

Reinhold Nickolaus
Günter Pätzold
Holger Reinisch
Tade Tramm (Hrsg.)

Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Klinkhardt

UTB



UTB 8442

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
Orell Füssli Verlag · Zürich
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

HANDBUCH BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK



herausgegeben von
Reinhold Nickolaus
Günter Pätzold
Holger Reinisch
Tade Tramm



VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7815-1756-1 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-8442-8 (UTB)

2010.9.Lk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8442-8

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

- 1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin
Einleitung und Überblick zum vorliegenden Handbuch 11
Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm

2 Entwicklung pädagogischer Professionalität

- 2 Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien
ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und
Ausbildungspersonen 19
Wolfgang Lempert
- 3 Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz 26
Georg Hans Neuweg
- 4 Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer
Professionals 31
Karl Wilbers
- 5 Struktur und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und
Wirtschaftspädagogen 37
Reinhard Bader
- 6 Lehrerbildung als Sozialisationsprozess 42
Birgit Ziegler
- 7 Konflikte und Belastungen im Lehrerberuf 46
Johannes Mayr
- 8 Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld 50
Wolfgang Lempert und Tade Tramm

3 Lernen und Entwicklung, Motivation und Handeln, Lebenswelt

- 9 Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotion 53
Gerald A. Straka
- 10 Aufbau von Wissen und Kompetenzen 65
Gerhard Minnameier
- 11 Gebrauch und Anwendung von Wissen und Können 69
Fritz Klausner
- 12 Selbstgesteuertes Lernen 72
Karsten D. Wolf und Jürgen Seifried
- 13 Soziales Lernen 76
Dieter Euler
- 14 Emotionen – Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns 80
Detlef Sembill
- 15 Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung.. 84
Arnulf Bojanowski und Günter Ratschinski

- 16 Kontextbedingungen beruflichen Lernens:
Lernen in der Schule und im Prozess der Arbeit.....87
Peter Dehnpostel, Bärbel Fürstenau, Jens Klusmeyer und Karin Rebmann
- 17 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate.....99
Holger Reinisch

4 Kommunikation und Interaktion in berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontexten

- 18 Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten –
berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven..... 101
Jürgen van Buer und Constanze Niederhaus
- 19 Interaktionsprozesse zur Sicherung lernförderlicher Bedingungen..... 112
Eveline Wittmann und Ulrike Weyland
- 20 Unterrichtliche Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements..... 118
Eveline Wuttke und Jürgen Seifried
- 21 Interaktionsprozesse im Lehrgespräch – Lernchance oder Zeitverschwendung?..... 122
Annette Bauer-Klebl
- 22 Die Beziehungsebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens und
ihre Rückwirkung auf das Lehr-Lerngeschehen..... 126
Sabine K. Lehmann-Grube
- 23 Probleme und Desiderate 134
Jürgen van Buer und Reinhold Nickolaus

5 Mikrodidaktik/Unterricht

- 24 Systemisches Verständnis von Lehr-/Lernprozessen..... 135
Günter Pätzold
- 25 Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik..... 137
Frank Achtenhagen und Günter Pätzold
- 26 Didaktik der beruflichen Fachrichtungen 160
Günter Pätzold und Holger Reinisch
- 27 Ergebnisse und Desiderata zur Unterrichtsforschung in der beruflichen Bildung..... 168
Reinhold Nickolaus und Eveline Wuttke
- 28 Unterrichtsentwicklung..... 173
Susanne Weber
- 29 Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule..... 179
Alfred Riedl und Andreas Schelten
- 30 Lernen mit elektronischen Medien und in Netzwerken 188
Andreas Diettrich und Martin Lang
- 31 Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation 195
Klaus Breuer
- 32 Lehr-/Lernforschung und Didaktik als Ausbildungsaufgabe –
Desiderata und Perspektiven..... 201
Günter Pätzold

6 Makrodidaktik

- 33 Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen.....205
Peter F. E. Sloane
- 34 Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen:
 der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns.....213
Peter F. E. Sloane
- 35 Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und
 Wissenschaftsbezug.....220
Tade Tramm und Lothar Reetz
- 36 Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung.....227
Richard Huisinga
- 37 Prinzipien curricularer Konstruktion/Probleme der curricularen Konstruktion.....234
Gerhard Gerdsmeyer
- 38 Implementation von Curricula am Beispiel der Lernfeldinnovation.....242
Detlef Buschfeld und H.-Hugo Kremer
- 39 Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der
 beruflichen Bildung.....247
Susan Seeber und Reinhold Nickolaus
- 40 Curriculumevaluation257
Dieter Euler und Christoph Metzger
- 41 Desiderate und Perspektiven der Makrodidaktik263
Peter F. E. Sloane und Tade Tramm

7 Didaktisches Handeln im institutionellen, sozialen und normativen Rahmen

- 42 Veränderung von Steuerungskonstellationen und schulischer Qualitätsentwicklung.....265
Hermann G. Ebner und Günter Pätzold
- 43 Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen267
Hermann G. Ebner
- 44 Struktur und Funktionalität von schulischem Leitungshandeln281
Günter Pätzold
- 45 Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen:
 Konzeptionelle Zusammenhänge und wissenschaftliche Bestandsaufnahme.....291
Ralf Tenberg
- 46 Evaluation in der Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung.....301
Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf
- 47 Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate309
Hermann G. Ebner und Günter Pätzold

8 Ordnungsrahmen der Berufsbildung

- 48 Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik.....311
Günter Kutscha

49	Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung	323
	Karin Büchter und Rita Meyer	
50	Berufsvorbereitung	326
	Horst Biermann	
51	Berufsausbildung in Schule und Betrieb	330
	Josef Aff, Jens Klusmeyer und Wolfgang Wittwer	
52	Berufliche Weiterbildung.....	337
	Rolf Dobischat und Rudolf Husemann	
53	Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme.....	343
	Thomas Deißinger und Dietmar Frommberger	
54	Berufsbildungspolitische Leitlinien des Rates und der Kommission der Europäischen Union	348
	Dieter Münk	
55	Zusammenfassung und Forschungsdesiderate.....	353
	Holger Reinisch	

9 Systematische Zugänge

9.1 Berufsbildungsforschung – Ziele, wissenschaftstheoretische Grundlagen und Gegenstandsfelder

56	Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven	355
	Adolf Kell	
57	Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma.....	367
	Peter F. E. Sloane	
58	Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus.....	373
	Klaus Beck	
59	Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ...	379
	Günter Kutscha	
60	Forschungsmethodische Grundorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in ihrem Fachschrifttum.....	383
	Jens Klusmeyer	
61	Paradigmata im Vergleich	386
	Dieter Euler	
62	Desiderata und Perspektiven im Problemfeld.....	389
	Adolf Kell und Reinhold Nickolaus	

9.2 Geschichte der Berufsbildung

63	Zum Stellenwert und zur Positionierung der historischen Berufsbildungsforschung	391
	Manfred Horlebein und Günter Pätzold	
64	Historische Berufsbildungsforschung.....	393
	Günter Pätzold und Manfred Wahle	
65	Entwicklung der beruflichen Bildung als Geschichte der Arbeitsteilung, Qualifizierung und Entwicklung institutioneller Strukturen.....	401
	Dieter Münk	

66	Berufliche Arbeit, Sozialisation und Lernen im historischen Kontext.....	408
	Hanns-Peter Bruchhäuser und Manfred Horlebein	
67	Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen	414
	Günter Pätzold und Holger Reinisch	
68	Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	424
	Philipp Gonon, Holger Reinisch und Friedhelm Schütte	
69	Desiderate und Perspektiven historischer Berufsbildungsforschung	441
	Manfred Horlebein und Günter Pätzold	
10	Sachwortverzeichnis.....	444
11	Gesamtliteraturverzeichnis.....	447

1 **Einleitung**

1| **Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin** Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm

Einleitung und Überblick zum vorliegenden Handbuch

Dieses Handbuch richtet sich an Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, an Referendare und Lehrkräfte beruflicher Schulen, an das Bildungspersonal von Betrieben und außerschulischen Einrichtungen aber auch an Interessierte aus Nachbardisziplinen. Mit der inhaltlichen Ausrichtung am Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird eine Fokussierung vorgenommen, die die Orientierungsbedürfnisse von Lehrenden und Organisierenden in der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt rückt.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bearbeitet mit dem Thema „Berufsbildung“ ein Gegenstandsfeld, dessen Ausgestaltung von vielfältigen, häufig auch divergierenden Interessen beeinflusst wird. Primäres Ziel der Disziplin ist es, Erkenntnisse bereit zu stellen

- zu Zusammenhängen zwischen beruflicher Bildung und anderen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere dem ökonomischen und politischen System (Makroebene),
- zur curricularen und organisatorischen Gestaltung beruflicher Bildungsgänge (Mesoebene) und deren Rückbindung auf gesellschaftliche Anforderungen einerseits und individuelle Ansprüche andererseits, sowie
- zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Mikroebene), womit sowohl die primär durch Lehrende in institutionellen Strukturen gestaltbaren Lehr-Lern-Prozesse, deren Zielorientierungen, inhaltliche, methodische und mediale Merkmale und deren Implikationen für die damit initiierten Lernprozesse als auch die Lernprozesse in beruflichen Handlungskontexten selbst angesprochen sind.

Die zentrale Perspektive ist dabei, inwieweit pädagogisches Handeln oder auch die Arbeitsbedingungen der Entwicklung von Individuen förderlich sind, wobei die Zielperspektive über die berufliche Tüchtigkeit hinaus auf die Mündigkeit des Einzelnen gerichtet ist.

Dieses Handbuch folgt in seiner Grundstruktur dem von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2003 beschlossenen Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dessen Ausgestaltung die oben angeführten Gegenstandsfelder spiegelt. Gemeinsam ist dem Basiscurriculum und dem Handbuch ebenso das Ziel, Orientierung für die Professionalisierung von Lehrenden und Organisierenden in der beruflichen Bildung zu geben.

Zur Entfaltung des Orientierungspotentials, das die Disziplin inzwischen bietet, wurde das Handbuch an sieben zentralen Themenkomplexen ausgerichtet, die für berufspädagogisch Handelnde essentiell sind. Jeder Themenbereich wird durch einen Basisartikel eröffnet, dessen Verfasser zugleich gemeinsam mit jeweils einem der Herausgeber die nachfolgenden, vertiefenden Beiträge redaktionell betreut hat und mit diesem auch jeweils ein kurzes Abschlusskapitel zu Erträgen und Desideraten des Themenbereichs verfasst hat.

(1) Im ersten Schritt wird die Entwicklung (eigener) pädagogischer Professionalität thematisiert (Kapitel 2), die für Berufs- und Wirtschaftspädagogen die persönliche Grundlage rational begründbaren und pädagogisch verantwortbaren Handelns darstellt. Pädagogische Professionalität als Basis ethisch verantwortlichen, wissenschaftlich fundierten und situationsangemessenen Handelns, das häufig mit unaufhebbaren Paradoxien, wie z.B. der Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des konkreten Falls und der Beachtung genereller Regeln und Prinzipien konfrontiert ist, bedarf sowohl einer adäquaten Wissensbasis als auch der Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstkritisch-experimentellem Verhalten sowie wertbezogener pädagogischer Reflexion. Für beides kann in einem wissenschaftlichen Studium zwar eine Basis gelegt werden, die jedoch in einem Prozess reflexiven Handelns und stetiger Erschließung neuen Wissens zu erweitern ist.

An den Basisartikel von Wolfgang Lempert zu den Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Entwicklung schließen sich vertiefend Beiträge an zu Grundlagen der Kompetenz von Lehrenden (Georg Hans Neuweg), zu Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals (Karl Wilbers), zur Struktur und zu Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Reinhard Bader), zur Lehrerbildung als Sozialisationsprozess (Birgit Ziegler) und zu Konflikten und Belastungen im Lehrerberuf (Johannes Mayr). Damit bietet dieses Kapitel einen gründlichen Einblick in Anforderungen an Lehrende, die im pädagogischen Handlungsfeld benötigten Kompetenzen, Gestaltungsformen von Ausbildungsgängen und deren Effekte.

(2) Die in Kapitel 2 bezogen auf Lehrende aufgenommene Entwicklungsperspektive wird in Kapitel 3 zum Thema „Lernen und Entwicklung, Handeln, Motivation und Lebenswelt“ erneut aufgegriffen, nun jedoch in der Perspektive auf die Adressaten von (institutionalisierten) Lehrprozessen. Jegliches pädagogische Handeln ist letztlich darauf ausgerichtet, Lernprozesse zu initiieren und zu stützen, wobei davon auszugehen ist, dass diese Lernprozesse nicht direkt von außen gesteuert, sondern durch die Schaffung einer anregenden und unterstützenden lernfreundlichen Umgebung beeinflusst werden können.

Lernprozesse können durch die Lernenden selbst absichtsvoll in Gang gesetzt, aber auch von außen angestoßen werden. Häufig vollziehen sie sich auch unbewusst im Austausch mit dem sozialen und dinglichen Umfeld im Handlungsvollzug, d.h. ohne dass das Handeln bzw. Verhalten bewusst auf Lernen ausgerichtet ist. Das Handeln bzw. Verhalten von Individuen wird durch die bereits vorhandene kognitive Ausstattung (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) ermöglicht und durch Motive, Emotionen und Wertorientierungen mit bestimmt. Das gilt auch für

Handeln, das auf Lernen ausgerichtet ist. Die im Handlungsvollzug gesammelten Erfahrungen wirken gegebenenfalls auf die kognitive Ausstattung, aber auch auf Motivationen, Emotionen und Wertvorstellungen zurück.

Ein gut fundiertes Wissen zu solchen Lernvorgängen, zu Möglichkeiten ihrer Initiierung, Steuerung und Bewertung ist für Pädagogen essentiell. In Kapitel 3 wird dem Rechnung getragen durch Beiträge zum Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotionen, deren gemeinsamen Referenzrahmen Gerald A. Straka in seinem Basisartikel umreißt. Es folgen vertiefend Beiträge zum Aufbau von Wissen und Kompetenzen (Gerhard Minnameier), zum Gebrauch und zur Anwendung von Wissen und Können (Fritz Klausner), zu selbstgesteuertem Lernen (Karsten D. Wolf/Jürgen Seifried), zu sozialem Lernen (Dieter Euler), zu Emotionen als Auslöser, Begleiter und Zielen individuellen und sozialen Handelns (Detlef Sembill), zu Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung (Arnulf Bojanowski/Günter Ratschinski) und zu den Kontextbedingungen beruflichen Lernens (Peter Dehnbestel/Bärbel Fürstenau/Jens Klusmeyer/Karin Rebmann).

(3) Lernen vollzieht sich, wie oben ausgeführt, im Austausch mit der Umwelt, d.h. in Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Die Ausgestaltung dieser kommunikations- und Interaktionsprozesse erhält damit eine Schlüsselfunktion im pädagogischen Handeln.

Die Kommunikationsqualität ist bereits mit Blick auf die Beziehungsstrukturen zwischen den Beteiligten unter Erziehungs- und Sozialisationsgesichtspunkten ein Gütekriterium von Unterricht, sie erweist sich jedoch auch als hoch bedeutsam für den Lernerfolg. Das gilt sowohl für jene Interaktionsprozesse, die auf die Sicherstellung eines lernförderlichen Umfeldes gerichtet sind und den Anteil des Unterrichts bestimmen, der tatsächlich für die inhaltliche Auseinandersetzung zur Verfügung steht, als auch für die Qualität der inhaltsbezogenen Interaktionen.

Die Sicherung der Interaktionsqualität stellt somit für Lehrende eine zentrale Herausforderung dar. Die Möglichkeiten der Steuerung sind auch abhängig von didaktisch-methodischen Arrangements. Besonders deutliche Unterschiede in den Kommunikationsstrukturen und den Steuerungsoptionen können für direktive und eher auf Selbststeuerung setzende Lehr-Lernarrangements unterstellt werden.

In Kapitel 4 dieses Handbuches wird diese Thematik mit dem Ziel ausdifferenziert, zentrale Orientierungspotentiale zur Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in pädagogischen Kontexten zu erschließen.

Aufbauend auf einem Übersichtsbeitrag zu „Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven“ von Jürgen van Buer und Constanze Niederhaus geschieht dies durch Vertiefungsbeiträge zu Interaktionsprozessen, die auf die Sicherung lernförderlicher Bedingungen ausgerichtet sind (Eveline Wittmann/Ulrike Weyland), zur unterrichtlichen Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lernarrangements (Eveline Wuttke/Jürgen Seifried) und zu Interaktionsprozessen in Lehrgesprächen, d.h. einem stärker von Seiten der Lehrkräfte gesteuerten Lehr-Lernarrangement und zur Beziehungsebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens und dessen Bedeutung für die Lehr- und Lernprozesse (Sabine Lehmann-Grube).

(4) Diese Kommunikations- und Interaktionsprozesse sind in variierende Lehr-Lernarrangements eingebunden, die von Seiten der Lehrenden in vielfältiger Weise zu gestalten sind. Ihnen obliegt es im Kontext curricularer Vorgaben und organisatorisch-institutioneller Bedingungen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu bestimmen bzw. zu konkretisieren, für eine angemessene Sequenzierung zu sorgen, Instrumente zur Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation

zu entwickeln, auszuwählen oder zu adaptieren und dabei die vorliegenden Erkenntnisse zu den Zusammenhängen z.B. zwischen vorgefundenen Bedingungen (z.B. kognitive Voraussetzungen der Lernenden, Gruppengrößen und Zusammensetzungen) und den gestaltbaren Unterrichtsmerkmalen situationsadäquat zu nutzen. Nach einer Einleitung von Günter Pätzold zum systemischen Verständnis von Lehr-/Lernprozessen bieten Frank Achtenhagen und Günter Pätzold in Kapitel 5 in ihrem Basisartikel zentrale Erkenntnisse zu dem Themenkomplex der Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik an. Vertiefungen erfolgen in Beiträgen zur Didaktik der beruflichen Fachrichtungen (Günter Pätzold/Holger Reinisch), zu Ergebnissen und Desideraten der Unterrichtsforschung (Reinhold Nickolaus/Eveline Wuttke), zur Unterrichtsentwicklung (Susanne Weber), zu Bildungszielen im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule (Alfred Riedl/Andreas Schelten), zum Lernen mit elektronischen Medien und in Netzwerken (Andreas Dietrich/Martin Lang) sowie zur Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation (Klaus Breuer). Abschließend werden von Günter Pätzold Empfehlungen zur Lehr-/Lernforschung und Didaktik als Ausbildungsaufgabe formuliert.

(5) Wie bereits erwähnt, gestalten Lehrende Lehr-Lernarrangements im Kontext curriculärer Vorgaben und organisatorisch-institutioneller Bedingungen, d.h. sie setzen Curricula in Form von Lehrplänen und Richtlinien um. Die gegenwärtig präferierte Form beruflicher Lehrpläne lässt Lehrenden erhebliche Spielräume in der Ausgestaltung, womit zugleich spezifische Anforderungen verbunden sind. Die Lehrenden sind intensiv in die Entwicklung von Curricula eingebunden, neuere organisatorische Entwicklungen schaffen auch Raum für schul- bzw. lernortspezifische Ausgestaltungen der Curricula. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Anforderungen in den Berufen einem relativ schnellen Wandlungsprozess unterliegen, der nur bedingt antizipiert werden kann. Zudem erweisen sich (organische) Organisationsformen, in welchen Entscheidungsprozesse und -möglichkeiten nach unten verlagert werden, für Organisationen, die in dynamischen Umwelten agieren, als vorteilhafter im Vergleich zu bürokratischen Organisationsformen.

Die Curriculumentwicklung ist bestimmt von gesellschaftlichen Anforderungen und Vorstellungen zu dem, was für die Entwicklung von Individuen wünschenswert ist (Tüchtigkeit/Bildung/Mündigkeit), wobei die Ausbalancierung dieser z.T. konfligierenden Ansprüche in einem institutionalisierten Abstimmungsprozess erfolgt. Neuerdings wird die Curriculumentwicklung z.T. auch überlagert von der Debatte um Bildungsstandards, die sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene entwickelt werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse, z.B. zu sich ändernden Qualifikationsanforderungen und der mehr oder weniger eingeschränkten Zielerreichung in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen, fließen nur begrenzt in diese Entwicklungsprozesse ein.

Die Vielschichtigkeit des hier angedeuteten Problemraums wird in Kapitel 6 aufbauend auf einem Basisartikel von Peter Sloane in insgesamt acht Beiträgen vertieft. Einen exponierten Stellenwert nimmt dabei der gegenwärtig dominierende Curriculumtyp, das Lernfeldkonzept, ein, das im betrieblichen Kontext in arbeitsprozessorientierten Curricula seine Entsprechung findet. Vertieft wird zunächst der normative Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns aus einer institutionentheoretischen Perspektive (Peter Sloane). Daran anschließend diskutieren Tade Tramm und Lothar Reetz grundlegende Prinzipien der Legitimation und Begründung curriculärer Entscheidungen (Situations-, Persönlichkeits- und Wissenschaftsprinzip), deren jeweilige Ausprägungen bestimmende Merkmale von Curricula bilden. Mit einem Beitrag zur Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung (Richard Huisinga) wird der systematischen Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen im curricularen Entwicklungsprozess besonderer Raum gegeben.

Strukturierende Probleme und Prinzipien der curricularen Konstruktion stellt Gerhard Gerdsmeier in einem umfassenden Überblick dar. Problemen der Implementation bzw. Dissemination von Curricula und damit ihrer Umsetzung und Wirkung in konkreten Lehr-Lern-Kontexten widmen sich Detlef Buschfeld und Hugo Kremer in ihrem Beitrag. Für die Steuerung von Bildungsprozessen im Rahmen beruflicher Curricula gewinnt die Modellierung und Erfassung angestrebter Kompetenzen zunehmend an Gewicht; Susan Seeber und Reinhold Nickolaus diskutieren einschlägige Probleme, Ansätze und Instrumente. Dass unabhängig davon der curriculare Implementationsprozess in hohem Grade problemgeladen bleibt, und die intendierte Umsetzung bzw. die intendierten Effekte auf Schülerebene nur bedingt unterstellt werden können, hat mittlerweile flächendeckende Qualitätssicherungsbemühungen hervorgerufen, zu welchen Christoph Metzger und Dieter Euler mit einem Beitrag zur Curriculumevaluation einen Überblick geben.

(6) Die Ausgestaltung der Curricula erfolgt in einem übergeordneten institutionellen, sozialen und normativen Rahmen, der seinerseits einem kontinuierlichen Wandel unterliegt. Innovationen und die Innovationsfähigkeit der Lehr-Lernorte (Betrieb/Schule) sind in hohem Grade abhängig von der Entwicklung dieser Organisationseinheiten selbst. Die produktive Nutzung individueller und institutioneller Handlungsspielräume, sei es zur betriebs- bzw. schulspezifischen Ausgestaltung der Curricula, dem Aufbau einer eigenen Schulkultur, zur Sicherung der Qualität von Organisations-, Kommunikations- und Unterrichtsprozessen auf Schul- bzw. Betriebsebene (Organisationsentwicklung), ist eine wesentliche Voraussetzung für die Innovations- und Entwicklungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Funktion, die Politik und das konkrete Verhalten von Schulleitung und Schulaufsicht im Spektrum von bürokratischer Normierung einerseits und Ermutigung zur Innovation andererseits. Dem wird in Kapitel 7 Rechnung getragen. Nach einer Einleitung von Hermann G. Ebner und Günter Pätzold zur Veränderung von Steuerungskonstellationen und schulischer Qualitätsentwicklung schließt sich zunächst ein Beitrag von Hermann G. Ebner zu den konzeptuellen Grundlagen des Managements beruflicher Schulen an. Dieser wird vertieft durch die Beiträge zur Struktur und Funktionalität von schulischem Leitungshandeln (Günter Pätzold), zur Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen (Ralf Tenberg) und zu Fragen der Evaluation in der Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung (Rolf Dobischat/Karl Düsseldorf). Abschließend werden von Hermann G. Ebner und Günter Pätzold Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate formuliert.

(7) Den Abschluss der problembezogenen Zugänge bildet das Kapitel zum gesellschaftlichen Ordnungsrahmen der Berufsbildung (Kapitel 8), in dem Architekturen von Berufsbildungssystemen in ordnungspolitischer, rechtlicher, bildungsökonomischer und politischer Hinsicht in den Mittelpunkt rücken. Dabei stellt sich einerseits die Frage nach dem, woran die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems gemessen werden kann (hervorgebrachte Kompetenzen, Abschlüsse, Abbrüche, Verwertbarkeit etc.), zum anderen die Frage nach den Prinzipien und Typen beruflicher Bildungssysteme. In Deutschland ist nach wie vor die Beruflichkeit zentrales organisierendes Prinzip innerhalb des Berufsbildungssystems, dem sowohl die duale Berufsbildung als auch (rein) schulische und betriebliche Ausbildungsangebote verpflichtet sind. Das Gewicht betrieblich und schulisch organisierter Lehrangebote hat sich in der Bundesrepublik in den letzten Dekaden zugunsten schulischer Angebote verschoben, wobei insbesondere teilqualifizierende Angebotstypen ausgebaut wurden. Im internationalen Raum gibt es zahlreiche Varianten mit mehr oder weniger hohen Anteilen an betriebsgebundenen Ausbildungsanteilen, wo-

bei im europäischen Kontext zunehmend die Frage virulent wird, welche Ausbildungsabschlüsse zu vergleichbaren Kompetenzen führen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund beruflicher Freizügigkeit in der EU bedeutsam, verdient jedoch auch in einem zunehmend am Output orientierten (Berufs)Bildungssystem Beachtung. Internationale Vergleichsstudien, die geeignet wären, die Leistungsfähigkeit verschiedener Berufsbildungssysteme verlässlich abzuschätzen, stehen allerdings aus; Vorbereitungen zu solchen Studien sind angelaufen. Auf politischer Ebene wird diese Thematik gegenwärtig – notgedrungen – ohne empirische Fundierung im Kontext der Ausgestaltung des Europäischen Qualifikationsrahmens bearbeitet, der eine Grundstruktur für die Einordnung unterschiedlicher Qualifikations- bzw. Kompetenzniveaus bereitstellen soll. Dabei sind auch Ausbildungsgänge und Angebote im tertiären Bereich (Weiterbildung) einbezogen, die weniger konsequent am Berufsprinzip ausgerichtet sind, als dies für die berufliche Ausbildung gewährleistet ist.

Neben den „Regelangeboten“ des beruflichen Bildungssystems besteht auch ein erheblicher gesellschaftlicher Bedarf, Angebote für Problemgruppen bereit zu stellen, die einer besonderen Unterstützung bzw. Förderung bedürfen. Einschränkungen der Ausbildungsfähigkeit, die aus individuellen Merkmalen (kognitiv, psychisch, physisch) resultieren sowie Einschränkungen der Ausbildungsmöglichkeiten, die sich aus den Anforderungsstrukturen und Marktmechanismen ergeben, haben zahlreiche voll- und teilqualifizierende Ausbildungsvarianten hervorgebracht, die zum Teil darauf zielen, trotz spezifischer Einschränkungen eine optimale Kompetenzentwicklung zu sichern, zum Teil jedoch auch als „Kriseninterventionen“ eher auf die Milderung akuter Angebotsdefizite des Berufsbildungssystems ausgerichtet sind.

Aufbauend auf einem Basisartikel von Günter Kutscha werden Vertiefungen vorgenommen zur Beruflichkeit als organisierendem Prinzip der Berufsbildung in Deutschland (Karin Büchter), zur betrieblichen (Wolfgang Wittwer) und schulischen Berufsausbildung (Jens Klusmeyer) im dualen System und zur vollzeitschulischen Berufsbildung (Josef Aff), die in anderen EU-Ländern dominiert. In Österreich stellt die vollzeitschulische Berufsausbildung inzwischen neben dem dualen System eine hoch geschätzte Alternative dar, und auch in Deutschland sind trotz skeptischer bildungspolitischer Einschätzung unter Berücksichtigung akademischer Ausbildungsformen deutliche Expansionen zu konstatieren. Weitere Beiträge widmen sich den Typen nationaler Berufsbildungssysteme (Thomas Deißinger/Dietmar Frommberger) und der beruflichen Bildung im Kontext europäischer Leitlinien (Dieter Münk) sowie den Problemgruppen in der beruflichen Bildung (Horst Biermann) und der beruflichen Weiterbildung (Rolf Dobischat/Rudolf Husemann), die im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen in den letzten Dekaden wachsenden Stellenwert erhalten haben.

(8) Neben den problembezogen strukturierten Kapiteln zwei bis acht, die darauf zielen, die einschlägigen Orientierungspotentiale der Disziplin zu erschließen, haben sich die Herausgeber dieses Handbuches dafür entschieden, zwei eher fachsystematisch ausgerichtete Kapitel aufzunehmen, um Querschnittsthemen abzudecken, die über die problembezogenen Themenfelder hinweg bedeutsam sind. Dabei handelt es sich erstens um wissenschaftstheoretisch-forschungsmethodologische Fragen und zweitens um die historische Entwicklung des Berufsbildungssystems im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen.

Wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Fragen (Kapitel 9.1) mögen auf den ersten Blick für jene, die dieses Handbuch auf der Suche nach Orientierung für praktisches pädagogisches Handeln nutzen, weniger bedeutsam scheinen. Und doch sind Reflexionen zu den Geltungsansprüchen wissenschaftlicher Aussagen zentral für die Abschätzung, inwieweit

wissenschaftliche aber auch nichtwissenschaftliche Aussagen belastbar sind. Woran liegt es, dass zum gleichen Problemkomplex, wie z.B. dem Einfluss von Unterrichtsmethoden auf die Kompetenzentwicklung, widersprüchlich scheinende wissenschaftliche Aussagen vorliegen und auch Praktiker in diesem Feld zu höchst unterschiedlichen Einschätzungen kommen? Wie groß muss beispielsweise eine Stichprobe sein, damit von daraus gewonnenen Daten auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann, und welchen weiteren Kriterien muss die Stichprobe für solche Schlüsse genügen? Wie kann man gewährleisten, dass der Sinn von Aussagen anderer unverfälscht verstanden wird, und was begünstigt gegebenenfalls Fehlinterpretationen? Bei welchen Aussageformen ist überhaupt eine Prüfung auf richtig oder falsch möglich? Diese und vielfältige andere Fragen machen deutlich, dass erkenntnistheoretische Fragen in hohem Grade auch praktisch bedeutsam sind.

Berufsbildungsforschung als interdisziplinär angelegter Forschungsstrang wird nicht nur in erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrieben. Zahlreiche Verflechtungen zwischen Arbeitswissenschaft, Arbeitsmarktforschung, Qualifikationsforschung, spezifischen Schwerpunkten der Soziologie und Psychologie sowie berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung kennzeichnen die Realität.

In der Forschungspraxis haben sich in nahezu allen Forschungssegmenten unterschiedliche Forschungsrichtungen etabliert, die von je eigenen Grundannahmen (Paradigmen) ausgehen. Da in diesem Handbuch weniger die Berufsbildungsforschung als solche, sondern deren Aussagen (für die Praxis) im Mittelpunkt stehen, diese Aussagen auf der Objektebene jedoch an erkenntnistheoretische Grundkonzepte rückgebunden sind, beschränken wir uns hier auf eine Übersicht zu drei zentralen Paradigmen.

Nach einem Basisartikel von Adolf Kell, der grundlegende Strukturen und Erkenntnisinteressen der Disziplin in ihrer Verflechtung zu angrenzenden Disziplinen thematisiert, sind dies das geisteswissenschaftliche Paradigma (Peter F. Sloane), Berufsbildungsforschung im Paradigma des kritischen Rationalismus (Klaus Beck) und die kritische Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Günter Kutscha). Dieter Euler nimmt daran anschließend einen Vergleich der Paradigmen vor und geht dabei explizit auf die grundlegende Zielperspektive von Forschung innerhalb dieser Paradigmen, das darin inkorporierte Wirklichkeitsverständnis, das zugrunde liegende Menschen- und Gesellschaftsbild sowie den Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis ein. Jens Klumeyer geht schließlich der Frage nach, welchen Stellenwert diese Paradigmen im Schrifttum der Disziplin einnehmen.

Ebenfalls in einem systematischen Zugriff werden die historischen Wurzeln der Berufsbildung in Kapitel 9.2 erschlossen. Berufsbildung als Gegenstand divergierender Interessen wurde und wird nicht am Reißbrett nach Effizienzkriterien entworfen, sondern unterliegt einem beständigen Wandel, der tradierte Strukturen zumeist nur langsam, den (temporär) dominierenden gesellschaftlichen Interessen folgend, überformt.

Dabei können nach den vorliegenden Analysen korrespondierende Beziehungen zwischen politischen, ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklungen unterstellt werden. Berufliche Bildung dient letztlich immer den gesellschaftlichen Qualifizierungsbedürfnissen. Inwieweit dabei auch individuelle Ansprüche Berücksichtigung finden, ist letztlich eine politische Frage, d.h. eine Frage gesellschaftlicher Wertvorstellungen, politischer Interessen und Machtverhältnisse sowie eine Frage institutioneller Strukturen und institutionalisierter Prozesse.

Mit der beruflichen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Arbeit gehen Qualifizierungsbedürfnisse einher, deren Einlösung die Tradierung und Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen und damit das gesellschaftliche Humankapital sichern. Zugleich ist das durch Bildungsprozesse angebahnte berufliche Arbeitsvermögen Basis für die Interessensicherung der

Berufsinhaber. Insoweit sind institutionalisierte berufliche Bildungsprozesse nicht nur Reaktion auf Qualifizierungsbedürfnisse, sondern immer auch ein Mittel, um Berechtigungen zu sichern. Nur jene, die (formale) Abschlüsse erworben haben, wie beispielsweise eine Gesellen- oder Meisterprüfung, ein erstes bzw. zweites Staatsexamen etc., erhalten in beruflich organisierten Gesellschaften das Recht, bestimmte Tätigkeiten auszuüben, die mit spezifischen Einkommenschancen verbunden sind. Damit werden nicht nur Qualifikations-, sondern ebenso Selektions- bzw. Allokationsfunktionen Gegenstand beruflicher Bildung, die, wie das gesellschaftliche Gefüge insgesamt, der (politischen) Legitimation bedürfen. Legitimationsprozesse, sei es durch die Festigung des Leistungsprinzips bzw. der Leistungsideologie oder auch die Rechtfertigung leistungsferner gesellschaftlicher Normen und Strukturen, werden in der beruflichen Bildung teils implizit, teils jedoch auch explizit, immer wieder Gegenstand pädagogischer Handlungsprogramme. In diesem abschließenden Kapitel 9.2, werden die hier angedeuteten systemischen Zusammenhänge entfaltet. Im Anschluss an eine Einleitung von Manfred Horlebein und Günter Pätzold zum Stellenwert und zur Positionierung der Historischen Berufsbildungsforschung folgen vertiefende Beiträge zur Historischen Berufsbildungsforschung (Günter Pätzold/Manfred Wahle), zur Entwicklung der beruflichen Bildung als Geschichte der Arbeitsteilung, Qualifizierung und Entwicklung institutioneller Strukturen (Dieter Münk), zur beruflichen Arbeit, Sozialisation und zu Lernen im historischen Kontext (Hanns-Peter Bruchäuser/Manfred Horlebein), zur Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen (Günter Pätzold/Holger Reinisch) sowie zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Philipp Gonon/Holger Reinisch/Friedhelm Schütte). Abschließend werden Desiderate und Perspektiven historischer Berufsbildungsforschung von Manfred Horlebein und Günter Pätzold formuliert.

Lesehinweise

Zur leichteren Erschließung ist dieses Handbuch entlang grundlegender Problemfelder strukturiert, welchen unterstellt werden kann, dass sie im pädagogischen Handlungsfeld immer wieder bedeutsam werden. Innerhalb der einzelnen Kapitel ermöglichen die jeweiligen Basisartikel einen relativ schnellen Überblick zum jeweiligen Themenfeld, der durch vertiefende Beiträge ergänzt wird.

Trotz des relativ großen Umfangs dieses Handbuches kann auch in den vertiefenden Beiträgen in der Regel nur der Forschungsstand skizziert werden. Mit der eingearbeiteten Literatur wird jedoch der Aussagekorpus der Disziplin weitgehend erschlossen.

Wir wünschen den Lesern dieses Handbuches, dass sie hier (erste) Antworten auf ihre Fragen finden und Anregungen erhalten, die sich in ihrer jeweiligen Praxis als wertvoll erweisen.

Die Herausgeber

2 Entwicklung pädagogischer Professionalität

2| Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspersonen Wolfgang Lempert

1 Problemlage und Lösungsansatz

Wie wäre ein guter Berufs- und Wirtschaftspädagoge – welchen Geschlechts auch immer – für seine Tätigkeit auszurüsten? Verschaffen wir uns zunächst einen groben Überblick über das, was er oder sie heutzutage alles leistet, folglich auch können und wissen muss. Berufs- und Wirtschaftspädagogen erfüllen – wie noch zu zeigen sein wird – an verschiedenen Orten unterschiedliche Funktionen. Denken wir aber zuerst einmal nur an ihr wichtigstes Arbeitsgebiet und ihre Hauptaufgabe, an Schule und Unterricht: Wir alle haben Schulen besucht und Lehrer kennen gelernt, viele von uns auch *berufliche* Schulen als Schüler oder Schülerinnen durchlaufen. Dort haben wir manche Lehrkräfte kaum *ertragen*, andere aber mehr oder weniger *genossen*. Einzelne sind uns auch nach Jahrzehnten noch so präsent, als hätten wir heute noch täglich mit ihnen zu tun. Was zeichnet(e) diejenigen unter ihnen aus, derer wir stets gerne gedenken?

Was eine gute Lehrkraft beruflicher Schulen wissen, können und wollen soll, beschäftigt nicht nur den pädagogischen Laien, sondern war wiederholt Thema wissenschaftlicher Überlegungen und Untersuchungen. Dabei ist im Einzelnen Unterschiedliches herausgekommen – je nach dem besonderen Blickwinkel des Betrachters. In *einer* Hinsicht aber stimmen Erziehungswissenschaftler wie pädagogische Laien weitgehend überein: „Gut“ soll ein Gewerbe- oder Handelslehrer sein in einer doppelten Bedeutung:

- erstens als Fachmann seines Gewerbes und pädagogischer Experte, der souverän über das erforderliche technische oder/und kaufmännische Wissen und Können, aber auch über didaktische und erzieherische Fähigkeiten verfügt. Er verfolgt nicht nur aufmerksam alle einschlägigen Veränderungen in der Arbeitswelt und im Bildungswesen, sondern versucht diese

Entwicklungen auch selbst mitzugestalten und sie im Sinne *seiner* Vorstellungen zu beeinflussen, und das mit einigem Erfolg.

- zweitens als *sozial kompetente und moralisch motivierte* Person, als verantwortungsbewusster, *mündiger* Bürger, der sich seiner gemeinnützigen Mission verpflichtet fühlt und der Stimme seines Gewissens gehorcht. Er handelt weitgehend autonom, entscheidet relativ frei von eigennützigen Erwägungen, politischen Drohungen und bürokratischen Zumutungen, bemüht sich vorrangig um die Entfaltung der beruflichen Fähigkeiten sowie um die persönliche Entwicklung seiner Schüler und begegnet ihnen stets voller Verständnis und Respekt.

Aktuelle Provokationen: Probleme, Konflikte, Paradoxien. Verlangt wird von ihm nicht nur viel *auf einmal*, sondern wegen der ständigen Erweiterung und Differenzierung seiner Aufgabengebiete auch immer *mehr*. Zudem wachsen die Widersprüche und Konflikte zwischen den Erwartungen der Individuen und Gruppen, die die einzelnen Aspekte der Lehrerrolle definieren. Dabei eröffnen und vergrößern sich jedoch auch meist die *Spielräume*, innerhalb derer diese Pädagogen – mangels eindeutiger und einhelliger Vorgaben – selbst entscheiden müssen, auch eigenen Vorlieben folgen können. Überdies sind mit den *kontroversen*, vielfach auch *paradoxen* Erwartungen und der häufigen Schwierigkeit ihrer Erfüllung besondere *Lernchancen* verknüpft. Gleichzeitig aber nehmen die Belastungen zu (s. Mayr in diesem Band). Das gilt *prinzipiell* zwar schon immer für *alle* Lehrpersonen. Sie sollen z.B. nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen, und nicht nur fördern, sondern auch auslesen. Die Berufsschullehrer sind hiervon jedoch *erst recht* betroffen, weil sie, an der Peripherie des Bildungssystems, im Grenzbezirk zum *Wirtschaftssystem* agierend, dessen Zwänge stärker zu spüren bekommen als ihre Kolleginnen und Kollegen, die an vorberuflichen Bildungsstätten und beruflichen Vollzeitschulen beschäftigt sind, das heißt inmitten des Schonraums der „pädagogischen Provinz“ unter dem noch halbwegs heilen Schutzschirm staatlicher Instanzen unterrichten und sich meist nur mit internen Handicaps wie Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen, bürokratischen Vorschriften und Mittelkürzungen herumschlagen müssen (vgl. Grollmann 2005).

„**Professionalisierung**“ – **Wunderkur oder Scharlatanerie?** Als Verfahren, das die Lehrkräfte befähigen soll, diese besondere Problemsituation sowie weitere Widrigkeiten zu meistern, preisen die Verbände der Gewerbe- und Handelslehrenden wie die wissenschaftlichen Berufs- und Wirtschaftspädagogen zunehmend eine Strategie, die andere Pädagogengruppen schon seit geraumer Zeit verfolgen und zu deren Realisierung auch das Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik beitragen soll: *Professionalisierung* (vgl. Lempert 2000). Doch was bedeutet das jenseits der *Akademisierung des Studiums*, die bisher hierzulande meist darunter verstanden, auch verwirklicht wurde und die als isolierte Maßnahme umstritten geblieben ist?

Professionen sind Berufe, deren Angehörige

- einerseits als Individuen besondere gesellschaftliche Leistungen erbringen, die sich auf die (vorbeugende, helfende und heilende) Bewältigung existenziell bedeutsamer persönlicher wie sozialer Krisen beziehen, die in modernen Gesellschaften unvermeidlich auftreten und nur durch den Einsatz spezieller fachlicher und sozialer Fähigkeiten, Motive und Orientierungen ‚gemanagt‘ werden können, zu denen die Bindung an gesellschaftliche Zentralwerte (wie Wahrheit, Gerechtigkeit, körperliche und geistige Gesundheit) gehört. Die Aneignung solcher Qualifikationen und Kompetenzen setzt spezifische Verbindungen von mehr systematischer, theoretisch akzentuierter Ausbildung und Erziehung in besonderen Bildungseinrichtungen *und* eher fallweiser, primär praktischer Sozialisation in Arbeitsstätten voraus.

- Andererseits stellen Professionen organisierte gesellschaftliche Interessengruppen dar, deren Verbände Ansprüche auf einen gehobenen sozialen Status und ein überdurchschnittliches Einkommen durchzusetzen und zu behaupten versuchen. Was ihnen letztlich aber immer nur soweit und solange gelungen ist und gelingen wird, wie sie zugleich den Erwerb und den Einsatz entsprechender Leistungspotentiale ihrer Mitglieder wirksam zu gestalten und zu lenken und deren Unersetzlichkeit überzeugend zu demonstrieren vermochten beziehungsweise vermögen (vgl. Kurtz 1997; Luhmann 2002; Oevermann 2002).

Im einen Falle sprechen wir von „*funktionaler*“, im anderen von „*formaler*“ Professionalisierung. Wieweit treffen diese Merkmale auch schon für Berufs- und Wirtschaftspädagogen zu? Und: Was wäre in diesen Hinsichten noch zu tun?

2 Professionalisierungsbedürftige Handlungsfelder – erforderliche Handlungspotentiale

Vor allen genaueren Einschätzungen des erreichten Professionalisierungsgrades und des weiteren Professionalisierungsbedarfs der Berufs- und Wirtschaftspädagogen müssen die Handlungserfordernisse noch detaillierter bestimmt und die personalen Qualitäten noch präziser bezeichnet werden, die zu deren Erfüllung erforderlich erscheinen und auf deren Vermittlung und Aneignung die Aus- und Fortbildungsprozesse folglich auszurichten wären. Erst dann treten die aktuellen Stärken und Defizite dieser Prozesse so deutlich hervor, dass daraus konkrete Schlüsse auf den faktischen Stand und die wünschenswerte weitere berufs- und wirtschaftspädagogische Professionalisierung abzuleiten sind.

Tätigkeitsbereiche und Aufgabengebiete im Detail. Die betrachteten Studiengänge sollen auf ein breites Spektrum von Tätigkeiten vorbereiten und Voraussetzungen für die Arbeit nicht nur in beruflichen Schulen, im betrieblichen Bildungs- und Personalwesen sowie in der beruflichen Weiterbildung, sondern auch in der Bildungsverwaltung und Bildungspolitik sowie in der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung und Lehre schaffen. Sie sollen Grundlagen für die Curriculumentwicklung, für die Ermöglichung theoretischen und praktischen Lernens, für die Diagnose individueller Bedingungen und Ergebnisse dieser Prozesse und für hierauf fußende Formen und Inhalte der Bildungs- und Berufsberatung sowie für die Entwicklung der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung vermitteln (vgl. Basiscurriculum 2003, 7).

Professionelle Handlungsfähigkeit als „Kompetenz“? Zur Bewältigung dieses breiten Aufgabenspektrums reichen ein umfangreiches Detailwissen und die Kenntnis zahlreicher Rezepte ebenso wenig aus, wie auswendig gelernte gebräuchliche Vokabeln und Redewendungen zur Beherrschung einer Sprache genügen. In beiden Fällen würden wir diese weder verwenden noch auch nur verstehen können. Im ersten mangelte es uns – metaphorisch ausgedrückt – am ‚Mörtel‘, der die ‚Bausteine‘, das heißt die Wörter, so zu verbinden gestattete, dass sie den gemeinten Zusammenhang ihrer Bedeutungen abzubilden vermögen. Im zweiten scheiterten wir ebenfalls, weil die – prinzipiell unbegrenzte – Anzahl der *denkbaren* oder auch nur der *sinnvollen* Verbindungen dieser Bedeutungen die – immer begrenzte – Menge vorgefertigter Muster stets übersteigt. In beiden Fällen fehlte das Regelsystem, das solche Kombinationen herzustellen erlaubte. Im zweiten mangelte es zudem am Wortschatz, dem Vorrat der zusammensetzenden Elemente, die sich ohne solche Regelkenntnis – als meist schon mit anderen syntaktischen Einheiten verbundene Satzteile – schwer als einzelne Wörter identifizieren ließen. Erst *beide zusammen* – die Grammatik *und* das Lexikon – konstituieren die sprachliche *Kompetenz*, als

ein Instrumentarium, das uns ermöglicht, all das auszudrücken, was sich überhaupt sagen (und schreiben) lässt. Ungeachtet dieser schon Jahrzehnte alten präzisierenden Definition (durch den Sprachwissenschaftler Noam Chomsky 1979) wird das Wort „Kompetenz“ noch heute oft eher unbestimmt, ja nichtssagend verwendet und – wie „Qualifikation“ – vor allem als bloßes Anhängsel von Bezeichnungen für Verhaltensweisen und Handlungsformen gebraucht, das deren psychologische Erklärung nur vortäuscht. Ebenso wie manches Wissen – z.B. die Kenntnis von Kochrezepten – noch nicht das betreffende Können – im Beispiel: eine entsprechende Kochkunst – verbürgt, ist manche Könnerschaft nicht von der Vergegenwärtigung der anzuwendenden Regeln abhängig. Auch das verdeutlicht ein Blick auf die Sprachkompetenz: Grammatisch korrekte Sätze verstehen und bilden wir, grammatische Fehler erkennen wir intuitiv, auch wenn wir keine einzige grammatische Regel herzusagen vermögen. Ähnliches gilt gerade auch für viele Formen beruflichen Könnens. Solche spezifischen Systeme der kreativen Herstellung, flexiblen Wahrnehmung und kritischen Reflexion bestimmter Relationen zwischen Elementen kennen wir aber bisher nur in den Bereichen kognitiver Analysen und Konstruktionen (wie des logisch-mathematischen Denkens und der moralischen Orientierung). Ihre Identifizierung in der Sphäre des gegenstandsbezogenen, sozialen und selbstreflexiven *Handelns* ist noch weitgehend Programm. Das gilt erst recht für umfassende Kategorien wie die des *sozialen Habitus*, des Inbegriffs aller gleichsam einverleibten, psychophysisch integrierten produktiven Regelsysteme, und der *personalen Identität*, der sicheren Balance, im Idealfall sogar der souveränen Versöhnung kontroverser Ansprüche sowohl der Partner im alltäglichen Rollenspiel als auch gegensätzlicher Strebungen der eigenen Person. Immer dann,

- wenn es nicht nur um eher banale oder auch schwerwiegende, aber einfach strukturierte, zumindest eindeutig lösbare persönliche oder soziale Probleme und Konflikte geht, die entweder durch die Orientierung an übergeordneten Werten und allgemein anerkannten Normen einvernehmlich *gelöst* oder durch pragmatische Kompromisse für alle Beteiligten und Betroffenen wenigstens halbwegs befriedigend *bewältigt* werden können (oder auch nur *vorläufig tolerierbar* erscheinen, bis eine veränderte Situation ihre sofortige Lösung verlangt, ja erzwingt oder aber erübrigt),
- sondern wenn unabweisbare gravierende Widersprüche das Handeln blockieren und existenzielle Krisen verursachen, die das leibseelische Wohl der Individuen, die Ordnung der Gesellschaft und die gedeihliche Entwicklung beider im Sinne der oben bezeichneten universellen Werte (wie Wahrheit, Gerechtigkeit usw.) betreffen,

immer dann hilft weder das fachliche Wissen des hochqualifizierten Spezialisten noch die lineare Logik des scharfsinnigen Denkers allein, auch nicht beider Verbindung und hohe Motivation. Vielmehr werden dann oft komplexe kreative Fähigkeiten und Orientierungen verlangt: eben *professionelle Kompetenzen*. Solange wir aber über sie, ihre Entwicklungsstufen und Entwicklungsbedingungen noch allzu wenig wissen, sind wir weiterhin auch auf die Identifizierung und Förderung von einfacher konzipierten physischen und psychischen Handlungsvoraussetzungen verwiesen, die als Kenntnisse und Erkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Verhaltens- und Handlungsmuster und -tendenzen bezeichnet zu werden pflegen. Angesichts der noch weitgehend ungelösten Versprechen der Kompetenzforschung sind sie nicht nur als Komponenten von *Kompetenzen* anzusehen, sondern sollten auch hiervon unabhängig als elementare psychische Ressourcen pädagogischen Handelns berücksichtigt werden.

Alternative Konzepte professioneller Handlungspotentiale: Auch im Basiscurriculum werden neben „Kompetenzen“ andere Attribute und Essentials pädagogischer Professionalität angeführt: **komplexes Wissen und Können, experimentelle Haltung und kritische Reflexivität, pädagogisches Ethos und personale Identität.** Letzterer eignet das Vermögen, zwischen kon-

kurrierenden Normen und Interessen zu vermitteln (8). Als ihren Voraussetzungen wären außerdem Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz – die Fähigkeit zum Ertragen von Widersprüchen – zu erfassen, auch die soziale Sensibilität. Dass diese Desiderate auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogen betreffen, kann aus den Titeln der folgenden Kapitel des vorliegenden Handbuchs erschließen, wer die Komplexität der darin behandelten Ausbildungsinhalte kennt. Das alles und manches weitere „Muss“ lässt sich nur zum Teil – gleichsam portionsweise abgepackt – erst systematisch theoretisch rezipieren und hinterher kasuistisch, das heißt fallbezogen praktisch trainieren. Im übrigen sind die Komponenten berufs- und wirtschaftspädagogischer Handlungsfähigkeit in wiederholten, zunehmend komplex verzahnten Kombinationen ihrer Elemente anzueignen und weiter zu entwickeln, in Verbindungen, die situationspezifischen Erfordernissen korrespondieren. Dabei wären die Anteile verschiedenartiger – insbesondere fachlicher und pädagogischer sowie theoretischer und praktischer – Ausbildungsinhalte soweit auf die unterschiedlichen berufsbiographischen Voraussetzungen der angehenden und amtierenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen abzustimmen, wie es angesichts der voraussichtlichen Möglichkeiten ihrer nachfolgenden Beschäftigung vertretbar erscheint. Hierauf kommen wir noch mehrfach zurück.

3 Erschließung ‚ruhender‘ Ressourcen der Professionalisierung

Über die weitere Professionalisierungs*bedürftigkeit* berufs- und wirtschaftspädagogischer Lehr-, Lern- und Arbeitsprozesse liegt also eine hinreichende ‚Beweislast‘ vor. Wie aber ist es um deren Professionalisier*barkeit* bestellt? Wo wäre der Hebel anzusetzen? Auf welche Ressourcen könnte dabei zurückgegriffen werden. Und: Wonach wären ihre Erfolge und Misserfolge zu bemessen? **Wechselseitige Verstärkung der Wirksamkeit der institutionell getrennten Etappen berufs- und wirtschaftspädagogischer Werdegänge durch deren Integration.** Zwar werden die gesellschaftliche Funktion und der soziale Status der Professionen in verschiedenen Theorien unterschiedlich gewichtet – beispielsweise betont Oevermann (2002) den *funktionalen*, akzentuieren Larson (1977) und Pfadenhauer (2003) den *statusbezogenen* Aspekt der Professionalisierung. Unterstellen wir aber auch nur das oben angedeutete Gleichgewichtspostulat, dann ermangelt das (realisierte) Profil berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalisierung in Deutschland der Symmetrie – als wäre die Standespolitik hier der Reformpolitik vorausgeeilt, die formale Professionalisierung weiter fortgeschritten als die funktionale (Grollmann 2005, 221). Zwar ist nur *strittig* und nicht *empirisch erwiesen*, ob die Steigerung der Ausbildungskosten, die mit der Übernahme des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums durch wissenschaftliche Hochschulen verbunden war, eine entsprechende Stärkung auch des Leistungspotentials der Studienabsolventen bewirkte oder nur deren sozialen Aufstieg von der gehobenen in die höhere Beamtenlaufbahn legitimierte. Doch der vorhergehenden fachpraktischen Ausbildung in den Betrieben und dem nachfolgenden Vorbereitungsdienst sind *unbestreitbare* Mängel anzukreiden. Vor allem der, dass *sie* es sind, die mangels hinreichender *eigener* Reflexivität die Wirksamkeit des Studiums beschränken: Selbst wenn das Studium noch so vielversprechend gestaltet wäre, könnte erst eine radikale Professionalisierung auch des Vorbereitungsdienstes, seine Verzahnung mit dem Studium sowie dessen engere Verbindung auch mit der fachpraktischen Ausbildung den Beweis für die Zweckmäßigkeit seiner Verwissenschaftlichung erbringen. Als *isolierte* Maßnahme aber wirkt diese auf angehende Gewerbe- und Handelslehrer wahrscheinlich vielfach mehr verunsichernd als orientierend. Im Kontext einer Ausbildung hingegen, in der es als Komponente einer zeitlichen, institutionellen und inhaltlichen Integration *aller* Ausbildungsteile fungierte, erwiese ein (im strengen Sinne) wissenschaftliches Studium sich sicherlich allen ande-

ren Varianten der theoretischen Fundierung berufs- und wirtschaftspädagogischer Werdegänge weitaus überlegen.

Reflexive Aktivierung, aktive Optimierung und optimale Nutzung spezifischer berufsbiographischer und sozialwissenschaftlicher Potentiale. Vorsichtige Bewegungen in die angedeutete Richtung sind zwar hier und da schon heute zu erkennen (vgl. z.B. Pätzold 2006; Sloane 2004a; Tramm 2007). Umfassend und nachhaltig würden sie wahrscheinlich aber erst in Gang gesetzt, unterstützt und vorangetrieben, wenn es gelänge, überall die jeweils schon mitgebrachten Qualifikationen und Orientierungen der angehenden Lehrkräfte beruflicher Schulen konsequent zu nutzen und die Früchte früherer Ausbildungsprozesse in späteren Ausbildungsphasen weder verkümmern zu lassen noch gar offen zu diskreditieren, sondern ihre weitere ‚Reifung‘ gezielt zu unterstützen. Also beispielsweise betriebliche Erfahrungen im Studium und wissenschaftliche Erkenntnisse im Referendariat nicht zu ignorieren oder ausdrücklich als unbrauchbar hinzustellen, sondern jeweils das gesamte bereits erworbene Wissen und Können der künftigen Lehrpersonen aufzugreifen und dessen Weiterentwicklung und Vervollkommnung zu fördern. Die resultierenden unterschiedlichen Fähigkeitsprofile wären entsprechend den voneinander abweichenden Anforderungsstrukturen verschiedener Tätigkeitsbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogen möglichst angemessen einzusetzen. Verbleibende Defizite könnten durch Umverteilung von Aufgabengebieten und durch wechselseitige Hilfe weitgehend ausgeglichen werden.

Formulierung, Erprobung und Aktualisierung von Standards der Qualität relevanter Handlungen, Handlungspotentiale und Entwicklungsverläufe. Zur Förderung und Kontrolle dieser Prozesse sind Qualitätsstandards für berufs- und wirtschaftspädagogische Tätigkeiten, institutionelle Bedingungen und individuelle Tätigkeitsvoraussetzungen (Kompetenzen, Qualifikationen, Orientierungen usw.) und deren pädagogische Unterstützung zu definieren, anzuwenden und zu verbessern. In diesem Sinne wäre vor allem das „Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ selbst durch detaillierte und präzise Formulierungen der den Lehrinhalten korrespondierenden Kompetenzen zu ergänzen. Solche Orientierung an den Ergebnissen macht die Lenkung der Prozesse nicht überflüssig; die Rückkopplung kann auch deren Wirksamkeit verbessern.

4 Weitere Besonderheiten und Desiderate der Komponenten und Phasen individueller berufs- und wirtschaftspädagogischer Biographien

Betrachten wir nun den Prozess der Herstellung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität auf der Individualebene noch etwas genauer, verfolgen wir die (Sozio-)Genese von Habitusstrukturen und Identitätsformen im Ablauf beruflicher Biographien und unterscheiden auch hier zwischen der derzeitigen, vielfach defizitären Realität und künftigen besseren Möglichkeiten.

Die drei Komponenten... Wer hierzulande als Gewerbe- oder Handelslehrer unterrichten will, sollte über folgende Voraussetzungen verfügen:

- praktische Erfahrungen und theoretisches Wissen in einem Ausbildungsberuf,
- wissenschaftliche Grundkenntnisse auf diesem und einem weiteren Unterrichtsgebiet der betreffenden Schulart sowie fundamentale inhaltliche und methodische Kompetenzen relevanter erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen, außerdem
- einschlägige Unterrichtserfahrungen (in Schulpraktika und im Vorbereitungsdienst).

... und die vier Phasen. Die genannten Komponenten der berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrer-„Kompetenz“ werden meist in drei aufeinanderfolgenden Phasen vermittelt und angeeignet, die dritte aber erst in einer vierten voll entfaltet. Diese Phasen seien nachfolgend kurz beschrieben. Dabei wird jeweils zuerst die gängige Regelung skizziert, dann die Veränderung bezeichnet, die im Interesse einer weitergehenden Professionalisierung anzustreben wäre.

(1) Die **betriebliche Praxis im Berufsfeld der späteren Schüler und Schülerinnen** wird zwar in der Regel vor dem Studium absolviert, aber in der einschlägigen Literatur bisher weitgehend vernachlässigt und nur selten als Inhalt einer besonderen Ausbildungsphase behandelt. Dabei hängt das Ansehen der Lehrkräfte bei den Jugendlichen, folglich auch ihr Einfluss auf diese – besonders bei Auszubildenden gewerblicher Berufe – weitgehend von ihrer einschlägigen Fach-„Kompetenz“ ab. Zwar wird das bescheidene derzeitige Mindestmaß obligatorischer Betriebspraxis – ein Jahr, das zudem noch stückweise in den Semesterferien ‚abgeleistet‘ werden darf – bisher ohnehin oft übertroffen – die meisten Studienanfänger haben mindestens eine betriebliche Lehre absolviert (vgl. bes. Jenewein 1994) –; doch spricht vieles dafür, diese Vorbildung (die Abiturienten bereits in zwei Jahren erwerben können) als *generelle Mindestnorm* zu fordern. Im Übrigen aber wirkt gerade *diese* Phase auf viele spätere Gewerbe- und Handelslehrer nicht nur oder sogar weniger als eine Zeit zielstrebigere beruflicher Ausbildung und Erziehung, sondern auch oder sogar in erster Linie als Periode *betrieblicher Sozialisation*: des Hineinwachsendens in die soziale Lern- und Arbeitsatmosphäre ihrer künftigen Klientel.

(2) Das anschließende **fachliche, sozial- und erziehungswissenschaftliche Studium** wird, wie schon angedeutet, bislang weitgehend sowohl von der betrieblichen als auch von der schulischen Praxis getrennt betrieben. Seine interne Struktur ist in einfacheren beruflichen Fachrichtungen vielfach durch ein (fast) beziehungsloses Nebeneinander von fachlicher ‚Fehl- und Überqualifizierung‘ und pädagogischer ‚Unterversorgung‘ bestimmt: Auch Lehramtskandidaten relativ anspruchsloser gewerblicher Berufe werden an manchen Studienorten einerseits mit abstraktem naturwissenschaftlichem und technologischem Ingenieurwissen überfüttert, andererseits aber kaum auf den Umgang mit lernbehinderten und verhaltensgestörten Jugendlichen vorbereitet. Die naheliegenden Maßnahmen einer Überbrückung der Gräben zwischen der wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung sind fast schon von diesen ‚Mängelrügen‘ abzulesen: Rekonstruktion und sozialisationstheoretische Deutung sowie fachtheoretische und sozialpädagogische Aufarbeitung der betriebspraktischen fachlichen und sozialen Erfahrungen der einzelnen Studierenden in universitären Lehrveranstaltungen; Strukturierung der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung nach dem Muster der klinischen Semester des Medizinstudiums (vgl. Grollmann 2005; Nickolaus 1996; Ziegler 2004).

(3) Die ebenfalls immer noch weitgehende Isolierung des nachfolgenden **Referendariats** vom Studium verhindert die volle Nutzung des an der Hochschule Gelernten. Das gilt vor allem für die Sozial- und Erziehungswissenschaften (vgl. Ziegler 2004). Hauptseminarleiter versuchen vielfach, Aussagen dieser Disziplinen, die sie als unterrichts- und/oder erziehungsrelevant betrachten, den Referendaren in Schnellkursen zu vermitteln. Fachseminarleiter bemühen sich, faktische oder vermeintliche fachliche und fachdidaktische Versäumnisse der Hochschulen eilends nachzuholen (vgl. bes. Giesbrecht 1983). Die spezifische, professionalisierende Ausbildungsleistung, die allein in dieser Ausbildungsphase einigermaßen hinreichend erbracht werden könnte, kommt hingegen bis heute meist viel zu kurz oder unterbleibt ganz: das fallweise Training eines nur begrenzt systematisch begründbaren intuitiven Entscheidens in unvorhersehbaren, komplexen erziehungsrelevanten Unterrichtssituationen, unter der Obhut erfahrener, engagierter und verantwortungsbewusster Lehrkräfte, die als Vorbilder und Mentoren fungieren (vgl. Neuweg 2002a).

(4) Mit der zweiten Staatsprüfung endet die berufliche Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen so wenig, wie sie mit deren Immatrikulation an einer wissenschaftlichen Hochschule begann. Vielmehr folgt jetzt eine vierte Phase des **Weiterlernens im Schuldienst**, im Vollzug pädagogischer Tätigkeiten, also wiederum eine Zeit überwiegender, aber im Vergleich zur betrieblichen Lehre stärker selbstgesteuerter beruflicher *Sozialisation*. Die volle Professionalität, die **berufs- oder wirtschaftspädagogische Meisterschaft** – wird allenfalls nach vielen Jahren gedulden weiteren Experimentierens und der allmählichen Bewährung, Verinnerlichung und Verbindung bestimmter Muster erreicht, bis hin zu deren Verschmelzung und „Verkörperung“ in der persönlichen Variante eines professionellen Habitus, der sich auch später noch weiterentwickeln kann. Diese hierzulande bisher auch kaum befriedigend ausgeschöpfte Chance liegt eher am Rande der Reichweite reformpolitischer Eingriffe; ihre weitergehende Nutzung erscheint primär als eine Angelegenheit professioneller ‚*Selbstsozialisation*‘.

Ausblick. Einen langen Atem benötigen alle Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die sich weder auf die Funktion des Unterrichtsbeamten beschränken noch mit der Rolle des fachlichen Experten zufrieden geben möchten, sondern trotz aller wirtschaftlichen und administrativen Restriktionen sowie sonstigen Widerstände ihre Aufgaben sozial verantwortlich und persönlich autonom zu erfüllen und mitzugestalten versuchen und sich auch durch wiederholte Misserfolge nicht nachhaltig entmutigen lassen.

3| Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz

Georg Hans Neuweg

Die Kompetenz einer Lehrkraft ergibt sich aus dem Zusammenwirken von vier zentralen Dimensionen: Persönlichkeit, Fachwissen, fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen und Können.

1 Persönlichkeit

Kann man alles, was man als Lehrer/in können sollte, lernen, oder muss man manches auch „sein“? Im Unterschied zum vergleichsweise kurzfristig beeinflussbaren Wissen und Können versteht man unter Lehrer/innen/persönlichkeit das „Ensemble *relativ stabiler Dispositionen*, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind“ (Mayr/Neuweg 2006, S. 183, Hervorh. G. H. N.). Neben den Persönlichkeitsdimensionen i. e. S., dem „Temperament“, gehören dazu auch Dimensionen der intellektuellen Leistungsfähigkeit, z.B. Intelligenz oder verbale Fähigkeiten, sowie motivationale Merkmale wie z.B. Interessen und Einstellungen.

Obwohl die Lehrer/innen/forschung in der Frühzeit stark durch den Persönlichkeitsansatz geprägt war, wurde dieser ab etwa 1970 deutlich in den Hintergrund gedrängt (vgl. Bromme 1997, Rheinberg/Bromme 2001). Vor allem in der geisteswissenschaftlichen Persönlichkeits-

pädagogik (vgl. z.B. Kerscheinstainer 1921, Caselmann 1949/1970, Spranger 1958) traf man nämlich häufig auf idealisierende Übertreibungen des Persönlichkeitskonzepts in „Tugendkatalogen“, die nicht nur empirisch schwach fundiert, sondern in Breite und Anspruch auch nicht erfüllbar waren. Hinzu kam, dass man sich zunehmend mehr für die Möglichkeiten statt für die Grenzen von Lehrer/innen/bildung zu interessieren begann. Anstelle schwer messbarer und beeinflussbarer Persönlichkeitseigenschaften untersuchte man im sog. *Prozess-Produkt-Paradigma* verhaltensnah gefasste und v. a. trainierbare Fertigkeiten und deren Effekt auf die Schüler/innen und ihre Lernprozesse. Im zeitgenössischen *Expertenparadigma* betrachtet man die Person des Lehrers zwar wieder ganzheitlicher. Aber auch dort werden die Möglichkeiten der Beeinflussbarkeit zentraler berufserfolgskritischer Dispositionen recht optimistisch beurteilt.

Diesen Optimismus relativierend sei beispielhaft auf drei Persönlichkeitsmerkmale hingewiesen, die empirisch gesichert mit engagiertem Studienverhalten, guten Praxisleistungen während der Ausbildung sowie vor allem mit kompetentem Lehrer/innen/handeln und Wohlbefinden im Beruf einhergehen: *Extraversion*, *psychische Stabilität* und *Gewissenhaftigkeit*. Diese Dispositionen formen sich nicht nur recht früh aus und weisen eine erhebliche genetische Komponente auf. Sie werden außerdem dadurch weiter stabilisiert, dass sich Menschen bevorzugt solche Umwelten suchen oder schaffen, die zu diesen Eigenschaften (oder eben ihrem Gegenteil) passen. Umgekehrt müssen ausgeprägte Introversion, Neurotizismus und schwache Selbstkontrolle als erhebliche Risikofaktoren für die Ausübung des Lehrerberufs gelten (vgl. dazu und allgemein zum Persönlichkeitsansatz näher Mayr 2010). Gleiches gilt im Übrigen für eine überwiegend extrinsische Studien- und Berufsmotivation bzw. ein niedriges Interesse an den beruflichen Aufgaben von Lehrer/inne/n (vgl. z.B. Brühwiler 2001) und bei unzureichenden verbalen Fähigkeiten (vgl. die zahlreichen Literaturhinweise bei Blömeke 2004, S. 70, 73).

Die lehrer/innen/bildungsdidaktischen Konsequenzen aus dem Persönlichkeitsansatz streuen breit. Denn die Neigung, Menschen vorschnell in „Geeignete“ und „Nicht-Geeignete“ zu trennen und damit die Möglichkeit der persönlichen Weiterentwicklung aus dem Auge zu verlieren, ist ebenso problematisch wie die Auffassung, komplexe Persönlichkeitsmerkmale seien bei entsprechender Anstrengung nahezu beliebig modifizierbar. Je nachdem, ob eher die grundsätzliche Veränderbarkeit der relevanten Persönlichkeitsmerkmale oder aber ihre relative Stabilität betont wird, reichen die Vorschläge von der Einrichtung spezieller persönlichkeitsbildender Veranstaltungen über einschlägige Beratungsangebote bis hin zur Neigungs- und Eignungsabklärung schon zu Studienbeginn (vgl. dazu näher Mayr/Neuweg 2006).

2 Fachwissen

Neuere empirische Untersuchungen zeigen, dass das Fachwissen der Lehrkraft mit ihrem fachdidaktischen Wissen und Können hoch korreliert und daher auch auf die Schülerleistungen durchschlägt (Baumert/Kunter 2006). In vielfältiger Weise wirkt sich die Fachkompetenz der Lehrkraft auf den Unterricht aus (vgl. Neuweg 2010a, b und die dort jeweils angegebenen Literaturhinweise): Inhalt und Tiefe des Fachwissens beeinflussen die Inhaltsauswahl durch den Lehrer, seine Lehrbuchabhängigkeit sowie das Anspruchsniveau und das Ausmaß an Problemorientierung im Unterricht; Fachwissen beeinflusst die Fähigkeit, Schülerbeiträge fachlich angemessen zu bewerten und, auch in Form fruchtbarer Abschweifungen, in den Unterricht einzubinden; geringes Fachwissen beeinträchtigt die Qualität der Erläuterungen des Lehrers und die kategoriale Bildungswirkung des Unterrichts (Abstrahieren von speziellen Fällen, Aufbau eines allgemeineren Verständnisses, Sichtbarmachen von Verbindungen zwischen verschiedenen Stoffabschnitten); geringes Fachwissen führt zu einer direkteren Steuerung des Unterrichts

sowie zu direkteren, einfacheren Fragen an die Schüler, die sich seltener und mit kürzeren Beiträgen zu Wort melden.

Die Anforderungen an das Fachwissen von Lehrkräften sind also keineswegs geringer als an jenes der nicht-pädagogischen Fachleute. Vor allem braucht tiefes Verstehen, wer anderen beim Verstehen helfen will. Ob dieses erreicht wird, entscheidet sich an der Qualität der Studienangebote, vor allem aber auch an den Haltungen der Studierenden. Denn die Kompetenz eines Lehrers zur Steuerung fremder Lernprozesse ist eng verbunden „mit dem Niveau, auf dem er seine eigenen Lernprozesse über Jahre hinweg gesteuert hat. [...] Wer ein Fach so aufschließen will, dass er es anderen vermitteln kann, muss es im wahrsten Sinne des Wortes studieren – und zwar selbst. Angehende Wirtschaftspädagogen sollte man in wirtschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen dadurch identifizieren können, dass sie mehr ‚Warum‘-Fragen stellen als ihre Mitstudenten, und eine natürliche Abneigung gegen das Auswendiglernen von Un- oder Halbverstandenen entwickeln.“ (Neuweg 2010b, S. 108).

3 Fachdidaktisches Wissen und Können

Fachkompetenz und allgemeindidaktische Kompetenz werden erst durch das jeweils andere unterrichtlich lauffähig – dort, wo sie zu fachdidaktischer Kompetenz verschmelzen. Shulman charakterisiert diese folgerichtig als „special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding“ (Shulman 1987, S. 227). Man mag z.B. in der Allgemeinen Didaktik lernen, was einen Text oder einen Vortrag verständlich macht; aber Fachinhalte verständlich vermitteln kann letztlich nur, wer diese Fachinhalte selbst angeeignet und tief verstanden hat. Oder: Es mag wichtig sein, allgemeindidaktische Kriterien der Beurteilung der Relevanz von Lehrzielen und Lehrinhalten zu kennen, ihre Anwendung ist aber auf fachliche Kompetenz rückverwiesen. Oder: Es ist wichtig, sich mit der Taxonomie kognitiver Lernziele zu befassen; aber die Taxierung konkreter Lernziele ebenso wie die Konstruktion von Aufgaben auf je bestimmten Niveaustufen setzt auch hohe Fachkompetenz voraus. Mehr und mehr rückt daher das fachdidaktische Wissen und Können in den Blickpunkt der Lehrerforschung.

Im Rückgriff auf Shulman (1986/1991) und Bromme (1992) lassen sich näher identifizieren

- *eine Philosophie des Schulfaches*, eine bewertende Perspektive auf die Lehrinhalte, die das eigentlich Wesentliche am Fach bestimmt und Auffassungen darüber bündelt, wofür der Fachinhalt nützlich ist und in welcher Beziehung er zum Ingesamt menschlichen Lebens und Wissens steht. Denn: Man kann anderen nur wichtig machen, was einem selbst aus guten Gründen wichtig ist.
- *pädagogisch überformtes Inhaltswissen (pedagogical content knowledge)*, ein Inhaltswissen speziell für den Unterricht, das Aspekte der Lehr- und Lernbarkeit dieses Wissens einschließt: Wissen um verständnisdienliche Repräsentationsformate der jeweiligen Inhalte (erklärungskräftige Analogien, Illustrationen, Beispiele, Demonstrationen, Umschreibungen usw.), Wissen darüber, was das Erlernen bestimmter Inhalte schwer macht, und Wissen um die von Schülern verschiedenen Alters und Vorwissenshintergrundes mitgebrachten, einschlägigen Vor- und Missverständnisse.
- *curriculares Wissen* als ein Wissen um den Inhalt und den Aufbau geltender Lehrpläne, vor allem aber auch um Unterrichtsmaterialien und ihre Qualität, um Indikationen und Kontraindikationen bei der Verwendung spezieller Materialien in speziellen Situationen und um den curricularen Aufbau anderer Fächer.

Neuere empirische Befunde aus der Mathematikdidaktik (vgl. Krauss u. a. 2008) zeigen, dass Fachwissen und fachdidaktische Kompetenz negativ mit transmissiven (rezeptiven) lerntheoretischen Überzeugungen korrelieren, dass fachdidaktische Kompetenz kognitiv herausfordernden Unterricht (Einsatz anregender Aufgaben) und eine adaptive Unterstützung der Schüler (z. B. Geduld, konstruktiver Umgang mit Fehlern) begünstigt, und vor allem, dass fachdidaktische Kompetenz den Leistungsfortschritt von Schülern vorhersagt.

Klärungsbedürftig bleibt, wie sich im Prozess der Lehrerwerdung fachwissenschaftliches Wissen, fachdidaktisches Denken und pädagogisches Können zu einer Einheit verbinden. So wichtig eine Stärkung der Fachdidaktiken im Studium auch ist, so deutlich sind auch die Grenzen der wissensförmigen Vermittlung fachdidaktischer Kompetenz. Denn zum einen kann Fachdidaktik nur begrenzt auf Vorrat vermittelt werden; vielmehr müssen fachwissenschaftliches und allgemeindidaktisches Wissen situativ und in kreativen Denkprozessen immer wieder aufs Neue zueinander finden. Zum anderen ist fachdidaktisches Können auch eine Funktion nicht-ausbildungsgebundener Faktoren (z. B. allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, Kreativität, Offenheit, Erfahrungen mit den eigenen Lehrern und dem eigenen Lernen).

4 Pädagogisches Wissen und Können

Die vierte Kompetenzsäule wird durch das allgemeinpädagogische Wissen gebildet. Dazu gehören konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (Philosophie und Geschichte der Erziehung, Bildungstheorie; Theorie der Institution; Entwicklungs-, Lern- und Motivationspsychologie), allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen (Unterrichtsplanung, Unterrichtsmethoden), Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten sowie fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens (Baumert/Kunter 2006).

Während die Erstausbildung als zentrale Quelle des fachbezogenen (und damit auch des davon stark beeinflussten fachdidaktischen) Wissens unumstritten ist, wird für das fachindifferente pädagogische Wissen und Können vergleichsweise intensiv diskutiert, wie viel „Theorie“ und wie viel „Praxis“, wie viel Reflexion und wie viel Intuition vonnöten ist. Keineswegs geklärt ist vor allem, wie sich erziehungswissenschaftliches Wissen und praktisches pädagogisches Können zueinander verhalten.

Bei der Erörterung dieser Frage ist es zum einen sinnvoll, zwischen verschiedenen Handlungsformen des Lehrers/der Lehrerin zu differenzieren:

- *deliberatives Handeln*, bei dem das Subjekt in Distanz zur Situation tritt, über die Situation, die eigenen Handlungsmöglichkeiten und ihre wahrscheinlichen Konsequenzen nachdenkt und in der Folge eine bewusste Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Handlungsalternative trifft;
- *intuitiv-improvisierendes Handeln*, das sich durch einen hohen Grad der Einlassung auf die jeweilige Situation, die oft fast gänzliche Abwesenheit innerer Selbstgespräche, im Unterschied zur blinden Routine aber dennoch durch eine hohe Flexibilität auszeichnet,
- *routinehaft-automatisiertes Handeln*, das durch wiederholtes Üben entstanden ist, keine oder kaum Bewusstseinskapazität bindet, dafür aber vergleichsweise starr und unbeweglich ist.

Zum anderen muss man sich bewusst machen, dass es verschiedene Formen von Wissen gibt. Drei Unterscheidungen sind besonders wichtig:

- *Explizites versus implizites Wissen*: Alle Handlungsformen sind in dem Sinne wissensgesteuert, dass das Subjekt „weiß, wie es geht“. Teile dieses Wissens können verbalisiert werden (explizites Wissen). Vor allem bei berufserfahrenen Personen, bei Spitzenkönnen/innen und unter

den Bedingungen hohen Handlungsdrucks spielt aber auch implizites Wissen eine sehr wichtige Rolle. Es kommt im Tun selbst zum Ausdruck, kann aber nicht oder nur unzulänglich verbalisiert werden (vgl. Bromme 1992; Neuweg 2002a, 2005a, 2010a).

- *Handlungssteuerndes versus handlungsrechtfertigendes Wissen*: Die Handlungsbedingungen im Klassenzimmer – Komplexität, Handlungsdruck, Eigendynamik der Situation – lassen eine Handlungssteuerung durch das Erinnern expliziten Wissens nur selten zu. Aber auch beim intuitiv-improvisierenden und beim routinehaft-automatisierten Handeln bleibt Wissenschaftswissen als handlungsrechtfertigendes Wissen wichtig: Was der professionelle Lehrer tut, muss zwar psychologisch gesehen nicht Folge seines Wissens, wohl aber mit diesem „logisch“ (inhaltlich) verträglich sein.
- *Technologisches versus Interpretationswissen*: Neben dem technologischen, rezeptähnlichen Wissen um Handlungsregeln, das Handeln vergleichsweise unmittelbar steuert, stellt die Erziehungswissenschaft noch ein weitere wichtige Art von Wissen bereit, die das spätere Handeln mittelbarer beeinflusst: es hilft bei der theoriegeleiteten Situationswahrnehmung und -beschreibung und leitet unsere Situationsinterpretation.

Eine wesentliche Erklärung für die Vielfalt der Modelle zur Beschreibung des Zusammenhanges zwischen pädagogischem Wissen und Können (vgl. dazu im Einzelnen Neuweg 2004) liegt darin, dass diese von teils sehr unterschiedlichen Wissens- und Handlungskonzepten ausgehen. Exemplarisch seien vier Modellvorstellungen genannt:

- Im *Technologiekonzept* wird Können im Kern als Anwenden von Wissen betrachtet. Vorstufe technologischen Wissens sind gesetzesförmige Allaussagen, die es in der Lehrer/innen/bildung zu vermitteln gilt. Konkrete Praissituationen gelten im Wesentlichen als austauschbare Anwendungsfälle dieser allgemeinen Gesetze bzw. Regeln. Folgerichtig wird für eine vorgängige theoretischen Schulung und eine nachgängige praktische Anwendung plädiert (so bspw. Beck 1983, 1992b).
- Auch im *Konzept des pädagogischen Taktes* (klassisch dazu Herbart 1802/1991, für die Wirtschaftspädagogik bspw. Euler 1996) geht es zunächst um Qualifizierung an den Wissenschaften. Naive Anwendungsvorstellungen werden aber zugunsten der Überzeugung aufgegeben, dass es der persönlichen Urteilskraft als eines Mittelgliedes zwischen Theorie und Praxis bedarf, die durch besondere Ausbildungsformen, z.B. durch Fallstudien, und durch praktische Erfahrung ausgeformt werden muss.
- *Trainings- und Prozeduralisierungskonzepte* gehen davon aus, dass Lehrer/innen ihr Wissen letztlich unter den Bedingungen hohen Handlungsdrucks im Klassenzimmer verausgaben müssen. Deshalb sei ein ausgedehntes Wahrnehmungs- und Verhaltenstraining erforderlich, durch das wissenschaftlich begründete Handlungsregeln „in Fleisch und Blut übergehen“ können (prozeduralisiert werden).
- *Reflexionskonzepte* messen der Praxiserfahrung große Bedeutung bei und konzipieren Lehrer/innen/bildung als Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren. „Theorie“ interessiert dabei weniger als Korpus propositionalen Wissens; es geht vielmehr um die Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung (vgl. z.B. Schön 1983; Korthagen/Kessels 1999).