

EDITORIAL zur **Ausgabe 17:**

Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen

Die Verknüpfung praxisbezogener Erfahrungs- und theoretischer Erkenntnisprozesse ist für die berufliche Bildung konstitutiv; hierauf bezogene Fragestellungen sind mithin auch für die Berufsbildungsforschung und für Innovationen in der beruflichen Bildung von besonderer Bedeutung.

Unter dem Stichwort der Lernortkooperation galt in den vergangenen Jahren das besondere Augenmerk von Berufsbildungspolitik wie Berufsbildungsforschung der Zusammenarbeit und dem Zusammenwirken der Lernorte im Dualen System. Praxisphasen wird darüber hinaus aber auch in weiteren Bildungsmaßnahmen und Professionalisierungszusammenhängen eine hohe Bedeutung beigemessen: In der Diskussion um eine Verbesserung des sogenannten Übergangssystems rücken betriebliche Praxisphasen als Sozialisierungs- und Qualifizierungsmilieus zunehmend ins Zentrum der Aufmerksamkeit; in durchaus vergleichbarer Weise wird – bei aller offensichtlichen Unterschiedlichkeit – bei der Einführung von Praxissemestern in der Lehrerbildung oder bei der Verknüpfung betrieblich-beruflicher Ausbildungen mit akademischen Bildungsgängen argumentiert.

Was Praxis ist, bleibt jedoch häufig verklärt. Die bloße Verlegung des Lernens von Orten des meist begrifflich vermittelten, theoretischen Lernens in „die“ Praxis scheint Garant für eine verbesserte Bildungsarbeit. Wird doch damit die Möglichkeit eröffnet, dass im systematischen Zusammenhang erworbenes Wissen im praktischen Handeln angewendet wird. Oder geht es nicht doch darum, dass Wissen im Handeln erworben wird. Hierbei wird eine eher einfache dualistische Trennung von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Handeln mitgeführt. Nicht nur in der Lehrerbildung stehen wir dabei vor dem Phänomen, dass einerseits der Praxis ein hohes Potenzial zur Kompetenzentwicklung beigemessen wird und andererseits diese Praxis gerade im Hinblick auf Lernpotenziale als reformbedürftig angesehen wird. Oder ist doch nur eine *bestimmte* Praxis gemeint, wenn auf Praxisphasen gesetzt wird. Kann diese Praxis nur in Praxisfeldern stattfinden oder bieten hierzu möglicherweise klassisch theorieorientierte Lernumwelten nicht einen besseren Rahmen, um lernrelevante Handlungserfahrungen im praktischen Kontext machen und reflektieren zu können?

Die Gegenrede zu Praxisphasen kann nun diese Argumente aufnehmen und auf die spezifische Unzulänglichkeit der Praxisfelder verweisen. Die Gestaltung der Praxis als Lernumgebung oder auch die Auswahl spezifischer Praxen oder Praxiserfahrungen bedeutet letztlich auch, dass Praxis verformt wird, dass falsche, auch ideologische Praxisvorstellungen gebildet werden.

Die Abgrenzung zwischen Theorie und Praxis verschwimmt, sofern in „der Theorie“ (also in traditionell systematisch orientierten Lehr-Lern-Kontexten) das Handeln an praktischen Pro-

blemen ausgerichtet wird oder in „der Praxis“ (also in traditionell beruflich-pragmatisch ausgerichteten Lernumwelten) theoretisches Wissen zur Lösung praktischer Probleme nicht nur herangezogen sondern zugleich über die Auswahl eben dieser Probleme systematisch angebahnt und dann auch auf einer Metaebene reflektiert und systematisiert wird. Praxisphasen stellen sich so lediglich vordergründig als einfacher Lösungsansatz in beruflichen Entwicklungsprozessen dar; es kommt jedoch entscheidend darauf an, welche Praxis welche Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet, in welchem Maße dies reflexiv rück- und systematisch eingebunden wird und also letztlich, welche Intentionen in diesen Praxisphasen wirksam werden.

Die aufgeworfenen Fragen deuten die vielfältigen Anknüpfungspunkte und Bedeutungszuschreibungen an, in denen ‚Praxisphasen‘ Verwendung finden. Drei sollen hier explizit herausgestellt werden:

- Praxisphasen werden als Beschreibungen *spezifischer Lebenswelten* benutzt, die durch agierende Personen, durch ein bestimmtes kulturelles Wertemuster und durch vereinbarte institutionelle Regelungen geprägt sind. Praxisphasen im Sinne einer lebensweltlichen Betrachtung betonen den Kontext und den damit aufgespannten situativ-institutionellen Rahmen für die berufliche Entwicklung.
- Praxisphasen werden aber auch als legitimatorische Basis für Entwicklungsverläufe gebraucht. Auf die Aufgaben und Problemstellungen der Praxis soll in der beruflichen Entwicklung vorbereitet werden. Geprüft und als Erfolgskriterium benannt, ist die Bewährung an den Aufgaben der Praxis. Praxisphasen werden in diesem Sinne zu *curricularen Ankerpunkten und zur Legitimationsquelle* beruflicher Entwicklungsprozesse.
- Praxisphasen verweisen schließlich auf ein spezifisches Verständnis von Entwicklungsprozessen und die damit intendierte Ausbildung individueller Kompetenzen; dies verweist insbesondere auf eine sozialisations- und lerntheoretische Sicht auf Praxisphasen.

Die Diskussion um Praxisphasen sowie die damit verbundene Forschung sollte die Bedeutung und die spezifischen Funktionen von Praxisphasen explizit reflektieren. Im Gegensatz hierzu werden Praxisphasen häufig in genereller Form und unter schillernder Betonung einzelner Facetten als intuitiv plausible Zielgröße und bildungspolitische Reformoption formuliert. Inhaltliche Präzision geht hierbei verloren; es wird etwas generell Hochgeschätztes ‚plakatiert‘, das Fundament der Wertbeimessung bleibt dabei ausreichend vage. Trotz der offensichtlichen Bedeutung von Praxisbezug für die berufliche Bildung können Praxisphasen so zu einem substanzlosen „Slogan“ verkommen. Es besteht dann die Gefahr, dass Praxisphasen zwar auf der Oberfläche zu Veränderungen führen, allerdings keine Tiefenwirkung erreichen. Dies verlangt, dass Praxisphasen aus ihrem uneindeutigen Zauber herausgeführt werden und mit Bedeutungszuweisungen für Entwicklungsprozesse in der beruflichen Bildung versehen werden. Die vorliegende Ausgabe führt Beiträge zusammen, die sich mit der Problematik des Lernens in Praxisphasen beschäftigen und zu einer Konkretisierung bei gleichzeitiger Differenzierung der Bedeutung von Praxisphasen in der beruflichen Entwicklung beitragen.

Teil 1: Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess – Schwerpunkt der betrieblichen Weiterbildung

Torsten GRANTZ, Sven SCHULTE und Georg SPÖTTL diskutieren in ihrem Beitrag anhand eines aktuellen Forschungsprojekts zur Fortbildung im Handwerk Fragen der didaktischen Aufbereitung der Ergebnisse von Arbeitsprozessanalysen vor dem Hintergrund des berufswissenschaftlichen Curriculumverständnisses.

Demgegenüber fragt **Thomas SCHRÖDER** aus dem Kontext eines Handlungsforschungsprojektes zur arbeitsprozessbezogenen Weiterbildung von IT-Spezialisten unmittelbar nach der Lernrelevanz von „Arbeits- und Lernaufgaben“. Er versteht hierunter lernhaltige Aufgabenstellungen, die aus dem betrieblichen Leistungsprozess entstehen, hierin bearbeitet werden und die ergänzend Phasen der Auswertung und Reflexion mit umfassen.

Solche Varianten arbeitsgebundener Kompetenzentwicklung rücken im Zuge neuer Konzepte der betrieblichen Weiterbildung zunehmend in den Mittelpunkt, wie **Annika MASCHWITZ** in ihrem pointierten Plädoyer für ein „Kompetenzmanagement“ systematisch begründet. Zugleich weist sie allerdings darauf hin, dass in der Praxis häufig hierarchisch differenzierende Konzepte der Kompetenzentwicklung auftreten, die nach ihrer Einschätzung „zum Teil fast Züge einer Re-Taylorisierung“ tragen.

Teil 2: Aspekte des arbeitsgebundenen Lernens in der betrieblichen Berufsausbildung

Anja GEBHARDT, Yolanda MARTINEZ-ZAUGG und Charlotte NÜESCH fokussieren mit ihrem Beitrag auf den Aspekt des lernstrategischen Verhaltens im Zuge arbeitsgebundener Lernprozesse in der betrieblichen Ausbildung. Sie analysieren mittels einer explorativen qualitativen Studie aus der Perspektive der Lernenden wie der Ausbilder, Aspekte des Lernverhaltens, der Lernbegleitung sowie der personalen und kontextuellen Einflussfaktoren bei kaufmännischen Auszubildenden in der Schweiz die Lernprozesse in betrieblichen Lernphasen prägt. Ihre Ergebnisse, die anhand anschließender quantitativer Studien überprüft werden sollen, deuten darauf hin, dass sich im Verlauf der betrieblichen Ausbildung keine nennenswerten Fortschritte in der Lernkompetenz einstellen, dass Handlungs- und Entscheidungsspielräume einen positiven Effekt auf Motivation und emotionales Erleben haben und dass im Kontext der Ausbildung bezogen auf den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz die Phasen der Articulation und Reflection weithin vernachlässigt zu werden scheinen.

Ein spezifisches Lernpotenzial der betrieblichen Ausbildung stellen **Jürgen SEIFRIED und Alexander BAUMGARTNER** ins Zentrum ihres Beitrages: Das Lernen aus Fehlern im Arbeitsprozess. In einer systematischen Sichtung des Forschungsstandes stellen sie zwei Aspekte in den Mittelpunkt: Einerseits erörtern sie, inwiefern am Arbeitsplatz die Möglichkeit besteht, Fehler zu machen und Erfahrungen aus Fehlersituationen zu reflektieren. Andererseits werden die Einstellung der Lehrpersonen zu Fehlern und ihre Fähigkeit thematisiert, damit produktiv umzugehen. Beide Aspekte werden zur Skizze einer empirischen Untersuchung zusammengeführt.

Einen ebenfalls explorativen Zugriff auf die betriebliche Ausbildung hat **Andreas RAUSCH** in seiner Studie gewählt, der 25 Konstruktinterviews mit Auszubildenden sowie haupt- und nebenamtlichen Ausbildern im Einzelhandel zugrunde liegen. Im Mittelpunkt standen dabei die Aspekte Rollenverständnis, Lernverständnis, lernförderliche Arbeitsbedingungen sowie Ausbildungszufriedenheit und Verbesserungswünsche. Als zentrale Qualitätsfaktoren erweisen sich die Verfügbarkeit des Ausbildungspersonals, das Arbeitsklima sowie das Ausbildungsengagement der betreuenden Person.

Im Gegensatz zu den eben vorgestellten, qualitativ angelegten Arbeiten berichtet der Beitrag von **Reinhold NICKOLAUS, Tobias GSCHWENDTNER und Bernd GEIBEL** von einer breit angelegten empirischen Studie, die sich mit dem Zusammenhang von betrieblicher Ausbildungsqualität und der Kompetenzentwicklung in der Grundstufe der elektrotechnischen und kraftfahrzeugtechnischen Berufsausbildung auseinandersetzt. Ihre Brisanz erhält diese Studie dadurch, dass einerseits Effekte der mit dem bewährten Instrument MIZEBA erhobenen Ausbildungsqualität auf die Kompetenzentwicklung relativ schwach ausfallen und dass sich andererseits im Vergleich von Voll- und Teilzeitformen der Ausbildung durchaus erwartungswidrige Effekte zeigen.

Eine Studie ganz anderer Art zur empirischen Evaluation betrieblicher Praxis stellen **Burkhard VOLLMERS und Angela KINDERVATER** in ihrem Beitrag zur Kompetenzmessung bei Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten zur Diskussion. Sie entstammt dem Kontext eines Modellversuchs zur Erstausbildung behinderter junger Menschen in Kooperation von Berufsbildungswerken und kooperierenden Betrieben und basiert methodisch auf einem „explorativen Konzept der Kompetenzmessung“ mit Hilfe durchgeführter Assessment-Center und darin durch Experten-Urteile.

Teil 3: Betriebspraktika im Rahmen schulischer Bildungsangebote

Claudia FÜLLING und Volker REXING stellen in ihrem Praxisbericht am Beispiel der zweijährigen höheren Berufsfachschule für Holz- und Bautechnik am Thomas-Eßer-Berufskolleg Euskirchen einen Ansatz zur curricularen Integration von berufspraktischen Erfahrungen in einen vollzeitschulischen Bildungsgang dar. Ihr Hauptaugenmerk gilt dabei der Verzahnung betrieblicher Praxisphasen und schulischer Lehr-Lern-Arrangements. Die bisherigen Erfahrungen werden von den Autoren als Beleg für die qualifizierende und orientierende Leistung dieses Bildungsangebots im Übergangssystem interpretiert; zugleich jedoch weisen sie auf charakteristische Probleme bei der curricularen Verbindung von Fachhochschulreife und Arbeitsprozessorientierung hin.

In gymnasialen Bildungsgängen spielen Kontakte zur Praxis der Arbeitswelt traditionell eine eher untergeordnete Rolle. Betriebspraktika für Schülerinnen und Schüler von Gymnasien wurden erst in den 1980er Jahren breit eingeführt. Vor diesem Hintergrund thematisiert **Michael SCHUHEN** in seinem Beitrag Funktion und Perspektiven des Schülerbetriebspraktikums an Gymnasien und diskutiert diese pointiert im Hinblick auf eine vertiefte ökonomische Bildung einerseits sowie auf den Aufbau einer biographischen „Übergangs- und Gestaltungskompetenz“ andererseits.

Monique WÖLK berichtet in ihrem Diskussionsbeitrag über ein innovatives Praktikumskonzept im Übergangssystem, bei dem in einem Kasseler Modellversuch benachteiligte Jugendliche aus der Berufsvorbereitung ein dreimonatiges Betriebspraktikum mit metalltechnischem Schwerpunkt in einem Unternehmen absolvierten und dabei von zwei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Form eines Tandem-Modells intensiv fachlich und sozialpädagogisch betreut wurden. Seinen besonderen Reiz gewinnt dieser Versuch durch die doppelte Praktikumskonstellation (für die Schüler und die Studierenden) und die dreifache institutionelle Anbindung (Betrieb, Schule, Universität) mit den sich daraus ergebenden Chancen und Kooperationserfordernissen.

Teil 4: Praxisbezüge in der Lehrerbildung

Die letzten Beiträge eröffnen zugleich die vierte thematische Staffel, mit der Praxisbezüge in der Lehrerbildung thematisiert werden sollen.

Ulrike WEYLAND und Jutta BUSCH interpretieren solche Praxisbezüge in einem professionstheoretisch fundierten Verständnis von Lehrerbildung im Kontext einer dreifachen Relationierung von Wissenschaft, Praxis und Person. Diese sehen sie hochschuldidaktisch einlösbar durch ein Konzept forschenden Lernens im Rahmen schulpraktischer Studien, wodurch sie einen deutlichen Akzent gegen ein auf Einübung und Anpassung in vorfindliche Praxis gerichtetes Praktikumsverständnis setzen. Illustriert und diskutiert wird dieser Ansatz am Beispiel forschenden Lernens zum Thema „Lehrergesundheit“ und „Lehrerbelastung“ im Rahmen der schulpraktischen Studien des beruflichen Lehramtsstudiums an der Universität Osnabrück.

Einen ganz anderen Schwerpunkt praxisbezogenen und reflexiven Lernens in der Lehramtsausbildung setzen **Iona EBBERS, Claudia KRÄMER-GERDES und Christiane SCHÜRKMANN** in ihrem Beitrag zu „fachdidaktischen Innovationen in der Lehramtsausbildung“. Hier geht es um den möglichen Stellenwert der Videografie in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung für die Reflexion des eigenen Lehrerhandelns und die Entwicklung von Vermittlungskompetenz. Es wird systematisch und exemplarisch erörtert, welche Möglichkeiten es gibt, anhand aufgezeichneter Unterrichtssequenzen angewendete Interaktionsstrategien der Studierenden zu identifizieren, zu reflektieren und im Hinblick auf zukünftiges Lehrerhandeln weiter zu entwickeln.

Den (vorläufigen) Abschluss dieser Staffel bildet ein Diskussionsbeitrag von **Stefanie HOOS** in dem diese sich mit dem Instrument des Sabbaticals im Rahmen der Lehrerprofessionalisierung auseinandersetzt. Im Zentrum des Textes steht eine Befragung von 28 hessischen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen, die ein Sabbatical genutzt haben. Die daraus extrahierten Praxiserfahrungen werden in den Zusammenhang der nationalen und internationalen Sabbaticalforschung gestellt und führen schließlich zu einem differenzierten Plädoyer dafür, dieses Instrument deutlich zielgerichteter als bislang einzusetzen.

Mit dieser Ausgabe von **bwp@** haben wir es erstmals unternommen, die veröffentlichten Beiträge nicht nur inhaltlich zu bündeln, sondern sie auch unterschiedlichen formalen Kategorien

zuzuordnen. Wir wollen damit der Tatsache Rechnung tragen, dass *bwp@* wie vermutlich keine andere berufs- und wirtschaftspädagogische Publikation ein Forum ganz unterschiedlicher Autoren sein will und damit zugleich eine breit gefächerte Leserschaft in Wissenschaft und Praxis anspricht und erreicht.

FORSCHUNGSBEITRÄGE:

Hierbei handelt es sich um Beiträge, mit denen Arbeiten aus einem berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungszusammenhang vorgestellt werden. Diese können einen Einblick in aktuelle Forschungsvorhaben geben oder Forschungsergebnisse zur Diskussion stellen. Die Beiträge müssen den Standards wissenschaftlicher Publikationen genügen und sich primär an die scientific community richten. Aber auch Studierende, Lehrerbildner und Praktiker sollten als Adressaten berücksichtigt werden. Forschungsbeiträge sollen zur Erweiterung des disziplinären Erkenntnisstandes beitragen und sich nicht auf einen Forschungszugang festlegen.

DISKUSSIONSBEITRÄGE:

Hierbei handelt es sich um pointierte Stellungnahmen, die sich auf Sachverhalte, Positionen und Debatten aus dem thematischen Umkreis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beziehen. Sie fordern zum Widerspruch, zur kritischen Prüfung und zur weiteren Diskussion heraus. Diskussionsbeiträge dürfen daher kontrovers angelegt und pointiert formuliert sein. Sie nehmen vor allem publizierte Beiträge aus der universitären und außeruniversitären Berufsbildungsforschung oder der Berufsbildungspolitik in den Blick. Besonders willkommen sind solche Beiträge, die sich auf Veröffentlichungen in *bwp@* beziehen.

BERICHTE & REFLEXIONEN:

Diese Beiträge geben einen Einblick in berufs- und wirtschaftspädagogische Handlungsfelder, in berufs- und wirtschaftspädagogische Praxis. Sie berichten über Entwicklungen, reflektieren diese Entwicklungen und fordern damit zur Diskussion, aber auch zu Forschung heraus. Berichte und Reflexionen können sich auf innovative Praxis beziehen, alltägliche Praxis aus einem anderen Blickwinkel reflektieren oder auch problematische Praxis thematisieren.

Mit dieser formalen Ordnung sollen nicht unterschiedliche Wertigkeiten der Beiträge angezeigt werden. Es geht uns vielmehr darum, transparent zu machen, aus welchem Kontext heraus Beiträge entstanden sind, an welche Zielgruppe sie sich primär richten und an welchen Standards sie sich dabei orientieren.

*Tade Tramm, H.-Hugo Kremer und Bernadette Dilger
im Dezember 2009*