
Polyvalenz oder Professionalisierung - die Quadratur des Kreises?

1 Problemstellung

He who can, does.

He who cannot, teaches

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Grundlegende Strukturinformationen zur Lehrerbildung für den Beruflichen Bereich in Deutschland

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

Realtypik berufsbildender Schulen am Beispiel Hamburgs

- **Berufsvorbereitungsschulen**
 - keine formalen Eingangsvoraussetzungen
 - Ziel: Förderung zur Ausbildungsreife

- **Berufsfachschulen für den Erwerb einer beruflichen Teilqualifikation**
 - überwiegend zweijährig
 - i. d. R. Hauptschulabschluss als Eingangsvoraussetzung

- **Berufsfachschulen mit Berufsbildungsabschluss**
 - i. d. R. Realschulabschluss als Eingangsvoraussetzung
 - Berufsausbildung in Assistentenberufen
 - überwiegend zweijährige, vollschulische Ausbildung

- **Berufsschulen**
 - Teilzeitunterricht parallel zur betrieblichen Ausbildung
 - für ca. 360 anerkannte Ausbildungsberufe
 - Unterricht im berufsbezogenen und allgemeinen Lernbereich
 - heterogene Ausbildungsniveaus, heterogene Schülerschaft

- **Studienqualifizierende Bildungsgänge**
 - **Fachoberschulen → Fachhochschulreife**
 - Berufliche Gymnasien → allgemeine Hochschulreife
 - Doppelqualifizierende Schulformen

- **Fachschulen**
 - Schulen zur beruflichen Weiterbildung
 - Voraussetzung: einschlägige Berufsausbildung und Berufspraxis
 - Ausbildungsdauer 2-3 Jahre
 - Abschluss als „staatlich geprüfter“ Betriebswirt, Techniker, Erzieher etc.

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

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

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

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

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

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

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

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

Dritte Phase: Kontinuierliche Lehrerfortbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Wissenschafts- oder Berufsbezug als fachliche Basis

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

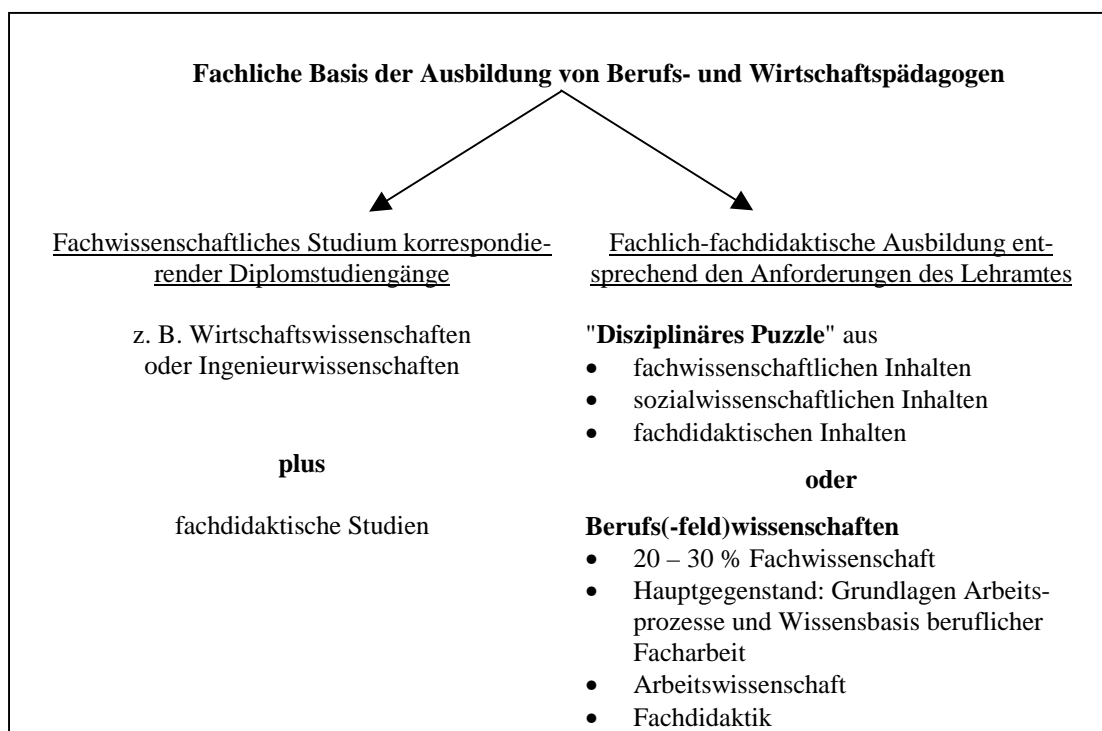


Abb. 3: Fachliche Basis der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Eine abschließende Anmerkungen hierzu scheint mir dennoch erforderlich:

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

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

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

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

5 Praxisbezüge im erziehungswissenschaftlichen Studium

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

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

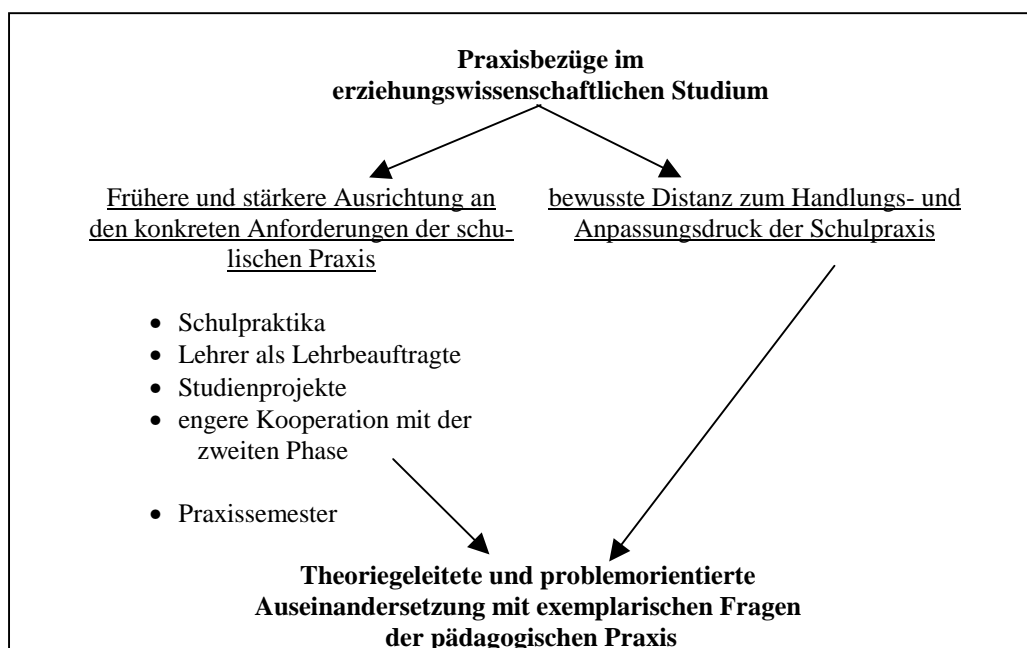


Abbildung 4: Praxisbezüge im erziehungswissenschaftlichen Studium

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Schlussbemerkung

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

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

Literaturverzeichnis:

- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (Hrsg.) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Wiesbaden: Gabler.
- BADER, R./PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1995): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum: Brockmeyer.
- CZYCHOLL, R. (2000): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, 235 – 258.
- DÖRIG, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Dissertation der Hochschule St. Gallen, Hallstadt: Rosch.
- DUBS, R. (1999): Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: TRAMM, T. et al. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt: Lang, 300 - 323.
- ETZOLD, S. (1997): Lehrer lernen das Falsche. In: Die ZEIT, Nr. 7/97 vom 7.2.97, 33f.
- GEORG, Walter (1997): Professionalisierung in der Berufsbildung. Hagen: Fernuniversität.
- GERDS, P./ HEIDEGGER, G./ RAUNER, F. (1998): Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Geschäftsstelle für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK 1999): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen auf der Grundlage der Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen – Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Bonn 1999.
- HERBART, J. F. (1806/1890): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Joh. Friedr. Herbarts Pädagogische Schriften. Hrsg. von Fr. BARTHOLOMÄI, 1. Bd., 5. Aufl., Langensalza: Verlag Hermann Beyer.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (HRK 1998): Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998: Empfehlungen zur Lehrerbildung.
- KEUFFER, J./OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- KIPP, M. (1998): Zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen – Erforderliche Bestimmtheit und notwendige Offenheit als Gestaltungsgrundsätze berufs- und wirtschaftspä-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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