



Profil 3:

Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

H.-Hugo KREMER & Peter F. E. SLOANE
(Universität Paderborn)

**„...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext
einer reflexiven Professionalisierung**

Online unter:

www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf

in

***bwp@* Profil 3** | Mai 2014

**Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der
Perspektive des lernenden Subjekts**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2014

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

bwp@

www.bwpat.de

„...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung

Abstract

Im vorliegenden Beitrag geht es um die Reform der Lehrerbildung und den damit verbundenen Herausforderungen, die sich insbesondere für eine Lehrerbildung im beruflichen Bereich identifizieren lassen. Basierend auf Tade TRAMMs Darstellung der universitären Lehrerbildung in Form von drei alternativen Modellen wird auf vier Fragestellungen eingegangen. Anknüpfend an das differenztheoretische Modell werden Hochschule und Studienseminar als zwei verschiedene Lebenswelten aufgefasst, deren Besonderheiten im Sinne einer reflexiven Professionalisierung von den Lehramtsstudierenden erkundet werden, wobei der Übergang zwischen diesen Welten moderiert und didaktisch gestaltet werden muss. Die zweite Fragestellung betrifft das doppelte Praxisproblem beruflicher Bildung. Hier werden die Überlegungen aus dem ersten Teil insofern weitergeführt, als dass neben den Übergang von der Hochschule in den Schuldienst aus Perspektive der Lehramtsstudierenden auch Überlegungen zur Schüler- und Schülerinnenperspektive aufgegriffen werden, die ebenso Übergänge zu bewältigen haben. In diesem Zusammenhang wird die Forderung erhoben, TRAMMs Modell zur reflexiven Professionalisierung unter Berücksichtigung biografischer Entwicklungsverläufe zu überdenken. Die Konsequenzen daraus werden unter der dritten Fragestellung „Brüche und Umorientierungen moderner Biographien“ dargestellt. Im Rahmen der vierten Fragestellung zu den Praxisphasen, als Kernelemente der Reform der Lehrerbildung, werden die Überlegungen zusammengeführt und schließlich hochschuldidaktische Möglichkeiten einer reflexiven Lehrerbildung aufgezeigt. Hierbei wird auch auf die Notwendigkeit verwiesen, reflexives Schreiben als Methode zur Dokumentation und Reflexion des Erfahrungs- und Wissenserwerbs im Kontext der universitären Ausbildung aufzuarbeiten.

Vorbemerkung

Tade TRAMM (u. a. 2011) stellt die universitäre Lehrerbildung in Form von drei alternativen Modellen dar:

- als Produktionsmodell
- als differenztheoretisches Modell und
- als reflexives Professionalisierungsmodell

Das *Produktionsmodell* bezieht sich auf ein modularisiertes und vermeintlich kompetenzbasiertes Studienkonzept, welches der Idee folgt, man könne durch das Angebot geeigneter Module gleichsam Kompetenzen beim Studierenden produzieren. Es ist mit der Idee verbunden, dass entsprechend der Logik der Modulangebote die Kompetenzentwicklung der angehenden Lehrer konzipiert werde. Es ist mit der Gefahr der Fragmentierung und Linearisierung der Studienanteile verbunden.

Demgegenüber betont das *differenztheoretische Modell* die Unterschiedlichkeit von erster und zweiter Ausbildungsphase und fordert dazu auf, an den jeweiligen Lernorten das zu machen, was dort tatsächlich geleistet werden kann. Hier dokumentiert sich die häufig in systemtheoretischen Argumentationen vertretene Position, wonach Systeme spezifische Leistungen haben, auf die sie sich konzentrieren sollten. Dieser Idee folgend soll an Hochschulen wissenschaftlich-methodisch gestütztes Erklären gefördert werden, während es in der zweiten Phase dann darum gehen müsse, das in den Hochschulen Gelernte umzusetzen. Die wissenschaftliche Fundierung zukünftigen Handelns kann in diesem Modell als Aufgabe der Hochschule gesehen werden. Es ist dann Aufgabe der Studierenden und späteren Referendare, diesen ‚Technologietransfer‘ zu bewältigen. Mit diesem Modell kann die Gefahr verbunden werden, dass die situativen Anforderungen und Besonderheiten der beiden Lernorte unbeachtet bleiben, ebenso wie ihre Inkommensurabilität und das damit verbundene Problem, dass der Lernende die Verbindung zwischen diesen Lebenswelten herstellen muss.

Das *reflexive Professionalisierungsverständnis* basiert auf einem entwicklungsorientierten Kompetenzentwicklungsmodell (vgl. TRAMM 2006). Prozesse der individuellen Kompetenzentwicklung sind hier ins Zentrum zu setzen, welches im Sinne eines Spiralcurriculums die Kompetenzdimensionen auf unterschiedlichen Niveaustufen adressiert. Im Hamburger Modell wird dabei das Verhältnis zwischen erster und zweiter Phase neu betrachtet. Es geht dabei vordergründig darum, Theorie- und Praxisphasen in einem Gesamtstudiengang neu zu positionieren; diese Phasen müssen aus ihrer linearisierten Phasierung herausgelöst und integriert werden. Hintergründig sind hiermit aber auch Organisationslösungen zwischen Universitäten und Studienseminaren notwendig, die es ermöglichen, dass man einen gemeinsamen Förderauftrag hat. Damit wird der individuelle Lern- und Entwicklungsprozess aufgenommen. Es bedarf neben der äußeren Angebotsstruktur (Curricula, Module, Veranstaltungen) zugleich einer Betrachtung der inneren Struktur, die sich auf die Wahrnehmung des Modulangebots durch das Lernsubjekt bezieht. Hierfür sind modulübergreifende Entwicklungsaufgaben erforderlich.

Wir sind selbst in der Lehrerbildung für den beruflichen Bereich tätig und haben eine gewisse Affinität zu Tade TRAMMs Überlegungen bzw. zu den Konzepten, die an der Universität Hamburg im Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) umgesetzt werden, und möchten daher diesen Ansatz der reflexiven Professionalisierung als Ausgangspunkt für einige Fragestellungen zur Lehrerbildung aufgreifen, die sich aus unserem Arbeitskontext ergeben. Wir wollen so Grenzen, aber auch weiterführende Möglichkeiten und Notwendigkeiten aufzeigen.

Wir werden auf vier Fragestellungen eingehen:

- die unterschiedlichen Lebenswelten von Hochschule und Studienseminar
- das doppelte Praxisproblem beruflicher Bildung
- Brüche und Umorientierungen moderner Biographien
- Praxisphasen als Kernelement der Reform der Lehrerbildung

Als Zielsetzung einer Lehrerbildung unterstellen wir dabei, dass es darum geht, ‚Lehrer zu sein‘, d. h. die Rolle eines Lehrers¹ übernehmen zu können, sich als Lehrer zu verstehen und eine entsprechende professionelle Identität aufzubauen. Wir sprechen von Polemiken. In einem wohlverstandenen traditionellen Verständnis geht es um eine dramaturgisch gewollte Übertreibung und Zuspitzung sowie um eine Vernachlässigung von Differenzierung zugunsten einer pointierten Zuschneidung der Fragen und Zustandsbeschreibungen, um eine klare und eindeutige Argumentation zu finden – wohl wissend, dass in der Lebenswirklichkeit die Dinge zuweilen differenzierter sind.

1 Die Lebenswelten: Sich zwischen den Welten bewegen!

Die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung ist nicht nur eine Frage der Verbindung von Theorie und Praxis. Genau genommen müsste bei einer solchen Zuschreibung im Übrigen bereits genauer geklärt werden, was mit Theorie und Praxis denn gemeint ist. Entsprechend des differenztheoretischen Modells geht es u. E. eigentlich um zwei verschiedene Lebenswelten, die jeweils spezifische Stärken und Schwächen, aber auch Traditionen und Normen sowie Machtstrukturen aufweisen.

Vereinfacht von Theorie als Aufgabe der Hochschule und von Praxis als Anliegen von Studienseminaren und Schulen zu sprechen – einmal unabhängig von einer strukturell gleichen Problematik zwischen Studienseminar und Schule – reduziert diese komplexen Lebenswelten auf einen sehr einfachen Fokus. Sicherlich kann man davon sprechen, dass Theoriebildung ein Anliegen der Hochschule sei, während es in den Schulen und Seminaren um Theorieanwendung geht. Und man kann auch das Konzept einer vorausgehenden Theorieaneignung und einer nachfolgenden Theorieanwendung entwerfen. Allerdings verkennt man die Komplexität realer Handlungszusammenhänge an den beiden Orten Hochschule und Studienseminar, wenn man davon ausgeht, man könne gleichsam eindimensionale und zueinander komplementäre Perspektiven formulieren.

Trotzdem gibt es den erfahrbaren Unterschied der Orte, auch wenn – wie wir meinen – an beiden Orten Theoriebildung und -anwendung geschieht. Diese wird erst sicht- und verhandelbar, wenn man die Orte als gesonderte und voneinander unabhängige Lebenswelten lokalisiert. Hierbei handelt es sich i. S. SCHÜTZ/ LUCKMANNs (2003, 44) um intersubjektive und unterscheidbare Sinnzusammenhänge. Lehrerbildung an der Hochschule und am ‚Studienseminar‘ unterscheidet sich dann i. S. einer immer noch vorhandenen Differenz von Wissenschaft/Forschung und Praxis in der Weise, dass die Hochschule in Bezug auf Schule eine Außenperspektive (Beobachter) und die zweite Phase eine Innenperspektive (Teilnehmer) einnimmt (vgl. hierzu HABERMAS 1981, 180). Ein Wechsel von Hochschule in Schule und Studienseminar stellt dabei einen (vermeintlichen) Perspektivenwechsel von der

¹ Wir sprechen hier in Anlehnung an die Redewendung von ‚Lehrer‘, meinen aber auch Lehrerin. Generell benutzen wir keine Sprachkonstruktionen wie LehrerInnen oder Lehrer und Lehrerinnen, sondern sprechen immer von Lehrerinnen oder Lehrern, benutzt als ein Geschlecht, gemeint sind dann immer alle drei Geschlechter: weiblich, männlich oder neutral (für Menschen mit binären Geschlechtsmerkmalen). Die Verf.

Beobachterrolle in die Teilnehmerrolle dar. In einer Rezeption der HABERMAS'schen (1981) Differenz von Beobachtung (Systemebene) und Teilnahme (Praxisebene) unterscheidet WERNER KIRSCH (1997, 45ff.) Wissenschaft und Praxis als *inkommensurable* Lebenswelten – mit der Folge, dass man immer nur in einer der Welten sein kann, diese also wechseln muss.

KIRSCH (1997, 152ff.) kennzeichnet den Unterschied zwischen den beiden Lebenswelten über die Kriterien ‚Person‘, ‚institutionelle Ordnung‘ und ‚Kultur‘. Greift man diese Unterschiede auf, so arbeiten SLOANE/ GÖSSLING folgende Systematik auf (vgl. SLOANE/ GÖSSLING 2014):

Tabelle 1: **Ausprägungsformen der Lebenswelten: Wissenschaft und Praxis (Quelle: SLOANE/ GÖSSLING 2014)**

	Wissenschaft (1. Phase)	Praxis (2. Phase/Schule)
Person	Unterschiedliche Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten und zum Design von Veränderungsprozessen	
	Habitus ‚Erkenntnis‘ (= Wissenschaft schaffen)	Habitus ‚Gestaltung‘ (= Praxis verbessern)
Kultur	„Basis“-Sprache zur Verständigung miteinander (potentiell konfliktär)	
	Objektivierte Theorien über Gegenstände des Feldes	Vielzahl subjektiver Theorien über Gegenstände des Feldes
	Wissenschaftliche Sprachformen	Sprachformen des Praxisfeldes
Institutionelle Ordnung	Implizite und explizite Regeln der Scientific Community	Implizite und explizite Regeln des Praxisfeldes

Dabei bleibt jedoch durchaus offen, ob mit dem Übergang in die erste und zweite Phase bzw. der Lernorte tatsächlich ein Wechsel der Lebenswelt stattfindet bzw. stattfinden kann. Nicole NAEVE und Tade TRAMM (2013, 111ff.) beschäftigen sich mit der Gestaltung diachroner und synchroner Übergänge. Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg lässt die Komplexität synchroner Übergänge erahnen. Das Bändermodell umfasst ein Schulband und ein Reflexionsband. Das Schulband besteht aus einem Unterrichtsversuchsband und einem begleitenden Reflexionsband. Darüber hinaus sind im Schulband Erkundungen des Systems Schule und weitere Leistungen für die Praktikumsschule verankert. Dieses Schulband wird ergänzt durch ein Seminar- und Projektband und es werden Qualifizierungsbausteine angeboten, die die Studierenden „in der Bewältigung der praktischen Anforderungen des Schulbandes“ unterstützen sollen. Darüber hinaus soll ein eigenständiges Forschungsprojekt unterstützt werden. Dieses Konzept weist viele Übereinstimmungen mit der Gestaltung der Praxisphasen im Masterstudium an der Universität Paderborn auf. Es sind sicherlich Nuancen. Wir

versuchen, die Praxisphase als Studienelement zu gestalten, d. h. im Vordergrund sollte eine Erkenntnisgewinnung der Studierenden und weniger die Bewältigung schulischer Aufgaben stehen (vgl. KREMER 2011 / 2013a). Hier wird erkennbar, dass sich ein Übergang zwischen den Lebenswelten durchaus vielschichtig gestalten kann und eines individuellen Studien- und Entwicklungsplans bedarf. Dementsprechend wäre genauer zu betrachten, in welcher Form der Lebensweltwechsel vollzogen werden kann. Es bietet sich hier in Anlehnung an das Entwicklungsmodell von Tade TRAMM an, zwischen einem Wechsel der äußeren Lebenswelt und der Wahrnehmung dieser Lebenswelt durch das jeweilige Individuum zu differenzieren. Dabei ist von Interesse, welcher Habitus über die Praxisphasen leitend wird und in welcher Form der Habitus der jeweiligen Lebenswelt angenommen werden kann. Mit der folgenden Abbildung deuten wir diese Schwierigkeiten gerade für die Gestaltung synchroner Übergänge an:

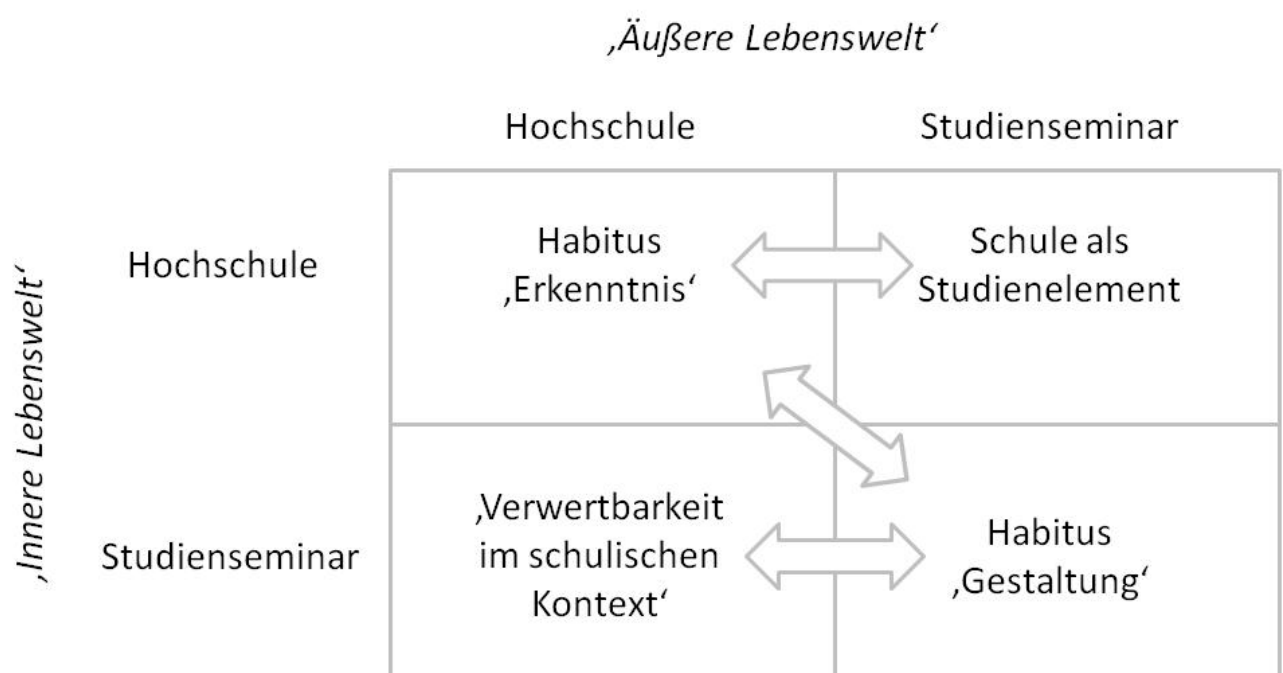


Abb. 1: Differenzierung der Übergänge zwischen den Lebenswelten

Das *differenztheoretische Modell* betont die Veränderung der Lebenswelt, negiert aber nicht – anders, als dies Tade TRAMMs Überlegungen zum Teil nahelegen – unbedingt einen Gegensatz zum Modell reflexiver Professionalisierung. Vielmehr wird aus der Überlegung, dass die Differenz existiert und durch die bestehenden Organisationsmodelle erhalten bleibt², eine didaktische Frage nach der sinnvollen Organisation des Wechsels zwischen den (äußeren) Lebenswelten. Tade TRAMM verstehen wir so, dass mit dem Lebensweltwechsel ein Eintauchen in die jeweils andere Lebenswelt erfolgt und die jeweiligen Stärken und Schwächen der Lernorte zur Kompetenzentwicklung aufgenommen werden sollen. Dabei geht es nicht um

² Dies würde nur verändert werden, wenn man entweder die erste Phase in die zweite oder die zweite in die erste Phase integrieren würde, wobei sich dann die Differenz ggf. zwischen dieser neuen Organisation und der Schule als Arbeitsplatz ergeben würde.

eine Vermischung der Lernorte, sondern um eine Ausrichtung an den jeweiligen Eigenarten und Besonderheiten. Will man reflexive Prozesse bei Studierenden auslösen, so muss der jeweilige Übergang zwischen diesen Welten moderiert werden. Zugleich muss man auch eine Verantwortung und Zuständigkeit für die Mediation festlegen, da sie doch sonst beliebig bleibt und den Studierenden überantwortet wird, etwa in der Form ‚Macht einmal!‘, ‚Probiert aus!‘ etc. Damit verlagert sich, wie bereits erwähnt, die Frage einer reflexiven Professionalisierung in die didaktische Organisation von Veranstaltungen – u. E. in Veranstaltungen der ersten Phase. Dies zeigt sich in verschiedenen denkbaren Formaten:

- **Praxisphasen:** Erkundung von Schulwirklichkeit, womit dann zu fragen wäre, wie dieses Format konkret ausgestaltet wird, was wie erprobt wird, wer in welcher Form die Erfahrungen kommentiert und ggf. evaluiert und beurteilt. Die aktuelle Reform zur Lehrerbildung ist u. a. dadurch geprägt, dass Lehrerhandeln im Sinne der Gestaltung von Unterricht in den Vordergrund gerückt wird. Dies drückt sich beispielsweise in der Zahl der geforderten Unterrichtsstunden aus. Ein reflexiver Professionalisierungsansatz müsste hier der Frage nachgehen, welche Erfordernisse auf dem Weg der Lehrerbildung für das Individuum notwendig sind.
- **Entwicklungsaufgaben:** Erarbeitung von Fällen, Situationsaufgaben u. Ä. mit dem Ziel der Integration von Wissen, der Entwicklung von Fähigkeiten und Einstellungen, die für den Lehrerberuf benötigt werden, was wiederum die Überlegung einschließt, nach welchen Kriterien diese Aufgaben entwickelt und überprüft werden. Ebenso stellt sich hier die Frage, wie diese Entwicklungsaufgaben in einem modularisierten Ausbildungskonzept verankert und über einzelne Module verknüpft werden können.
- **Portfolio/Lerntagebuch:** Systematisierung und Verschriftlichung von erlernten Theorien und gemachten Erfahrungen, verbunden mit der zentralen Frage, welche Schreibfähigkeiten für solche Formate benötigt werden, wie sie gefördert werden können, ob und wie das Produkt (Portfolio/Lerntagebuch) evaluiert und bewertet werden kann. Dieses Format bietet die Möglichkeit, individuelle Reflexionsprozesse auszulösen und zu unterstützen, setzt jedoch bereits Fähigkeiten des Umgangs mit solchen Instrumenten voraus.

In allen drei Formaten geht es zudem darum, wer jeweils zuständig ist: Ein Vertreter der Praxis oder ein Vertreter der Schule. Vielfach wird hier argumentiert, so auch von Tade TRAMM (in Nachfragen nach Vorträgen), dass dies kooperativ erfolgt. Man stellt dann fest, dass es eine kooperative Kultur geben muss, die eine gemeinsame Betrachtung und Bewertung z. B. von Unterricht ermöglicht. Damit verlagert sich aber interessanterweise das Ordnungsgefüge (Kriterium der institutionellen Ordnung, siehe oben) in den Bereich einer informellen Beziehung zwischen den beteiligten Lehrerbildern verschiedener Organisationen. Das kann funktionieren. Problematisch wird es hingegen, wenn es nicht funktioniert; dann wird die nicht geklärte Zuständigkeit bedeutsam. Erfahrungsgemäß greifen dann übergreifende Muster wie Anciennität, Argumente wie: ‚Das macht man in der Praxis so!‘ ‚Gute Praxis braucht gute Theorie!‘ usw. Oder es wird eine Machtfrage gestellt in Form von: ‚Wer hat das Sagen‘ ‚Wer hat die Deutungshoheit?‘

2 Das doppelte Praxisproblem beruflicher Bildung

Tade TRAMM greift die von WEYLAND (2010) in Anlehnung an BAYER/ CARLE und WILDT aufgenommene „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (zitiert nach WEYLAND 2010, 15) auf und differenziert diese in Bezugspunkte von Praxisphasen in der Lehrerbildung.

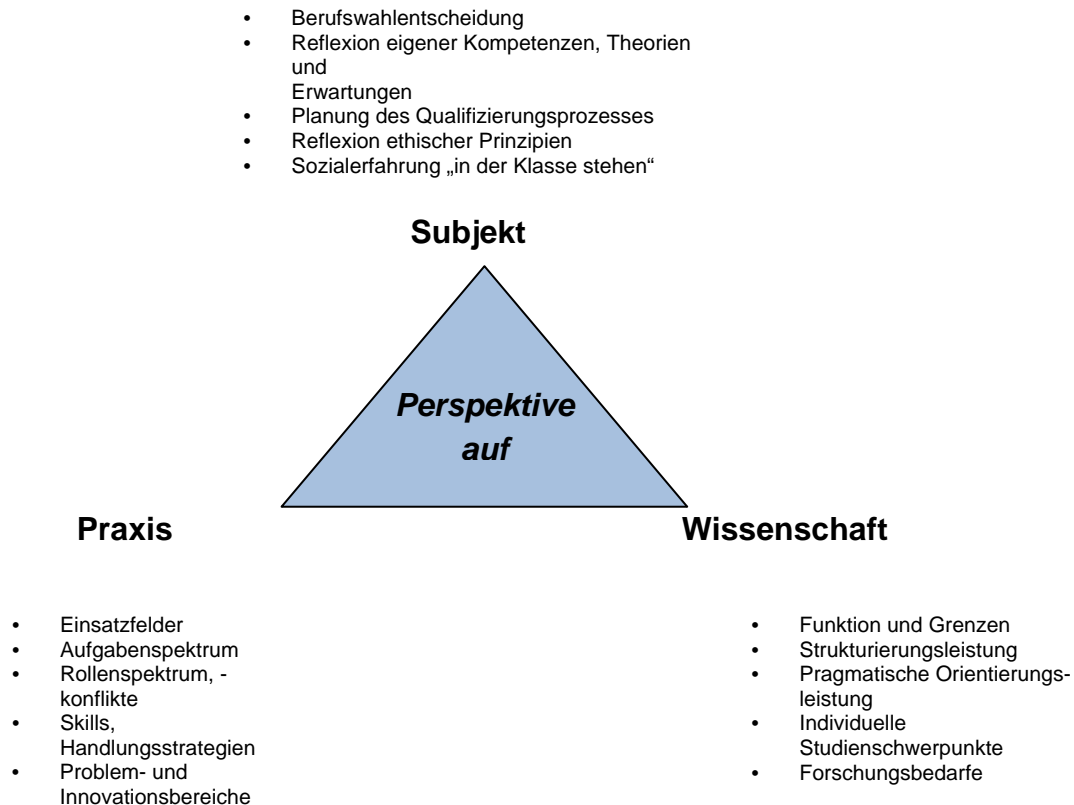


Abb. 2: Bezugspunkte von Praxiserfahrung in der Lehrerbildung (Quelle: TRAMM 2011)

Damit wird in der Tat ein Referenzsystem angeboten, um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aufzuarbeiten sowie Ankerpunkte zu bestimmen, um relevante Reflexionsprozesse auszulösen, die sich auf die eigene Person, auf die – wie wir sagen würden – Lebenswelt ‚Wissenschaft‘ und auf die Lebenswelt ‚Praxis/Schule‘ beziehen. Ergänzend und sicherlich in Übereinstimmung mit Tade TRAMM würden wir dabei betonen, dass genau die Beziehung zwischen diesen Bezugspunkten relevant ist. So kann erst durch die Verbindung und Aufarbeitung eigener Erfahrungen in Verbindung mit einem Theorieangebot eines Faches ein Prozess stattfinden, der ggf. dazu führt, dass Vorstellungen über die Gestaltung beispielsweise von Unterrichtsprozessen, Schulentwicklungsprozessen usw. stattfinden können. Dabei ist es ohne Zweifel auch konstruktiv, Erfahrungen in dem Praxisfeld‘ auch während des Studiums zuzulassen und diese nicht auf die Zeiten vor und nach dem Studium zu verlagern. Damit wird das Anliegen aber wiederum zu einer Frage der didaktischen Organisation (vgl. SLOANE 2000; 2001).

Insgesamt besteht hier auch eine gewisse Gefahr – nämlich Praxis im Lehramtsstudium zu sehr auf die schulische Praxis zu konzentrieren. Dies kann aus dem Blick einer allgemeinen Lehrerbildung durchaus zielführend und folgerichtig sein. Es scheint uns aber bedenklich, dies für die Ausbildung von Lehrkräften für den beruflichen Bereich zu übernehmen. Genau genommen müssen Lehrerinnen an beruflichen Schulen die Praxis ihrer Schüler mitdenken und Fachtheorien situieren (vgl. SLOANE 1993). Bleibt man in der einfachen Verbindung von Hochschule und schulischer Praxis, so bleibt der Ort der Lernerpraxis, also der Lebensraum, in dem zukünftige Schüler und Schülerinnen ihre Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen umsetzen sollen, außen vor. Er wird bestenfalls im Konzept des Unterrichtsfaches und/oder der Erziehungswissenschaft mit berücksichtigt. Gerade hier ist gegenüber der schulischen Allgemeinbildung erforderlich, berufliche Bildungsgänge in Orientierung an beruflichen Verwendungszusammenhängen als Bildungsangebote zu konzipieren, die für die Jugendlichen in unterschiedlicher Form neuartige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten anbieten.

An dieser Stelle scheint es uns wichtig, auf die Besonderheit von Fächern in berufsbildenden Schulen zu verweisen und die Notwendigkeit eines Berufsfeldbezugs zu betonen. Es gibt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus Kontroversen um die genaue Zuschneidung eines Berufsfelds. Dabei geht es letztlich um die Frage, welches (fachliche) Wissen in welcher Form für Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Bildungsgängen aufgearbeitet werden muss und kann (vgl. KREMER/ SLOANE 2001). Letztlich geht es um die Entwicklung des Faches und die Besonderheiten, die es im beruflichen Bereich gegenüber dem allgemeinbildenden Bereich gibt, wobei im berufsbildenden Bereich – anders als im allgemeinbildenden – letztlich zwei Referenzpunkte lokalisiert werden können (vgl. SLOANE 2004, 354): „... zum einen die Entstehung und Systematisierung des Wissens in Anlehnung an eine wissenschaftliche Disziplin (Fachlogik), zum anderen die Anwendungssituation dieses Wissens i. S. eines Geschäfts- oder Arbeitsprozesses (Sachlogik).“ (ebenda, 354)³

Daneben zeigt sich gerade für die Bildungsgänge, die dem sogenannten Übergangssystem zugeordnet werden können, dass neben dem offiziellen Curriculum eine Orientierung an den individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und -vorstellungen erforderlich ist und in der schulischen Bildungsarbeit so eine deutliche Differenzierung der Angebote an die Jugendlichen in einem Bildungsgang erforderlich erscheint. Hier stellt sich grundlegend die Frage, ob durch eine Ausrichtung an einem situationsorientierten Curriculumkonzept die Probleme im Übergang von Schule zu Beruf bewältigt werden können oder ob es vielmehr Aufgabe ist, Jugendliche an entsprechende Bildungsgänge heranzuführen. (Vgl. KREMER 2012/2013a)

³ Bei der Entwicklung der berufsschulischen Fächer zeigt sich dabei eine zunehmende Ablösung der Fachlogik zugunsten einer Orientierung an sachlogischen Strukturen als Hinwendung zur Verwendung des Wissens. Hierauf verweist v. a. CLEMENT (2002, 89 ff).

Diese Besonderheiten des zukünftig für berufsbildende Schulen durchaus relevanten Sektors vernachlässigend, lassen sich zwei konkurrierende Modelle unterscheiden (nach SLOANE 2004): (1) ein berufsfeldwissenschaftliches und (2) ein fachdidaktisches Modell.

Ad (1) Berufsfeldwissenschaftliches Modell – Vertreter dieser Richtung gehen davon aus (vgl. GERDS/ HEIDEGGER/ RAUNER 1999; HEIDEGGER 2000; UHE 1998), dass ingenieur- und wirtschaftswissenschaftliches Expertenwissen für die Tätigkeit von Facharbeitern oder Kaufmannsgehilfen nicht geeignet sei. Vielmehr wäre es erforderlich, unter Einbeziehung arbeitswissenschaftlicher Erkenntnisse eine Berufsfeldwissenschaft zu entwickeln, die das Tätigkeitsgebiet der Facharbeiter und Sachbearbeiter systematisiert.⁴

Ad (2) Fachdidaktisches Modell – Diesem ‚Bremer Ansatz‘ stellten Vertreter der Wirtschaftspädagogik unter Federführung von Tade TRAMM (2000; vgl. auch KONFERENZ DER FACHVERTRETER DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AN DEN NORDDEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN 1999, 596 ff) und auch einige Vertreter der Berufspädagogik (vgl. PÄTZOLD/ WORTMANN 1999) einen eher fachdidaktischen Ansatz gegenüber. Dieser sieht eine Profilbildung im Studiengang durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor. In der fachdidaktischen Ausbildung soll die Umsetzung fachlogisch strukturierten Wissens in sachlogisch zu strukturierende Anwendungssituationen vorgenommen werden (vgl. CZYCHOLL 1999, TRAMM 2000, SLOANE 2000).

Ohne hier nun die damalige Kontroverse weiter zu thematisieren, kommt es uns eher darauf an, auf die schon in der Konferenz der Fachvertreter für Wirtschaftspädagogik (1999) herausgearbeitete und erkennbar reflexive Position sowie auf die Gemeinsamkeit beider Ansätze zu verweisen. Diese liegt darin, dass ein besonderes Moment in der Lehrerbildung für die berufliche Bildung die Verbindung von Theorie und *beruflicher Fachpraxis* sein muss.

Dies hat u. E. Konsequenzen: Es ist erforderlich, einerseits eine berufspädagogisch akzentuierte Bildungstheorie für die Lehrerbildung anzubieten, andererseits muss das Berufliche über Anwendungsbezüge berücksichtigt werden, die bis in die Anwendungssituation der Lernenden an berufliche Schulen und Berufskollegs hineinreichen. Dies wiederum kann nur geschehen, wenn ein Berufsfeld resp. ein entsprechender Bezug im Studium ausreichend vorliegt.

Mit anderen Worten: Es ist unumgänglich, dass angehende Lehrende ein berufliches Fach studiert haben. Die beispielsweise in Nordrhein-Westfalen eingeführte Regelung, dass man das Lehramt an Berufskolleg auch mit zwei allgemeinbildenden Fächern studieren kann und dabei allenfalls ein Modul in Berufspädagogik belegen muss, ist einer ernstgemeinten reflexiven Professionalisierung abträglich und schafft zudem weitere Probleme. Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich gefordert ist, die Trennung zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktik aufzunehmen; das mit der Handelslehrerbildung verankerte ganzheitliche berufs- und wirtschaftspädagogische Verständnis läuft Gefahr verloren zu gehen. Gerade damit werden Schnittstellen geschaffen, die vermut-

⁴ Dies würde zu einer neuen Fachwissenschaft führen.

lich zu einem additiven Kompetenzerwerb beitragen und keinesfalls eine reflexive Professionalisierung im Sinne Tade TRAMMs unterstützen.

Es fehlen in solchen Fällen eines den allgemeinbildenden Fächern verhafteten Lehrenden konkrete praktische Erfahrungen und theoretische Kenntnisse, um berufliche Zusammenhänge der Schülerschaft zu erkennen und konzeptionell zu berücksichtigen. Es wird nicht möglich sein, eine umfassende auf die Professionalisierung des Lehrpersonals hin ausreichende Reflexion zu initiieren. Mit einem solchen Vorgehen ist letztlich auch die Gefahr verbunden, dass die beruflichen Schulen ihren bildungstheoretischen Kern verlieren und in praxi mittelfristig zu Kopien allgemeinbildender Schulen werden.⁵

So geht es nicht nur um die Umsetzung von Theorieangeboten der universitären Ausbildung in unterrichtliche Situationen. Unterrichtliche Situationen selbst sind Theorie-Praxis-Einheiten, in denen ein fachliches Wissen in Anwendungs- resp. Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern umgesetzt werden muss. Somit müssen angehende Lehrer nicht nur den Theorie-Praxis-Übergang zwischen Hochschule und Schule verarbeiten, sie müssen auch den Theorie-Praxis-Übergang ihrer Klientel einbeziehen. Auch hier gibt es einfache und komplexe Antworten: Die einfache Antwort ist, dass man betriebliche Praxiserfahrung benötigt; i. d. R. manifestiert sich diese Idee in der politischen Forderung, Lehrer für den beruflichen Bereich müssten selbst eine Berufsausbildung absolvieren. In dieser einfachen, da programmatischen Antwort wird immer davon ausgegangen, dass Praxis immer gut sei und Ausbildungserfahrung daher immer eine positive Wirkung habe. Eine komplexe Stellungnahme verweist daher zwangsläufig darauf, dass man durchaus unterschiedliche Qualitäten von Praxis erleben könne und dass es letztlich darauf ankommt, ob und wie dies vom einzelnen aufgearbeitet wird. Dies macht das Anliegen dann allerdings zu einem Teil eines reflexiven Professionalisierungsprozesses und fordert dazu auf, die Grundstruktur des Modells reflexiver Professionalisierung dahingehend zu überdenken, wie eine Kompetenzentwicklung in Bezug auf das Problem des doppelten Praxisbezugs unterstützt werden kann.

Wir sind in Übereinstimmung mit Tade TRAMM der Auffassung, dass man dies in einem biographischen Modell betrachten muss.

3 Brüche und Umorientierungen moderner Biographien

Der angedeutete notwendige biographisch ausgerichtete Entwicklungsverlauf wird mit einer weit verbreiteten idealtypischen Vorstellung einer grundständig abgestimmten und systematischen Lehrerbildung verbunden, die vereinfachend in Abbildung 3 dargestellt wird.

Eine solche idealisierte Vorstellung schlägt sich dann auch in den Ordnungsgrundlagen und Vorgaben zur Lehrerbildung nieder. Es gibt sicherlich gute Gründe für eine solche grundständige Lehrerbildung. Jedoch entspricht sie nicht den Realitäten einer postmodernen Gesellschaft. Zuweilen erscheint es uns so, dass man die Überlegungen, die man im Hinblick auf

⁵ Diese Gefahr ist sehr real, wenn man bedenkt, dass an manchen Studienorten zum Teil mehr als 50 % der Absolventen Fachkombinationen bestehend aus zwei allgemeinbildenden Fächern haben.

die berufliche Bildung tätig, beispielsweise bezogen auf die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsgängen, für den Bereich der Lehrerbildung nicht in Betracht zieht.

Wie sonst lässt es sich erklären, dass beispielsweise bei den Lehrerbildnern in NRW immer noch überwiegend die Vorstellung vorliegt, dass die Rekrutierung von Lehrkräften ausschließlich auf das Modell einer grundständigen Lehrerbildung gestützt werden kann.

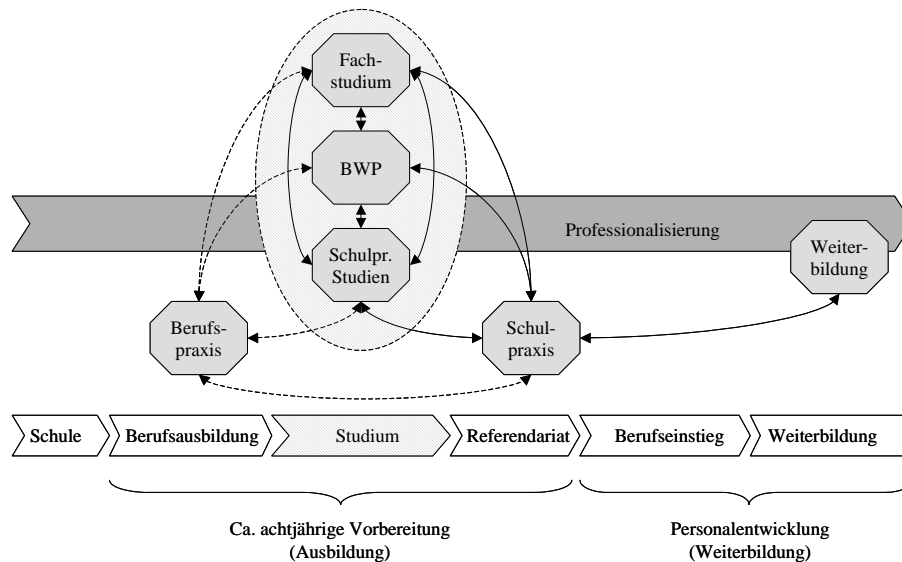


Abb. 3: Idealtypisches biographisches Modell einer Lehrqualifizierung
(Quelle: SLOANE 2000)

So hat man u. E. auch die Möglichkeiten der gestuften Lehrerbildung nicht konstruktiv genutzt, um mehr Flexibilität in die Lehrerbildung hineinzubringen. Für den Bereich der beruflichen Schulen ist dies besonders tragisch, da man die polyvalent angelegten Studienstrukturen in Nordrhein-Westfalen weitgehend ausgehebelt hat und so eine Rekrutierung aus den beruflichen Fachrichtungen deutlich erschwert bzw. unattraktiver gestaltet. Gerade in den gewerblich-technischen Fachrichtungen liegt immer noch ein erheblicher Lehrkräftebedarf vor, der auch zukünftig kaum durch grundständige Studiengänge gedeckt werden kann. Gleichmaßen werden vermeintlich Türen zur Nachwuchssicherung in der Kombination von zwei allgemeinbildenden Fächern (auch für das Lehramt an Gymnasien) geöffnet, um den Lehrkräftebedarf zu decken. Damit stellen sich strukturelle Probleme zur Etablierung eines reflexiven Professionalisierungsmodells für die Lehrerbildung; die Gefahr einer praxisfernen Lehrerbildung wird zumindest für den beruflichen Bereich deutlich verschärft. Ebenso wichtig erscheint es uns jedoch, dass für den beruflichen Bereich ein Professionalisierungsmodell mit individuellen biographischen Verläufen verknüpft werden kann. Dies soll nur an einigen ausgewählten Beispielen verdeutlicht werden:

- Berufs- und Studienentscheidungen werden zwar mit 18/19 Jahren getroffen. Diese sind jedoch hinsichtlich der zukünftigen beruflichen Tätigkeitsfelder mit vielen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten verbunden. D. h. auch wenn eine Studienentscheidung getroffen wird, kann nicht eine abgeschlossene Studienorientierung angenommen werden. Vielmehr

ist die Studienentscheidung eher ein zwar gewichtiger, aber kaum abgeschlossener Aspekt der Studien- und Berufsorientierung. Die Reformmodelle der Lehrerbildung sind hier gegenläufig.

- In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Notwendigkeit, Studiengang- und Studienortwechsel nicht ausschließlich negativ als Systemproblem und Misserfolgserlebnis für die Individuen zu interpretieren. Gerade für die Lehrerbildung für den beruflichen Bereich gilt es, auch Biographien zu berücksichtigen, die sich nach einem fachwissenschaftlichen Bachelorstudiengang für einen Masterstudiengang entscheiden wollen, der ins Lehramt führt.
- Gleichmaßen ist zu berücksichtigen, dass sich mit dem Bologna-Prozess der Zugang zum Lehramtsstudium grundsätzlich neu stellt. Gerade bezogen auf das Lehramt für berufsbildende Schulen wirkt die Orientierung am Abiturmodell und die Idee eines abgestimmten und systematisch im einfachsten Falle an einer Hochschule zu absolvierenden Lehramtsstudiums für viele Gruppen antiquiert und unattraktiv. Es besteht die Gefahr, dass sich die Lehrerbildung von den Strukturen und Leistungsmaßstäben in der Hochschule abkoppelt und isoliert. Beispielsweise haben besonders leistungsstarke Jugendliche den Wunsch, einen Bachelorstudiengang im Ausland aufzunehmen oder sie sind interessante Bewerber für duale Studiengänge. Gerade hier gilt es, diese Potenziale auch für die Lehrerbildung zu nutzen.

Die Liste könnte hier fortgesetzt werden. Unser Anliegen ist es, dass man deutlicher in der Entwicklung und Umsetzung von Lehramtsstudiengängen (für den beruflichen Bereich) zur Kenntnis nimmt, dass Studierende in ihrer Biographie Brüche aufweisen und man einen Fehler macht, wenn man von einem einheitlichen übergreifenden Studiengangmodell ausgeht.

Daher müssen u. E. Wege geschaffen werden, um spätere Studiengangsentscheidungen zu ermöglichen, die es auch Studierenden aus auf den ersten Blick unüblichen Karrierewegen erlauben, einen Weg ins Lehramt zu finden. Ordnungspolitisch ist dies ein ganz anderer Weg als der, der von der allgemeinen Lehrerbildung gesetzt wird, die eher dem Modell einer umfassenden grundständigen Lehrerbildung folgt. Hochschuldidaktisch ist es ein Anliegen an ein Modell reflexiver Professionalisierung, auf diese Brüche und Umbrüche in individuellen Biographien einzugehen. Dies erfordert, dass Studienstrukturen geschaffen werden, die Übergänge eröffnen und den Übergang selbst als aktiv zu gestaltendes Feld verstehen und nicht – wie mit den aktuellen Reformen – eine Normierung auf einen idealtypischen Weg der Lehrerbildung vornehmen.

Dies heißt in der Summe, zumal in den vorausgehenden Abschnitten auch immer wieder die Notwendigkeit reflexiver Prozesse thematisiert wurde, dass ein besonderes hochschuldidaktisches Konzept implementiert werden muss, welches die erwähnten Besonderheiten berücksichtigt.

4 Praxisphasen als Kernelement der Reform der Lehrerbildung

Aktuell werden wieder einmal Praxisphasen als Kernelement der Reform der Lehrerbildung herangezogen (vgl. WEYLAND 2012). Dabei ist jedoch keinesfalls sichergestellt, was genau in Praxisphasen passieren soll und wie diese in das Studium integriert werden, geschweige denn, ob damit überhaupt eine Verbesserung der Lehrerausbildung erfolgen kann. Gerade hier vermissen wir eine Debatte, an welcher Praxis sich die Ausbildung denn ausrichten soll und wie sichergestellt werden kann, dass mit einer derartigen Reform nicht die Probleme und Schwierigkeiten der Vergangenheit in die Zukunft transportiert werden. So steht auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen vor einer umfassenden Veränderung. Basis dieser Veränderung ist zusammen mit der Lehramtszugangsverordnung 2009 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009a) das neu gestaltete Lehrerausbildungsgesetz 2009 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009b), welches u. a. für alle Lehrämter einheitliche Praxiselemente vorsieht (§ 12 LABG). Neben der Etablierung eines zweistufigen Studiensystems stellt demnach insbesondere die Einführung eines fünfmonatigen Praxissemesters im Masterstudium eine wesentliche Neuerung in der Lehrerausbildung dar (§ 12 Abs. 2 S. 3).⁶ Es soll eine berufsfeldbezogene Grundlage für das Studium und den Vorbereitungsdienst schaffen und ist demgemäß in einer dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform sowie den jeweiligen Studienfächern durchzuführen. Eckpunkte zur Gestaltung des Praxissemesters wurden in Rahmenkonzepten für das Land Nordrhein-Westfalen fixiert, u. a. wurden hier auch Besonderheiten für das Lehramt Berufskolleg aufgenommen (vgl. O. V. 2010). Leider wird mit diesem Rahmenkonzept eine Einheitslehrerbildung für alle Lehrämter verfolgt. Dementsprechend ist es immer wieder notwendig, die auch in diesem Beitrag an verschiedenen Stellen angedeuteten Besonderheiten für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu berücksichtigen. Diese Schwierigkeiten stellen sich dann auch in der Implementation des Praxissemesters. So ist es beispielsweise erforderlich, dass die notwendige berufspädagogische Ausrichtung immer wieder neu verankert wird und nicht in für allgemeinbildende Schulen sicherlich relevanten bildungs- und fachdidaktischen Konzepten untergeht. Hinsichtlich der Gestaltung des Praxissemesters bietet das differenztheoretische Modell durchaus interessante Ansatzpunkte. In Verbindung mit den Vorgaben zur Gestaltung des Praxissemesters ist die Gefahr verbunden, dass das Praxissemester als ein vorgezogener Teil des Referendariats konzipiert wird und nur begrenzt reflexive Maßnahmen zur Erkenntnisgewinnung und Etablierung des Praxissemesters als Studienelement greifen können (vgl. WEYLAND 2012). Dies kann damit verdeutlicht werden, dass im Rahmen des Praxissemesters 70 Unterrichtsstunden gehalten werden sollen und darin je Fach 2 Unterrichts- und Studienprojekte im Umfang von 12-15 Stunden integriert sind. In einem ca. 20-wöchigen Praktikum bedeutet

⁶ Auf den ersten Blick mag dieser Umfang als deutliche Ausweitung der Praxisphasen gesehen werden. In den Lehramtsstrukturen waren je Unterrichtsfach vier Wochen Schulpraktikum vorgesehen, was durchaus einem Workload von 10 ECTS entspricht und damit ungefähr vergleichbar der schulpraktischen Anteile im Praxissemester ist. Mit dem Praxissemester werden so schulpraktische Anteile mit universitären Anteilen zusammengeführt und die bisher isoliert durchgeführten fachdidaktischen Praktika zusammengeführt.

dies, dass die Studierenden faktisch bei ca. drei Anwesenheitstagen an der Schule mindestens eine Unterrichtsstunde pro Tag halten sollen.

Diese Andeutungen lassen bereits erkennen, dass es keineswegs gewiss ist, dass mit der Einführung des Praxissemesters eine Verbesserung der Lehrerbildung verbunden ist. Es besteht sogar die Gefahr, dass bestehende Probleme der Bildungsarbeit in Berufskollegs weiter transportiert werden; so mag es sein, dass ein vermeintliches Funktionieren der Lehrkräfte erreicht wird, eine professionelle Gestaltung jedoch mit der durchaus gut gemeinten Reform gerade nicht verbessert wird. Wir können uns hier der grundsätzlichen Position der sogenannten BAUMERT-Kommission anschließen, die eben nicht eine Ausweitung der Praxisphasen im Studium gefordert hat, sondern die Notwendigkeit einer Verbesserung der Praxisphasen ausweist (vgl. das sogenannte BAUMERT-Gutachten, MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2007)

Das Praxissemester sollte nach unserer Auffassung als Studienelement konzipiert werden. Damit verbunden ist die Forderung, dass Formen der Erkenntnisgewinnung und damit in Verbindung stehend eine individuelle Erkenntnisgewinnung systematisch im Praxissemester zu verankern sind. Nach unserer Auffassung ist der Wechsel der Lebenswelt mit einem didaktischen Design zu verknüpfen, welches Formate der Erkenntnisgewinnung ins Zentrum rückt und daran schulpraktische Erfahrungen anbindet. Ebenso ist es im Sinne eines entwicklungsorientierten Kompetenzverständnisses erforderlich, dass ‚Räume‘ geschaffen werden, um notwendige reflexive Prozesse zu initiieren, die Praxisphasen mit anderen Studien- und Entwicklungsphasen zu verknüpfen und dabei eine Anbindung an individuelle Erfahrungsräume zuzulassen. Hochschuldidaktisch sind Methoden zur Dokumentation und Reflexion des Erfahrungserwerbs sowohl innerhalb eines Praxissemesters als auch in Verbindung zum Kompetenzerwerb in anderen Modulen und Lehrveranstaltungen weiter zu entwickeln und zu erproben. Das Department Wirtschaftspädagogik erarbeitet zurzeit eine webbasierte Umgebung zur Unterstützung der Reflexion und Dokumentation des Praxissemesters.⁷ Diese bietet dann die Möglichkeit, dass Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven reflektiert und zusammengeführt werden können. Dies bedeutet jedoch auch, dass sich die Akteure aus den unterschiedlichen Lebenswelten in eine derartige Struktur einbinden und auf mit dem Praxissemester verbundene Intentionen und Arrangements verständigen. Es ist hier nicht die Aufgabe einer Praxisphase, die Lebenswelten über diese Verschränkung zu verändern⁸, sondern den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, individuelle Erfahrungen einschätzen und die Rückmeldehorizonte im Rahmen der eigenen Reflexion jeweils mit berücksichtigen zu können.

Dies kann kaum mit dem Hinweis auf kooperative Arbeitszusammenhänge gelöst werden. Hier stellt sich die Herausforderung, dass eine derartige auf reflexive Lernprozesse ausge-

⁷ Das Projekt wurde mit dem Förderpreis für Innovation und Lehre der Hochschule ausgezeichnet und fokussiert u. a. auf die folgenden beiden Ziele: Erstens die Betreuung einer individuellen Entwicklung in Teamstrukturen und zweitens die Zusammenführung des Lernens in Hochschule, Seminar und Berufskolleg.

⁸ Wobei es durchaus interessant wäre, wenn auch die Lebenswelten -Praxis und Wissenschaft- die Übergänge in die jeweils andere Lebenswelt als Wege der Erkenntnisgewinnung und Reflexion nutzen würden.

richtete Umgebung durch die Akteure in den verschiedenen Institutionen getragen werden muss und der Aufbau eines entsprechenden Netzwerks zwischen Vertretern der Hochschule, des Studienseminars und der Berufskollegs erforderlich ist. Hier stellen sich bereits die unterschiedlichen Informationslagen zum Praxissemester dar: Die mit dem Praxissemester verbundenen Vorstellungen wie beispielsweise die Gefahr einer zunehmenden Akademisierung der Praxisphasen oder auch die Anreize zur Einbindung in eine Netzwerkarbeit in einer Ausbildungsregion. Es erscheint uns keinesfalls banal, dass regionale Ausbildungsnetzwerke einfach so entstehen.

5 Schlussbemerkung – Reflexive Prozesse und die ‚unerkannte‘ Bedeutung des Schreibens

Die bisherigen Überlegungen haben immer wieder herausgestellt, dass eine Lehrerbildung, die sich einer reflexiven Professionalisierung verschrieben hat, auf der mikrodidaktischen Ebene Lösungen entwickeln muss. Der Haupteinwand gegenüber dem Produktionsmodell ist dabei, dass das Angebot von Modulen allein nicht ausreicht, um Kompetenzen zu vermitteln, die in der Summe zu einer Lehrerpersönlichkeit führen. Professionalisierung, so der Tenor, benötigt eine systematische Verarbeitung von praktischen Erfahrungen, theoretischem und methodischem Wissen. Anders als Tade TRAMM dies in seinen Vorträgen nahelegt, gehen wir dabei nicht davon aus, dass das differenztheoretische Modell gleichsam negiert werden kann. Es existiert in der Grundkonzeption eines universitären Studiengangs und zeigt sich in dem von uns propagierten Lebensweltmodell. Es wird von uns dabei aber als Teil des Professionalisierungsprozesses angesehen.

Wir versuchen in Übereinstimmung mit der Hamburger Position den biographischen Prozess in den Blick zu nehmen und erweitern daher auch das zugrundeliegende Modell eines dreipoligen Praxiszugangs nach Tade TRAMM, indem wir davon ausgehen, dass es mehrere Theorie-Praxis-Zusammenhänge gibt, die nicht nur auf das Verhältnis von Schulpraxis zu Hochschultheorie reduziert werden dürfen, sondern dass auch das Verhältnis von Fachtheorie zu Fachpraxis – als strukturgleiches Professionalisierungs- bzw. Berufsbildungsproblem der Klientel der späteren Lehrkräfte – gesehen werden muss.

Dies nötigt dazu, von einem sehr komplexen Erfahrungsraum auszugehen, der von Studierenden durchaus unterschiedlich erlebt und bewältigt wird. Unterschiede ergeben sich nicht nur aus der Vorbildung (Abiturienten mit und ohne Ausbildung, Fachoberschulabsolventen mit und ohne Ausbildung und/oder Praxis), sondern zeigen sich auch in den möglichen ‚Zulieferstudiengängen‘ (B. Ed.-Absolventen, Bachelor-Absolventen aus Fachhochschulen, Universitäten, Bildungsausländer mit Bachelor-Abschlüssen aus dem europäischen Ausland usw.).

Hochschuldidaktisch heißt dies, dass individuelle Studiengangpläne etabliert werden müssen. Die ausbildenden Hochschulen bieten dabei Module an, welche sich auf das Berufsfeld(fach), die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und mögliche allgemeinbildende Fächer beziehen. Zugleich müssen Praxisangebote geschaffen werden, die sich auf das schulische Erfahrungs-

feld beziehen. Daneben kann es notwendig sein, auch betriebliche Erfahrungsfelder anzubieten – zum Beispiel dann, wenn keine Ausbildung vor dem Studium absolviert wurde. Ob hier in Zukunft eine allgemeine Forderung, nach der entweder eine Ausbildung oder das Vorliegen eines 12-monatigen Praktikums bis zum ersten Staatsexamen vorliegen muss, ausreicht, wäre eigentlich im Kontext einer umfassenden reflexiven Professionalisierung zu prüfen.

Zu klären ist aber u. E. wie reflexives Schreiben in der Lehrerbildung, konkret in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den beruflichen Bereich aussehen kann. Es gibt einen konkreten Bedarf an Forschung zu Fragen der Schreibdidaktik, des reflexiven Schreibens, des forschenden Schreibens und der hochschuldidaktischen Umsetzung dieser ‚Formate‘ auf die Lehrerbildung. Grundlagentheoretisch geht es um den Zusammenhang von ‚Schreiben‘, ‚Denken‘, ‚Handeln‘ und der Bedeutung von Schreibprozessen beim Aufbau von Professionswissen.

Unsere Vermutung und Vorstellung ist dabei, dass diese Art des Schreibens eine notwendige und zum Teil noch nicht ausreichend beachtete methodische Komponente in der universitären Ausbildung generell sein kann. Dies wäre zu prüfen.

Literatur

BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (1997): Editorial. In: BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Opladen, 7-16.

CLEMENT, U. (2002): Systematische Erkenntnis und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Karlsruhe.

CZYCHOLL, R. (1999): Lehrerbildung für die beruflichen Schulen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert – Quo vadis? In: CZYCHOLL, R. (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Weg in das dritte Jahrtausend. Oldenburg, 235-258.

GERDS, P./ HEIDEGGER, G./ RAUNER, F. (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Grenzen, Eckpunkte und Zukunftsprojekt. Bremen.

HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main.

HEIDEGGER, G. (2000): Stärkung der beruflichen Fachrichtungen als universitäre Fächer – ein Gutachten für die norddeutschen Länder. In: STRAKA, G./ BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen, 11-29.

KIRSCH, W. (1997): Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung. Kapitel eines Theorieprojektes. Herrsching.

KONFERENZ DER FACHVERTRETER DER WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AN DEN NORDDEUTSCHEN UNIVERSITÄTEN (1999): Stellungnahme der Konferenz der Fach-

vertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg.

KREMER, H.-H. (2011): Praxisphasen und Professionalisierung in der Lehrerbildung – Überlegungen zur Gestaltung des Praxissemesters. In: PRIESS, W. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung – strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Norderstedt, 327-349.

KREMER, H.-H. (2012): Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen. In: Die berufsbildende Schule, Heft 6, 2012, 193-197.

KREMER, H.-H. (2013a): Berufsbildung im Übergang – Kompetenzentwicklung in der Ausbildungsvorbereitung. In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, 357-373.

KREMER, H.-H. (2013b): Paradigmen in der Curriculumtheorie: Das Lernfeldkonzept im Kontext der Input-Output-Diskussion. In: FISCHER, A./ FROMMBERGER, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ansichten. Baltmannsweiler, 185-202.

KREMER, H.-H. (2013c): Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Zur Gestaltung des Praxissemesters in wirtschaftspädagogischen Studiengängen. In: FENG, X./ RÜTZEL, J./ KREMER, H.-H. (Hrsg.): Standardization, professionalization and the measurements, Shanghai, 51-71.

KREMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (2001): Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn.

NAEVE, N./ TRAMM, T. (2013): Engagiert Lehrer/in werden oder erfolgreich studieren – ein Gegensatz? In: FISCHER, A./ FROMMBERGER, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ansichten. Baltmannsweiler, 101-120.

MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen - Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf. Online: <http://www.wissenschaft.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (02-05-2011).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2009a): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV). Vom 18. Juni 2009. (GV. NRW. 344). Online: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV_Stand09_06_2_.pdf (10-06-2011).

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-
WESTFALEN (2009b): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen
(Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Vom 12. Mai 2009. (GV. NRW. 308). (01-07-2010).
Online:

http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf (10-06-2011).

o. V. (2010): Orientierungsrahmen für die Umsetzung des Praxissemesters für das Lehramt
Berufskolleg. Unveröffentlichtes Papier der vom Ministerium eingesetzten Projektgruppe zur
Gestaltung des Praxissemesters für das Berufskolleg. O. O.

PÄTZOLD, G./ WORTMANN, E. (1999): Wissensformen in einer professionalisierten Leh-
rerausbildung. Überlegungen zur Debatte über die Rolle der Berufsfeldwissenschaften in der
Reform der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirt-
schaftspädagogik (ZBW), 95, H. 4. 483-502.

SCHÜTZ, A./ LUCKMANN, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

SLOANE, P. F. E. (1993): Theorien für das Handeln. Über „pädagogische Konsequenzen“
und „didaktisches Handeln“ in der Auseinandersetzung mit Martin Schmiel. In: SOMMER,
K.-H./ TWARDY, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische
Prinzipien. Festschrift für Martin Schmiel zur Vollendung des 80. Lebensjahres. Esslingen,
393-424.

SLOANE, P. F. E. (2000): Lehrerausbildung zwischen Pädagogik und Fach – Ein fiktiver
Dialog über die Möglichkeiten einer Professionalisierung der Lehrerbildung. In: BERNARD,
F./ SCHRÖDER, B. (Hrsg.): Lehrerbildung im gesellschaftlichen Wandel. Festschrift für
Reinhard Bader. Frankfurt am Main, 119-132.

SLOANE, P. F. E. (2001): Modularisierte Aus- und Weiterbildung für Lehrer an berufsbil-
denden Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 51, H. 9, 259-265.

SLOANE, P. F. E. (2004): Lehrerausbildung für das berufsbildende Schulwesen. In:
BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Leh-
rerbildung. Bad Heilbrunn, 350-369.

SLOANE, P. F. E./ GÖSSLING, B. (2014): Modellversuchsforschung reloaded. Wie im
Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkolleg schulische Praktiker zu Forschern werden und
danach zurück in die Schule gehen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
(ZBW), 110, H. 1 (im Druck).

TRAMM, T. (2000): Zur wissenschaftlichen Qualifizierung von Handelslehrern – Anmer-
kungen zum Gutachten von GERDS, HEIDEGGER und RAUNER aus Sicht der Wirtschafts-
pädagogik. In: STRAKA, G./ BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Perspektiven der
Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen,
31-46.

TRAMM, T. (2006): Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungs-
konzeption. In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum –
Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 227-241.

TRAMM, T. (2011): Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Vortrag Universität Bremen, 2001. Online: www.ag-gtw.uni-bremen.de/wp-content/plugins/.../download.php?id=28Lehrerbildung (12-12-2013).

UHE, E. (1998): Berufsschullehrer/-innenausbildung im Spannungsfeld von Berufspädagogik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft. In: SCHÜTTE, F./ UHE, E. (Hrsg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin, 379-393.

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

WEYLAND, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. (Hrsg. von: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI); Josef Keuffer). Hamburg. Online: <http://li.hamburg.de/publikationen/3305594/artikel-lehrerbildung-praxisphasen.html> (16-12-2013).

Zitieren dieses Beitrages

KRMER, H.-H./ SLOANE, P. F. E. (2014): „...Lehrer sein dagegen sehr!“ – Überlegungen im Kontext einer reflexiven Professionalisierung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/profil3/kremer_sloane_profil3.pdf (23-05-2014).

Die Autoren



Prof. Dr. H.-HUGO KREMER

Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5:
Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: hkremer@wiwi.upb.de

Homepage: <http://wiwi.uni-paderborn.de/departement5/prof-kremer/kremer/>



Prof. Dr. PETER F. E. SLOANE

Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5:
Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-mail: lehrstuhl.sloane@wiwi.upb.de

Homepage: <http://wiwi.uni-paderborn.de/departement5/lehrstuhl-prof-dr-peter-f-e-sloane/prof-dr-peter-f-e-sloane/>