

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)

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



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 understanding 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.

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, welche wesentlichen 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 Lehrstudiums 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-sequentuellen Handlungsorganisation nach VOLPERT zurückgegriffen werden (vgl. VOLPERT 1983). Nach VOLPERT bildet die „zyklische Einheit“ (VOLPERT 1983, 41) den Grundbaustein einer Handlungsstruktur.

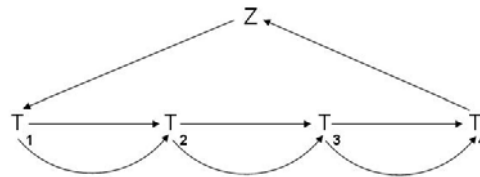


Abb. 1: Die zyklische Einheit (VOLPERT 1983, 41)

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 Akteur 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 Seminar-sitzung 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.

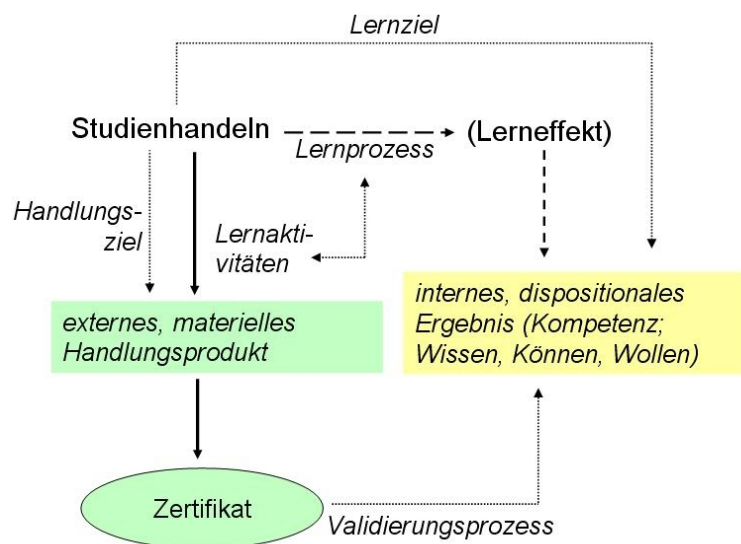


Abb. 2: Die Struktur des Studienhandelns (eigene Darstellung, in Anlehnung an TRAMM 2007, 117)

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 vielmehr 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 vorgesehenen 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 Handelslehrantes 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 andererseits, 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 interessenleitet 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 Studierenhandeln 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 Studienzeiten 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 wirtschaftswissenschaftlichen 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](mailto:nnaeve@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](mailto:tramm@ibw.uni-hamburg.de)

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