Erschienen in: Handbuch berufliche Fachrichtungen / Pahl, Jörg-Peter et al. (Hrsg.). - Bielefeld : Bertelsmann, 2010. - S. 222-235. - ISBN 978-3-7639-4217-6

Thomas Deißinger und Jürgen Seifried

2.3 Bachelor- und Masterausbildung für das höhere Lehramt an berufsbildenden Schulen: Struktur und Wirkung der Ausbildung von Wirtschaftpädagoginnen und -pädagogen

2.3.1 Zum Traditionsverständnis der universitären Ausbildung von Wirtschaftspädagogen

Kennzeichnend für die Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen, die im „alten Studiensystem" regelmäßig den Grad eines/einer Diplom-Handelslehrer/-in erwarben, ist traditionell das Konzept einer „polyvalenten" Studienausrichtung. Dieser Traditionsaspekt entstammt einer gut hundertjährigen Entwicklung der Handelslehrerbil-

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-128942

dung (Pleiß 1989, Zabeck 1987, 2009). Hierbei werden fachwissenschaftliche Studien (Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Wahl- bzw. Doppelwahlpflichtfächer) in einem engen studienorganisatorischen Zusammenhang mit pädagogisch-didaktischen Studien durchgeführt. Im Zusammenhang mit einer Vorbereitung auf Tätigkeiten, die eine dem Begriff der Polyvalenz subsumierte Vorstellung von umfassender berufs- und wirtschaftspädagogischer Handlungskompetenz in den unterschiedlichsten Feldern (Schule, Betrieb, Bildungsverwaltung) repräsentieren, kann bis heute davon gesprochen werden, dass sich mit der/dem Diplom-Handelslehrerin/-lehrer ein marktgängiges Modell etabliert hat, was sowohl durch die Studierendenzahlen als auch durch den Verbleib der Studierenden an den meisten Studienstandorten belegt werden konnte. Einsatzfelder der künftigen Lehrkräfte sind die kaufmännischen Schulen, zu denen Kaufmännische Berufsschulen, Berufsfachschulen (Wirtschaftsschulen, Handelsschulen), Kaufmännische Berufskollegs sowie Wirtschaftsgymnasien zählen (Zabeck 1985). Bezogen auf die beruflichen Tätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen bedeutet Polyvalenz jedoch auch, dass die universitäre Ausbildung nicht zwangsläufig in den Schuldienst führt (Sloane/Twardy/Buschfeld 1998). Vielmehr zeigen die Erfahrungen der Vergangenheit, dass sich für Absolventen eines wirtschaftspädagogischen Studiengangs auch gute Einstellungschancen im Personal- oder im Ausbildungsbereich großer Unternehmen wie auch im Bereich der Weiterbildung und der Erwachsenenbildung sowie in genuin betriebswirtschaftlichen Feldern wie Controlling oder Marketing ergeben.[79]

Im Folgenden werden zunächst die Umstellung des klassischen Diplomstudiengangs auf das „Bologna"-Modell sowie jüngere strukturelle Änderungen im Studienprogramm thematisiert. Außerdem werden aktuelle Herausforderungen und Änderungen im Kompetenzspektrum zukünftiger Lehrpersonen an kaufmännischen Schulen herausgestellt, und es wird auf die Notwendigkeit einer empirisch gestützten Lehrerbildungsforschung hingewiesen.

2.3.2 Struktureller Umbau des Studiums der Wirtschaftspädagogik

Am Beispiel Konstanz lässt sich recht gut verdeutlichen, welchen Weg die Wirtschaftspädagogik in den letzten Jahren gegangen ist. Der Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik wurde „Bologna-bedingt" zum Auslaufmodell. An seine Stelle getreten sind ein grundständiger wirtschaftswissenschaftlicher Bachelorstudiengang (Bachelor in Wirtschaftswissenschaften) sowie ein Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik, der seit dem Wintersemester 2009/2010 studiert werden kann (Deißinger/Ruf 2006). Der Studienabschluss „Diplom-Handelslehrer/-in" bzw. (neu) „Master of Arts in Wirtschaftspädagogik" ist als erste Staatsprüfung anerkannt und bildet die Voraussetzung für den Einstieg in den Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte an Kaufmännischen Schulen (höherer Dienst). Die Regelstudienzeit betrug bislang neun Semester,

[79] Allerdings ist die so genannte Studienrichtung I mit einer Vertiefung im wirtschaftswissenschaftlichen sowie betriebspädagogischen Bereich hierfür die „passendere" Ausbildungsalternative. Glaubt man den Verlautbarungen der Schulpolitik, so fällt der Studienrichtung II hingegen eher der Charakter eines „schulischen" Profils zu. Die Beschäftigungsaussichten für die Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs Wirtschaftspädagogik gelten gerade hier als nach wie vor gut bis sehr gut.

wird jedoch im neuen Studiensystem zehn Semester (drei Jahre Bachelor und zwei Jahre Master) umfassen. Dabei bildet „die Masterprüfung (...) einen wissenschaftlichen und berufsqualifizierenden Abschluss im Fach Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education). Durch die Masterprüfung soll der Kandidat zeigen, dass er vertiefte wissenschaftliche Fachkenntnisse aufweist und in der Lage ist, nach wissenschaftlichen Grundsätzen selbstständig zu arbeiten und wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisse anzuwenden. Ziel des Masterstudiums ist die Befähigung zur Aufnahme einer Lehrtätigkeit (Vorbereitungsdienst) an einer kaufmännischen berufsbildenden Schule bzw. einer anwendungsnahen Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung".[80]

Curricular dominieren im Bachelorstudium die Studiensegmente der Fächer Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie das allgemein bildende Wahlpflichtfach. Hinzu kommen (in vergleichsweise geringem Umfang) Credits aus der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Zabeck 1992), zu denen auch die unterrichtspraktischen bzw. schulbezogenen Lehrveranstaltungen zählen. Im Masterstudium sind dann überwiegend Prüfungsleistungen in der Erziehungswissenschaft sowie im Wahlpflichtfach abzulegen. In den berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrveranstaltungen geht es vor allem um Orientierungswissen für den angehenden Lehrer bzw. die angehende Lehrerin. So bilden die Beschäftigung mit dem deutschen Berufsbildungssystem, historische und international-vergleichende Fragestellungen sowie die Einführung in das didaktische Denken zentrale Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminare.[81] Wirtschaftsdidaktische und unterrichtsmethodische Aspekte ergänzen und vertiefen das allgemeine wirtschaftspädagogische Lehrprogramm vor allem im Rahmen der didaktischen Lehrveranstaltungen sowie in seminaristischen Kursen und stehen damit für eine spezifische Profilbildung gegenüber der Lehramtsausbildung für die allgemein bildenden Gymnasien. Die eigentliche praktisch-pädagogische Ausbildung erfolgt – wie beim Lehramt – auch im Falle der Lehrer/-innen an kaufmännischen Schulen in der zweiten Lehrerbildungsphase, d. h. im Vorbereitungsdienst (Referendariat), welcher mittlerweile in Baden-Württemberg aufgrund des „Praxissemesters" nur noch 18 Monate umfasst und in der Verantwortung der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung liegt. Kaufmännische Betriebspraktika ergänzen das Ausbildungsprogramm, wobei einschlägige kaufmännische Berufsabschlüsse oder Ausbildungszeiten auf die Praktikumszeit angerechnet

[80] Paragraph 1 der Prüfungs- und Studienordnung der Universität Konstanz für den Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik (Business and Economics Education), Fassung vom 6. Oktober 2009.

[81] Hierzu findet sich auf der Website der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die folgende Positionsbestimmung: „Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre sind traditionell Fragen der Berufserziehung in beruflichen und vorberuflichen Bildungsgängen sowie in der Weiterbildung, wobei dies institutionentheoretisch (Institutionslehre), lehr-/lerntheoretisch (Lehr-/Lernforschung), historisch (historische Berufspädagogik), vergleichend (Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik) usw. akzentuiert wird. Durch die enge Verzahnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihren Referenzwissenschaften, v. a. den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften, erschließt sie sich neue Forschungs- und Lehrbereiche, die allgemein auf das Lernen und Lehren sowie deren organisatorische Rahmenbedingungen in ökonomisch-technisch strukturierten Feldern (Betriebe, Verbände, aber auch non-profit Organisationen) ausgerichtet sind und sich im Teilgebiet der Betriebspädagogik niederschlagen" (www.bwp-dgfe.de; siehe auch Zabeck 1987, 42 f.).

werden. Neu in der Bachelor-Master-Struktur ist die Tatsache, dass das Schulpraktikum nun vollständig als Studienleistung zählt, obwohl es sich nach wie vor um eine von zwei Institutionen (Universität und Seminaren) gestaltete Ausbildungsmaßnahme handelt (siehe hierzu Abschnitt 2.3.3). Die Studienstruktur lässt sich für den aktuellen wirtschaftspädagogischen Studienablauf an der Universität Konstanz (Abb. 34) wie folgt darstellen.

Erster Studienabschnitt: Bachelor Economics (Vertiefungsrichtung B: Wirtschaftspädagogik)	**ECTS**	**Zweiter Studienabschnitt: Master in Wirtschaftspädagogik**	**ECTS**
Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP)	17	Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP)	33
Grundlagen der BWP I	4	Proseminar Berufs- und Wirtschaftspädagogik	3
Grundlagen der BWP II	4	Betriebspädagogisches Proseminar	3
Einführung in die Unterrichtspraxis	3	Fachdidaktik Wirtschaftslehre II	4
Didaktik I	3	Didaktik II	3
Fachdidaktik Wirtschaftslehre I	3	Pädagogische Psychologie	3
		Forschungsmethoden	3
		Erziehungswissenschaftliches Hauptseminar I	5
		Erziehungswissenschaftliches Hauptseminar II	5
		Vorlesung in Berufs- und Wirtschaftspädagogik	4
Wirtschaftswissenschaften & Methoden	120	Wirtschaftswissenschaften (BWL/VWL)	10
Mathematik, Statistik, Ökonometrie	38		
Volkswirtschaftslehre	39		
Betriebswirtschaftslehre und Recht	39		
Seminarleistung	4		
Praktika und Soft-Skills	19	Praktika	10
Schulpraktikum (4 Wochen)	8	Schulpraktikum	10
Kaufmännisches Praktikum (6 Wochen)	8		
Soft Skills	3		
Wahlpflichtfach (WPF)	16	Wahlpflichtfach (WPF)	47
Bachelorarbeit (Bachelor Thesis)	8	Masterarbeit (Master Thesis)	20
Summe	180	Summe	120

Abb. 34: Studium der Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz, Stand Wintersemester 2009/2010

In jüngerer Zeit lassen sich an verschiedenen Standorten Aktivitäten ausmachen, die auf ein eigenständiges Bachelor-Master-System in der Wirtschaftspädagogik abzielen (siehe Abb. 35, vgl. auch Schröder/ Stadelmann 2009). In Baden-Württemberg beispielsweise bietet die Universität Mannheim einen eigenständigen Bachelor in Wirtschaftspädagogik an, in Hessen die Goethe-Universität Frankfurt am Main. Dies ist letztlich sinnvoll, denn es garantiert eine grundständige Ausbildung für angehende Wirtschaftspädagogen und trägt zumindest ein Stück weit dazu bei, die aktuell beklagten Nachteile der Umstellung auf das Bachelor-Master-System zu vermeiden (Kellermann/Boni/Meyer-Renschhausen 2009). Ein Überblick zu den Möglichkeiten des Studiums der Wirtschaftspädagogik in der neuen Studienstruktur in den einzelnen Bundesländern ergibt eine interessante Palette der strukturellen Gestaltung der Übergänge (Abb. 35).

2.3.3 Zur Orientierungsfunktion des „Praxissemesters" (Schulpraktikums)

Mit der Verwaltungsvorschrift vom 18. Juli 2001 hat das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg das „Schulpraxissemester" für alle Studierenden des Höheren Lehramts in Kraft gesetzt. Das „Praxissemester" zielt auf „eine stärkere Verzahnung der Phasen der Ausbildung durch eine frühere Auseinandersetzung mit allgemeinpädagogischen wie schulpädagogischen Fragen" (Kultusministerium Baden Württemberg 2001, 1). Bei aller Euphorie, die die Einführung des „Praxissemesters" bestimmte, liegt es auf der Hand, dass die mit ihm verbundenen Zielsetzungen keinesfalls durch ein simples Vorziehen von Teilen des Referendariats erreicht werden können. Insofern stand von Anfang an die Notwendigkeit im Raum, sowohl organisatorisch als auch didaktisch über die bisherigen Erfahrungen mit schulpraxisorientierten Lehrveranstaltungen hinaus weisende Konzepte zu entwickeln. Sofern das „Praxissemester" eine Legitimation erhalten soll, muss dafür Sorge getragen werden, dass mit ihm

Standort	**Eigenständiger Bachelorstudiengang Wirtschaftspädagogik**	**Integration der Wirtschaftspädagogik in wirtschaftswissenschaftliche Bachelorstudiengänge**	**Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik**
1. Baden-Württemberg			
Uni Hohenheim		X	X
Uni Konstanz		X	X
Uni Mannheim	X		ab WS 2010/11
2. Bayern			
Uni Bamberg		X	X
Uni Erlangen-Nürnb.		X	X
LMU München		X	in Vorbereitung

3. Berlin			
Humboldt-Uni	X		X
4. Brandenburg			
---			
5. Bremen			
---			
6. Hamburg			
Uni **Hamburg**	X		in Vorbereitung
7. Hessen			
Uni Frankfurt a. M.	X		X
Uni Kassel	X		X
8. Mecklen**burg-Vorpommern**			
Uni Rostock	X		
9. Niedersachsen			
Uni **Göttingen**	X		X
Uni Lüneburg	X		X
Uni **Oldenburg**		X	X
10. Nordrhein-Westfalen			
Uni **Duisburg**-Essen	X		
Uni zu Köln		X	X
Uni Paderborn		X	X
Uni Wuppertal		X	X
11. Rheinland-Pfalz			
Uni Mainz	X		ab WS 2010/11
12. Saarland			
Uni des Saarlandes	noch keine Umstellung des Wirtschaftspädagogik-Diploms **(Dipl.**-Hdl.) auf die BA-MA-Struktur		
13. Sachsen			
TU Chemnitz		X	X
TU Dresden		X	X
Uni **Leipzig**	X		X
14. Sachsen-Anhalt			
Uni **Magdeburg***	X		X
15. Schleswig-Holstein			
Uni Kiel		X	X
16. Thürin**gen**			
Uni Jena		X	ab WS 2010/11

* Bachelor- und Masterstudiengang (B. Sc./M. Sc.) für Berufsbildung

Abb. 35: Studium der Wirtschaftspädagogik im Bachelor-Master-System

- einerseits tatsächlich ein Beitrag zur Verbesserung der Berufsorientierung der Studierenden in einem frühen Stadium ihrer Ausbildung geleistet wird und
- andererseits eine Neubestimmung des Theorie-Praxis-Verständnisses im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studien erfolgen kann.

Das Schulpraktikum ist angesiedelt im Kontext des wirtschaftspädagogischen Studiengangs und seiner spezifischen Funktionalität. Aus der o. g. Funktionszuweisung durch das Kultusministerium erschließt sich nämlich, dass die „erweiterte Praxisausrichtung", die sich mit ihm verbindet, (a) nicht etwa auf „Unterrichtstechnik" beschränkt bleiben darf und (b) eine Orientierungsleistung beinhaltet ist, die in der pädagogischen Fundierung der für die Ausbildung des Lehrernachwuchses verantwortlichen Institutionen, allen voran der Universitäten, zu liegen hat. Damit wird einer didaktisch-methodischen Verengung der das „Praxissemester" vorbereitenden, begleitenden, nachbereitenden bzw. an dieses direkt oder indirekt angekoppelten Lehrveranstaltungen eine Grenze gezogen. Im Zentrum steht vielmehr eine sinnvolle, dem Wissenschaftsanspruch des Studiums gerecht werdende Verknüpfung von Informations-, Orientierungs- und Gestaltungswissen. Damit wird betont, dass mit berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen ein erster berufsqualifizierender Abschluss angestrebt wird und die Breite (wenn auch mit notwendigen Akzentuierungen und sowohl standortspezifischen als auch forschungsgeleiteten Schwerpunktbildungen) des disziplinspezifischen Wissens abgedeckt wird (Deißinger/Kremer 2004). Insofern gilt auch für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dass ihre Existenz auf eine „Außenlegitimität" wie auch eine „Binnenlegitimität" gegründet ist, wobei Informations-, Sinnorientierungs- und Gestaltungsbedürfnisse maßgeblich zu den „realen Antrieben" zählen, denen Wissenschaften ihre Existenz verdanken (Zabeck 1982, 160, in Anlehnung an Lepsius 1973).

Das in der Bachelor-Prüfungsordnung verankerte Schulpraktikum im Umfang von vier Wochen sowie die dieses Schulpraktikum vorbereitenden bzw. flankierenden Lehrveranstaltungen stehen an der Universität Konstanz in der Verantwortung des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik. Das erste Teilpraktikum wird in der Regel frühestens nach dem dritten Semester, spätestens nach dem fünften Semester absolviert. Es bildet das erste Modul im Rahmen des zehnwöchigen Schulpraktikums und ist somit sowohl Bestandteil des universitären Studiengangs als auch des „Praxissemesters". Die darauf folgenden Module 2 und 3 umfassen jeweils drei Wochen und stehen in der Verantwortung der Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (im Fall von Konstanz sind dies Weingarten und Freiburg). Sie werden konsekutiv nach dem ersten Modul zu den darauf folgenden Frühjahrs- bzw. Herbstterminen absolviert. In die Module 2 und 3 sind Begleitveranstaltungen integriert, die von Lehrenden der beiden Seminare an der Universität Konstanz durchgeführt werden. Allerdings bildet – wie oben bereits erwähnt – das Schulpraktikum auch eine Studienleistung im Rahmen des Masterstudiums.

In diesem Konzept soll es nicht eine einfache Trennung zwischen Theorie als Aufgabe der Universität und Praxis als Funktion von Schule bzw. Studienseminar geben. Eine derartige institutionelle Abgrenzung ist zwar teilweise sinnvoll, wirkt aber im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenz-

entwicklung kontraproduktiv, wenn es darum geht, Elemente der Theorieanwendung und auch -erprobung in den Vordergrund zu rücken, um Studierende das Lebensfeld Schule nicht „theorielos" erschließen zu lassen und ihnen tragfähige Handlungsoptionen zu vermitteln.

Bei der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen stehen bei den Themenkreisen „Komplexe Lehr-Lern-Arrangements" und „berufliche Handlungskompetenz" sowie der Fachdidaktik Lerninhaltsbereiche im Zentrum, die vor allem die wissenschaftsbasierte Ausbildung von Wirtschaftspädagogen herausfordern. Die Erziehungswissenschaft hat hier in ihrer allgemeinen Orientierungsfunktion als Integrationsfach eine Doppelfunktion zu erfüllen: Sie bildet die thematische Basis für diese Orientierungsleistungen, indem sie die didaktischen Kernthemen mit systematischem, vor allem bildungstheoretischem Wissen verknüpft; zugleich verbinden sich mit ihr konkrete Gestaltungsangebote, vor allem was die Kernkompetenz des Unterrichtens betrifft. Hierbei ist das Schulpraktikum nur eine Facette dieser Gestaltungsfunktion.

Mit der stärkeren Schulpraxisorientierung der Lehrerbildung im Bereich der Wirtschaftspädagogik sowie mit der Bologna-Reform wurden entscheidende Wegmarkierungen im Modernisierungsprozess unseres Studiengangs skizziert. Die empirisch gestützte Beantwortung der Frage, ob (angehende) Wirtschaftspädagogen in einer zweiphasigen Lehrerausbildung erst im Referendariat bzw. im Berufsalltag professionelle Kompetenzen aufbauen können oder ob dies bereits während der ersten Phase in hinreichendem Maße gelingt, steht allerdings noch aus. Die Aussagen zur Wirkung von Lehrerbildung stützen sich nur ansatzweise auf eine gesicherte empirische Basis (man denke auch an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überführung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur). Dringend notwendige Langzeitstudien zum Kompetenzerwerb von (angehenden) Lehrkräften in der beruflichen Bildung könnten diesbezüglich mehr Licht ins Dunkel bringen (Wuttke/ Seifried 2009).

2.3.4 Herausforderungen für die berufliche Lehrerbildung und Forschungsdesiderata

Es stellt sich – unabhängig vom gewählten Lehrerbildungsmodell – immer die Frage, inwiefern es mit der aktuell favorisierten Studienstruktur gelingt, die Qualität der Lehrerbildung im beruflichen Sektor zu sichern. Das Anforderungsspektrum an Lehrkräfte wird mit den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) zwar grob umrissen, es erweist sich aber als schwierig, die notwendige Kompetenzbasis für die Ausübung der Profession im Detail zu bestimmen. Inwiefern die Formulierung von Standards dieses Problem löst, ist derzeit offen. Im deutschen Sprachraum haben diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von Oser und Oelkers für Furore gesorgt und die Schweizer Lehrerbildung in ihrem Selbstverständnis erschüttert. Oser (1997a, 1997b) identifizierte knapp 90 Standards, die zu zwölf Gruppen (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts oder Leistungsmessung) zusammengefasst wurden. Die Resultate einer Befragung von über 1.200 Lehramtsstudierenden zu Erfahrungen mit den verschiedenen Standards

(Oser/Oelkers 2001) legten den Finger in die Wunde, denn nur wenige Standards werden während der Lehrerausbildung in der notwendigen Tiefe bearbeitet. Ähnliche Befunde liefert eine Längsschnittstudie aus Österreich, die ebenfalls auf die geringe Wirksamkeit des Studiums hinweist (Mayr 2006). Etwas anders stellen sich die Ergebnisse einer jüngeren Studie von Baer u. a. (2007) dar, die an drei Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz durchgeführt wurde. Mit Hilfe verschiedener Testverfahren (Studierende sollten beispielsweise bei so genannten Vignettentests fiktiven Anfängern Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung geben oder bei der Analyse von Unterrichtssequenzen Handlungsalternativen nennen und begründen) konnte gezeigt werden, dass die Probanden während des Studiums im Mittel signifikante Kompetenzzuwächse aufweisen.

Es gilt also, die Wirksamkeit der Handelslehrerbildung (und der Lehrerbildung insgesamt) zu diskutieren, die in Deutschland (und dies gilt auch und gerade für den beruflichen Bereich) bislang kaum empirisch gestützt evaluiert wurde. Bisher liegen lediglich einige wenige punktuelle Forschungsarbeiten vor, die zu widersprüchlichen Befunden gelangen und stellenweise auf eine geringe Wirksamkeit der Lehrerbildung hindeuten (s. o., vgl. auch Blömeke 2004, Lipowsky 2006). Vor allem die Beantwortung der Frage, ob (angehende) Wirtschaftspädagogen in einer zweiphasigen Lehrerausbildung erst im Referendariat bzw. im Berufsalltag professionelle Kompetenzen aufbauen können oder ob dies bereits während der ersten Phase in hinreichendem Maße gelingt, steht also noch aus. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden zwei Fragekreise in den Blick genommen, und zwar jeweils bezogen auf die Ausbildung zur Lehrkraft an kaufmännischen Schulen:

(1) Trägt das Schulpraktikum tatsächlich zur Kompetenzentwicklung von Studierenden bei?
(2) Verändern sich hierdurch und im Allgemeinen zentrale Ansichten auf das Lehren und Lernen im Zeitablauf?

Kompetenzentwicklung durch Schulpraxisphasen?

Um die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mittels schulpraktischer Übungen zu analysieren, wurde bei insgesamt 106 Studierenden der Wirtschaftspädagogik der Fragebogen von Oser (1997a, 1997b) zu Standards in der Lehrerbildung jeweils vor und nach dem Schulpraktikum eingesetzt (Seifried/Trescher 2007). Der Fragebogen umfasst knapp 90 Einzelstandards, die jeweils durch ein Item gefasst werden (z. B. „Ich habe im Studium gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen."). Diese Einzelstandards werden dann zu zwölf Standardgruppen zusammengefasst, die zwischen drei (Medien) und 21 Einzelstandards (allgemeine und fachdidaktische Standards) umfassen. Die Studierenden sollten angeben, inwieweit sie von den Standards gehört hatten, sich theoretisch mit diesen beschäftigt hatten bzw. bereits praktische Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. Folgt man Oser (1997b), so bestimmen die Kombinationen dieser Mehrfachantworten die Intensität der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Standard. Im schlechtesten Falle haben die Studierenden von einem Standard „nichts gehört", und im Idealfall geben sie die Kombination „Theorie + Übung + Praxis" an. Die Bearbeitungsintensität wurde für die zwölf Standardgruppen festgehalten

(Abb. 36; Angaben der Studierenden vor den schulpraktischen Übungen [SPÜ-V] und nach den schulpraktischen Übungen [SPÜ-N]).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegenden Befunde die Ergebnisse von Oser und Oelkers (2001) bzw. von Mayr (2006) bestätigen. Viele Standards werden offenbar nicht bzw. nicht in ausreichendem Umfang im Studium thematisiert. Dies gilt in erster Linie für Standards, die im administrativen Bereich angesiedelt sind (z. B. Öffentlichkeitsarbeit oder Zusammenarbeit in der Schule). Unterrichtsnahe Standardgruppen wie „Medien", „Lehrer-Schüler-Beziehung" und „Unterrichtsgestaltung" weisen dagegen eine deutliche Zunahme der Bearbeitungsintensität auf. Es sind also durchaus gewisse Lernfortschritte der Studierenden durch eine Seminarreihe rund um das Schulpraktikum zu konstatieren. Bei der Interpretation ist gleichwohl zu berücksichtigen, dass es sich um Selbstauskünfte der Studierenden handelt. Man kann demnach also nicht schließen, dass die Studierenden tatsächlich Kompetenzen dazu gewonnen haben. Hierfür bedürfte es der Unterrichtsbeobachtung (Performanz-Messung); und man müsste sich dann auf ausschließlich beobachtbare Kriterien beschränken.

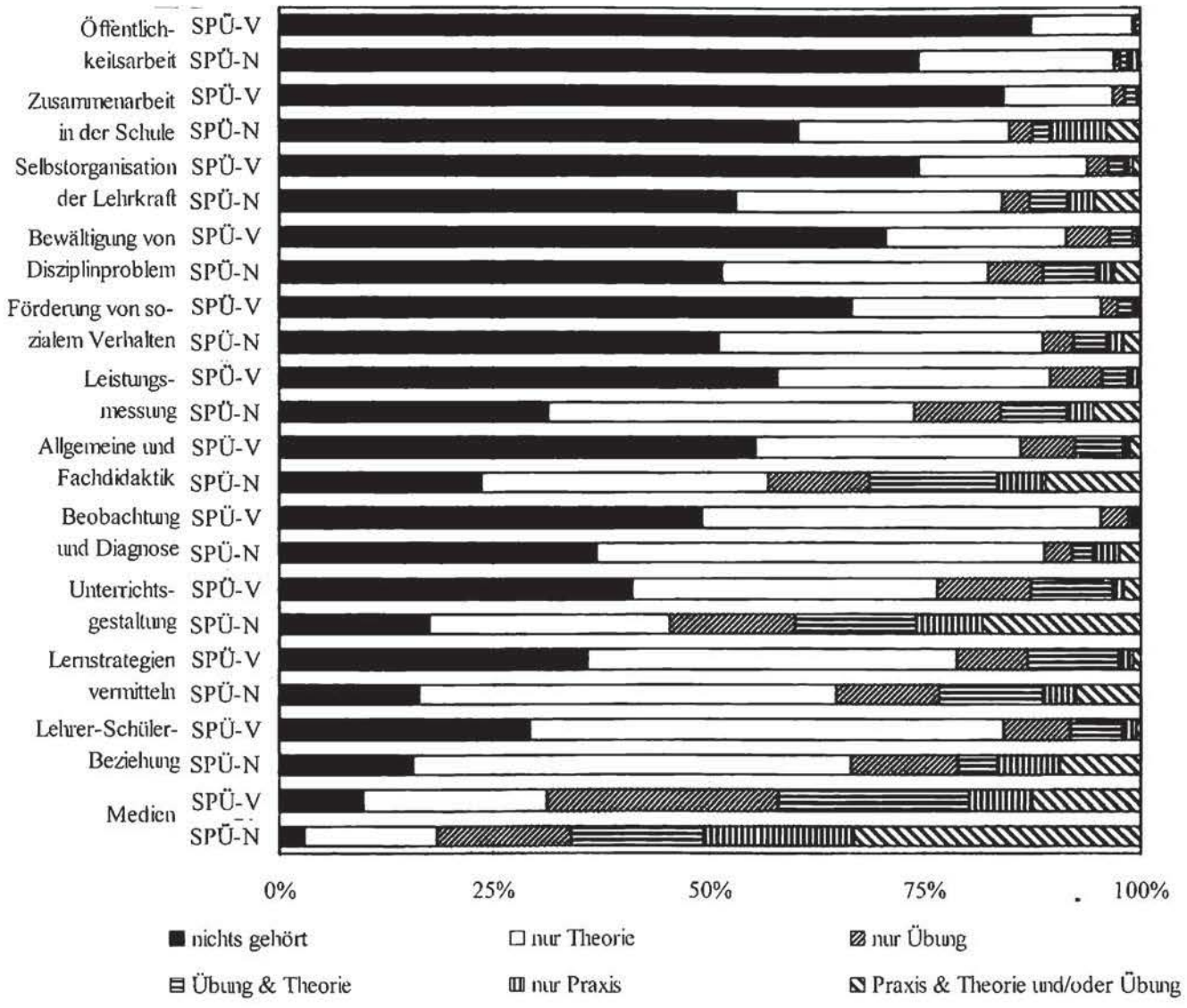

Abb. 36: Bearbeitungsintensität von Standardgruppen (n = 106, Angaben in Prozent)

Veränderung von Sichtweisen auf das Lehren und Lernen während der Berufsbiographie?

Persönliche Überzeugungen (beliefs) bzw. Sichtweisen stellen einen zentralen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (Baumert/Kunter 2006), und es konnte – auch für den kaufmännischen Bereich – empirisch gezeigt werden, dass Sichtweisen von Lehrkräften handlungswirksam sind und damit die Unterrichtsqualität mitbestimmen (Seifried 2009). Für die Lehrerbildung stellt sich daher die Frage, wann und wie fachdidaktische und lerninhaltsspezifische Sichtweisen erworben werden und ob sich diese im Verlauf der Berufsbiographie wesentlich verändern. Blömeke (2004, 59) fasst den Forschungsstand wie folgt zusammen: Eine Übersicht über die empirischen Befunde „macht einerseits die Bedeutung der beliefs deutlich, die bei Studierenden bereits vor Beginn der Lehrerausbildung vorliegen. Andererseits wird offenkundig, dass derzeit weder entschieden werden kann, welcher Faktor dafür ausschlaggebend ist, dass jemand zu einer ‚guten' Lehrperson wird, noch wie Lehrerbildung konkret zu gestalten ist". Es wird jedoch vermutet, dass die Lehrerbildung kaum dazu beiträgt, vor dem Studium vorhandene (und ggf. aus einer professionellen Sicht nicht hinreichend reflektierte und ausgereifte) Vorstellungen von Studierenden dauerhaft zu verändern („Konstanzer Wanne").[82] Vielmehr scheint es so zu sein, dass Lehramtsstudierende mit schul- und unterrichtsbezogenen Sichtweisen in die Lehrerbildung eintreten, die weitgehend veränderungsresistent sind und wie ein Filter wirken, so dass Studierende überwiegend Informationen verarbeiten, die zu ihrer Weltsicht passen (Blömeke 2004, 64 f.).

Hinweise auf Unterschiede in Sichtweisen auf das Lehren und Lernen zwischen Personen in unterschiedlichen Berufs-/Ausbildungsphasen lassen sich aus einer Querschnittsuntersuchung gewinnen (Seifried 2009). Dabei wurden verschiedene Grundorientierungen zu Lehren und Lernen (konstruktivistische und instruktionale Vorstellungen)[83] bei 225 Lehrkräften sowie bei bayerischen Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n = 96 Studierende im Grundstudium und 121 im Hauptstudium) sowie Referendaren in Bayern und Baden-Württemberg (n = 92) erhoben. Die Gegenüberstellung der Grundorientierungen zu Lehren und Lernen zeigt, dass Studierende etwas stärker konstruktivistisch orientierte Vorstellungen vertreten als Referendare und Lehrkräfte, wohingegen instruktionale Auffassungen bei Berufs-

[82] Unter dem Schlagwort der „Konstanzer Wanne" ging die Vermutung in die Literatur ein, dass sich schul- und berufsbezogene Einstellungen von Lehramtskandidaten im Studium und dann wieder beim Übergang in den Beruf verändern (Dann u. a. 1978). Grob gesprochen lassen die Befunde die Interpretation zu, dass Studierende vor Studienbeginn über konservative Ansichten verfügen, diese während der Studienzeit durch liberalere pädagogische Vorstellungen und emanzipatorische Ansprüche ersetzen und bei Eintritt in die Berufspraxis unter dem Stress der ersten Erfahrungen konservative Muster (z. B. Schüler benötigen Druck) wieder wirksam werden (Stichwort „Praxisschock").

[83] In der Literatur (Reinmann/Mandl 2006) wird eine Unterscheidung zwischen konstruktivistischer Didaktik einerseits und instruktionsorientierten Ansätzen andererseits vorgenommen. Mit einer „traditionellen", am Muster des Vermittelns und Aufnehmens sowie den Prinzipien der direkten Instruktion orientierten Didaktik (Instruktivismus) wird üblicherweise ein auf die Vermittlung von Lerngegenständen bezogener Unterrichtsstil bezeichnet, der durch straff geführte, lehrerorientierte Lehr-Lern-Prozesse sowie Steuerung durch die Lehrkraft gekennzeichnet ist. Die Lehrkraft agiert als Wissensvermittler. Konstruktivistische Ansätze dagegen rücken den Lerner mit seinen Wissenskonstruktionsprozessen in den Mittelpunkt. Lernen wird verstanden als individueller, aktiver, situativer und selbstregulierter Prozess, der in sozialen Kontexten stattfindet und in der Verantwortung des Lernenden liegt. Die Lehrkraft nimmt keine unterweisende, sondern eine beratende Rolle ein.

praktikern eine größere Rolle als bei Studierenden spielen (Abb. 37). Zwischen Referendaren und Lehrkräften fielen die Unterschiede geringer aus. Inwiefern der beschriebene Effekt auf den häufig zitierten „Praxisschock" (Müller-Fohrbrodt/ Cloetta/Dann 1978) zurückzuführen ist, muss bei einem Querschnitt offen bleiben. Erstrebenswert wäre es daher, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren, wie sich für Lehr-Lern-Prozesse relevante Sichtweisen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Zeitablauf entwickeln. Dabei müssten die Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung sowie im Beruf begleitet werden (vgl. beispielsweise die Untersuchungen von Girke 1999 und Lipowsky 2003).

2.3.5 Fazit und Ausblick

Die Lehrerbildung im beruflichen Bereich steht vor großen Herausforderungen. Neben der Bewältigung der thematisierten strukturellen Reformen (Umstellung von Diplom- bzw. Lehramtsstudiengängen auf die Bachelor- und Masterstruktur) wird es vor allem darauf ankommen, die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen sicherzustellen. In der öffentlichen Diskussion wird – auch als Reaktion auf internationale Vergleichsstudien – vermehrt bezweifelt, dass die Lehrerbildung hierzu tatsächlich in der Lage ist. Entsprechende Aussagen entbehren freilich einer empirischen Grundlage, denn es fehlt nach wie vor an einer umfassenden Evaluation der ersten Phase der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt. Es wurden daher auch ausgewählte empirische Studien vorgestellt, die die Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrkräften an kaufmännischen Schulen durchaus kritisch thematisieren.

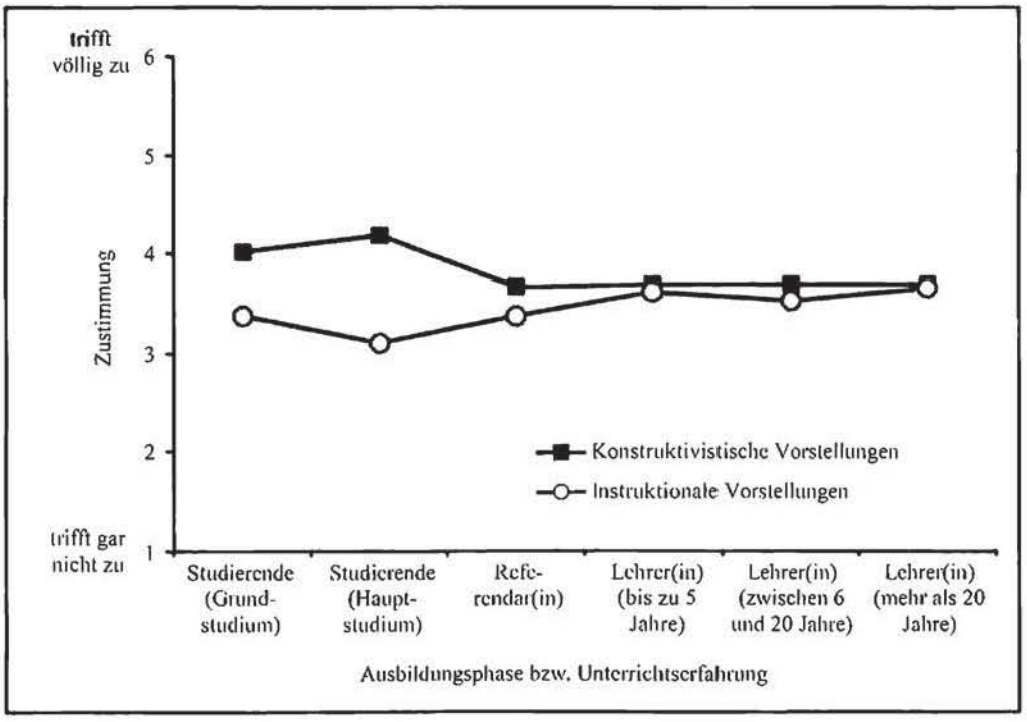

Abb. 37: Grundorientierungen zu Lehren und Lernen in Abhängigkeit von Ausbildungsabschnitt bzw. Berufserfahrung (n = 499)

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Kompetenzentwicklung von (angehenden) Lehrpersonen werden in jüngerer Zeit unter dem Stichwort „fachdidaktisches Coaching" längerfristig angelegte Maßnahmen diskutiert, die auf folgenden Überlegungen basieren (siehe auch Zedler u. a. 2004, 115): Zunächst beansprucht die Entwicklung von Kompetenzen größere Zeiträume, als sie üblicherweise in Seminar- oder Kursform zur Verfügung stehen. Dabei ist auch eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit (fach-)didaktischen und (berufs-)pädagogischen Fragestellungen unter Berücksichtigung von Domänenspezifika zu fordern (Seifried/ Ziegler 2009), und zwar unter der für das Schülerlernen geforderten konstruktivistischen Sichtweise, die „auch für den Bereich Lehrerfortbildung maßgeblich zu werden" beginnt (Zedler u. a. 2004, 115). Schließlich ist die Lehrerbildung in alltägliche Arbeitsprozesse zu integrieren, um frühzeitig Anwendungsperspektiven zu eröffnen. Besondere Bedeutung kommt dabei der begleitenden Hilfe bei der Umsetzung neuer Ideen im Unterricht zu. Hierfür ist ein „Coach" zuständig, z. B. in Form des „peer coaching". Vor diesem Hintergrund lassen sich einige Anforderungen an Kompetenzentwicklungsmaßnahmen formulieren (Seifried 2009):

- Kompetenzentwicklungsprogramme müssen an den individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Betroffenen ansetzen.
- Es stellt sich die Frage, was überhaupt geübt werden soll. Es geht vornehmlich nicht um Training im Bereich des Micro-Teaching, sondern zunächst einmal um die Veränderung von Sichtweisen. Erst in einem nachgelagerten Schritt ist zu versuchen, über veränderte Sichtweisen eine Modification der Handlungsweisen auf der Mikroebene zu erreichen.
- Die Entscheidung über die Form des Trainings ist letztlich ebenso wie beim Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülern Ausfluss des Rollenverständnisses als „Coach" bzw. Wissensvermittler. Die Prozessberatung erscheint vielversprechender zu sein als das „klassische" Master-Modell, bei dem ein Experte der Lehrkraft die richtigen Sichtweisen als „fertiges Wissen" vermittelt.
- Bezüglich der Dauer und Intensität von Maßnahmen muss die Wirksamkeit „handelsüblicher" Lehrerbildungsmaßnahmen, die regelmäßig zwischen einem und drei Tagen dauern, bezweifelt werden. Eine Begleitung der Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg, idealerweise integriert in den Berufsalltag, ist zu bevorzugen.
- Aus- und Weiterbildungsprogramme sollten verdeutlichen, dass sie zu einer Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten im Alltag führen und ein Nutzen für das tägliche Handeln zu erwarten ist. Idealerweise erfolgt dieser Nachweis in realen Unterrichtssituationen.

Erste Erfahrungen sprechen für die Erfolgsträchtigkeit des fachdidaktischen „Coachings", ein systematischer empirischer Nachweis steht jedoch noch aus (vgl. hierzu die Übersicht bei Zedler u. a. 2004). Falls sich entsprechende Maßnahmen als wirksam erweisen sollten, wäre eine Orientierung der Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerausbildung an dieser Konzeption zu erwägen. Die seit Jahrzehnten diskutierte Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung könnte so ein Stückweit überwunden werden. Zwar wäre

dies nicht den neuen Studienstrukturen per se zuzuschreiben, jedoch würde der Nachweis erbracht, dass strukturelle Änderungen in einem Bereich auch Innovationen in anderen nach sich ziehen könnten.