

Lehrer/innenausbildung für berufsbildende Schulen: Wie kann die Verzahnung der ersten Phase (Studium) mit der zweiten Phase (Referendariat) gelingen?

Abstract

Die Kritik an der nicht gelingenden Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen Studium und Referendariat existiert nicht erst seit Bologna. Mit der Einführung von gestuften und modularisierten Lehramtsstudiengängen in den meisten Bundesländern war die Chance gegeben, neue Möglichkeiten zur Verzahnung auszuloten.

Ziel einer Verzahnung soll(te) sein, mehr schulpraktische Anteile im Studium anzubieten. So könnten sich die Studierenden frühzeitig ein konkretes Bild ihrer angestrebten beruflichen Tätigkeit machen. Aber auch das Einbringen neuer, fachdidaktisch-pädagogischer Erkenntnisse in die Schulpraxis ist ein Ziel.

Exemplarisch werden die Vorschläge der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg und der Universität Hamburg kurz vorgestellt. Der Magdeburger Vorschlag wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft prämiert und als beispielhaft befunden. In Hamburg startet im April der erste Durchgang des Kernpraktikums im Berufsschullehrerstudium. Im Zusammenhang mit der Einrichtung eines Praxissemesters wird zudem ein Diskussionsvorschlag der Technischen Universität Berlin angesprochen.

Der Berliner Kontext steht im Fokus der Ausführungen, wenngleich eine institutionell-curriculare Verzahnung hier noch nicht konsequent umgesetzt wird. Dennoch verfolgen die Protagonisten der fachdidaktischen Ausbildung sowohl an der Humboldt-Universität als auch an der Technischen Universität in Berlin den Verzahnungsaspekt in ihren Lehrveranstaltungen.

Um die Modelle zur Verzahnung der Ausbildungsphase zu verstehen, wird exemplarisch eine Übersicht zur Gestaltung des berufsbildenden Lehramtsstudiums „Landschaftsgestaltung“ an der Technischen Universität vorangestellt.

1 Die Lehrer/innenausbildung am Beispiel Berlin

1.1 Die erste Phase (Studium)

In Berlin wird seit dem Wintersemester 2004/2005 in allen lehrer/innenbildenden Studiengängen im neuen Bachelor-/Master-Studiensystem studiert (vgl. Lehrerbildungsgesetz Berlin 2003). Dies gilt auch für die berufsbildenden Fächer, wobei in Berlin nur die Humboldt-Universität (HUB) und die Technische Universität (TUB) auf das berufsbildende Lehramt vorbereiten. An der Humboldt-Universität für die Kernfächer „Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften“ sowie „Land- und Gartenbauwissenschaft“, an der Techni-

schen Universität für die Kernfächer „Bautechnik“, „Elektrotechnik“, „Metalltechnik“, „Ernährung“ und „Landschaftsgestaltung“. Der Name des Kernfachs „Landschaftsgestaltung“ an der TUB ist abgeleitet aus dem *Bezugsberuf Garten- und Landschaftsbau* (einer der sieben Fachsparten des Gartenbaus) und der *Bezugswissenschaft Landschaftsarchitektur*.

In Berlin bilden also zwei Universitäten Lehrer/innen für das Berufsfeld Agrarwirtschaft aus, wobei die Aufteilung entsprechend universitär betriebenen Bezugswissenschaften erfolgt. An der Landwirtschaftlich-Gärtnerischen Fakultät der HUB sind dies Gartenbau und Landwirtschaft, an der Fakultät VI (Planen, Bauen, Umwelt) der TUB die eben schon genannte Landschaftsarchitektur. Der bundesweit mit Abstand größte Anteil der insgesamt 174 Studierenden mit einem lehramtsbezogenen, agrarwirtschaftlichen Hauptfach entfällt auf diese beiden Berliner Universitäten (vgl. MARTIN 2009a, hier wurde bundesweit über alle Semester und Studiengänge hinweg gezählt).

Das Studium in der neuen Ausbildungsstruktur nach Bologna gliedert sich in konsekutiv aufeinander folgende Bachelor- (BA) und Masterstudiengänge (MA, vgl. hierzu auch Service-Stelle Bologna 2007). Die Lehramts-Studierenden (L 5, Lehramt für die berufsbildende Schule) an HUB und TUB kombinieren im 6-semesterigen Bachelorstudium das berufliches Kernfach (Land- und Gartenbauwissenschaft in einer Spezifikation, z.B. an der TUB das Fach Landschaftsgestaltung) mit einem zugelassen, allgemeinbildenden Zweitfach wie z.B. Deutsch oder Mathematik (vgl. Lehramtserprobungsverordnung Berlin 2006). Neben diesen Fächern studieren sie bereits im Bachelorstudiengang Module in den Berufswissenschaften wie Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik (zumindest in geringen Anteilen, vgl. Abb. 2) und absolvieren zudem ein schulisches Orientierungspraktikum.

I.d.R. folgt nach dem BA-Studium (hier Bachelor of Science, B.Sc.) mit Lehramtsoption (unmittelbar) der Übergang in das 4-semesterige, lehramtsbezogene Masterstudium. Hier überwiegen die berufswissenschaftlichen Studienanteile (vgl. Abb. 3). Ein Übergang von einem rein ingenieurwissenschaftlichen BA-Studium (z.B. Landschaftsarchitektur) in ein lehramtsbezogenes Masterstudium (Master of Education, M.Ed.) ist zwar formal möglich, jedoch nicht ohne konkrete (studienverlängernde) Auflagen. So sind zwingend die Leistungen, die normalerweise im lehramtsbezogenen BA-Studium im (allgemeinbildenden) Zweitfach sowie in den Berufswissenschaften zu erbringen sind, nachzuholen.

Grundsätzlich sind die Studiengänge über themenbezogene Module strukturiert, die jeweils mit einer Modulprüfung abgeschlossen werden. Für die einzelnen Module werden „Creditpoints“ vergeben (CP), wobei 1 CP einer „Workload“ (Arbeitszeit) von 25 – 30 Arbeitsstunden entspricht. Ein Semester ist (idealerweise) mit 30 CP (ca. 900 Arbeitsstunden) belegt. Letztendlich müssen für einen Masterabschluss insgesamt 300 CP erbracht werden (nach ECTS, vgl. hierzu KMK 2003 und HRK 2007 sowie Abb. 1).

Bei den Masterstudiengängen im Land Berlin entfällt die in den „alten“ Examenstudiengängen übliche Erste Staatsprüfung, der Masterabschluss wird hier formal einem Ersten Staatsexamen gleichgesetzt und berechtigt zur Aufnahme des schulpraktischen Vorbereitungsdienstes an der berufsbildenden Schule (BS).

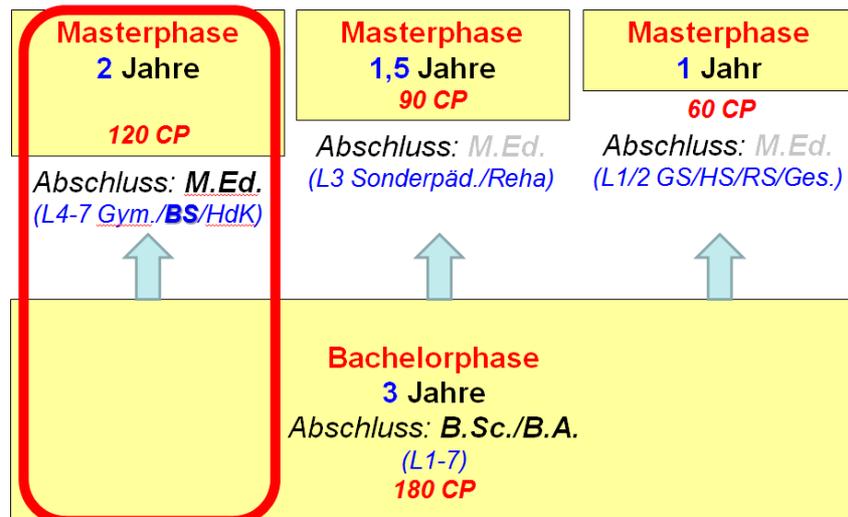


Abb. 1: Die erste Phase der Ausbildung von Lehrkräften (Universität) in Berlin. Fett gerahmt sind die Teile, die für das berufsbildende Lehramt gelten (eigene Darstellung).

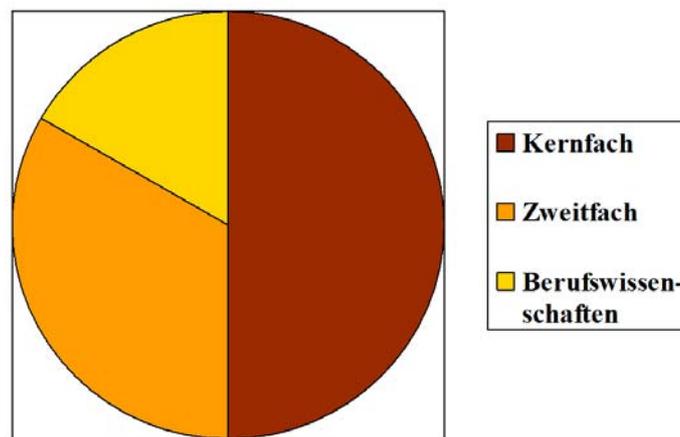


Abb. 2: Studienanteile im Kernfach, im Zweitfach und in den Berufswissenschaften im *Bachelorstudiengang (B.Sc.)* mit Lehramtsoption an der TU Berlin, Studienrichtung Landschaftsgestaltung (Darstellung aus einer Präsentation zur Information von Studieninteressenten 2010, www.baula-wiki.de).

Die (geringen) berufswissenschaftlichen Studienanteile im Bachelorstudium mit Lehramtsbezug (30 von 180 CP, vgl. Abb. 2) verteilen sich auf drei Module aus den Erziehungswissenschaften (Einführung in die Grundfragen der Erziehungswissenschaften, Pädagogisches Handeln / Orientierungspraktikum sowie Lernen - Lehren - Motivation / Interkulturelle Pädagogik) und in ein Grundlagenmodul Fachdidaktik Landschaftsgestaltung. Dieses Grundlagenmodul ist weiter in drei Lehrveranstaltungen untergliedert, die aufeinander folgend im 2ten, 3ten und 4ten Semester das BA-Studiums angeboten werden:

- Fachdidaktik I – *Berufliche Bildung* im Berufsfeld,
- Fachdidaktik II – *Berufliche Didaktik* im Berufsfeld sowie

- Fachdidaktik III – *Beobachtung und Auswertung beruflicher Lehr- / Lernprozesse im Berufsfeld*).

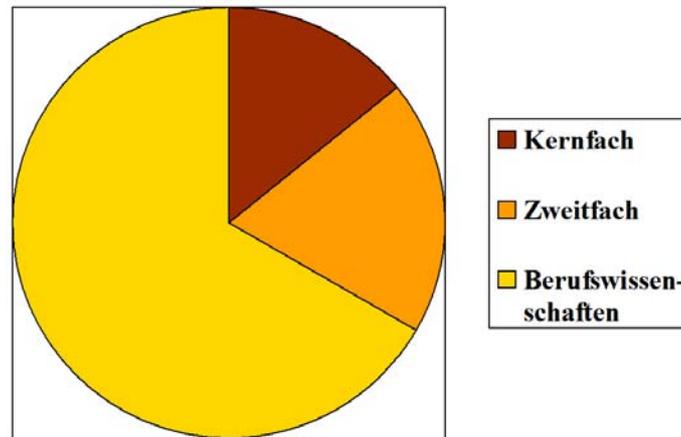


Abb. 3: Studienanteile im Kernfach, im Zweitfach und in den Berufswissenschaften im lehramtsbezogenen *Masterstudiengang (M.Ed.)* an der TU Berlin (ohne Masterarbeit), Studienrichtung Landschaftsgestaltung (Darstellung aus einer Präsentation zur Information von Studieninteressenten 2010, www.baula-wiki.de).

Im Masterstudium ändern sich die Verhältnisse der fachbezogenen Studienanteile, nun dominieren die Berufswissenschaften (70 - 85 von 120 CP, vgl. Abb. 3). Allein in der fachdidaktischen Ausbildung werden an der TUB zwei Module mit je drei Lehrveranstaltungsteilen sowie ein „Gemeinsames Modul“ mit zwei Veranstaltungsteilen in Kooperation mit der Fachwissenschaft absolviert:

- *Modul mit schulpraktischen Studien* Landschaftsgestaltung (Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der schulpraktischen Studien),
- *Fachdidaktisches Vertiefungsmodul* Landschaftsgestaltung (Zielgruppenspezifische Lernprozesse im Garten- und Landschaftsbau [GaLaBau], Außerschulische Aus- und Weiterbildung im GaLaBau, Felder der fachdidaktischen Forschung im GaLaBau)
- *Gemeinsames Modul* (Lehren und Lernen in Projekten der Landschaftsgestaltung, Projektseminar Landschaftsgestaltung).

Die Vergabe der Abschlussbezeichnungen für BA- und MA-Studiengänge, welche die Voraussetzungen für ein Lehramt vermitteln, ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. In Berlin können die Abschlussbezeichnungen logisch abgeleitet werden: Da der Bachelorstudiengang mit seinen geringen Anteilen an einschlägigen Berufswissenschaften noch nicht primär auf den Schuldienst vorbereitet (vgl. Abb. 2), wird der Abschlussgrad „Bachelor of Science“ vergeben (im Gegensatz zum „Bachelor of Education“, wie er teils in anderen Bundesländern verliehen wird). Dies ist mit auf die rot-rote Berliner Landesregierung zurückzuführen, die zu Beginn der Erprobungsphase (Wintersemester 2004/05) des hier vorgestellten Studienmodells m.E. gut daran getan hat, damit der Eistellung

von Lernassistenten mit lediglich einer abgeschlossenen Bachelorausbildung als minder qualifizierte „Billiglehrkräfte“ in die Berliner Schulen entgegen zu wirken.

Nur ein einschlägiger Masterabschluss mit einem hohen Anteil an einschlägigen Berufswissenschaften (M.Ed., insgesamt 300 CP; vgl. Abb. 1 und 3) berechtigt zur Aufnahme des Referendariats, welches endgültig für den Dienst als angestellte/r oder verbeamtete/r Lehrer/in (Studienrat/rätin) an berufsbildenden Schulen qualifiziert. Allerdings haben es KMK und HRK im Jahr 2008 – m.E. nur unter dem Vorwand des Verknüpfungsgedankens – ermöglicht, Leistungspunkte aus dem Vorbereitungsdienst (dem Referendariat) auf das Studium anrechnen zu lassen, um die geforderten 300 CP zu erreichen (vgl. KMK / HRK 2008 sowie Abb. 1 und 4). Für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Laufbahn „Studienrat mit beruflicher Fachrichtung“) hat dieser Beschluss in Berlin bislang noch keine studienverkürzenden Konsequenzen, jedoch sehr wohl für das Lehramt Sonderpädagogik und alle Nicht-Studienräte (1,5 Jahre bzw. nur 1 Jahr Masterphase, vgl. SenBWF 2009). Gerade vor dem Hintergrund der 2010 eingeführten, schulartenübergreifenden Integrierten Sekundarschule (ISS) im Land Berlin mit der zentralen Komponente des berufsorientierenden „Dualen Lernens“ (vgl. SenBWF 2010) ist eine unterschiedliche Ausbildungsdauer m.E. mehr als unverständlich. Vor allem, weil allgemeinbildende Sekundarstufenlehrkräfte und Sonderpädagogen künftig wohl nicht nur in den ISS, sondern auch in den berufsbildenden Schulen unterrichten werden und umgekehrt.

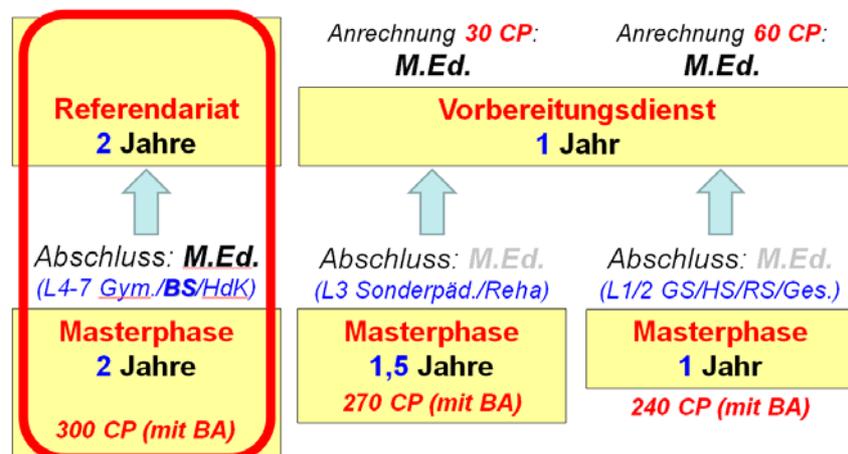


Abb. 4: Zweite Phase der Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Wieder sind die für die Berufsschullehrer-Ausbildung relevanten Teile fett gerahmt (eigene Darstellung).

1.2 Die zweite Phase (Referendariat)

Die ungleichen Ausbildungszeiten für die jeweiligen Lehrämter setzten sich im Referendariat nicht nur fort, vielmehr vergrößert die Zweite Phase die Unterschiede – wieder für alle Nicht-Studienräte – noch weiter (vgl. Abb. 4). Um die oben angesprochene Anrechnung von Leistungspunkten (CP) aus dem Vorbereitungsdienst zu vereinfachen, ist in Berlin die Modularisierung des Referendariats in Angleichung an das universitäre Studiensystem

geplant (vgl. SenBWF 2008). Die Pläne der zuständigen Senatsverwaltung zu einer entsprechenden Ausbildungsordnung befinden sich in der Endphase der Erstellung, wie Verwaltungsvertreter im Ausschuss für Lehrerbildung (AfL, ein vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung eingesetztes Beratungsgremium) Ende 2010 verlauten ließen. Die Umsetzung dieser Pläne erfolgt jedoch wohl frühestens nach den Wahlen in Berlin im September 2011. Perspektivisch könnte damit eine strukturelle Grundlage zur Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung gelegt werden, eine inhaltliche Verschränkung bedürfte dann der Anpassung der Studienordnungen, insbesondere die Masterstudiengänge betreffend.

Momentan erfolgt die Ausbildung an der Schule und in Schulpraktischen Seminaren (SPS) jedoch noch nach der Ausbildungsordnung von 1999, d.h. im Rahmen von Allgemeinen Seminaren, Fachseminaren sowie von Ausbildungsunterricht und Ergänzungskursen (vgl. SenWFK 1999).

Die *Allgemeinen Seminare* (im Berliner Sprachgebrauch auch Hauptseminare genannt) finden ein Mal wöchentlich, i.d.R. an einem Nachmittag, statt. Für angehende Berufsschul- und Gymnasiallehrer/innen (L5/L4) dauert eine Seminarsitzung drei Stunden, auf die Ausbildungsdauer von zwei Jahren bezogen 180 Stunden. In den Seminaren finden ca. 30 Teilnehmer/innen aller beruflichen Fachrichtungen bzw. Fächer eines Ausbildungsjahrgangs bzw. Einstellungstermins zusammen. Es werden folgende Inhalte angesprochen:

- Theorien zu Bildung und Erziehung,
- Erziehungspsychologie und -soziologie,
- Medienpädagogik und didaktische Theorien,
- Unterrichtsmethodik,
- Schulkunde und Theorie der Schule,
- Schulrecht, Einführung in die politische Bildung,
- Projektunterricht,
- fachübergreifender Unterricht,
- Schulversuche,
- alternative Schulformen...

Auch die beiden *Fachseminare* (für jedes Unterrichtsfach wird ein eigenes Fachseminar belegt) finden je ein Mal wöchentlich vormittags während der Unterrichtszeit. In den Fachseminaren sind ca. 10 – 12 Referendar/innen versammelt, die zwar unterschiedlichen Ausbildungsjahrgängen entstammen, aber die gleiche berufliche Fachrichtung / das gleiche Fach belegen. Für die Gruppe der angehenden L5- und L4-Lehrkräfte sind jeweils zweistündige Seminarsitzungen vorgesehen. Damit werden in zwei Jahren insgesamt 240 Stunden fachbezogen u.a. zu folgenden Themen gestaltet:

- Einführung in die Unterrichtspraxis (Planung und Erprobung von Unterrichtseinheiten und Einzelstunden, Unterrichtsbeobachtung und Analyse),

- Analyse der didaktischen Struktur des Faches,
- Fachmethodiken,
- Differenzierungs- und Fördermaßnahmen,
- Bewertung von Schülerleistungen,
- Koordinierung mit anderen Fächern – fächerübergreifender Unterricht,
- Arbeit mit den Medien (Fachmethodik),
- Differenzierungs- und Fördermaßnahmen

Zu den Seminaren kommen folgende *Ergänzungskurse* als verbindliche Ausbildungselemente hinzu:

- Suchtprophylaxe
- Deutsch als Zweitsprache
- Unterricht in Klassen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zudem ist der Nachweis eines Erste-Hilfe Kurses (auf eigene Kosten) bis zum Beginn des 18. Ausbildungsmonats verbindlich.

Wesentliches Element der zweiten Phase der Lehramtsausbildung ist die Ausbildung an der Schule im Rahmen von 10 Stunden *Ausbildungsunterricht*. Die Zuweisung an eine oder zwei Schulen (im berufsbildenden Lehramt ist dies nicht selten, da nicht alle allgemeinbildende Zweitfächer von berufsbildenden Schulen in genügendem Stundenrahmen angeboten werden) erfolgt durch den/die Leiter/in des Allgemeinen Seminars. Der Ausbildungsunterricht gliedert sich in selbständigen Unterricht, Unterricht unter Anleitung und Hospitationen. Angehende L5- und L4-Lehrkräfte sollen vier bis acht Stunden selbständig unterrichten.

Das Referendariat ist nach Ablauf der Ausbildungszeit mit Bestehen der Zweiten Staatsprüfung abgeschlossen. Die Absolvent/innen müssen dafür zwei praktische „Lehrproben“ absolvieren, mündliche didaktische und schulrechtliche Theorieprüfungen ablegen sowie eine schriftliche Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung vorlegen.

Die Sichtung und der Vergleich der Ausbildungsinhalte des berufswissenschaftlichen Bereichs aus erster und zweiter Phase der Lehramtsausbildung führt fast zwangsläufig zu der Frage, ob es Möglichkeiten zur Verzahnung dieser Bereiche gibt. Eine Antwort auf diese Frage versuchen jügst unterschiedliche Modelle zu geben, die im folgenden Kapitel in ihren Grundzügen dargelegt werden. Dabei beziehen sich die Modelle allgemein auf die Ausbildung von Lehrer/innen im berufsbildenden Bereich. An dieser Stelle wird nicht gesondert auf das Berufsfeld Agrarwirtschaft abgehoben.

2 Strukturelle Modelle der Verzahnung

2.1 Beispiel Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Integratives phasenübergreifendes Gesamtcurriculum

An der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburger (OvGU) wird seit April 2010 das „Modell des Integrativen phasenübergreifenden Gesamtcurriculums für die Lehrerausbildung“ (vgl. Abb. 5) erprobt. Dieses Modell zur „Weiterentwicklung des Übergangssystems zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt“ (vgl. OvGU 2009) wurde im Rahmen der Ausschreibung des *Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft* „Von der Hochschule in den Klassenraum“ ausgezeichnet. Ziel dieses Programms ist es laut Stifterverband (www.stifterverband.org) „zu einer geregelten Zusammenarbeit von Hochschulen und Studienseminaren beizutragen und die theoretische und praktische Ausbildung bzw. die Erste und Zweite Phase der Lehrerausbildung so aufeinander abzustimmen, dass ein systematischer Kompetenzaufbau der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht wird.“

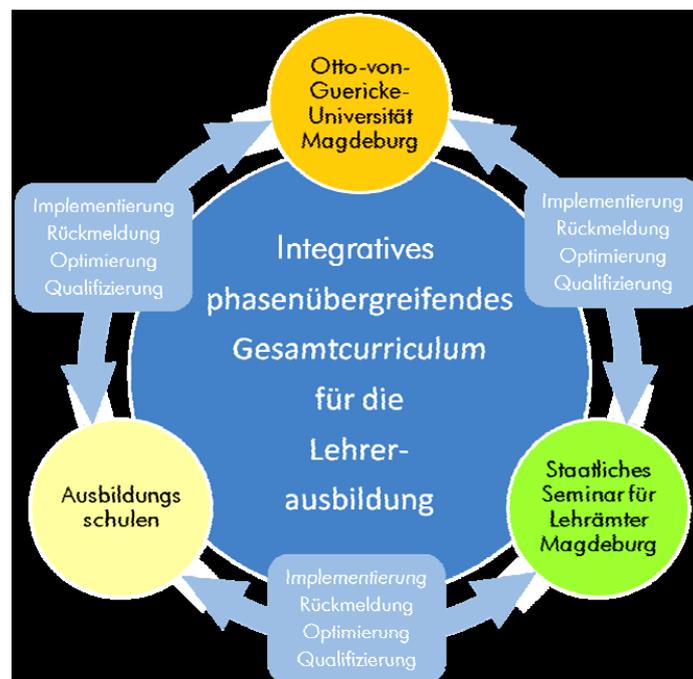


Abb. 5: Einbindung der Lernorte in die Entwicklung und Implementierung des Gesamtcurriculums (OvGU 2009, 6)

Kern dieses m.E. gelungenen Konzepts ist die institutionelle, personelle und curriculare Vernetzung der an der Lehrer/innenausbildung beteiligten Lernorte der ersten und zweiten Ausbildungsphase (vgl. auch BADER et. al. 2007). Diese Vernetzung soll mittels eines Gesamtcurriculums erreicht werden, an welchem die OvGU, die Ausbildungsschulen und die Staatlichen Seminare für Lehrämter beteiligt sind (vgl. Abb. 6). Die Größenordnung der Beteiligung richtet sich nach dem Ausbildungsstand der angehenden Lehrkräfte. Zunächst sind höhere Ausbildungsanteile an der Universität zu absolvieren, dem folgend zunehmen

auch parallel an den Ausbildungsschulen und am Staatlichen Seminar. Man spricht hier von einer „lernortintegrierenden Organisation des phasenübergreifenden Gesamtcurriculums“ (vgl. OvGU 2009, Abb. 6).

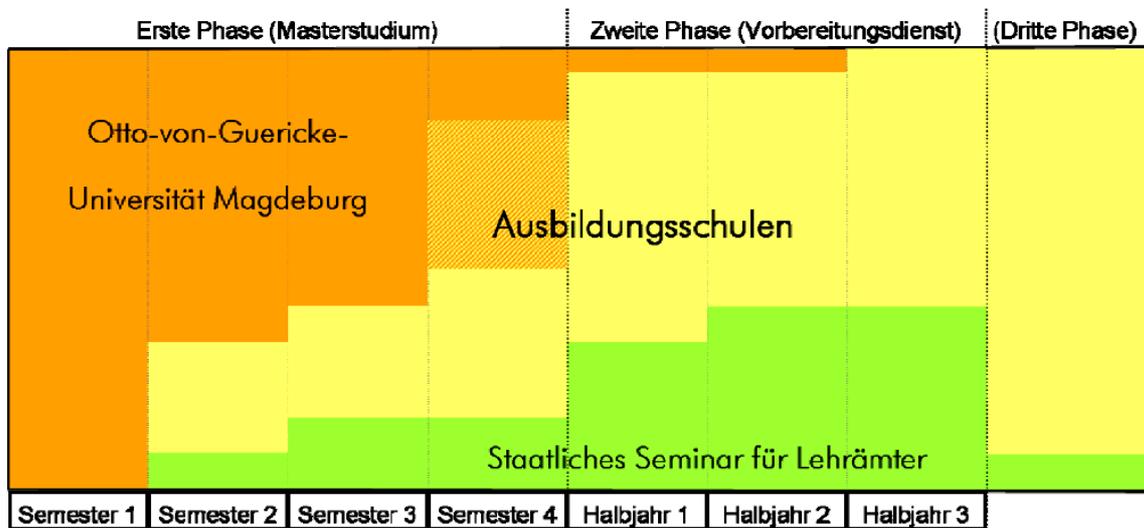


Abb. 6: Lernortintegrierende Organisation des phasenübergreifenden Gesamtcurriculums (OvGU 2009, 7)

Mit der Umsetzung des Konzepts ist eine Neuordnung und Erhöhung der Praxisanteile (gemeint sind hier die schulpraktischen Anteile) in der universitären Ausbildung, insbesondere in der Masterphase, verbunden. Im Vergleich zur „klassischen“ Ausbildungsvariante (vgl. Abb. 7, dort als „Aktuelle Situation“ links dargestellt) werden schulpraktische Elemente vom ersten Studientag an im Masterstudiengang sowohl durch die Ausbildungsschulen als auch durch das staatliche Seminar integriert. Bemerkenswert an diesem Modell ist, dass hier nicht nur Verantwortung von der Universität an nicht-universitäre Einrichtungen abgegeben wird, sondern, dass diese operativ auch Creditpunkte (CP) vergeben. Verantwortlich hierfür müsste jedoch auch weiterhin die Hochschule sein. Insgesamt ist festzuhalten, dass mit diesem Modell m.E. „dicke Bretter“ gebohrt werden sollen. Denn ein solches Vorhaben ist nur zu realisieren, wenn außer der beteiligten Universität auch die zuständige Bildungsverwaltung und die (Ausbildungs-) Schulen bzw. deren Protagonisten voll hinter den Ideen und der Zielstellung eines solchen Projektes stehen. Aus diesem Grunde ist das Modell nicht ohne Weiters auf andere Bundesländer wie bspw. Berlin zu übertragen. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Implementierung des Modells in Sachsen-Anhalt nach Ablauf der dreijährig geförderten Projektphase darstellen wird.

Aktuelle Situation		Sem. BA BG	Neustrukturierung im Rahmen des Projektes			
Universität/ Praktikumsschule	CP		Universität/Praktikumsschule/Praktikumsbetrieb	CP		
Orientierungspraktikum (4 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit)	4	2-5	Orientierungspraktikum (4 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit)	4		

Aktuelle Situation		Sem. MA LB	Neustrukturierung im Rahmen des Projektes					
Universität/ Praktikumsschule	CP		Universität	CP	Ausbildungsschule	CP	Staatliches Seminar	CP
Fachdidakpraktikum in der Fachrichtung	6	1	Begleitseminar berufliche Fachrichtung	4	1 Tag/Woche Basispraktikum	4	Lehren und Lernen – berufl. Fachr.	2
Begleitseminar zur Fachrichtung	4	2	Begleitseminar Unterrichtsfach	4	1 Tag/Woche Vertiefungs- praktikum	4	Lehren und Lernen – Unterrichtsf.	2
Fachdidaktikpraktikum im Unterrichtsfach	4	3	Berufspäd. Begleitseminar	4	1 Tag/Woche Übergangs- praktikum	4	Einführung Recht und Organisation	2
Begleitseminar zum Unterrichtsfach	2	4	<i>(i. d. R.: Verknüpfung der Masterarbeit mit schulspezifischen Forschungsfragen)</i>					
<i>Schulspezifische Master- arbeitsthemen möglich</i>			Summe CP	12		12		6
Summe CP	16							

Abb. 7: Neuordnung und Erhöhung der Praxisanteile durch Einbindung der Ausbildungspartner (OvGU 2009, 16)

2.2 Beispiel Universität Hamburg: Kernpraktikum

Ein Jahr später als in Magdeburg, im April 2011, startete an der Universität Hamburg der erste Durchgang des Modells „Kernpraktikum“. Dieses soll zentrales Element einer integrierten Lehrerbildungskonzeption für berufsbildende Lehrämter in Hamburg sein (vgl. TRAMM/ FAHLAND 2009 und TRAMM/ SCHULZ 2007). Das Kernpraktikum hat insgesamt den Umfang eines ganzen Semesters (30 CP bzw. LP, vgl. Abb. 8), ist jedoch – wie in Abb. 8 und Abb. 9 ersichtlich – auf das achte und neunte Semester im Masterstudium aufgeteilt. So wird verhindert, dass ein Praxissemester in den letzten beiden Semestern im Masterstudium faktisch einem vorgezogenen Referendariatshalbjahr entspricht. Damit soll – auch vor dem Hintergrund der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in Hamburg – die Möglichkeit eröffnet werden, schulpraktische Anteile frühzeitig und eng mit theoretischen Ausbildungsinhalten verknüpft zu erlangen. Dieses Modell erfordert ebenfalls eine enge Zusammenarbeit von Universität, beruflichen Schulen und Landesinstitut als Protagonisten der zweiten Phase, wobei sich die (ersichtliche) Verzahnung hier nur auf einen Ausschnitt des Masterstudiums beschränkt. Die anderen (in Abb. 9 beschriebenen) Praxisformate in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen sind m.E. bereits aus den Studiengängen nach dem alten Muster bekannt.

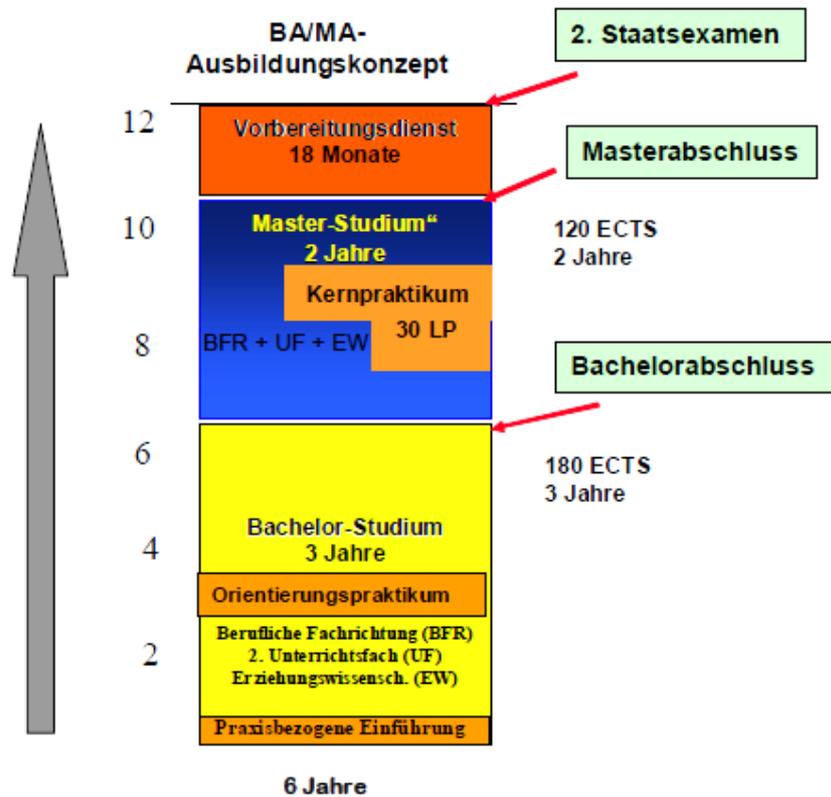


Abb. 8: Die Struktur der zukünftigen Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich (TRAMM/ FAHLAND 2009, 3)

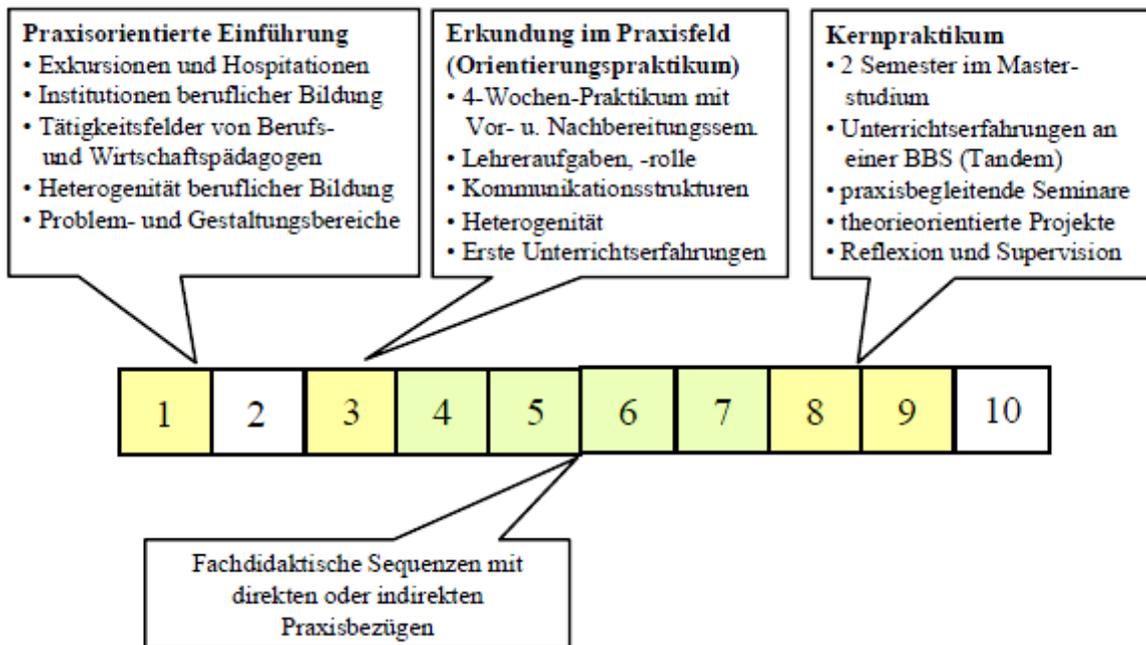


Abb. 9: Praxisformate in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (TRAMM/ FAHLAND 2009, 4)

Inwieweit das Hamburger Modell des Kernpraktikums zum intendierten Qualitätssprung in der Lehrer/innenausbildung führt, bleibt – wie in Magdeburg – noch abzuwarten.

2.3 Beispiel Technische Universität Berlin: Kohärente Lehrerbildung (in Planung)

Wie die Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg hat sich auch die Technische Universität Berlin (TUB) an der Ausschreibung des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft „Von der Hochschule in den Klassenraum“ (vgl. Kap. 2.1) beteiligt. In diesem Modellprojekt zur phasenübergreifenden Kooperation soll die „Entwicklung von Berufsfähigkeit durch kohärente Lehrerbildung“ (vgl. TUB 2009) sicher gestellt werden.

Hintergrund dieses Modells ist einerseits die Neustrukturierung des Berliner Schulsystems 2010 mit der Einführung der Integrierten Sekundarschule (ISS). Hier wurden die ehemaligen Haupt-, Real- und Gesamtschulen zusammengeführt. Einen zentralen inhaltlichen Kern stellt das „Duale Lernen“ (vgl. SenBWF 2010) dar. Im Rahmen des Dualen Lernens soll in den Klassenstufen 7-9 in Kooperation mit (Ausbildungs-) Betrieben und den (berufsbildenden) Oberstufenzentren die Berufsorientierung eine wesentliche Rolle spielen. Hiermit deutet sich schon eine Verknüpfung zwischen allgemeinbildender und berufsbildender Schule an.

Andererseits ist dieser Bereich auch im Hinblick auf die Lehrer/innenausbildung an der TUB (schon) institutionell im Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre verknüpft. Hier werden sowohl Studierende der Arbeitslehre (bzw. nach der Umbenennung des Fachs durch SenBWF 2010 in „Wirtschaft, Arbeit, Technik“) als auch Studierende für ein Lehramt an berufsbildenden Schulen (vgl. Kap. 1) ausgebildet.

Es bietet sich an, diese Sonderstellung bei der Realisierung eines phasenübergreifenden Lehrerbildungsmodells zu berücksichtigen und nicht nur eine Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrer/innenausbildung anzugehen, sondern auch das Zusammenwirken von allgemeinbildender und berufsbildender Schule strukturell und inhaltlich auszubauen. Zudem wird in Berlin für die allgemeinbildenden Lehrämter (außer Gymnasiallehramt) ein Praxissemester eingeführt, welches als Strukturelement weiter förderlich für eine Phasenverknüpfung sein kann. Vor diesem Hintergrund sind folgende Handlungsfelder für ein geeignetes Modellprojekt identifiziert worden (vgl. Abb. 10).

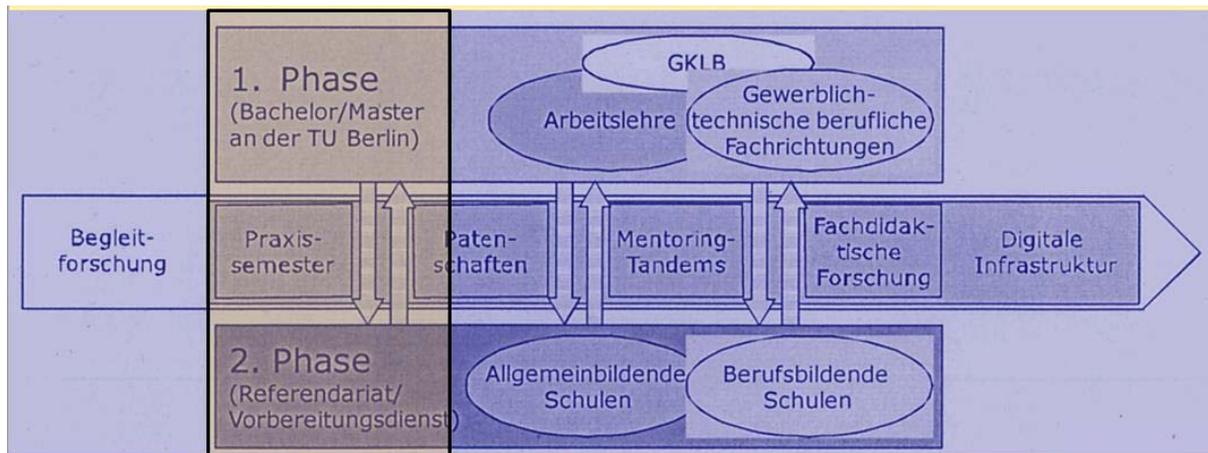


Abb. 10: Handlungsfelder und zentrale Maßnahmen im geplanten Modellprojekt (verändert nach TUB 2009, 5)

In dieser Darstellung sind die 1. und die 2. Phase mit dem dazwischen liegenden Praxissemester hervorgehoben. Das Modell steht noch vor der Umsetzungsphase. Das Problem, dass bislang für die angehenden Berufsschullehrkräfte kein Praxissemester vorgesehen ist, ist noch zu lösen. Möglicherweise findet die zuständige Einrichtung der TUB, die „Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung“ (GKL B) in Abstimmung mit der zuständigen Senatsverwaltung entsprechende Lösungen nach den Wahlen in Berlin im September 2011 (vgl. hierzu auch Kap. 1).

3 „Best practice“ in der Agrarlehrer/innenausbildung (Berlin)

3.1 Humboldt-Universität Berlin: „Gemeinsames Modul Fachwissenschaften – Fachdidaktik“ im Masterstudium

Obwohl in Berlin bislang noch keine umfassende, institutionelle Verknüpfung der zwei Ausbildungsphasen für das Lehramt existiert, legen die Universitäten – insbesondere die zuständigen Fachdidaktiker des Berufsfelds Agrarwirtschaft – schon jetzt großen Wert auf die Einbeziehung berufspraktischer bzw. schulpraktischer Elemente in die universitäre Lehre.

An der HUB ist es zumindest gelungen, die berufliche Schule schon auf der strukturellen Ebene der Studienordnungen (vgl. Abb. 11) einzubinden. Es wurde festgeschrieben, dass die Studierenden im Rahmen einer Modulprüfung zum Modul „Gemeinsames Modul Fachdidaktik 1/Fachwissenschaft“ ihre Erkenntnisse im Rahmen einer Präsentation vor Vertreter/innen der Universität *und* der berufsbildenden Schule darstellen. Diese Präsentation erfolgt in der Regel in der Räumlichkeiten des Oberstufenzentrums Agrarwirtschaft in Berlin.

An diesem Modell ist die Tatsache hervorzuheben, dass nicht nur Fachdidaktik und Fachwissenschaft (im Sinne der Bezugswissenschaft) mit einem Modul verknüpft werden (vgl. hierzu auch die Module der TUB, 4, des vorliegenden Beitrags), sondern auch die

berufsbildende Schule strukturell und inhaltlich eingebunden ist. Damit ist an der HUB m.E. eine Progressionsstufe gegenüber tradierter Praxisformate erreicht worden.

Voraussetzungen für die Teilnahme	Empfohlen wird der Abschluss des Moduls Fachdidaktik 1 für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichtspraktikums im 1.Semester sowie der Abschluss von 2 fachwissenschaftlichen Wahlpflichtmodulen im 2. Semester
Modulprüfung	Präsentation der Ergebnisse von Projektarbeiten in der Regel an der Berufsschule vor Vertretern der Universität und der Berufsschule
Häufigkeit des Angebots	jährlich einmal, jeweils im Wintersemester
Arbeitsaufwand	12 SP (7 aus Fachdidaktik, 5 aus Fachwissenschaft) Kontaktstunden (90 – davon 53 Fachdidaktik, 37 Fachwissenschaft) Vor- und Nachbereitung (180 – davon 106 Fachdidaktik, 74 Fachwissenschaft) Prüfungsvorbereitung und -durchführung (90 – davon 53 Fachdidaktik, 37 Fachwissenschaft)

Abb. 11: Ausschnitt aus den Anlagen zur Studienordnung (HUB 2007, 18)

3.2 Technische Universität Berlin: „Grundlagenmodul Fachdidaktik“ im Bachelorstudium

Auch an der TUB wird die Einbindung der berufsschulischen Praxis bereits zu Beginn der ersten fachdidaktischen Lehrveranstaltungen („Fachdidaktik 1“) im zweiten Bachelor-Semester vorbereitet und vor Ort praktiziert. Wie in Abb. 12 ersichtlich, wurde bspw. im Sommersemester 2010 eine Exkursion an das Oberstufenzentrum Agrarwirtschaft schon in der vierten Seminarsitzung vorbereitet und in der fünften Sitzung durchgeführt. Hier lernen die Studierenden – z.T. erstmals in ihrem Leben – die berufsschulische Wirklichkeit kennen. Auf diesen ersten Erkenntnissen kann folgend sehr gut aufgebaut werden.

Natürlich ist die Einbindung der Berufsschule hier hochgradig vom Engagement und dem guten Willen der direkt Verantwortlichen an Universität und Berufsschule abhängig. Nur den guten Kontakten, dem gegenseitigen Verständnis und dem beidseitigen Interesse an der guten Ausbildung des Lehrer/innen-Nachwuchses ist es geschuldet, dass sich die hier genannte, einführende Exkursion tatsächlich als produktiv im Sinne eines echten Erkenntniszuwachses der Studierenden darstellt.

15.04.10	1	Einführung Organisation, Ziele, Ermittlung der Interessen der Seminarteilnehmer, Vorstellung der Seminarinhalte, Fragen...	<i>Martin</i>
21.04.10	2	Erarbeitung eines „Kurzportraits“	<i>kein Präsenztermin</i>
28.04.10	3	Vorstellung der „Kurzportraits“, Einteilung der Referatsthemen, Vorbereitung der Exkursion zur „Plattenvereinigung“	<i>Teilnehmer/innen</i>
05.05.10	4	Exkursion zur Plattenvereinigung, dort Erarbeitung von Fragestellungen zur Exkursion an das OSZ Agrarwirtschaft	<i>Teilnehmer/innen</i>
12.05.10	5	Exkursion an das OSZ Agrarwirtschaft - Fragengeleitete Beobachtungen - Erkundung - Information...	<i>Teilnehmer/innen</i>

Abb. 12: Ausschnitt der Seminarplanung „Fachdidaktik 1“ (TUB 2010a, 1)

Diese guten Kontakte führen im Studienfortgang dazu, dass sich die Berufsschule bzw. Vertreter/innen des Lehrerkollegiums an der fachdidaktischen Ausbildung beteiligen („Fachdidaktik 2“, vgl. Abb. 13). So werden zu bestimmten Fragen und Aufgabenstellungen Lehrkräfte eingeladen, um aus der Praxis zu berichten. Ein Idealfall ist im Wintersemester 2010/11 eingetreten. Hier konnte eine Lehrkraft gewonnen werden, die nicht nur aus dem beruflichen Alltag berichten, sondern zudem Bezug zum aktuellen Forschungsstand einer relevanten Thematik nehmen konnte (vgl. Beitrag von Detlef Hass zum Lernfeldkonzept in diesem Tagungsband). Bisher hat sich die Schulleitung des Oberstufenzentrums Agrarwirtschaft stets sehr kooperativ verhalten und die eingeladenen Lehrkräfte freigestellt – auch ohne offizielle Kooperationsvereinbarung.

Im Seminarkurs „Fachdidaktik 3“ (vgl. Abb. 14) setzt sich die nicht institutionalisierte Kooperation fort. Hier spielt, im Hinblick auf die Erschließung des Berufsfeldes, die berufsbildende Schule eine wichtige Rolle (vgl. Beitrag von Maren Gerlach zur Qualifikation der Lehrkräfte am Oberstufenzentrum Agrarwirtschaft in diesem Tagungsband).

		- Bräuer, M. (2004): Handlungsorient. Lehr- Lernarrangements..., S. 11 ff - Martin, M. (2008): Entwicklung des Selbstgesteuerten Lernens..., S. 32 ff	
02.12.2010	7	Handlungsorientierter Unterricht - Riedl, A. (2004 a): Grundlagen der Didaktik, S. 128-136 - Cycholin Bonz, B. Band 2 (2001): Didakt. der berufl. Bildung, S.170-186 - Röben, P. (2007): Frontalunterricht o. Handlungsorientierung, S. 32-33 - Bräuer, M. (2004): Handlungsorient. Lehr- Lernarrangements..., S. 16 ff	Franziska / Romy
09.12.2010	8	Selbstgesteuertes Lernen - Martin, M. (2008): Entwicklung des Selbstgesteuerten Lernens... - Witthaus et. al. (2003): Selbst gesteuertes Lernen - Euler et. al. (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung (In: Zeitschrift für Wirtschaftspädagogik)	Mirco
16.12.2010	9	Lernfeldkonzept I - Wiese, Glossar zum Lernfeldkonzept (2002): S. 9-14 - Riedl, A. (2004 b): Didaktik der beruflichen Bildung, S. 61-79 - Sloane in Bonz, Band 2 (2001): S. 187-203 - Vogel in Baabe-Meijer/Meyser/Struve (2006): Innovation ..., S. 29-46 - Bräuer, M. et. al. (2007): Lernfeldkonzept im agraren Fachunterricht. In: B&B Agrar 5-2007, S. 160-162 + Anhang - Kitzig, R. et. al. (2008): Förderung von Basiskompetenzen ... S. 17-22	Paul / Simon
06.01.2011	10	Lernfeldkonzept II - Gastdozent (OSZ Agrarwirtschaft Berlin)	Detlef Hass (?)
13.01.2011	11	Lernpsychologische Aspekte	Jannis

Abb. 13: Ausschnitt der Veranstaltungsübersicht „Fachdidaktik 2“ (TUB 2010/11, 2)

<ul style="list-style-type: none"> → Lesen wissenschaftliche Texte und Essays aus Reader + Selbstrecherche in Hauptbibliothek, Didaktischem Labor und dem Internet → Unterstützte Entwicklung von Fragebögen, Interviewleitfaden etc.... → Erkundungen in Betrieben, überbetrieblichen Einrichtungen, Bildungsträgern und Berufsschulen im Bereich GALA-Bau (<i>jedoch kein vorgelagertes Unterrichtspraktikum!</i>) → Individuelle Auswertung der erhobenen Daten → Konsequenzen für eigenes Lehrerhandeln ableiten → Anlegen eines Portfolios <ul style="list-style-type: none"> - Dokumentation des Betriebes, des Trägers, der Schule - Darstellung der Datenerhebung + kritische Analyse und Auswertung - Reflexion über den eigenen Erkenntniszuwachs - Fazit
--

Abb. 14: Seminarinformationen „Fachdidaktik 3“ – Ausschnitt 1 (TUB 2010b, 1)

4 Diskussionspunkte und offene Fragen...

Aufgrund der beschränkten Länge dieses Beitrags muss an dieser Stelle darauf verzichtet werden, eine eingehende Diskussion zu den offenen Fragen hinsichtlich der Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrer/innenausbildung zu führen. Die folgend angeführten Fragen sollen als – durchaus provokative – Diskussionsgrundlage ohne Vollständigkeitsanspruch für eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik dienen.

Gerne steht der Autor hierfür an anderer Stelle zur Verfügung und sieht der Diskussion dieser im Schwerpunkt auf das Bundesland Berlin bezogenen Fragen von Seiten der kompetenten Fachgemeinschaft der berufsbildenden Fachdidaktiker/innen – aber auch von Seiten der

Vertreter/innen der zweiten Phase und der politisch Verantwortlichen mit Spannung entgegen. Intendierten strukturellen Veränderungen sollten inhaltliche Gespräche mit allen Beteiligten vorausgehen. Die Kontaktdaten des Autors sind am Ende dieses Beitrags zu finden.

4.1 ...institutioneller Natur

- Etablierung eines Praxissemesters / von Praxisphasen – wo sollte/n diese/s zeitlich-curricular angesiedelt sein?
- Klärung der Verantwortlichkeiten für das Praxissemester / Praxisphasen – wer hat den Hut auf (Universitäten oder Schulpraktische Seminare)?
- Schulpraktika – Studiengebühren oder Ausbildungsvergütung?
- Schulpraktika (aber auch berufl. Praxiszeiten) außerhalb der Vorlesungszeit – kann das funktionieren (Stichwort „Workload“)?
- Bessere inhaltliche und organisatorische Koordination nicht nur zwischen den Phasen, sondern auch innerhalb und zwischen den Universitäten – geht das?
- Stärkung der Lehrerbildung (Universität): Entscheidungsbefugnis, Personalhoheit, Haushalt (vgl. School of Education der TUM) – zurück zur Pädagogischen Hochschule?
- Personelle Stärkung der Fachdidaktiken aber auch der Erziehungswissenschaften an der Universität – ist das (hochschulpolitisch) wirklich gewollt?

4.2 ...inhaltlicher Natur

- Mehr Praxis / Bildungswissenschaften von Anfang an – kann dabei die „Lernassistenten-Problematik“ (Einstellung in die Schule schon nach den BA) berücksichtigt werden?
- Bessere inhaltliche Abstimmung mit erster Phase und dritter Phase – können Doppelungen und / oder Leerstellen vermieden werden?
- „Kompetenzorientierung“ mit den Ausbildungsphasen abstimmen – kann ein gemeinsames Begriffsverständnis entwickelt werden?
- Standards für die Fachdidaktiken der berufsbildenden Fächer – können diese phasenübergreifend entwickelt werden?
- Berufseingangsphase – eine weitere Ausbildungsphase nach dem Referendariat oder „nur“ begleiteter Berufseinstieg?
- Einphasige Lehrer/innenausbildung – ein konsequenter Weg zur Verknüpfung von Studium und Referendariat?

5 Fazit

Ein Fazit zur Gesamtproblematik der Phasenverknüpfung zu ziehen ist m.E. kaum möglich. Vielmehr möchte der Autor mit einem sehr persönlichen Beitrag zur momentan schwelenden Debatte zur Etablierung eines Praxissemesters abschließen. Diese Meinung ist im Zusammenhang mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in Berlin Rahmen einer Diskussion an der TUB (GKLB) entstanden, in der der Autor Mitglied war:

Das Praxissemester ist m.E. nur sinnvoll, wenn dieses möglichst früh im (Bachelor-) Studium integriert wird. Wenn es jedoch nicht aus dieser qualitativen Motivation heraus etabliert werden soll sondern nur, um formal 300 Leistungspunkte für das Gesamtstudium zu erreichen, ist es m.E. abzulehnen.

Bei den L2-Lehrkräften (Arbeitslehre) dauert der Vorbereitungsdienst nur 1 Jahr. Wenn aus dem Vorbereitungsdienst 30 LP dem Praxissemester zugerechnet werden sollen, dauert das Referendariat faktisch nur noch ein halbes Jahr. Das „eigentliche“ L2-Studium (Master) soll meines Wissens dem Modell der Reha-Pädagogik (L3, HUB) folgen, also ein 3-semesteriger MA. Das ist ein „6 + 3“ – Modell und eben kein „6 + 4“-Modell. Die Lehrerausbildung wird damit berlin- und bundesweit noch unübersichtlicher, jede Vergleichbarkeit (und Anerkennung in andern Bundesländern) geht verloren und dieses Modell ist inhaltlich vor dem Hintergrund der Sekundarschulreform in Berlin m.E. überhaupt nicht nachvollziehbar. Es kommt lediglich dem fiskalischen Anliegen des Senats nach, „kleine Lehrer/innen“ wie gehabt schlecht(er) zu entlohnen.

Leitend für alle Überlegungen muss die Ausbildungsqualität sein, die unmittelbar mit der Gesamtausbildungszeit verbunden ist (1. + 2. Phase). Diese muss für ALLE Lehrer gleich lang sein – an der Universität wie auch im Vorbereitungsdienst. Z.B. 5 Jahre Studium (6 + 4 Sem.) und 1,5 Jahre Vorbereitungsdienst (3 Sem.). Alles andere ist Schmu – Rechenricks dienen ganz bestimmt nicht der Qualitätsverbesserung. Im Prinzip halte ich ein Praxissemester für sehr sinnvoll, aber nur, wenn dieses eben der Qualitätssteigerung der Ausbildung dient, d.h. zur Ausweitung von Praxisphasen und nicht zu deren faktischen Verkürzung / Stagnation führt (wie in dem angedachten Modell). Wenn irgendwann der Vorbereitungsdienst durch eine begleitende Berufseingangsphase abgelöst wird, hätten wir außerdem im europaweiten Vergleich keine besonders lange Ausbildungszeit für Lehrer mehr.

Final wird noch einmal ein Blick auf die Ausbildung an der TUB geworfen. Dort erlangen die Studierenden bereits im Bachelorstudium grundlegende Erkenntnisse zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der dualen Berufsausbildung (vgl. Abb. 15). Diese Erkenntnisse sind m.E. ohne Weiteres auch auf die Ebene der Lehrer/innenausbildung übertragbar.

In der Berufsschule:

- sehr günstig wäre ein Arrangement von im Vorfeld beobachteter praktischer AE in Betrieb oder Bildungswerk und dann dazu eine Stundenreihe zu dem gleichen Thema an einer Berufsschule; dadurch wird deutlich:

- dass Theorie eine Berechtigung hat und beides miteinander verzahnt werden muss
- dass theoretischer Anspruch und Praxisgegebenheiten selten deckungsgleich sind
- dass einige Azubis den Schultag auch zum ausruhen nutzen

- Kreativität hinsichtlich der Erkundungsmöglichkeiten ist gefragt!!!

Abb. 15: Seminarinformationen „Fachdidaktik 3“ – Ausschnitt 2 (TUB 2010b, 2)

Literatur

AG Quereinstieg (2010): Arbeitspapier der Arbeitsgruppe „Quereinstieg“ der Gemeinsamen Kommission für Lehrerbildung an der Technischen Universität Berlin.

BADER, R./ BÜNNING, F./ FROMMNERGER, D./ JENEWEIN, K. (2007): Das „Magdeburger Modell“ – der Ausbau universitärer Studiengänge für Berufsbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/bader_etal_bwpat12.pdf .

BLOEMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf.

BRÄUER, M. (2010): Berufliche Fachrichtung Agrarwirtschaft. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld.

EICKER, F. (Hrsg.) (2008): Perspektive Berufspädagoge!? Bielefeld.

FASSHAUER, U./ JERSAK, H./ RÜTZEL, J./ MARTIN, M. (2011): Sondermaßnahmen zur Deckung des Bedarfs an Lehrerinnen und Lehrern für das Lehramt an beruflichen Schulen. Studie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung. Schwäbisch Gmünd.

FENZL, C./ SPÖTTL, G./ HOWE, F./ BECKER, M. (Hrsg.) (2009): Berufsarbeit vom morgen in gewerblich-technischen Domänen. Bielefeld.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa.

GEW Berlin (2010): Das einjährige Referendariat. Online: www.gew-berlin.de/1783.htm .

HERMANN, D. (2007): Lehramt für berufsbildende Schulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Service-Stelle Bologna, Bonn.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2007): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Service-Stelle Bologna, Bonn.

Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) (2007): Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 131/2007. Fachspezifische Anlagen zur Studienordnung für das Masterstudium für das Lehramt.

JENEWEIN, K. (2008): Perspektive Berufspädagoge/ -pädagogin – Ein Ausblick aus nationaler Sicht. In: EICKER, F. (Hrsg.): Perspektive Berufspädagoge!? Bielefeld.

KLEMM, K. (2009): Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland. Essen.

KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M., SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (Hrsg.) (2009): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt.

Kultusministerkonferenz (KMK) 2003: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

KMK (2007): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss vom 12.05.1995 i.d.F. vom 20.09.2007.

KMK / Hochschulrektorenkonferenz (HRK)(2008): Empfehlung zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der KMK vom 12.06.2008 / Beschluss der HRK vom 08.07.2008.

KMK (2009): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. Beschluss vom 18.06.2009.

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.

MARTIN, M. (2007): Der neue Berufspädagoge – kritische Anmerkungen zu einer höchst unklaren Diskussion. In: blz, Zeitschrift der GEW Berlin, Februar 07, 14-15.

MARTIN, M. (2008a): Aus- und Weiterbildung zum Berufspädagogen/ zur Berufspädagogin – neue Strukturen für alte Inhalte? In: EICKER, F. (Hrsg.) (2008): Perspektive Berufspädagoge!? Bielefeld.

MARTIN, M. (2009a): Universitäre Lehrer/innenausbildung für das Berufsfeld Agrarwirtschaft liefert zu wenige Absolvent/innen. In: LABSAL, Zeitschrift der Abteilung Berufsbildende Schulen der GEW Berlin (ABS), Heft 46, Oktober 09, 12-13.

MARTIN, M. (2009b): Der Königsweg. In: B&B Agrar, Zeitschrift für Bildung und Beratung, Oktober 09, 11.

MARTIN, M. (2010): Präsentation zur Information von Studieninteressenten an der Technischen Universität Berlin 2010, www.baula-wiki.de.

Otto-von-Guericke-Universität (2009): Projektantrag zur Vorlage beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen der Ausschreibung „Von der Hochschule in den Klassenraum“. Projekttitle: Weiterentwicklung des Übergangssystems zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt.

Online:

www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/lehrerbildung/magdeburg_von_der_hochschule_in_den_klassenraum.pdf

PAHL, J.-P./HERKNER, V. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld.

SHELLEN, A. (1998): Lehrerbildung an beruflichen Schulen. In: OFENBACH, B. (1998): Lehrerbildung zwischen Provinzialität und Globalität. Frankfurt a. Main.

SCHÜTTE, F. (2006): Lehrerbildung – der weite Weg der berufspädagogischen Profession nach Europa (Bologna). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Band 102, Heft 4 (2006).

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (SenBWF) (2008): Handbuch Vorbereitungsdienst.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2009): Zweite Verordnung zur Änderung lehrerbildungsrechtlicher Vorschriften vom 29. Januar 2009.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2010): Duales Lernen – Handreichung für die Praxis.

Senatsverwaltung für Justiz (2005): Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin. 13. Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes vom 4. Mai 2005, 287.

Senatsverwaltung für Justiz (2006): Lehramtserprobungsverordnung (LEPVO) vom 28.02.2006.

Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur (SenWFK) (2003): Lehrerbildungsgesetz (LBiG) vom 16. Oktober 1958 in der Fassung vom 13. Februar 1985, 74. Erg. Januar 2003.

Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur (2004): Verordnung über den Vorbereitungsdienst im Anschluss an die Erste Staatsprüfung vom 18 März 1999, 77. Erg. Lfg. April 2004.

SLOANE, P. F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: BLOEMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf.

Technische Universität Berlin (2009): Projektantrag zur Vorlage beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen der Ausschreibung „Von der Hochschule in den Klassenraum“. Projekttitle: Entwicklung von Berufsfähigkeit durch kohärente Lehrerbildung (nicht veröffentlicht).

Technische Universität Berlin (TUB) (2010a): Seminarplanung „Berufliche Bildung im Berufsfeld Gartenbauwissenschaften / Landschaftsgestaltung (FD 1). Online: www.baulandschaft.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Berufliche_Bildung_im_Berufsfeld_Landschaftsgestaltung_%28FD_1%29_SoSe_2010_%283136_L_800%29 .

Technische Universität Berlin (TUB) (2010b): Seminarinformationen „Beobachtung und Auswertung beruflicher Lehr- Lernprozesse im Berufsfeld Gartenbauwissenschaften / Landschaftsgestaltung (FD 3). Online: [http://www.baulandschaft.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Beobachtung und Auswertung beruflicher Lehr-/Lernprozesse im Berufsfeld Landschaftsgestaltung %28FD 3%29 SoSe 10 %283136 L_802%29](http://www.baulandschaft.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Beobachtung_und_Auswertung_beruflicher_Lehr-/Lernprozesse_im_Berufsfeld_Landschaftsgestaltung_%28FD_3%29_SoSe_10_%283136_L_802%29) .

Technische Universität Berlin (TUB) (2010/11): Veranstaltungsübersicht „Berufliche Didaktik im Berufsfeld Gartenbauwissenschaften / Landschaftsgestaltung (FD 2). Online: [http://www.baulandschaft.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Berufliche Didaktik im Berufsfeld %28Landschaftsgestaltung%29 - FD 2 %28WiSe 2010/11%29](http://www.baulandschaft.tu-berlin.de/mediawiki/index.php/Berufliche_Didaktik_im_Berufsfeld_%28Landschaftsgestaltung%29_-_FD_2_%28WiSe_2010/11%29) .

TRAMM, T./ SCHULZ, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Online: www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml .

TRAMM, T./ FAHLAND, B. (2009): Praxiserfahrung – Praxisreflexion – Praxisforschung: Das Kernpraktikum als zentrales Element der integrierten Lehrbildungskonzeption für berufliche Lehrämter in Hamburg. Online: www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2009_fahlandkernpraktikum.pdf

WEYLAND, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.

WEYLAND, U./ WITTMANN, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Online: [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise zum Thema Praxissemester 1207_10_1_D_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise_zum_Thema_Praxissemester_1207_10_1_D_A.pdf) .

WISSENSCHAFTSRAT (2000): Hochschulstrukturen und Hochschulsystem in Berlin optimieren und finanzielle Grundlagen sichern! Köln, 15. Mai 2000.

Zitieren dieses Beitrages

MARTIN, M. (2011): Lehrer/innenausbildung für berufsbildende Schulen: Wie kann die Verzahnung der ersten Phase (Studium) mit der zweiten Phase (Referendariat) gelingen? In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung Agrarwirtschaft*, hrsg. v. MARTIN, M./ BRÄUER, M., 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft01/martin_ft01-ht2011.pdf (26-09-2011).

Der Autor:



Dr. MICHAEL MARTIN

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

Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

E-mail: michael.martin@ovgu.de

Homepage: www.ibbp.ovgu.de