie ein Konstruktionsplan. Und natürlich sind sie subjektiv gefärbt. Ich stand und stehe jedoch in einem intensiven Austauschprozess mit vielen aktuellen Beteiligten, wodurch es sich bei meinem Beitrag ganz sicher nicht um die Meinung eines Einzelnen handelt. Im Übrigen bietet diese Zeitschrift ein geeignetes Forum zur Diskussion und ggf. Richtigstellung.

2 Zur Genese der Reform

BLUMENAU und BRASCH geben die Meilensteine der Reform in einem zeitlichen Rahmenplan klar wieder. Sie weisen auch kurz auf einen wichtigen Strang der Kritik hin: „...die Ausgestaltung und die zeitliche Enge der Konzeption der Ausbildungsmodule seitens des IQSH“ (BLUMENAU/ BRASCH 2007, 3).

Im Herbst 2003 erhielten alle Seminare des IQSH den Auftrag, bis zum Jahreswechsel alle Pflicht- und Wahlmodule nach der neuen Ausbildungsordnung nach Titel, Inhalt, Dauer, Bezug zu den Standards usw. zu benennen. Innerhalb weniger Wochen sollte der gesamte Vorbereitungsdienst von einer in konstanten Gruppen eher ganzheitlich arbeitenden Form in ein vollmodularisiertes System übertragen werden. Außer dem insgesamt verfügbaren Stundenvolumen lag kein Konzept der Modularisierung vor. Insofern haben die Arbeitsgruppen der Fächer und Fachrichtungen sowie der Berufspädagogik nach je individuellem Verständnis schnell Module entwickelt. Fragen oder Beiträge zu einer pädagogisch sinnvollen Strukturierung wurden wegen des Zeitdrucks bisweilen nicht weiterverfolgt; ebenso erfolgte keine Fortbildung zur Konstruktion von Modulen. Das Ergebnis bestand in einer großen Sammlung inhaltlich, pädagogisch und strukturell nicht abgestimmter einzelner Module.

Auf einer der Informationsveranstaltungen[1] für Studienleiterinnen und Studienleiter im Sommer 2003 wurde verkündet, dass Module thematisch voneinander unabhängige Einheiten darstellen sollen, die von den Lehrkräften in Ausbildung zeitlich völlig offen angeordnet werden können. Auch habe Unterricht realiter in den Modulen nichts mehr zu suchen, das sei nun Aufgabe der Schulen. Bereits im November 2004 verkündete der Direktor des IQSH eine ganz neue Richtung: „Module sind Ausbildungsbausteine mit mehreren Einheiten“ (RIECKE-BAULECKE 2004, 6). Und „ab August 2005 (wurden) so genannte komplexe Module/Modulreihen angeboten“ (BLUMENAU/ BRASCH 2007, 14)[2], in denen auch Unterrichtsbesuche stattfinden sollen[3]. Man kann hier kaum von einer „ersten Modifikation“ spre-

---

1 „Die Studienleiterinnen und Studienleiter wurden auf ihre neue Aufgabe nicht explizit vorbereitet, sondern es fanden Informationsveranstaltungen zur Reform und zur OVP statt.“ (BLUMENAU/ BRASCH 2007, 12)

2 Näheres dazu siehe bei BLUMENAU/ BRASCH (2007)

3 Allerdings: das Modulthema ist eine Sache, der unterrichtliche Einsatz der Lehrkräfte in Ausbildung eine andere. Eine Lehrkraft in Ausbildung zu finden, die zum richtigen Zeitpunkt genau zu dem Modulabschnitt einen Ausschnitt aus dem laufenden Unterricht zeigen kann, ist fast unmöglich. Wenn der Unterricht jedoch thematisch nicht zu dem Modul passt, dann geht er zu Lasten der ohnehin schon beschränkten Zeit für die Module.

chen, sondern von einer Kehrtwendung um 180°, die die meisten Module zu Makulatur machten.

Das Prinzip der „lernenden Organisation“ reicht zur Erklärung hier nicht aus. Aus Fehlern zu lernen ist sicher begrüßenswert, aber Fehler vermeiden ist besser. Im Ausbildungsbereich des IQSH waren derzeit insgesamt etwa 250 Studienleiter tätig, im Bild der Schifffahrt handelt es sich eher um ein großes Containerschiff als um ein Wildwasserkajak. Ein Paradigmenwechsel im Kerngeschäft des Modulangebots wenige Monate nach Verkündung des Gegenteils ist schwer zu vermitteln. Die Folge ist, dass heute in der Modularbeit der Wildwuchs noch größer geworden ist. Einige folgen der neuen Maxime, andere bleiben bei den alten Modulen und eine dritte Gruppe ist zu den alten Seminartagen zurückgekehrt, d. h. Unterrichtsbesuche und -besprechungen. Letzteres entspricht zwar nicht der Intention der Modularisierung, kommt aber den Interessen der Referendarinnen und Referendare sowie der Ausbildungslehrkräfte gleichermaßen entgegen.

3 Zu einigen Kernpunkten der Reform

3.1 Individualisierung der Ausbildung

„Einmalig in Deutschland sind die Wahlmöglichkeiten für die jungen Lehrkräfte im Bereich der Module des IQSH. Kein anderes Bundesland bietet derart umfangreiche Angebote, aus denen sich Lehrkräfte ihr Ausbildungsangebot zusammenstellen können“ (RIECKE-BAULECKE 2004, 6). Wahlmöglichkeiten können in inhaltlicher, personeller, zeitlicher und räumlicher Hinsicht bestehen. Die Ausbildungsinhalte sind zu zwei Dritteln in Pflichtmodulen festgelegt. Bei dem verbleibenden Drittel der Wahlmodule hängt die individuelle Gestaltungsfreiheit davon ab, wie viele Wahlmodule angeboten werden. Weil eine große Vielfalt von Wahlmodulen teuer ist, da sie ja mit kleinen Gruppengrößen verbunden ist, wurde hier ein Riegel vorgeschoben. In größeren Fächern und Fachgruppen (z. B. in „Wirtschaft und Verwaltung“) wurde die Mindestgröße auf 7 Teilnehmer festgelegt und die Studienleiter wurden aufgefordert, nicht zu viele Wahlmodule anzubieten. Personelle Wahlfreiheit, d. h. die freie Wahl eines Studienleiters ist nur bei Parallelveranstaltungen möglich. Dasselbe gilt für die Wahl des Veranstaltungsortes. Allein die zeitliche Verteilung von Pflicht- und Wahlmodulen sollte vollkommen beliebig erfolgen können. Mit dem Wechsel hin zu komplexeren Modulen, die zudem entwicklungslogisch sequenziert sind, entfällt auch diese Möglichkeit zur Individualisierung.

3.2 Standards und Prüfung

Dankenswerterweise haben BLUMENAU und BRASCH in ihrem Artikel die Allgemeinen Ausbildungsstandards vollständig wieder gegeben. Sie haben über alle Schularten Geltung, haben dementsprechend keinen Bezug zu berufspädagogischen Spezifika; denn diese finden ihren Niederschlag in weiteren Standards, die zu jeder Fachrichtung und jedem Fach von den jeweiligen Vertretern dieser Sparte erstellt worden sind. Auch dieses ist unter großem Zeit-

druck und ohne konzeptionelle Absprachen geschehen. Aus der großen Anzahl von Fachrichtungen im berufsbildenden Schulwesen folgt, dass ein umfangreiches Sammelwerk von sehr individuellen Standards entstanden ist. Sie wurden bisher auch weder evaluiert noch verbessert.

Wenn man die Funktion von Standards bescheiden in einer Hilfe zur Orientierung der Lehrkräfte in Ausbildung sieht, einer Orientierung für die eigenverantwortliche Gestaltung der Ausbildung, dann soll dies der einzelnen Referendarin bzw. dem einzelnen Referendar durch 34 allgemeine, ca. 10-15 fachrichtungs- und 10-15 fachspezifische Standards gelingen. Dabei wurde nie stringent untersucht, ob dieses Set von Standards in sich konsistent ist, ob es etwa vollständig oder redundant ist, ob es von vergleichbaren pädagogischen Positionen ausgeht.

Als Beispiel seien hier die Standards für die Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung" angegeben:

Die Lehrkraft in Ausbildung

1. *verankert betriebswirtschaftliche Zusammenhänge im geschäftsprozessorientierten Unternehmensmodell.*
2. *bildet betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zahlenmäßig ab.*
3. *fällt betriebswirtschaftliche Entscheidungen nach Gesichtspunkten wirtschaftlicher Größen wie Aufwand und Ertrag.*
4. *sieht Kundenorientierung als wesentliches Element wirtschaftlicher Entscheidungen an.*
5. *berücksichtiget Abhängigkeiten und Wirkungsketten betriebswirtschaftlicher Abläufe bei Handlungen und Entscheidungen im Unternehmen.*
6. *veranschaulicht ökonomische Sachverhalte durch simulative Methoden.*
7. *erhöht den Praxisbezug durch Kooperationen mit externen Partnern wie Betrieben, Kammern, Gewerkschaften und Verbänden.*
8. *verdeutlicht die Wichtigkeit wirtschaftsbezogener Medien.*
9. *wirkt darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler persönliche Entscheidungen auf der Basis ökonomisch-rationaler Denkweisen fällen.*
10. *integriert den Rechtsrahmen wirtschaftlichen Handelns in den Unterricht.*
11. *gliedert IT-Werkzeuge anwendungsbezogen in den Unterricht ein.*
12. *betrachtet wirtschaftliche Prozesse auf unterschiedlichen Aggregationsstufen: am Arbeitsplatz, im Betrieb, im Unternehmen, in der Volkswirtschaft und Weltwirtschaft.*
13. *zeigt Wirkungen internationaler Zusammenarbeit auf.*
14. *wirkt in der Schule darauf hin, dass Entscheidungen auch unter ökonomisch-rationalen Gesichtspunkten gefällt werden.*

Diese Standards sind von den Studienleitern dieser Fachrichtung unter der Maßgabe aufgestellt worden, ausschließlich fachrichtungsspezifische Aspekte darin abzubilden und nicht etwa übergreifende berufspädagogische Themen wie etwa die Handlungs- oder Lernfeld-

orientierung. Andere Fachrichtungen haben sich fast ausschließlich allgemein berufspädagogischen Themen zugewandt. Ein für alle gleichermaßen gültiger Katalog dazu fehlt, er wurde vermutlich in der Eile schlicht vergessen. Insofern unterliegen Lehrkräfte in Ausbildung der Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ nun keinen allgemein berufspädagogischen Standards – wohl aber solche der Fachrichtung „Elektrotechnik“.

Mein Eindruck war, dass weder die Lehrkräfte in Ausbildung noch die Studienleiterinnen und Studienleiter diese Standards verinnerlicht haben. Sie waren nicht Ziel führend bei der Konzeption der Module und nicht ausschlaggebend für die Entscheidung, ein bestimmtes Modul zu besuchen.

Von Seiten der Institutsleitung hat man sich von den Standards jedoch sehr viel mehr als nur eine Orientierungshilfe versprochen. BLUMENAU und BRASCH zitieren auf S. 4 den Direktor: „Mit der Formulierung von Ausbildungsstandards wird deshalb eine verbindliche und überprüfbare Handlungsgrundlage für das IQSH, die Schulen und die Schulaufsicht geschaffen“. Und auch BLUMENAU und BRASCH konstatieren, dass mit den Standards eine „neue Denkweise“ hin zu einer „Output-Orientierung“ etabliert wurde. Genau dies ist mit dem Begriff „Standard“ auch gemeint: im Gegensatz zu Zielen soll mit den Standards mess- und berechenbar, objektiv eine Eignung festzustellen sein. Ein Blick auf die 34 Allgemeinen Standards macht sofort deutlich, dass diese weder messbare Größen enthalten noch ein Kriterium, ab wann der Standard als ausreichend erfüllt gilt. Um dies gewährleisten zu können, müssten zu den allgemein formulierten Standards Indikatoren benannt werden. Dies ist bekanntermaßen kein einfaches Geschäft. Standard 21: „Die Lehrkraft i. A. vermittelt demokratische Werte und Normen.“ Mit einem einzigen Indikator wird man hier kaum auskommen und zu jedem müssten Grenzwerte angegeben werden, die ein „Norm erfüllt“ von einem „nicht erfüllt“ trennen. Es ist völlig evident, dass dies für Hunderte von Standards (nicht nur die allgemeinen sondern auch die spezifischen) nicht leistbar ist und dass es kein Prüfungsverfahren gibt, das hier sinnvoll angewandt werden könnte.

Mit der 2. Staatsprüfung nach der OVP des Landes Schleswig-Holstein ist eine explizite Überprüfung an Hand der Standards jedenfalls nicht möglich:

- Zwar soll in den Hausarbeiten nachgewiesen werden, dass der Prüfling die Inhalte eines Moduls oder einer Modulreihe unterrichtlich umsetzen und reflektieren kann und zwar enthält die Modulbeschreibung auch Hinweise auf Standards, denen das Modul zuarbeitet. Aber bestenfalls kann hier etwas zu einer Teilmenge von Standards gesagt werden und dies nur pauschal „aus dem Bauch“. In den „Informationen zum Vorbereitungsdienst – Heft 5 Die Zweite Staatsprüfung“ werden Beurteilungskriterien angegeben, von denen nur eines auf die Ausbildungsstandards verweist: „Werden Leitfragen und Zielvorstellungen klar formuliert und plausibel vor dem Hintergrund des Modulthemas und der Ausbildungsstandards begründet?“ (MBWFK/ IQSH 2005, 14)
- Die dienstliche Beurteilung erfolgt durch den Schulleiter. Wegen des Prinzips der Trennung von Ausbildung und Prüfung soll sich der Schulleiter höchst persönlich ein Bild von der Lehrkraft in Ausbildung machen. Eine Delegation dieser Aufgabe an die Ausbil-

dungslehrkraft wäre ein eklatanter Verstoß gegen diesen Grundsatz. § 13 der OVP (Dienstliche Beurteilung) enthält u. a. die folgende Aussage: „Kriterien für die Beurteilung sind die Ausbildungsstandards“. Allein wie viel Zeit hat ein Schulleiter dafür übrig, um die Qualifikation seiner Lehrkraft in Ausbildung an Hand von 50-70 Standards zu überprüfen – ganz zu schweigen von dem auch hier fehlenden Messverfahren?

- Der Schulrechtstest hat inhaltlich allenfalls eine Affinität zu den Allgemeinen Ausbildungsstandards Nr. 1 und Nr. 28[4].
- Für die Bewertung der beiden Lehrproben sollen die Anforderungen der Ausbildungsstandards aufgegriffen werden (MBWFK/ IQSH 2005, 21). Sie sind als Gesichtspunkte für ein Beurteilungsgespräch unter den Mitgliedern der Prüfungskommission nicht geeignet, weshalb in der Broschüre auch eigene Gesichtspunkte genannt werden. Ähnliches gilt für die Aufgabe im Bereich Pädagogik, Diagnostik, Schulentwicklung (§ 21 Abs. 3 OVP). „Ein Bezug zu den allgemeinen Ausbildungsstandards ist dabei zu gewährleisten“ (MBWFK/ IQSH 2005, 22) und auch hier werden eigene Gesichtspunkte genannt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass das Prüfungsverfahren nicht dazu geeignet ist, die Einhaltung der Standards durch den Prüfling zu erfassen. Der Anspruch des Direktors auf eine „verbindliche und überprüfbare Handlungsgrundlage“ kann damit nicht eingelöst werden.

Damit soll die Prüfung als solche nicht kritisiert werden – nur ihre diagnostische Funktion in Bezug auf die Ausbildungsstandards. Unabhängig davon sind zu zwei Strukturmerkmalen der Prüfung Anmerkungen zu machen: 1. der Trennung von Ausbilden und Prüfen und 2. zu den die Ausbildung begleitenden Elementen der Prüfung.

- Das Vertrauensverhältnis zwischen Ausbildungslehrkraft und Referendar bzw. Referendarin nicht durch den hoheitlichen Akt der Beurteilung zu belasten stellt sicher ein nachvollziehbares Ziel dar. Die Kehrseite davon besteht aber darin, dass man zur Beurteilung auf diejenigen verzichtet, die den Prüfling am besten kennen. Hier stehen sich Objektivität und Validität der Prüfung konkurrierend gegenüber. Realiter ist dieses Prinzip kaum eingehalten worden; denn um dem Prüfling gerecht zu werden (ihn valide zu beurteilen) hat wohl jeder betroffene Schulleiter zumindest Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften geführt, wenn nicht ein Gutachten entwerfen lassen. Da dies auch die gängige und legitime Praxis nach der alten OVP war, dürfte der Usus beibehalten worden sein. Von Seiten der Lehrkräfte in Ausbildung ist die Trennung sehr häufig als nachteilig angesehen worden. Aus zahlreichen Gesprächen habe ich entnommen, dass die Lehrkräfte in Ausbildung eben weil die Standards keine objektive Basis für die Beurteilung hergeben, sie sich an Vorbildern zu orientieren versuchen. Deshalb ist der Erlass, nach dem die Ausbildungslehrkräfte – zwar ohne Stimmrecht und nur im Rahmen ihres eigenen Fachs bzw. der eigenen Fachrichtung – an der Prüfung teilnehmen dürfen, zu begrüßen. Er ist jedoch zugleich ein Eingeständnis, dass Ausbilden und Prüfen eben nicht sauber zu trennen sind.

[4] Der Schulrechtstest steht inzwischen vollständig mit Lösungen im Netz, ihn zu bestehen ist lediglich eine Frage des Auswendiglernens http://www.schulrecht.lernnetz2.de/content/ueben.php?typ=F&group=2&ugroup=1 (21-8-2007).

- Zu den die Ausbildung begleitenden Prüfungsteilen zählen vor allem die beiden Hausarbeiten, die immerhin 30% der Endnote ausmachen. „Empfohlen wird, eine Hausarbeit im zweiten und eine im dritten Ausbildungshalbjahr zu schreiben; eine andere zeitliche Verteilung ist jedoch prinzipiell nicht ausgeschlossen.“ (MBWFK/ IQSH 2005, S 12). Als Problem hat sich erwiesen, dass die Lehrkräfte in Ausbildung in diesem frühen Stadium den Weg vom Novizen zum Experten allenfalls teilweise zurückgelegt haben. Als Teil der Abschlussnote wird ein Leistungsbild aus einem Zwischenstadium genommen. Tatsächlich lagen sowohl die Unterrichtsleistung als auch die Reflexion häufig auf einem erschreckend niedrigen Niveau. Ausbildungsbegleitende Prüfungsteile machen nur Sinn, wenn Ausbildungsinhalte wirklich abgeschlossen werden.

3.3 Die Rolle des IQSH, der Studienleiter

„Die Ausbildungslehrkräfte sind der Garant für eine qualifizierte Ausbildung der Lehrkräfte in Ausbildung“ (BLUMENAU/ BRASCH 2007 12). Dieser Satz und der folgende machen deutlich, wo die Autoren den eindeutigen Schwerpunkt des Vorbereitungsdienstes sehen: „Die berufsqualifizierende Ausbildung wird an der Schule durchgeführt“ (ebenda, 7f.). Bemerkenswert ist, dass diese Aussage nicht etwa von Vertretern des Ausbildungsortes Schule kommt, sondern von zwei Studienleitern am IQSH. Der Ausbildungsort IQSH existiert zwar noch, er scheint jedoch kein Garant mehr für eine qualifizierte Ausbildung zu sein und kaum etwas zur Berufsqualifizierung beizutragen.

Der Ausbildungsanteil des IQSH ist von der alten zur neuen OVP von bis zu 1000 Stunden auf 360 reduziert worden. Die Reduzierung ist besonders krass in der Profil gebenden Fachrichtung (z. B. „Wirtschaft und Verwaltung“). Hier stand je Woche ein ganzer Seminartag zur Verfügung, was über den gesamten Vorbereitungsdienst und einem achtstündigen Seminartag 640 Stunden ausmacht. Jetzt stehen für die Fachrichtung nur noch 120 Std. zur Verfügung, also weniger als 20%. Selbst bei den neuerdings geforderten – und anfangs explizit verpönten – kontinuierlichen Modulgruppen fällt es schwer, auch nur die Namen aller Teilnehmer zu erinnern.

Nun erhält der Studienleiter dadurch mehr Gewicht, dass er – im Gegensatz zur Ausbildungslehrkraft – Mitglied des Prüfungsausschusses ist, ja in dem Prüfungsausschuss häufig auch die alleinige Kompetenz für das Fach bzw. die Fachrichtung hat. Dies ist den Lehrkräften in Ausbildung durchaus bewusst und sie drängen darauf, in der Ausbildung mit prüfungsrelevanten Situationen konfrontiert zu werden. D. h. sie würden gern von dem Studienleiter, der dann auch ihr Prüfer sein wird, im Unterricht besucht und beraten werden. Dies ist prinzipiell im Rahmen eines Moduls und der Hausarbeit möglich. Die Hausarbeit wird im 2. oder 3. Semester geschrieben, wodurch eine zur Prüfung zeitnahe Rückmeldung nicht möglich ist (vgl. oben). In den Modulen ist es wegen der wenigen verfügbaren Tage und der angestrebten Gruppengröße von 20 Teilnehmern eher Glückssache, wenn man die Chance einer Unterrichtsvorstellung bekommt.

Aus alldem ist es nicht verwunderlich, dass das Ansehen des IQSH an den Schulen deutlich gesunken ist. Das Verhältnis von Seminar zu Schule ist nie einfach und nicht frei von Vorurteilen, die nur durch ständige Kommunikation und Kooperation eingeschränkt werden können. In zahlreichen Gesprächen mit Schulleitern und Lehrkräften habe ich den Eindruck gewonnen, dass unter der neuen OVP die Daseinsberechtigung des Dualpartners IQSH zumindest mit den jetzt von ihm angebotenen Ausbildungsinstrumenten im Vorbereitungsdienst in Zweifel gezogen wird.

Dies wird auch durch Ergebnisse aus dem 2. Evaluationsbericht unterstützt. Die Lehrkräfte in Ausbildung haben aus ihrer Sicht eine Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Ausbildungselemente gegeben. Danach erscheinen die Elemente „Unterrichtsbesuche des Studienleiters im Rahmen der Hausarbeit“ an 9. Stelle, die Module des IQSH an 12. Stelle und die Hausarbeit selbst an vorletzter Stelle (IQSH 2006, 30).

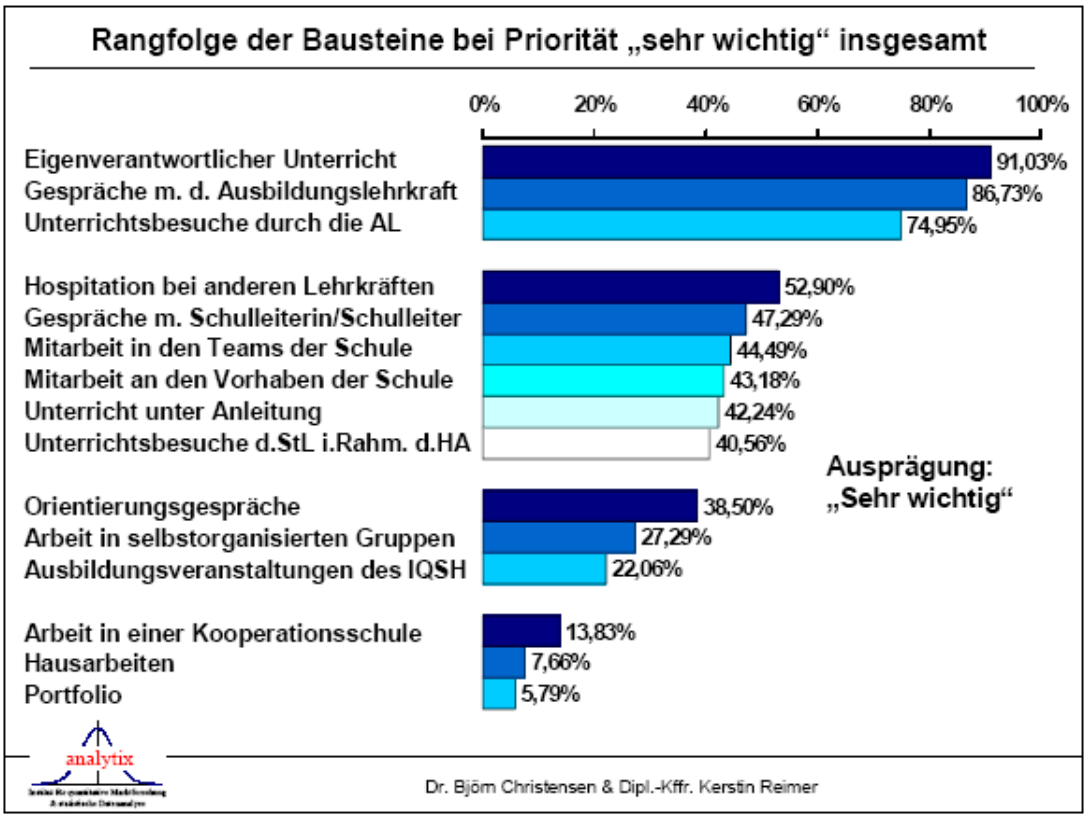


Abb. 1: Einschätzung der Bedeutung verschiedener Ausbildungselemente

Hier schließt sich der Kreis zu den oben zitierten Aussagen von BLUMENAU und BRASCH.

Die Schulen haben nun also ein deutlich höheres Gewicht. Sie erhalten dafür auch die doppelte Zahl von Ausgleichsstunden: statt zwei nun vier je Lehrkraft in Ausbildung[5]. Worin

[5] Im Rahmen des Modellversuchsprogramms innovelle-bs wurde eine Umfrage in den Bundesländern durchgeführt über die Höhe der Entlastungen für Mentorentätigkeit. Schleswig-Holstein belegte dabei mit großem Abstand den Spitzenplatz.

liegt das Plus der schulischen Ausbildung gegenüber der Ausbildung nach der alten OVP? In § 9 der neuen OVP heißt es dazu:

Die Ausbildung durch die Schule gliedert sich in

1. *Hospitationen im Unterricht der Lehrkräfte an der Ausbildungsschule und an kooperierenden Schulen,*
2. *Unterricht unter Anleitung, bei dem die anleitende Lehrkraft der Ausbildungsschule oder der kooperierenden Schule die Verantwortung für den Unterricht behält,*
3. *eigenverantwortlichen Unterricht, der von den Lehrkräften in Ausbildung selbst geplant und für sie im Stundenplan ausgewiesen wird,*
4. *Mitarbeit in den Teamstrukturen der Schule,*
5. *Beteiligung an wesentlichen schulartspezifischen Aufgaben der entsprechenden Laufbahn einschließlich Prüfungen,*
6. *Teilnahme an weiteren schulischen Veranstaltungen.*

Genau diese Ausbildungselemente existierten bereits unter der alten OVP. Wird also von demselben jetzt nur mehr gemacht, also eine quantitative, nicht qualitative Anreicherung? Wo sind Veranstaltungen, die dem Theorie-Praxis-Bezug dienen? Wo werden didaktische Modelle, wo Verfahren zur Unterrichtsplanung und -analyse vermittelt? Wo wird die Lehrkraft in Ausbildung unterstützt, einen selbstkritisch-reflexiven Regelkreis zur eigenständigen Qualitätsentwicklung aufzubauen? Die neue OVP gibt dazu nichts her. Glücklicherweise sind die Schulen besser als die OVP. Die Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren ist vielerorts zu einem Thema der schulinternen Diskussion geworden, es werden Konzepte erarbeitet und implementiert, Ausbildungsbeauftragte oder -koordinatoren eingesetzt. Am Ende aber hängt es vor allem von den Ausbildungslehrkräften ab, ob eine gute Ausbildung realisiert wird:

3.4 Ausbildungslehrkräfte als Garant für eine qualifizierte Ausbildung

Wodurch wird nun sichergestellt, dass die Schule der hohen Verantwortung durch die Stärkung ihres Gewichts an der Ausbildung gerecht werden kann?

Zu Recht betonen die Autoren die Schlüsselposition der Ausbildungslehrkräfte. Von ihnen, von ihrer Rekrutierung, ihrer Qualifikation und ihrem Engagement hängt ab, ob sich im Vorbereitungsdienst eine Lehrerpersönlichkeit entwickeln kann, die in ihrem Beruf auf Dauer durch Fachkompetenz, durch eine selbstkritisch-reflexive Haltung sowie durch eine positive Einstellung zu ihren Schülern nicht nur den Alltag bewältigt, sondern sich aktiv an Unterrichts, Personal- und Organisationsentwicklung beteiligt. Das Konzept dazu, die Ausbildungslehrkräfte durch Studienleiter des IQSH fortzubilden, ihnen ein höheres Volumen an Unterrichtsbefreiung zu gewähren und sie alle 6 Jahre quasi durch einen Ausbildungslehrkräfte-TÜV gehen zu lassen, erscheint viel versprechend. Aber auch hier sollte man schauen, wie die Umsetzung im Alltag erfolgt.

Zur Rekrutierung von Ausbildungslehrkräften:

Die gestiegenen Anforderungen an die Ausbildungslehrkräfte erfordern etwas, was prinzipiell auch schon nach der alten Ordnung für Mentoren Gültigkeit hatte: Ausbildungslehrkraft zu sein, bedeutet, sich auf Dauer dieser Funktion zu widmen. Die Ausbildungslehrkraft erwirbt damit ein eigenes Profil als Lehrkraft seiner Schule und einen für Beförderungen relevanten Aspekt in ihrem persönlichen Portfolio. Ausbildungslehrkräfte sind nicht ohne weiteres ersetzbar, ihr explizites und implizites Wissen in diesem Bereich wächst mit der Dauer der Tätigkeit[6]. Darauf muss bei der Gewinnung von Lehrkräften für diese Funktion geachtet werden. Die Stellen sollten schulintern so ausgeschrieben werden, dass sich nur solche Lehrkräfte darauf bewerben, die sich mit Enthusiasmus langfristig dieser Aufgabe stellen wollen. Viele Schulen verfahren so und haben sich einen festen Stamm von Ausbildungslehrkräften zugelegt. Es gibt aber immer noch Schulen, die nach dem Prinzip „jeder muss mal ran" verfahren. Qualifikation und Motivation variieren darum erheblich. Dies war zwar schon immer so, muss jetzt aber vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Lehrkräfte in Ausbildung in ihrer Entwicklung in viel größerem Maße von ihrer Ausbildungslehrkraft abhängen als das früher mit relativ ausgewogenen Ausbildungsanteilen von Seminar und Schule der Fall war.

Zur Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte:

BLUMENAU und BRASCH legen auf den Seiten 12/13 dar, welche Inhalte die Qualifizierungsmaßnahmen bestimmen. In der Säule A stehen formale Fragen (etwa die neue OVP) neben methodischen (Orientierungsgespräch) und didaktischen (Unterricht: allgemeine Fragen …) Es besteht kein Zweifel, dass dies wichtige Qualifizierungsaspekte darstellen. Ob man mit diesen Inhalten in 32 Stunden, d. h. 8 Nachmittagen zu je 4 Stunden, eine Lehrkraft dazu befähigen kann, die fachlich, organisatorisch und sozialpsychologisch hoch komplexe Aufgabe eines Entwicklungsbegleiters und Förderers zu erfüllen, darf bezweifelt werden. Vor allem aber ist die Form, in der diese Qualifizierung durchgeführt wird, dabei hinderlich: in Seminaren. Es findet keine Hospitation bei Unterrichtsbesuchen, bei den kollegialen Besprechungen statt[7], aus denen man mehr als nur Wissen durch Erfahrung und Reflexion erwerben kann. Weil von Ausbildungslehrkräften bereits unter der alten OVP derartige Hospitationen als außerordentlich ertragreich rückgemeldet wurden, finden sie auch jetzt hier und da statt – allerdings am System vorbei aus eigener Initiative.

Wo gibt es Inputs von außen, d. h. zu Themen wie Coaching oder Konfliktmanagement? Wo findet so etwas wie professionell angeleitete Supervision statt?

Die Säule B soll die fachdidaktische Qualifikation gewährleisten. Allein die Differenzierung in eine allgemein pädagogische und eine fachdidaktische Qualifizierung unterstreicht den seminarhaften Ansatz. Denn bei reflexivem Erfahrungslernen fließen diese künstlich

[6] Schon immer problematisch waren und sind Ausbildungslehrkräfte in den „kleinen" Fächern und Fachrichtungen, die teilweise nur alle 5 Jahre eine Lehrkraft in Ausbildung zu betreuen haben. Deren mangelnde Routine schlägt allerdings heute durch den erhöhten Ausbildungsanteil der Schule viel stärker ins Gewicht.

[7] Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte dürfen in Schleswig-Holstein prinzipiell nur in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden, um Unterrichtsausfall zu verhindern. Dies gilt auch für die Ausbildungslehrkraft-Qualifizierung. Schon deshalb sind Unterrichtsbesuche dabei nicht möglich.

getrennten Bereiche ganzheitlich zusammen. Zum anderen ist der Wildwuchs bei den Veranstaltungen zur Säule B kaum zu übertreffen. Ohne eine gemeinsame Konzeption bieten Studienleiter als Vertreter ihres Fachs oder ihrer Fachrichtung Veranstaltungen zur Qualifizierung in der Säule B von höchst unterschiedlichen Inhalten und Methoden an. Hier gibt es für die Ausbildungslehrkräfte auf Grund der großen Anzahl von – häufig ‚kleinen' – Fächern und Fachrichtungen kaum Wahlmöglichkeiten. Diese sind nachträglich dadurch geschaffen worden, dass man jede Fortbildung, die irgendetwas mit dem Fach, der Fachrichtung oder der Fachdidaktik zu tun hat, anerkennt und als Qualifizierung zertifiziert. Dazu ein Beispiel: Wenn eine Lehrkraft an einer Fortbildung „EXCEL für Fortgeschrittene" teilnimmt, dann kann er sich das als fachdidaktische Qualifizierung anrechnen lassen!

Auch darf man sich nicht der Frage verschließen, ob die Studienleiterinnen und Studienleiter des IQSH mit ihrer eigenen Kompetenz gewährleisten können, die Ausbildungslehrkräfte zu qualifizieren. Wie schon früher findet auch heute keine vorlaufende Qualifizierung statt, die etwa Voraussetzung dafür ist, dass jemand Studienleiter werden kann. Einmal berufen kann die Qualifizierung durch Erfahrung und Reflexion erfolgen sowie durch spezielle Fortbildungen. Erfahrungen mit Unterrichtsbeobachtungen und -besprechungen kann ein Studienleiter – wie oben dargestellt – heute nur in äußerst begrenztem Umfang machen. Nach der Reform berufene Kolleginnen und Kollegen haben es deshalb schwer, hier eine Sicherheit oder gar Routine zu entwickeln. Dieses Manko ist durch Fortbildungsveranstaltungen kaum auszugleichen. Aber auch diese finden kaum statt. Es wird darüber geklagt, dass es keine Auseinandersetzung, keine Abstimmung zwischen Kolleginnen und Kollegen über pädagogische Konzepte, über Strategien und Verfahren der Unterrichtsbesprechung und -beurteilung gibt, dass vielmehr jeder nach eigenen Gutdünken verfahre. Sind die Studienleiterinnen und Studienleiter auf Dauer noch die Experten für Unterricht? Werden sie als solche von den Ausbildungslehrkräften, die sie qualifizieren sollen, akzeptiert?

Ausdrücklich soll anerkannt werden, mit wie viel Engagement, das auch die eigene Fortbildung über das geforderte Quantum hinaus einschließt, viele Ausbildungslehrkräfte in den Berufsbildenden Schulen ihre so zukunftsträchtige Arbeit versehen. Dies geschieht durch einen ganz persönlichen Einsatz. Auch arbeiten diese Lehrkräfte oft mit hohem Zeitaufwand an dem Ausbildungskonzept der Schule. Wie viel Anteil daran die Qualifizierungsmaßnahmen des IQSH habe, müsste evaluiert werden.

Dass Schulen sich selbst ein Ausbildungskonzept entwickeln ist ein weiterer wichtiger Bestandteil der Ausbildungsreform:

„Im Rahmen der Schulprogrammarbeit entwickeln Ausbildungsschulen mittelfristig schulinterne Ausbildungskonzepte. Das Schulprogramm als ständiges Arbeitsprogramm einer Schule enthält Ziele, Arbeitsvorhaben und auch Angebote der Schule, die wichtige Informationen für Möglichkeiten der Ausbildung beinhalten. Im Ausbildungskonzept als Teil des Schulprogramms werden Ablauf und Organisation der Ausbildung durch die Schule dargelegt. Das Ausbildungskonzept wird unter Berücksichtigung der OVP und der Ausbildungsstandards

formuliert. Das jeweilige Ausbildungskonzept soll im Rahmen der regelmäßigen Evaluation und Fortschreibung des Schulprogramms weiterentwickelt werden" (IQSH 2004, 12f.).

Wird hier Gestaltungsfreiheit im Sinne einer autonomeren Schule gewährt – siehe bei BLUMENAU und BRASCH die Ausführungen zum RBZ – oder hat das Ministerium Zeit und Ressourcen für die eigene konzeptionelle Arbeit gespart? Ist ein Ausbildungskonzept für Referendarinnen und Referendare ein typisches Beispiel dafür, dass Schulen dazu ihre ganz individuellen Lösungen zur eigenen Profilbildung finden sollen und können? Oder überwiegen hier zum Zwecke der Gleichbehandlung der Lehrkräfte in Ausbildung, der Chancengleichheit für Prüfung und Einstellung, der Gewährleistung eines einheitlichen Ausbildungsstands die landesweit gleichermaßen geltenden Gesichtspunkte? Um das zu beurteilen, sollte man wissen, was mit „Ausbildungskonzept" gemeint ist. Dazu:

„Das Ausbildungskonzept berücksichtigt insbesondere folgende Punkte:

- *Benennung von Fächern und Fachrichtungen …*
- *Darstellung der Kooperationsformen mit anderen Schulen, …*
- *Einbindung der Lehrkräfte in Ausbildung als Kollegin oder Kollege in die Teamstrukturen der Schule …*
- *Einbeziehung der Lehrkräfte in Ausbildung in die Schul- und Unterrichtsentwicklung, in die Schulprogrammarbeit und damit auch in die Weiterentwicklung des Ausbildungskonzepts.*
- *Möglichkeiten für Hospitationen bei Kolleginnen oder Kollegen."* (ebenda, 13)

Je nach Ausgestaltung der einzelnen Aspekte kann ein Ausbildungskonzept damit mehr formal-organisatorischen Charakter haben oder auch Beiträge zur pädagogischen Gestaltung enthalten. Wenn die Schule auf Grund des erhöhten Volumens an Ausbildertätigkeit auch konzeptionell etwas dazu entwickelt, wie die Defizite, die sich aus der Reduzierung des Seminaranteils ergeben, ausgeglichen werden sollen, dann ist dies eine anspruchsvolle Aufgabe: Wie kann erreicht werden, dass Lehrkräfte in Ausbildung gegenseitig voneinander lernen (etwa: die höheren Semester von den unteren)? Wie können Unterrichtsreflexionen durch Gruppen von Lehrkräften in Ausbildung zustande gebracht werden? Wie können Lehrkräfte in Ausbildung auch andere als die eigene Schule kennen lernen? Was soll unter „Netzwerktagen" verstanden werden und wie bzw. mit wem sollen sie organisiert werden? Wie soll die Verständigung über und Aktualisierung auf moderne pädagogische Konzepte erfolgen? Wo gibt es Inputs zu fachdidaktischen und fachlichen Innovationen? Mit all diesen nur beispielhaft genannten Fragen werden die Schulen weitgehend allein gelassen. Nach drei Jahren seit Gültigkeit der Reform (und d. h. nach drei Jahren Ausbildungstätigkeit!) ist die Arbeit an den Ausbildungskonzepten sehr unterschiedlich weit fortgeschritten. Schulleiterinnen und Schulleiter bedauern in ihren Gremien auch hier den Wildwuchs und das Fehlen von Vergleichbar-

keit. Die großzügige Gewährung von Gestaltungsfreiheit[8] unterstützt eher das Einzelkämpfertum von Schulen statt einer gemeinsamen konzeptionellen Entwicklung.

3.5 Evaluation

Die Qualität der Ausbildung soll einerseits durch laufende Rückmeldungen zu den Modulen abgeschätzt werden – vom IQSH als „formative Evaluation“ bezeichnet und zum anderen durch jährlich durchgeführte sog. „summative Evaluationen“, i. e. durch Befragungen bei Betroffenen des Systems. Abgesehen davon, dass die Kennzeichnung als „summativ“ nicht der üblichen Definition standhält und sie somit nicht zu einer Unterscheidung der beiden Evaluationsaktivitäten herhalten kann, ist es sinnvoll, zwischen der laufenden und der in periodischen Abständen stattfindenden Evaluation zu differenzieren.

Die laufende Evaluation findet durch Online-Befragungen jeweils nach der Durchführung eines Moduls durch die Teilnehmer statt.

Anzahl der Veranstaltungsteilnehmer: Anzahl der Rückmeldungen:

		Trifft voll zu (1)	Trifft teilweise zu (2)	Trifft nur im Ansatz zu (3)	Trifft nicht zu (4)	Kann ich nicht beantworten (5)	Summe (1) . (2)	Summe (3) . (4)
1	Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen.							
2	Die Methoden waren für mich ansprechend.							
3	Ich habe für meine Arbeit gute Anregungen bekommen.							
4	Die verteilten Materialien sind für mich nützlich.							
5	Die Leitung hat die Veranstaltung klar und gut strukturiert.							
6	Die Leitung war fachlich kompetent.							
7	Die Leitung ist auf Erwartungen und Beiträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gut eingegangen.							
8	Das Arbeitsklima auf der Tagung war gut.							
9	Mit den Veranstaltungsorten war ich zufrieden.							

Was ich noch zur Veranstaltung sagen möchte:

Vom IQSH wünsche ich mir Angebote zu folgenden Themen und Bereichen:

Abb. 2: Rückmeldebogen für Ausbildungsmodule, Qualifizierungsveranstaltungen für Ausbildungslehrkräfte, Lehrerfortbildungen

Dieser Bogen kann in gleicher Form für jede Art von Schulungsmaßnahmen zu jedem Thema mit jedem Teilnehmerkreis in jeder Institution verwandt werden. Anders herum: er geht auf die spezifischen Ziele und Belange des Vorbereitungsdienstes nicht ein: keine Frage zur Theorie-Praxis-Relation, keine Frage dazu, ob ein Beitrag zur Erfüllung der Standards geleistet

[8] Dieses Verfahren scheint sich nach Ansicht des Ministeriums bewährt zu haben. Denn es wird z. Zt. in Schleswig-Holstein auch mit der neuen Schulform der „Gemeinschaftsschule“ praktiziert: „Gemeinschaftsschulen entstehen … auf der Grundlage eines von den Schulen zu erarbeitenden pädagogischen Konzepts, das beschreibt, in welchen Schritten Formen des längeren gemeinsamen Lernens über die Jahrgangsstufen fünf bis sechs hinaus bis Jahrgangsstufe zehn realisiert werden sollen“ (§ 43 SchulG).

wurde, ob eine Hinführung zur Prüfung erfolgte, ob Eigenaktivitäten eine Rolle spielten usw. Die Ziele einer Maßnahme – und diese wurden für den reformierten Vorbereitungsdienst vollmundig verkündet – müssen sich doch in der Evaluation wieder finden. Denn der Sinn der Evaluation liegt in der Überprüfung, ob diese Ziele erreicht werden. Ein Institut, dass das „Q" im Namen trägt und das sich anschickt, die Schulen zu evaluieren (EVIT), sollte mit der eigenen Evaluation Professionalität gewährleisten.

Das Online-Verfahren mit der automatischen Auswertung hat den Vorzug eines geringen Verwaltungsaufwandes und zeitnaher Ergebnisse. Jedoch: die Rücklaufquote ist deutlich geringer; sie liegt im Durchschnitt über alle Module bei 45%, im Einzelfall dürfte die Quote erheblich variieren.

Etwa jährlich findet eine Evaluation statt, mit der die „Ausbildungswirksamkeit auf den verschiedenen Ebenen des Systems" (IQSH 2006, 5) ermittelt werden soll. Mit diesen periodisch durchgeführten Evaluationen wurde 2005 begonnen, in diesem Jahr findet also bereits die dritte Operation dazu statt. Der dritte Evaluationsbericht steht kurz vor der Veröffentlichung. Die Instrumente der drei Evaluationen sind nicht gleich: 2005 wurde eine Online-Befragung bei den Lehrkräften in Ausbildung zur Ausbildung am IQSH durchgeführt; 2006 eine zu beiden Ausbildungsorten und 2007 wurden zum ersten Mal neben den Lehrkräften in Ausbildung auch Ausbildungslehrkräfte, Schulleiter und Schulleiterinnen sowie Studienleiter und Studienleiterinnen befragt werden. Zurzeit liegen nur die Berichte 2005 und 2006 vor.

Die Tabelle mit der nach Wichtigkeit gebildeten Rangfolge (siehe S. 8) der einzelnen Ausbildungselemente stammt aus diesem Bericht (IQSH 2006). Da der Bericht öffentlich zugänglich ist, verzichte ich auf eine ausführliche Darstellung. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Lehrkräfte in Ausbildung die Verknüpfung von beruflicher Praxis mit erziehungswissenschaftlichen Theorien und Modellen in ihrer Ausbildung kaum wahrgenommen haben. Dies gilt sowohl für den schulischen Teil (22% volle Zustimmung) als auch in erschreckendem Maße für die Module des IQSH (nur 7% volle Zustimmung). Kein anderes Item hat eine derartig geringe Einschätzung bekommen. Damit ist eine – wenn nicht die – zentrale Aufgabe des Referendariats als Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Berufsalltag nicht erfüllt.

In dem Bericht wird die Aussagekraft der Daten selbst relativiert: es handele sich um subjektive Einschätzungen, die „immer relativer Natur" seien (IQSH 2006, 5). Auch liegt die Beteiligungsquote bei etwa 40% mit all den Unwägbarkeiten über die spezifischen Eigenschaften derjenigen, die teilgenommen haben, und der größeren Gruppe der Nichtteilnehmer. Der Bericht geht nicht darauf ein, dass neben diesen Primärdaten natürlich auch Sekundärdaten vorhanden sind, die ausgewertet werden könnten wie etwa die Prüfungsergebnisse[9].

[9] Mir ist bewusst, dass die Prüfungsergebnisse in Form der Abschlussnote auch nur eine begrenzte Aussagekraft für die Qualität der Ausbildung besitzen. Mir wurde ein symptomatischer Fall einer Abschlussprüfung geschildert, in dem es zwischen den Ausschussmitgliedern zu einer Kontroverse darüber kam, ob man die mäßige Qualität vor allem der beiden Lehrproben samt Reflexion dem Prüfling mit einer leistungsgerechten Noten bescheinigen solle, wenn dieser doch nichts dafür könne, dass die Ausbildung so viel schlechter geworden sei. Die Referendare und Referendarinnen dürfen schließlich nicht darunter leiden, dass ihnen erheblich weniger Gelegenheiten geboten würden, Unterricht gemeinsam zu planen, zu beobachten und zu reflektieren.

Wenn die Reform gegenüber der alten Ausbildung die Umfirmierung von IPTS = Institut für Praxis und Theorie der Schule in IQSH = Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig Holstein rechtfertigen sollte, dann müsste im „Outcome“ ja ein Qualitätssprung nach oben erkennbar sein. Dieser Sprung wird weder von offizieller Seite behauptet noch von Betroffenen berichtet – von den Letzteren eher das Gegenteil.

4 Verstrichene Chance

Die kritischen Anmerkungen können auf das Folgende zusammengefasst werden:

- Die Reform des Vorbereitungsdienstes wurde unter unzumutbarem Zeitdruck durchgeführt.
- Dies führte zu konzeptionslosem Aktivismus mit der Folge
- kurzfristigen und radikalen Umsteuerns und
- einer sich daraus ergebenden Desorientierung und Demotivation.

An keiner Stelle wird deutlich, warum diese Eile erforderlich war. Die alte Ausbildung war jedenfalls nicht so schlecht, dass man sie – koste es was wolle – keinen Tag so fortsetzen konnte. Die Umstellung der 1. Phase der Lehrerbildung auf das Bachelor/Master-System war bereits beschlossen. 2003 wäre ein guter Zeitpunkt gewesen, ohne großen Zeitdruck in Kooperation mit Universitäten an eine Reform der Lehrerausbildung zu gehen, die alle Phasen im Blick hat. Diese Chance wurde vertan.

Literatur

BLUMENAU, B./ BRASCH, C. H. (2007): Auf zu neuen Ufern: Die Regionalen Berufsbildungszentren als Hauptträger des Referendariats in der neu konzipierten Lehrerausbildung in Schleswig-Holstein. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/blumenau_brasch_bwpat12.shtml (21-08-2007).

IQSH (Hrsg.) (2004): Informationen zum Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte in Ausbildung. Kronshagen. Online:
http://www.schooloffice-sh.de/download/infos_zum_vorbereitungsdienst.pdf (11-06-2007).

IQSH (2006): Informationen zum Vorbereitungsdienst 7 – Zweiter Evaluationsbericht.

MBWFK/ IQSH (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur/ Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (2005): Informationen zum Vorbereitungsdienst 5 – Die zweite Staatsprüfung. Kiel.

RIECKE-BAULECKE, T. (2004): Wir stärken die Rolle der Schule. In: Schule Aktuell 11/12, 6-7.

SCHULG (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG) vom 24. Januar 2007.

Der Autor:

Dr. AXEL STAUDTE

bis 2006 Studienleiter in Schleswig-Holstein

Theodor-Storm-Str. 11, 25541 Brunsbüttel

E-mail: Axel.Staudte (at) t-online.de

Herausgeber von bwp@ : Karin Büchter, Franz Gramlinger, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Klaus Breuer
(Universität Mainz)

„Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz - Bachelor und Master of Science (B.Sc./M.Sc.) in Wirtschaftspädagogik“

Online unter: online seit 19.11.2007

http://www.bwpat.de/ausgabe12/troitschanskaia_breuer_bwpat12.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 12 | Juni 2007

Qualifizierung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zwischen Professionalisierung und Polyvalenz

Hrsg. von H.-Hugo Kremer und Tade Tramm
http://www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de bwp@

ABSTRACT (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA/ BREUER 2007 in Ausgabe 12 von ***bwp@***)

Online: www.bwpat.de/ausgabe12/troitschanskaia_breuer_bwpat12.pdf

Am 25.05.2007 hat der Senat der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die Einrichtung des im April 2007 akkreditierten Bachelor- und Masterstudienganges of Science (B.Sc./M.Sc.) in Wirtschaftspädagogik zum Wintersemester 2007/08 beschlossen. Der Bachelor of Science in „Wirtschaftspädagogik“ wird zum Wintersemester 2007/08 am Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eingeführt; der darauf aufbauende Masterstudiengang (Master of Science in Wirtschaftspädagogik) soll zum Wintersemester 2009/10 eingerichtet werden. Der wirtschaftswissenschaftliche und der wirtschaftspädagogische Bachelor gehören zu den ersten großen Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, die nach dem Bologna Modell umgestellt werden.

Die Konzeption des Bachelor- und Masterstudiengangs of Science in „Wirtschaftspädagogik“ wurde auf der Basis einer systematischen Analyse des Ist-Zustandes und der Entwicklungstrends sowie der einschlägigen ordnungspolitischen Dokumente erarbeitet. Herangezogen wurden insbesondere die Empfehlungen sowie bereits entwickelten Studiengangsmodelle aus den anderen Bundesländern, die Beschlüsse der KMK (v. a. zu den curricularen Standards der Bildungswissenschaften, zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen, zur Akkreditierung, zu den Lehramtsstudiengängen, also die sog. Quedlinburger Beschlüsse), die Eckwerte des Verbandes für Lehrer an Wirtschaftsschulen für die Ausbildung in Bachelor- und Masterstrukturen, das rheinland-pfälzische Reformkonzept für die Lehramtsstudiengänge, und auch Ergebnisse einer einschlägigen Befragung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE.

The BA and MSc degrees in vocational education and business studies at the University of Mainz

On the 25th May 2007 the senate of the Johannes-Gutenberg University in Mainz decided on the introduction of the BA and MSc courses in vocational education and business studies for the 2007/08 winter semester. They had been accredited in April 2007. The Bachelor of Science in vocational education and business studies will be introduced in the fields of Law and Economics, and the Master of Science in vocational education and business studies, which builds upon that course, will be introduced in the winter semester of 2009/10. The BAs in economics and vocational education are among the first major degree courses at the Johannes-Gutenberg University in Mainz to be redeveloped according to the Bologna model.

The concept of the BA and MSC courses in vocational education and business studies were developed on the basis of a systematic analysis of the status quo and of the current trends, as well as of the relevant political and administrative documents. This involved in particular the recommendations as well as the course models which had already been developed in other federal states, the decisions of

the KMK [(standing conference of education ministers), especially with regard to the curricular standards in educational studies, the introduction of BA and MA courses, accreditation and courses in teacher training, that is to say the so-called Quedlingburg Decisions)], the standards of the association of teachers at economic schools for training in BA and MA structures, the Rheinland-Palatinate concept for reform of teacher training courses, and also the results of a relevant survey by the section for voca-tional education and business studies and the pedagogy of vocational training in the German Society of Educational Studies.

OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA & KLAUS BREUER (Universität Mainz)

Wirtschaftspädagogisches Studium an der Uni Mainz – Bachelor und Master of Science (B.Sc/M.Sc) in Wirtschaftspädagogik

1 Vorbemerkungen zur Implementierung des Studienganges

Am 25.05.2007 hat der Senat der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die Einrichtung des im April 2007 akkreditierten Bachelor- und Masterstudienganges of Science (B.Sc./M.Sc.) in Wirtschaftspädagogik zum Wintersemester 2007/08 beschlossen. Der Bachelor of Science in „Wirtschaftspädagogik“ wird zum Wintersemester 2007/08 am Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften eingeführt; der darauf aufbauende Masterstudiengang (Master of Science in Wirtschaftspädagogik) soll zum Wintersemester 2009/10 eingerichtet werden. Der wirtschaftswissenschaftliche und der wirtschaftspädagogische Bachelor gehören zu den ersten großen Studiengängen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, die nach dem Bologna Modell umgestellt werden.

Die Konzeption des Bachelor- und Masterstudiengangs of Science in „Wirtschaftspädagogik“ wurde auf der Basis einer systematischen Analyse des Ist-Zustandes und der Entwicklungstrends sowie der einschlägigen ordnungspolitischen Dokumente erarbeitet. Herangezogen wurden insbesondere die Empfehlungen sowie bereits entwickelten Studiengangsmodelle aus den anderen Bundesländern, die Beschlüsse der KMK (v. a. zu den curricularen Standards der Bildungswissenschaften, zur Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen, zur Akkreditierung, zu den Lehramtsstudiengängen, also die sog. Quedlinburger Beschlüsse), die Eckwerte des Verbandes für Lehrer an Wirtschaftsschulen für die Ausbildung in Bachelor- und Masterstrukturen, das rheinland-pfälzische Reformkonzept für die Lehramtsstudiengänge, und auch Ergebnisse einer einschlägigen Befragung der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE.

2 Ziele des Bachelor- und Masterstudiums Wirtschaftspädagogik

Die neuen Bachelor und Master treten an die Stelle des bisherigen wirtschaftspädagogischen Diplomstudiengangs „Diplom-Handelslehrer“. Das erklärte Ziel für diese neuen Studiengänge ist die strukturelle Sicherung und zukunftsorientierte Weiterentwicklung der regional und überregional anerkannten Qualität der Fachausbildung von Wirtschaftspädagogen im Rahmen eines eigenständigen Studienganges. Hierin eingeschlossen ist die Entwicklung eines herausragenden, im nationalen und internationalen Wettbewerb sichtbaren Qualitäts- und Qualifikationsprofils für das wirtschaftspädagogische Studium und somit die Sicherung seiner nationalen und internationalen Wettbewerbsfähigkeit im Wandel der strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen in der beruflichen Bildung, der Wissenschaft und der Wirtschaft.

Das Studium soll den Studierenden fundierte *fachliche Kompetenzen* im Bereich der Planung, Initiierung, (Weiter-)Entwicklung, Evaluation und Steuerung (wirtschafts-)beruflicher Bildung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen sowie *überfachliche Kompetenzen* und Forschungskompetenzen im Feld der (empirischen) Berufbildungsforschung vermitteln. Es soll die Absolventen dafür qualifizieren, verantwortliche Aufgaben in Institutionen der außerschulischen und schulischen beruflichen Bildung sowie in Forschungsinstitutionen zu übernehmen und unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisse zur Lösung (wirtschafts-)beruflicher Problemstellungen beizutragen. Der neue wirtschaftspädagogische Studiengang stellt somit die Entwicklung von wissenschaftlich fundierten analytischen und methodischen Fähigkeiten in den Vordergrund, welche anspruchsvolle Führungs- und Fachaufgaben begründen. Gerade der Einbezug von Methoden- und Forschungskompetenzen insbesondere in den Masterstudiengang soll den Absolventen ein herausragendes, im nationalen und internationalen Wettbewerb sichtbares Qualifikations- und Qualitätsprofil vermitteln.

3 Leitideen der Mainzer Wirtschaftspädagogik

Zu den zentralen Qualitätsmerkmalen des wirtschaftspädagogischen Studiengangs Bachelor sowie Master of Science gehören

(1) der unmittelbare Bezug auf das bundesweit etablierte „*Basiscurriculum* für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik“,

(2) die *Integrativität* und *Konsekutivität* des Studienaufbaus sowie

(3) eine *forschungsbasierte anwendungsorientierte Ausrichtung* mit *internationalem* Bezug,

(4) ein ausgebautes System der Qualitätssicherung,

(5) die *studienbezogene* und *arbeitsmarktbezogene Polyvalenz* der Abschlüsse sowie

(6) der *Lehramtsbezug*.

Der *Lehramtsbezug* orientiert sich am Reformkonzept für die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz sowie an den jüngst verabschiedeten Grundlagen und Grundsätzen für die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen und den Anforderungen in den übrigen Bundesländern (insbesondere der Länder Hessen, Baden-Württemberg, Bayern). Das neue wirtschaftspädagogische Studium umfasst demzufolge neben den fachwissenschaftlichen Kernbereichen (Wirtschaftswissenschaften als Major sowie ein frei wählbares „zweites“ Fach als Minor) hohe Anteile an fachdidaktischen, schulpraktischen und wirtschaftspädagogischen Modulen, so dass die Studierenden umfassend auf das Berufsfeld „Berufsbildende Schulen/Wirtschaft und Verwaltung“ und auf den Übergang in die Zweite Phase der Lehrerbildung (Referendariat) vorbereitet werden.

Den zweiten fachlichen Schwerpunkt (das „zweite Fach“) wählen die Studierenden im vorgegebenen Kanon nach individueller Eignung bzw. Berufsperspektive. Zurzeit können die folgenden 13 Fächer gewählt werden (davon 12 nicht affine Fächer):

- Unternehmensrechung/Controlling,
- Wirtschaftsinformatik,
- Deutsch,
- Englisch,
- Italienisch,
- Spanisch,
- Französisch,
- Mathematik,
- Sport*,
- Evangelische Theologie,
- Katholische Theologie*,
- Sozialwissenschaft,
- Recht*[1].

Es ist beabsichtigt, diese im bundesweiten Vergleich bereits beachtliche Liste weiter auszubauen. Dafür bietet die Johannes Gutenberg-Universität Mainz als eine Campus Universität ein hervorragendes Umfeld. So wird es voraussichtlich ab dem kommenden Wintersemester 2008/09 möglich sein, das Fach Politologie als einen eigenständigen Studienschwerpunkt zu wählen. Das Lehr- und Prüfungsangebot in allen bestehenden Studienschwerpunkten sind über die notwendigen Vereinbarungen mit den beteiligten Fachbereichen abgesichert.

Die wirtschaftspädagogischen Anteile umfassen neben den Grundlagen der beruflichen Bildung (berufsbezogenes Lehren und Lernen, berufliche Sozialisation etc.) eine Einführung in die Methoden der empirischen Berufsbildungsforschung, die Fachdidaktiken und Berufspraktika.

Der Studiengang hat sowohl eine *forschungsorientierte* als auch eine mit ihr verbundene *anwendungsbezogene Ausrichtung*. Damit wird er (1) den Anforderungen des außeruniversitären Beschäftigungssystems ebenso gerecht wie (2) den Anforderungen an den wirtschaftswissenschaftlichen Nachwuchs und nicht zuletzt (3) den Erfordernissen der Persönlichkeitsentwicklung und den darin gründenden individuellen Lebensperspektiven der Studierenden.

Der integrative Studiengang vermittelt den Mainzer Absolventen des wirtschaftspädagogischen Bachelor- und Masterprogramms eine Doppelqualifizierung. Der Abschluss zum Bachelor of Science eröffnet zum einen den Zugang zum darauf unmittelbar aufbauenden

[1] in der neuen Studiengangsstruktur ab WS 2008/09

Studiengang mit dem Abschluss „Master of Science in Wirtschaftspädagogik"; zum anderen bildet er eine bundesweit anerkannte Voraussetzung für vielfältige Tätigkeiten in außerschulischen Berufsbildungsinstitutionen, Unternehmen, Kammern, Verbänden etc. Der Abschluss als Master of Science qualifiziert seine Absolventen einerseits für den Übergang ins Referendariat sowie für die Übernahme von komplexen Tätigkeitsfeldern im Bereich der betrieblichen Personalentwicklung wie auch Tätigkeiten in Forschungsinstitutionen.

Neben der Arbeitsmarktpolyvalenz ermöglicht die studienbezogene Polyvalenz der Modulstruktur des neuen Studienganges den Übergang in die Bachelor- bzw. Masterstudiengänge des Faches „Wirtschaftswissenschaften" ebenso wie des jeweils gewählten nicht affinen Schwerpunktfaches. Weiterhin liefert der Studiengang eine inhaltlich solide Grundlage für den Übergang in weiterführende Studiengänge im bildungs- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich und eröffnet den Zugang zu interdisziplinär orientierten Studienprogrammen im Bereich der empirischen Wirtschafts-, Sozial- und Berufsbildungsforschung.

4 Struktur der neuen wirtschaftpädagogischen Studiengänge

Das eigenständige wirtschaftspädagogische Studium umfasst insgesamt fünf Jahre und besteht aus einem dreijährigen Bachelor-Programm, das mit der Bachelorprüfung abgeschlossen wird, sowie einem zweijährigen Master-Programm, das mit der akademischen Masterprüfung endet.

Das Studium im Bachelor- und im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik besteht jeweils aus drei zentralen Elementen:

1. fachwissenschaftliche Anteile der *Wirtschaftswissenschaften sowie des gewählten Studienschwerpunktes*,
2. *berufswissenschaftliche Anteile*, welche auch Berufspraktika und die Fachdidaktik der Wirtschaftswissenschaften umfassen,
3. Bachelor- und Masterarbeit.

Als integrativer Studiengang verknüpft die Wirtschaftspädagogik wirtschaftswissenschaftliche, wirtschaftspädagogische und frei wählbare nicht affine Fächer zu einem Gesamtprofil. Die inhaltliche Ausrichtung des Studienganges erfolgt unter Zugrundelegung des von der DGfE formulierten Basiscurriculums „Berufs- und Wirtschaftspädagogik" und bezieht insbesondere die Fachdidaktik als einen bedeutenden Teil ein.

Bachelor of Science in Wirtschaftspädagogik

Zur Anlage und Ausrichtung der Module ergibt sich aus dem Studienplan für den Bachelor in Wirtschaftspädagogik das folgende Bild:

Pflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften (75 LP):

a) Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre,

b) Grundlagen der Volkswirtschaftslehre,

c) Methodische Grundlagen;

Studieninhalte des gewählten Schwerpunktes (55 LP):

a) fachwissenschaftliche Pflicht- und Wahlpflichtmodule,

b) Fachdidaktik des gewählten Studienschwerpunktes (10 LP);

Studieninhalte in Berufswissenschaften (30 LP):

a) Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik,

b) Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien,

c) Fachdidaktik „Wirtschaftswissenschaften“ (10 LP),

d) Grundlagen empirischer wirtschaftspädagogischer Forschung,

e) Qualifikationsarbeit.

Für einen erfolgreichen Abschluss des Studiengangs zum Bachelor müssen insgesamt 180 Leistungspunkte (LP) nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 1).

Wirtschaftswissen-schaften	**wählbarer Studienschwer-punkt**	**Berufswissenschaft**
Pflichtmodule (75 SP)	Pflichtmodule (55 SP)	Grundlagen der WP I (10 SP)
Fachdidaktik WiWi (10 SP)	Fachdidaktik des gewählten Studienschwerpunktes (10 SP)	Unterweisungs- und Unter-richts-praktische Studien I (8 SP)
		Wirtschaftspädagogische Empi-rische Forschung (10 SP)
BA-Arbeit in Wirtschaftspädagogik (6 SP)		

Abb. 1: Studienstruktur des wirtschaftspädagogischen Bachelor of Science

Das wirtschaftspädagogische Bachelorstudium ist in drei Phasen angelegt, in denen die Anteile der Wirtschaftswissenschaften, des gewählten Studienschwerpunktes sowie der Berufswissenschaft jeweils aufeinander aufbauen:

Orientierungsphase (1.-2. Semester)

- Vermittlung von allgemeinen und methodischen Grundlagen in den wirtschafts-wissenschaftlichen und den wirtschaftspädagogischen Bereichen sowie im gewählten Studienschwerpunkt

- Ggf. orientierendes Praktikum

Vertiefungsphase (3.-4. Semester)

- weitere Pflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften und im gewählten Studienschwerpunkt
- vierwöchiges Berufspraktikum sowie unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien
- Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften
- Skills & Tools: Vermittlung von Präsentations- und Arbeitstechniken

Spezialisierungsphase (5.-6. Semester)

- zwei Wahlpflichtmodule in Wirtschaftswissenschaften
- Fachdidaktik des Schwerpunktfaches
- Tutoriumsmodul
- Bachelormodul mit daran anschließender Qualifikationsarbeit.

Der berufswissenschaftliche Anteil besteht aus drei erziehungswissenschaftlich-wirtschaftspädagogischen sowie schulpraktischen Pflichtmodulen (vgl. Abbildung 1):

- „Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (10 LP),
- „Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien“ (8 LP),
- „Grundlagen empirischer wirtschaftspädagogischer Forschung“ (Bachelormodul) (6 LP).

Im Grundlagenmodul erfolgt eine umfassende Einführung in die Begriffe und Theorien der Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin sowie in die zentralen Modelle und ausgewählte empirische Befunde der empirischen Berufsbildungsforschung (vgl. hierzu BC 1.1/ 1.2). Das Modul umfasst neben einer einführenden Vorlesung mehrere Übungseinheiten und Lektürekurse sowie eine Veranstaltung zu den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens.

Das schulpraktische Modul dient in erster Linie der Vor- und Nachbereitung des Unterweisungs- bzw. Schulpraktikums. In der Praktikumsvorbereitung erfolgt eine systematische Betrachtung der institutionellen und rechtlichen Strukturen des Berufsbildungssystems sowie insbesondere seiner Institutionen in der schulischen und außerschulischen Berufsbildung. Im Rahmen dieses Moduls erfolgt eine Hospitation in einer Lehr-Lern- bzw. einer Unterweisungsinstitution in der beruflichen Bildung, welche auch erste propädeutische Lehr- bzw. Unterweisungserfahrungen vermittelt (Berufspraktika) (vgl. hierzu BC 3.4.1–6/ 5.1.1.1-4/ 5.1.2.1/ 5.1.2.3/ 5.1.3). Dieses Modul wird gegenwärtig von Fachleitern des Studienseminars Mainz in Lehraufträgen ausgestaltet; dies kann die angestrebte systematische Verzahnung der

schulpraktischen und der universitären Ausbildungsphasen in Zukunft wesentlich begünstigen (s. hierzu auch den Beitrag von Markus Böhner in dieser bwp-Ausgabe).

Das Bachelormodul dient der gezielten Vorbereitung auf die Qualifikationsarbeit. Das Modul verknüpft die zentralen in der Bacherlorphase vermittelten (fach-)didaktischen und wirtschaftspädagogischen Inhalte. Darauf basierend werden in dem Modul die zentralen Analysemodelle und Methoden der empirischen Berufsbildungs- und der (fachdidaktischen) Lehr-Lern-Forschung angewandt. Das führt die Studierenden dahin, empirische Forschungsvorhaben planen, durchführen und auswerten zu können. Die Förderung der zugehörigen Problemlöse- und Methodenkompetenz erfolgt an konkreten Beispielen aus der empirischen Berufsbildungsforschung (s. hierzu BC 4.1).

Master of Science in Wirtschaftspädagogik

Die Struktur des Programms zum Master of Science ist analog zum Bachelor aufgebaut (vgl. Abbildung 2). Für den Master ist besonders ein breites Angebot an Wahlmodulen in dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich sowie an Wahlpflichtmodulen im gewählten Studienschwerpunkt kennzeichnend. Zudem kann die Masterarbeit sowohl in der Berufswissenschaft (Wirtschaftspädagogik) als auch in den Wirtschaftwissenschaften oder im gewählten Studienschwerpunkt verankert werden. Als Voraussetzung für die Zulassung in den Masterstudiengang in Wirtschaftspädagogik gilt, neben dem erfolgreichen Abschluss des Studiums zum Bachelor eine abgeschlossene Berufsausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich oder ein mindestens 6-monatiges zusammenhängendes einschlägiges Berufspraktikum.

Die Modulstruktur im wirtschaftspädagogischen Anteil ist der des Bachelors in Wirtschaftspädagogik vergleichbar und beinhaltet ebenfalls drei Module:

- Berufs- und Wirtschaftspädagogik II (10 LP)
- Unterweisungs- und unterrichtspraktische Studien II (10 LP)
- Empirische Berufsbildungsforschung II (5 LP)

Wirtschaftswissenschaften	**gewählter Studienschwerpunkt**	**Berufswissenschaft**
Wahlmodule (16 SP)	Wahlpflichtmodule (8 SP)	Unterweisungs- und Unterrichtspraktische Studien II (10 SP)
Wahlpflichtmodule (16 SP)	3 Wahlmodule (24 SP)	Empirische BB II (5 SP)
Fachdidaktik WiWi (8 SP)	Fachdidaktik (8 SP)	BWP II (10 SP)
MA-Arbeit in Wirtschaftspädagogik (15 SP)		

Abb. 2: Studienstruktur des wirtschaftspädagogischen Masters of Science

Die Masterprüfung stellt den *berufsqualifizierenden* Abschluss für das weite und sich ständig wandelnde Feld der schulischen und außerschulischen beruflichen Bildung. Das gilt, jenseits der schulischen Handlungsfelder, z. B. für das Bildungsmanagement und die Personalentwicklung in profit- oder non-profit-Organisationen, nicht zuletzt auch im staatlichen Bereich. Einen weiteren *anwendungsorientierten* Qualifizierungsschwerpunkt stellt die Vorbereitung der Studierenden auf die Tätigkeit in den Bereichen der systemischen Steuerung und institutionellen Entwicklung beruflicher Bildung mit ihren vielfältigen Schwerpunkten und Entwicklungsparametern im nationalen wie europäischen Rahmen dar. Der spezifisch *forschungsorientierte* Schwerpunkt umfasst vor allem die Qualifizierung für die Tätigkeit in der (empirischen) Berufsbildungsforschung, dies nicht nur im universitären Bereich, sondern auch in den zahlreichen Institutionen der wirtschaftsnahen bzw. -eigenen Verbände, des Berufsbildungsinstituts sowie für eine weitere akademische Qualifikation.

Für das außerschulische Segment der "beruflichen Bildung und der beruflichen bzw. betrieblichen Weiterbildung" befähigt dieses Studium seine Absolventen dazu, eine ganze Reihe von Tätigkeitsschwerpunkten, die teilweise auch in unternehmerischer Selbständigkeit ausgeübt werden können, qualifiziert wahrnehmen zu können. Dazu gehören nicht zuletzt:

- Berufsorientierung und Berufsberatung;
- betriebliche und überbetriebliche Berufsvorbereitung;
- betriebliche und überbetriebliche Berufsausbildung;
- Fort- und Weiterbildung;
- Personalrekrutierung/Assessment;
- Personalberatung;
- Personalmanagement;
- Bildungscontrolling;
- Qualitätsmanagement/Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflicher Bildungsarbeit;
- Bildungsberatung;
- Entwicklungshilfe;
- Bildungsverwaltung/Bildungspolitik (Kammern, Verbände, Ministerien).

Darüber hinaus können Absolventen in den großen Institutionen für die systemische Steuerung bzw. für das Monitoring und für die institutionelle Entwicklung der beruflichen Bildung, wie z. B. im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dem Institut für Arbeitmarkt- und Berufsforschung (IAB), dem Institut der Deutschen Wirtschaft sowie in Forschungsinstitutionen, tätig werden.

Neben der Vorbereitung und Qualifizierung für gehobenes berufspraktisches Handeln erfüllt dieser eigenständige Studiengang nicht zuletzt auch die Funktion der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Abschließend kann, mit Blick auf den Studienort Mainz, besonders erwähnt werden, dass es hier zwei Professuren für das Fach Wirtschaftspädagogik gibt, die insgesamt ein breit gefächertes Studienangebot zur Entwicklung professioneller Kompetenzen anbieten und eine umfassende Betreuung und Beratung für die Studierenden bereit stellen. Weitere Informationen zu den neuen Studiengängen (auch bzgl. des Studiengangswechsels bzw. -quereinstiegs) findet man auf der Homepage: http://wiwi.uni-mainz.de/studg.html.

Literatur

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2000/2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der KMK vom 15.09.2000 in der Fassung vom 22.10.2004.

KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der KMK vom 16.12.2004.

MBWJK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur) (2005): Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz: Zur Konzeption, Gestaltung und Organisation der Schulpraktika. Mainz.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (o. J.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: http://www.bwp-dgfe.de/sektion/Basiscurriculum_BWP_040202.pdf (15-05-2007).

Die Autoren:

Prof. Dr. OLGA ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA

Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz

Jakob Welder-Weg 9, 55099 Mainz

E-mail: lsTroitschanskaia (at) uni-mainz.de

Homepage: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/97.php

Prof. Dr. KLAUS BREUER

Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz

Jakob Welder-Weg 9, 55099 Mainz

E-mail: klaus.breuer (at) uni-mainz.de

Homepage: http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/103.php