

Nicole Naeve/ Tade Tramm

Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

1 Einführung	1
2 Zum Verständnis einer reflexiven Lehrerausbildung	2
2.1 Reflexivität als Zieldimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen 2	
2.2 Das Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell: Überlegungen zu inhaltlichen Kompetenzdimensionen und zum Entwicklungsverlauf in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften für berufsbildende Schulen	4
2.3 Überlegungen zur Unterstützung einer reflexiven Kompetenzentwicklung in modularisierten Studienstrukturen.....	8
3 Praxisphasen im Studium Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg	10
3.1 Die Sequenz von Praxisphasen im Lehramtsstudium für den berufsbildenden Bereich 10	
3.2 Unterstützung und Begleitung reflexiver Prozesse im Kernpraktikum	14
4 Fazit	17
Literatur	18

1 Einführung

Mit der Empfehlung, die Professionalität der Lehrerbildung zu stärken, ist in den letzten Jahren, insbesondere im bildungspolitischen Bereich bezogen auf die universitäre Phase, einheitlich die Forderung nach einem deutlicheren und intensiveren Bezug zum späteren schulischen Berufsfeld verbunden. Dieser Anspruch geht oftmals einher mit der Forderung nach der Erhöhung von Praxisphasen im Studium.

Mit Vorlage der Drucksache 18/3809 hat der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (2006) der Bürgerschaft die Grundlage für die Umgestaltung der Lehramtsstudiengänge nach dem Bachelor- und Mastersystem vorgelegt. Die Drucksache beschreibt die Eckpunkte, an denen sich die inhaltliche Ausgestaltung der integrierten Lehrerbildungskonzeption orientiert. Hieraus ergibt sich, dass die Lehramtsstudiengänge stärker auf die Erfordernisse der späteren beruflichen Tätigkeit in der Schule oder anderer Bildungsinstitutionen ausgerichtet sein sollen und dass durch verschiedene Formen praxisbezogener Lehrveranstaltungen der unzureichende Praxisbezug des Studiums überwunden werden soll.

Vor dem Hintergrund dieser Eckpunkte und der gesetzlichen Grundlagen sowie der KMK-Beschlüsse wurden an der Universität Hamburg zwei konsekutive Studiengänge unter der Leitidee eines integrationstheoretischen Lehrerbildungscurriculums konzipiert.

Mit diesem Beitrag stellen wir die Sequenz von Praxiselementen im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen vor, die mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen an der Universität Hamburg eingeführt wurde, wobei wir den Schwerpunkt auf das Kernpraktikum legen und hierbei auf die Begleitung und Anregung reflexiver Professionalisierungsprozesse im Rahmen dieser Praxisphase im Studium fokussieren.

2 Zum Verständnis einer reflexiven Lehrerausbildung

2.1 Reflexivität als Zieldimension der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen

Das Ziel der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen wird in der Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln im pädagogischen Handlungsfeld Berufsbildung gesehen. Diese Zielsetzung findet sich im normativen Leitbild, das die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE in ihrem Basiscurriculum formuliert hat und an dem sich auch die Lehrerausbildung für den berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg orientiert (Sektion BWP 2003; Tramm 2000; 2005; 2006; 2007; Brand & Tramm 2002; Tramm & Naeve 2010;). Aus einer analytischen Perspektive setzt dies die Entwicklung von berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus, die mit der Abbildung 1 zum Ausdruck gebracht werden.

Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

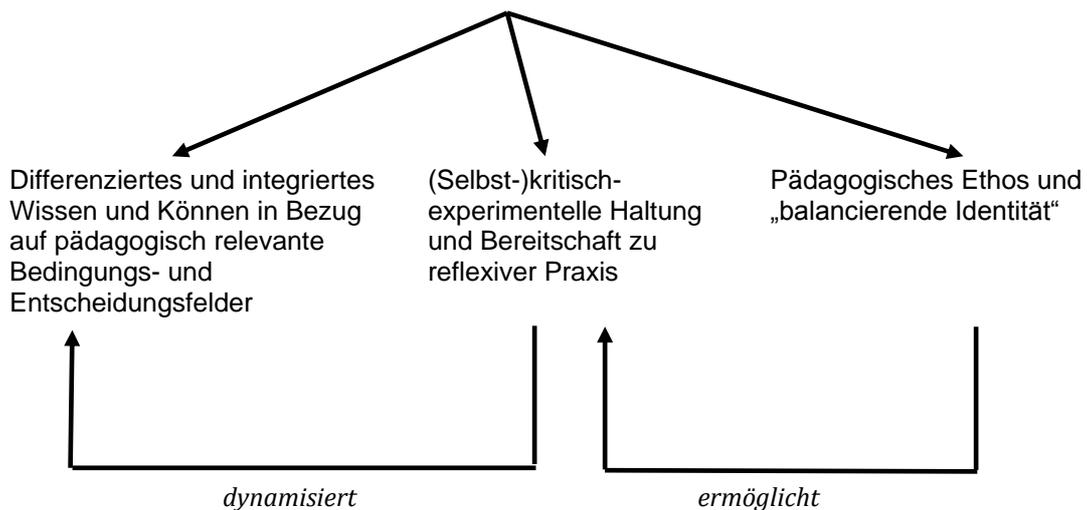


Abbildung 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

In diesem Leitbild wird die berufliche Handlungskompetenz von Berufs- und Wirtschaftspädagogen folglich in die Dimensionen *Wissen und Können*, *Haltung* sowie *Ethos* untergliedert, wobei sich mit diesen Dimensionen zugleich eine normative Leitvorstellung insofern verbindet, als bestimmte Qualitäten und inhaltliche Bezugspunkte explizit mit angegeben werden: Neben einem *differenzierten und integrierten Wissen und Können in Bezug auf pädagogisch relevante Bedingungs- und Entscheidungsfelder* sollen Berufs- und Wirtschaftspädagogen über eine *(selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und Bereitschaft zu reflexiver Praxis* sowie über einen *pädagogischen Ethos* und eine *balancierende Identität* verfügen.

Die besondere Bedeutung von Reflexion zur Weiterentwicklung der eigenen pädagogischen Praxis wird über die mittlere Dimension des Leitbildes aufgegriffen, über die verdeutlicht wird, dass es ganz wesentlich darauf ankommt, dass zukünftige Lehrkräfte die Bereitschaft entwickeln, eigene subjektive Vorstellungen und Einstellungen immer wieder kritisch zu hinterfragen und sich mit ihrer pädagogischen Praxis reflexiv auseinanderzusetzen. Eine (selbst-)kritisch-experimentelle Haltung und die Bereitschaft zu einer reflexiven Praxis erscheinen notwendig, um das professionelle Wissen und Können stetig weiterzuentwickeln (also zu dynamisieren) (vgl. Tramm 2005). Für jeden professionellen Berufs- und Wirtschaftspädagogen verbindet sich damit die Herausforderung, das eigene Handeln und die subjektiven Überzeugungen permanent kritisch zu hinterfragen und nach alternativen (rationaleren) Handlungsoptionen zu suchen. Die Bereitschaft, diese Reflexion und die damit verbundenen Unsicherheiten regelmäßig auf sich zu nehmen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos und eine balancierende Identität (vgl. Krappmann 1978) voraus, weshalb diese Aspekte in der rechten Dimension des Leitbildes aufgeführt werden.

Für die Gestaltung eines Lehramtsstudiengangs für zukünftige Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen ergibt sich die Notwendigkeit, diese abstrakte Modellierung beruflicher Kompetenz von Berufs- und Wirtschaftspädagogen mit Blick auf das

spezifische Handlungsfeld Schule zu konkretisieren und zudem Überlegungen dahingehend anzustellen, wie sich der Prozess der Kompetenzentwicklung vollzieht und wie dieser pädagogisch und (hochschul-)didaktisch unterstützt werden kann.

Am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) ist im Zuge der Reform der Lehrerbildung in Hamburg ein Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell erarbeitet worden, in dem spezifische professionelle Kompetenzen für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen benannt werden und eine Phasierung des Kompetenzentwicklungsprozesses vorgeschlagen wird. Dieses Modell basiert auf integrationstheoretischen Überlegungen, was sowohl im zugrunde liegenden Kompetenzverständnis (vgl. Tramm 2007; Tramm & Naeve 2010) als auch in der Modellierung des Kompetenzentwicklungsprozesses zum Ausdruck kommt, für den das Forschungsprogramm Subjektive Theorien einen zentralen theoretischen Bezugspunkt darstellt (vgl. Groeben et al. 1988; Neveling 2008; Naeve 2013a).

2.2 Das Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell: Überlegungen zu inhaltlichen Kompetenzdimensionen und zum Entwicklungsverlauf in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften für berufsbildende Schulen

Am IBW wurden auf der Grundlage einer Analyse der Kernprobleme berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf das Handlungsfeld Schule inhaltlich definierte Kompetenzdimensionen identifiziert. Als Ergebnis liegt eine Ausdifferenzierung in sieben Dimensionen vor, die in der Anordnung ausgehend vom lernenden Subjekt hin zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen die für den Lehrerberuf prägenden curricularen und didaktischen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen (vgl. Abbildung 2; siehe vertiefend Tramm 2006; 2007; Tramm & Naeve 2010).

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die identifizierten Kompetenzdimensionen und ihre inhaltlichen Ausprägungen.

	Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität
A	Eine pädagogisch-professionelle <i>Einstellung</i> zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche <i>Identität</i> entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
B	Individuelle <i>Lern und Entwicklungsprozesse</i> sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden
C	Berufs- und wirtschaftspädagogische <i>Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen</i> analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
D	<i>Unterricht</i> auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
E	Kompetenzorientierte <i>Curricula</i> konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren; Curricula implementieren und evaluieren.
F	<i>Handlungs- und Gestaltungsspielräume</i> in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben.
G	Berufspädagogische <i>Systemstrukturen</i> in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Tabelle 1: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf das Handlungsfeld Schule

In diesen sieben Dimensionen werden komplexe Kompetenzen formuliert, die die zukünftigen Lehrkräfte über ihre gesamte Ausbildung hinweg entwickeln sollen (und damit verbindet sich die Idee einer phasenübergreifenden Zielvorstellung), was zu der Frage führt, welche grundlegenden Vorstellungen darin wirksam werden, wie sich berufliche Expertise bzw. Professionalität von Lehrern entwickelt. Denn: für die Konzeption von Curricula, in denen die Entwicklung von Kompetenzen unterstützt und gefördert werden soll, werden Modellvorstellungen darüber benötigt, wie sich der Prozess der Kompetenzentwicklung vollzieht. In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf den Mangel an theoretisch gehaltvollen und empirisch abgesicherten Modellen hingewiesen, aus denen auch Überlegungen hervorgehen können, wie der Kompetenzentwicklungsprozess didaktisch und pädagogisch sinnvoll unterstützt und begleitet werden kann (vgl. z. B. Neuweg 2004; Tramm 2006; 2007).

Am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik existiert ein idealtypisches Stufungsmodell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988; Dann 1989) beeinflusst ist und mit dem der Professionalisierungsprozess

unabhängig von den formalen Phasen der Lehrerausbildung in drei Entwicklungsstufen gegliedert wird (vgl. Tramm 2006; 2007; Naeve & Tramm 2010; Naeve 2013a)¹, die in der nachstehenden Abbildung dargestellt werden.

Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung	
Ia	Das pädagogische Handlungs- und Problemfeld phänomenal wahrnehmen, sensibilisiert sein, subjektive Wahrnehmungs- oder Handlungsmuster aufbrechen, das Vorliegen einer Problematik erkennen
Ib	Problemraum kognitiv strukturieren, aus einer pragmatischen Perspektive begrifflich elaborieren, ordnen, modellieren, Dimensionen der Problematik verstehen;
II	Kennenlernen, Aneignen und Erproben konventioneller Problemlösungen und Handlungsoptionen; Reflektieren der Effekte und Nebeneffekte; Erarbeiten von Standards und Ansprüchen;
IIIa	Exemplarisch vertiefen, systematisch elaborieren, theoriegeleitet rekonstruieren, erklären und verstehen. Theoretische Probleme bearbeiten und Technologien entwickeln und evaluieren; Mitwirkung an Forschung – forschendes Lernen ;
IIIb	Stabilisierung, Flexibilisierung, Differenzierung und Weiterentwicklung konventioneller Handlungsstrategien im Praxisfeld – reflexive Routinebildung ;

Abbildung 2: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

Unabhängig von einzelnen Entwicklungsphasen wird der Prozess des Kompetenzerwerbs als individueller berufsbiographischer Entwicklungsprozess verstanden, als ein autonomiefördernder und -fordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. Tramm 2007; siehe dazu auch Terhart 2001, S. 27ff.). Diesem grundlegenden Verständnis zufolge können die drei Entwicklungsphasen folgendermaßen konkretisiert werden:

- In der *ersten Stufe* geht es darum, dass sich die Studienanfänger ihrer subjektiven Theorien über den Lehrerberuf bewusst werden und diese explizieren. Demzufolge wird zunächst ganz bewusst an den subjektiven Theorien der Studienanfänger angeknüpft, also an den subjektiven Vorstellungen, Annahmen und Theorien, mit denen die durch eine lange Schulzeit sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen. Im Anschluss daran scheint es möglich, das subjektive Überzeugungswissen der Studierenden über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen herauszufordern, sie für dessen Begrenztheit zu

¹ Mit dieser Modellierung wird zum Ausdruck gebracht, dass der Prozess der Professionalisierung über die formalen Phasen der Lehrerausbildung hinweg konzipiert wird und damit auch der Forderung der HKL nachkommt, „die Lehrerbildung als *Einheit* zu betrachten“ (Keuffer & Oelkers 2001, S. 13; Hervorh. i. O.). Die GKL weist sogar darauf hin, dass sie „ihre wichtigste und zugleich weiterführende Idee darin [sieht], *Lehrerbildung als eine übergreifende berufsbiographische Aufgabe* zu betrachten“ (Terhart 2000, S. 20; Hervorh. i. O.). In diesem Sinne ist die Professionalisierung auch nicht nach den beiden formalen Phasen der Lehrerausbildung und der Berufseingangsphase als dritter Phase abgeschlossen.

sensibilisieren und für andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen (Stufe Ia). Erst auf dieser Grundlage, so die Annahme, haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration, der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt (Stufe Ib).

- In der *zweiten Stufe* soll der Gegenstand des Lehrstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) persönlich erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden. Demzufolge geht es darum, die zukünftigen Lehrkräfte in die Handlungsperspektive von Lehrern zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, die schulische Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. In dieser Phase kommt es darauf an, dass Studierende die Möglichkeit erhalten, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von erfahrenen Lehrern kennenzulernen. Zudem sollten sich die Studierenden im schulischen Praxisfeld selbst erproben können, eigene Unterrichtsversuche selbstständig durchführen und dazu angeregt werden, ihre Erfahrungen unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene wissenschaftliche Wissen zu reflektieren.
- Die *dritte Stufe* umfasst wiederum zwei Teilbereiche, über die das theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung differenziert wird. Über die Stufen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens (siehe Stufe 1 und 2) gelangt das Subjekt in die Bereiche der Stabilisierung, Flexibilisierung und der eigenverantwortlichen Ausweitung und Ausdifferenzierung des „herkömmlichen“ Wissens. Hier sollen durch intensiven und reflexiv begleiteten Praxiskontakt Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung“ eröffnet werden. Das Gewinnen von erster Handlungssicherheit und Routine soll hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

Unter dem Anspruch „forschenden Lernens“ sollen über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen und empirischer Forschung im pädagogischen Handlungsfeld die erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen der Studierenden gefördert werden.

Anhand des beschriebenen Modells und dessen theoretischer Fundierung wird deutlich, dass

- dem Anknüpfen an den subjektiven Theorien der Studierenden und
- der theoriegeleitet reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Theorien

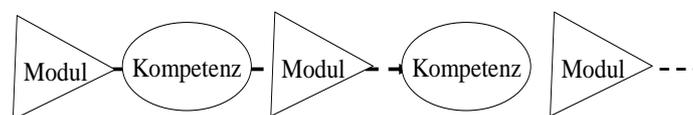
eine besondere Bedeutung zukommt. Vor diesem Hintergrund nehmen im Hamburger Lehrerbildungskonzept Praxisbezüge während des Studiums eine Schlüsselrolle ein, weil diese die Möglichkeit bieten, an die subjektive Erfahrungsbasis der Studierenden anzuknüpfen. In diesem Sinne sollte es im Studium darum gehen, in den jeweiligen Entwicklungsstufen unterschiedliche Bezüge zur

Praxis bzw. Praxiskontakte unter unterschiedlichen Fragestellungen herzustellen. Zudem verbindet sich mit dieser Modellierung eine spezifische Herausforderung bezüglich der Begleitung und Unterstützung des Kompetenzentwicklungsprozesses in modularisierten Studienstrukturen.

2.3 Überlegungen zur Unterstützung einer reflexiven Kompetenzentwicklung in modularisierten Studienstrukturen

Die curriculare Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Studiengangs für das Lehramt an beruflichen Schulen im Sinne des oben beschriebenen Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodells hat unter Beachtung der strukturellen universitären Rahmenbedingungen zu erfolgen. Mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen wurde eine Modularisierung der Studiengänge eingeführt, die durchaus problematische Aspekte aufweist. Diese liegen insbesondere im zugrunde liegende Modulverständnis, mit dem sich die Gefahr verbindet, den Prozess des Kompetenzerwerbs aus einer Produktionslogik heraus zu denken und anzulegen (vgl. Beck 2007; Tramm 2007; Naeve in Vorbereitung 2013a). In Bezug auf den Prozess des Kompetenzerwerbs lassen sich pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die als „Produktionsmodell“ einerseits und „Entwicklungsmodell“ andererseits gekennzeichnet werden können (vgl. Abbildung 3).

Produktionsmodell:



Entwicklungsmodell:

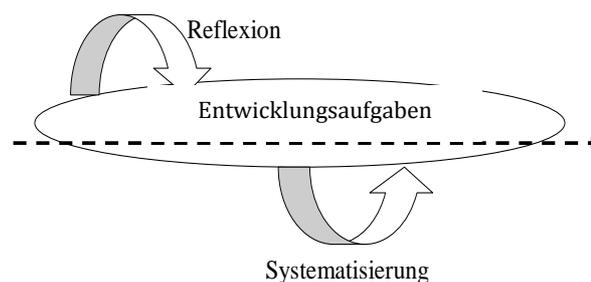


Abbildung 3: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell des Kompetenzerwerbs

Mit der Bezeichnung „Modul“ sowie der Konkretisierung in den Eckpunkten der KMK und der „Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (Bohn et al. 2002) wird ein Modulbegriff eingeführt, der ursprünglich aus diversen „vom Bildungsterrain“ (Beck 2007, S. 11) weit entfernten Bereichen stammt, wie bspw. Architektur, Elektronik oder Technik. In diesen Gebieten wird ein Modul als ein isoliertes und isolierbares Bauteil verstanden, das „mit anderen Modulen zu einem Funktionsganzen zusammengefügt werden kann –

einem Fernsehgerät, einem Auto, einem Computer usw.“ (Beck 2007, S. 11). Ein solches Modul zeichnet sich sowohl durch die Merkmale der funktionellen Abgeschlossenheit und der Passgenauigkeit zum Anschluss an andere Module aus als auch durch seine Austauschbarkeit im Falle eines Defekts und seine Unentbehrlichkeit zur Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Ganzen. Durch das Zusammenfügen einzelner Module entstehen Produkte von gleicher Qualität, der Produktionsprozess ist standardisiert, also durch „einheitliche und gleich bleibende Eingangs- und Ablaufbedingungen gekennzeichnet“ (Beck 2007, S. 11).

Wird diese Logik auf den Bildungsbereich übertragen, ist das in Abbildung 4 dargestellte Produktionsmodell angesprochen, in dem eine Produktionslogik im beschriebenen Sinne folgendermaßen deutlich wird: Module werden als „Bauelemente“ bezeichnet, für die Eingangskompetenzen definiert und eine normierte Outputgröße festgelegt werden soll.

Für die Gestaltung von Lernprozessen und die pädagogisch und didaktische Unterstützung von Kompetenzerwerbsprozessen ist ein derartiges Verständnis jedoch nicht tragfähig, weil ein solcher Vergleich von Menschen mit Serien- bzw. Massenprodukten als unangemessen angesehen werden muss (vgl. Beck 2007, S. 11; Tramm 2007, S. 140).

Aus einer pädagogischen Betrachtung ist der Kompetenzerwerbsprozess eher als individueller berufsbiographischer Entwicklungsprozess angemessen zu beschreiben. Ein derartiger Prozess verlangt keinesfalls additiv aneinander gereihte „thematisch und zeitlich abgerundete, in sich abgeschlossene“ Einheiten (KMK 2004, S. 2), sondern den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade, angemessene Entwicklungsaufgaben sowie eine entwicklungsförderliche Sequenzierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte (vgl. Tramm 2007, S. 140).

Im Sinne eines solchen Entwicklungsmodells wurde der Teilstudiengang Erziehungswissenschaft für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg konzipiert. Er ist somit zwar strukturell gestuft (sechssemestriger BA- und viersemestriger Masterstudiengang), curricular jedoch als eine Einheit angelegt und orientiert sich von den Studienangeboten her an den inhaltlich definierten Kompetenzdimensionen und bezüglich der Sequenzierung an den zugrunde liegenden Entwicklungsstufen. Die Idee eines derartigen Entwicklungsmodells kommt bspw. zum Ausdruck durch die Sequenz schulpraktischer Studien im Rahmen von Studienangeboten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Bachelor- und Masterstudium, die im Folgenden mit einer Fokussierung auf die Darlegung der Anregung und Begleitung reflexiver Prozesse im Rahmen der Praxisphasen im Studium konkretisiert wird.

3 Praxisphasen im Studium Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg

3.1 Die Sequenz von Praxisphasen im Lehramtsstudium für den berufsbildenden Bereich

In das berufs- und wirtschaftspädagogische Studium an der Universität Hamburg sind von Beginn des Bachelorstudiums an praxisbezogene Elemente integriert, wobei der Stellenwert dieser Studienangebote mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen deutlich gestärkt wurde. Die Bedeutung dieser praxisbezogenen Studienangebote wird vor allem darin gesehen,

- dass die Studierenden den zentralen Gegenstand ihres Studiums – Lehr-Lernprozesse im organisatorischen Rahmen beruflicher Schulen und/oder betrieblicher Ausbildung - aus unmittelbarer Anschauung erleben und aktiv erkunden sollen,
- dass sie aus der Konfrontation mit Praxis Probleme und Fragestellungen erkennen können, die sie in ihr Studium hineinbringen und dort systematisch weiterverfolgen,
- dass sie die Tragfähigkeit aber auch die Grenzen wissenschaftlicher Begriffe, Verfahren und Theorien in der Auseinandersetzung mit Praxis erkunden,
- dass sie durch eigenes Handeln in der Praxis ihre Fähigkeiten und ihr Wissen erproben, sich selbst in pädagogischen Situationen erleben und damit Anregungen für ihren weiteren Qualifizierungsprozess gewinnen,
- und schließlich auch, dass sie ihre Berufseignung überprüfen.

All dies soll nicht neben dem Studium, sondern muss in dieses integriert erfolgen. Der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Praxiserfahrungen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die nachfolgende Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Praxisformate im Bachelor- und Masterstudiengang für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg:

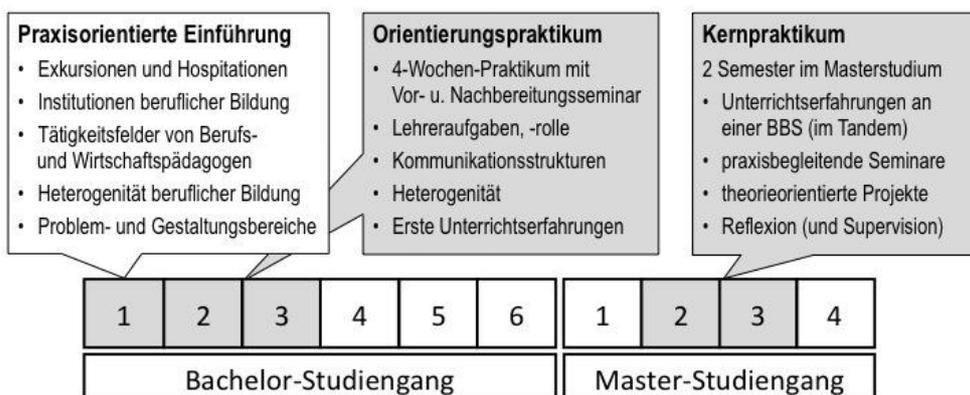


Abbildung 4: Praxisphasen im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen in Hamburg

- *Praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (PE)*

Die Studierenden absolvieren diese Veranstaltung i. d. R. im ersten Semester ihres Bachelorstudiums als Teil des Moduls „Orientierung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium“. Ein wichtiges Ziel dieser Veranstaltung besteht darin, 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 zu verdeutlichen, damit sie vor diesem Hintergrund eigene berufliche Interessen und Potenziale erkennen und reflektieren sowie hieraus Konsequenzen für den eigenen Professionalisierungsprozess und die individuelle Studiengestaltung ziehen. Damit die Studierenden 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.

- *Orientierungspraktikum (OP)*

In der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem zweiten und dritten Semester des Bachelorstudiums findet ein vierwöchiges Orientierungspraktikum statt, das eingebettet ist in das Modul „Erkundung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld“, welches sich über das zweite und dritte Semester des Bachelor-Studiums erstreckt. Das Praktikum 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 Lehrarbeit 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.

- *Kernpraktikum (KP)*

Im Rahmen des Masterstudiums nimmt das Kernpraktikum eine Schlüsselposition ein. Diese durch unterschiedliche universitäre Veranstaltungen begleitete Praxisphase 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 über die gesamte Dauer des Praktikums erstreckende Bänder verteilen (vgl. Abbildung 5; vertiefend siehe z. B. Tramm & Naeve 2010; Tramm et al. 2012):

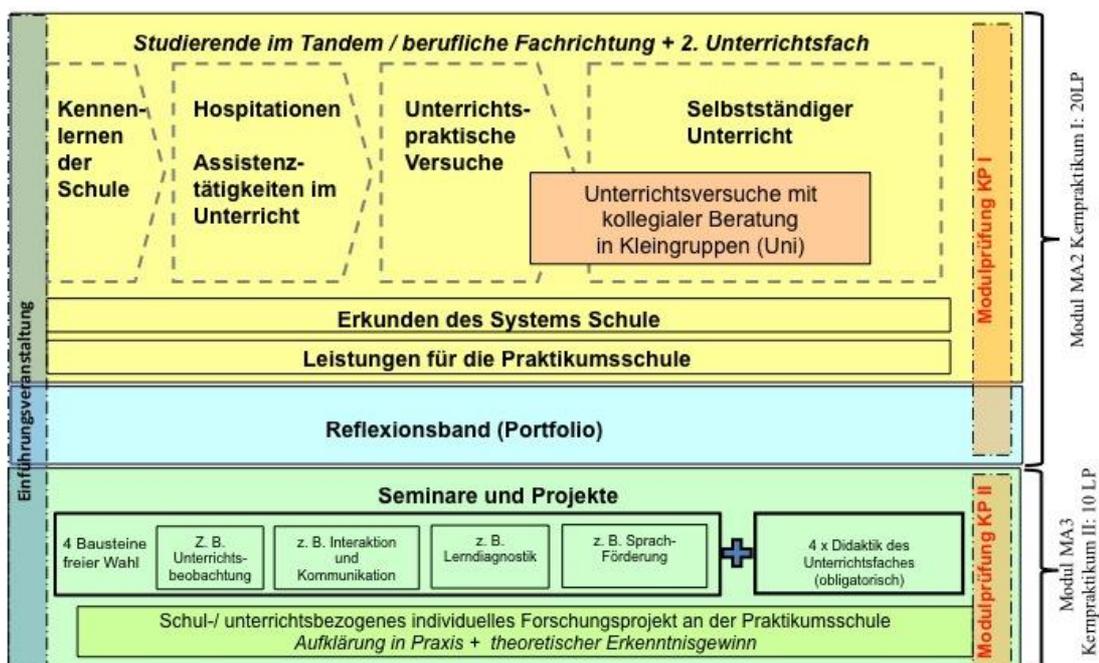


Abbildung 5: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudiengang Lehramt an Beruflichen Schulen

Das Modul Kernpraktikum I umfasst das Schulband (gelb), ein begleitendes Reflexionsband (blau) sowie das Unterrichtsversuchsband (orange). 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 Tagen (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 (Unterrichtsversuchsband), 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-täglich, um gemeinsam die Schulerfahrungen zu reflektieren. Die Gruppe wird von je einem Lehrenden des IBW und einem Mitarbeiter von LIA 3 im Team betreut. In den Veranstaltungen werden anlassbezogenen Erfahrungen aus dem Praktikum aufgearbeitet und zudem werden aus einer theoriebezogenen Perspektive Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt. Dieses Modul wird am Ende des Kernpraktikums im Rahmen einer mündlichen Prüfung abgeschlossen, deren Grundlage ein Präsentationsportfolio darstellt, das die Studierenden vor der Prüfung bei ihrem Prüfer einreichen.

Das Modul Kernpraktikum II (grün) 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 verbindet sich die Idee, forschendes Lernen im Kernpraktikum anzubahnen. Im Rahmen des Kernpraktikums sollen die Studierenden ein Forschungsprojekt durchführen, sie sollen sich in diesem mit inhaltvollen Problemen pädagogischer Praxis theoriegeleitet auseinandersetzen und Forschungsfragen systematisch bearbeiten. Das Projektband wird von Lehrenden des IBW ggf. in Kooperation mit den Fachwissenschaften betreut. Die Studierenden schließen dieses Modul am Ende des Kernpraktikums mit einer Präsentation ihres Projekts sowie einer schriftlichen Ausarbeitung zu diesem ab.

Der Reflexion von Praxiserfahrungen während der unterschiedlichen Formate schulpraktischer Studien im Bachelor- und Masterstudiengang kommt eine besondere Bedeutung zu. Um diese Prozesse in angemessener Art und Weise begleiten, anregen und unterstützen zu können, wurde für das Kernpraktikum, das die umfangreichste Praxisphase während des Studiums der zukünftigen Lehrkräfte darstellt, ein Konzept für das Reflexionsband entwickelt, auf das im Folgenden vertiefend eingegangen wird.

3.2 Unterstützung und Begleitung reflexiver Prozesse im Kernpraktikum

Im Rahmen des Reflexionsbandes sollen einerseits anlassbezogenen Erfahrungen aus dem Schulband des Kernpraktikums aufgearbeitet, zum anderen aber auch thematische Schwerpunkte in Anlehnung an die Dimensionen des Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodells theoriebezogen reflektiert sowie spezifische Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt werden.

Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen ist für die Seminararbeit im Reflexionsband in Zusammenarbeit von Kollegen aus dem IBW und aus LIA 3 ein Konzept entwickelt worden, das sich von der Makrosequenzierung her an den angenommenen Erlebensphasen der Studierenden im Kernpraktikum orientiert und mit dem eine spezifische Phasierung der einzelnen Seminarsitzungen vorgeschlagen wird, um die unterschiedlichen Reflexionsschwerpunkte angemessen anregen und begleiten zu können.

Zur Makrostruktur des Reflexionsbandes

Als Orientierungsgrundlage bei der Planung des Reflexionsbandes dienten zwei fiktive Studierende – Ole und Olga –, die geschaffen wurden, um die Perspektive der Studierenden bei der Konzeption des Reflexionsbandes und des Kernpraktikums insgesamt nicht aus dem Blick zu verlieren. Ole und Olga dienen dazu, sich vor allem deren Studien- und Lebenssituation zu vergegenwärtigen, um diese bei der Planung der einzelnen Bänder angemessen zu berücksichtigen (vgl. Tramm et al. 2012).

Für die Konkretisierung sowohl der inhaltlichen Ausrichtung des Reflexionsbandes als auch der Arbeit in den einzelnen Seminarsitzungen wurden Ole und Olga herangezogen, um zu antizipieren, welche Erfahrungen der Studierenden an den

Schulen zu welchen Zeitpunkten im Kernpraktikum im Vordergrund stehen würden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden fünf studentische Erlebensphasen während des Kernpraktikums identifiziert:

1. Orientierung im Kernpraktikum
2. Kennenlernen der Schule und Planung des Praktikums
3. Hospitationen und Assistentztätigkeiten
4. eigener Unterricht
5. Abschluss des Kernpraktikums

Diese fünf Phasen sollen das Erleben der Studierenden im Schulband widerspiegeln. Anhand der Phasen werden zugleich Schwerpunkte deutlich, von denen angenommen wird, dass diese für die Kernpraktikanten in der jeweiligen Phase an der Schule im Vordergrund stehen.

Die Erlebensphasen dienten als Grundlage für die Planung des Reflexionsbandes, im Zuge derer nachfolgende tabellarische Übersicht entwickelt wurde. Für jede der insgesamt zwölf Seminarsitzungen wurden die Aspekte in der linken Spalte ausgearbeitet (vgl. Tabelle 2).

Erlebensphase Aspekte	Orientierung im Kernpraktikum	Kennenlernen der Schule und Praktikumsplanung	Hospitationen, Assistentztätigkeiten	eigener Unterricht	Abschluss Kernpraktikum
Schwerpunkt					
Termin der Seminarsitzung					
Fokus der Seminarsitzung					
antizipierte Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden an der Schule					
erwartete Themen für die erfahrungsbezogene Reflexionsphase im Seminar					
didaktische Funktionen und Kompetenzziel der Seminararbeit					
Themenangebot im Seminar					
Handlungs- und Beobachtungsaufträge für die folgenden Schultermine					

Tabelle 2: Das Erlebensphasenmodell für das Reflexionsband im Kernpraktikum Lehramt an Beruflichen Schulen

Über die Planungsaspekte für die jeweiligen Seminarsitzungen ergeben sich zwei zentrale Reflexionsphasen für jede Sitzung und damit die Mikrostrukturierung des Seminars (vgl. Abbildung 6).

Zur Mikrostruktur der Seminarsitzungen im Reflexionsband



Abbildung 6: Phasierung der Seminarsitzungen im Reflexionsband des Kernpraktikums Lehramt an Beruflichen Schulen

Nach der Klärung organisatorischer Fragen findet zu Beginn der Seminarsitzung eine erfahrungsbezogene Reflexion statt, in der die Studierenden angeregt werden, Themen einzubringen, die für sie persönlich aufgrund ihrer Schulerfahrungen eine besondere Relevanz besitzen. Im Zuge der Planung des Reflexionsbandes wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Erfahrungen Ole und Olga während der unterschiedlichen Erlebensphasen an der Schule sammeln und welche Themen demzufolge in dieser Reflexionsphase von den Studierenden eingebracht werden könnten (Aspekte in der Übersicht: antizipierte Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden an der Schule sowie erwartete Themen für die erfahrungsbezogene Reflexionsphase im Seminar).

Im Anschluss an diese Reflexionsphase findet eine systematische Reflexion mit Bezug auf einen vorgegebenen thematischen Schwerpunkt statt, wobei sich in der Seminararbeit an einem fünfschrittigen Verfahren nach Korthagen (vgl. 2002, S. 160ff.) orientiert wird:

1. Vorstrukturierung:

Die Studierenden erhalten am Ende einer jeden Seminarsitzung einen Handlungs- und Beobachtungsauftrag, den sie bis zur nächsten Seminarsitzung bearbeiten sollen. Mit diesem Auftrag wird darauf abgezielt, dass die Studierenden spezifische Erfahrungen an der Schule sammeln, z. B. Anfertigen eines Unterrichtsnarrativs.

2. Erfahrung:

Die Studierenden gehen an die Schule und bearbeiten den Handlungs- und Beobachtungsauftrag, sie sammeln also durch den Auftrag vorstrukturierte Erfahrungen.

3. Strukturierung:

Die Studierenden bringen ihre Erfahrungen im Reflexionsseminar ein und tauschen sich gegenseitig aus. Im Zuge dessen erfolgt eine Strukturierung der Erfahrungen der Studierenden.

4. Fokussierung:

Im Zuge des vorangegangenen Schritts haben sich idealtypisch unterschiedliche Aspekte herausgebildet, die vertieft werden können. In diesem Schritt erfolgt eine Fokussierung auf einen bestimmten Schwerpunkt.

5. Theorie:

In diesem fünften Verfahrensschritt erfolgt der Einbezug theoretischer Kon-

zepte und Modelle, in dem sich theoriegeleitet mit dem im Schritt vier identifizierten Schwerpunkt auseinandergesetzt wird.

Unter Berücksichtigung der Erlebensphasen wurden für die zwölf Seminarsitzungen im Reflexionsband folgende thematische Schwerpunkte festgelegt (vgl. Tabelle 3):

Sitzung	Erlebensphase	Thematischer Schwerpunkt
1	Orientierung im Kernpraktikum	Orientierung im Kernpraktikum
2	Kennenlernen der Schule und Praktikumsplanung	Orientierung an der Schule + Praktikumsplanung
3	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Unterricht ganzheitlich erleben
4	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Ansprüche an Unterricht (Mentoren und selbst)
5	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Hospitationsstrategien – Unterricht verstehen
6	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Schülerportraits - Heterogenität
7	eigener Unterricht	markante Erfahrungen im Blockpraktikum
8	eigener Unterricht	didaktische Analyse eigener Unterrichte
9	eigener Unterricht	Unterrichtsstörungen - Klassenführung
10	eigener Unterricht	didaktisches Selbstverständnis
11	eigener Unterricht	Individualisierung des Unterrichts als didaktische Herausforderung und schulischer Innovationsschwerpunkt
12	Abschluss Kernpraktikum	Kernpraktikum als Teil des Professionalisierungsprozesses

Tabelle 3: Überblick über die thematischen Schwerpunkte in den Reflexions-sitzungen

4 Fazit

Mittlerweile befindet sich der zweite Durchgang von Studierenden im Kernpraktikum². Erste Erfahrungen zeigen, dass sich das Konzept des Kernpraktikums bewährt, wenngleich sehr deutlich wird, dass dieses für die Studierenden mit einer hohen Komplexität verbunden ist und dessen Bewältigung auf unterschiedlichen Ebenen teilweise eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. vertiefend dazu Naeve 2013b).

² Die Einführung des Kernpraktikum wird im Rahmen einer formativen Evaluation systematisch begleitet. In der Evaluation wird u. a. der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende dieses neue Praxiselement subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um dieses erfolgreich zu gestalten und es mit ihrem weiteren Studium und mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren. Zudem werden die Wahrnehmungen und Beurteilungen dieser Praxisphase aus der Perspektive der anderen Beteiligten evaluiert, also der Lehrenden aus IBW und LIA 3 sowie der Schulen (vgl. Naeve 2013b).

Im Hinblick auf das Reflexionsband im Kernpraktikum hat sich sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus der Perspektive der Studierenden die Orientierung an den Erlebensphasen bewährt. Zudem wird die Phasierung der einzelnen Seminarsitzungen grundsätzlich positiv eingeschätzt, allerdings besteht durchaus die Gefahr, dass der erfahrungsbezogenen Reflexion zu Beginn der Seminarsitzungen zu wenig Zeit eingeräumt wird.

Eine besondere Herausforderung im Kontext des Reflexionsbandes kann zum einen darin gesehen werden, individuell auf die Entwicklungsbedarfe der Studierenden einzugehen. Zum anderen wird deutlich, dass es für die Anbahnung einer theoriegeleiteten Reflexion entscheidend ist, welche theoretischen Bezugspunkte herangezogen werden und inwiefern sich hierfür vor dem Hintergrund der studentischen Erfahrungen Anknüpfungspunkte ergeben.

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/Is/ArbeitspapiereWP/gr_Nr.54.pdf (12.06.2012).

Bohn, A., Kreykenbohm, G., Moser, M. & Pomikalko, A. (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Modellversuchsprogramm "Modularisierung". Heft 101, Bonn: Bund- Länder-Kommission. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft101.pdf> (12.06.2012).

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.

Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7. Jg., Heft 2, S. 247-254.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Keuffer & 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.

Korthagen, F. A. J. (2002): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: ebv.

Krappmann, L. (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.

Kultusministerkonferenz (KMK/ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004).

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.

Neuweg, G. H. (2004): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, A. & Frommer, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14-32.

Neveling, A. (2008): Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

Senat der Freien und Hansestadt Hamburg (2006): Reform der Lehrerausbildung, Drucksache 18/3809 vom 28.02.06.

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. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrerausbildung. In: Matthäus, S. & SEEBER, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen. Berlin, S. 123-145.

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. & Zöller, 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.