

„Wanderer zwischen den Welten“ – Lehramtsstudierende zwischen Professionalisierungsanspruch und segmentiertem Studienalltag

Seit Beginn der Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge in gestufte und modularisierte Studiengänge weist Peter F. E. Sloane darauf hin, dass Studiengangsverantwortliche insbesondere die inhaltlich-didaktische Ausgestaltung von Studiengängen intensiver in den Blick nehmen sollten, damit die universitäre Lehrerbildungsreform nicht allein eine strukturelle Veränderung darstellt (Sloane 2010, Gerholz/ Sloane 2008). Es sei notwendig, so Gerholz und Sloane, „über die Gestaltung der curricularen und didaktischen Ebene (von Studiengängen; Erg. TT/NNS) stärker nachzudenken. Hierbei geht es um Fragen der Kompetenzentwicklung bei (...) Studierenden bzw. der Gestaltung solcher Lernprozesse, die zur Kompetenzentwicklung beitragen“ (Gerholz/ Sloane 2008, 9). Wir teilen die Einschätzung von Peter Sloane und werden in unserem Beitrag auf einen Aspekt fokussieren, der unserer Ansicht nach erhöhter Aufmerksamkeit bedarf, allerdings nicht nur unter curricularen und didaktischer Perspektive.

Über zwei studentische Zitate wollen wir in den Gegenstand unseres Beitrages einführen:

„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.“

„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 beiden Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen in Hamburg sprechen zwei Arten von Übergängen an, die wir mit unserem Beitrag aufgreifen und aufeinander beziehen wollen. Beim ersten Zitat geht es um den Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium, 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, womit die Übergänge zwischen unterschiedlichen Zeiträumen im Professionalisierungsprozess thematisiert werden sollen. Mit Blick auf Übergänge in der Lehrerbildung werden bislang fast ausschließlich solche diachronen Übergänge thematisiert. Damit verbundene Problemlagen fokussieren 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, Sloane 2004).

Das zweite Zitat eröffnet den Zugang zu einer anderen Art von Übergängen, die von der zukünftigen Lehrkraft innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ihres Professionalisierungsprozesses im ständigen Wechsel zwischen verschiedenen Anforderungskontexten bewältigt werden müssen. Wir wollen sie deshalb als **synchrone** Übergänge bezeichnen. Diese Übergänge sind nicht formal geregelt. Ihnen liegen keine institutionellen 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 die Studiensituation von Lehramtsstudierenden konkret vergegenwärtigt: Studierende absolvieren einen Studiengang, der sich aus drei weithin separaten Teilstudiengängen zusammensetzt, im Falle der beruflichen Lehrämter aus dem Studium einer beruflichen Fachrichtung, eines weiteren Unterrichtsfaches und der erziehungswissenschaftlichen Studienanteile. Die Herausforderung für die Studierenden besteht darin, das Studium dieser drei Teilstudiengänge in jedem Semester so zu synchronisieren, dass sie diese parallel studieren und zudem ihr Lehramtsstudium mit ihrer privaten Lebenssituation und häufig einer beruflichen Nebentätigkeit in Einklang bringen können.

Im Mittelpunkt unseres 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 curricularen, hochschuldidaktischen oder einer studienorganisatorisch-formalen 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 unsere Argumentation am Beispiel des Studiengangs Lehramt an Beruflichen Schulen der Universität Hamburg führen und uns darauf bezogen auf solche 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 können, dass sie aber zumindest besondere Bemühungen oder Anstrengungen, jedenfalls spezifische Aktivitäten erfordern. Übergänge im Bildungsbereich sind zudem häufig 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 kulturellen, institutionellen 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 gegliedert. 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 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 damit verbundenen Zulassungen zur nächsten Phase, beginnend schon in der eigenen Schulzeit durch Jahrgangabschlüsse 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 mit der formalen Einteilung der Lehrerbildung in drei Phasen einhergehen: Der Übergang vom Studium in den Vorbereitungsdienst und derjenige vom Vorbereitungsdienst in den Schuldienst bzw. dessen Berufseingangsphase, die zunehmend als dritte Phase der Lehrerbildung begriffen wird. Diese Betrachtungsweise greift allerdings bezogen auf das Lehramt an beruflichen Schulen zu kurz, weil sie eine wichtige Phase und damit verbunden zwei wesentliche Übergänge im Professionalisierungsprozess zukünftiger Berufsschullehrer(innen) nicht berücksichtigt, von denen angenommen werden kann, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit haben: Es geht hierbei um die Phase der Berufsausbildung, die ein Großteil der zukünftigen Lehrkräfte für das berufsbildende Schulwesen vor Beginn des Stu-

diums 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).

- *Zeitraum der ersten Phase der Lehrerbildung*

In unserem Beitrag fokussieren wir auf die erste, universitäre Phase der Lehrerbildung, in der mit 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 zum Masterstudium zu bekommen.

- *Zeitraum des Bachelor- bzw. Masterstudiums*

Bachelor- und Masterstudiengänge selbst sind als modularisierte Studiengänge angelegt. Damit ergeben sich weitere diachrone Übergänge zwischen den Modulen auf der Betrachtungsebene des Bachelor- bzw. des Masterstudiums 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 und Belastungen.

Aus subjektiver 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 nicht formalisierten, sondern strikt individualisierten Übergangsanforderungen. Diese synchrone Perspektive ist geprägt durch die (Zer-)Gliederung des Lehramtsstudiums in unterschiedliche Teilstudiengänge und die Einteilung der Teilstudiengänge in unterschiedliche Module. Während des Bachelor- und auch des Masterstudiums 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 die Idee, dass von Beginn des Bachelor- bis zum Ende des Masterstudiums alle Fächer eines Lehramtsstudiums parallel studiert werden (vgl. ausführlicher dazu Naeve-Stoß 2013). 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 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 Belas-

tungsspitzen 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 familiären Lebenssituation. Die Studierenden stehen während des Studiums vor der Herausforderung, zumindest diese beiden zusätzlichen Lebenskontexte mit ihrer vielschichtigen Studiensituation in Einklang zu bringen.

Vergegenwärtigen wir uns die soeben dargestellten synchronen Übergänge aus der Sicht einer Studentin: Sie belegt von Beginn ihres Studiums an in jedem Semester Module und Lehrveranstaltungen aus drei verschiedenen Teilstudiengängen, studiert also drei curricular nicht aufeinander abgestimmte Teilstudiengänge parallel. Es ist also durchaus nicht unüblich, dass sie an einem Tag zwischen Lehrangeboten ihrer beruflichen Fachrichtung, ihres Unterrichtsfachs und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hin und herwechselt, am späten Nachmittag arbeitet und sich abends um ihren Haushalt und ihre Familie kümmert.

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

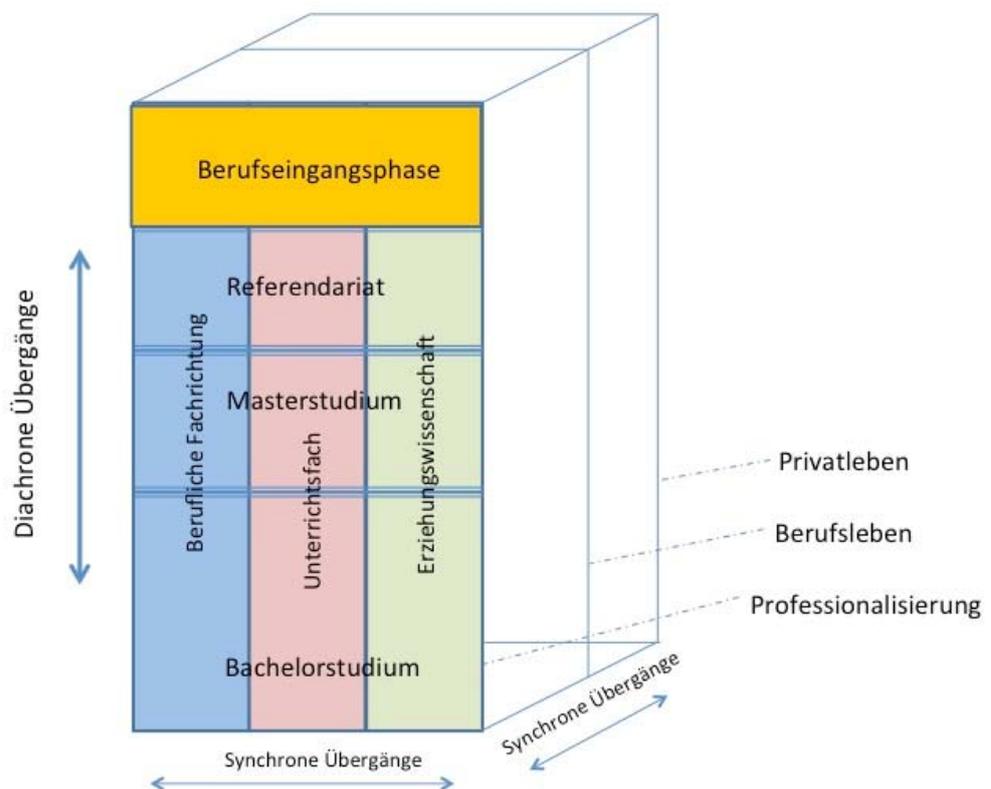


Abbildung 1: diachrone und synchrone Übergänge in der Lehrerbildung

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 berücksich-

tigen. Andererseits ist unumstritten, dass die jeweiligen Übergänge von den Subjekten, also den Studierenden bewältigt werden müssen, im besten Falle (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 synchronen Übergänge im Lehramtsstudium zu modellieren und für die Studierenden Möglichkeiten für eine produktive Gestaltung dieser Übergänge zu schaffen.

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.

Ein wesentliches curriculares Gestaltungsmerkmal des Bachelor- und Masterstudiengangs ist die modularisierte Studienstruktur, die für die Lehrerbildung durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. z. B. Beck 2007, Tramm 2007). Mit dieser Strukturierung wird jeder Teilstudiengang seiner je eigenen curricularen Logik folgend in unterschiedliche Module gegliedert, wodurch Serien 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;
- 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 2007, 17);
- der Verwertungsaspekt des Studiums deutlich in den Vordergrund rückt und sich die Studienmotivation primär auf das Sammeln von Leistungspunkten und auf das Bestehen der Modulprüfungen beschränke (vgl. Beck 2007, 17).

Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten geht es unserer Ansicht nach darum, die Kompetenzentwicklung im Rahmen modularisierter Studiengänge im Sinne eines Entwicklungsmodells zu denken und zu konzipieren (vgl. Dilger/Sloane 2007; Hertle/Sloane 2007). 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 im Hamburger Lehramtsstudium für berufliche Schulen wurden im Zuge der Neugestaltung solche thematischen Pfade festgelegt. Einen dieser 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 Tramm/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.

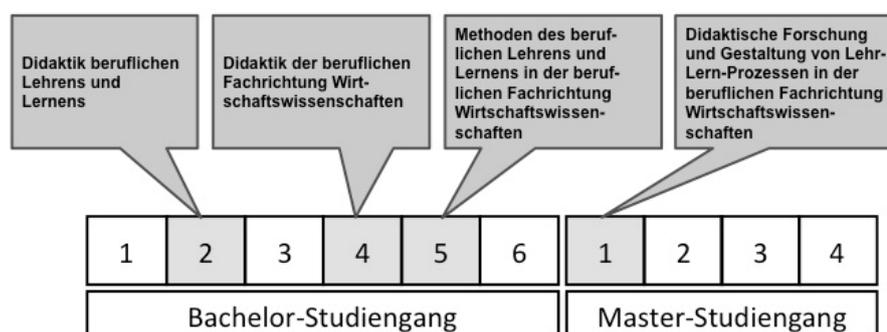


Abbildung 2: Überblick über die didaktische Sequenz im erziehungswissenschaftlichen Teilstudium Lehramt an beruflichen Schulen

Mit dieser Sequenz liegt ein Studienangebot vor, mit dem im Sinne eines spiralcurricularen 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. 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 jeweils gewählten beruflichen Fachrichtungen; unsere weiteren Erläuterungen beziehen sich exemplarisch auf die berufliche Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften. 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 sowie in methodische Kategorien und Großformen beruflichen Lernens im Kontext des Lernfeldkonzepts. Den Abschluss der didaktischen Sequenz bildet schließlich das Seminar „Didaktische Forschung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften“ im ersten Semester des Masterstudiums, das die Studierenden unmittelbar vor Beginn des Kernpraktikums absolvieren. Im Mittelpunkt stehen hier mikrodidaktische Aspekte eines erkenntnisorientierten Unterrichts.

Die didaktische Sequenz ist ein Beispiel dafür, wie wir im Rahmen des Teilstudiengangs Erziehungswissenschaft versuchen, diachrone Übergänge curricular und hochschuldidaktisch zu konzipieren. Unserer Meinung nach hat diese Sequenz jedoch vor allem im Hinblick auf die Herstellung von synchroner Kohärenz der einzelnen Teilstudiengänge eine herausragende Bedeutung, womit eine zentrale Kritik in der Lehrerbildungsdiskussion aufgegriffen wird, die sich auf die unzureichende curriculare Konsistenz und Abstimmung der Teilstudiengänge bezieht. Mit diesem Desiderat ist unserer Ansicht nach 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 in synchroner Hinsicht gelingt, verschiedene Erfahrungssphären synergetisch aufeinander zu beziehen und biographische Brückenschläge zu ermöglichen. Dabei spielen die Erziehungswissenschaften als professionsbezogene Kerndisziplin und darin wiederum insbesondere die Didaktiken sowie die Gestaltung und Begleitung der Praxisphasen eine herausgehobene Rolle. 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 für die Studierenden subjektiv Sinn und Relevanz im Professionalisierungsprozess gewinnen. Erst hierüber dürfte 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 und in dieser Bezogenheit erlebt und reflektiert werden können. Fragen nach geeigneten theoretischen Referenzmodellen für praktische Problemlagen, 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 im 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 Segementierungen 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, die wir im Folgenden unter Bezugnahme auf das zentrale Element der Praxisphasen im Lehramtsstudiengang für den berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg darstellen und diskutieren.

2.2. Das Kernpraktikum im Hamburger Lehramtsstudium und dessen Potenzial zur produktiven Gestaltung synchroner Übergänge

Das Kernpraktikum im Rahmen des Masterstudiums ist das Herzstück der Praxiselemente im Hamburger Lehramtsstudiengang, das insgesamt 30 Leistungspunkte umfasst und sich über das zweite und dritte Semester des Masterstudiums erstreckt. Den zentralen Lernort für die Studierenden stellt eine berufsbildende Schule im Berufsfeld der jeweiligen beruflichen Fachrichtung dar.

Das Kernpraktikum gliedert sich in zwei Module, die wiederum fünf parallel verlaufende Bänder enthalten (vgl. Abbildung 3; vertiefend siehe z. B. Tramm/ Naeve 2010; Tramm et al. 2012):

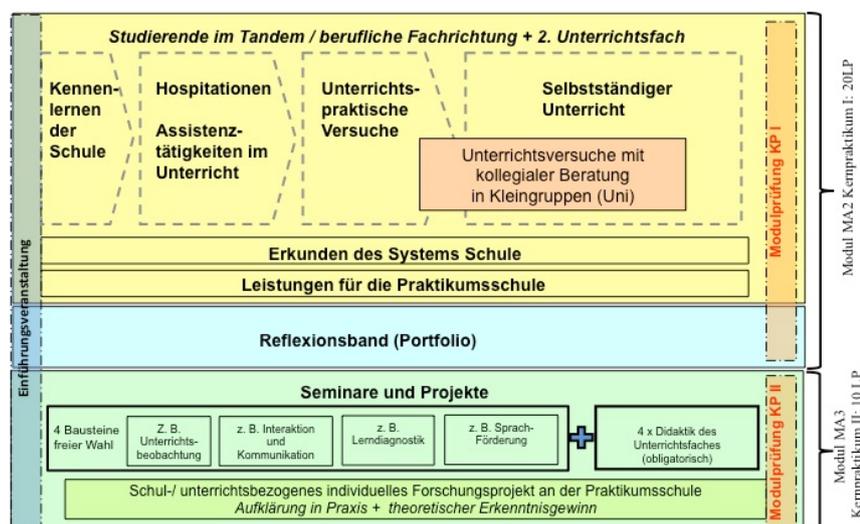


Abbildung 3: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudiengang Lehramt an Beruflichen Schulen

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* bildet das Zentrum des Kernpraktikums. Die Studierenden absolvieren jeweils zu zweit (in Tandems) das Kernpraktikum an einer berufsbildenden Schule. Im zweiten Mastersemester sind sie in einem zeitlichen Umfang von einem Tag (Vormittag) während der Vorlesungszeit sowie in

einem Blockpraktikum von vier Wochen während der vorlesungsfreien Zeit mit 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. 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. Diese 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.

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 unterstützt werden sollen. Zudem soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, an wahrgenommenen Entwicklungsbedarfen zu arbeiten oder aber spezifische Fragen und Interessen zu vertiefen.

Mit dem *Projektband* wird die Intention des forschenden Lernens in die Praxisphasen integriert. Im Rahmen des Kernpraktikums sollen die Studierenden ein eigenes Forschungsprojekt durchführen, sich in diesem mit gehaltvollen Problemen ihrer Praktikumschule theoriegeleitet auseinandersetzen, Forschungsfragen systematisch bearbeiten und so zur Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis wie auch des disziplinären Erkenntnisstandes beitragen.

Über die konzeptionelle Anlage des Kernpraktikums und der einzelnen Bänder versuchen wir, produktive Übergänge im synchronen Bereich zu organisieren. Allerdings haben bereits am Anfang unseres Beitrages darauf aufmerksam gemacht, dass es vor allem die Studierenden selbst sind, die eine Verbindung zwischen den einzelnen Studienbereichen herstellen müssen. Sie planen und gestalten ihr Studium vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen und Situationsdeutungen und streben dabei natürlich auch danach, 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 zusätzlich erschwert, wenn Barrieren im diachronen Bereich ins Spiel kommen. Wenn es um die Benotung von Praktikumsleistungen geht, wenn das Erreichen von Notendurchschnitten und Zensurenschwellen im Kontext von Masterexamen und Referendariatszulassung in den Mittelpunkt rückt, wächst die Gefahr, dass die Studierenden zu inadäquaten 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 diese Gefahren durchaus real sind.

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-Stoß 2013 für die Ergebnisse zum Bachelorstudiengang und Naeve-Stoß 2014 für die Ergebnisse zum Masterstudiengang).

Wenn es um das subjektive Erleben von diachronen und synchronen Übergängen geht, dann möchten wir aufgrund der qualitativen Daten aus 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.“

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-Stoß 2013).

Um die institutionellen Anforderungen aller Teilbereiche im Lehramtsstudium zu bewältigen, wenden die Studierenden problematische 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.

„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, insbesondere während der Prüfungsphasen zum Semesterende, Schwierigkeiten darin bestehen, eine berufliche Nebentätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren. 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 nämlich vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Praktikum eher den Beitrag der fachwissenschaftlichen Studienanteile für die 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 fraglich ist. Ist dies der Fall und wird dies nicht reflexiv bearbeitet, so besteht die Gefahr, dass schulische Praxisphasen die Neigung zur Segregation verstärken, weil das Studium der Fachwissenschaft von den Studierenden im Hinblick auf einen positiven Qualifizierungsbeitrag quasi aufgegeben wird und allein unter formalen Gesichtspunkten abgehandelt und abgeschlossen 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 studentischer Sicht 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 müssen, die als nicht unmittelbar gewinnbringend gedeutet werden.

Über diese Wahrnehmungen von Praxisphasen hinaus wird anhand der Interviewergebnisse zudem deutlich, dass diese für die Studierenden im synchronen Bereich vor allem eine besondere Herausforderung hinsichtlich der Vereinbarkeit mit der privaten Lebenssituation und 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 (vgl. auch Sloane 2010), 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 (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, 266- 277.

Dilger, B. & Sloane, P. F. E. (2007). Didaktische Kompetenzentwicklung – Zur Förderung pädagogisch-didaktischer Professionalität von Lehrkräften. In Dilger, B., Sloane, P. F. E. & Tiemeyer, E.

- (Hrsg.). Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung. Paderborn: Eusl, 269 – 282.
- Fuchs, M. (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 20 (1), 31-43.
- Gerholz, K.-H. & SLOANE, P. F. E. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf (19-11-2011).
- Hertle, E. M. & Sloane, P. F. E. (2007). Portfolio – Kompetenzen – Standards: Neue Wege in der Berufsschullehrerbildung. In Hertle, E. M. & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl, 7 – 28.
- 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, 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, 50-52.
- Naeve-Stoß, N. (2013a). Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn: Eusl.
- Naeve-Stoß, N. (2014). Das Kernpraktikum im berufsbildenden Bereich an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Zwischenbericht zur formativen Evaluation.
- Naeve, N. & Tramm, T. (2013). Reflexive Professionalisierung durch Praxisphasen im Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In Niedermair, G. (Hrsg.), Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Linz: Trauner Verlag, 283-300.
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE (2003). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena.
- Sloane, P. F. E. (2004). Lehrerbildung für das berufsbildende Schulwesen. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 350 – 369.
- Sloane, P. F. E. (2010): Avanti dilettanti: die Reform der Lehrerbildung. Zur Einführung des Masters of Education (M. Ed.) und der vielleicht vergeblichen Hoffnung auf Professionalität. Editorial. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), H. 1, Band 106, 1-10.
- 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. (2006). Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In Eckert, M. & Zöller, A. (Hrsg.), *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 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, 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, 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, 105-117.

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