

## **Engagiert LehrerIn werden oder erfolgreich studieren – ein Gegensatz?**

### **- Überlegungen zur produktiven Gestaltung diachroner und synchroner Übergänge im Studium des Lehramts an beruflichen Schulen -**

An den Anfang unseres Beitrages wollen wir Zitate von Studierenden stellen, aus denen die unterschiedlichen Perspektiven zum Thema Übergänge im Lehramtsstudium deutlich werden:

*„In erster Linie, und das ist ja leider so, muss ich ja für mich überhaupt erst einmal die formale Berechtigung erwerben, um Lehrer werden zu können. Daher muss ich den Bachelorabschluss schaffen und dann den Masterabschluss. Und um in den Masterstudiengang zugelassen zu werden, brauche ich gute Noten, da kann ich mich noch so intensiv mit Pädagogik auseinandersetzen, und kriege dann im Wiwi-Bereich die Quittung, weil ich schlechte Noten schreibe und dann schaffe ich den Übergang nicht. Selbst wenn ich mich im Bereich Pädagogik sehr bemühe und gut bin, ist es dann vorbei und ich kann kein Lehrer mehr werden.“*

*„Man hat einfach zu viel, ich arbeite, ich habe eine eigene Wohnung, da muss ich mich auch drum kümmern, dann muss ich mich um meine Freundin kümmern, dann muss ich mich um meine Familie kümmern. [...] Und da bin ich am Ende gar nicht mehr mit klargekommen, weil das alles zu viel für mich war. Parallel zum Praktikum habe ich auch noch gearbeitet, und dann hat die Zeit einfach gefehlt, um sich auf die Prüfungen vorzubereiten. Wenn ich gearbeitet habe, konnte ich mich danach nicht motivieren, noch zu lernen. Dann musste ich am nächsten Tag auch gleich wieder zur Schule und habe meine ganze Arbeitskraft da reingelegt, dass ich das Schulpraktikum gut absolvieren kann und dass ich da viel mitnehmen kann. Und dann habe ich halt die Klausuren leider schleifen lassen, was nicht die beste Option war.“*

*„Bis zum dritten Semester habe ich mich mit dem pädagogischen Bereich eigentlich gar nicht auseinandergesetzt. Obwohl es mich teilweise schon interessiert hat [...], aber die Zeit dafür war einfach nicht da. Da entscheidet man wirklich nach dem Motto: „Was muss ich bis zum Ende des Semesters machen?“ Das waren in dem Fall die Klausuren, die nicht im pädagogischen Bereich waren, und von daher konzentriert man sich dann auf den Bereich und lässt das Interesse außen vor.“*

Die Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen in Hamburg sprechen zwei Arten von Übergängen an, die wir im weiteren Verlauf unseres Beitrags aufgreifen und aufeinander beziehen wollen. Beim ersten Zitat geht es um die neu eingeführte Zweiphasigkeit der universitären Lehrerausbildung und damit um den Übergang vom Bachelor- in den Masterstudiengang, der nicht nur für diesen Studenten eine besondere Herausforderung darstellt. Diese Schwelle im Studium steht exemplarisch für eine Art von Übergängen, die wir als **diachron** bezeichnen wollen und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Zeiträumen im Professionalisierungsprozess markiert. Mit Blick auf Übergänge in der Lehrerbildung werden bislang fast ausschließlich solche diachronen Übergänge thematisiert. Die Erörterung von Problemlagen, die mit solchen Schwellen und Übergängen verbunden sind, fokussiert

schwerpunktmäßig auf strukturelle, curriculare und organisatorische Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergängen zwischen den einzelnen Phasen, wobei die Einteilung in unterschiedliche formale Ausbildungsphasen und die institutionelle Verortung der einzelnen Phasen grundsätzlich nicht infrage gestellt wird (vgl. Terhart 2000, Keuffer/ Oelkers 2001, Wissenschaftsrat 2001).

Die beiden anschließenden Zitate eröffnen den Zugang zu einer anderen Art von Übergängen, die von der zukünftigen Lehrkraft innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ihres Professionalisierungsprozesses im ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Lebens- und Anforderungskontexten bewältigt werden muss. Wir wollen sie deshalb als *synchrone* Übergänge bezeichnen. Diese Übergänge sind nicht formal geregelt. Ihnen liegen keine normativ und institutionell geregelten Zugangsbarrieren zugrunde und sie sind zeitlich und in Bezug auf die korrespondierenden Handlungsmuster auch nicht klar definiert oder abgegrenzt. Und obwohl sie die Lebenssituation von Studierenden unmittelbar, nachhaltig und stark zu beeinflussen scheinen, spielen sie in der bisherigen Lehrerbildungsdiskussion allenfalls eine nachgeordnete Rolle. Am deutlichsten werden synchrone Übergänge, wenn man sich, etwa bezogen auf die erste Phase der Lehrerbildung, die Studiensituation von Lehramtsstudierenden konkret vergegenwärtigt: Studierende absolvieren einen Studiengang, der sich aus drei weithin disparaten Teilstudiengängen zusammensetzt, im Falle der beruflichen Lehrämter aus dem Studium einer beruflichen Fachrichtung, dem fachwissenschaftlichen Studium eines weiteren Unterrichtsfaches und dem Teilstudiengang Erziehungswissenschaft. Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, das Studium dieser drei Teilstudiengänge in jedem Semester so aufeinander abzustimmen, dass sie diese parallel studieren und zudem dieses Lehramtsstudium mit ihrer privaten Lebenssituation und in der Regel einer beruflichen Nebentätigkeit in Einklang bringen können.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht das Zusammenspiel dieser beiden Arten von Übergängen in der Lehrerbildung, wobei es uns zunächst darum geht, systematisch in die Unterscheidung von diachronen und synchronen Übergängen einzuführen und dabei deren jeweilige Besonderheiten herauszuarbeiten. Im nächsten Schritt werden wir zeigen, dass es nicht ausreicht, die Übergänge aus einer studienorganisatorisch-formalen oder einer curricularen Planungsperspektive mitzudenken, sondern dass es zentral darauf ankommt, welche Bedeutung solche Übergänge für die betroffenen Subjekte haben und welche Strategien sie anwenden, um diese zu bewältigen. Wir werden diese Argumentation am Beispiel des Studiengangs Lehramt an Beruflichen Schulen der Universität Hamburg führen und uns

darauf bezogen auf wesentliche Studienphasen und -elemente konzentrieren, in denen die Übergangsproblematik in synchroner und diachroner Hinsicht besonders prägnant zu Tage tritt.

## **1 Systematischer Zugang zu Übergängen aus unterschiedlichen Perspektiven**

Von Übergängen wird immer dann gesprochen, wenn ein Wechsel (räumlich) von einem Terrain oder einem Bereich in einen anderen oder aber (zeitlich) von einer Phase, einer Epoche in eine andere vollzogen wird bzw. vollzogen werden soll. Werden Übergänge mit Blick auf Menschen betrachtet, so kann angenommen werden, dass diese Übergänge vom Subjekt bewältigt werden müssen, bestenfalls zielgerichtet gestaltet werden, sie aber zumindest besondere Bemühungen oder Anstrengungen, jedenfalls spezifische Aktivitäten erfordern. Insbesondere Übergänge im Bildungsbereich sind zudem mit besonderen Regelungen, Berechtigungen und Zugangsbestimmungen verbunden (z. B. Prüfungsordnungen, Zulassungs- und Auswahlbestimmungen).

Die Rede vom Übergang und das Gestalten von Übergängen macht nur Sinn im Kontext von Trennung, Unterscheidung und Segmentierung. Und umgekehrt erlauben es Übergänge, zwischen Getrenntem wieder Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen oder, im wörtlichen wie im metaphorischen Sinne, Brücken zu schlagen.

In historischen, kulturellen und sozialen Kontexten kann davon ausgegangen werden, dass derartige Segmentierungen der Reduktion von Komplexität dienen. Komplexe Einheiten werden in geordnete Gefüge kleinerer, handhabbarer Einheiten gegliedert oder – in der Sprache der Systemtheorie – Systeme werden nach außen von ihrem Umsystem abgegrenzt und nach innen in Subsysteme zerlegt. Diese gedanklichen oder auch realen Konstruktionen schaffen für unser Wahrnehmen, Deuten und Verstehen, aber auch für unser praktisches Planen und Handeln überschaubare Einheiten. Sie reduzieren in dem Sinne Komplexität, dass wir uns auf das jeweilige Subsystem konzentrieren können, ohne dabei den Zusammenhang zum Gesamtsystem und damit auch zu anderen Subsystemen preiszugeben. Damit dieses Prinzip des „lokal Handeln - global Denken“ funktionieren kann, müssen drei Voraussetzungen erfüllt sein:

1. die Subsysteme – bspw. Module, Phasen, Einheiten – müssen so gestaltet sein, dass sie strukturell mit den anderen Subsystemen kompatibel sind,

2. es muss eine Gesamtarchitektur des Systems geben, aus der sich die Funktion der Subsysteme und die Art ihres Zusammenwirkens begründet und
3. es müssen Schnittstellen definiert sein, die das konkrete Zusammenwirken der Subsysteme oder die Modalitäten des Übergangs von einem Subsystem in ein anderes regeln.

Im Bildungsbereich ist dieses Zusammenwirken von Gesamtsystem, Segmentierung und Übergängen geradezu charakteristisch für das Verhältnis verschiedener Bildungsgänge und unterschiedlicher Institutionen, so auch für die Lehrerbildung.

Zukünftige Lehrkräfte haben im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses haben eine Reihe unterschiedlicher Übergänge zu bewältigen, die zum einen daraus resultieren, dass die Lehrerbildung in Deutschland formal in Phasen gegliedert ist und die sich zum anderen daraus ergeben, dass während einer bestimmten Phase im Entwicklungsprozess verschiedene Anforderungen aus unterschiedlichen Bereichen miteinander in Einklang zu bringen sind.

### **Diachrone und synchrone Übergänge in der Lehrerbildung**

Die Diskussion der Übergänge ist ein Bereich der vielschichtigen Debatte zur Reform der Lehrerbildung, wobei diesbezüglich vor allem Aspekte thematisiert werden, die sich aufgrund der Einteilung der Lehrerbildung in unterschiedliche Phasen ergeben. Im Zeitverlauf betrachtet, also in *diachroner Perspektive*, ist die Bildungsbiographie angehender Lehrkräfte geprägt durch Übergänge zwischen verschiedenen Phasen in Form von Abschlüssen und darauf folgenden Zulassungen zur nächsten Phase, beginnend schon in der eigenen Schulzeit durch Jahrgangsabschlüsse und den Übergang in die nächst höhere Klasse. Eine besondere Form des Überganges liegt dann vor, wenn im traditionell dreigliedrig segmentierten Sekundarschulsystem der zeitliche Übergang von einer Klasse in eine nächste mit dem Übergang in eine höher oder niedriger bewertete Schulform gekoppelt wird, wobei wir diesen Bereich nicht eingehender thematisieren wollen. Uns interessieren vielmehr die sich anschließenden Übergänge, insbesondere diejenigen während des Studiums.

Je nach zeitlicher Betrachtungsspanne lassen sich hier unterschiedliche diachrone Übergänge identifizieren:

- *Zeitraum des gesamten Professionalisierungsprozesses*

Wird der gesamte Professionalisierungsprozess von Lehrkräften in den Blick genommen, können zumindest zwei diachrone Übergänge ausgemacht werden, die einhergehen mit der formalen Einteilung der Lehrerbildung in drei Phasen: Der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst und derjenige vom

Vorbereitungsdienst in den Schuldienst bzw. dessen Berufseingangsphase als der dritten Phase der Lehrerbildung. Diese Betrachtungsweise greift allerdings bezogen auf das Lehramt an beruflichen Schulen zu kurz, da sie eine wichtige Phase und damit verbunden zwei wesentliche Übergänge im Professionalisierungsprozess zukünftiger Berufsschullehrer(innen) nicht berücksichtigt, von denen jedoch angenommen werden kann, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit haben: Es geht hierbei um die die Phase der Berufsausbildung, – die ein Großteil der zukünftigen Lehrkräfte für das berufsbildende Schulwesen vor Beginn des Studiums zu absolvieren hat – und demzufolge wären auch der Übergang von der Schule in die Ausbildung sowie der Übergang von der Ausbildung oder anschließender Berufstätigkeit ins Studium in den Blick zu nehmen (vgl. Lempert 1998; 2010; Lempert/ Tramm 2010; Ziegler 2010).

Aus einer subjektorientierten Perspektive sei zudem darauf hingewiesen, dass mit der strukturellen Einteilung der Lehrerbildung in drei Phasen eine rein formale Zergliederung des Professionalisierungsprozesses zum Lehrer vorgenommen wird, der subjektbezogen wohl eher als berufsbiographischer Entwicklungsprozess mit individuellen Brüchen sowie Höhen und Tiefen verstanden werden kann (vgl. Terhart 2001) und demzufolge als ein höchst komplexer, subjektiv geprägter und individuell verlaufender Prozess: „Die formalen Phasen sind Organisationsmuster, die inneren Entwicklungsverläufe dagegen sind auf einen höchst komplexen Prozesscharakter bezogen; sie greifen in die eigene Geschichte zurück und greifen vor, sind geleitet von Utopien und Absichten, von Erinnerungen und Bewältigungsstrategien. Unter formalen Gesichtspunkten mag ein Muster der Einteilung in drei Phasen (...) taugen. In Wahrheit aber entspricht es nicht der dynamischen Entwicklung einer Berufspersönlichkeit.“ (Hammelrath 2004, 104).

- *Zeitraum der ersten Phase der Lehrerbildung*

In unserem Beitrag fokussieren wir auf die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung bezüglich derer aufgrund der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ein weiterer diachroner Übergang hinzugekommen ist: Der Übergang vom Bachelor- in den Masterstudiengang, der für die Studierenden bedeutet, dass sie sich nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelorstudiengangs nicht nur erneut für den Masterstudiengang bewerben und einschreiben müssen,

sondern sich in diesem Zusammenhang ggf. auch einer zusätzlichen Auswahlprozedur mit dem Risiko stellen müssen, trotz erfolgreich absolvierter Bachelorprüfung keinen oder zumindest keinen sofortigen Zugang in das Masterstudium zu bekommen.

- *Zeitraum des Bachelor- bzw. Masterstudiums*

Bachelor- und Masterstudiengänge selbst sind als modularisierte Studiengänge angelegt. Unabhängig vom jeweils zugrunde liegenden Modulverständnis ergeben sich diachrone Übergänge zwischen den Modulen auf der Betrachtungsebene des Bachelor- bzw. des Masterstudiengangs beispielsweise in der Form, dass Studierende bestimmte Eingangsvoraussetzungen erfüllen müssen (erfolgreiches Absolvieren eines zeitlich vorangegangenen Moduls), um ein Modul belegen zu können.

Für die Studierenden verbinden sich mit den jeweiligen Übergängen unterschiedliche kognitive, emotionale und motivationale Herausforderungen.

Aus subjektiver, aber auch aus didaktischer Sicht, dürfte jedoch eine andere Form der Segmentierung interessanter sein, nämlich die während einer bestimmten Ausbildungsphase synchron erfolgende Parallelisierung unterschiedlicher Studien- und Lebensbereiche mit ihren spezifischen, in aller Regel nichtformalisierten, sondern strikt individualisierten Übergangsanforderungen. Diese synchrone Perspektive ist geprägt durch die (Zer-)Gliederung des Lehramtsstudiums in unterschiedliche Teilstudiengänge und mittlerweile – aufgrund der Modularisierung der Studiengänge im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen – die Einteilung der Teilstudiengänge in unterschiedliche Module. Während des Bachelor- und auch während des Masterstudiengangs ergeben sich aus dieser Perspektive zumindest zwei unterschiedliche synchrone Übergänge:

- Übergänge, die aus der interdisziplinären Anlage des Lehramtsstudiums resultieren: Mit integrativ-konsekutiv angelegten Lehramtsstudiengängen verbindet sich im Gegensatz zu desintegrativ-konsekutiven Studiengängen die Idee, dass von Beginn des Bachelor- bis zum Ende des Masterstudiums alle Elemente eines Lehramtsstudiums parallel studiert werden (vgl. ausführlicher dazu Naeve 2013a). In diesem Zusammenhang kommen die Übergänge zwischen den drei Teilstudiengängen in den Blick, also die Übergänge zwischen dem Teilstudiengang der Fachwissenschaft der beruflichen Fachrichtung, dem Teilstudiengang der Fachwissenschaft des Unterrichtsfachs und dem Teilstudiengang Erziehungswissenschaft, womit die

Tatsache thematisiert wird, dass für das Lehramtsstudium das unverbundene Nebeneinander verschiedener Teilstudiengänge stilbildend ist, die ihrer je eigenen hochschuldidaktischen Logik und Dramaturgie folgen und im Regelfall keine gestalteten Zusammenhänge oder Übergänge zwischen einander kennen. Curricular geplant sind bestenfalls (diachrone) Übergänge innerhalb einzelner Teilstudiengänge von einem Modul zum nächsten. Aus der Perspektive der Lernenden stellt sich das Nebeneinander unterschiedlicher Teilstudiengänge im Lehramtsstudium auch unabhängig von der prekären inhaltlichen Beziehungsstiftung sehr pragmatisch als organisatorisches und zeitliches Übergangsproblem dar. Der Wechsel zwischen den Anforderungen sowie zwischen den unterschiedlichen akademischen Lehr-Lern- und Prüfungskulturen, zeitliche Abstimmungsprobleme oder unkoordinierte Belastungsspitzen im Zusammenhang mit Prüfungen und Klausuren stellen die Studierenden vor erhebliche Herausforderungen.

- Neben diesen Übergängen, die die einzelnen Bereiche des Lehramtsstudiengangs betreffen, wird das Bild komplettiert, wenn Übergänge zu hochschulexternen Lebensbereichen der Studierenden in die Betrachtung einbezogen werden, wie beispielsweise der Bereich der beruflichen Nebentätigkeit oder der privaten Lebenssituation. Die Studierenden stehen während des Studiums vor der Herausforderung, zumindest diese beiden zusätzlichen Lebenskontexte mit ihrer vielschichtigen Studiensituation in Einklang zu bringen.

Die soeben dargestellten synchronen Übergänge können konkretisiert werden, wenn der Betrachtungszeitraum weiter eingegrenzt und beispielsweise ein einzelnes Semester in den Blick genommen wird. Die zukünftigen Lehrkräfte für das berufliche Lehramt belegen in jedem Semester Module und Lehrveranstaltungen in jedem der drei Teilstudiengänge, sie studieren demzufolge drei Teilstudiengänge parallel, was in der Konsequenz bedeutet, dass sie jede Woche Lehrveranstaltungen in den drei Teilstudiengängen besuchen, so dass sie zum Teil vielleicht an einem Tag im ständigen Wechsel an Lehrangeboten aus den drei verschiedenen Teilstudiengängen teilnehmen.

Die vorab ausdifferenzierten unterschiedlichen Übergangsarten werden in der nachstehenden Grafik noch einmal zusammenfassen dargestellt (vgl. Abbildung 1):

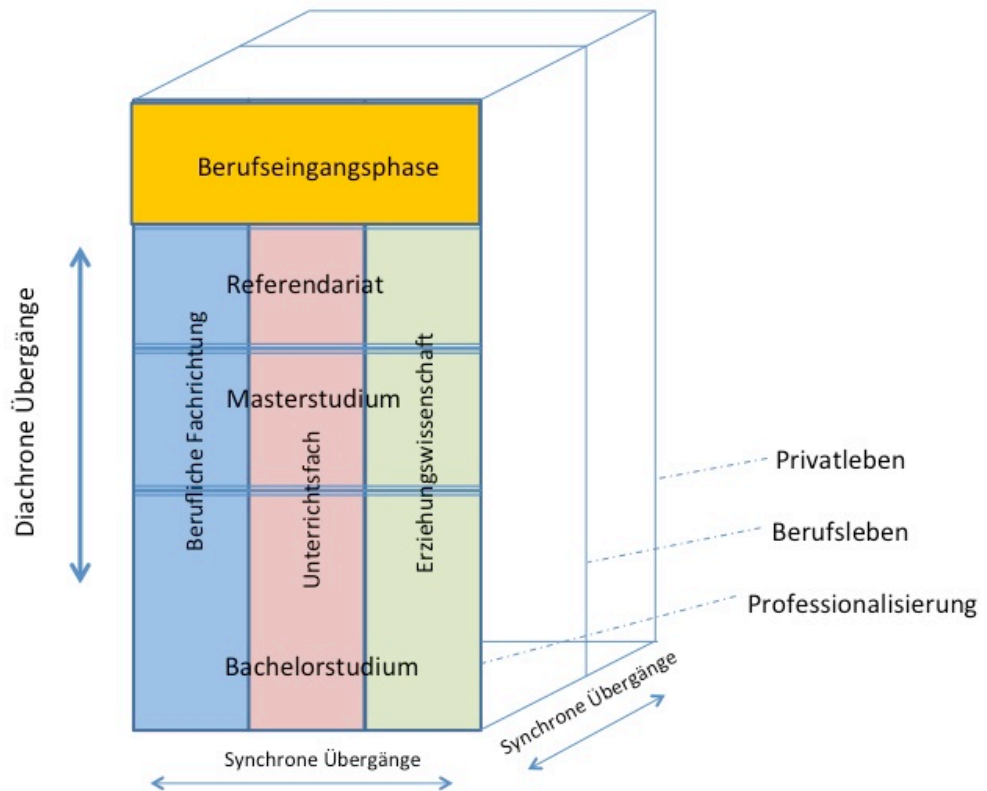


Abbildung 1: diachrone und synchrone Übergänge in der Lehrerbildung

Bisher haben wir mit unserem Zugang zum Thema Übergänge deutlich gemacht und konkretisiert, welche Arten von Übergängen unserer Ansicht nach in der Lehrerbildung eine Rolle spielen. In diesem Kontext ist zudem deutlich geworden, dass für unsere Argumentation zwei unterschiedliche Betrachtungsebenen entscheidend sind: Einerseits kommt es zentral darauf an, bei der Entwicklung von Lehramtsstudiengängen und der Konzeption und Gestaltung von Studienangeboten beide Übergangsarten im Blick zu haben und diese sowohl curricular als auch hochschuldidaktisch mit zu berücksichtigen. Andererseits ist unumstritten, dass die jeweiligen Übergänge von den Subjekten, also den Studierenden bewältigt werden müssen, im besten Sinne (mit-)gestaltet werden können, wobei angenommen werden kann, dass sie den skizzierten Schwellen je nach Situationswahrnehmung und -interpretation individuell unterschiedliche Relevanzen beimessen und vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen und Lebenskontexte die entsprechenden Übergänge verschiedenartig gestalten.

Im Folgenden werden wir aus der Angebotsperspektive unter Bezugnahme auf das Lehrerbildungskonzept für den berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg aufzeigen, welche Überlegungen unserem Konzept zugrunde liegen, um die diachronen und vor allem die synchronen Übergänge im Lehramtsstudium aufzugreifen und für die



Studierenden Möglichkeiten für eine produktive Gestaltung der Übergänge zu schaffen. In diesem Zusammenhang sind für die Planung der diachronen Übergänge vor allem unsere Annahmen zur Kompetenzentwicklung in modularisierten Studiengängen und für die synchronen Übergänge die Konzeptionen der Praxisphasen sowie der didaktischen Sequenz im Lehramtsstudiengang von besonderer Bedeutung.

## **2 Zur curricularen Gestaltung von Übergängen in der universitären Lehrerbildung am Beispiel des Studiengangs Lehramt an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg**

Auf Grundlage politischer Beschlüsse, die im wesentlichen Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung aus dem Jahre 2001 sowie Vereinbarungen zwischen den Bundesländern auf KMK-Ebene umsetzen, wurden an der Universität Hamburg integrativ-konsekutive Lehramtsstudiengänge unter der Leitidee eines integrationstheoretischen Lehrerbildungscurriculums konzipiert. Auch die universitäre Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich findet demzufolge in Form eines gestuften Studiengangs in Bachelor- und Masterstrukturen statt: Der sechssemestrige Bachelorstudiengang stellt die erste Phase und der viersemestrige Masterstudiengang die zweite Phase der universitären Lehrerausbildung dar. Beide Studiengänge setzen sich wiederum aus verschiedenen, parallel zu studierenden Teilstudiengängen zusammen. Anhand dieser strukturellen Anlage wird die integrativ-konsekutive Studienkonzeption deutlich, aus der sowohl diachrone als auch synchrone Übergänge resultieren. Der entscheidende Übergang diachroner Art ist die Schwelle zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudiengang, die synchronen Übergänge bestehen zwischen den drei Teilstudiengängen, die in jedem Semester parallel studiert werden:

- Teilstudiengang Erziehungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- Teilstudiengang der beruflichen Fachrichtung
- Teilstudiengang des Unterrichtsfaches

Ein wesentliches curriculares Gestaltungsmerkmal des Bachelor- und Masterstudiengangs ist die Einführung einer modularisierten Studienstruktur, die für die Lehrerbildung durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. z. B. Beck 2007, Tramm 2007; Winter 2007). Mit dieser Strukturierung wird jeder Teilstudiengang in unterschiedliche Module zergliedert, wodurch

eine Reihe diachroner Übergänge für die Studierenden entstehen. Hinsichtlich der Modularisierung wird u. a. die Gefahr gesehen, dass

- die Studierenden aufgrund der thematischen Abgeschlossenheit von Modulen keine Verknüpfung zwischen den Modulen und deren Studieninhalten herstellen können, so dass diese lediglich nebeneinander stehen bleiben würden;
- der Aufbau von Berufshaltungen und -einstellungen verhindert werde, weil sich die Studierenden lediglich am Output einzelner Lehrveranstaltungen innerhalb eines Moduls orientieren, den größeren Gesamtzusammenhang allerdings verkennen könnten (vgl. Fuchs 2002, 38f.). Beck macht kritisch darauf aufmerksam, dass „[wir] von der durch ein Studium anzubahnenden Professionalität durch breit angelegte bereichsübergreifende und multiperspektivische Reflexionen auf der Basis wohlstrukturierter und integrierter Wissensbestände, die als ‚Gesamtkompetenz‘ an seinem Ende stehen und mit innovativen, auf Zusammenhänge und Querverbindungen zielenden Arrangements geprüft werden sollten, [...] qua Modularisierung weiter entfernt [sind] denn je.“ (2007, 17);
- dass der Verwertungsaspekt des Studiums deutlich in den Vordergrund rückt und sich die Studienmotivation allein auf das Sammeln von Leistungspunkten und auf das Bestehen der Modulprüfungen beschränke (vgl. Beck 2007, 17).

Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten ginge es unserer Ansicht nach darum, die Kompetenzentwicklung im Rahmen modularisierter Studiengänge im Sinne eines Entwicklungsmodells zu denken und zu konzipieren. Eine derartige Anlage des Lehramtsstudiums erfordert

- die Identifikation thematischer Pfade, die über den gesamten individuellen Entwicklungsprozess angelegt werden und demzufolge wie ein Spiralcurriculum in verschiedenen Phasen des Entwicklungsprozesses auf unterschiedlichen Niveaustufen der Kompetenz zu durchlaufen sind;
- eine entwicklungsförderliche Sequenzierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte sowie
- entwicklungsförderliche soziale Strukturen (vgl. ausführlicher dazu Tramm 2007; Tramm / Naeve 2010).

Die Herausforderung besteht nun darin, dem Entwicklungsmodell entsprechend thematische Pfade zu identifizieren, die in unterschiedlichen Modulen über den Bachelor- und

Masterstudiengang hinweg aufgegriffen werden und mit denen sich die Studierenden auf unterschiedlichen Niveaustufen und aus unterschiedlichen Perspektiven über das gesamte Studium hinweg auseinandersetzen.

## 2.1 Die didaktische Sequenz als ein Beispiel zur produktiven Gestaltung diachroner Übergänge

Für den Teilstudiengang Erziehungswissenschaft wurden im Zuge der Neugestaltung des Lehramtsstudiengangs solche thematischen Pfade festgelegt. Wichtige curriculare Bezugspunkte für die Identifikation dieser Themen stellten für uns eine Mindmap zu Kernproblemen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität sowie Überlegungen zu inhaltlichen Kompetenzdimensionen einer professionellen Lehrkraft im berufsbildenden Bereich dar, die in dem Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell ausgearbeitet sind, das am IBW als zentrale Orientierungsgrundlage für die Ausgestaltung des Lehramtsstudiengangs dient (vgl. dazu Brand / Tramm 2002; Tramm 2005; Tramm 2006, Tramm 2007, Tramm / Naeve 2010, Naeve 2013a).

Einen dieser thematischen Pfade stellt die (fachrichtungs-)didaktische Sequenz dar, die sich über den Bachelor- und Masterstudiengang erstreckt und aus insgesamt vier Veranstaltungen besteht, die in drei unterschiedlichen Modulen verortet sind (vgl. vertiefend Tamm / Naeve 2010). Die Lehrveranstaltungen beziehen sich auf die theoriegeleitete Analyse, Gestaltung und Reflexion von Lehr- / Lern- bzw. Bildungsprozessen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Struktur des didaktischen Lehrangebots im Studium.

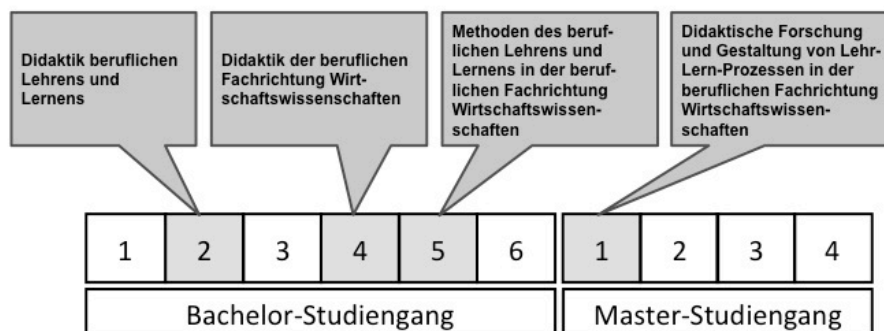


Abbildung 2: Überblick über die didaktische Sequenz im erziehungswissenschaftlichen Studium

Mit dieser Sequenz wird ein Studienangebot zur Verfügung gestellt, mit dem im Sinne eines Entwicklungsmodells diachrone Übergänge zwischen einzelnen Modulen produktiv gestaltet

werden sollen, indem sich die Studierenden in den einzelnen Veranstaltungen aus unterschiedlichen Perspektiven und Fragestellungen mit der Didaktik ihrer beruflichen Fachrichtung auseinandersetzen, wobei aber immer auch Bezüge zu den vorangegangenen Veranstaltungen hergestellt werden. Für die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften ist der Entwicklungspfad für die Studierenden folgendermaßen angelegt:

Zu Beginn der didaktischen Studien, im zweiten Semester des Bachelorstudiums, wird im Rahmen der fachrichtungsübergreifenden Vorlesung „Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens“ in grundlegende Perspektiven, Fragestellungen, Probleme und Ansätze des beruflichen Lernens und Lehrens eingeführt.

In den drei darauf basierenden didaktischen Seminaren liegt der Fokus auf didaktischen Aspekten aus der Perspektive der gewählten beruflichen Fachrichtungen. Das Modul „Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen in der beruflichen Fachrichtung“ bildet den Schwerpunkt der didaktischen Sequenz im Bachelorstudium und dient der Einführung in makrodidaktische Fragestellungen und Ansätze der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften. Das Modul besteht aus

- dem Seminar zur „Didaktik der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“, das die Studierenden im vierten Semester des Bachelorstudiums besuchen, sowie
- dem Seminar „Methoden des beruflichen Lehrens und Lernens in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“, das die Studierenden im fünften Semester absolvieren.

Wir gehen davon aus, dass Vorstellungen und Überzeugungen hinsichtlich des beruflichen Lehrens und Lernens in der Schule maßgeblich von den persönlichen Lernerfahrungen der Studierenden geprägt sind. Daher richtet sich die Konzentration zu Beginn der didaktischen Sequenz darauf, dass sich die Studierenden reflexiv mit dem eigenen Lern- und Unterrichtsverständnis auseinandersetzen. Über die Konfrontation mit didaktischen Ansätzen sollen sie dazu herausgefordert werden, sich für theoriegeleitete Zugänge zu öffnen, damit sie ihre Vorstellungen, Überzeugungen und Einstellungen im Lichte wissenschaftlicher Theorien reflektieren, kritisch hinterfragen und weiterentwickeln.

Den Abschluss der didaktischen Sequenz bildet das Seminar „Didaktische Forschung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“ im ersten Semester des Masterstudiums, das die Studierenden vor Beginn des Kernpraktikums absolvieren. In diesem Seminar stehen die theoriegeleitete Analyse und

Planung beruflicher Bildungsprozesse auf einer mikrodidaktischen Ebene im Vordergrund. Die Studierenden sollen sich den didaktischen und lehr-lerntheoretischen Forschungsstand der Wirtschaftspädagogik erschließen und sich auf dieser Basis grundlegende Kategorien und Kompetenzen zur Analyse und Planung von konkreten Lernsituationen aneignen. Das Seminar bildet wichtige Bausteine des Fundament für das Kernpraktikum im zweiten und dritten Semester des Masterstudiums, mit dem es in einem engen konzeptionellen Zusammenhang zu sehen ist. Dies gilt insbesondere für das dort verankerte Schul- und Unterrichtsband, in dessen Rahmen die Studierenden unter Begleitung und Anleitung eines Mentors zunehmend eigenen Unterricht planen, durchführen und evaluieren. Ein zentrales Element in diesem Schul- und Unterrichtsband repräsentieren kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in studentischen Kleingruppen, die von je einem Hochschullehrenden und einem Seminarleiter des Studienseminars begleitet werden und über die ein Rückbezug des im Praktikum erworbenen unterrichtlichen Handlungswissens auf wissenschaftlich begründete Standards didaktischen Handelns angestrebt wird.

Die didaktische Sequenz ist ein Beispiel dafür, wie wir im Rahmen des Teilstudiengangs Erziehungswissenschaft versuchen, diachrone Übergänge curricular und hochschuldidaktisch mitzudenken und zu planen. Unserer Meinung nach hat diese Sequenz jedoch vor allem im Hinblick auf die Herstellung von synchroner Kohärenz der einzelnen Teilstudiengänge zueinander eine herausragende Bedeutung, womit eine zentrale Kritik in der Lehrerbildungsdiskussion aufgegriffen wird, die sich auf die unzureichende curriculare Konsistenz und Abstimmung der Teilstudiengänge untereinander bezieht. Als Konsequenz daraus ergebe sich ein Studiengang mit Lehrangeboten, die zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Fächern bzw. Fakultäten nicht koordiniert und aufeinander abgestimmt seien, weshalb kein in sich stimmiger Gesamtlehramtsstudiengang existiere (vgl. Terhart 2000, 27). Aufgrund der unverbundenen, nebeneinander stehenden Studienelemente und -inhalte würden auch den Studierenden die Beziehung zwischen diesen Elementen ihres Studiengangs nicht deutlich bzw. bliebe es ihnen überlassen, die Studieninhalte sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Terhart 2000; Keuffer/ Oelkers 2001; Wissenschaftsrat 2001).

Mit dieser Kritik ist unserer Ansicht nach – auch mit Blick auf die neu eingeführten Bachelor- und Masterstudiengänge – ein elementares Problem der universitären Lehrerbildung angesprochen, denn unserer Einschätzung nach finden signifikante Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Professionalisierungsidee vor allem dann statt, wenn

es im synchronen Bereich gelingt, verschiedene Erfahrungssphären synergetisch aufeinander zu beziehen und biographische Brückenschläge zu ermöglichen. Dabei spielen die Erziehungswissenschaften als professionsbezogene Kerndisziplin eine herausgehobene Rolle und darin wiederum insbesondere die Didaktiken sowie die Gestaltung und Begleitung der Praxisphasen im Studium. Der besondere Beitrag der Didaktiken zur synchronen Kohärenz des Studiums liegt darin, dass es nur über sie und den durch sie repräsentierten Unterrichtsbezug möglich wird, die in der Regel sehr unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Studienanteile von beruflicher Fachrichtung und Unterrichtsfach auf eine gemeinsame pädagogisch-professionelle Perspektive zu beziehen. Erst hierüber kann die Fachwissenschaft, über individuell vielleicht vorhandene logotrope Zugänge hinaus, für die Studierenden subjektiv Sinn und Relevanz im Professionalisierungsprozess gewinnen. Erst hierüber könnte es möglich werden, das fachwissenschaftliche Studium nicht nur unter Tauschwertgesichtspunkten mit Blick auf die zu erwerbenden Zertifikate zu absolvieren, sondern seinen Gebrauchswert zu erkennen oder, wo dieser nicht erkennbar ist, diesen einzufordern. Diese letzte Bemerkung soll auch deutlich machen, dass es sich hierbei aus unserer Sicht keinesfalls nur um ein Wahrnehmungsproblem der Studierenden handelt, sondern dass die Gestaltung der fachwissenschaftlichen Studienangebote im Lehramtsstudium tatsächlich ein wesentliches Desiderat der Lehrerbildungsreform darstellt.

Den Beitrag der Praxisphasen im Lehramtsstudium zur synchronen Integration sehen wir einerseits darin, dass hier tatsächlich ein Feld vorliegt, in dem theoretische Reflexion und praktisches Handeln aufeinander bezogen sind und in dieser Bezogenheit erlebt und reflektiert werden können. Fragen nach dem jeweiligen (theoretisch begründeten) Anwendungsmodell, nach dem Verhältnis von subjektiven und objektiven Theorien, mithin wissenschaftstheoretische Fragen und die ganz persönliche Frage nach der eigenen Erwartung an Theorie werden damit virulent. Im subjektiven Erleben und biographischen Erfahren sind diese Praxisphasen damit zugleich Phasen, in denen Handeln, Rasonieren und affektives Erleben miteinander verschmelzen, in denen Haltungen und Einstellungen sichtbar werden, in denen Stellungnahme und Verantwortungsübernahme gefordert sind, in denen Selbstwirksamkeit und Resilienz erkennbar und schließlich Fragen der eigenen beruflichen Orientierung und Perspektive relevant werden. Praxisphasen bieten damit das Potenzial, typische Segmentierungen des Lehrerstudiums zwischen Fach und Pädagogik, Theorie und Praxis, Rationalität und Emotion, Studium und Persönlichem aufzuheben und zu differenzierter, mehrperspektivischer Reflexion ganzheitlicher Erfahrungen herauszufordern.

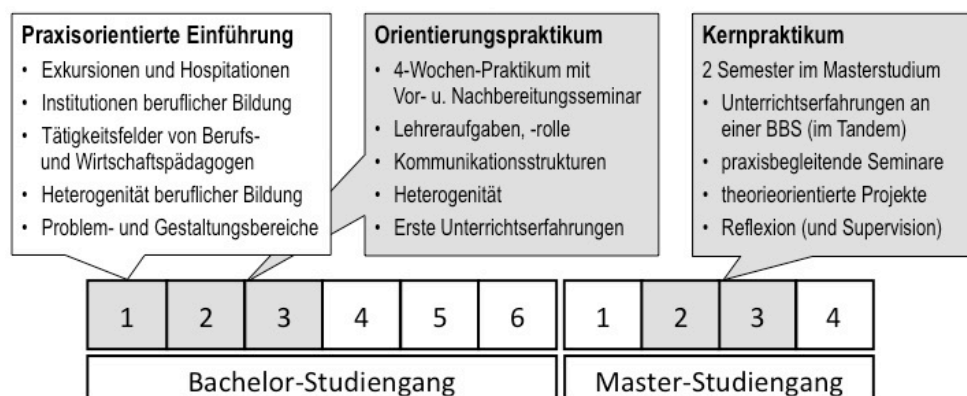
Dies bedarf der klugen Gestaltung solcher Praxisphasen, weshalb wir im Folgenden die konzeptionelle Anlage der Sequenz von Praxisphasen im Lehramtsstudiengang für den berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg darstellen und zur Diskussion stellen wollen.

## 2.2 Praxisphasen im Hamburger Lehramtsstudium und deren Potenziale zur produktiven Gestaltung synchroner Übergänge

In der Hamburger Lehrerbildungskonzeption kommt den praxisbezogenen Elementen eine besondere Bedeutung zu und in diesem Kontext vor allem den schulischen Praxisphasen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in verschiedenen Formaten im Bachelor- und Masterstudiengang verankert sind. Mit diesen werden vor allem die Zielsetzungen verbunden, dass die Studierenden

- das System Schule erkunden und das Tätigkeitsprofil, die Belastungen und Befriedigungen des Lehrerberufs kennenlernen,
- Unterricht theoriegeleitet analysieren,
- eigene Unterrichtsvorhaben vorbereiten, durchführen und evaluieren,
- ihre Eignung für den Lehrerberuf, ihre Haltungen und Einstellungen sowie ihre Berufsmotivation reflektieren,
- sich ihrer eigenen Potenziale und Entwicklungsbedarfe bewusst werden und diese realistisch einschätzen
- sich mit Problemen und Gestaltungsfeldern der pädagogischen Praxis theoriegeleitet (im Sinne des forschenden Lernens) auseinandersetzen.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen ist eine Sequenz von Praxisveranstaltungen entwickelt worden, die in der folgenden Abbildung visualisiert wird.



### Abbildung 3: Praxisphasen im Lehramtsstudiengang Lehramt an Beruflichen Schulen in Hamburg

#### *Praxisorientierte Einführung*

Mit der *Praxisorientierten Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (PE)*, die von den Studierenden i. d. R. im ersten Semester ihres Bachelorstudiums absolviert wird, verbindet sich die Intention, dass die Studierenden gleich zu Beginn des Studiums angehalten werden, eigene berufliche Interessen und Potenziale reflektieren. Um die Reflexion der eigenen Berufswahl anzuregen, werden den Studierenden sowohl die Anforderungen an Berufs- und Wirtschaftspädagogen in verschiedenen Praxisfeldern als auch die Heterogenität der Zielgruppen beruflicher Bildung und die damit einhergehenden pädagogischen Anforderungen verdeutlicht. Damit sie eine Orientierung über verschiedene berufs- und wirtschaftspädagogische Arbeitsfelder und Bildungskonzepte erhalten, werden Hospitationen in unterschiedlichen Institutionen beruflicher Bildung durchgeführt, insbesondere an berufsbildenden Schulen. In der Seminararbeit wird an bereits vorhandene Schul- und Berufserfahrungen der Studienanfänger angeknüpft, indem durch die systematische Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Hospitationen, bei den Studierenden ein doppelter Perspektivenwechsel angeregt wird, und zwar einerseits von der Schüler- zur Lehrersicht auf Unterricht und andererseits von der Wahrnehmung und Beurteilung auf der Grundlage voruniversitärer Alltagserfahrungen und -begriffe hin zur systematischen, theoriegeleiteten Wahrnehmung und Analyse vorfindlicher Praxis. Im Rahmen der Veranstaltung sollen die Studierenden anknüpfend an ihre beruflichen Interessen und Potenziale Konsequenzen für den eigenen Professionalisierungsprozess und die individuelle Studiengestaltung ziehen.

#### *Orientierungspraktikum*

Am Ende des zweiten Semesters des Bachelorstudiums absolvieren die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit ein vierwöchiges *Orientierungspraktikum*, während dessen sie vier Wochen an einer beruflichen Schule konkrete Erfahrungen im schulischen Praxisfeld sammeln. Das Praktikum ist eingebettet in das Modul „Erkundung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld“, welches sich über das zweite und dritte Semester des Bachelor-Studiums erstreckt, es wird durch ein Seminar zur beruflichen Sozialisation vorbereitet, zu dessen inhaltlichen Schwerpunkten sowohl die Sozialisation von Jugendlichen



in der beruflichen Bildung zählen als auch die spezifischen Sozialisationserfahrungen der Studierenden auf ihrem (akademischen) Weg zum Lehrerberuf.

Über das Orientierungspraktikum soll eine reflexive Auseinandersetzung mit der Lehrerarbeit und der eigenen Berufswahl angebahnt werden. Vorrangiges Ziel des Orientierungspraktikums ist es also, dass sich die Studierenden mit dem späteren beruflichen Handlungsfeld als Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule auseinandersetzen, sich dieses mit Hilfe theoretisch-begrifflicher Konzepte in seiner Vielfalt erschließen und vor diesem Hintergrund die eigene Berufswahl reflektieren.

Darüber hinaus werden die Studierenden dazu aufgefordert, sich im Rahmen eines begrenzten empirischen Erkundungsauftrags theoriegeleitet mit der schulischen Praxis auseinanderzusetzen. In diesem Sinne soll das Praktikum ebenfalls dazu dienen, dass die Studierenden einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herstellen und ihre Erwartungen an Theorie und deren Leistung für die Praxis reflektieren. Die Studierenden erarbeiten im Rahmen des vorbereitenden Seminars erste Ideen für ihre Erkundungsaufträge, die sie dann während des Praktikums konkretisieren und ihre Untersuchung eigenständig an der Schule durchführen.

### *Kernpraktikum*

Das *Kernpraktikum* im Rahmen des Masterstudiums ist das Herzstück der Praxiselemente im Lehramtsstudiengang, es umfasst insgesamt 30 Leistungspunkte (also das Volumen eines ganzen Semesters) und wurde vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung, Berufsbildende Schulen (LIA 3) gemeinsam entwickelt. Das Kernpraktikum erstreckt sich über das zweite und dritte Semester des Masterstudiums. Den zentralen Lernort für die Studierenden stellt eine berufsbildende Schule in Hamburg im Berufsfeld der jeweiligen beruflichen Fachrichtung dar.

Das Kernpraktikum gliedert sich in zwei Module, die sich wiederum auf fünf parallel verlaufende und sich, mit Ausnahme des Unterrichtsversuchsbandes, über die gesamte Dauer des Praktikums erstreckende Bänder verteilen (vgl. Abbildung 4; vertiefend siehe z. B. Tramm/ Naeve 2010; Tramm et al. 2012):

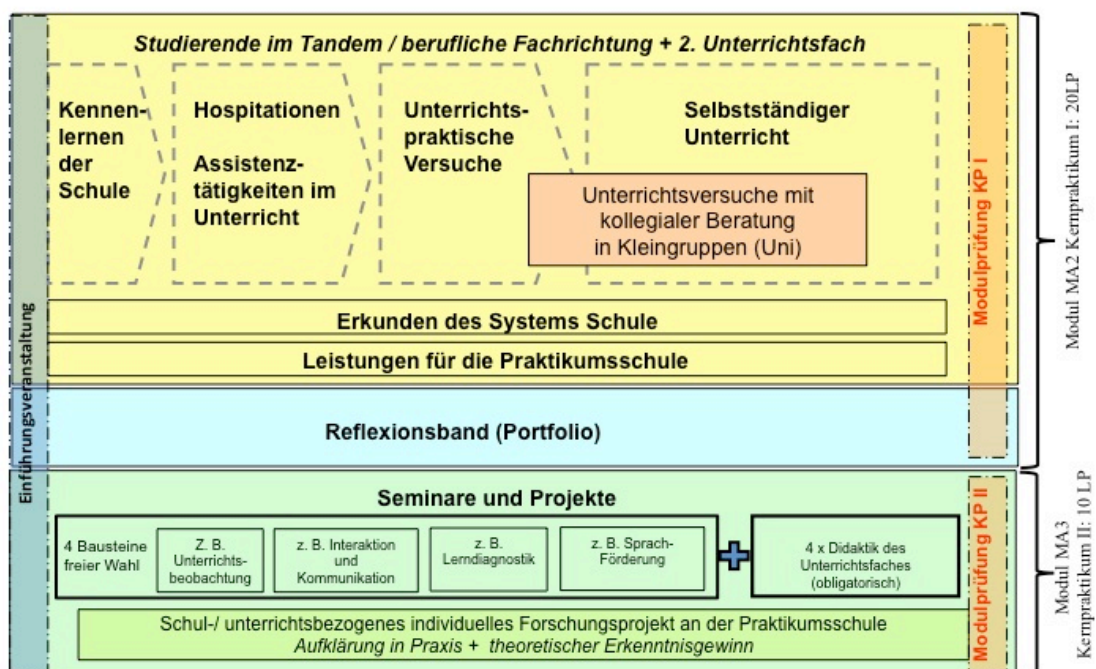


Abbildung 4: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudien-gang Lehramt an Beruflichen Schulen

Das Modul Kernpraktikum I umfasst das *Schulband*, ein begleitendes *Reflexionsband* sowie das *Unterrichtsversuchsband*. In dem Modul stehen die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht sowie die Entwicklung entsprechender analytischer, reflexiver und pragmatischer Kompetenzen im Zentrum.

Das Schulband stellt das Zentrum des Kernpraktikums dar. Die Studierenden absolvieren jeweils zu zweit (in Tandems) das Kernpraktikum an einer berufsbildenden Schule in Hamburg. Im zweiten Mastersemester sind sie in einem zeitlichen Umfang von einem Tag (Vormittag) während der Vorlesungszeit und während der vorlesungsfreien Zeit über einen Zeitraum von vier Wochen an vier bis fünf Tagen an der Schule; im dritten Mastersemester im Umfang von zwei bis drei Vormittagen. Sie werden an den Schulen von Mentoren betreut, die im Rahmen einer Fortbildungssequenz durch LIA 3 in Zusammenarbeit mit dem IBW auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Im Rahmen des Schulbandes geht es darum, dass die Studierenden das System Schule erkunden und unter Begleitung und Anleitung regelmäßig und im Verlauf der Kernpraktikums mit zunehmender Verantwortung eigene Unterrichtseinheiten planen, durchführen und evaluieren.

In das Schulband eingebettet finden im zweiten Semester des Kernpraktikums kollegial hospitierte Unterrichtsversuche in studentischen Kleingruppen statt (Unterrichtsversuchs-

band), die von einem Hochschullehrer des IBW (als hauptverantwortlichem Betreuer) gemeinsam mit einem Seminarleiter des Landesinstituts (LIA 3) begleitet werden.

Im Reflexionsband trifft sich eine feste Gruppe von Studierenden etwa 14-tägig, um gemeinsam die Schulerfahrungen zu reflektieren. Die Gruppe wird von je einem Lehrenden des IBW und einem Mitarbeiter von LIA 3 im Team betreut. Diese Veranstaltungen bilden den Ort an dem die Studierenden sich reflexiv und theoriegeleitet mit ihren Praxiserfahrungen auseinandersetzen, in denen Fragen ihrer beruflichen Orientierungen, ihres beruflichen Selbstverständnisses bearbeitet und ihre Einstellungen, Haltungen und Werte thematisiert werden. In den Veranstaltungen werden darüber hinaus aus einer theoriebezogenen Perspektive Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt (vgl. ausführlicher dazu Naeve / Tramm im Druck).

Das Modul Kernpraktikum II umfasst das Seminarband und das Projektband. Im Seminarband werden den Studierenden über die zwei Semester des Kernpraktikums hinweg „Qualifizierungsbausteine“ angeboten, durch die sie in der Bewältigung der praktischen Anforderungen des Schulbandes unterstützen werden sollen. Zudem soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, an wahrgenommenen Entwicklungsbedarfen zu arbeiten oder aber spezifische Fragen und Interessen zu vertiefen. Die Anbieter solcher Qualifizierungsbausteine sind Fachdidaktiker der Universität und (Fach-)Seminarleiter des Landesinstituts (LIA 3).

Mit dem Projektband wird die Intention des forschenden Lernens erneut in die Praxisphasen integriert und anhand einer komplexeren Forschungsfrage als im Orientierungspraktikum realisiert. Im Rahmen des Kernpraktikums sollen die Studierenden ein eigenes Forschungsprojekt durchführen, sie sollen sich in diesem mit gehaltvollen Problemen ihrer Praktikumsschule theoriegeleitet auseinandersetzen, Forschungsfragen systematisch bearbeiten und zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis beitragen.

Insbesondere über die konzeptionelle Anlage des Kernpraktikums und die einzelnen Bänder versuchen wir, die Übergänge im synchronen Bereich mit zu denken und zu organisieren. Allerdings reicht allein eine Konzeption derartiger Übergänge nicht aus. Wir haben bereits zu Beginn unseres Beitrages darauf aufmerksam gemacht, dass es vor allem die Studierenden sind, die eine Verbindung zwischen den einzelnen Studienbereichen herstellen müssen. Sie planen und gestalten zudem ihr Studium vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen und Interpretationen und intendieren dabei zudem, ihre individuellen Lebenskontexte mit dem Studium in Einklang zu bringen. Mit Blick auf die studentische Wahrnehmung und

Gestaltung von Praxisphasen zeigt sich, dass eine Überwindung von Segregation auf Seiten der Studierenden einen gewissen Mut zur Reflexion, die Bereitschaft zum Experiment und eine Offenheit für neue Erfahrungen, für Verunsicherungen und eine neue Sicht auf die Dinge und sich selbst voraussetzt. All dies wird schwerer zu leisten sein, wenn Barrieren im diachronen Bereich ins Spiel kommen. Wenn es um die Benotung von Praktikumsleistungen geht, wenn es um das Erreichen von Notendurchschnitten und Zensurensschwellen im Kontext von Masterexamen und Referendariatszulassung geht, wächst die Gefahr, dass die Studierenden zu Strategien der Komplexitätsreduktion greifen, dass Anforderungen eingegrenzt und sequenziell abgearbeitet werden, dass Studienbelange vom Privaten abgespalten werden, dass das Studium nicht als biographisch-reflexive Herausforderung angenommen, sondern bürokratisch penibel abgearbeitet wird.

Wir zeigen abschließend anhand einiger ausgewählter Ergebnisse der formativen Evaluation aus der Perspektive der Studierenden, dass die Gefahr, dass das Studium schwerpunktmäßig unter instrumentell-prüfungsorientierten Gesichtspunkten abgearbeitet wird, durchaus besteht.

### **3 Probleme der Überwindung diachroner und synchroner Übergänge aus der Perspektive von Studierenden**

Um die Perspektive der Studierenden zu erfassen, wurde der erste Jahrgang, der den Lehramtsstudiengang in Bachelor- und Masterstrukturen absolviert hat, mittels einer formativen Evaluation systematisch begleitet (vgl. ausführlich Naeve 2013a für die Ergebnisse zum Bachelorstudiengang und Naeve 2013b für die Ergebnisse zum Masterstudiengang).

In der Evaluation wurde u. a. den Fragestellungen nachgegangen, wie Studierende die Studienangebote wahrnehmen und beurteilen, welche Zielsetzungen sie verfolgen, wo sie Herausforderungen und Probleme sehen und welche Strategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu gestalten und es mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren. Die Studierenden wurden im Rahmen einer qualitativen Untersuchung zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums interviewt, insgesamt wurden im Bachelorstudiengang neun Studierende der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und im Masterstudiengang acht Studierende unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen in die Studie einbezogen. Zudem fanden im Masterstudiengang Gruppendiskussionen mit weiteren zwanzig Studierenden statt (vgl. tiefergehend Naeve 2013a; Naeve 2013b).

Wenn es um das subjektive Erleben von diachronen und synchronen Übergängen geht, dann möchten wir aufgrund der qualitativen Daten aus den leitfadengestützten Interviews auf einige Gesichtspunkte hinweisen, die sich gegebenenfalls kontraproduktiv mit Blick auf die konzeptionell intendierte Professionalisierungsstrategie der zukünftigen Lehrkräfte auswirken könnten.

Für die Studierenden spielen in ihrem Studium vor allem die Barrieren im zeitlichen Ablauf, also im diachronen Bereich eine entscheidende Rolle. Dies zeigt sich besonders deutlich im Bachelorstudium, in dem die Schwelle vom Bachelor- in den Masterstudiengang als enorme Belastung wahrgenommen wird. Die Studierenden formulieren dies wie folgt:

*„Immer dieser Druck von den Prüfungen, dass man immer gut sein muss und immer Leistung bringen muss, das ist eine ganz schöne Belastung. [...] Man muss sich ja nachher mit dem Bachelorzeugnis für den Master bewerben und mit dem Masterzeugnis wieder für die Schule. Und es zählen immer nur die Noten. Also alles worauf es ankommt, sind die Noten.“*

*„Also ich finde, dass wir unter einem sehr hohen Leistungsdruck stehen: Es fängt damit an, dass wir einen Bachelorabschluss brauchen, um überhaupt in den Master reinzukommen. Das bedeutet, dass man jedes Semester sieben, acht Klausuren schreibt und das ist eine enorme Belastung, weil man alle Klausuren bestehen muss und das auch ziemlich gut, weil alle Noten in meine Bachelornote eingehen – und die ist entscheidend dafür, ob ich einen Masterplatz bekomme.“*

Die Studierenden machen deutlich, dass der Übergang in den Masterstudiengang in ihrer Wahrnehmung zentral davon abhängt, dass sie die Prüfungsleistungen erfolgreich absolvieren und dies parallel in allen drei Teilstudiengängen. Sollten sie die institutionellen Anforderungen nicht bewältigen können, besteht die Gefahr, dass sie ihr angestrebtes Berufsziel nicht erreichen. Hinzu kommt, dass in ihrer Wahrnehmung selbst dann, wenn sie den Bachelorstudiengang erfolgreich absolvieren, nicht sichergestellt ist, dass sie einen Masterplatz im Lehramtsstudiengang erhalten, weil der Zugang zum Masterstudium über die Bachelornote geregelt wird. In der Konsequenz führt diese Wahrnehmung und Interpretation ihrer Studiensituation dazu, dass die Studierenden in jedem Semester in den Lehrveranstaltungen der drei Teilstudiengänge vor allem das instrumentelle Ziel verfolgen, die formalen Qualifikationsnachweise durch das Erbringen der erforderlichen Studien- und Prüfungsleistungen zu erlangen (vgl. vertiefend Naeve 2013a).

Um die institutionellen Anforderungen aller Teilbereiche im Lehramtsstudium zu bewältigen, wenden die Studierenden Strategien der Komplexitätsreduktion an, die sich darin zeigen, dass die Studierenden sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang versuchen, im synchronen Bereich die Teilstudiengänge allein unter Gesichtspunkten der Studierbarkeit

aufeinander abzustimmen und sich zudem auf den Studienbereich konzentrieren, in dem sie die höchsten und umfangreichsten Anforderungen zu erfüllen haben.

*„Bis zum dritten Semester habe ich mich mit dem pädagogischen Bereich eigentlich gar nicht auseinandergesetzt. Obwohl es mich teilweise schon interessiert hat [...], aber die Zeit dafür war einfach nicht da. Da entscheidet man wirklich, was muss ich zum Ende des Semesters machen, das waren in dem Fall die Klausuren, die nicht im pädagogischen Bereich waren.“*

*„Erziehungswissenschaft ist mehr und mehr zum Fach geworden, was ich auch zurückstellen kann, man hat ja dann auch ziemlich schnell gesehen, welche Fächer im Hinblick auf die Prüfungen wichtig sind. Das waren die Wirtschaftswissenschaften, da muss man einfach viel lernen und auf die habe ich mich dann einfach komplett konzentriert und die ganzen pädagogischen Fächer dann mehr so nebenbei mitgezogen.“*

Neben den Übergängen, die sich aufgrund der strukturellen und curricularen Anlage des Studiengangs ergeben, existieren für die Studierenden weitere Schwellen im synchronen Bereich zu den Lebensbereichen außerhalb der Studiensituation. In diesem Kontext zeigt sich vor allem, dass Schwierigkeiten darin bestehen, eine berufliche Nebentätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren, insbesondere während der Prüfungsphasen zum Semesterende. Dieser Zeitraum ist gekennzeichnet durch eine hohe Komplexität, die sich in erster Linie ergibt durch

- die hohen und rigide von außen (also institutionell) gesetzten Anforderungen, die daraus resultieren, dass es sich insgesamt um ein sehr stark reguliertes Studium handelt, das geprägt ist durch die Vorgaben der Prüfungsordnung und der jeweiligen unabhängig voneinander konzipierten fachspezifischen Bestimmungen in den drei Teilstudiengängen,
- das hohe Prüfungsvolumen, da in jedem Semester in einem ausgeprägten Maß Modulprüfungen in allen drei Teilstudiengängen zu absolvieren sind, was die Studierenden mehr oder minder stark unter Druck setzt, weil die Prüfungen in engen Zeitfenstern in allen drei Teilstudiengängen parallel zu bewältigen sind.

Von uns wurden schulische Praxisphasen als besonders wertvolle Elemente im Lehramtsstudium hervorgehoben, weil während dieser Phasen im Studium die Segregation der Studienelemente zumindest zum Teil aufgehoben wird und Übergänge auf unterschiedlichen Ebenen im synchronen Bereich stattfinden. Sie besitzen damit unserer Ansicht nach das Potential zum Herstellen von Kohärenz und zur synchronen Integration unterschiedlicher Perspektiven im Lehramtsstudium.

Aus der Sicht der Studierenden ist unumstritten, dass es sich um wichtige – wenn nicht die wichtigsten – Veranstaltungen in ihrem Lehramtsstudium handelt, allerdings muss deren

Beitrag zur Überwindung der Zergliederung des Studiums in unverbunden nebeneinander stehende Teilbereiche deutlich hinterfragt werden. Die Studierenden bezweifeln viel eher den Beitrag der fachwissenschaftlichen Studien hinsichtlich der Entwicklung einer fundierten Fachkompetenz für den Lehrerberuf.

*„Die Inhalte [im Bereich Wirtschaftswissenschaften] sind leider oft irrelevant. Das werde ich in der Form, so wie es gemacht wurde, nie gebrauchen.“*

*„Die Themen, die in der Berufsschule behandelt werden, die kann jeder machen, der Abitur gemacht hat, also der müsste sich zwar noch einarbeiten, aber muss hier kein wissenschaftliches Studium ableisten“*

Wenngleich, insbesondere mit Blick auf das letzte Zitat, der eigene Anspruch des Studenten an seine professionelle Fachkompetenz durchaus befremdlich wirkt, so ist dennoch zu bedenken, dass durchaus angenommen werden kann, dass den Studierenden die Leistung und Notwendigkeit des fachwissenschaftlichen Studiums für die Qualifizierung zum Lehrerberuf nicht deutlich wird. Ist dies der Fall, besteht wenigstens die Gefahr, dass schulische Praxisphasen die Segregation verstärken, weil das Studium der Fachwissenschaft von den Studierenden allein unter formalen Gesichtspunkten abgehandelt wird.

Eine weitere aus der Angebotsperspektive bedeutsame Zielsetzung unserer Praxisphasen im Lehramtsstudium ist die Bearbeitung von Forschungsprojekten als Beitrag zur Weiterentwicklung der schulischen Praxis und als Möglichkeit zur Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Erfordernis derartiger Studienleistungen im Rahmen von Praxisphasen wird jedoch von den Studierenden zum Teil durchaus kritisch eingeschätzt,

*„Das Projekt [im Kernpraktikum] ist eher von geringer Bedeutung für mich. Man verliert es auch so ein bisschen aus den Augen, weil andere Dinge einfach wichtiger sind, wie beispielsweise die Vorbereitung meiner eigenen Unterrichtsversuche. Zudem bietet einem die Schule so viel, da will ich meine Zeit nicht mit dem Projekt verschwenden.“*

Aus der Sicht der Studierenden wird sowohl der Erkundungsauftrag im Orientierungspraktikum als auch das Forschungsprojekt im Kernpraktikum zumindest im ersten Zugang insofern als störend wahrgenommen, als dadurch Ressourcen in Tätigkeiten investiert werden, die als nicht unmittelbar gewinnbringend gedeutet werden.

Über diese Wahrnehmungen von Praxisphasen hinaus wird anhand der Ergebnisse zudem deutlich, dass diese für die Studierenden im synchronen Bereich vor allem eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Vereinbarkeit mit der privaten Lebenssituation und vor allem der beruflichen Nebentätigkeit darstellen.

## 4 Fazit

Mit unserem Beitrag möchten wir auf die Herausforderungen hinweisen, die sich aufgrund von diachronen und synchronen Übergängen in der Lehrerbildung ergeben. Wenn die strikte Segmentierung insbesondere im Rahmen von integrativ angelegten Lehramtsstudiengängen folgerichtig in Frage gestellt wird, wenn unter dem Begriff der Kompetenzorientierung eine pragmatische Bildungsidee verfolgt wird, der die verschiedenen beteiligten Disziplinen verpflichtet sind, dann stellt sich unserer Meinung nach die Frage nach Zusammenhängen oder synchronen Übergängen auf einer curricularen Ebene neu. In der Konzeption von Lehramtsstudiengängen wäre deshalb danach zu fragen, wie die Lerngegenstände verschiedener Studienfächer aufeinander oder zumindest doch auf eine gemeinsame curriculare Zielsetzung, eine gemeinsame Bildungsidee zu beziehen wären. Das Gestalten thematischer Übergänge oder Brückenschläge, das gedankliche Herstellen von Verknüpfungen zwischen fachlich unterschiedlich verorteten Lerngegenständen, wäre also nicht länger allein den Studierenden überlassen, sondern würde auch zur curricularen Planungsaufgabe.

Wenn es darum geht, synchrone Übergänge zwischen den Erlebenssphären im Studium im Sinne eines entwicklungspädagogischen Professionalisierungsverständnisses zu stärken, sollte bedacht werden, dass starke diachrone Barrieren sich als dysfunktional erweisen können, sofern es nicht gelingt, in den Übergangsregularien Prinzipien greifen zu lassen, die glaubhaft das erfassen und zum Kriterium machen, was im Sinne des biographischen Professionalisierungsprozesses wesentlich ist.

## Literatur

Beck, K. (2007): Metaphern, Ideale, Illusionen? Kritische und konstruktive Anmerkungen zur Lehrerbildungsreform. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Online: [http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr\\_Nr.54.pdf](http://www.wipaed.uni-mainz.de/ls/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.54.pdf) (12.01.2013).

Brand, W./ Tramm, T. (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, S., Haarmann, E. M./ Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn: Eusl, S. 266- 277.

Fuchs, M. (2002): Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20, Heft 1, S. 31-43.



Hammelrath, A. (2004): Stufen und Phasen in der Lehrerbildung: Bachelor mit Master, und was noch? Aufruf zur Überwindung des Phasendenkens. In: Habel, W./ Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, S. 102-107.

Keuffer, J./ Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lempert, W. (2010): Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. In: Nickolaus, R./ Pätzold, G./ Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19-26.

Lempert, W./ Tramm, T. (2010): Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld. In: Nickolaus, R./ Pätzold, G./ Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-52.

Naeve, N. (2013a): Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Dissertation.

Naeve, N. (2013b): Das Kernpraktikum im berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Zwischenbericht zur formativen Evaluation.

Naeve, N./ Tramm, T. (im Druck): Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz.

Tramm, T. (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT. In: Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung (Hrsg.): Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Amt für Lehrerbildung, S. 37-64.

Tramm, T. (2006): Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In: Eckert, M./ Zöllner, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 227-241.

Tramm, T. (2007): Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In: Hertle, E. M./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl, S. 133-151.

Tramm, T./ Naeve, N. (2010): Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: Pahl, J.-P./ Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: wbv, S. 291-310.

Tramm, T./ Fahland, B./ Naeve, N. (2012): Das Hamburger Kernpraktikum – ein innovativer Ansatz zur Verknüpfung von Praxis- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK) (Hrsg.): Seminar – Lehrerbildung und Schule 1/2012. Wege zur Professionalisierung – 45. Seminartag Jena. Jena: Schneider Verlag Hohengehren, S. 105-117.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Winter, M. (2007): Pisa, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen- Anhalts. HoF-Arbeitsbericht 2/2007. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online: [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_2\\_2007.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_2_2007.pdf) (12.01.2013).

Ziegler, B. (2010): Lehrerbildung als Sozialisationsprozess. In: Nickolaus, R./ Pätzold, G./ Reinisch, H. / Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42-46.