
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 ‚kurzzeitigen‘ 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 beider 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 Lehrbildungsstandards 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 Referendarausbildung 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*