Ilka Benner & Tatjana Hocker (Hrsg.)

Doppelter Praxis-transfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen

Von beruflichen Vorerfahrungen über das wissenschaftliche Studium in die Schule

WAXMANN

Ilka Benner, Tatjana Hocker (Hrsg.)

Doppelter Praxistransfer in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen

Von beruflichen Vorerfahrungen über das wissenschaftliche Studium in die Schule

Waxmann 2024
Münster · New York

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.
FKZ: 01JA2039

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4797-4
E-Book-ISBN 978-3-8309-9797-9
https://doi.org/10.31244/9783830997979

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 zur Verfügung.

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Ilka Benner/Edith Braun/Ingrid Miethe/Christian Schmidt als Leitungsteam der GOBeL
Die Bedeutung des Doppelten Praxistransfers als Teil der Professionalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung 7

Clemens Hafner
Anrechnungsverfahren zu außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen.
Ein Instrument für den Praxistransfer beruflicher Vorerfahrungen in die Studiengänge des beruflichen Lehramts 21

Theo Döppers
Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in den Praxisphasen.
Berufliche Vorerfahrungen oder Hochschule, welche Erfahrungen zählen in den Praxisphasen der Studierenden des beruflichen Lehramts? . 43

Lea Naujoks/Carina Aul
Das Quereinstiegsmasterkonzept *QEM-MET.*
Doppelter Praxistransfer durch die Verzahnung von beruflicher Praxis und Hochschulbildung im beruflichen Lehramt 73

Julia Fecke
Rollenspielsimulationen als Professionalisierungsmöglichkeit von angehenden Lehrkräften 95

Tatjana Hocker/Michael Müller
Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in der technischen Berufsbildung.
Die Bedeutung einer praxisorientierten Ausbildung während der ersten Phase der Lehrkräftebildung 125

Lars Müller
Wissenschaftliches Denken und kommunikative Kompetenzen als Bedingungen für eine gelungene Professionalisierung im beruflichen Lehramt 159

Mario Rompel/Micha Wiener/Kerstin Streiff
Überlegungen zur phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen.
Ein Essay aus der Perspektive der zweiten Phase 185

Die Bedeutung des Doppelten Praxistransfers als Teil der Professionalisierung in der beruflichen Lehramtsausbildung

Ilka Benner / Edith Braun / Ingrid Miethe / Christian Schmidt als Leitungsteam der GOBeL

In der Debatte um die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Lehrer*innenbildung spielt das Thema Praxistransfer eine hervorgehobene Rolle. So rekurriert der diesbezügliche Fachdiskurs auf Problematiken des Praxistransfers und zahlreiche Projekte der Förderrunden des Qualitätspaktes für Lehrer*innenbildung greifen das Thema auf (Buchholtz et al., 2019). Dem erfolgreichen Praxistransfer akademischen Wissens in die Bildungspraxis kommt dabei nicht nur eine hervorgehobene Bedeutung bezüglich der Weiterentwicklung der Fachdidaktiken zu (Bergner, 2019), sondern auch beim Thema Schulentwicklung steht die Frage im Vordergrund, ob und wie neue Wissensbestände aus dem Wissenschaftssystem Eingang in die tatsächliche, organisationale Entwicklung von Schulen finden.

In den letzten Jahren hat sich eine umfangreiche wissenschaftliche Debatte um die Bedeutung des Praxistransfers entwickelt (Wohlers et al., 2019; Meyer-Siever, 2019; Rothland, 2020; Wibowo & Vorhölter, 2019). Auch im Kontext der Förderlinien „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) sind vielfältige Studien entstanden, die sich mit der Frage des Praxistransfers beschäftigen. So wurde beispielsweise der Praxistransfer zwischen Universität und Schule (Bergner, 2019), der Einbezug von Praxis über gefilmten Unterricht (Wohlers et al., 2019), die Etablierung eines Wissensnetzwerkes mit Vertreter*innen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften (Wohlers et al., 2019), fachdidaktische Begleitseminare zum Praxistransfer (Wibowo & Heins, 2019, S. 126) oder auch ein Prozessmodell für die Forschung-Praxis-Interaktion (Bosse, 2019) entwickelt.

All diese Projekte haben den wissenschaftlichen Diskurs und die professionelle Praxis in der Lehrkräftebildung wesentlich vorangebracht. Wie beim Blick auf diese Forschungsliteratur deutlich wird, liegt der Fokus des Forschungsinteresses nicht im Bereich der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen. Auch wird ersichtlich, dass diese Studien und Befunde ausschließlich den Transfer akademischen Wissens der ersten Phase in die zweite Phase der Lehramtsausbildung, in die Berufstätigkeit oder auch die Fortbildung (Lipowsky & Rzejak, 2017) thematisieren. Während somit der Praxistransfer in die zweite und dritte

Phase sowie in die Berufstätigkeit häufiger in den Blick kam, kann dies für die berufliche Vorerfahrung vor dem Lehramtsstudium nicht im selben Maße festgestellt werden. Dieses Forschungsdefizit ist gerade für das berufliche Lehramt schwer nachzuvollziehen, handelt es sich hier doch um beruflich qualifizierte Personen bzw. um Studierende mit längerer beruflicher Vorerfahrung (Wolter, 2016, S. 10). Durch die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen der Kultusministerkonferenz (KMK) ist vorgegeben, dass Studierende im Lehramt für Berufsbildende Schulen bis spätestens zum Eingang in die zweite Phase eine einschlägige fachpraktische Tätigkeit von 52 Wochen in der gewählten beruflichen Fachrichtung nachweisen müssen, welche z. B. durch eine entsprechende Ausbildung im dualen System, ein Praktikum oder eine entsprechende Berufstätigkeit nachgewiesen werden kann (KMK, 2018, S. 2). Entsprechend kann berufliche Vorerfahrung für diesen Personenkreis vorausgesetzt werden. In Anlehnung an Wolter[1] (2016, S. 11) lassen sich drei Gruppen beruflich qualifizierter Hochschulstudierender finden, die im Studium der Beruflichen und Betrieblichen Bildung (BBB) von Relevanz sind, nämlich

1) Beruflich Qualifizierte mit herkömmlicher schulischer Studienberechtigung,
2) Beruflich Qualifizierte ohne herkömmliche Studienberechtigung und
3) Beruflich Qualifizierte mit einem im Fall der Fachrichtung Metall- und Elektrotechnik (MET-EL) ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss.

Derartige unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen können als eine (zu nutzende) Ressource betrachtet werden. Bisher wurde dieser Aspekt primär unter dem Fokus der Anrechnung beruflicher Qualifikationen diskutiert und umgesetzt (Müskens, 2007).

Den in diesem Band versammelten Beiträgen des Gießener Projektes Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL)[2] liegt die Idee eines *Doppelten Praxistransfers* zugrunde. Damit wird eine doppelte Perspektive eröffnet, sowohl in Richtung auf berufliche Vorerfahrungen vor Studienbeginn (erster Praxistransfer) als auch in Richtung des zuvor beschriebenen Transfers in die zweite Phase und die Berufstätigkeit (zweiter Praxistransfer). Der erste Pra-

1 „Beruflich Qualifizierte“ werden laut Wolter (2016, S. 13) als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung definiert. Für das berufliche Lehramt sind Praxiserfahrungen im Umfang von 52 Wochen vorgeschrieben (KMK, 2018, S. 2), aber nicht zwingend eine Berufsausbildung, auch wenn sie de facto häufig vorliegt.

2 Die Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

xistransfer geht davon aus, dass berufliche Vorerfahrungen nicht nur bezüglich der (formalen) Anrechnung beruflicher Qualifikationen relevant sind, sondern auch im Hinblick darauf, wie berufliche Vorerfahrungen und das dabei erworbene professionelle Wissen und die zugehörigen Kompetenzen gezielt und aktiv in das Studium integriert werden können. Mit dem Begriff „zweiter Praxistransfer" wird der Transfer und die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (nach dem Studium bzw. parallel zum Studium im Falle des Quereinstiegs) in den Blick genommen. Die Beiträge des Bandes reflektieren daher die Professionalisierung angehender Lehrkräfte des beruflichen Lehramtes vor dem theoretischen Hintergrund dieses *Doppelten Praxistransfers*.

1. Erster Praxistransfer als Veränderung des akademischen Selbstverständnisses

Das deutsche Bildungssystem ist im Vergleich mit anderen europäischen Ländern durch spezifische, bis heute wirkmächtige Entwicklungen charakterisiert. Dies betrifft vor allem die im Zuge der neuhumanistischen Bildungsreform erfolgte strikte Trennung und Hierarchisierung beruflicher und allgemeiner Bildung (von Friedeburg, 1992, S. 148–157). So entwickelte sich auf der einen Seite das humboldtsche Gymnasium mit der nachfolgenden Universität, deren zentrales Kennzeichen neben der Verbindung von Forschung und Lehre vor allem die „Zweckfreiheit" der Bildung mit dem Ziel der „gebildeten Persönlichkeit" (Baethge, 2017) darstellte. Parallel dazu entwickelte sich die (duale) Berufsausbildung, die unter Vernachlässigung der Allgemeinbildung (von Friedeburg, 1992, S. 245) darauf abzielte, die Fähigkeit zu vermitteln, berufliche Rollen in betrieblicher Arbeit wahrzunehmen und sich auf Arbeitsmärkten bewegen zu können (Baethge, 2007, S. 99).

Zwischen beiden Bildungswegen gab es keinerlei Übergänge, was sich auch daran zeigt, dass der Abschluss einer Berufsausbildung nicht zu einem Hochschulzugang berechtigte. Baethge (2007) bezeichnet diese bis ins 21. Jahrhundert wirkmächtige grundlegende Trennung von höherer Allgemeinbildung und Berufsausbildung unterhalb der Hochschulebene als „Bildungs-Schisma" (Baethge, 2007), das „in dieser Form nur in Deutschland – annäherungsweise allenfalls noch in anderen deutschsprachigen Ländern (vor allem in Österreich und in der Schweiz) – existiert" (Baethge, 2017).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung ist es nicht erstaunlich, dass sich innerhalb der Hochschulen wenig Bewusstsein über den Wert der außerhalb des Hochschulsystems erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen besteht. Symptomatisch zeigt sich dies in der oben beschriebenen Forschungslage. Gerade durch die in den letzten Jahren zunehmend erfolgte Öffnung der

Hochschulen (Aichinger, 2020) kommt eine Studierendenschaft an die Hochschulen, die durch eine „große Heterogenität" (Wolter, 2016, S. 10; Bender et al., 2013) gekennzeichnet ist. Dies betrifft insbesondere auch die unterschiedlichen über berufliche Ausbildungen verlaufende Zugangswege. Diese „heterogene Zusammensetzung der Studierenden findet auf der strukturellen Ebene der Hochschulen bislang noch wenig Berücksichtigung" (Miethe et al., 2014). An dieser Stelle stehen die Hochschulen selbst vor der Herausforderung eines Umdenkens und stärkeren Einbezugs derartiger Kompetenzen in die Lehre selbst. Diese Forderung bezieht sich zum einen auf die Anrechnung von außerhalb der Hochschulen in formalen, non-formalen und informellen Kontexten erworbenen Kenntnissen und Abschlüssen. Dies bezieht sich aber genauso auf eine notwendige Einstellungsveränderung der Lehrenden selbst, die die in Deutschland über ein Jahrhundert hinweg dominante Vorstellung der Höherwertigkeit allgemeiner gegenüber der beruflichen Bildung kritisch hinterfragen muss und inhaltliche und methodisch-didaktische Konzepte entwickeln sollte, die die beiden Wissensebenen als andersartig, aber gleichwertig in den Blick nehmen.

2. Zweiter Praxistransfer als Teil der Professionalisierung im Lehramt

Die Frage des zweiten Praxistransfers als Teil der Professionalisierung geht über die Frage nach der Einsetzbarkeit akademischen Wissens hinaus und zielt auf eine spezifische Verbindung von akademischem Wissen, das nicht primär auf Praxisrelevanz ausgerichtet ist, mit Erfahrungen und Wissensbeständen der beruflichen Praxis. Der Begriff der Profession und damit auch der Professionalisierung bezog sich ursprünglich im Gegensatz zum Berufsbegriff exklusiv auf Tätigkeiten, welche eine akademische Bildung voraussetzten (Medizin, Theologie, Rechtswissenschaft) und in ihrer Ausbildung keinen genuinen Praxisbezug aufwiesen (Terhart, 2011, S. 203). Gegenwärtig werden Prozesse der Professionalisierung weiter gefasst und beziehen praxisbezogenes Wissen als Merkmal ein. Professionen sind dann solche Berufe, die sich „auf Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten' technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klientel befassen" (Terhart, 2011, S. 204). Strukturtheoretisch betrachtet kennzeichnet hier die Professionellen, dass sie innerhalb gesellschaftlich relevanter Arbeitsfelder agieren, dort mit Entscheidungssituationen konfrontiert sind, welche durch eine kritische Unsicherheit gekennzeichnet sind, in denen professionelles Handeln nicht standardisierbar ist und in denen also je nach Situation und Kontext entschieden werden muss. Außerdem verfügen sie über die Deutungsmacht

über diese Entscheidungen (Oevermann, 1996). Dieser strukturtheoretische Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität hebt die Logik der Struktur professionellen Handelns innerhalb der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hervor und nimmt das Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick (Rödel et al., 2022, S. 166).

Ausgehend von einer kompetenztheoretischen Perspektive können zentrale berufliche Fähigkeiten als Maßstab für die Professionalität im Lehrer*innenberuf betrachtet werden. Diese Fähigkeiten sind Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler*innen, obwohl der Unterrichtserfolg selbstverständlich nicht allein den Lehrenden zugeschrieben werden kann, da er ein multidimensionales Geschehen ist. Der entsprechende kompetenzorientierte Ansatz der Lehrer*innenprofessionalität setzt somit beim Wissen und Können der Professionellen an. Entsprechende Kriterien finden sich u. a. in den kompetenzorientierten „Standards für die Lehrerbildung" der KMK (Rödel et al., 2022, S. 165; KMK, 2004). Professionelle Handlungskompetenz wird hier als Summe von Teilkompetenzen in den Feldern Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, kollegiale Schulentwicklung usw. beschrieben (Terhart, 2011, S. 207). Dabei erscheint unklar, „wie sich der Übergang von Wissen und Können in der Praxis gestaltet" (Rödel et al., 2022, S. 165). Neuweg (2022) gibt einen Überblick zu unterschiedlichen Verbindungen zwischen Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis. Jedoch kann sowohl aus kompetenztheoretischem (Baumert & Kunter, 2006) als auch aus strukturtheoretischem Blickwinkel der Praxistransfer als ein besonderes Problem der Lehramtsausbildung und des Übergangs in die berufliche Praxis dargestellt werden. Dies ist besonders herausfordernd, da dieser Übergang von kritischer Unsicherheit geprägt ist. Es liegt nahe, dass die situative Unsicherheit von Lehr-Lernprozessen ein mechanistisches Verhältnis von kompetentem Einsatz spezifischer Abläufe und Techniken und erfolgreichem Lehrer*innenhandeln ausschließt (Rödel et al., 2022). Gerade weil sich professionelles Handeln im Lehramt in komplexen, planbaren, aber eben nicht vorhersehbaren Konstellationen vollzieht, kann Professionalisierung hier an der Leitfigur des reflective practitioner (Schön, 1983) orientiert werden, die eine reflektierende Haltung bzw. Reflexionskompetenz einnimmt (Meyer-Siever, 2019).

Wenn hier eine akademische Ausbildung also reflective practitioners hervorbringen möchte, stellt sich im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften die Frage des Transfers akademischen Wissens in die Praxis in ganz besonderer Weise, insbesondere in Bezug auf die Befähigung zur Analyse von Unterrichtssituationen hinsichtlich fachlicher und fachdidaktischer Anforderungen und der Entwicklung von Handlungsalternativen. Nicht zuletzt mit dem Ruf nach evidenzbasierter Entwicklung der Lehramtsausbildung erscheinen Erkenntnisse zur Bedeutung des akademischen Wissens für die Berufspraxis relevant. Im Kontext der QLB gewinnt der Aspekt des nachhaltigen Transfers

von Forschungserträgen und Entwicklungsmodellen in die Praxis an Bedeutung (Buchholtz et al., 2019).

Interessant erscheint hierbei, dass in der Geschichte der Lehramtsausbildung deren vollständige Akademisierung zunächst als Erfolg bewertet wurde, gerade weil damit eine Verwissenschaftlichung (und damit eine Loslösung der Ausbildung aus der beruflichen Praxis) der Profession einherging. Dies hatte jedoch die wahrgenommene Unverbundenheit von Theorie und Praxis zur Folge, welche seither als optimierungsbedürftig erscheint (Rothland, 2020, S. 270). Dabei wird der Sinn des Hochschulstudiums in hohem Maße vom Nutzen für die schulische Praxis abhängig gemacht, wobei das akademische wissenschaftliche Wissen nicht in Gänze mit dem Professionswissen identisch sein kann (Rothland, 2020, S. 280), weil pädagogisches Handeln in der Berufspraxis durch Ungewissheiten gekennzeichnet ist (Wohlers et al., 2019, S. 103).

3. Das Verständnis von Theorie-Praxistransfer in der Lehramtsausbildung

Die Frage, was genau mit Theorie-Praxistransfer in der Lehramtsausbildung gemeint ist, wird im Fachdiskurs häufig durch eher ungenaue Definitionen beantwortet. Während es eindeutig erscheint, dass theoretisches Wissen aus der universitären Ausbildung mit der Berufspraxis in Verbindung treten soll (Wohlers et al., 2019, S. 103), findet der für unser Projekt zentrale erste Praxistransfer kaum Erwähnung und es bleibt zudem unklar, welche Merkmale einen erfolgreichen Transferprozess kennzeichnen können.

Theoretisch kann unter Transfer gefasst werden, dass Lehrer*innenbildungswissen direkt im Schulalltag angewendet wird und dort die Rationalität des Handelns in relativ unveränderter Form unterstützt (Rothland, 2020, S. 271). Allerdings wird an anderer Stelle gerade vor einem naiven Transferverständnis gewarnt, in dem eindimensional wissenschaftliche Forschungsergebnisse auf den Schulalltag einwirken sollen (Meyer-Siever, 2019, S. 211), nicht zuletzt auch deshalb, weil die Ungewissheit pädagogischer Handlungen die „ungefilterte" Übernahme theoretischen Wissens eher wenig erfolgreich erscheinen lässt (Wohlers et al., 2019, S. 103). Wissenschaftliches Wissen trifft nach Rothland (2020) auf konkrete Verwendungssituationen, welche sich durch die Spezifität der Handelnden als Einzelfälle darstellen: „Wissenschaft und Berufspraxis werden somit auf der Ebene der Akteure situationsspezifisch und kontextabhängig in Beziehung gesetzt" (Rothland, 2020, S. 274). In diesem Zusammenhang wird von Wohlers et al. (2019, S. 103f.) ein beiderseitiger Austausch von Wissen (sowohl aus der akademischen Sphäre in die Berufspraxis als auch aus der Berufspraxis in die akademische Lehrer*innenbildung) zur Initiierung von Re-

flexionsprozessen als Konkretisierung vorgeschlagen. Inhaltlich liegt der Fokus der Wissenstransfer-Debatte auf Systemwissen (Schulentwicklung) und Handlungswissen (Schul- und Unterrichtsgestaltung) (Steffens et al., 2019, S. 12).

Somit erscheint die Verzahnung der ersten Phase mit der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung sowie mit der Berufspraxis im Lehramt als entscheidender Ansatz für den Theorie-Praxis-Transfer. Konkret kann die gemeinsame Arbeit von Studierenden und Schullehrkräften, aber auch die Verzahnung von Schulleitungen und Steuerungsgruppen mit Bildungsforschenden eine solche Transmission gewährleisten (Meyer-Siever, 2019, S. 212). In vielen Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" scheint sich modellhaft ein Transferverständnis herauszubilden, welches auf den organisierten gleichberechtigten Austausch von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen setzt und die gemeinsame Reflexion von Wissenskonstruktion und Wissensverarbeitung als zentralen Bestandteil einbezieht (Wohlers et al., 2019, S. 108 ff.).

Zur Bedeutung akademischen Wissens aus der ersten Phase für die berufliche Handlungspraxis von Lehrer*innen und für die Schulentwicklung legen manche Forschungsergebnisse nahe, dass hier kaum ein nachhaltiger Transfer besteht, allerdings werden auch Erfahrungen eines gelungenen Transfers berichtet (Steffens et al., 2019, S. 15; Barnat, 2019, S. 17). Barnat (2019) stellt hierzu überblicksartig Studien vor, welche den Schluss zulassen, dass neuere wissenschaftliche Erkenntnisse das konkrete Handeln im Unterricht nicht beeinflussen. Hinzu kommt die länger bekannte Tatsache, dass sich Innovationen in Bildungsinstitutionen eher langsam vollziehen und die Top-Down-Implementation von Neuerungen eher die Ausnahme darstellt. Anderseits führten die Ergebnisse der PISA-Studien auf der bildungspolitischen Seite zu konkreten Prozessen der Schulentwicklung, die als Praxistransfer verstanden werden können (Barnat, 2019, S. 19 ff.).

Probleme beim Praxistransfer von der ersten in die zweite Phase der Lehramtsausbildung werden u. a. in einer suboptimalen Abstimmung der Inhalte zwischen erster und zweiter Phase vermutet, etwa aufgrund unterschiedlicher Organisationslogiken und Handlungserfordernisse von Universität und (Schul-)Praxis. So steht z. B. die wissenschaftliche Arbeit und Publikationstätigkeit aufgrund beschränkter zeitlicher Ressourcen in Konkurrenz mit der Diffusion praxisrelevanter Erkenntnisse (Jäger, 2017, S. 5 f.). Beim Praxistransfer von der ersten in die dritte Phase der Lehramtsausbildung konstatiert Jäger (2017) einen mangelnden personellen Austausch als hemmendes Moment.

Zentral für den Praxistransfer in die Schule erscheinen die Qualität und der Umfang von Kommunikationsprozessen der beteiligten Akteur*innen, die bislang wenig erforscht sind (Wibowo & Vorhölter, 2019, S. 1, S. 14). Es wird hier angenommen, dass Transfergegenstände durch die Empfänger*innen vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Theorien rezipiert werden, weshalb die Hand-

lungslogiken derselben berücksichtigt werden müssten (Wibowo & Vorhölter, 2019).

Steffens, Heinrich und Dobbelstein (2019) heben den Prozesscharakter des Praxistransfers hervor und stellen heraus, dass Zielsetzung und Aufgaben desselben in entsprechenden konkreten Vorhaben ebenso spezifiziert werden müssten wie Träger*innen und Rollen sowie Themen und Inhalte, bis hin zu geeigneten Formen und Anwendungsweisen des Praxistransfers. Zuletzt sollte am Ende des Prozesses eine geeignete Institutionalisierung des Praxistransfers realisiert werden (Steffens et al., 2019, S. 24). Als zukünftige Aufgabe für die Forschung zum Wissenstransfer identifizieren Steffens et al. (2019) deren Profilierung als genuiner, von der Grundlagenforschung abzugrenzender universitärer Forschungsbereich, welcher Praxistheorien mittlerer Reichweite erarbeiten soll (Steffens et al., 2019, S. 17).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass empirische Erkenntnisse eher Skepsis bezüglich eines gelingenden Transfers von der ersten Phase in die Lehramtstätigkeit nahelegen. Eine Perspektiverweiterung in dem Sinne, auch den ersten Praxistransfer mit in den Blick zu nehmen, wird nicht ersichtlich, ebenso kommt eine Spezifizierung der Befunde für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen nicht in den Blick. Von daher stellt das Projekt GOBeL eine bedeutende und umfassende Initiative dar, um die Spezifik des beruflichen Lehramtes, und als Teil dieser Spezifik den *Doppelten Praxistransfer*, herauszuarbeiten.

4. Fazit: Den Doppelten Praxistransfer im Lehramt für Berufsbildende Schulen verstetigen

Der vorliegende Band vereinigt Beiträge, die aus der GOBeL hervorgegangen sind und die versuchen, den ersten genauso wie den zweiten Praxistransfer als wichtigen Teil der Professionalisierung des beruflichen Lehramtes zu verstehen. Dabei vereinigte GOBeL sowohl Projekte, die primär wissenschaftlich ausgerichtet waren, als auch Projekte, die konkrete Entwicklungsmaßnahmen vorsehen. Auch wenn somit ein Teil der Projekte auf die direkte Verbesserung der Qualität der BBB-Studiengänge an der Universität Gießen abzielten (z. B. Teilprojekt zur adaptiven Eingangsphase, Quereinstiegskonzept), beinhalten auch diese allgemeine, theoretisch generalisierbare Aussagen. Die herausgearbeiteten Befunde, z. B. zu Anrechnung, zum Praxistransfer in das Studium, zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik oder zum Einsatz von virtuellen Simulationsmethoden in der Lehre des beruflichen Lehramtes sind von daher keinesfalls nur an den Standort Gießen gebunden, sondern geben weiterführende und auch für andere Studiengänge relevante

theoretische und methodische Hinweise. Der erste Praxistransfer wird genauso wie der zweite Praxistransfer als wichtiger Teil der Professionalisierung des beruflichen Lehramtes betrachtet. Sowohl die forschungsbasierten Ergebnisse der Begleitforschung als auch die entwicklungsbezogenen und konzeptionellen bzw. strukturellen Ergebnisse zur Förderung des *Doppelten Praxistransfers* finden sich in den Beiträgen des vorliegenden Sammelbandes wieder. Dabei wird die Rolle des *Doppelten Praxistransfers* als konzeptionelle Klammer und Impulsgeber zur nachhaltigen Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung für Berufsbildende Schulen deutlich.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, gerade weil sich professionelles Handeln im Lehramt in komplexen, planbaren, aber eben nicht vorhersehbaren Konstellationen vollzieht, dem Thema des *Doppelten Praxistransfers* eine hervorgehobene Rolle zukommt. Hinsichtlich des Transfers von akademischem Wissen in die zweite Phase und die Berufstätigkeit konnten sich auch im Kontext der QLB-Projekte Grundzüge eines prozessorientierten Verständnisses des Praxistransfers herausbilden und Modelle und Konzepte entwickelt werden. Wie in unserem Projekt herausgearbeitet wurde, ist für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen auch der Praxistransfer aus beruflicher Erfahrung (Ausbildung oder Berufstätigkeit) als eine der ersten Phase vorgelagerte und studienrelevante Sphäre zu beachten. Hier stellt sich perspektivisch die Herausforderung, diese Erfahrungen nicht nur formal (besser) anzurechnen, sondern auch als eine zu nutzende Ressource zu betrachten, die an der Universität inhaltlich-didaktisch gezielt genutzt werden sollte. Diversity-Konzepte an den Universitäten und Hochschulen (Klein, 2013; Miethe et al., 2014, S. 234 f.) sollten daher auch der beruflichen Vorerfahrung Studierender ausreichend Rechnung tragen.

Die besondere Rolle, welche die Zielvorstellung eines gelungenen Praxistransfers innerhalb der Professionalisierung im Lehramt einnimmt, wird nicht zuletzt in aktuellen gesetzlichen Regelungen zur Lehramtsausbildung deutlich. Das neue Hessische Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) aus dem Jahr 2022 führt ein verpflichtendes phasenübergreifendes Portfolio ein, welches die Reflexion von Wissensbeständen der ersten Phase bzw. die Reflexion über deren Bedeutung für konkretes Lehrer*innenhandeln in der zweiten Phase fördern soll. Auch wurden in Hessen wie in weiteren Bundesländern Praxissemester innerhalb der ersten Phase institutionalisiert. Die hiermit gesetzlich manifestierte hervorgehobene Bedeutung der Frage, wie ein Transfer gelingen kann, erklärt sich letztendlich über die Besonderheiten von Profession und Professionalisierung im Lehramt, innerhalb welcher sich das professionelle Handeln in der Berufspraxis durch kritische Unsicherheit gekennzeichnet zeigt. Vor allem im Kontext der Fachdidaktik beziehen sich aktuelle Themen wie der Einsatz von Vignetten und der (E-)Portfolioarbeit auf den Praxistransfer.

Die im Kontext der QLB-Projekte erarbeiteten Modelle und Strukturen zum Praxistransfer stehen langfristig vor dem Problem der Verstetigung über die Projektzeiträume hinaus. Für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen stellt sich ebenfalls die Frage, wie die Erkenntnisse zum Praxistransfer in die erste Phase die Entwicklung der Studieneingangsphase und der Fachdidaktik unterstützen können. Die verstetigte phasenübergreifende Zusammenarbeit setzt auch eine entsprechende dauerhafte Vernetzung der unterschiedlichen Professionellen voraus. Da im Kontext der QLB-Projekte ein elaboriertes Verständnis des Prozesscharakters von Praxistransfer erkennbar ist, gleichzeitig aber hier noch Forschungsdesiderate bestehen, stellt sich ebenso die Frage der Verstetigung der Forschung zum Praxistransfer.

Dieser Sammelband stellt die Erkenntnisse zum *Doppelten Praxistransfer* vor, die im Rahmen der GOBeL erarbeitet wurden. Somit werden die Wissensbestände zu den Erkenntnissen und zu Gelingensbedingungen, wie ein Wissenstransfer in das Hochschulstudium, während des Hochschulstudiums und nach dem Hochschulstudium unterstützt werden kann, nachhaltig gesichert. Der Band ist in drei aufeinander aufbauende Teile zum Praxistransfer in das Studium, während des Studiums und in die anschließende Berufstätigkeit gegliedert. In einem ersten Beitrag zur Studieneingangsphase geht Clemens Hafner der Frage nach, inwiefern berufliche Vorerfahrungen Studieninteressierter bzw. Studierender auf das nachfolgende Studium angerechnet werden können. Dabei wird die Umsetzung individueller, kompetenzorientierter Anrechnungsverfahren auf formaler Ebene fokussiert und analysiert. Daran anschließend beleuchtet Theo Döppers den Praxistransfer in Verbindung mit habituellen Wissensbeständen Studierender des Beruflichen Lehramtes. Er arbeitet anhand kontrastiver qualitativer Fälle heraus, inwiefern Studierende in den Praxisphasen des Studiums auf Wissensbestände aus dem Studium und aus ihren vorherigen beruflichen Erfahrungen zurückgreifen und diese eventuell transformieren.

Für die Phase des Studiums stellen Lea Naujoks und Carina Aul in ihrem Beitrag den Praxistransfer anhand der Konzeption eines Quereinstiegsmodells dar. Dieses berücksichtigt berufliche Vorerfahrungen der Studierenden als auf das Studium anrechnungsfähig und verzahnt die erste und zweite Phase der Lehramtsausbildung inhaltlich sowie strukturell. Julia Fecke fokussiert demgegenüber die Lehre im Beruflichen Lehramtsstudium. Sie beforscht ein innovatives Lehr-Lernformat, welches den Studierenden ermöglicht, mithilfe von Simulationsmethoden kommunikative Kompetenzen in lehramtsspezifischen Berufssituationen zu entwickeln und einzuüben. Dabei wird die Durchführung der Simulationen in avatarbasierten und videokamerabasierten Formaten genauer betrachtet und eine Übertragung auf den Berufsalltag angehender Lehrkräfte beleuchtet. Tatjana Hockers und Michael Müllers Beitrag schlägt eine Brücke zwischen Studium und zweiter Phase. Er präsentiert die Konzeption fachdidaktischer Seminare, in denen berufliche Vorerfahrungen und theoretische Stu-

dieninhalte unter Einbezug des Studienseminars praxisnah transferiert werden. Die Evaluationsergebnisse der Pilotseminare deuten auf die Unterstützung des Praxistransfers durch die Einbindung der Institution der zweiten Phase hin.

Für die Zeit nach dem Lehramtsstudium zeigt Lars Müller mithilfe eines quantitativen Datensatzes, dass gerade bei MET-EL-Studierenden wenig Wissenschaftsverständnis mit niedrigen kommunikativen Kompetenzen einherzugehen scheint. Dies spricht gegen einen professionellen Umgang mit den zukünftigen Krisen des Lehrkräftealltags. Gleichzeitig werfen die Analysen die Frage auf, ob die Professionalisierungsdiskurse dem beruflichen Lehramt gerecht werden oder ob eine eigene Professionalisierungstheorie notwendig ist. Abschließend beleuchten Mario Rompel, Kerstin Streiff und Micha Wiener den Ansatz des *Doppelten Praxistransfers* in einem Essay aus der Perspektive einer Ausbildungsinstitution der zweiten Phase des beruflichen Lehramts. Sie bearbeiten im Stil eines Werkstattberichts die institutionelle Kooperation und Phasenvernetzung in Bezug auf einen nachhaltigen *Doppelten Praxistransfer* aus dem Studium des beruflichen Lehramts.

Insgesamt zeigen die Beiträge die Relevanz des Doppelten Praxistransfers für das Studium der BBB genauso auf wie für die Entwicklung einer professionellen Identität. Wir hoffen, mit dem Projekt GOBeL wichtige Anregungen sowohl für die Verbesserung des Studiums der Betrieblichen und Beruflichen Bildung und damit auch der Entwicklung einer professionellen Identität gegeben zu haben, als auch Hinweise darauf, in welche Richtung sich die Hochschulen weiterentwickeln könnten, um der Diversität ihrer Studierenden besser Rechnung tragen zu können.

Literatur

Aichinger, R., Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (2020). Diversität an Hochschulen. Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Nr. 3, Jg. 15*, (S. 9-23). https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/67

Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen* (S. 93–116). Wallstein Verlag.

Baethge, M. (2017). *Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland.* Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/

Barnat, M. (2019). Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung.*

Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit (S. 17–28). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), (S. 469–520). https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bender, S.-F., Schmidbaur, M. & Wolde, A. (2013). *Diversity ent-decken. Reichweite und Grenzen von Diversity Politics an Hochschulen.* Beltz/Juventa.

Bergner, N. (2019). Beidseitiger Praxistransfer zwischen Universität und Schule – Umsetzung durch Lehr-Lern-Labore und Praxissemester. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 93–102). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Bosse, E. (2019). Austausch zwischen Forschung und Praxis als Transferstrategie in der Begleitforschung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 59–66). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Buchholtz, N., Barnat, M., Bosse, E., Heemsoth, T., Vorhölter, K. & Wibowo, J. (2019). *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit.* Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Jäger, M. (2017). Konflikte in der Schule: Erstellung, Umsetzung und Evaluation eines Lehrkonzepts zur professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen. In S. Matthäus, C. Aprea, D. Ifenthaler & K. Seifried (Hrsg.), *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für Hermann G. Ebner* (S. 1–8). http://www.bwpat.de/profil5/jaeger_profil5.pdf

Klein, U. (2013). Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb. Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In S. Bender, M. Schmidbaur & A. Wolde (Hrsg.), *Diversity ent-decken. Reichweite und Grenzen von Diversity Politics an Hochschulen* (S. 79–96). Beltz/Juventa.

KMK – Kultusministerkonferenz (2018). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2017). Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Erfolgs-versprechende Wege und Konzepte aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung, 70*(4), 379–400. https://www.vr-elibrary.de/doi/epdf/10.7788/bue-2017-700402

Meyer-Siever, K. (2019). Die Entwicklung von Reflexionskompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Möglichkeiten und Probleme im Praxistransfer. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 79–86). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.Arbeiterkind.de* (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung Berlin 167). edition sigma. https://doi.org/10.5771/9783845268354

Müskens, W. (2017). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.* Habilitationsschrift. Universität Oldenburg.

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können.* Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp Verlag.

Rödel, S. S., Schauer, G., Brinkmann, M. & Schratz, M. (2022). Gelungene professionelle Praxis. Pädagogisches Ethos üben im ELBE-Projekt. In G. Schauer, L. Jesacher-Rössler, D. Kemethofer, J. Reitinger & Ch. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 161–178). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830995883

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik, 66, 2*, 270–287.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Sonntag, G. (2016). *Studienerfolg ohne allgemeine Hochschulreife? Wie Herkunft, Bildungsverlauf und Wahlmotive den Studienerfolg beeinflussen.* Tectum Verlag.

Steffens, U., Heinrich, M. & Dobbelstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 11–26). Waxmann.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 57)*, 202–224.

Von Friedeburg, L. (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.* Suhrkamp Verlag.

Wibowo, J. & Heins, J. (2019). Praktikumsbegleitseminare als Brücke zwischen Theorie und Praxis. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 123–132). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Wibowo, J. & Vorhölter, K. (2019). Praxistransfer in die Schule als mehrfacher Übersetzungsprozess. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 163–178). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Wohlers, J., Koenen, J. & Wohlers, K. (2019). Die Rolle des Wissensaustauschs beim Praxistransfer in der Lehrkräftebildung. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bil-*

dungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit (S. 103–112). Hamburg University Press. https://doi.org/10.15460/HUP.198

Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Ergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Deutsche Gesellschaft für Hochschulweiterbildung und Fernstudium e. V. (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung und Beruf 1/2016* (S. 9–19).

Anrechnungsverfahren zu außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen

Ein Instrument für den Praxistransfer beruflicher Vorerfahrungen in die Studiengänge des beruflichen Lehramts

Clemens Hafner

Zusammenfassung: Der Beitrag thematisiert kompetenzorientierte Anrechnungsverfahren im Bachelor-Studiengang des beruflichen Lehramts an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Verfahren zur Umsetzung der Regelungen bundesweit Anwendung finden. Die Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen wird durch bildungspolitische und ordnungsrechtliche Vorgaben geregelt. Die Gestaltung der Anrechnungsverfahren basiert auf umfangreichen empirischen Forschungen im Rahmen des Projekts „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen", das von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird. Die Umsetzung individueller Anrechnungsverfahren ermöglicht auf formaler Ebene einen Transfer beruflicher Kompetenzen ins Studium und soll dadurch zu einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung führen. Der Beitrag nähert sich der Problematik sowohl auf konzeptioneller als auch auf formaler Ebene.
Schlüsselwörter: Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen, Anrechnungsverfahren, berufliches Lehramt, Praxistransfer

Crediting procedure for competencies acquired outside of higher education

An instrument for the practice transfer of previous vocational experience into the study programs of the vocational teaching profession

Abstract: The article addresses competence-oriented crediting procedures in the bachelor's program of vocational teaching at the Justus Liebig University (JLU) Giessen. The question of what procedures are used to implement the regulations nationwide is explored. The crediting of non-university competencies is regulated by educational policy and regulatory requirements. The design of the crediting

procedures is based on extensive empirical research conducted as part of the project „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen", which is funded by the Hochschulrektorenkonferenz (HRK) with funds from the Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). The implementation of individual crediting procedures enables a transfer of vocational competencies to studies on a formal level and should thus lead to a stronger permeability between vocational and academic education. The paper approaches the problem on both a conceptual and formal level.
Keywords: competencies acquired outside of higher education, crediting procedure, vocational teaching profession, practice transfer

1. Einleitung

Die veränderten Rahmenbedingungen und Bedarfe des Beschäftigungssystems setzen flexible Bildungssysteme voraus, in denen nichtlineare Bildungsbiografien im Kontext des lebenslangen Lernens verändert und erweitert werden können (Minks, 2011). Dabei gewinnt die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sowie die fortschreitende Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung an Bedeutung (Elsholz, 2015; Hemkes et al., 2019). Als Instrument zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen erhält die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen verstärkt wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Dabei wird die Anrechnung in Verbindung mit der Durchführung von Akkreditierungsverfahren zunehmend unter Qualitätsgesichtspunkten thematisiert (Akkreditierungsrat, 2014). Allerdings fehlen aufgrund nachhaltiger Institutionalisierung und Finanzierung flächendeckende, qualitätsgesicherte Verfahren oder Prozesse an den Hochschulen (Hanft et al., 2014). Zudem stellt die Anrechnung außerhalb der Hochschule erworbener Kompetenzen auf ein Studium Akteure im hochschulischen Alltag vor große Herausforderungen. Dies liegt daran, dass das Feld der Anrechnung schwierig zu überblicken ist. Die Anzahl inner- und außerhochschulisch involvierter Funktionsträger sowie die sehr offenen und kaum definierten Rahmenbedingungen, verbunden mit den großen Interpretations- und Ausgestaltungsspielräumen hinsichtlich konkreter Anrechnungsprozesse, führen zu einem hohen Maß an Verunsicherung auf Seiten der hochschulischen Akteure. Des Weiteren weisen außerhochschulisch erworbene Kompetenzen ein komplexes und breites Spektrum auf, wobei jene entweder durch individuelle oder pauschale Verfahren auf Gleichwertigkeit überprüft werden können (HRK, 2022a).

Hierbei gilt es insbesondere, nicht-traditionelle Studierende in den Blick zu nehmen, die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben und so im Mittelpunkt des aktuellen bildungs-

politischen Diskurses zur Öffnung der Hochschule stehen (Wolter 2016, S. 13; Elsholz, 2015). Besonders die Studiengänge des beruflichen Lehramts weisen einen hohen Anteil dieser Studierendengruppe auf (Berger & Ziegler, 2020, S. 209; Friese, 2019, S. 212; Micknaß et al., 2018, S. 11f.; Wyrwal & Zinn, 2018, S. 17). Daher sollten diese Studiengänge in besonderer Weise dem Anrechnungsverfahren offen gegenüberstehen, um den bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich der Erhöhung der Durchlässigkeit gerecht zu werden. Darüber hinaus besteht aktuell ein hoher Bedarf an Lehrkräften im Berufsbildungssystem (Klemm, 2018), insbesondere in den Mangelfächern der gewerblich-technischen Fachrichtungen (Friese, 2019) bei gleichzeitig niedrigen Studierendenzahlen (Frommberger & Lange, 2018). Vor diesem Hintergrund können Anrechnungsmöglichkeiten eine weitere Chance zur Bedarfsdeckung sein, deren Potential für die berufliche Lehrkräfteausbildung jedoch ein Forschungsdesiderat darstellt: Die Etablierung der Anrechnungsverfahren ist an vielen Hochschulen bereits erfolgt, wobei diese in den Studiengängen des beruflichen Lehramts unabhängig von den Fachrichtungen wenig beforscht sind (Zinn & Jürgens, 2010).

Der Diskurs über die Öffnung von Bildungsinstitutionen spielt eine zentrale Rolle im Hinblick auf die tatsächliche Umsetzung kompetenzorientierter Anrechnungsverfahren (Frommberger & Friese, 2010, S. 6). Historisch tradiert wurde die Allgemein- und Berufsbildung institutionell segmentiert und die unterschiedlichen Bildungssysteme voneinander abgeschirmt (Baethge, 2006, S. 16). Durchlässigkeit bedeutet in diesem Falle die Möglichkeit, über einzelne Bildungssektoren hinweg angestrebte Bildungsabschlüsse zu erreichen und Kompetenzen zu erweitern. Dabei spielt das Erreichen formal „höherer“ Qualifikationen eine wesentliche Rolle (Hanft, 2014, S. 123). Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen kann hierbei als Instrument gesehen werden, Mobilität zwischen den Bildungsbereichen herzustellen (Müller & Benning, 2009, S. 18) und somit die historische Trennung der Bildungsbereiche, die durch ihre starren Strukturen gekennzeichnet sind, aufzuweichen (Minks, 2011, S. 23; Grüner & Lieberenz, 2011, S. 68). Freitag et al. (2011) bezeichnen dies als ein neues Bildungsparadigma, da die Anrechnung für ein verändertes Leitbild steht, bei dem „die jahrzehntelange Abschottung von akademischer und beruflicher Bildung überwunden und das Verhältnis der beiden Bildungssektoren neu bestimmt werden kann“ (Freitag et al., 2011, S. 239). Auch Pellert (2016) folgt dieser Argumentation und postuliert infolge der veränderten Anforderung an die Bildungsbereiche einen neuen Bildungsbegriff sowie eine „Auflösung der Zweiteilung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Pellert, 2016, S. 83). Den Hochschulen kommt hierbei die Aufgabe zu, reflexive Handlungskompetenz zu vermitteln: „Praxis und Theorie zu verschränken, bedeutet also keinesfalls hochschulische, universitäre Ideale aufzugeben, sondern ihnen vielmehr in der realen gesellschaftlichen Situation des 21. Jahrhunderts zur Umsetzung zu verhelfen“ (Pellert, 2016, S. 83). In den vergangenen 15 Jahren haben deutsche

Hochschulen mittels Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren vermehrt Anstrengungen unternommen, die Mobilität von Studierenden zu fördern und eine bessere Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung zu ermöglichen (Jaudzims, 2023, S. 108). Die Initiierung staatlicher Förderprogramme wie die vom BMBF geförderte Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ (Freitag et al., 2011) sowie der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (Freitag et al., 2020) haben dabei unterstützend gewirkt. Im deutschsprachigen Raum existiert inzwischen eine breite Dokumentation der wissenschaftlichen Entwicklung von Anrechnungsinstrumenten sowie der Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten im Bereich der Anrechnung (Buhr et al., 2008; Cendon et al., 2020; Freitag et al., 2020; Hanft et al., 2014; Müskens, 2015, 2020).

Ausgangslage und Problemstellung

Die Bachelorstudiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB) an der JLU Gießen sind aus verschiedenen Studienfächern zusammengesetzt, wobei die gewählte berufliche Fachrichtung anteilig den größten Umfang in den Bachelorstudiengängen aufweist. Innerhalb dieser Studiengänge besteht die Möglichkeit, eine der vier Fachrichtungen Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft (jeweils an der JLU), Elektro- oder Metalltechnik (jeweils in Zusammenarbeit mit der Technischen Hochschule Mittelhessen) zu wählen. Das Studium der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik vermittelt theoretische und praktische Grundlagen sowie Didaktik und Methoden im Bereich der beruflichen und betrieblichen Bildung. Der berufspädagogische Aspekt fungiert als verbindendes Element zwischen den verschiedenen Studienteilen (ZSB, 2022, S. 7). Die Schulpraktischen Studien umfassen Hospitationen an Berufsschulen sowie begleitete Unterrichtserfahrungen in der gewählten Fachrichtung. Während dieser Phase werden erste Erfahrungen als Lehrkraft gesammelt. Das interdisziplinäre Studium der Grundwissenschaften beinhaltet die Fächer Psychologie, Soziologie und Politikwissenschaften und wird analog zum Lehramt an Gymnasien (L3) studiert. Die Studierenden wählen außerdem ein Unterrichtsfach aus dem Fächerkanon des Lehramtsstudiengangs an Gymnasien (L3) an der JLU Gießen aus und absolvieren dieses Fach im gesamten Umfang von 90 Leistungspunkten (Credit Points) über den Bachelor- und Master-Studiengang hinweg. Die Bachelor-Studiengänge haben eine Regelstudienzeit von sechs Semestern und führen zum Abschluss „Bachelor of Education“ (B.Ed.). Dieser Abschluss berechtigt zum anschließenden Masterstudium „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB), das zur Qualifikation für das Lehramt an Beruflichen Schulen führt (ZSB, 2022, S. 8). Die Master-Studiengänge BBB bauen auf den Bachelor-Studiengängen auf und schließen die erste Phase der Ausbildung für das Lehramt an Beruflichen Schulen ab. Neben dieser Option

eröffnen sowohl der Bachelor- als auch der Master-Abschluss berufliche Perspektiven im betrieblichen Ausbildungswesen sowie in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Das Hessische Kultusministerium erkennt den Master-Abschluss als gleichwertig zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Beruflichen Schulen an. Damit erhalten die Absolvent*innen die Berechtigung für den Zugang zum pädagogischen Vorbereitungsdienst. Zudem berechtigt der Abschluss eines Master-Studiengangs BBB zur Promotion (ZSB, 2022, S. 10). Die Bachelor- und Master-Studiengänge zeichnen sich neben dem fokussierten Lehramtsprofil durch die Integration von fachlichem und orientierendem Wissen, professionellem Wissen und forschungsmethodischen Kompetenzen aus.

Ein signifikanter Anteil der Studierenden weist eine abgeschlossene Berufsausbildung auf und betrachtet die damit verbundenen praktischen Erfahrungen als wertvolle Ressource für das Studium. Aus Sicht der Studierenden ermöglicht die Berufsausbildung eine persönliche Entwicklung, die das Studium möglich macht und potenzielle Defizite kompensieren kann. Das berufliche Wissen kann von der Berufsausbildung in den Hochschulkontext übertragen werden (s. Beitrag Döppers in diesem Sammelband). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, den Praxistransfer (s. Benner et al. in diesem Sammelband) auch auf formaler Ebene in der ersten Phase der beruflichen Lehramtsausbildung zu realisieren. Durch die Anrechnung beruflicher Qualifikationen – also außerhochschulisch erworbener Kompetenzen – können diese ins Studium transferiert werden, sodass die Erfahrungen aus der eigenen Berufsausbildung oder berufsbezogenen Weiterbildung und das damit verbundene Fachwissen bereichernd für eine praxis- und handlungsorientierte Ausbildung an der Hochschule bzw. Universität wirken können. Die Anrechnung beruflicher Qualifikationen ermöglicht des Weiteren attraktive Anschluss- und individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten (Müller, 2014, S. 293), die für die berufliche Lehramtsausbildung von großer Bedeutung sind.

Um die oben beschriebene Forschungslücke hinsichtlich der Umsetzung von Anrechnungsverfahren an Hochschulen ein wenig zu verkleinern, wird im Folgenden ein Überblick über die bildungspolitischen und ordnungsrechtlichen Vorgaben der Anrechnung gegeben sowie eine mögliche Gestaltung von Anrechnungsverfahren abgeleitet.

2. Rechtlicher Rahmen

Die grundlegende Konzeption der Anerkennung und Anrechnung an deutschen Hochschulen besteht darin, Kompetenzen nicht redundant zu überprüfen. Auf diese Weise kann die Prüfungslast und der zeitliche Aufwand für das Studium sinnvoll verringert oder zumindest nicht unnötig erhöht werden, wodurch die Studierbarkeit eines Studiengangs verbessert wird. Diese Praktiken bieten den

Studierenden die Möglichkeit, bereits erworbene Kompetenzen und Kenntnisse zu nutzen und ihre akademische Laufbahn effizienter zu gestalten. Darüber hinaus werden die Studierenden in die Lage versetzt, Studium sowie Beruf und familiäre Verantwortungen besser in Einklang zu bringen. Dies fördert insbesondere die individuelle Gestaltungsfreiheit des lebenslangen Lernens. Für die Gesellschaft tragen die Mobilität der Studierenden und die Durchlässigkeit zwischen Bildungseinrichtungen und -sektoren dazu bei, dem Fachkräftemangel und den Veränderungen in der Arbeitswelt in einer globalisierten Welt proaktiv zu begegnen. Darüber hinaus führen Anerkennung und Anrechnung aufgrund der Wertschätzung individueller Bildungsbiografien zu einer größeren Chancengerechtigkeit (HRK, 2022a, S. 9).

Die hochschulische Anerkennung und Anrechnung bezeichnen Prozesse, bei dem eine Hochschule auf Antrag einer Person deren außerhalb der eigenen Institution oder in einem anderen Kontext erzielte Lernergebnisse[1] mit den Lernzielen des betreffenden Studiengangs vergleicht. Durch diesen Vergleich wird festgestellt, ob die erzielten Lernergebnisse den Anforderungen und Standards der eigenen Hochschule entsprechen. Bei positiver Entscheidung behandelt die anerkennende bzw. anrechnende Hochschule die extern erlangten Lernergebnisse so, als wären sie an der eigenen Hochschule erzielt worden. Anerkennung und Anrechnung können sowohl als Grundlage für den Zugang zu einem Studium dienen als auch während eines laufenden Studiums erfolgen, um Hochschulmodule zu ersetzen (HRK, 2022a, S. 9).

Es erfordert besondere Beachtung zwischen den Begriffen Anerkennung und Anrechnung zu differenzieren, da sie sich jeweils auf Lernergebnisse beziehen, die in verschiedenen Bildungssystemen und -kontexten erworben wurden. Die Anerkennung bezieht sich auf hochschulisch erbrachte Leistungen bei dem der Vorgang der fachlichen Einschätzung des wesentlichen Unterschieds zwischen den Lernergebnissen im Mittelpunkt steht. Dahingegen bezieht sich die Anrechnung auf außerhochschulisch erbrachte Leistungen. Das Ersetzen von Studienleistungen ist das Ergebnis des Anrechnungsprozesses (HRK, 2022a, S. 10).

2.1 Kompetenzarten

Bei der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für einzelne Module werden drei Arten des Kompetenzerwerbs unterschieden. (I) *Formale Kompetenzen* werden innerhalb organisierter und strukturierter Kontexte erlangt, wie beispielsweise in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, und durch offizielle Zertifikate wie Schulabschlüsse, Berufsausbildungs- und Fort-

1 Lernergebnisse stellen Aussagen über die erwarteten Leistungen des Lernenden dar. Sie definieren in Form von Standards, welche Fähigkeiten auf welchem Niveau erreicht sein müssen, um ein Modul oder eine Lehrveranstaltung erfolgreich abzuschließen (HRK, 2019, S. 13).

bildungsabschlüsse oder Hochschulabschlüsse nachgewiesen (Cedefop, 2014, S. 76). (II) *Non-formale Kompetenzen* hingegen werden im Rahmen geplanter Tätigkeiten erworben, die zwar ein Lernelement beinhalten, jedoch nicht durch formale Lehrpläne und Abschlussprüfungen dokumentiert sind (z. B. betriebsinterne Weiterbildungen) (Cedefop, 2014, S. 113). (III) *Informelle Kompetenzen* werden durch berufliche Praxiserfahrung erworben und sind in der Regel nicht geplant und nicht formell dokumentiert (Cedefop, 2014, S. 85).

2.2 Orientierungsrahmen

Die Bewertungskriterien und Verfahrensgrundsätze zu den Anrechnungen außerhochschulisch erworbener Kompetenzen werden in einem gemeinsamen Orientierungsrahmen festgehalten. Die Konzeption und Ausgestaltung der Anrechnungsverfahren basieren auf den inhaltlichen Vorgaben der Lissabon-Konvention (Lisbon Recognition Convention) von 1997, welche die Regelungen zur Anerkennung von Studienzeiten beinhaltet. Die Lissabon-Konvention besagt, dass die Entscheidung über die Anerkennung von Qualifikationen, die an einer externen Hochschule erworben wurden, ausschließlich auf Basis der erlangten Kenntnisse und Fähigkeiten getroffen werden sollten. Die Verfahren und Kriterien für die Anerkennung sollten transparent, einheitlich und verlässlich sein. Es liegt jedoch in der Verantwortung der jeweiligen Hochschule, den Nachweis zu erbringen, warum eine Anerkennung nicht erfolgen kann (Bundesgesetzblatt, 2007). Die Zuständigkeit für die Hochschulbildung liegt in Deutschland bei den einzelnen Bundesländern. Aufgrund der Tatsache, dass Deutschland als Vertragsstaat agiert, wurde das Übereinkommen durch den Bundestag 2007 ratifiziert (Bundesgesetzblatt, 2007).

Angesichts dieser Gegebenheiten wird die Möglichkeit der Anrechnung auf der Ebene der Bundesländer durch die jeweiligen Landeshochschulgesetze ermöglicht, da es keine einheitliche bundesweite Regelung gibt (HRK, 2019, S. 8). Zur praktischen Umsetzung dieser Anrechnungsvorgänge müssen die Hochschulen die entsprechenden Bestimmungen in ihren Studien- und Prüfungsordnungen verankern und die Verantwortung für deren Umsetzung übernehmen (Loroff et al., 2011, S. 77). Die Formulierungen in den Landesgesetzen sind auf eine Reihe von Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) aus den Jahren 2002 und 2008 ausgerichtet. Diese Beschlüsse der KMK sowie die gemeinsamen Strukturvorgaben der Länder in der Fassung vom 04. 02. 2010 und die Auslegungshinweise des Akkreditierungsrates in der Fassung vom 06. 03. 2013 bilden einen ersten gemeinsamen Rahmen für die Länder in Bezug auf Anrechnungsregelungen an Hochschulen. In ihrem Beschluss vom 28. 06. 2002, der am 18. 09. 2008 bestätigt wurde, betont die KMK, dass eine Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium grundsätzlich bis zu einer maximalen Höchstgrenze von 50 Prozent möglich ist, sofern:

(I) die festgelegten Voraussetzungen für den Zugang zur Hochschule erfüllt sind,
(II) die erworbenen Kompetenzen inhaltlich und qualitativ dem zu ersetzenden Teil des Studiums gleichwertig sind
(III) und die Anrechnungskriterien im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens einer Überprüfung auf Qualität und Inhalt unterzogen werden (KMK, 2008).

Des Weiteren gibt der Orientierungsrahmen vor, dass die Hochschulen die Möglichkeit der Anrechnung zur Verfügung stellen und hierfür entsprechende Verfahren und Kriterien schaffen. Die Entscheidung über die Anrechnung obliegt den Hochschulen (HRK, 2022a, S. 13).

Die Mehrheit der Landeshochschulgesetze hat das Kriterium der Äquivalenz als Prüfmaßstab eingeführt und legt eine Obergrenze von 50 Prozent der Studienleistungen für die Anrechnung fest. In allen Ländern wird den Hochschulen auferlegt, die Anrechnung zu regeln, in den meisten Fällen durch ihre Studien- und Prüfungsordnungen (HRK, 2022a, S. 13). So gibt auch das Hessische Hochschulgesetz (HessHG) vor, dass Kenntnisse und Fähigkeiten, die außerhalb von Hochschulen erworben wurden und mit den entsprechenden Studien- und Prüfungsleistungen gleichwertig sind, auf ein Hochschulstudium angerechnet werden können. Die Anrechnung von Prüfungsleistungen darf insgesamt nicht mehr als die Hälfte der erforderlichen Prüfungsleistungen in dem betreffenden Studiengang ausmachen (§22 Absatz 6 HessHG).

Neben den aufgezeigten Ordnungsmitteln erfüllen bei Anrechnungsverfahren das Verwaltungsverfahrensgesetz und die Verwaltungsgerichtsordnung eine wichtige Rolle. Da Anrechnungsverfahren einen Verwaltungsakt im Sinne des allgemeinen Verwaltungsrechts darstellen, müssen sie die jeweiligen Kriterien erfüllen. Um die Verfahren effizient und reibungslos durchzuführen, ist es empfehlenswert, dass die Hochschule klare Zuständigkeiten für Entscheidungen zur Anrechnung in ihren Satzungen festlegt. In der Regel liegt diese Zuständigkeit beim Prüfungsausschuss. Durch angemessene Regelungen in den Satzungen kann der Prüfungsausschuss auch bestimmte Befugnisse delegieren. Insbesondere ist es möglich, einzelne Befugnisse auf den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses zu übertragen (HRK, 2022a, S. 50).

Anrechnungsverfahren sind antragsbasierte Verfahren, bei denen grundsätzlich ausschließlich über die Inhalte des gestellten Antrags entschieden wird. Aufgrund des Amtsermittlungsgrundsatzes in Verwaltungsverfahren ist es die Pflicht der Hochschule, alle relevanten Informationen für die Entscheidung zu sammeln. Gleichzeitig haben die Studierenden eine Mitwirkungspflicht. Der Antrag sollte alle erforderlichen Informationen enthalten, die für eine sachgerechte Entscheidung der Hochschule erforderlich sind. Die Entscheidung selbst muss ausschließlich auf fachlichen Kriterien beruhen und sicherstellen, dass der Entscheidungsprozess frei von Diskriminierung und sachfremden Erwägungen ist.

Eine angemessene Frist (vier bis sechs Wochen) für die Entscheidung muss eingehalten werden (HRK, 2022a, S. 50). Falls die Entscheidung der Hochschule bei den Antragstellenden nicht auf Zustimmung stößt, haben sie das Recht, den Rechtsweg einzuschlagen. Es ist daher wichtig, dass sowohl die internen Rechtsbehelfsmöglichkeiten innerhalb der Hochschule transparent und verständlich geregelt sowie kommuniziert als auch die Voraussetzungen für den gerichtlichen Rechtsschutz transparent dargelegt werden (HRK, 2022a, S. 51).

2.3 Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Zuständigkeit für die Anrechnung bei den Hochschulen liegt. Sie sind verpflichtet, die Möglichkeit der Anrechnung anzubieten und entsprechende Verfahren und Kriterien zu entwickeln. Eine Anrechnung kann erfolgen, wenn die Zugangsvoraussetzungen zur Hochschule erfüllt sind, die Kompetenzen inhaltlich und qualitativ dem zu ersetzenden Teil des Studiums gleichwertig sind und die anrechnungsrelevanten Kriterien im Rahmen der Akkreditierung überprüft wurden. Sobald Gleichwertigkeit festgestellt wird, ist eine Anrechnung verpflichtend. Es besteht eine Obergrenze für die Anrechnung von 50 Prozent.

3. Gestaltung individueller Anrechnungsverfahren

In der Regel implizieren der rechtliche Rahmen und der bildungspolitische Hintergrund von Anrechnung das Prüfkriterium der Gleichwertigkeit. Eine wesentliche Charakteristik von Anrechnungsverfahren besteht darin, dass die zu bewertenden Lernergebnisse aus einem anderen Erwerbskontext stammen als diejenigen, mit denen sie verglichen werden (HRK, 2022a, S. 54). In der praktischen Umsetzung werden zwei Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen angewendet (HRK, 2019, S. 7).

Bei *individuellen Anrechnungsverfahren* wird der Äquivalenzvergleich vorgenommen und die Entscheidung über eine potenzielle Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen im individuellen Einzelfall getroffen. Die Studierenden sind verpflichtet, das Vorhandensein spezifischer Kompetenzen aus formalen, non-formalen oder informellen Bildungskontexten in geeigneter Form nachzuweisen (HRK, 2019, S. 7).

Im Gegensatz zu individuellen Anrechnungsverfahren beziehen sich *pauschale Anrechnungsverfahren* insbesondere auf formal erworbene außerhochschulische Kompetenzen. Dabei wird die Äquivalenz zwischen den zu erwerbenden Kompetenzen und den bereits vorhandenen Kompetenzen aufgrund einer spezifischen beruflichen Qualifikation einmalig auf Modulniveau überprüft. Die Gleichwertigkeit der Kompetenzen wird in der Regel schriftlich in einer

zuvor abgeschlossenen Kooperationsvereinbarung zwischen Hochschule und einem anderen Bildungsträger festgestellt (HRK, 2019, S. 7).

Im Folgenden liegt der Fokus auf individuellen Verfahren, da dies aufgrund der geringen Fallzahlen potentieller Anrechnungsbedarfe im Studiengang B. Ed. BBB relevanter ist. Es werden die Anforderungen, Vor- und Nachteile sowie der Ablauf dieser Vorgänge erläutert.

3.1 Anforderungen an die individuelle Anrechnung

Die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen erfordert die Einhaltung von Anforderungen zur Qualitätssicherung, um ein effektives und faires Verfahren zu gewährleisten. Nachfolgend werden die zentralen Anforderungen an Anrechnungsverfahren (HRK, 2019, S. 14ff.) detailliert betrachtet.

(I) *Rechtssicherheit*: Die Anrechnungsverfahren müssen die geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen vollständig einhalten. Dies beinhaltet die Berücksichtigung der Ordnungsmittel, Gesetze und Akkreditierungsverfahren. Durch die Gewährleistung von Rechtssicherheit werden die Rechte der Studierenden geschützt und eine faire Entscheidungsfindung gewährleistet.

(II) *Konsistenz und Reproduzierbarkeit*: Es ist von großer Bedeutung, dass die Anrechnungsverfahren innerhalb einer Hochschule konsistent und reproduzierbar sind. Dies bedeutet, dass hochschulspezifische Regelungen und Kriterien für die Anrechnung festgelegt werden müssen, die für alle Studierenden transparent und nachvollziehbar sind. Dadurch wird sichergestellt, dass ähnliche Kompetenzen und Leistungen gleichwertig bewertet werden.

(III) *Effizienz*: Um den Prozess der Anrechnung zu vereinfachen und zu beschleunigen, ist es wichtig, klare Zuständigkeiten und Verfahrensabläufe zu definieren. Die Hochschulen sollten die Verantwortlichkeiten für die Durchführung der Anrechnungsverfahren in ihren Studien- und Prüfungsordnungen festlegen. Darüber hinaus können digitalisierte Verfahren eingesetzt werden, um den Prozess effizienter zu gestalten und den Verwaltungsaufwand zu reduzieren.

(IV) *Transparenz und Nachvollziehbarkeit*: Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Anrechnungsverfahren ist die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Verfahrens für die Studierenden. Die Hochschulen sollten Informationen und Beratungsdienste bereitstellen, um die Studierenden bei der Beantragung und Durchführung des Anrechnungsprozesses zu unterstützen. Darüber hinaus sollten die Verfahrensabläufe und Kriterien für die Anrechnung übersichtlich dargestellt werden, um den Studierenden eine klare Orientierung zu geben.

Bei individuellen Anrechnungsverfahren erfolgt die Betrachtung der vorhandenen Kompetenzen im Rahmen eines Einzelfallverfahrens, das jeglichen Kompetenzerwerb berücksichtigt. Im Zentrum stehen die individuelle Dokumentation und Analyse der erworbenen Kompetenzen, wobei der Antrag der Studierenden und ein Portfolio der Antragssteller*innen als Grundlage dienen.

Das Anrechnungsverfahren erfolgt auf Antrag seitens des*der Studierenden, in dem die außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen dargelegt und deren Anrechnung auf das aktuelle Studium beantragt werden. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Verfahrens ist die individuelle Dokumentation der Kompetenzen, die eine umfassende Beschreibung der erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen umfasst. Diese Dokumentation im oben genannten Portfolio dient als Basis für die Analyse und Bewertung der Kompetenzen im Rahmen des Anrechnungsverfahrens. Auf deren Grundlage erfolgt die Äquivalenzprüfung, bei welcher die erworbenen Kompetenzen mit den im Studiengang geforderten Kompetenzen verglichen werden. Dabei werden die Inhalte, das Niveau und der Umfang der erworbenen Kompetenzen sorgfältig geprüft, um festzustellen, ob eine Äquivalenz zu den geforderten Studienleistungen gegeben ist. Diese Äquivalenzprüfung bildet einen integralen Bestandteil des Anrechnungsverfahrens und gewährleistet eine gerechte und valide Bewertung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen (vgl. HRK, 2022a, S. 56 ff.).

3.2 Ablauf der individuellen Anrechnung

Der Ablauf eines individuellen Anrechnungsverfahrens von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen ist ein strukturierter Prozess, der verschiedene Schritte umfasst (s. Abb. 1).

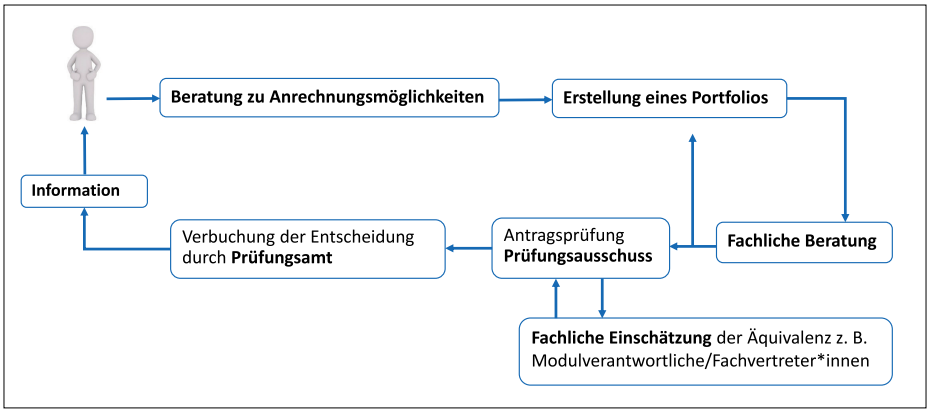

Abb. 1: Ablauf eines individuellen Anrechnungsverfahrens (modifiziert nach Benning, o.J.)

In der Regel beginnt der Anrechnungsprozess mit einer umfassenden Studienfachberatung, in der den Studierenden die Anrechnungsmöglichkeiten und -verfahren erläutert werden. Dabei werden ihnen auch die erforderlichen Unterlagen und Informationen zur Verfügung gestellt, damit sie den Antragsprozess in die Wege leiten können (HRK, 2022a, S. 61). Ein zentraler Bestandteil des Verfahrens ist die Erstellung eines Portfolios, in dem die Studierenden ihre formal, non-formal und informell erworbenen Kompetenzen dokumentieren. Die Verantwortung für die Beschreibung der Lernergebnisse und Kompetenzen liegt bei den Antragstellenden, die diese durch den Einsatz von Taxonomien[2] so formulieren müssen, dass ihr Inhalt und Niveau mit den Lernergebnissen und Kompetenzen auf Hochschulniveau vergleichbar ist. Die antragstellenden Studierenden sind verantwortlich dafür, die erforderlichen Nachweise wie Zertifikate, Arbeitsproben oder Referenzen vorzulegen, die für eine qualitätsgesicherte Anrechnungsentscheidung notwendig sind. Die „Beweislast" liegt auf der antragstellenden, also studentischen Seite. Der Erfolg einer individuellen Anrechnung hängt zudem davon ab, wie sachdienlich die Quellen der bereits erworbenen Kompetenzen sind und wie nachvollziehbar diese aufbereitet wurden. Daher ist es besonders wichtig, Antragstellende in individuellen Anrechnungsverfahren mithilfe einer Studienfachberatung zu unterstützen (HRK, 2022a, S. 57). Der eigentliche Entscheidungsprozess findet im Prüfungsausschuss statt, der den Antrag und das eingereichte Portfolio prüft. Unterstützt wird der Prüfungsausschuss von den Verantwortlichen der betreffenden Module sowie von Fachvertreter*innen, welche die fachliche Äquivalenz der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Verhältnis zu den geforderten Studienleistungen bewerten. Es ist auch hier sinnvoll, Schulungen oder Beratungsangebote für die Antragsprüfenden anzubieten, um sicherzustellen, dass die Äquivalenzvergleiche auf fachkundiger Grundlage erfolgen (HRK, 2022a, S. 57 f.). Nach der fachlichen Einschätzung der Äquivalenz erfolgt die Entscheidung über die Anrechnung im Prüfungsausschuss. Die Entscheidung wird dokumentiert und durch das Prüfungsamt verbucht. Die Studierenden werden über das Ergebnis informiert und gegebenenfalls über die Konsequenzen der Anrechnung auf den weiteren Studienverlauf beraten (HRK, 2022a, S. 57 f.).

3.3 Vor- und Nachteile der individuellen Anrechnung

Das individuelle Anrechnungsverfahren bietet mehrere Vorteile, insbesondere in Situationen mit niedrigen Fallzahlen und verschiedenen Anrechnungsfällen.

2 Taxonomien bieten eine strukturierte und hierarchische Darstellung von kognitiven Lernzielen (s. Bloom, 1956 oder Anderson & Krathwohl, 2001) und unterstützen somit die Transparenz, Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung von Lernergebnissen und Kompetenzen in Bildungssystemen.

Es ermöglicht eine flexible Anwendung und berücksichtigt individuelle Bildungswege. Darüber hinaus ermöglicht diese Verfahrensart den Hochschulen, auf die besonderen Anforderungen und Bedürfnisse aller Studierenden einzugehen. Durch eine enge Zusammenarbeit zwischen den Antragstellenden, den Anrechnungsbeauftragten und den fachlich qualifizierten Prüfer*innen können individuelle Lösungen gefunden werden, die den spezifischen Kompetenzen und Zielen der Studierenden gerecht werden. Dies fördert die Motivation und Zufriedenheit der Studierenden und unterstützt deren persönliche und berufliche Entwicklung (Stamm-Riemer et al., 2011, S. 64ff.).

Trotz der genannten Vorteile ist die individuelle Anrechnung auch mit einigen Herausforderungen und Nachteilen verbunden. Insbesondere geht mit diesem Verfahren ein hoher individueller Aufwand sowohl für die Studierenden als auch für die Mitarbeitenden der Hochschulen einher. Ein wesentlicher Nachteil besteht darin, dass der Anrechnungsprozess in der Regel erst nach der Immatrikulation der Studierenden in Gang gesetzt wird. Dies bedeutet, dass die Studierenden ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen erst im Laufe ihres Studiums zur Anrechnung beantragen können. Dadurch kann es zu Verzögerungen bei der Anrechnung und Integration der bereits erbrachten Leistungen ins Studium kommen (Stamm-Riemer et al., 2011, S. 64ff.). Ein weiterer Nachteil liegt in der Informationsgrundlage für das individuelle Anrechnungsverfahren. Die Studierenden müssen umfangreiche Nachweise und Dokumentationen über ihre außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen erbringen, um deren Wert und Äquivalenz zu den hochschulischen Anforderungen nachzuweisen. Dies erfordert einen erheblichen individuellen Aufwand seitens der Studierenden und kann zu Unsicherheiten führen, da nicht immer klar definierte Kriterien für die Bewertung und Anrechnung vorliegen (HRK, 2022a, S. 56). Auch die Hochschulen sind mit einem erhöhten Aufwand konfrontiert, da sie die eingereichten Nachweise prüfen und den Äquivalenzvergleich durchführen müssen. Dies erfordert zusätzliche Ressourcen und eine individuelle Betrachtung jedes einzelnen Antrags und ist mit einem zeitlichen und administrativen Mehraufwand für das wissenschaftliche Personal verbunden (HRK, 2022a, S. 56).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das individuelle Anrechnungsverfahren trotz seiner Flexibilität und Berücksichtigung individueller Fälle auch mit Herausforderungen einhergeht, die sowohl von den Studierenden als auch von den Mitarbeitenden der Hochschulen bewältigt werden müssen. Eine frühzeitige und umfassende Information sowie klare, transparent kommunizierte Richtlinien und Prozesse können dazu beitragen, die Nachteile dieses Verfahrens zu minimieren und eine effiziente Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu ermöglichen (HRK, 2019, S. 21ff.).

3.4 Inhaltliche Bewertung der individuellen Anrechnung

Die inhaltliche Bewertung von Anrechnungsanträgen erfolgt mittels eines Äquivalenzvergleichs. Dieses Vorgehen bezeichnet den strukturierten Vergleich der anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten mit den Lernergebnissen der Studienmodule, für die eine Anrechnung angestrebt wird. Der Vergleich dient als Grundlage für die Entscheidungen zur Anrechnung (HRK, 2019, S. 12). Der Begriff „Äquivalenz" bezieht sich auf den Beschluss der KMK aus dem Jahr 2002, der besagt, dass außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anerkannt werden können, wenn sie „nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll" (KMK, 2002, S. 2). Äquivalenz umfasst somit sowohl eine inhaltliche Übereinstimmung der Lernergebnisse als auch ein vergleichbares Niveau (HRK, 2019, S. 12). Die Herausforderung der Anrechnungssystematik besteht also darin, relevante Informationen, die aus verschiedenen Bildungssystemen stammen, zu generieren, zu bewerten und zu verwenden (HRK, 2019, S. 5).

Die Zielsetzung und die angewendeten Methoden unterscheiden sich bei Äquivalenzvergleichen in individuellen und pauschalen Anrechnungsverfahren voneinander. Während individuelle Äquivalenzvergleiche sich nur auf Einzelpersonen beziehen, können die Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche in pauschalen Anrechnungsverfahren potenziell für alle Absolvent*innen der anzurechnenden beruflichen Qualifikation relevant sein. Besonders wichtig sind die Ergebnisse von Äquivalenzvergleichen bei bundeseinheitlich geregelten Aufstiegsfortbildungen, wie beispielsweise bei Fach- und Betriebswirt*innen sowie Techniker*innen der Industrie- und Handelskammern (HRK, 2019, S. 12).

Wie bereits beschrieben, übernehmen innerhalb des Anrechnungsprozesses die Modulverantwortlichen oder Fachvertreter*innen des jeweiligen Studiengangs die fachliche Einschätzung der Äquivalenz. Hierzu wird bei individuellen Verfahren für jedes einzelne Lernergebnis eines Studienmoduls eine Bewertung vorgenommen, um festzustellen, inwieweit diese Lernziele bereits durch zuvor erlangte Kenntnisse und Fähigkeiten abgedeckt wurden. Zur Dokumentation der entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten werden häufig Lehrpläne oder Lernzielbeschreibungen beruflicher Aus-, Fort- oder Weiterbildungen herangezogen. Die Studierenden selbst sind in der Regel dafür verantwortlich, die Zuordnung der außerhochschulisch erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Lernergebnissen des anzurechnenden Studienmoduls in ihrem Anrechnungsportfolio vorzunehmen. Ein gut strukturiertes Portfolio bildet die Basis für den individuellen Äquivalenzvergleich. Bei der Gestaltung des Anrechnungsportfolios muss jedoch eine Abwägung zwischen der Notwendigkeit eines umfassenden Nachweises der anrechenbaren Kenntnisse und Fähigkeiten einerseits und einem angemessenen Aufwand für die Studierenden und Lehrenden bei der Erstellung und Bewertung des Portfolios andererseits

getroffen werden (HRK, 2019, S. 13). Liegt das Anrechnungsportfolio vor, erfolgt zuerst die Überprüfung, ob die bereits vorhandenen Fähigkeiten größtenteils inhaltlich mit den Lernergebnissen der Modulbeschreibung übereinstimmen, die nach Absolvierung des Studienmoduls erwartet werden. Im Anschluss wird die Äquivalenz des Niveaus geprüft. Die niveaubezogene Gleichwertigkeit liegt vor, wenn die beruflich erworbenen Fähigkeiten auf einem fortgeschrittenen Anwendungsniveau liegen, das dem Niveau entspricht oder jenes sogar übertrifft, das im Studienmodul erworben werden soll (HRK, 2019, S. 13). Der Äquivalenzvergleich basiert demnach auf einem Abgleich der zu erreichenden Lernergebnisse eines Studienmoduls mit den bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten aus vorherigen Bildungskontexten. Es ist grundsätzlich nicht zu erwarten, dass alle Lernergebnisse des Studienmoduls vollständig durch bereits vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten abgedeckt werden. Meist wird ein prozentualer Abdeckungsgrad (z. B. 75 %) der Lernergebnisse des Studienmoduls als Voraussetzung für eine Anrechnung erwartet. Daneben können die Fachgutachter*innen auch eine Gewichtung der verschiedenen Lernergebnisse vornehmen, wodurch zentrale Lernergebnisse stärker in die Berechnung des Abdeckungsgrades einfließen (HRK, 2019, S. 13).

Für eine gute inhaltliche Bewertung individueller Anrechnungsanträge müssen für den Gleichwertigkeitsvergleich der Lernergebnisse Referenzsysteme verwendet werden (HRK, 2022a, S. 60). Die Qualifikationsrahmen für das deutsche Bildungssystem (DQR) und für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sowie Fachqualifikationsrahmen stellen spezifische deskriptive Merkmale für Bildungsniveaus bereit. Mithilfe zugrundeliegender Taxonomie können Lernergebnisse einer bestimmten Niveaustufe zugeordnet werden. Eine Voraussetzung hierfür ist die kompetenzbasierte Beschreibung der Lernergebnisse, wie sie in den meisten Modulbeschreibungen vorliegt (HRK, 2022a, S. 31). Die Ausrichtung auf Kompetenzen und Lernergebnisse einerseits und deren standardisierte Beschreibung andererseits sind somit entscheidende Voraussetzungen für die Anrechnung von Kompetenzen und die Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (Dehnbostel, 2016).

4. Zielvorstellungen und Handlungsempfehlungen

Das bereits Dargestellte erläuterte die konzeptionelle Gestaltung von Anrechnungsverfahren und identifizierte hierbei Herausforderungen des Anrechnungsprozesses, aus denen sich Zielvorstellungen und Handlungsempfehlungen ableiten lassen, welche im Folgenden kurz präsentiert werden.

Trotz der rechtskonformen Implementierung von Anrechnungsverfahren gilt es, die erheblichen Handlungsspielräume für die praktische Umsetzung der geltenden Bestimmungen an der Hochschule zu nutzen, da diese über umfang-

reiche Autonomie verfügt, um die Bearbeitung der Anrechnungsanträge intern zu organisieren. Dies betrifft die Organisationsebene, auf der maßgeschneiderte Verfahren für jede einzelne Hochschule eingerichtet und durchgeführt werden können. Bei Entscheidungen über Anrechnungen ist der Spielraum hingegen geringer. Meist obliegen diese dem Prüfungsausschuss und ihre Delegation ist im Sinne von Chancengleichheit und Vermeidung von Willkür nur begrenzt möglich (HRK, 2022a, S. 40). Dies gilt auch für die tatsächliche Anrechnungspraxis, bei der die Hochschule innerhalb eines bestimmten Rahmens über eine strengere oder großzügigere Handhabung entscheiden kann. Dieser Rahmen ist zum einen durch die Bedingung festgelegt, dass interne Regelungen nicht im Widerspruch zu den gesetzlichen Bestimmungen stehen dürfen, und zum anderen durch das Verbot der Willkür. Da Entscheidungen über die Anrechnung begründet werden müssen und gerichtlich überprüfbar sind, gelten hier die üblichen rechtlichen Schutzmechanismen, die dem betroffenen Individuum zur Verfügung stehen, um seine Rechte zu wahren und rechtliche Schritte einzuleiten (HRK, 2022a, S. 40).

Gelegentlich äußern Hochschulen Bedenken hinsichtlich einer sogenannten Doppelanrechnung außerhochschulischer Kompetenzen. Insbesondere in Fällen, in denen eine außerhochschulische Kompetenz bereits zur Zulassung zum Studium beigetragen hat, wird die Anrechnung als Studienleistung in Frage gestellt. Diese Auslegung ist jedoch rechtlich nicht korrekt (HRK, 2019, S. 18). Gemäß den Auslegungshinweisen zu den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird dazu explizit festgehalten:

> 1.3 Anrechnung: ‚Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen.' Auslegungshinweis: Außerhalb des Hochschulbereichs erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, aufgrund derer der Zugang zum Studium eröffnet wurde, können zusätzlich auch angerechnet werden. (KMK, 2011, S. 4)

Daraus folgt, dass eine Berücksichtigung einer außerhochschulisch erworbenen Kompetenz im Rahmen des Zugangs zum Studium eine erneute Anrechnung nicht ausschließt. Dennoch kann die Gleichwertigkeit dementiert werden, wenn substanzielle inhaltliche Gründe bestehen (HRK, 2019, S. 18).

Für eine qualitätsgesicherte und rechtssichere Anrechnungspraxis ist es des Weiteren notwendig, Maßnahmen zur Bereitstellung von spezifischen Beratungs- und Informationsangeboten zu ergreifen, welche auf die Bedürfnisse und Anforderungen der jeweiligen Statusgruppen im Hochschulbetrieb ausgerichtet sind (HRK, 2022b, S. 96). Hochschulmitarbeitende benötigen Informationen und Beratung zu digitalisierten Verwaltungsprozessen, zur Entwicklung adäquater Entscheidungskriterien, zur Anwendung angemessener Refe-

renzrahmen sowie Best-Practice-Beispiele. Für Studierende ist es vor allem von Bedeutung, einfachen Zugang zu Informationen über Anrechnungsverfahren sowie über entsprechende Zuständigkeiten zu erhalten (HRK, 2022b, S. 96 f.). Durch eine strategische Nutzung einer digitalen Infrastruktur können Prozesse effizienter gestaltet und idealerweise die Arbeitsbelastung der Mitarbeitenden und der Studierenden reduziert werden. Es ist jedoch von großer Bedeutung, dass alle am Antragsprozess Beteiligten an den Hochschulen mit den vorhandenen Möglichkeiten vertraut gemacht werden, um sicherzustellen, dass diese Vorteile tatsächlich genutzt werden können (HRK, 2022b, S. 97). Um die Steigerung der Mobilität der Studierenden sowie die Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erreichen, empfiehlt es sich für die Hochschulen, eine *Kultur der Anrechnung* zu entwickeln, die Bedenken hinsichtlich der Qualitätsstandards der beruflichen Bildung abbaut. Es ist von großer Bedeutung, sowohl zentrale als auch dezentrale Akteure gleichermaßen in diesen Prozess einzubeziehen und einzubinden (HRK, 2022b, S. 98).

5. Fazit

Im Rahmen der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und des zunehmenden Interesses an der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen steht die Implementierung effektiver Anrechnungsverfahren an Hochschulen im Fokus. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist der rechtliche Rahmen, der durch entsprechende gesetzliche Bestimmungen und Richtlinien die Grundlage für die Anrechnung bildet. Es ist zudem anzumerken, dass Anrechnungsverfahren in ihrer Grundstruktur bereits vorhanden sind. Die Hochschulen verfügen über entsprechende Regelungen und Verfahren, die es ermöglichen, Kompetenzen aus vorherigen Bildungszusammenhängen zu identifizieren und anzurechnen. Dabei liegt der Fokus auf einer transparenten und gerechten Bewertung der bereits erworbenen Kompetenzen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung und Optimierung dieser Verfahren sind notwendig, um die Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zu fördern und den Studierenden einen transparenten und fairen Zugang zu ermöglichen.

Insbesondere die Studiengänge des beruflichen Lehramts mit ihrem hohen Anteil an Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung oder sogar beruflich erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen sollten Anrechnungsverfahren offen gegenüberstehen und damit den bildungspolitischen Vorgaben hinsichtlich der Erhöhung von Durchlässigkeit zwischen den Sektoren des Bildungssystems gerecht werden. Die praktischen Erfahrungen, die mit der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit einhergehen, stellen eine bedeutende Ressource für das Studium dar. Das erworbene berufliche Wissen kann unter den dargestellten Voraussetzungen direkt in den Kontext der Hochschulbildung

übertragen werden. In Anbetracht dieser Tatsache ist es von großer Bedeutung, den Transfer beruflicher Praxis auch auf formaler Ebene in die erste Phase der beruflichen Lehramtsausbildung zu integrieren (s. Beitrag Aul in diesem Sammelband).

Durch die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, also die Einbeziehung beruflicher Qualifikationen, können relevante Kenntnisse und Fähigkeiten direkt in das Lehramtsstudium übertragen werden. Die Anrechnungsverfahren schaffen eine Brücke zwischen beruflicher Praxis und Hochschulbildung und ermöglichen eine individuelle Weiterentwicklung und Spezialisierung innerhalb des Lehrberufs. Durch die Anrechnung können die Studierenden ihre Fachkompetenzen erweitern, spezifische pädagogische Ansätze vertiefen oder sich in bestimmten Fachrichtungen oder Unterrichtsmethoden weiterbilden. Dies trägt zur Professionalisierung in der Lehramtsausbildung bei und ermöglicht den angehenden Lehrkräften, ihre Stärken und Interessen gezielt in ihre handlungsorientierte Ausbildung an der Hochschule einzubringen. Die Anrechnung beruflicher Qualifikationen eröffnet somit attraktive Möglichkeiten für weitere Anschluss- und individuelle Weiterbildungsmöglichkeiten, die von großer Bedeutung für eine flexible und praxisorientierte berufliche Lehramtsausbildung sind.

Literatur

Akkreditierungsrat (2013). *Zur Auslegung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben; Beschluss des Akkreditierungsrates vom 12.02.2010*, zuletzt geändert am 03.06.2013. Drs. AR 48/2013. https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Auslegung_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf

Akkreditierungsrat (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten.* Bonn, 19.12.2014. Brief per Mail an Akkreditierungsagenturen.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete Ed.). Longman.

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen, 34*, 13–27.

Benner, I., Braun, E. & Miethe, I. (2020). *Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung* [Vortragsposter]. Justus-Liebig-Universität Gießen. https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/forschung/foday/fotogalerie/bild4/view (abgerufen am 24.01.2022).

Berger, J. & Ziegler, B. (2020). Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich. In E. Wittmann, D. Frommberger & U. Weyland (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020* (S. 203–217). https://doi.org/10.3224/84742437

Bloom, B. S. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain.* Longman.

Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008). *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.* Waxmann.

Bundesgesetzblatt (2007). *Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom 16. Mai 2007.* Jahrgang 2007, Teil II, Nr. 15.

Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A. & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"* (S. 17–38). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830991069

Dehnbostel, P. (2016). Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung. Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen Lebenslanges Lernen an Hochschulen* (S. 167–182). Waxmann.

Döppers, T. (2022). Berufsausbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 42*, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe42/doeppers_bwpat42.pdf

Elsholz, U. (Hrsg.) (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg.* wbv. https://doi.org/10.3278/6004491w

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2014). *Validation of non-formal and informal learning: Terminology of European education and training policy. A selection of 130 terms.* Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2801/15877

Freitag, W. K., Brünjes, J., Völk, D., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrman, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E. & Sterzik, L. (2020). *Evaluation des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen": Abschlussbericht der Programmevaluation.* DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_30/Freitag_et_al_2020_Programmevaluation_Aufstieg_d_Bildung_offene_HS_Abschlussbericht.pdf

Freitag, W. K., Hartmann, E. A., Loroff, C., Minks, K.-H., Völk, D. & Buhr, R. (2011). Gestaltungsfeld Anrechnung: Resümee aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 239–250). Waxmann.

Friese, M. (2019). Nicht traditionell Studierende und die Öffnung der Hochschulen – Erfahrungen und Evaluationsbefunde der Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung" (BBB) an der Justus-Liebig-Universität Gießen. In F. Bünning, M. Frenz, K. Jenewein & L. Windelband (Hrsg.), *Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften* (S. 205–219). wbv Publikation.

Frommberger, D. & Friese, M. (2010). Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung. Hintergründe, Ansätze, Herausforderungen. *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 125, 4–7.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. *Reihe WiSo Diskurs 2018/04.* Bonn https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169–20180306.pdf

Gierke, W.B. (2015). Anrechnung als Beitrag zur Förderung des Übergangs von beruflicher in akademische Bildung. In A. Hanft (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 163–184). Waxmann.

Grüner, H. & Lieberenz, A. (2011). Zur Rolle der Hochschulen im Kontext höherer Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – bildungspolitische Überlegungen und praktische Konzeption. *Hochschulmanagement*, *6*(3), 68–71. https://media.wix.com/ugd/7bac3c_1025784cfc464c4282091a79fbc68bab.pdf#page=12

Hanft, A. (2014). *Management von Studium und Lehre an Hochschulen.* Waxmann.

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie AnHost „Anrechnungspraxis in Hochschul-studiengängen“.* https://uol.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/AnHoSt-Studie_01.pdf

Hemkes, B., Wilbers, K. & Heister, M. (2019). *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.* Bundesinstitut für Berufsbildung.

HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2019). *Anrechnung an Hochschulen: Organisation – Durchführung – Qualitätssicherung.* https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-05-Durchlaessigkeit-Anrechnung/Handreichung_Anrechnung_06.02.2019_WEB.pdf

HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2022a). *Anerkennung und Anrechnung: Herausforderungen und Perspektiven. Ergebnisse aus der Zukunftswerkstatt Qualitätskriterien.* https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Ergebnisse_der_ZW_Qualitaetskriterien_WEB_25_05_22.pdf

HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2022b). *Erster Auswertungsbericht zur Hochschulbefragung 2021/22. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.* https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Auswertungsbericht_Hochschulbefragung_2021_WEB_03_06_22.pdf

Jaudzims, S. (2023). Die Praxis der Anerkennung und Anrechnung an deutschen Hochschulen: „Indikator“ für Mobilität und Durchlässigkeit? In J. Ordemann, F. Peter & S. Buchholz (Hrsg.), *Vielfalt von hochschulischen Bildungsverläufen* (S. 107–132). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39657-2_5

Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer: Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2018042

KMK (= Kultusministerkonferenz) (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf

KMK (= Kultusministerkonferenz) (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf

KMK (= Kultusministerkonferenz) (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf

KMK (= Kultusministerkonferenz) (2011). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen vom 04.02.2010 - Auslegungshinweise* – (Handreichung des Hochschulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2011). https://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

Loroff, C., Stamm-Riemer, I. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingung. In F. Walburga, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 77–117). Waxmann.

Micknaß, A., Huck, J. & Ophardt, D. (2018). *Ergebnisse der Erstsemesterbefragung der Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin: Wintersemester 2017/18.* https://doi.org/10.14279/DEPOSITONCE-7821

Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demografische und sozio-ökonomische Herausforderungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung – Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 21–34). Waxmann.

Müller, C. & Benning, A. (2009). Verkürztes Bachelor-Studium für Absolventen der beruflichen Fortbildung zum Controller – zur Controllerin. *Wirtschafts- und Berufserziehung*, *61*(3), 18–23.

Müller, C. (2014). Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – eine win-win-win-Situation. *Wirtschaft & Erziehung*, *66*(8), 287–293.

Müskens, W. (2015). Die Anrechnungspraxis deutscher Hochschulen: Ergebnisse der AnHoSt-Studie. In P. Zervakis & T. Bargel (Hrsg.), Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum (S. 41–43). *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung.*

Müskens, W. (2020). *Die Gestaltung durchlässiger Bildungsangebote durch Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.* Universität Oldenburg.

Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen: Eine Herausforderung für die Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen – Lebenslanges Lernen in Hochschulen* (S. 69–86). Waxmann.

Stamm-Riemer, I., Loroff, C. & Hartmann, E. A. (2011). Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. *HIS.*

Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED)*, *6*(2), 9–23.

Zinn, B. & Jürgens, A. (2010). Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, *19*, 1–18. http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf

ZSB (= Zentrale Studienberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen) (2022). *Informationen zum Studium. Berufliche und Betriebliche Bildung. Bachelor of Education (B.Ed.)/Master of Education (M.Ed.). Infos für den Studienbeginn ab Wintersemester 2022/23.* https://www.uni-giessen.de/de/studium/dateien/bachelor-master/S-BMBB

Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in den Praxisphasen

Berufliche Vorerfahrungen oder Hochschule, welche Erfahrungen zählen in den Praxisphasen der Studierenden des beruflichen Lehramts?

Theo Döppers

*Zusammenfassung: Studierende des beruflichen Lehramts verfügen zumeist über berufliche Vorerfahrungen. In ihrer zukünftigen Arbeit als Lehrkraft müssen sie außerdem Bezüge zur beruflichen Praxis ihrer Schüler*innen herstellen. Der Beitrag untersucht wie diese Studierenden Wissen aus ihren vortertiären Erfahrungen in die Praxisphasen des Studiums transferieren. Im Sinne eines doppelten Praxistransfers wird ebenso die Frage nach der Rolle des hochschulischen Wissens für die Praxisphasen gestellt. Mit Hilfe der Analyse qualitativen Datenmaterials ergeben sich drei verschiedene Formen eines Praxistransfers: doppelter Praxistransfer, einseitiger Praxistransfer und Unmöglichkeit eines Praxistransfers. Hinsichtlich Anforderungen eines professionellen Lehrerhabitus zeigt sich, dass vor allem der Modus des doppelten Praxistransfers professionalisierungsförderliche Grundzüge aufweist. Die Bedeutung der Vorerfahrungen in den Praxisphasen ist für die untersuchte Studierendengruppe nicht zu unterschätzen. Wenn diese unmittelbar versucht werden zu übertragen, ohne dass hochschulische Wissensbestände einbezogen werden, lassen sich allerdings professionalisierungshinderliche Aspekte nachweisen.*
Schlüsselwörter: Praxistransfer, Professionalisierung, nicht-traditionelle Studierende, berufliche Bildung, Lehrerhabitus

Dual Practice Transfer and Professional Development

Pre-tertiary Job Experiences or Academic Knowledge: What Do VET Teacher Students Use in Their Practicum?

Abstract: Vocational teacher students usually have previous professional experience. In their future work as teachers, they also must establish references to the professional practice of their students. The article examines how these students transfer knowledge from their pre-tertiary experiences into the practical phases of their studies. In the sense of a double practice transfer, the research also investigates the role of academic knowledge for the practice phases. On the basis of

the analysis of qualitative data material, three different forms of practice transfer emerge: double practice transfer, one-sided practice transfer and the impossibility of practice transfer. With regard to the requirements of a professionalized teacher habitus, it becomes apparent that the mode of double practice transfer measures up to professional standards. The importance of prior experience in the practical phases should not be underestimated for the group of examined students. However, when these are directly transferred without applying academic knowledge, there is evidence of hindering the professional development.
Keywords: Practice transfer, Professionalization, non-traditional students, vocational education, teacher habitus

1. Einleitung

Der Begriff „Praxis" ist in der Lehrkräftebildung zu einem Schlagwort von enormer Bedeutung geworden. Dies liegt nicht nur darin begründet, dass Studierende den Wunsch nach „mehr Praxis" (Makrinus, 2013) artikulieren, sondern darüber hinaus wird der „Praxisbezug des Studiums als Norm der Lehrerbildung" (Rothland, 2020, S. 280) formuliert. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird dabei (stillschweigend) von einer Theorie- Praxis-Dichotomie ausgegangen und nicht selten werden die entsprechenden Begriffe lediglich als Schlagwörter verwendet (kritisch dazu: ebd.). Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, diese beiden Fallstricke durch eine empirische Analyse von Praxistransfers zu vermeiden.

Qua Studienvoraussetzung müssen die Studierenden praktische berufliche Vorerfahrungen in der studierten beruflichen Fachrichtung nachweisen (Frommberger & Lange, 2018). In einem bundesweiten Datensatz wird gezeigt, dass die Absolvent*innen des beruflichen Lehramts in den hier untersuchten Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik zu knapp 79 % über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen – für das restliche berufliche Lehramt beträgt der Wert nur rund 66 %, während der niedrigste Wert für das Gymnasiallehramt mit rund 8 % besteht (Müller & Kooij, 2023, S. 58). Hinter der Festlegung dieser Studienvoraussetzung steht die Annahme, dass die Studierenden diese beruflichen Vorerfahrungen in die beruflichen Schulen transferieren (Schmidt, 1979). Gleichzeitig impliziert die akademische Lehrkräftebildung für berufliche Schulen, dass im Studium Wissen angeeignet wird, welches in die Lehrpraxis transferiert werden soll. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Wissensbestände des beruflichen Lehramts in den Praxisphasen der Studierenden transferiert werden und auf welche Weise dies geschieht.

Dazu umreißt der Beitrag zunächst den Forschungsstand zu Studierenden mit Berufsausbildung (Kap. 2.1) und zur Professionalisierung in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums im Allgemeinen (Kap. 2.2). Damit werden grund-

legende Kenntnisse zu den hier untersuchten Studierenden sowie Erkenntnisse zu den Professionalisierungsanforderungen von angehenden Lehrkräften vorgestellt. Im Anschluss werden im theoretischen Kapitel beide Aspekte – berufserfahrene Studierende und Anforderungen der Professionalisierung zusammengebracht. Zum einen wird das Konzept des Lehrerhabitus[1] (v. a. nach Kramer & Pallesen, 2019a und Helsper, 2019, s. a. Kramer & Pallesen, 2019b) eingeführt (Kap. 3.1), welches frühere (familiäre und schulische) Habitusformationen einbezieht und somit anschlussfähig ist an die außeruniversitären Erfahrungen der Studierenden. Ergänzend dazu wird die hier verwendete Heuristik des Doppelten Praxistransfers (Kap. 3.2.) erläutert, die nicht nur das theoretische Konzept des Lehrerhabitus ergänzt, sondern die beruflichen Vorerfahrungen ebenso im Kontext von Professionalisierungsanforderungen einordnet. Nach einer kurzen Darstellung des methodischen Vorgehens (Kap. 4) werden die empirischen Ergebnisse präsentiert (Kap. 5). Empirisch werden anhand dreier Eckfälle verschiedene Arten des Praxistransfers bzw. der Bezugnahme auf praktische Wissensbestände aufgezeigt: *Doppelter Praxistransfer* (Kap. 5.1.), der mit professionalisierungsförderlichen Orientierungen verbunden ist, *Einseitiger Praxistransfer* (Kap. 5.2), der Gefährdungen der Deprofessionalisierung aufweist und die *Unmöglichkeit eines Praxistransfers* (Kap. 5.3). Für die letztere Form konnte keine abschließende Tendenz der Professionalisierung herausgearbeitet werden. Im abschließenden Fazit (Kap. 6) werden neben Limitationen auch Implikationen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

2. Forschungsstand

2.1 Berufsausbildung vor dem Studium

Obwohl die Studierenden des beruflichen Lehramts über mindestens ein Jahr für die gewählte Fachrichtung einschlägige Praxiserfahrung verfügen müssen (Übersicht zum Studium des beruflichen Lehramts: Frommberger & Lange, 2018), hat eine Mehrheit dieser Gruppe eine Berufsausbildung vor dem Studium absolviert (Müller & Kooij, 2023). Studierende mit Berufsausbildung gehören im weiteren Sinne[2] zu den sog. nicht-traditionellen Studierenden (Wolter, 2016), eine Systematik, die zumeist den Fokus auf Benachteiligungen und Risikofaktoren dieser Personengruppe legt. Studierende mit Berufsausbildung

1 Beim Begriff des Lehrerhabitus handelt es sich um einen feststehenden Fachbegriff, der nicht genderneutral angeglichen wird. Dennoch werden hier alle Personen berücksichtigt.

2 Im engeren Sinne gelten als nicht-traditionelle Studierende jene Personen, die über eine berufliche Qualifizierung an die Hochschule kommen, d. h. nicht über das Abitur bzw. Fachabitur als klassische Hochschulzugangsberechtigungen verfügen (Wolter, 2016).

sind in der Gruppe der Studienabbrechenden überrepräsentiert (Heublein et al., 2017). Diese Personen vereinen mehrere Risikofaktoren, die empirisch die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs erhöhen, darunter das fortgeschrittene Alter, der Zugang zur Hochschule über ein Fachabitur sowie familiäre Verpflichtungen. Allerdings wird als ein weiterer Grund für das erhöhte Abbruchrisiko auch die „Divergenz von berufspraktischer und akademischer Lehr- und Lernkultur" (ebd.) identifiziert. Die Betrachtung von Langzeitdaten bestätigt, dass für Studierende mit Berufsausbildung ein erhöhtes Risiko besteht, das Studium über den gesamten Bildungsverlauf hinweg nicht abzuschließen (Tieben, 2023). Gleichzeitig schätzen Studierende mit Berufsausbildung ihre eigenen Leistungen als schlechter ein, wobei diese Selbsteinschätzung zum Teil mit einem schlechteren Abschneiden in Leistungstests korrespondiert (Tieben & Knauf, 2019). Zusätzlich weisen diese Studierenden eine geringere „academic readiness" (Tieben, 2020) und niedrigere Werte in der sozialen Interaktion mit Kommiliton*innen (Knauf, 2019) auf. Für die hier untersuchte Gruppe – Studierende des beruflichen Lehramts in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik – lässt sich insbesondere die Leistungsanforderung im Erstfach als „kritische Studienanforderung" (Schmidt & Stärk, 2021) verstehen. Diese kritischen Studienanforderungen sind als ein Faktor einer niedrigen Studienerfolgsquote und eine längeren Studiendauer anzusehen (Pletscher, 2022).

Jedoch geben Studierende mit Berufsausbildung im Allgemeinen an, dass sie ihr berufliches Wissen im Studium anwenden können (Frohwieser et al., 2009). Beispielsweise erzielen Studierende in den Wirtschaftswissenschaften bei einschlägiger Ausbildung zu Beginn des Studiums höhere Wissenswerte in Teilbereichen (Förster et al., 2018). Die fachliche Überschneidung zwischen Berufsausbildung und Studium ist außerdem förderlich für die Studienvorbereitung (Tieben & Knauf, 2019). Berufserfahrene Studierende verfügen zudem über wertvolle Soft Skills, z. B. über die Fähigkeit, Theorie und Praxis zu verzahnen (Miethe et al., 2014).

Für das berufliche Lehramt zeigt sich, dass Studierende nicht nur in der Lage sind, berufliche Wissensbestände in das Studium der Fachrichtung zu übertragen, sondern dass sie auch eine habituelle Nähe zum Feld der beruflichen Schule aufweisen (Döppers, 2022). Die habituelle Nähe wird u. a. darin deutlich, dass viele der Studierenden mit ehemaligen Lehrkräften über ihre Entscheidung zum Studium sprechen (Pletscher, 2023). Die Berufsausbildung ermöglicht es weiterhin, pädagogische Arbeitsbündnisse mit Schüler*innen an beruflichen Schulen, die ähnliche Lebenswege bestreiten, aufzubauen (Klomfaß, Henze & Meyer, 2021). Nicht selten haben die Studierenden des beruflichen Lehramts bereits erste pädagogische Vorerfahrungen, die oft im Zusammenhang mit der eigenen Berufsausbildung stehen (Pletscher, 2023). Die Berufsausbildung vor dem Studium kann dann für die Studierenden des beruflichen Lehramts mit der selbstbewussten Gestaltung des eigenen Bildungswegs verknüpft sein (Klomfaß

& Brühl, 2021) und das Studium als positive Kontinuität des eigenen Lebensverlaufs verstanden werden (Benner, 2021).

Die Forschungsergebnisse zu den „Vorteilen" der Berufsausbildung im Studium sind demnach zum jetzigen Stand ambivalent. Wie genau die Studierenden ihre beruflichen Vorerfahrungen während der Praxisphasen (hier: der Schulpraktika) konkret nutzen, ist jedoch eine Leerstelle in der Forschung, die im Folgenden adressiert wird. Dabei soll es nicht nur alleinig um die Nutzung der Vorerfahrungen, sondern ebenso um Aspekte der Professionalisierung gehen, d. h. um die normative Qualität der Übertragung beruflichen Wissens in die Lehrpraxis.

2.2 Professionalisierung in den Praxisphasen des Lehramts

Trotz der großen, föderal verantworteten Heterogenität in der Ausgestaltung der Praxisphasen sind sich Expert*innen einig über deren Bedeutung im Kontext der Lehrkräftebildung (Gröschner et al., 2015). Dabei ist der Wunsch der (Lehramts-)Studierenden eindeutig: Mehr und mehr Praxis (Multrus, 2009, S. 13; Makrinus, 2013). Dieser Wunsch wurde als Wunsch nach einer nicht-universitären Lehrkräfte*aus*bildung „dekonstruiert" (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018). Nicht zuletzt aus diesem Grund ist das Forschungsinteresse groß, herauszufinden, wie die Studierenden die Praxisphasen erleben und in welchem Zusammenhang dies mit Professionalisierungsprozessen steht. Die große Anzahl an Sammelbänden (u. a. Leonhard, Košinàr & Reintjes, 2018; Hesse & Lütgert, 2020; Leonhard, Herzmann & Košinàr, 2021; Klußmeyer & Bosse, 2022; Reintjes & Kunze, 2022; Rutsch et al., 2018), die sich in den letzten Jahren dem Thema Professionalisierung in der Lehrkräftebildung widmen, zeugt von diesem enormen Interesse. Ausdruck dessen ist nicht zuletzt die vom BMBF initiierte „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" QLB, in deren Rahmen auch das hier thematisierte Projekt entstanden ist. Die theoretischen und empirischen Zugänge zur Professionalisierung sind dabei breit gefächert, stimmen jedoch in einigen grundlegenden Punkten überein (für einen kurzen Überblick: Košinàr, Schmid & Leineweber, 2016), wie im Folgenden herausgearbeitet wird.

Die Befunde zur Wirkung von Praxisphasen sind widersprüchlich: Zwar zeigt sich, dass sich die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden in den Praxisphasen verbessern (u. a. Ulrich et al., 2020), allerdings wurde insbesondere hinsichtlich der professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte die Gefahr einer Deprofessionalisierung diagnostiziert (Kahlau, 2023). Insbesondere die fehlende Perspektivübernahme im Studium von einem Schüler[3]-zum Lehrerhabitus wird als professionalisierungsbedürftig in der Studie herausgearbeitet (ebd.).

3 Beim Begriff des Schülerhabitus handelt es sich um einen feststehenden Fachbegriff, der nicht genderneutral angeglichen wird. Dennoch werden hier alle Personen berücksichtigt.

Erste Erkenntnisse zeigen, dass bereits voll ausgebildete Lehrkräfte durch ihre beruflichen Erfahrungen vor dem Studium geprägt werden. Diese Erfahrungsräume haben einen erheblichen Einfluss auf den Habitus der Lehrkraft und können eine entscheidende Rolle in den Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften spielen. Ein Beispiel hierfür ist die Wahrnehmung von Erstberuf und Lehrberuf als zwei völlig verschiedene Welten (s. eine Falldarstellung in Bonnet & Hericks, 2019).

Das berufliche Lehramt ist in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften deutlich unterrepräsentiert (Ziegler, 2019, S. 531). Darüber hinaus wird aus der Sicht des strukturtheoretischen Professionsansatzes auf die Bedeutung der voruniversitären Erfahrungen (insbesondere auf die Erfahrungen als Schüler*in) für alle Lehrkräfte hingewiesen. Der Fokus liegt dabei größtenteils auf milieuspezifischen Vorerfahrungen bzw. auf der familiären Sozialisation oder den schulischen Vorerfahrungen (theoretisch dazu: Helsper, 2019).

In der beruflichen Bildung steht die Lehrpraxis in Bezug zu einer beruflichen Praxis der Schüler*innen (Schmidt, 1979). Vor dem Hintergrund der angenommenen Praxisressourcen beruflich gebildeter Studierender sowie in Anbetracht dessen, dass berufliche Vorerfahrungen eine Voraussetzung für das berufliche Lehramt sind, ist die Art der Übertragung beruflichen Wissens aus diesen Erfahrungen in die Lehrpraxis ein dringendes Forschungsdesiderat. Die Rolle der beruflichen Vorerfahrungen ist allerdings hinsichtlich nicht-traditioneller Lehramtsstudierender (zum Überblick: Klomfaß & Epp, 2021) sowie Seiten- und Quereinsteigender (Lange 2019) über das berufliche Lehramt hinaus auch im allgemeinbildenden Lehramt von großer Bedeutung.

3. Theorie

3.1 Lehrerhabitus und Professionalisierung

Der theoretische Zugang über das Konzept des Habitus bietet sich für die gewählte Fragestellung an, da das Konzept des Lehrerhabitus einen Begriffsapparat für eine feldspezifische Sozialisation in den Lehrkräfteberuf bietet (Kramer & Pallesen, 2019a). Diese Sozialisation setzt mit dem Lehramtsstudium ein. Der Begriff erlaubt also ebenso die Bezugnahme auf ältere Habitusformationen des Individuums im Sinne einer Entwicklung vom Schüler- zum Lehrerhabitus (Helsper, 2019). Außerdem ist der Begriff nicht nur anschlussfähig an den Professionalisierungsdiskurs im Allgemeinen (insb. Helsper, 2018), sondern bietet gleichzeitig eine Heuristik, mit der sich Professionalisierungsprozesse empirisch erforschen lassen (Kramer & Pallesen, 2018, 2019a; Kramer, 2020).

Bourdieu hat sich mit seiner Habitus-Theorie gegen zwei verschiedene Strömungen gewendet, die seiner Ansicht nach menschliches Handeln nur unzurei-

chend erklären: zum einen gegen das individuelle Handeln als Prinzip einer rein rationalen Entscheidung und zum anderen gegen einen Begriff des Handelns als determinierte Reaktion auf gesellschaftliche Strukturen (u. a. Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 153). Der Begriff des Habitus dient als dialektisches Prinzip, um diese beiden Verständnisse menschlichen Verhaltens zu überwinden. „Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur" (Bourdieu, 1987, S. 279). Der Habitus erzeugt also die Wahrnehmung der sozialen Praxis und wirkt auf diese, ist aber gleichzeitig Produkt inkorporierter gesellschaftlicher Strukturen. Als solches bewegt sich der Habitus in einem gesellschaftlichen Feld, also einem Raum, in dem Individuen unterschiedliche Machtpositionen zueinander einnehmen und um feldspezifische Profite streiten (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 127 ff.). Die Position im jeweiligen Feld wird maßgeblich durch die spezifische Kapitalkonfiguration des Individuums bestimmt. Als Grundformen des Kapitals nennt Bourdieu (1983) das ökonomische Kapital, also die Verfügbarkeit ökonomischer Ressourcen, das soziale Kapital, also die potenzielle Nutzung sozialer Beziehungen, und das kulturelle Kapital, also die Verfügbarkeit inkorporierter Bildung, Bildungstiteln bzw. -zertifikaten sowie der Besitz kultureller Güter (S. 185 f.).

Der Lehrerhabitus ist dann „als eine beruflich spezifizierte Habitusformation" (Kramer, 2019, S. 38) zu verstehen, die sich aufbauend auf einen familiär erworbenen Primärhabitus und einen Schülerhabitus entwickelt (ebd., s. a. Helsper, 2019). Die Institution Schule wird dabei als ein Feld verstanden, d. h. als ein gesellschaftlicher Raum mit einer spezifischen Eigenlogik der Praxis. In diesem Feld funktioniert der Lehrerhabitus als „(berufs-)praktischer Sinn", der „ein intuitives Agieren im Unterricht und gegenüber den Schülerinnen und Schülern [ermöglicht]" (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 81). Im Detail umfasst der Lehrerhabitus schul- und unterrichtsbezogene Orientierungen und Praktiken, die wiederum folgende Aspekte des Handelns als Lehrkraft umfassen: Unterrichtsgestaltung, Auseinandersetzung mit Fachinhalten, Haltungen zu Leistung und Selektion sowie Vorstellungen über (ideale) Schüler*innen (Helsper, 2019, S. 59).

Ein funktionierender Lehrerhabitus in all diesen Aspekten ist allerdings nicht gleichzusetzen mit einem professionalisierten Lehrerhabitus. Im Anschluss an den strukturtheoretischen Professionsansatz nach Oevermann (u. a. 1996) und Helsper (u. a. 2021) haben Kramer & Pallesen (2019a) eine Heuristik kreiert, anhand derer sich Professionalisierungsprozesse empirisch untersuchen lassen. Die Autor*innen formulieren vier folgende zentrale Anforderungsdimensionen an einen professionalisierten Lehrerhabitus:

1) Begleitung von Bildungsprozessen über paradoxe Kriseninterventionen,
2) Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses,
3) Fallverstehen unter Berücksichtigung theoretischen Wissens sowie

4) Reflexivität angesichts Handlungsungewissheit und Unsicherheit der eigenen Wissensbasis
(ebd., S. 83 f.).

An dieser Stelle sollen noch einige theoretische Erörterungen zum Konzept des Lehrerhabitus und zur untersuchten Gruppe – Studierende des beruflichen Lehramts – erfolgen. Der Lehrerhabitus als empirisch offenes Konzept basiert auf der Grundannahme, dass Habitusformationen und der damit verbundene „praktische Sinn" abhängig sind von unterschiedlichen institutionalisierten Settings. Diese variieren je nach Schulform, Schulstufe und der spezifischen Schulkultur der Einzelschule (Kramer, 2019, S. 40 f.). Mit Hinblick auf das „deutsche Bildungs-Schisma" (Baethge, 2006) und auf die unterschiedlichen „institutionellen Ordnungen von allgemeinbildender Schule und dualer Berufsausbildung" (Baethge, 2017) lässt sich von stark kontrastierenden Schülerhabitus ausgehen. Die duale Berufsausbildung impliziert nicht nur eine schulische, sondern eben auch eine berufliche Sozialisation (Dobischat & Düsseldorff, 2015). Der Perspektivwechsel von der Position als Schüler*in zur Lehrkraft als Voraussetzung für die Herausbildung eines Lehrerhabitus (Kramer & Pallesen, 2019a) gestaltet sich komplexer, wenn dies ebenso einen Perspektivwechsel vom Erstberuf zum Lehrberuf ausmacht. Mit dem Bezug zum Konzept des doppelten Praxistransfers kommen die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden und die damit verbundenen Habitusformationen in den Blick. Der *doppelte Praxistransfer* erweitert die vorgestellte Heuristik und wird im folgenden Kapitel genauer erläutert.

3.2 Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung

Das in diesem Band vorgestellte Konzept des doppelten Praxistransfers (Benner et al. in diesem Sammelband) wird zum einen als Heuristik für die empirische Untersuchung verwendet, zum anderen basiert diese auf empirischen Ergebnissen. Welche Rolle das Konzept für den vorliegenden Beitrag hat, wird im Folgenden gesondert skizziert.

Studierende des beruflichen Lehramts müssen in der Regel vor Antritt des Studiums – oder zumindest vor Abschluss des Studiums – einschlägige praktische Erfahrungen von mindestens 48 Wochen nachweisen (KMK, 2018). Faktisch verfügt die Mehrheit der Studierenden über eine abgeschlossene duale Berufsausbildung. Dies ist noch prägnanter in den hier untersuchten technischen Fachrichtungen (Müller & Kooij, 2023). Welche Rolle diese beruflichen Vorerfahrungen im Studium spielen, ist die Ausgangsfrage des hier dargestellten Teilprojekts. In der empirischen Analyse dieser Forschungsfrage zeigte sich, dass die beruflichen Vorerfahrungen nicht nur für das Studium im engeren Sinne relevant sind, sondern auch für die im Studium verankerten Praxispha-

sen (Döppers, 2022). *Doppelter Praxistransfer* meint dann in dieser Perspektive zunächst einen Praxistransfer von den beruflichen Vorerfahrungen ins Studium und einen zweiten Praxistransfer der beruflichen Vorerfahrungen in die Lehrpraxis (in den Praxisphasen des Studiums). Aus Sicht eines strukturtheoretischen Professionsverständnisses ist es jedoch notwendig, den zweiten Praxistransfer theoretisch und normativ zu erweitern. Wie und welches Wissen wieder in berufliche Praxis als Lehrkraft transferiert wird, gilt es anhand von Professionalisierung zu bewerten. Das wissenschaftliche Wissen, welches im Lehramtsstudium angeeignet werden soll, ist dabei ebenso zu berücksichtigen.

Oevermann (1996, S. 80) beschreibt professionalisiertes Handeln als den „gesellschaftlichen Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis [...] unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis." Aus einer normativen Perspektive betrachtet ist demnach wissenschaftliches Wissen maßgebliches Kriterium professionellen Handelns. Im Anschluss an Oevermann formuliert Helsper (2021) den Anspruch einer „Doppelten Professionalisierung": Neben dem Erwerb eines praktischen Habitus professionellen Könnens, der maßgeblich auf Fähigkeiten fußt, die nicht explizit im Studium gelehrt werden, ist die Herausbildung eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus ebenso Anforderung an die professionellen Handelnden. Die Konzeption der „Doppelten Professionalisierung" betont explizit die Bedeutung der wissenschaftlichen Wissensbestände (und Praktiken) für die Professionalisierung, die in der oben skizzierten Heuristik nach Kramer & Pallesen (2019a) angedeutet wird.

In diesem Sinne fokussiert der zweite Praxistransfer, wie die zeitlich vorgelagerten Wissensbestände (aus den beruflichen Vorerfahrungen *und* dem Studium) *in* die Praxis transferiert werden. Demnach lässt sich die oben formulierte Ausgangsfragestellung erweitern: Welche Rolle spielen die beruflichen Vorerfahrungen im Studium (1. Praxistransfer ins Studium, s. a. Döppers, 2022) und welche Bedeutung haben diese sowie die Erfahrungen an der Hochschule für die Praxisphasen (2. Praxistransfer aus dem Studium). Der Fokus liegt hier auf dem zweiten Praxistransfer. Durch diese Perspektive kommen die Anfänge der beruflichen Sozialisation und die Bedeutung der für das berufliche Lehramt typischen Abschnitte (berufliche Vorerfahrungen bzw. Berufsausbildung, das Studium und die ersten praktischen Erfahrungen an der Schule) in den Blick.

Im vorliegenden Beitrag soll nun folgende Fragestellung untersucht werden: Inwiefern spielen berufliches Wissen und akademisches Wissen der Studierenden des beruflichen Lehramts eine Rolle in den universitären Praxisphasen? Im Fokus der Untersuchung steht die Rolle der beruflichen Vorerfahrungen und der Hochschulbildung für die unterrichtsbezogenen Orientierungen der angehenden Lehrkräfte an beruflichen Schulen (s. Abb. 1).

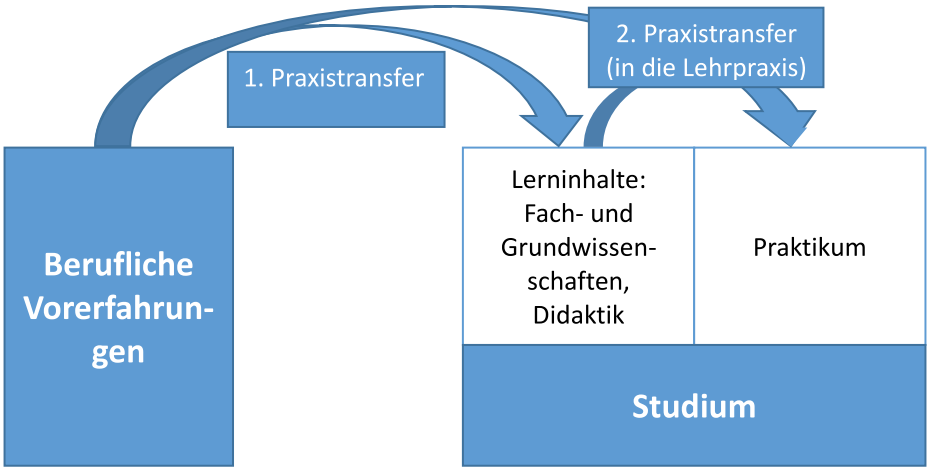

Abb. 1: Grafische Darstellung Doppelter Praxistransfer in den Praxisphasen

4. Methode

Im Projektkontext wurden zuerst Gruppendiskussionen (n=8) mit Studierenden des beruflichen Lehramts in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik geführt – auf Bachelor- sowie auf Masterniveau. Forschungsleitende Fragestellung war dabei die Rolle der vortertiären Berufserfahrungen im Studium im Allgemeinen (1. Praxistransfer). Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden sämtliche Teilnehmende angefragt, an einem weiteren themenzentrierten Einzelinterview (n=14) teilzunehmen. Im Sinne der hier angewandten Auswertungsmethode – der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1989) – spiegeln die beiden Erhebungsformen verschiedene Analyseebenen wider: Die Gruppendiskussion zielt auf die Analyse kollektiver Orientierungen, während das Einzelinterview einen Zugang zu den individuellen Orientierungen ermöglicht.

Erst im Rahmen der Interviewphase zeigte sich die Bedeutung der im Studium angelegten Praxisphasen. Die Studierenden haben diese vor allem in den Einzelinterviews eigeninitiativ angesprochen. Der vorliegende Beitrag basiert ausschließlich auf der Auswertung der Einzelinterviews. Insgesamt wurden 14 Interviews geführt, zwei Interviewte haben sich zusätzlich noch zu einem Folgeinterview (n=2) bereit erklärt. Um diese wurde gebeten, da zum ersten Erhebungszeitpunkt die entsprechenden Personen noch kein Schulpraktikum absolviert hatten.

Die Dokumentarische Methode wurde ursprünglich für Gruppendiskussionen (zur Übersicht: Bohnsack, 2010) konzipiert und später für Interviews weiterentwickelt (v. a. Nohl, 2017). In der Folge wurde die Methode explizit für die empirische Rekonstruktion von Lehrerhabitus erprobt (Martens & Wittek, 2019). Aufgrund dieser Überschneidung des theoretischen Zugangs und metho-

discher Anlage wurde für die vorliegende Untersuchung die Entscheidung für die Dokumentarische Methode getroffen. Darüber hinaus ist die Fragestellung des vorliegenden Beitrags sehr gut anschlussfähig an die Methodologie der Praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017), da Praxistransfer im hier erörterten Kontext als Übertragung von *Wissens*beständen verstanden wird.

Ein zentraler Aspekt der Dokumentarischen Methode ist die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen. Ersteres umfasst theoretisch-reflexive Wissensbestände sowie Normen und Common-Sense-Theorien. Darunter fallen z. B. für den Lehrberuf theoretisch-wissenschaftliche Wissensbestände, die an der Hochschule vermittelt werden, aber auch von außen herangetragene Normen, welche innerhalb der Schule als relevant wahrgenommen werden (Martens & Wittek, 2019, S. 286 f.). Letzteres, das konjunktive Wissen, wird auch als atheoretisches bzw. implizites Wissen bezeichnet. Es hat handlungsleitenden Charakter, d. h. in diesen Wissensbeständen drücken sich Routinen der Handlungspraxis aus. Für den Lehrberuf fallen darunter bspw. implizit bleibende pädagogische Handlungs- und Denkschemata und Unterrichtsroutinen (ebd.). Damit sind diese impliziten Wissensbestände in der Theorietradition nach Bourdieu als habituelle Wissensbestände übersetzbar (u. a. Bohnsack, 2017, Kap. 9.2). Die Unterscheidung beider Wissensbestände korrespondiert mit den verschiedenen Textsorten, wie sie Schütze (1987) formuliert hat und welche von der Dokumentarischen Methode in ihre Vorgehensweise integriert wurden. Die Interviewten nutzen Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen bzw. Bewertungen (s. im Detail ebd., Nohl, 2017). Während *Argumentationen* bzw. *Bewertungen* Auskunft über kommunikatives Wissen der Untersuchten geben, bieten *Beschreibungen* und *Erzählungen* Zugang zur Ebene des konjunktiven Wissens (Nohl, 2017).

Die konkreten Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode sollen hier nur kurz skizziert werden: Die Interpretation folgt in zwei Analyseschritten, welche sich in jeweils zwei weitere Verfahrensschritte untergliedern. In der *formulierenden Interpretation* geht es zunächst einmal um die Analyseperspektive *Was?* Das Verfassen einer Gliederung in *Ober- und Unterthemen* und die anschließende *Paraphrase* des Gesagten entfremdet den Blick auf das Material und richtet den Fokus darauf, *was* gesagt wird. Der zweite Analyseschritt – *die reflektierende Interpretation* – zielt auf die Beantwortung des *Wie?* Hier erfolgt die formale Interpretation, in der auch die Textsortentrennung stattfindet, und eine semantische Interpretation, die bereits zum frühen Zeitpunkt komparativ angelegt ist. Beides hilft dabei, den Rahmen, d. h. wie ein Thema von den Untersuchten bearbeitet wird, herauszuarbeiten (Martens & Wittek, 2019, S. 294 ff.). In der Dokumentarischen Methode wird abschließend eine Typenbildung angestrebt. Da die Forschungsfrage anhand der Einzelfälle mittels komparativer Analyse des ganzen Samples gewinnbringend beantwortet werden kann, wird für den vorliegenden Beitrag auf eine Typenbildung verzichtet.

Als Ergebnis der komparativen Analyse haben sich drei stark kontrastierende Eckfälle ergeben, die im vorliegenden Beitrag ausführlicher vorgestellt werden. Eine Übersicht zu den Grunddaten der Eckfällen findet sich in Tab. 1.

Name (maskiert)	Fachrichtung	Studienniveau	Berufsausbildung
Benjamin	Metalltechnik	Bachelor	Nein
Jens	Metalltechnik	Master	Ja
Ulf	Elektrotechnik	Bachelor	Ja

Tab. 1: Übersicht *Eckfälle*

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden an drei Eckfällen des Samples die unterschiedlichen Modi des Praxistransfers unter dem Blickwinkel der Professionalisierung betrachtet. Die jeweiligen Eckfälle sind durch die komparative Analyse gewonnen worden. Zuerst wird der Fall von Ulf präsentiert, für den die Möglichkeit eines *Doppelten Praxistransfers* (Kap. 5.1) rekonstruiert werden kann. Dieser Modus des Praxistransfers scheint gleichsam zumindest förderlich für erste Professionalisierungsprozesse in den Praxisphasen zu sein. Im Kontrast dazu steht Jens, bei dem ein *einseitiger Praxistransfer* (Kap. 5.2) rekonstruiert wird und der eher einer Gefahr der Deprofessionalisierung zugeordnet werden kann. Bei Benjamin – im letzten Teil des Ergebniskapitels – zeigt sich die Bedeutung des Praxistransfers im Allgemeinen darin, dass in diesem Fall von einer *Unmöglichkeit eines (doppelten) Praxistransfers* (Kap. 5.3) ausgegangen werden kann. Anhand von Benjamin kann gezeigt werden, dass dies mit einer habituellen Fremdheit und dem krisenhaften Erleben der Praxisphase verbunden ist.

5.1 Doppelter Praxistransfer und erste Professionalisierungsprozesse

Anhand des ersten Eckfalls Ulf soll aufgezeigt werden, wie ein *doppelter Praxistransfer* aussehen kann. Darüber hinaus soll empirisch belegt werden, dass der *doppelte Praxistransfer* im hier dargelegten Verständnis förderlich für Professionalisierungsprozesse ist, wie sie im strukturtheoretischen Professionsverständnis diskutiert werden. Ulf absolvierte vor dem Studium eine Berufsausbildung zum Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik. Nach dem Fachabitur beginnt er zuerst ein Studium der Elektrotechnik und wechselt nach vier Semestern in den Studiengang des beruflichen Lehramts. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist er im dritten Semester des beruflichen Lehramts einge-

schrieben. Nach seinem ersten Unterrichtspraktikum erklärt er sich zum Folgeinterview bereit. In der folgenden Passage spricht er über die Rolle seiner Ausbildung während des Studiums der Fachrichtung:

> *Ähm was mir da ein bisschen im Gedächtnis geblieben is: Wir hatten ein Semester in A-Stadt an der Fachhochschule. Hat ich äh den Schwerpunkt Gebäudeautomation dann gewählt gehabt im vierten Semester. Und da dann auch en Modul mit ähm Gebäudeplanung Gebäude- ich weiß ich weiß gar nicht mehr richtig (lachend), war auf jeden Fall die Umsetzung ähm, wie man jetzt ein, wie man die Hausinstallation bei Gewerbegebäuden ähm die Installation plant und durchführt und da war vieles, vieles aus der Ausbildung, was man dort schon umgesetzt hat, hat man dann in diesem Modul die ähm Vorschriften gelernt, wie man das aufschreibt und solche Sachen. Wo man dann auch den Erfahrungsschatz aus der Praxis mitnehmen konnte und sagen konnte ja klar, weiß ich jetzt was Installationsrohr is, welcher Querschnitt, wo verlegt werden darf.* (Ulf – Interview 6, Z. 188–198)[4]

Hier wird ein Lern-/Studien-Modul herausgegriffen, welches eine hohe fachliche Übereinstimmung mit der Berufsausbildung aufweist. Dieses Modul wird von Ulf aktiv gewählt. Praktische Tätigkeiten aus der Berufsausbildung („was man dort schon umgesetzt hat") decken sich hier für Ulf mit den Lerninhalten an der Hochschule. Gleichzeitig werden die hochschulischen Lerninhalte unter dem Blickwinkel der eigenen Berufsausbildung betrachtet. Das berufliche Wissen aus den Vorerfahrungen wird als wertvoll markiert („Erfahrungsschatz") und einige exemplarisch genannte Lerninhalte werden als selbstverständlich erlebt („ja klar weiß ich jetzt was Installationsrohr is"). Die Übertragung des Wissens aus der Berufsausbildung und die Erfahrung der Lerninhalte an der Hochschule vor dem Hintergrund der beruflichen Vorerfahrungen lassen sich als Praxistransfer ins Studium verstehen. In der komparativen Analyse mit kontrastierenden Fällen zeigt sich, dass Ulf hier dem eigenen beruflichen Wissen einen wissenschaftlich verwertbaren Wert beimisst, während sich im Sample auch Studierende finden lassen, die die Übertragung des beruflichen Wissens stärker in einer Verwertungslogik wahrnehmen. In folgender Passage wird Ulfs Orientierung noch einmal deutlicher:

> *Man muss wirklich sagen, die Ausbildung is jetzt ganz, ganz die Grundlagen und ähm das Studium hat nochma nen anderen Weg gezeigt, wie man diese Grundlagen ausdrückt. Studium is halt sehr theoretisch. Und dann äh wird halt das, was man in der Praxis schon gelernt hat oder schon erfahren hat, dann theoretisch nochma aufgearbeitet und äh ja man merkt im Prinzip, dass es so einfach, wie man in*

4 Für die Interpretation wurde das Datenmaterial nach der Richtline „Talk in Qualitative Research" (TiQ) transkribiert (Bohnsack, 2021, S. 255–257). Für den vorliegenden Beitrag wurden sämtliche Passagen zur besseren Lesbarkeit der Schriftsprache angepasst.

> *der Ausbildung es mal gelernt hat, es is einfach nicht so einfach (lachend). Und ähm das dann auch viele andere Einwirkungen auf solche Sachen dazukommen und man äh nich so alles so oberflächlich betrachten kann. Aber was mir auch da die ganze Zeit geholfen hat, is en bisschen mein Nebenjob, dass ich in dem Beruf geblieben bin, dass ich immer nochma in den Semesterferien gesehen hab: Ah ja das hab ich ja jetzt im Studium sogar gelernt. Da hab ich jetzt sogar verstanden den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis.* (Ulf – Interview 6, Z. 176–188)

Die eigene Ausbildung wird als „Grundlage" für das Studium verstanden. Implizit werden dabei beide Abschnitte der Bildungsbiografie in einer Kontinuität gedeutet. Das Wissen an der Universität wird als komplexer eingestuft („nicht so einfach"), gleichzeitig bietet das hochschulische Wissen Erklärungen für die berufliche Praxis, sodass hier nicht nur eine Abfolge, sondern auch eine inhaltliche Weiterführung angezeigt wird. Die Arbeit in der Berufsausbildung führt Ulf während des Studiums als „Nebenjob" fort. Hier werden dem Studium Lernprozesse zugeschrieben, die dann in der beruflichen Tätigkeit wiederentdeckt werden. Für Ulf konnte im Studium eine Orientierung an der eigenen Entwicklung herausgearbeitet werden, welche sich am ersten Praxistransfer illustrieren lässt. Als Kontrast dazu lässt sich die Orientierung an der formalen Qualifikation herstellen, welche die o. g. Verwertungslogik des Praxistransfers beinhaltet und sich im Sample bei Anzahl der Interviewten nachweisen lässt. Diese Logik lässt sich mit dem stetigen Ruf nach einem Mehr an Praxis (Makrinus, 2013) verstehen. Wenzl et al. (2018) diagnostizieren, dass hinter diesem Wunsch „nicht eine alternative universitäre Lehre, sondern eine Alternative zur Universität" (S. 2) steht. „Das Studium erscheint als lästiger, ungeliebter Umweg" (ebd.). Aus dieser Betrachtungsweise reichen bspw. die abgeschlossene Berufsausbildung und die dort erworbenen Praxiserfahrungen aus, um Schüler*innen an beruflichen Schulen zu unterrichten (s. Kap. 5.2).

Im Kontrast dazu deutet sich bei Ulf an, dass das Studium als ein Entwicklungsraum erlebt wird, in dem Theorie und Praxis vermittelbar sind, sodass hier insgesamt von einer professionalisierungsförderlichen Orientierung ausgegangen werden kann.

Inwieweit dies auch für die Praxisphasen gilt – und somit für den „doppelten Praxistransfer" –, soll weiterhin am Beispiel von Ulf erörtert werden.

> *Muss ich wirklich sagen, ich freue mich drauf, weil ähm das hat mir so ein Praxisansatz gegeben, wo ich auch jetzt merke im Studium: Oh genau das hat dir damals vielleicht sogar noch gefehlt. wenn du das damals gehabt hättest, hättest du vielleicht das Praktikum noch ein bisschen besser strukturieren können.* (Ulf – Interview 6A, Z. 123–126)

In diesem Zitat schildert Ulf, dass das Praktikum eine positive Erfahrung darstellt, die für eine Vorfreude auf die anstehenden Studieninhalte sorgt. Die nach dem Praktikum erfahrenen Studieninhalte werden als anschlussfähig an die

Praxis erfahren. Ulf imaginiert, dass ein Praxistransfer dieser Inhalte möglich gewesen wäre. Diesen imaginierten Praxistransfer verhandelt er im Rahmen seiner individuellen Entwicklung. Seine eigene Entwicklung wird in der Passage positiv eingeschätzt. Die Studieninhalte hätten es ihm darüber hinaus ermöglicht, „das Praktikum noch ein bisschen besser strukturieren [zu] können." Grundsätzlich bewertet Ulf das hochschulische Wissen als positiven Horizont und es gilt als generell übertragbar und wertvoll für die Lehrpraxis. Die Universität (Ulf meint in dieser Passage vor allem die didaktischen Seminare) und die berufliche Schule werden zwar als getrennte Bildungseinrichtungen erlebt und der Transfer der Wissensbestände wird als individuelle, aber zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen. Analog zur bereits herausgearbeiteten Orientierung im Studium findet sich hier ebenso die Deutung des Praktikums als Entwicklungsraum, in dem man sich verbessern kann.

> *Dann hatte ich dann mit der Lehrkraft abgesprochen, dass ich dann Stationenlernen mache. Und hab dort dann im Prinzip, Aufgaben zum ja Rausprogrammieren einer Steuerung hingeben. Und da hatten uns wirklich die Schülerinnen und Schüler überrascht, denn nach, denn nach – die Stunde hatte 90 Minuten – gut 70 Minuten, waren fast alle Schüler in der vierten Stufe von vier. Wo ich gedacht hab, wie geht das, meinten sie, ja, wenn wir das auf Papier ähm zeichnen müssen; die Steuerungsprogramme, dann können wir das nicht. Aber wenn wir das am PC machen dürfen, ist kein Problem. Aber das hätten wir beide nicht gedacht.* (Ulf – Interview 6A, Z. 156–163)

Zuallererst wird im vorliegenden Zitat die Bedeutung des Mentors bei der Unterrichtsgestaltung und ebenso bei dessen Bewertung aufgezeigt: Der Unterrichtsplan wird „abgesprochen", zudem scheint der Mentor den Unterricht besucht zu haben. Die geschilderte Unterrichtseinheit wird aufgrund der unerwartet schnellen Bearbeitung der Aufgabe durch die Schüler*innen als leicht krisenhaft erlebt. Sprachlich schließt Ulf seinen Mentor in die überraschende Lernleistung der Schüler*innen ein („das hätten wir beide nicht gedacht"). Die Schilderung der Unterrichtseinheit enthält zudem ein didaktisches Rahmenkonzept („Stationenlernen"). Das Unterrichtsthema „Programmierung einer Steuerung" wird nur kurz benannt. Aus anderen Passagen ist ersichtlich, dass Ulf das Thema sowohl in der Berufsschule als auch im praktischen Teil der Berufsausbildung bearbeitet hat. Der krisenbehaftete Aspekt der Unterrichtsgestaltung liegt in der zeitlichen Organisation der Unterrichtseinheit. Hierin zeigt sich eine Orientierung an einen funktionierenden Rahmen des Unterrichts. Dementsprechend wird die Nicht-Einhaltung des zeitlichen Rahmens stärker problematisiert als die Unterforderung der Schüler*innen. Dennoch treten die Schüler*innen gleichzeitig als (eigenwillig) handelnde Subjekte in der Erzählung auf. Ulf rekonstruiert aus der Schüler*innen-Perspektive heraus die Ursache (die Arbeit an verschiedenen Medien: „Papier" vs. „am PC"), warum die

Aufgaben so schnell erledigt werden konnten. Im von Ulf geschilderten Dialog mit den Schüler*innen dokumentiert sich, dass der Lernstand der Schüler*innen für Ulf von Bedeutung ist. Die leicht krisenhafte Unterrichtsinteraktion löst Ulf aus, indem er „Aufgaben aus dem Gedächtnis aufgeschrieben [hat], an die Tafel". Das Wissen aus den beruflichen Vorerfahrungen erscheint so habitualisiert zu sein, dass es in dieser Situation leicht abrufbar ist. Hier werden unmittelbar Lerninhalte in die Berufspraxis als Lehrkraft übertragen. Die „Aufgaben" aus der eigenen Schulzeit werden reproduziert und die Unterrichtseinheit kann noch zu Ende geführt werden. Demnach deutet Ulf selbst, dass „die Ausbildung hat mir halt nicht nur die Sicherheit gegeben für die Theorie, sondern halt auch ein bisschen Struktur, wie ich in der Berufsschule umgehe."

Charakteristisch für Ulfs Fall ist, dass wissenschaftliche und berufliche Wissensbestände gleichermaßen Bestandteil innerhalb der Orientierung an Entwicklung sind. Ulf thematisiert beide Bildungsräume für die eigene Entwicklung als Lehrkraft. In dem Sinne ist hier von einem „doppelten Praxistransfer" zu sprechen, der auch die Basis für Professionalisierungsprozesse legt. Im Kontrast dazu zeigen die folgenden Fälle, wie beruflich erworbenes Wissen von der Berufsausbildung unmittelbar in die Praxis als Lehrkraft transferiert wird.

5.2 Einseitiger Praxistransfer und gefährdete Professionalisierung

Ein starker Kontrast zum geschilderten „doppelten Praxistransfer" findet sich bei Jens. Zum Erhebungszeitpunkt befindet sich Jens im zweiten Semester des Masterstudiengangs des beruflichen Lehramts. Vor dem Studium hat er eine Berufsausbildung im Bereich Metalltechnik absolviert. Nach dem ersten Unterrichtspraktikum erhält er von der Schule das Angebot, als angestellte Lehrkraft einige Unterrichtsstunden zu übernehmen. Diese Unterrichtsstunden absolviert Jens in der beruflichen Fachrichtung, die er selbst als Berufsschüler besucht hat. Insgesamt ist das Interview mit Jens vergleichsweise kurz und die Textsorte der Argumentation dominiert weite Teile des Interviews. Auf die Frage, welche Rolle die Ausbildung für seine Nebentätigkeit als Lehrkraft spielt, reagiert Jens wie folgt:

> *Ähm zum einen hatte ich noch meine ganzen Unterlagen von früher und wusste ähm natürlich hab ich mich auch an dem Rahmenlehrplan orientiert, den's gibt aber das ähnlich wie äh das, was ich damals machen musste. Und das heißt ich wusste schomma so nen groben Fahrplan ähm von dem Inhalt her. Und ähm musste mich natürlich – das war dann ja auch wieder äh drei Jahre, zwo drei Jahre her – musste ich mich da wieder einarbeiten. Aber wenn man schonma was gehört hat, dann geht das ja in der Regel wieder schneller. Und ähm ja und dazu muss man sagen ich glaube ich hab angefangen, da wa ich (.) also mit dem* [Angestellten-; T.D.] *Vertrag vier Jahre – vier Jahre, da war ich Anfang Zwanzig. Und jetzt hab ich natürlich auch Schüler die sin manchma auch älter, außer halt manche auch*

> *jünger. Und da war die Angst natürlich da, dass man irgendwie ja es net schafft, ähm da Respekt zu bekommen. Ähm aber das Problem hatte ich nie äh und jetzt ähm komm ich wieder zu der Frage, dass hatte auch damit zu tun, weil ich nicht nur Theorieerfahrung hatte, sondern auch aus der Praxis kam. Und das ham die halt schnell gemerkt, dass ich da mitreden konnte und ja net einfach nur so'n ja typischer ähm ja Student bin (lachend), der einfach net weiß, wie das Berufsfeld tatsächlich aussieht.* (Jens – Interview 4, Z. 152–168)

Die vom Interviewer durch Nachfrage vorgegebene Bedeutung der Berufsausbildung für die Arbeit an der Schule wird von Jens zu Anfang deutlich bekräftigt. Jens bearbeitet die Rolle der Berufsausbildung mit der Erwähnung zweier Arten von Dokumenten, nämlich der Unterrichtsmaterialien aus der eigenen Berufsausbildung und dem Rahmenlehrplan. Beides stellt Material einer anerkannten Autorität dar: Die „Unterlagen" sind erprobt durch die eigenen Lehrkräfte und der Rahmenlehrplan wird formal von der Kultusministerkonferenz (KMK) vorgegeben. Während Ersteres als didaktisches Material gelten kann, gibt der Rahmenlehrplan vor allem inhaltliche Aspekte vor, ohne didaktische Vorgaben zu enthalten. Jens erhält dadurch zwar einen „groben Fahrplan", das eigene Wissen aus der Ausbildung scheint allerdings bedeutsamer. In dieses Wissen muss er sich aufgrund der zeitlichen Diskrepanz zwischen Berufsausbildung und Arbeit an der Schule erneut „einarbeiten". Er versucht, die Lerninhalte aus der eigenen Berufsausbildung hier unmittelbar für die Ausgestaltung des eigenen Unterrichts als Lehrkraft zu nutzen. Im weiteren Verlauf deutet sich bereits an, dass Jens akademisches Wissen als irrelevant bzw. hinderlich für das Unterrichtsgeschehen deutet. Aufgrund der umgekehrten Altersdiskrepanz wird die Arbeit als angestellte Lehrkraft anfänglich mit einer bedrohten Position vor der Klasse verbunden („da war die Angst natürlich da dass man […] es net schafft […] da Respekt zu bekommen"). In seiner alltagstheoretischen Deutung sind es aber gerade Jens' eigene Praxiserfahrungen, die seine Position vor der Klasse sichern. Diese Position ermöglicht es ihm, aktiv an Diskussionen über Praxis teilzunehmen. Hier zeigt sich sprachlich eine Vorstellung von Unterricht, die eher an einen kollegialen Austausch erinnert und weniger dem zentralen Kriterium der Wissens- bzw. Normvermittlung entspricht. In der eigenen Perspektive zeichnet sich Jens dadurch aus, dass er kein „typischer Student" sei. Ohne vorherige Berufsausbildung, also lediglich durch das Studium ist es in Jens' Augen nicht möglich, die zentralen Kenntnisse über das „Berufsfeld" zu erlangen.

Jens orientiert sich in seinen ersten Praxiserfahrungen an Autoritäten und stellt offizielle Vorgaben und erprobtes Unterrichtsmaterial als zentral für die Unterrichtsgestaltung dar. Als Lehrkraft in der Unterrichtsinteraktion spielt für ihn ebenfalls die eigene Position bzw. die bedrohte Autorität eine starke Rolle. Die beruflichen Vorerfahrungen bieten zum einen Orientierungspunkte für den

eigenen Unterricht, zum anderen werden sie als notwendige Voraussetzung zur Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses gedeutet („aber das Problem hatte ich nie"). In der kurzen Darstellung deutet sich an, dass die Klasse als homogenes Kollektiv („das ham die halt schnell gemerkt") wahrgenommen wird und dass qua beruflicher Praxiserfahrungen ein Klassenarbeitsbündnis (Helsper & Hummrich, 2008) hergestellt wird. Dieses ist notwendigerweise gefährdet, sobald sich Jens als Lehrkraft außerhalb dieses Berufsmilieus bewegt. Das „Merken" zeigt an, dass die eigenen Vorerfahrungen nicht direkt kommuniziert werden, sodass hier auch ein habituelles Erkennen vorliegt.

Die von Jens beschriebene Rolle als Lehrkraft bleibt insgesamt diffus, wenn die beruflichen Vorerfahrungen lediglich dazu dienen, in der Klasse „mitzureden". Dieses „Mitreden" ist ein Ausdruck dafür, dass er mit der beruflichen Praxis der Schüler*innen vertraut ist (Praxisbezug nach Schmidt, 1979) und ist ggf. für den „Abgleich von Sache und Vorerfahrungen der Lernenden" (Kramer & Pallesen, 2019a, S. 84) förderlich. Als Kriterium professionellen Handelns, bei dem die zentrale Handlungsanforderung der Vermittlung von Wissen untergeordnet scheint, birgt die rekonstruierte Orientierung die Gefahr der Deprofessionalisierung. Die beruflichen Vorerfahrungen fungieren hier stärker als symbolisches Kapital (s. a. Döppers 2022), die der Anerkennung der eigenen Position dient, jedoch weniger als Lerninhalte, die den Schüler*innen vermittelt werden.

Darüber hinaus erlebt Jens das hochschulische Wissen als unbrauchbar für die berufliche Praxis, sodass der Anspruch der doppelten Professionalisierung im Sinne Helspers (2021) nicht eingelöst werden kann.

> *Also Fachkompetenzen, was den Beruf angeht, das würde ich mal behaupten, habe ich zum größten Teil durch meine Ausbildung bekommen. Ähm in der Uni, ja gut, ja sind viele Dinge gelehrt worden, äh die ich jetzt zum Unterrichten überhaupt net brauche.* (Jens – Interview 4, Z. 50–54)

Ausschlaggebend sind die „Fachkompetenzen" aus der Berufsausbildung, also die fachlichen Inhalte. Die Vermittlung dieser Inhalte erscheint entkoppelt von dem Rollenverständnis als Lehrkraft. So sehr die Berufsausbildung positiv als fachliche Bildung gerahmt wird, so gering wird die Bedeutung der Universität als Lernort eingeschätzt. Eine Bezugnahme durch Jens zu den „Dingen", zu den Lerninhalten scheint ihm nicht möglich. Dementsprechend werden diese hier sprachlich im Passiv angegeben („gelehrt worden"). In der Passage drückt sich ein Verständnis vom Praxistransfer aus, in dem Lerninhalte unmittelbar von einer Bildungsinstitution in die andere übertragen werden. Lerninhalte werden als Äußeres gedacht, die nicht das Potenzial zu haben, die lernende Person zu verändern.

Die Distanz gegenüber einem forschhenden-erkenntniskritischen Habitus wird insbesondere in Jens' Versuch deutlich, die Ausbildungsinhalte unmit-

telbar in seine Praxis als Lehrkraft zu transferieren. Hier zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass die hochschulische Bildung „als lästiger, ungeliebter Umweg“ (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018) wahrgenommen wird. Die absolvierte Berufsausbildung vor dem Studium erscheint für Jens als die prägende Phase für seine Tätigkeit als Lehrkraft. Die Tatsache, dass er langjährig im Beruf tätig war, noch bevor er sein Studium abschloss, legt nahe, dass seine beruflichen Vorerfahrungen dazu genutzt werden könnten, einen funktionierenden Lehrerhabitus zu entwickeln. Dieser erfüllt allerdings nicht die Anforderungen eines professionalisierten Lehrerhabitus (Kramer & Pallesen, 2019a). Die Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit durch die Berufsausbildung wird im Rahmen der Dualität der Berufsausbildung gedeutet: Die Theorie aus der Berufsschulzeit, samt der eigenen Lernunterlagen, und die berufliche Praxis aus dem betrieblichen Teil der Ausbildung dienen in Jens' Augen als Vorbereitung auf den Beruf als Lehrkraft. Wenzl, Wernet & Kollmer (2018) diagnostizieren für den Praxiswunsch der Lehramtsstudierenden: „Die Studierenden fordern ‚mehr Praxis‘, weil sie sich mit der Bildung einer studentischen Identität schwertun. Eigentlich schwebt ihnen nicht eine alternative universitäre Lehre, sondern eine Alternative zur Universität vor“ (S. 2). Jens betrachtet implizit die Berufsausbildung als ein Vorbild für eine Alternative zur universitären Lehrkräftebildung.

5.3 Unmöglichkeit eines (doppelten) Praxistransfers und habituelle Fremdheit

Anhand von Benjamin soll nun gezeigt werden, wie Studierende ohne einschlägige Praxiserfahrungen die Praxisphasen im Lehramtsstudium wahrnehmen. Aufgrund der oben dargestellten Zugangsvoraussetzungen, die Studiengänge des beruflichen Lehramts kennzeichnet, stellt der vorliegende Fall einen starken Kontrast zum Sample dar. Die Mehrheit der Studierenden hat eine fachrichtungsaffine Ausbildung absolviert, während die verbliebenden Studierenden in der Regel über ein einschlägiges Jahrespraktikum verfügen. Benjamin sticht durch die Unmöglichkeit eines Praxistransfers aus dem Sample heraus. Hier ist kein Transfer aus der außeruniversitären beruflichen Praxis möglich, welche in der Konzeption des beruflichen Lehramtsstudiums als zentrale Zieldimension gilt. Gerade mit diesem Kontrast trägt er dazu bei, die anderen Arten des Praxistransfers zu verdeutlichen. Darüber hinaus kann anhand dieses Eckfalls die Relevanz der beruflichen Vorerfahrungen in den Praxisphasen illustriert werden.

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Benjamin im 3. Semester des Studiums. Vor dem Studium des beruflichen Lehramtes war er für ein universitäres Studium des Maschinenbaus eingeschrieben. Aus diesem Studium heraus wechselt er in den Studiengang der beruflichen Bildung. In seinem Interview erzählt er eigeninitiativ sehr ausführlich über seine Erfahrungen in den Praxisphasen.

Den größten Teil der Erzählung nimmt eine bestimmte Unterrichtseinheit ein. Insgesamt berichtet Benjamin von negativen Erfahrungen in der Praktikumsschule. Den gehaltenen Unterricht erlebt er als eigenes „Scheitern". Von der Mentorin fühlt er sich allein gelassen und erlebt von ihrer Seite eine „vernichtende" Kritik. Folgende Passage über den Unterricht illustrieren ausschnittartig seine negativen Erfahrungen. Auffallend ist im Folgenden auch Benjamins Verständnis von „Praxis":

> *Ich erzähl mal die die zweite [Unterrichtseinheit; T.D.]. Da habe ich also Fahrrad ähm quasi so praktisch einzubinden im Unterricht [versucht, T.D.]. Hab die Leute quasi äh auf den Schulhof äh geschleppt sozusagen.* (Benjamin – Interview 2, Z. 85–86)

Die Passage zeugt von einer gewissen habituellen Fremdheit gegenüber den Schüler*innen. Benjamins Praxisverständnis verweist nicht auf eine berufliche Praxis, sondern auf eine alltagsnahe, freizeitähnliche Praxis. Ebenso dokumentiert sich in der Passage eine Unkenntnis über das Vorwissen seiner Schüler*innen. Die Diskrepanz zwischen den eigenen Bildungserfahrungen und denen an der Universität scheinen dabei so unüberbrückbar.

> *Sozusagen ähm mir war gar nicht klar, dass die so stark formelbezogen und gar nicht so physikalisch selbsterklärend da drangehen. […] Ich habe doch keine Ahnung, auf welchem Niveau, die die Reibung verstehen so. Also was ich über Reibung kenne, das kann ich den sicherlich nicht erzählen sozusagen. Ahm ich müsste es irgendwie vereinfachen.* (Benjamin – Interview 2, Z. 106–108 & Z. 136–138)

Die eigenen Wissensbestände werden durchgängig als höherwertig angesehen. Auch sprachlich drückt Benjamin eine Distanz zu den Schüler*innen („die Leute […] auf den Schulhof geschleppt") aus. Sein universitäres Wissen in die Praxis zu transferieren, gelingt Benjamin offenbar nicht. In der Selbstdeutung macht er dies vor allem an der Komplexität des Wissens fest („ich müsste es irgendwie vereinfachen"). Letztendlich wird aber bei der Beschreibung des Unterrichts deutlich, dass Lernziele und didaktische Methoden nur sehr diffus angewendet werden.

Im Sinne des theoretischen Konzepts des Lehrerhabitus lässt sich von einem Habitus sprechen, der durch Konfrontation mit einem fremden Feld in eine grundsätzliche Krise geraten ist. Zum Zeitpunkt des Interviews bleibt offen, ob diese Krise gelöst werden kann. Vor dem Hintergrund der doppelten Professionalisierung ist zum einen noch kein routinierter Habitus des Könnens ausgebildet worden. Zum anderen gibt es empirisch wenig Anlass, von einem erkenntniskritischen-forschenden Habitus zu sprechen.

> *Es is schon ja auch sehr, also super stark ausgelegt auf die Berufsschule das Studium und das kritisier ich auch son bisschen, weil ähm es nicht so stark zugeschnit-*

> *ten aufs Studium äh aufs Berufsschullehramt [ist, T.D.], dass es einen wirklich drauf vorbereitet.* (Benjamin – Interview 2, Z. 67–70)

Einerseits ist der Studiengang auf den konkreten Beruf der Lehrkraft an beruflichen Schulen ausgelegt, anderseits bereitet das Studium in der Sichtweise Benjamins nicht auf die Arbeit vor. In der vorsichtigen Kritik („und da kritisier ich auch son bisschen") wird implizit erwartet, dass das Studium eine Handlungssicherheit an beruflichen Schulen leistet. Nicht die eigene professionelle Entwicklung zu einer Lehrkraft steht hier im Zentrum, sondern die Vorbereitung auf die konkrete berufliche Praxis. In der Analyse der Unterrichtseinheit von Benjamin wird gerade die habituelle Fremdheit zu den Schüler*innen und der damit verbundene „Praxisschock" deutlich. Inwiefern die Universität darauf vorbereiten kann bzw. welche Wissensbestände nötig wären, wird von Benjamin nicht weiter formuliert.

Im kontrastiven Vergleich zum einseitigen Transfer liegt aber gerade im „Praxisschock", also in der Krise der Handlungspraxis, Potenzial für Prozesse der Professionalisierung (Hinzke, 2018; Oevermann, 2008). Dies zeigt sich auch empirisch in der Analyse des Materials. Benjamin nimmt das Interview zum Anlass, sich zu hinterfragen. Dabei werden zwar einige „äußere Faktoren" (Schüler*innen & Mentorin) als Gründe seines „Scheiterns" ausgemacht. Insgesamt bleibt aber die Tendenz bestehen, dass Benjamin sich mit seiner Rolle als Lehrkraft auseinandersetzt, dass er den eigenen Unterricht thematisieren möchte. Während das Interview mit Jens eher von einer beruflich geprägten Routine und einer z. T. ablehnenden Haltung gegenüber Wissenschaften zeugt, die deutliche Gefahren einer Deprofessionalisierung birgt, ist Benjamins Lehrerhabitus möglicherweise im Umbruch.

In der Zusammenfassung der drei analysierten Eckfälle zeigt sich eindeutig die Bedeutung der Vorerfahrungen an beruflichen Schulen (s. Tab. 2). Deren Fehlen kann zu einer grundsätzlichen habituellen Fremdheit führen, die dann dafür sorgt, dass keine Handlungsroutinen aufgebaut werden können, wie sie für einen Großteil des Samples herausgearbeitet werden konnte. Mit den normativen Anforderungen von Professionalisierung zeigt sich jedoch ein noch komplexeres Bild: Berufliche Vorerfahrungen allein sind nicht unbedingt förderlich für die professionelle Entwicklung. Der unmittelbare Transfer der beruflichen Vorerfahrungen in die Praxisphasen zeigt sich gerade anfällig für Deprofessionalisierungstendenzen. Für die vorliegende Untersuchung stellt das Konzept des doppelten Praxistransfers einen geeigneten Rahmen dar, um spezifische Prozesse der Professionalisierung im beruflichen Lehramt zu analysieren. Der hier zuerst aufgeführte Fall zeigt, dass Praxistransfer aus den beruflichen Vorerfahrungen und die Wahrnehmung des Studiums als Entwicklungsraum, der potenziell für die pädagogische Praxis nutzbar ist, die spezifische Professionalisierung ausmacht. Mittels beruflicher Vorerfahrungen scheinen viele der

analysierten Fälle bereits über Handlungsroutinen zu verfügen, an die sie in der beruflichen Bildung anknüpfen können. Wenn gleichsam die Universität als Entwicklungsraum fungiert, ist *doppelter Praxistransfer* möglich. Gleichzeitig ist dieser – dies implizieren die ersten empirischen Ergebnisse – verbunden mit einem Potenzial für professionelle Entwicklung.

Tab. 2: Übersicht – drei Arten des Praxistransfers

Bezeichnung	Habitusformation/ Doppelte Professionalisierung	Art des Praxistransfers
Doppelter Praxistransfer	Forschender Habitus ☑ Routinierter Habitus ☑ Orientierung an Entwicklung Praxisphase als Entwicklungsraum	Ausbildung → Studium Ausbildung & Studium → Praxisphase
Einseitiger Praxistransfer	Forschender Habitus ☒ Routinierter Habitus ☑ Orientierung an Autorität Praxisphase als Bewährungsraum	Ausbildung → Praxisphase
Unmöglichkeit des Praxistransfers	Forschender Habitus ☐ Routinierter Habitus ☒ Praxisphase als Krise	Keine einschlägigen Praxiserfahrungen → habituelle Fremdheit

6. Fazit

Im Folgenden sollen noch einige Limitationen des Beitrags diskutiert werden, um abschließend noch praktische Implikationen der skizzierten Ergebnisse zu erörtern.

Die untersuchte Studierendengruppe der Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik könnte innerhalb der beruflichen Lehrkräftebildung eine besondere Gruppe darstellen. Die technischen Fachrichtungen im beruflichen Lehramt weisen ein spezifisches Interessensprofil zwischen Technikaffinität und Pädagogik auf (Leon, Behrendt & Nickolaus, 2019), welches in dieser Form in anderen Fachrichtungen nicht zu vermuten ist. Demnach sind unterschiedliche Formen eines Praxistransfers in anderen Fachrichtungen des beruflichen Lehramts denkbar.

Das Studium ist lediglich Ausgangspunkt eines langen Prozesses der professionellen Entwicklung als Lehrkraft. Die hier herausgearbeiteten Arten des Praxistransfers und die damit verbundenen habituellen Orientierungen zeigen damit lediglich einen Ausschnitt zu einem relativ frühen Zeitpunkt der professionellen Laufbahn. Die große Bedeutung des Berufseinstiegs – also als vollständig ausgebildete Lehrkraft – für die Professionalisierung wird dabei mehrfach betont (u. a. Hericks, 2006; Keller-Schneider & Hericks, 2017; Schnei-

der, 2021). Ebenso konnte die Entwicklung habitueller Orientierungen angehender Lehrkräfte innerhalb einer Phase aufgezeigt werden (Košinàr & Laros, 2020; Košinàr, 2022), sodass auch für die hier analysierten Fälle von einer Veränderung bzw. Entwicklung ausgegangen werden kann. Gleichsam verbindet sich mit der Rekonstruktion habitueller Orientierungen die Annahme, dass diese Orientierungen über die Zeit relativ stabil und Entwicklungen nicht beliebig sind: Weitere Entwicklungen bauen auf den vorangegangenen Orientierungen auf. Grundlegende Habitustransformationen konnten zwar rekonstruiert werden (s. bspw. Rosenberg, 2011; El-Mafaalani, 2012), allerdings können sie nicht als Regel gelten. Insbesondere im Eckfall des einseitigen Praxistransfers zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung eine Stabilität des Habitus, welche nicht nur durch die längere Praxisphase als angestellte Lehrkraft irritiert wurde. Der besagte Fall ist hochgradig professionalisierungsbedürftig. Im Material zeigen sich darüber hinaus sogar Aspekte eines Schülerhabitus, der mit dem herausgearbeiteten Lehrerhabitus korrespondiert. Professionalisierungspotenzial liegt dabei möglicherweise im schulischen Milieu der Einzelschule. In einer Schulkultur, die sowohl den Freiraum für als auch die Anforderungen an eine professionelle Entwicklung vereint, können bei Berufseintritt potenziell transformative Professionalisierungsprozesse stattfinden. Professionalisierungsbedürftige Lehrerhabitus dürften in solch einem Schulmilieu irritiert werden. Der Einfluss der Schulkultur auf Professionalisierungsprozesse ist eine Forschungslücke (Hascher, Kramer & Pallesen, 2021), deren Schließung besonders wünschenswert ist.

Insgesamt zeigen die drei Eckfälle die besondere Bedeutung der beruflichen Vorerfahrungen für das Erleben der Praxisphasen im Studium des beruflichen Lehramts. Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die beruflichen Vorerfahrungen zwar für einen „praktischen Sinn“ (Bourdieu, 1993, S. 107), also für einen im Feld funktionierenden Lehrerhabitus sorgen können, allerdings ist das Vorhandensein der beruflichen Vorerfahrungen allein nicht ausreichend, um einen professionalisierten Lehrerhabitus zu entwickeln. Der Beitrag zeigt, dass ein Lehrerhabitus entwickelt werden kann, der professionalisierungsförderliche Bedingungen und eine Passung zu den spezifischen Anforderungen des Feldes der beruflichen Schulen aufweist, wenn sowohl die vortertiäre berufliche Praxis als auch die Hochschule als Bildungs- bzw. Entwicklungsräume erlebt werden. Der *doppelte Praxistransfer* erscheint hierbei als gewinnbringendes Konzept, um die Spezifik des beruflichen Lehramtes unter dem Aspekt der Professionalisierung zu betrachten.

Für die Lehrkräftebildung im beruflichen Lehramt ergibt sich daraus eine besondere Bedeutung der Biografiearbeit (Miethe, 2017). Der Hochschule kommt dabei die Rolle eines professionellen Settings zu, in dem berufliche und schulische Vorerfahrungen reflektiert werden, um Handlungspotenziale in der Zukunft – sowohl für das Studium als auch für die berufliche Praxis als Lehr-

kraft – zu vergrößern. Ebenso wird das Angebot einer Hochschullernwerkstatt als professionalisierungsförderliche Methode innerhalb des Studiums diskutiert (Kramer, 2020). Die Hochschullernwerkstatt hat zum Ziel, „einen Raum für Selbsterfahrung und Reflexion eines pädagogischen Probehandelns [zu schaffen], um Erfahrungen der Gestaltung von Lernkultur und Lernbegleitung und deren Reflexion" (ebd., S. 285) zu lernen. Hierbei steht konkret die Herausbildung eines forschenden und erkenntniskritischen Habitus im Fokus, der sich bewusst an einem geschützten und Zwängen der Praxis fernen Ort ausbilden soll. Mit explizitem Bezug auf die in diesem Beitrag angewandte theoretische Rahmung wird ein Fokus auf die Fallarbeit in den berufspraktischen Studien gelegt (Leonhard, 2021). In den berufspraktischen Studien ergibt sich die Möglichkeit, dass ggf. nicht nur „fremde" bzw. „kalte" Fälle untersucht werden, sondern der eigene Fall in der erlebten Praxisphase anhand wissenschaftlicher Methoden zum Lerngegenstand wird (ebd., S. 194 ff.). So wird einerseits die eigene berufliche Praxis zum Ausgangspunkt der Lernsituation und erfüllt damit den Wunsch der Studierenden nach Praxisbezug (Wenzl, Wernet & Kollmer, 2018), andererseits wird durch die methodisch angeleitete wissenschaftliche Reflexion ein forschender Habitus eingeübt. Gleichzeitig richtet die Forschendenperspektive den Blick auf den eigenen praktischen Lehrerhabitus. Die hier nur kurz skizzierten Methoden sind aufwendig. Sie bedürfen nicht nur einer gut begründeten Konzeption, sondern auch gut ausgebildeter Dozierender, welche über die nötigen methodischen, theoretischen und idealerweise auch schulpraktischen Kenntnisse verfügen (Leonhard, 2021, S. 203 f.). Darüber hinaus ist zunächst empirisch zu prüfen, inwieweit diese Formate tatsächlich in der Lage sind, förderliche Bedingungen für die Herausbildung eines professionalisierten Lehrerhabitus bieten zu können. Ungeachtet dieser Limitierungen/Überlegungen zeigt der Beitrag, dass neue Wege in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen dazu beitragen können, das Potenzial der beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden zu nutzen, um so einen professionalisierten „doppelten Praxistransfer" zu ermöglichen.

Literatur

Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen* (34), 13–28.

Baethge, M. (2017). *Die Abschottung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/251705/die-abschottung-zwischen-allgemeiner-und-beruflicher-bildung-in-deutschland/.

Benner, I. (2021). Die Relevanz beruflicher Erfahrungen. Über das Fachhochschulstudium zum Lehrberuf. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): *Auf neuen Wegen in den Lehrer*innenberuf. Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Beltz/Juventa, S. 250–263.

Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. UTB / Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. überarbeitete Auflage. UTB / Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587851

Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren. In T. Hug (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler, S. 324–341.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2019). Professionalität und Professionalisierung als biographische Bearbeitung der Spannungen zwischen Norm und Habitus. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretisch und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt, S. 101–126.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2), S. 183–198. Schwartz.

Bourdieu, P. (1987*). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1993*). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. 5. Auflage. Suhrkamp.

Dobischat, R. & Düsseldorff, K. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Auflage, Juventa, S. 469–449.

Döppers, T. (2022). Berufsausbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramts? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 42, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe42/doeppers_bwpat42.pdf

Förster, M., Happ, R. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2018): Der Effekt einer kaufmännischen Berufsausbildung auf das volkswirtschaftliche Wissen bei Studieneinsteigern der Wirtschafts-wissenschaften. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 34, 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe34/foerster_etal_bwpat34.pdf

Frohwieser, D., Kühne, M., Lenz, K. & Wolter, A. (2009). *Die etwas andere Bildungselite.: Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung*. Klinkhardt.

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen: Befunde und Entwicklungsperspektiven. *WISO Diskurs, 4*. https://library.fes.de/pdf-files/wiso/14169–20180306.pdf

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel

des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 18*, 639–665. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4

Hascher, T. & Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2021). Schulklima und Schulkultur. In T. Hascher, T.S. Idel & W. Helsper (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. VS, S. 1–30. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_24-1

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinàr & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Klinkhardt, S. 17–40.

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T- Kramer & H. Pallesen (Hrsg.*): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Klinkhardt, S. 49–72.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns – Eine Einführung*. UTB/Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu: Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.): *Paradoxien in der Reform der Schule*. VS, S. 43–72.

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. VS.

Hesse, F. & Lütgert, W. (Hrsg.) (2020*). Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Forum Hochschule.

Hinzke, J.-K. (2018). Was machen Lehrpersonen, wenn Routinen in die Krise geraten? Über Umgangsweisen mit Krisen im Berufsalltag von Lehrpersonen, *Pädagogik*, *18*(6), 40–43.

Kahlau, J. (2023). *(De-)Professionalisierung durch Schulpraxis: Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben*. Klinkhardt.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017). Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35*(2), 301–317. https://doi.org/10.36950/bzl.35.2017.9468

Klomfaß, S. & Brühl, A. (2021). Bernd: Erst die richtigen Lerntechniken finden. In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Juventa, S. 104–107.

Klomfaß, S. & Epp, A. (Hrsg.) (2021). *Auf neuen Wegen in den Lehrer*innenberuf. Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Beltz/Juventa.

Klomfaß, S., Henze, R. & Meyer, E. (2021). Rebekka: Ausbildung heißt nicht Dummsein, nur „scheiß Arbeitszeiten". In S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): *Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiografien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biografisches Lernen in der Lehrer*innenbildung.* Beltz/Juventa, S. 118–132.

Klusmeyer, J. & Bosse, D. (Hrsg.) (2022). *Konzepte Reflexiver Praxisstudien in der Lehrer*innenbildung.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35483-1

KMK – Kultusministerkonferenz (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe 2 (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 05. 1995 i.d.F. vom 13. 09. 2018.*

Knauf, A.-K. (2019). *Die Situation Studierender mit vor-tertiärer Berufsausbildung an deutschen Hochschulen.* Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Košinàr, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 40*(2), 268–285. https://doi.org/10.36950/bzl.40.2022.9188

Košinàr, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.) (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In dies. (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien.* Waxmann, S. 13–30.

Košinàr, J. & Laros, A. (2020). Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In I. Van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. G. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salascheck (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.* Barbara Budrich, S. 255–268. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.21

Kramer, R.-T. (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.): *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* Juventa, S. 30–52.

Kramer, R.-T. (2020). Zum Problem der Professionalisierung im Lehramtsstudium und zum Potenzial der Hochschullernwerkstatt. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung?* Klinkhardt, 275–288. https://doi.org/10.35468/5858_22

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus. Praxeologische Grundlegungen und heuristische Störungen. In T. Leonhard, J. Košinàr & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung.* Klinkhardt, S. 41–52.

Kramer, R.-T.& Pallesen, H. (2019a). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In dies. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt, S. 73–100.

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (Hrsg.) (2019b). *Lehrerhabitus: Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt.

Lange, S. (2019). Die Entwicklung der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland. *berufsbildung 175*, 8–11.

Leon, A., Behrendt, S. & Nickolaus, R. (2018). Interessenstrukturen von Studierenden und damit verbundene Potentiale für die Gewinnung von Lehramtsstudierenden. *Journal of Technical Education, 6*(2), 40–54.

Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.): *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche.* Klinkhardt, S. 191–207. https://doi.org/10.35468/5870-10

Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.) (2021). *„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie"? Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992844

Leonhard, T., Košinàr, J. & Reintjes, C. (Hrsg.) (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung.* Klinkhardt.

El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen.* https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1

Martens, M. & Wittek, D. (2019). Lehrerhabitus und Dokumentarische Methode. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Klinkhardt, S. 286–306.

Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis.* 3. Auflage. Beltz/Juventa.

Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014). *First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de.* edition sigma.

Müller, L. & Kooij, R. (2023). Herkunft, Leistungsprobleme und die hohe Abbruchneigung im beruflichen Lehramt für Metall- und Elektrotechnik. *Journal of Technical Education (JOTED), 11*(1), 51–69.

Multrus, F. (2009). Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. Universität Konstanz: Geisteswissenschaftliche Sektion, FB-Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung*, 57. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23628/ssoar-2009-multrus-forschungs-_und_praxisbezug_im_studium.pdf?sequence=1&lnkname=ssoar-2009-multrus-forschungs-_und_praxisbezug_im_studium.pdf.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* 5. überarb. Aufl. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Pädagogische Professio-*

nalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. VS, S. 55–77.

Pletscher, J. (2022). Harte Faktoren des Studienerfolgs im Studiengang Berufspädagogik. *Journal of Technical Education, 10*(1), 4–24.

Pletscher, J. (2023). Study success in course of TVET – Results of a mixed-methods study. In V. Tūtlys, L. Vaitkutė & C. Nägele (Hrsg.): *Vocational Education and Training Transformations for Digital, Sustainable and Socially Fair Future. Proceedings of the 5th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training*, Kaunas, 25.–26. May. Vytautas Magnus University Education Academy, Institute of Educational Science: European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, S. 361–365.

Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.) (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5969

Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktion und bildungstheoretische Reflexion.* Transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839416198

Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(2), 270–287.

Rutsch, J., Rehm, M., Vogel, M., Seidenfuß, M. & Dörfler, T. (Hrsg.) (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0

Schmidt, H. (1979). Lehrer für Theorie und Praxis beruflicher Bildung. In F. Rauner, R. Drechsel, D. Gronwald & H. Krüger (Hrsg.): *Berufliche Bildung.* Vieweg + Teubner, S. 305–307. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83667-0_32

Schmidt, C. & Stärk, M. (2021). Studienwahlmotivation und Transitionserfahrungen beim Übergang in das Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117*(2), S. 283–306. https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0013

Schneider, K. (2021). *Der Berufseinstieg von Lehrpersonen. Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung.* Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5865

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können.* Studienbrief der Universität Hagen.

Tieben, N. (2020). Ready to Study? Academic Readiness of Traditional and Non-Traditional Students in Germany. *Studia paedagogica, 25*(4), 11–34. https://doi.org/10.5817/SP2020-4-1

Tieben, N. (2023). Dropping out of Higher Education in Germany: Using Retrospective Life Course Data to Determine Dropout Rates and Destinations of Non-Completers. In S. Weinert,G. Blossfeld & H.-P. Blossfeld (Hrsg.): *Education, Competence Development and Career Trajectories: Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS). Methodology of Educational Measurement and Assessment.* Springer, S. 225–248. https://doi.org/10.1007/978-3-031-27007-9_10

Tieben, N. & Knauf, A.-K. (2019). Die Studieneingangsphase Studierender mit vortertiärer beruflicher Ausbildung: Allgemeiner und fachspezifischer Kennt-

nisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 347–371. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0855-6

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende. Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende.* VS, S. 1–67. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1

Wolter, A. (2016). Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium. Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung 1*, 9–19. https://doi.org/10.25656/01:14846

Ziegler, B. (2019). Der Lehrerberuf als Gegenstand empirischer Berufsbildungsforschung. Editorial. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115*(4), 527–540. https://doi.org/10.25162/zbw-2019-0021

Das Quereinstiegsmasterkonzept *QEM-MET*

Doppelter Praxistransfer durch die Verzahnung von beruflicher Praxis und Hochschulbildung im beruflichen Lehramt

Lea Naujoks / Carina Aul

Zusammenfassung: In Anbetracht des weiter steigenden Lehrkräftemangels an beruflichen Schulen vor allem in den gewerblich-technischen Fachrichtungen, der nicht durch grundständig ausgebildete Lehrkräfte gedeckt werden kann, werden Konzepte benötigt, welche die Attraktivität sowie die Anzahl der beruflichen Lehrkräfte steigern. Auch wenn es bisher ein breites Spektrum an Sondermaßnahmen des Quer- und Seiteneinstiegs in das berufliche Lehramt gibt, werden diese als zeitlich sowie inhaltlich gekürzte Wege verstanden. Im Quereinstiegsmasterkonzept QEM-MET (Quereinstiegsmaster Metall- und Elektrotechnik) findet eine enge Verzahnung der Universität und des Studienseminars statt, wodurch (fach-)wissenschaftliche sowie pädagogische und didaktische Inhalte verknüpft und produktiv vermittelt werden sollen. Auf diese Weise kann einer möglichen Deprofessionalisierung entgegengewirkt werden.
Schlüsselwörter: Quereinstieg, Lehrkräfteausbildung, Berufliche Bildung, Professionalisierung

The lateral entry master's concept "QEM-MET"

Dual Practice Transfer through the interlocking of professional practice and higher education in the vocational teaching profession

Abstract: In view of the growing shortage of teachers at vocational schools, especially in the industrial-technical disciplines, which cannot be met by teachers with basic training, concepts are needed to increase the attractiveness and number of vocational teachers. Even though there is a wide range of special measures for lateral entry into the vocational teaching profession, these are understood as shortened paths in terms of time and content. In the lateral entry master's concept QEM-MET (Quereinstiegsmaster Metall- und Elektrotechnik), there is a close interlocking of the university and the study seminar, whereby (subject) scientific as well as pedagogical and didactic contents are to be linked and productively conveyed. In this way, a possible deprofessionalization can be counteracted.
Keywords: career changers, teacher education, vocational education, professionalization

1. Einleitung

Es ist ein sich weiter auswirkender Lehrkräftemangel im beruflichen Lehramt zu verzeichnen. Die beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik sind dabei besonders betroffen (Klemm, 2018; KMK, 2021a; Schmidt, 2017). Im Kontext dieses Mangels sind eine Vielzahl an Sondermaßnahmen in Form von Quer- und Seiteneinstiegen in das berufliche Lehramt entstanden, die dem Lehrkräftebedarf kurzfristig Rechnung tragen sollen (Puderbach et al., 2016; Frommberger & Lange, 2018). Aufgrund der ansteigenden Pensionierungen beruflicher Lehrkräfte kann dieser Bedarf jedoch nicht durch grundständig ausgebildete berufliche Lehrkräfte gedeckt werden (Monitor Lehrerbildung, 2017). Im Sinne eines *Doppelten Praxistransfers* wurde ein Quereinstiegsmaster entwickelt, der berufserfahrenen Ingenieur*innen einen zeitlich schnell zu erreichenden Einstieg in das berufliche Lehramt ermöglicht. Dieser Quereinstieg ist definiert durch die Verschränkung von Universität und Studienseminar sowie die Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes. Hierbei werden berufliche Vorerfahrungen berücksichtigt und Ausbildungsinhalte in Verbindung mit dem Studienseminar vermittelt. Mit diesem Quereinstiegskonzept soll der Deprofessionalisierung der beruflichen Lehrkräftebildung durch verkürzte Wege präventiv entgegengewirkt werden. Folgende Fragestellung ist in diesem Beitrag zentral: *Was brauchen quereinsteigende Ingenieur*innen, um sich als berufliche Lehrkraft zu professionalisieren?* Dabei wird zunächst geklärt, was Professionalisierung der (beruflichen) Lehrkräftebildung bedeutet und welche Aufgabe der Quereinstieg im Rahmen der Professionalisierung hat. Der vorliegende Beitrag gibt eine Übersicht über den aktuellen Forschungsstand zu Quer- und Seiteneinstiegsmodellen und bildet den Praxistransfer im beruflichen Lehramtsstudium ab. Daran anknüpfend wird der Quereinstiegsmaster *QEM-MET* (Quereinstiegsmaster Metall- und Elektrotechnik) vorgestellt.

2. Theoretische Grundlagen

Neben dem geringen Bekanntheitsgrad des Lehrberufs im Bereich Metall- und Elektrotechnik bildet die mangelnde Attraktivität eine weitere Ursache für den Lehrkräftemangel in diesem Segment. Für den Großteil der technisch Interessierten ist ein ingenieurwissenschaftliches Studium mit anschließendem Übergang in die Wirtschaft attraktiver als ein entsprechendes Lehramtsstudium (Frommberger & Lange, 2018). Ingenieurwissenschaftler*innen haben oft gute Beschäftigungsaussichten in verschiedenen Industriezweigen, einschließlich Technik, IT, Energie und Fertigung. Diese Branchen bieten oft attraktive Gehälter und Karrieremöglichkeiten. Im Vergleich dazu sind die Arbeitsmarktbedingungen für Lehrkräfte oft von Faktoren wie begrenzten Stellenangeboten

und regionalen Unterschieden geprägt (Frommberger & Lange, 2018, S. 39). In einigen Bildungssystemen gibt es eine lange Tradition und eine bestimmte Hierarchie zwischen den verschiedenen Bildungsgängen und Unterrichtsfächern. Diese Tradition kann das Ansehen von Lehrkräften beeinflussen, indem bestimmte Bereiche, wie die allgemeine gymnasiale Bildung, als „höherwertig" angesehen werden (Gillen et al., 2018; Ziegler, 2018, S. 587). Auch die klassischen ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge erfahren ein hohes Ansehen, während das entsprechende berufliche Lehramt, das neben fachlichen Anforderungen auf Gymnasialniveau ein hohes pädagogisches Anforderungsniveau aufweist, nur als „lästiges pädagogisches Anhängsel" (Gillen et al., 2018, S. 27) betrachtet wird (Ziegler, 2010). Hinzu kommt die lange Ausbildungsdauer, die sich aus einer mindestens einjährigen Berufserfahrung in einer einschlägigen beruflichen Tätigkeit oder einer Berufsausbildung, dem sechssemestrigen Bachelor- und viersemestrigen Masterstudiengang sowie dem pädagogischen Vorbereitungsdienst zusammensetzt. Dies kann abschreckend sein, zumal die Studierenden in dieser Zeit keine finanzielle Absicherung erfahren (Gillen et al., 2018). Es herrscht eine mangelnde Klarheit über das Berufsschullehramt. Dies wird offensichtlich, wenn die öffentliche Wahrnehmung des beruflichen Lehrberufs betrachtet wird. Häufig wird sie auf der Statusebene einer betrieblichen Ausbilder*innentätigkeit und nicht als Profession verstanden (Stifterverband, 2017, S. 3; Ziegler, 2018). Dabei zeigen die Aufgabenfelder beruflicher Lehrkräfte die Vielfältigkeit und Komplexität dieses Berufes: Berufsschullehrkräfte müssen in Bildungsgängen unterrichten, die sich stark voneinander unterscheiden, wobei eine hohe Lern- und Transferfähigkeit erwartet wird. Dies hängt einerseits mit dem breiten Spektrum an Berufen als auch andererseits mit der hohen Dynamik der beruflichen Curricula zusammen (Ziegler, 2018, S. 599). Aus diesem Grund ist eine besondere Form der Professionalisierung notwendig. Wie sich Berufsschullehrkräfte in diesem komplexen Arbeitsfeld professionalisieren, soll im Folgenden skizziert werden.

Professionalisierung beruflicher Lehrkräfte

Die Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Anspruchs im beruflichen Lehramtsstudium und damit die Professionalisierung der künftigen Lehrkräfte ist in der ersten Phase der Ausbildung zentral, um eine qualitativ hochwertige Lehrkräfteausbildung zu gewährleisten und Lehrkräfte auf die Herausforderungen des modernen Bildungssystems vorzubereiten (Frommberger & Lange, 2018, S. 46). Anpassungen durch Sondermaßnahmen, wie Verkürzungen der Ausbildungszeit oder Ausbleiben der universitären Lehramtsausbildung, dürfen daher nicht zu einer Verringerung der fachlichen Ausbildungsanforderungen führen, um die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte zu gewährleisten.

Für die folgende Argumentation wird der strukturtheoretische Professionalisierungsansatz dargestellt, welcher den professionellen Lehrkräftehabitus[1] beschreibt. Dieser beinhaltet folgende Dimensionen:

1. Wissens- und Normvermittlung über paradoxe Kriseninterventionen
2. Herstellen und Aufrechterhalten pädagogischer Arbeitsbündnisse
3. Fallverstehen im Umgang mit struktureller Ungewissheit
4. Anforderungen einer grundlegenden Reflexivität

(Kramer & Pallesen, 2019; Oevermann, 2002)

Der Kern des Lehrkräftehandelns besteht in der Wissens- und Normvermittlung. Damit Schüler*innen selbst Wissen aufbauen können, müssen Lehrkräfte Bildungsprozesse begleiten, indem sie an den Wissensstand und die Vorerfahrungen der Lernenden anknüpfen. Dies ist jedoch mit Ungewissheiten verbunden, da das Schüler*innenverständnis nicht konkret vorhergesagt werden kann (Kramer & Pallesen, 2019, S. 83 ff.). Das Lehrkräftehandeln findet dabei sowohl in einem Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und einem einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin als auch zwischen Lehrkraft und der gesamten Klasse statt. In diesem Spannungsfeld zeichnet sich ein professioneller Lehrkräftehabitus aus, indem die Arbeitsbündnisgestaltung sowohl interaktiv in einem individuellen Arbeitsbündnis als auch einem allgemeinen Arbeitsbündnis mit der gesamten Klasse stattfinden kann. Die dritte Dimension bildet das Fallverstehen. Professionelles Lehrkräftehandeln äußert sich darin, die individuellen Bedarfe einzelner Schüler*innen zu erkennen und trotz struktureller Ungewissheit auf theoretisches Wissen zurückzugreifen und dieses fallbezogen anzuwenden. Die vierte Dimension stellt Anforderungen an eine grundlegende Reflexivität, das sich auf die eigenen Selbst- und Weltdeutungen bezieht (Kramer & Pallesen, 2019, S. 83 ff.).

Werden lediglich die ersten beiden Dimensionen in der Lehrkräfteausbildung berücksichtigt, kann die Lehrkraft zwar als Expert*in, jedoch nicht als Professionelle*r bezeichnet werden. Darüber hinaus hat Professionelles Lehrkräftehandeln eine therapeutische Funktion, die sich darin äußert, Schüler*innen stellvertretend bei der Deutung und Bewältigung von Krisen in Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen, zu begleiten und zu intervenieren (Kramer & Pallesen, 2019). Eine Ausblendung der therapeutischen Funktion, der Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, führe – wie Helsper (2007) anführt – zu „einem deprofessionalisierenden Selbstmissverständnis von Lehrern (…) – nämlich nur für die gute Vermittlung des Faches

1 Der Begriff Lehrkräftehabitus ist eine geschlechtergerechte Abwandlung und Weiterentwicklung des Begriffs „Lehrerhabitus“ (Helsper, 2019).

zuständig zu sein“ (S. 568). Es darf in der Lehrkräftebildung generell sowie im Quereinstieg nicht zu einer Vernachlässigung dieser Funktionen kommen.

Um diese Anforderungen eines professionellen Lehrkräftehabitus gerecht zu werden und Lernende in ihren Bildungsprozessen angemessen begleiten zu können, benötigen sie neben fachlichem Wissen fachdidaktisches und pädagogisches Wissen. Vor allem das Verständnis über die allgemeine und zielgruppenspezifische Strukturlogik von Lehren und Lernen sowie Wissen über gegenstandsspezifische Vermittlungs- und Aneignungslogiken macht professionelles pädagogisches Handeln möglich (Rhein, 2019, S. 215). Der Prozess der Professionalisierung erstreckt sich dabei über drei Phasen: Wissenschaftliches Studium, pädagogischer Vorbereitungsdienst und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungen. Im Studium werden grundlegendes wissenschaftliches Wissen im zu unterrichtenden Fach und erziehungswissenschaftliche sowie politikwissenschaftliche, soziologische und psychologische Grundlagen vermittelt. Zudem werden in dieser ersten Phase neben inhaltlichen Kompetenzen auch Selbstkompetenzen des eigenverantwortlichen und selbstständigen Arbeitens erlangt. Die in der ersten Phase integrierten Schulpraktika dienen der Durchdringung wissenschaftlicher Theorien durch eine „exemplarische Bearbeitung ausgewählter typischer Fälle aus der Unterrichtspraxis“ (Oevermann, 2002, S. 63). Diese Praxisphasen bilden einen elementaren Bestandteil der Lehrkräfteausbildung (Terhart, 2013). Zudem stellen sie in der vorwiegend theoretischen Ausbildung an Universitäten und der berufspraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst in der Theorie-Praxis-Debatte der Lehramtsstudiengänge eine wesentliche Plattform zur praktischen Erprobung des wissenschaftlichen Wissens sowie dessen Reflexion dar. Die zweite Phase findet sowohl an einer berufsbildenden Schule als auch im Studienseminar, dem Träger des pädagogischen Vorbereitungsdienstes, statt und dient der Einübung und Einführung in die berufliche Handlungspraxis in der konkreten Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Im Professionalisierungsprozess spielen die beiden Lernorte Schule und Studienseminar eine besondere Rolle, da insbesondere die zweite Phase der Lehrkräftebildung günstige Rahmenbedingungen dafür aufweist, angehende Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf die Anforderungen der Schulformen vorzubereiten (Krüger, 2014, S. 32). Aus diesem Grund sollten in dieser Phase eine angemessene Verbindung und Integration der anderen beiden Phasen stattfinden. Eine fehlende Verbindung zwischen den Phasen kann zu einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis führen und den Übergang in den regulären Schuldienst erschweren (Krüger, 2014). Durch den im Folgenden beschriebenen Quereinstiegsmaster wird dieser Einwand beseitigt, da eine enge Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase stattfindet. Weiterhin, so ein weiterer Kritikpunkt, gelinge es der zweiten Phase nicht, eine Verbindung zwischen Schulpraxis und professioneller Reflexion zu schaffen (Krüger, 2014, S. 39). Der Quereinstiegsmaster eröffnet die Möglichkeit, diese Verbindung zu

schaffen, indem die Quereinsteigenden zur Reflexion animiert und unterstützt werden. Die Notwendigkeit der Verbindung beruflicher Praxis mit theoretisch reflektierten Kenntnissen findet im Vorbereitungsdienst statt. Daher stellt vor allem der zweite Praxistransfer einen Schlüsselmoment dar. Eine weitere zentrale Aufgabe des Vorbereitungsdienstes besteht in der Thematisierung von Krisenhaftigkeit und Zukunftsoffenheit des pädagogischen Handelns in der Ausbildung in Schule und Studienseminar (Krüger, 2014, S. 107). Auch dieser Anforderung entspricht der hier beschriebene Quereinstiegsmaster.

Praxistransfer im beruflichen Lehramtsstudium

Um berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, werden Fähigkeiten benötigt, die nur in der beruflichen Praxis und dem Agieren im pädagogischen Handlungsfeld ausgebildet werden können. Um Schüler*innen zu handlungsfähigen Menschen zu erziehen und berufsbezogene sowie berufsübergreifende Handlungskompetenzen zu fördern, ist der berufsbezogene Unterricht in Lernfeldern organisiert. Dadurch soll eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht werden. Konkret steht die „Förderung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz (…) im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens“ (KMK, 2021b, S. 11). Im handlungsorientierten Unterricht müssen sich Lernende anhand von beruflichen Aufgaben- und Problemstellungen Wissen generieren und dieses Wissen in neue Kontexte einbinden. Diese Art des Unterrichts bereitet Jugendliche auf bereits veränderte und zukünftige (Arbeits-)Anforderungen in angemessener Weise vor. Berufliche Lehrkräfte müssen entsprechend professionalisiert werden, um einen handlungsorientierten Unterricht durchführen zu können. Dafür wird sowohl praktisches als auch theoretisches Wissen benötigt. Angehende Lehrkräfte müssen in der Lage sein, berufliche Anforderungen zu abstrahieren und in die Praxis zu transferieren, sodass sie geeignete Problemstellungen entwickeln, anhand derer sich Schüler*innen Kompetenzen aneignen können. Neben dem fachwissenschaftlichen Wissen spielt Arbeitsprozesswissen, was auch als praktisches Wissen bezeichnet werden kann, eine entscheidende Rolle (Rauner, 2004). Es entspringt aus der „reflektierten Arbeitserfahrung“ (Rauner, 2004, S. 14) heraus, die aus der eigenen beruflichen Vorerfahrung, entweder durch eine entsprechende Ausbildung oder Arbeitserfahrung stammt. Die Verknüpfung dieser beiden Wissensbereiche soll zur Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz führen.

Der Praxistransfer im beruflichen Lehramtsstudium setzt sich aus einem fachlichen Transfer, der sich auf fachwissenschaftliche Inhalte beschränkt, und einem pädagogischen Transfer, der von den erworbenen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Inhalten in die Praxis und damit verbunden erworbenen Erfahrungen durch die Unterrichtspraxis erfolgt, zusammen. Pra-

xisphasen, welche diese Transferarten integrieren, werden in der beruflichen Lehrkräftebildung durch Schulpraktika realisiert. Diese unterscheiden sich in Aufbau und Dauer je nach Bundesland. Grundlegend dienen sie dem Kennenlernen des Berufsfeldes, der Feststellung und Überprüfung der Berufseignung sowie dem Erwerb unterrichtspraktischen Wissens (Weyland & Wittmann, 2020). Im Professionalisierungsprozess erfüllen Praxisphasen die Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit bei Studierenden, die zu den Dimensionen eines professionellen Lehrkräftehabitus zählt. Dabei sind sowohl schulpraktische als auch berufliche Vorerfahrungen für den Einstieg in das berufliche Lehramt von besonderer Wichtigkeit. So zeigt sich, dass berufliche Qualifikationen und Erfahrungen, Überzeugungen sowie Werthaltungen die Wahrnehmung von Berufsanforderungen und deren Bewältigung maßgeblich beeinflussen (Döppers in diesem Sammelband). Dies hat für den Lehrberuf eine besondere Bedeutung. Gleichzeitig können Vorberufserfahrungen nicht mit professionellen Handlungskompetenzen verglichen werden, da Erfahrungen nicht mit reflektiertem Wissen gleichgesetzt werden können (Bauer et al., 2017). Der Praxisbezug des reflektierten Wissens jedoch nimmt in der beruflichen Lehrkräftebildung eine besondere Rolle ein, indem angehende Lehrkräfte neben der Berufspraxis ihrer Lerngruppe die Praxis des Lehrberufs kennen (lernen) müssen. Quereinsteigende mit mehrjähriger Berufserfahrung bringen diese beschriebenen Anforderungen bereits mit (Schmidt, 1979).

3. Quer- und Seiteneinstiege

Der akute und weiter steigende Lehrkräftemangel verdeutlicht die Notwendigkeit kurzfristiger Maßnahmen, um die Absolvierendenquoten insbesondere in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik zu erhöhen (Frommberger & Lange, 2018). In diesem Zuge sind verschiedene befristete Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung entwickelt worden.[2] Diese zielen in erster Linie darauf ab, den Lehrkräftebedarf kurzfristig zu bedienen. Dadurch sollen größere Bedarfslücken durch Ausbildungskonzepte mit Sonderkonditionen geschlossen und die Unterrichtsversorgung gewährleistet werden. Grundlegend wird zwischen Quer- und Seiteneinstiegen unterschieden (siehe Abb. 1).

Unter *Seitensteiger*innen* werden diejenigen verstanden, die ohne Lehramtsausbildung nach ihrer Einstellung berufsbegleitend durch zusätzliche Studien- und Ausbildungsprogramme nachqualifiziert werden. Dabei handelt es sich in

2 Für eine Übersicht der verschiedenen Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung und der Lehrkräftebedarfsdeckung durch Quer- und Seiteneinsteigende siehe Klemm, K. (2019): Seiten- und Quereinsteiger*innen an Schulen in den 16 Bundesländern. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

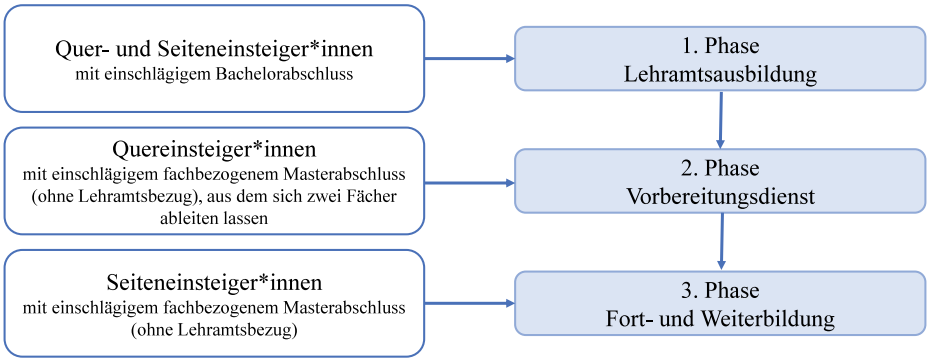

Abb. 1: Quer- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten (Frommberger & Lange, 2018, S. 54)

der Regel um berufserfahrene bzw. berufstätige Ingenieur*innen. *Quereinsteigende* sind Personen, die bereits einen Hochschulabschluss haben, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach und bestenfalls zwei Unterrichtsfächer ableiten lassen und die anschließend den Vorbereitungsdienst absolvieren. Je nachdem, ob ein Bachelor- oder Masterabschluss vorliegt, kann direkt in das Referendariat oder in das Lehramtsstudium eingestiegen werden. Bei Vorliegen eines Masterabschlusses wird die erste Phase der Lehrkräfteausbildung (Studium) angerechnet und direkt in die zweite Phase eingemündet. Quereinsteigende mit Bachelorabschluss können in ein höheres Fachsemester des beruflichen Lehramtsstudiums eingestuft werden und müssen ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach sowie die Bildungswissenschaften nachstudieren (Frommberger & Lange, 2018; Rothland & Pflanzl, 2016). Sowohl Seiten- als auch Quereinsteigende verfügen über fachwissenschaftliches Wissen, das sie möglicherweise auch in der Wirtschaft erworben haben, ihnen fehlen jedoch Kenntnisse in bildungswissenschaftlichen als auch didaktischen Wissensdomänen. Die Konzeption von Quereinstiegen steht dabei im Spannungsfeld zwischen Zeit und Qualifizierungsumfang. Damit eine schnelle Einsetzbarkeit in der Schule erfolgen kann, wird oft auf Bestandteile der grundständigen Ausbildung verzichtet, wobei vor allem erziehungswissenschaftliche Inhalte gekürzt werden (Bressler & Rotter, 2018). Auch wenn diese Maßnahmen einen Kompromiss zwischen drängenden Sachzwängen einerseits und notwendigen Qualitätsansprüchen andererseits bilden, wird dieser Ansatz stark kritisiert, da er zu einer Verkürzung und Vernachlässigung wichtiger theoretischer Inhalte führe (Gillen et al., 2018, S. 28). Der vollumfänglichen akademischen Ausbildung im Zusammenspiel mit Praxisphasen und der daran anknüpfenden praktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst wird eine Schlüsselrolle zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften sowie der Professionalisierung des Lehrberufs zugeschrieben. Die konzipierten Sondermaßnahmen zum schnellen

Einstieg in den Lehrberuf, wie sie hier dargestellt sind, können diesen Anforderungen nicht genügen (Rothland & Pflanzl, 2016, S. 1 f.).

Da die Ausbildung der Lehrkräfte eng mit der Qualität der beruflichen Bildung zusammenhängt, erscheint es unabdinglich, sich der Thematik der Lehrkräfteausbildung – insbesondere der des Quer- und Seiteneinstiegs – anzunähern. Tenberg (2015) kritisiert ebenjene Sondermaßnahmen als „der Not geschuldete[n] Abkürzungen" (S. 482) dahingehend, dass der Professionalisierungsstand, wie er durch das grundständige Lehramtsstudium erlangt wird, nicht erreicht werden kann. Weiter stehen Quer- und Seiteneinstiegsmodelle in der Kritik, da sie das gesellschaftliche Bild verfestigen, jede Person, unabhängig von ihrem Geschlecht, könne den Lehrberuf ausüben und eine pädagogisch-didaktische Ausbildung in der Tätigkeit selbst erwerben (Monitor Lehrerbildung, 2017). Es ist unbestritten, dass der klassische Professionalisierungsweg, der eine grundständige Lehramtsausbildung umfasst, für das berufliche Lehramt nicht unterlaufen werden darf (Frommberger & Lange, 2018). Das Lehramt an berufsbildenden Schulen kann jedoch seit Jahrzehnten nicht ausreichend durch grundständig ausgebildete berufliche Lehrkräfte, insbesondere in den Mangelfächern, abgedeckt werden. Teils ist nur jede vierte Lehrkraft für das Lehramt an beruflichen Schulen ausgebildet (Lange, 2019, S. 11). Sonder- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen zum schnellen Einstieg in das berufliche Lehramt müssen die Qualitätsstandards der Professionalisierung von Lehrkräften erfüllen. Um qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten, ist fundiertes Fachwissen unabdingbar, weshalb ein Quereinstieg von ingenieurwissenschaftlichen Bachelorstudierenden ohne weitere universitäre Ausbildung (fachwissenschaftlich sowie didaktisch und pädagogisch) kritisiert wird (Tenberg, 2015, 487). Selbst ohne zeitliche Verkürzung durch Seiten- oder Quereinstiege müssen in der beruflichen Lehrkräftebildung umfassende Kenntnisse der Berufspraxis, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik erworben werden (Frommberger & Lange, 2018). Daher ist bei Sondermaßnahmen, die diese zeitlichen Ressourcen nicht hergeben, von einer grundlegenden Qualitätsproblematik auszugehen. Dabei sind Quereinsteigende grundlegend nicht weniger für den Schuldienst geeignet. Es hat sich gezeigt, dass die Integration in die Schule eine bedeutende Rolle spielt. Der Professionalisierungsaspekt darf nicht mit dem Einstieg in die Schule abgeschlossen sein, sondern sollte daran anknüpfend weitergeführt werden (Tenberg, 2015, S. 482 ff.). Dies gilt auch für den im Folgenden (Kap. 4 und 5) dargestellten Quereinstiegsmaster.

4. Bedeutung des *Doppelten Praxistransfers* für angehende quereinsteigende Berufsschullehrkräfte

Das berufliche Lehramtsstudium zeichnet sich durch berufliche Praxiserfahrung der Studierenden aus. Neben diesem Praxistransfer beruflicher Vorerfahrungen in das Studium müssen wissenschaftliche Inhalte aus dem Studium in die Praxis der Lehrtätigkeit übertragen werden. Daraus ergibt sich ein *Doppelter Praxistransfer*, der sowohl den Bezug zur beruflichen Praxis als auch den Bezug zur pädagogischen Praxis als Lehrkraft meint (siehe Abb. 2). Transfer bedeutet hier, dass Wissensbestände und Kompetenzen aus einem Bildungskontext (Universität) angeeignet und in einem anderen Bildungskontext (Schule) angewendet werden. Demnach beinhaltet der *Doppelte Praxistransfer* zunächst einen Praxistransfer von den beruflichen Vorerfahrungen (mind. dreijährige Berufserfahrung von Ingenieur*innen in das Studium[3]) und einen zweiten Praxistransfer der (beruflichen) Vorerfahrungen sowie des fachdidaktischen und pädagogischen Wissens in die Lehrpraxis. Gemeint sind hier die Praxisphasen des Studiums als auch anschließende Lehrtätigkeiten an einer Schule.

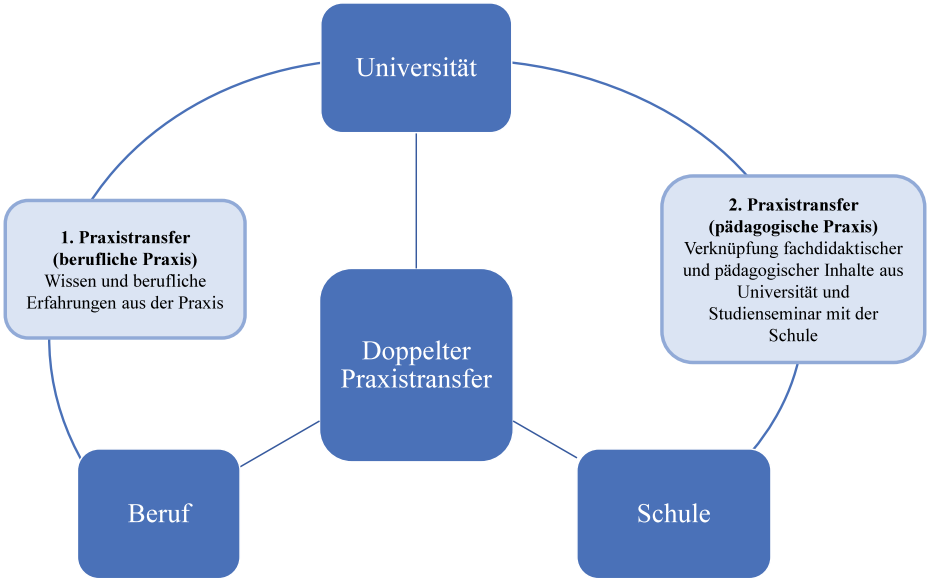

Abb. 2: *Doppelter Praxistransfer* im Quereinstiegsmaster QEM-MET

3 Dieser Beitrag widmet sich dem D*oppelten Praxistransfer* von Ingenieur*innen mit mindestens dreijähriger Berufserfahrung und grenzt sich daher von den BBB-Studierenden mit Berufsausbildung ab (Döppers in diesem Sammelband).

Der *erste Praxistransfer* findet in der beruflichen Praxis statt. Demnach bilden die beruflichen Erfahrungen die Grundbildung und Ausgangslage der Studierenden des beruflichen Lehramts. Spezifische berufliche Vorerfahrungen, etwa im Rahmen von Fach- und Ingenieurarbeiten, sind für unterrichtsrelevante Fachkompetenzen bedeutsam. Der *zweite Praxistransfer* findet sowohl im Quereinstiegsmaster als auch in der anschließenden Lehrtätigkeit an der Schule statt. Durch die Vernetzung zwischen Universität und Studienseminar können fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Inhalte vermittelt und in den Praxisphasen erprobt werden. Grundlegende Gedanken sind der Transfer und die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse aus dem ingenieurwissenschaftlichen Studium sowie den Inhalten des Quereinstiegs in die Praxisphasen. Zentral ist die Entwicklung von Kompetenzen in berufsspezifischen Handlungsbereichen, insbesondere im Hinblick auf die allgemeindidaktische, fachliche und fachdidaktische Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In dieser Phase finden Professionalisierungsprozesse statt. Dabei steht die Reflexion, die einen der Grundbereiche der Professionalisierung darstellt, im Zentrum. Im Quereinstiegsmaster wird diese bereits durch die schulpraktischen Phasen in das Studium und ggf. weitere Lehrtätigkeiten integriert. Die professionelle Begleitung durch das Studienseminar unterstützt diesen Professionalisierungsaspekt. Zudem können die in den Praxisphasen auftretenden Krisen durch professionelle Unterstützung bearbeitet werden (Krüger, 2014). Durch die enge Verzahnung der ersten und zweiten Phase führt dies zum positiven Effekt, dass angehende Berufsschullehrkräfte sehr früh bei der Überwindung dieser Krisen unterstützt werden.

5. Quereinstiegsmaster *QEM-MET*

In der Regel durchlaufen berufliche Lehramtsstudierende in Hessen einen sechssemestrigen Bachelor und einen viersemestrigen Master. Dieser Abschluss wird der Ersten Staatsprüfung für das berufliche Lehramt gleichgestellt. Dabei werden eine berufliche Fachrichtung sowie ein allgemeinbildendes Fach, Bildungswissenschaften, Module der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie berufs- und schulpraktische Studien studiert.

Um die vor dem Hintergrund des gravierenden Lehrkräftemangels (Monitor Lehrerbildung, 2017) erforderlichen Quereinstiegsmodelle noch enger mit der Universität zu verzahnen, wurde ein neues Studiengangmodell entwickelt. Das Quereinstiegsmasterkonzept *QEM-MET* (Quereinstiegsmaster Metall- und Elektrotechnik) basiert auf den Begründungen des Quereinstiegs, bei der ein alternativer Zugangsweg zum beruflichen Lehramt neben dem grundständigen Lehramtsstudium ermöglicht wird, der Flexibilität mit einer entsprechenden Qualitätssicherung verbindet. QEM-MET wurde als eine zusätzliche struktu-

relle Studienoption für berufserfahrene Ingenieur*innen mit einem Master- bzw. Diplomabschluss geschaffen, um den Anforderungen an die Besetzung von Lehrkräften an beruflichen Schulen gerecht zu werden. Es bietet die Möglichkeit, in verkürzter Zeit in das berufliche Lehramt einzusteigen und ist langfristig implementiert. Dieser Masterstudiengang wurde im Sinne eines *Doppelten Praxistransfers* konzipiert, der berufliche Vorerfahrungen berücksichtigt und in Verbindung mit dem Studienseminar die Bildungsinhalte des wissenschaftlichen Lehramtsstudiums vermittelt. Dabei findet eine inhaltliche und strukturelle Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung statt. Das Beherrschen fachwissenschaftlicher Inhalte im beruflichen Lehramtsstudium wird häufig als anspruchsvoll wahrgenommen und führt in vielen Fällen dazu, dass Studierende den Studiengang wechseln oder abbrechen (Wyrwal & Zinn, 2018, S. 16). Da diese fachlichen Herausforderungen, wie beispielsweise in Höherer Mathematik oder Technischer Mechanik, bereits durch das vorangegangene ingenieurwissenschaftliche Studium bewältigt wurden, können sich Quereinsteigende nun auf pädagogische und didaktische Inhalte konzentrieren. Diese werden grundlegend im Studium als auch im Vorbereitungsdienst vermittelt. Die Verknüpfung dieser beiden Phasen ermöglicht es, sich in drei Jahren und drei Monaten zu einer qualifizierten Lehrkraft für berufliche Schulen zu qualifizieren. Durch diese Verkürzung entschärft sich der zeitliche Druck bereits beruflich und familiär eingebundener Quereinsteiger*innen und steigert somit die Attraktivität für einen Wechsel an die Schule (Wyrwal & Zinn, 2018). Das Ziel der Konzeption des Quereinstiegsmaster *QEM-MET* ist die Professionalisierung des Quereinstiegs sowie die institutionelle Kooperation zwischen der Universität, der Hessischen Lehrkräfteakademie und dem Studienseminar, um in das berufliche Lehramt einzusteigen.

5.1 Studienkonzept

Innerhalb der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung sollen die angehenden Lehrkräfte besonders die drei Bereiche *anschlussfähiges Fachwissen*, *Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer* sowie *anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen* erweitern, während die zweite Phase insbesondere jene Kompetenzen fördern und weiterentwickeln soll, die u. a. im Rahmen einer nachhaltigen Unterrichtsplanung, -gestaltung und -analyse sowie einer konkreten Leistungsbeurteilung von Bedeutung sind (KMK, 2019, S. 3 f.). In dem Quereinstiegsmaster wird diese klare Trennung der jeweiligen Aufgabe der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung aufgehoben, indem eine Verzahnung zwischen der schulischen Praxis und dem Studienseminar stattfindet. Im Folgenden wird skizziert, wie dieser Quereinstiegsmaster aufgebaut ist, an welchen Stellen Praxisphasen eingebaut sind und Zusammenarbeit mit dem Studienseminar stattfindet. *QEM-MET* ist für Ingenieur*innen mit Diplom- oder Masterabschluss konzi-

piert, die einen Berufswechsel in das berufliche Lehramt vornehmen wollen. Neben dem Hochschulabschluss müssen Berufserfahrungen im Umfang von mindestens drei Jahren in der entsprechenden Ingenieurswissenschaft nachgewiesen werden. Darüber hinaus müssen sich aus dem abgeschlossenen Studium eine berufliche Fachrichtung (Metall- oder Elektrotechnik) sowie ein allgemeinbildendes Fach (Mathematik, Physik, Informatik) ableiten lassen. Dabei muss gewährleistet werden, dass das notwendige Kompetenzniveau für den Fachunterricht in Mathematik, Informatik bzw. Physik auf dem Niveau der Sekundarstufe II erreicht wird. Aufgrund erheblicher Unterschiede zwischen der Ausbildung von Lehrkräften für den Fachunterricht in Mathematik oder Informatik und der anwendungsbezogenen Mathematik und Informatik in einem ingenieurwissenschaftlichen Studium ist der Praxistransfer in den Fachwissenschaften im Quereinstiegsmaster von wesentlicher Bedeutung.

Neben den drei Phasen der Lehrkräfteausbildung kann der Quereinstiegsmaster in drei zeitliche Phasen unterteilt werden, in denen jeweils unterschiedliche Akteur*innen beteiligt sind: Vor, während und nach dem Quereinstieg (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Akteur*innen in den drei Phasen der Lehrkräfteausbildung im Quereinstiegsmaster *QEM-MET*

Die Ausgangslage der Quereinsteigenden zeichnet sich einerseits durch ein abgeschlossenes ingenieurwissenschaftliches Studium und andererseits mehrjährige Berufserfahrung aus. Zudem ist davon auszugehen, dass diejenigen, die

sich für einen Berufswechsel entscheiden, bereits an einer Schule, z. B. über einen Tarifvertrag, angestellt sind. Durch die oben beschriebene Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung kann die Ausbildung zur qualifizierten Lehrkraft an beruflichen Schulen innerhalb dieser kurzen Zeit ermöglicht werden. Dabei umfasst die universitäre Phase vier Semester und der pädagogische Vorbereitungsdienst am Studienseminar 15 Monate, was eine Verkürzung um 6 Monate bedeutet, da der Vorbereitungsdienst regulär 21 Monate umfasst.

Im Rahmen des Quereinstiegsmasters wird von einer Verkürzung des pädagogischen Vorbereitungsdienstes von sechs Monaten ausgegangen, die durch § 38 Abs. 4 Nr. 1 HLbG i.V.m. § 42 HLbGDV (Absatz 1)[4] geregelt ist. Demnach kann das erste Hauptsemester übersprungen werden, wenn ein Ausbildungsvorsprung festgestellt werden kann. Dies ist durch eigenverantwortliche Unterrichtstätigkeit an einer Schule im Umfang von mindestens 120 Unterrichtsstunden vor Beginn des pädagogischen Vorbereitungsdienstes und durch hervorragende Leistungen während der Ausbildung nachzuweisen. Unter „Hervorragend“ werden mindestens 13 Punkte der praktischen Unterrichtstätigkeit pro Unterrichtsbesuch durch Leitung des Studienseminars in Zusammenarbeit mit zuständigen Ausbildungskräften der fachdidaktischen Module in Fach sowie Fachrichtung verstanden. Wird dieser Verkürzung stattgegeben, folgt auf die Einführungsphase, in der neben Hospitationen auch angeleiteter Unterricht sowie Ausbildungsveranstaltungen des Studienseminars stattfinden, direkt das zweite Hauptsemester. Durch die Anrechnung schulpraktischer Erfahrungen durch Lehraufträge in der entsprechenden Schulform – hier Berufliche Schulen – vor Antritt des pädagogischen Vorbereitungsdienstes können die benötigten 120 Stunden eigenverantwortlichen Unterrichts angerechnet werden. Diese Stunden können sowohl vor Beginn des Quereinstiegs als auch während des Studiums akkumuliert werden.

Die Studienanteile im Umfang von insgesamt 120 Credit Points (CP) sind auf Module der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik (inklusive fachdidaktischer Anteile), der Grundwissenschaften, der Fachdidaktik des allgemeinbildenden Fachs, der Schulpraktischen Studien (Vor- und Nachbereitungsseminar und Praktikum) sowie eine Masterthesis verteilt (siehe Abb. 4). Durch die Einbeziehung der Schulpraktischen Studien sowie die Verzahnung der universitären Phase mit dem Studienseminar, in dem interne Inhalte durch Lehraufträge vermittelt werden, kann diese Verkürzung stattfinden. Zudem ist vorgesehen, dass die Quereinsteigenden nach den Schulpraktischen Studien ihre praktische Tätigkeit weiterführen, um mindestens 120 Stunden eigenverantwortli-

4 HLbG = Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz. HLbGDV = Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes.

<table>
<tr><th>1. Semester</th><th>2. Semester</th><th>3. Semester</th><th>4. Semester</th><th>CP</th></tr>
<tr><td colspan="4">Allgemeinbildendes Fach (inkl. FD) (60 CP)[5]</td><td>60 CP</td></tr>
<tr><td></td><td>FD allg. Fach (StSe) (6 CP)</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>ABW (12 CP)
FD in BFR
(StSe) (6 CP)</td><td></td><td>ABW (6 CP)</td><td></td><td>18 CP</td></tr>
<tr><td colspan="3">Grundwissenschaften (18 CP)</td><td></td><td>18 CP</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Schulpraktische Studien (9 CP)</td><td>9 CP</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>Masterthesis (15 CP)</td><td>15 CP</td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td>120 CP</td></tr>
<tr><td colspan="4">Pädagogischer Vorbereitungsdienst</td><td rowspan="3">15 Monate</td></tr>
<tr><td colspan="2">Einführungsphase</td><td>2. Hauptsemester</td><td>Prüfungssemester</td></tr>
<tr><td colspan="2">3 Monate</td><td>6 Monate</td><td>6 Monate</td></tr>
</table>

FD Fachdidaktik
CP Creditpoints
StSe Studienseminar
ABW Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
BFR Berufliche Fachrichtung

Abb. 4: Aufbau des Quereinstiegsmasters *QEM-MET*

chen Unterrichts am Ende des Studiums nachzuweisen und die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes realisieren zu können.

5.2 Anrechnung und Anerkennung im beruflichen Lehramt

Die Bedeutung von Anrechnungs- sowie Anerkennungsprozessen nimmt im beruflichen Lehramtsstudium eine besondere Rolle ein. Neben den beruflichen Erfahrungen, die Studierende bereits zu Studienbeginn mitbringen (müssen), sind Anerkennungen bereits erbrachter Studienleistungen keine Seltenheit. Dabei beziehen sich Anerkennungen auf Kompetenzen, die an Hochschulen oder Universitäten erworben wurden, wie beispielsweise die Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen in einem anderen Studiengang. Anrechnungen hingegen beziehen sich auf alle Kompetenzen, die außerhochschulisch in formalen, non-formalen und informellen Kontexten erworben wurden (HRK, 2022). Während formale Kompetenzen durch curricular verankerte Fortbildungsmaßnahmen, wie Meister*innen- oder Techniker*innen-Prüfungen, erworben werden, findet der Erwerb non-formaler Kompetenzen in nicht curricular verankerten Kontexten, wie betriebsinternen Weiterbildungen, statt. Informelle Kompetenzen werden en passant erworben. (CEDEFOP, 2011) Bisher fehlt

5 Die 60 CP umfassen jeweils 30 CP Fachwissenschaft und 30 CP Fachdidaktik des allgemeinbildenden Fachs. Bei dieser Übersicht geht man von der Anerkennung von 30 CP der Fachwissenschaften aus, sodass insgesamt nur 60 CP des allgemeinbildenden Fachs studiert werden müssen.

es jedoch an Entwicklungen hochschuleigener Anrechnungsverfahren. Gründe dafür bilden neben Unsicherheiten seitens der Hochschulangehörigen gegenüber außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auch die unterschiedlichen Kontexte, aus denen die anzurechnenden Kompetenzen stammen (HRK, 2022, S. 5 ff.). Weiter bilden fehlende Anerkennungsregelungen, die als eine der wichtigsten Voraussetzungen für Studierendenmobilität gelten, eine bisher unüberwindbare Hürde (HRK, 2022, S. 6). Grundlegend ist eine hochschulweite verbindliche Regelung von Anerkennungs- und Anrechnungsprozessen anzustreben (Hafner in diesem Sammelband). Diese ist auch für die Anrechnung und Anerkennung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen für das Quereinstiegsmodell notwendig. Dabei sollen neben der beruflichen Fachrichtung auch Kompetenzen für das allgemeinbildende Fach[6] im Umfang von 30 CP angerechnet werden. Wenn sich diese nicht aus dem ingenieurswissenschaftlichen Studium ergeben, ist eine Anrechnung (non-)formaler sowie informeller Kompetenzen notwendig, damit der Einstieg in den Lehrberuf innerhalb der drei Jahre und drei Monate erfolgen kann. Andernfalls muss dieser Anteil nachstudiert werden, wodurch sich der universitäre Anteil verlängert.

5.3 Kooperation von Hochschule und Studienseminar

Die Kooperation der verschiedenen Akteure der Lehrkräfteausbildung ist in § 6 HLbG geregelt. Demnach ist die Lehrkräftebildung phasenübergreifend anzulegen und eine enge Kooperation zu Entwicklungs-, Förder- und Qualifizierungsvorhaben anzustreben. Im Quereinstiegsmaster wird die Verzahnung zwischen Studienseminar und Universität in je einem Fachdidaktikseminar in der beruflichen Fachrichtung und dem allgemeinbildenden Fach umgesetzt. Dabei werden Ausbildungsinhalte des ersten Hauptsemesters aus dem pädagogischen Vorbereitungsdienst in diesen Seminaren behandelt. Zudem werden die Praxiseinheiten zusätzlich zu den (Vor- und Nachbereitungs-)Seminaren der Schulpraktischen Studien vor- und nachbereitet und wissenschaftlich eingeordnet sowie theoretisch verankert. Indem die Seminare von Mitarbeitenden des Studienseminars durchgeführt werden, ermöglichen sie einen hohen Praxistransfer. Da diese Dozierenden die zweite Phase der Lehrkräftebildung vertreten, wissen sie, wie angehende Lehrkräfte für das Unterrichten ausgebildet werden müssen und auf welche Weise der Transfer erfolgen kann. Dabei werden berufliche Vorerfahrungen mit didaktischen Handlungen verknüpft, wodurch ein produktiver Umgang mit dem bereits vorhandenen Wissens- und Erfahrungsstand stattfinden kann.

6 Mathematik, Informatik oder Physik.

5.4 Abgrenzung zu anderen Quereinstiegen

Obwohl es bereits eine Vielzahl an Quer- und Seiteneinstiegen in das berufliche Lehramt gibt, grenzt sich der Quereinstiegsmaster *QEM-MET* durch die enge Verzahnung der ersten und zweiten Phase sowie die mehrjährige Berufspraxis und den daraus resultierenden Praxistransfer von diesen ab. Die *QEM*-MET-Studierenden weisen durch das bereits abgeschlossene Ingenieursstudium umfangreiches universitäres fachwissenschaftliches Wissen auf. Die Anerkennung von Studienleistungen sowie von Ausbildungsinhalten des Studienseminars durch bereits gesammelte Erfahrungen im eigenverantwortlichen Unterrichten bilden neben der engen Verzahnung der ersten und zweiten Phase das zentrale Merkmal des Quereinstiegsmasters.

Es gibt bereits die Möglichkeit, mit vorhandenem Hochschulabschluss (Bachelor) der entsprechenden beruflichen Fachrichtung in das berufliche Lehramtsstudium an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) einzusteigen. Je nach Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen werden Studierende in ein höheres Fachsemester (drittes oder fünftes) eingestuft und können auf diesem Wege das Berufliche Lehramtsstudium um zwei oder vier Semester verkürzen, indem weniger bzw. keine Module der beruflichen Fachrichtung studiert werden müssen. Dieser Quereinstieg in das berufliche Lehramt ist trotz der Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen in der beruflichen Fachrichtung mit großem zeitlichem Aufwand verbunden und daher als Rekrutierungsmaßnahme zur Deckung des Lehrkräftebedarf nur mäßig geeignet. Ähnlich zu diesem bietet die TU Berlin einen Quereinstiegsmaster (Q-Masterstudiengang)[7] für Ingenieurwissenschaftler*innen (mind. Bachelor-Abschluss) an. Dieser umfasst vier Mastersemester und führt zum Abschluss Master of Education. Anschließend kann in den pädagogischen Vorbereitungsdienst eingemündet werden. Ein solcher Quereinstiegsmaster wird auch an weiteren Universitäten angeboten (siehe bspw. TU Darmstadt[8], Universität Osnabrück[9]). Der Unterschied zwischen diesen beiden Quereinstiegen liegt insbesondere in dem abgeschlossenen ingenieurwissenschaftlichen Studium und dem direkten Einstieg in einen Masterstudiengang. Das in München an der Technischen Universität München (TUM) etablierte Quereinstiegsmodell „Masterstudiengang Berufliche Bildung Integriert“[10] beinhaltet den gleichen Grundgedanken wie das in Kapitel 5 dargestellte Konzept *QEM-MET*: Es geht um die enge Verzah-

7 https://www.tu.berlin/setub/studium-lehre/lehramtsstudiengaenge/quereinstiegsmaster-lehramt

8 https://www.zfl.tu-darmstadt.de/studium/berufliche_schulen/m_ed/index.de.jsp

9 https://www.dein-lbs.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/personen-mit-ersten-hochschulabschluss/

10 https://www.tum.de/studium/studienangebot/detail/lehramt-an-beruflichen-schulen-masterstudiengang-berufliche-bildung-integriert-master-of-education-med

nung zwischen Theorie (Universität) und Praxis (Schule und Studienseminar) und den Einstieg in das berufliche Lehramt. Im Unterschied zu *QEM-MET* reicht im Münchner Quereinstiegsmodell ein ingenieurwissenschaftlicher Bachelorabschluss ohne Berufserfahrung aus.

Trotz des vielfältigen Angebots an Quereinstiegsmöglichkeiten in das berufliche Lehramt zeichnet sich das Quereinstiegsmasterkonzept QEM-MET von diesen ab. Der geforderte Master- bzw. Diplomabschluss und die mehrjährige Berufserfahrung ermöglichen einen gewinnbringenden Praxistransfer aus der beruflichen Praxis in den Quereinstieg und führen durch die entsprechende Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung zur Professionalisierung beruflicher Lehrkräfte.

6. Diskussion

Der hier skizzierte Quereinstieg *QEM-MET* in das berufliche Lehramt für berufserfahrene Ingenieur*innen bildet eine wichtige Maßnahme, um dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen entgegenzuwirken. Durch die zeitliche Verkürzung bildet dieser Einstieg in das berufliche Lehramt eine attraktive Möglichkeit des Berufswechsels und baut strukturelle Hürden ab, die mit einem Wechsel in das Lehramt in der Regel verbunden sind. Die Anrechnung außerhochschulischer und beruflicher Kompetenzen ist ein noch sehr junges Feld, in dem viele Einzelfallentscheidungen getroffen werden müssen. Inwiefern diese Anrechnung auch auf andere Studiengänge transferiert werden kann, bleibt zunächst offen. Da das berufliche Lehramt für gewerblich-technisch Interessierte wie dargestellt bisher wenig interessant zu sein scheint, bleibt abzuwarten, wie die Zustimmung zu diesem Quereinstiegsmaster, durch den neue Zielgruppen gewonnen werden sollen, verläuft. Welche Anreize für einen Wechsel in das berufliche Lehramt zusätzlich geschaffen werden müssen, bleibt zunächst offen. Der Quereinstiegsmaster *QEM-MET* dient in erster Linie der Sicherung professionell ausgebildeter beruflicher Lehrkräfte. Durch den obigen Aufbau, die Verzahnung der ersten und zweiten Phase sowie die Verankerung der praktischen Phasen in das Studium kann die Professionalisierung sichergestellt werden. Dabei stellt dieses Konzept keine Konkurrenz zur regulären Lehrkräfteausbildung dar, sondern bildet im besten Fall eine (Rekrutierungs-)Erweiterung, die sich allerdings durch die enge Verzahnung von erster und zweiter Phase sowie die Anrechnung von Praxiserfahrungen von bereits vorhandenen Quer- und Seiteneinstiegsmodellen abhebt.

Literatur

Bauer, C. E., Dilan, A., Troesch, L. M. & Hostettler, U. (2017). Herausforderungen im Lehrberuf: Die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 119–138). hep.

Bressler, C. & Rotter, C. (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus. Praxeologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53–63). Julius Klinkhardt.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOD) (2011). *Glossary. Quality in education and training. Luxembourg.* https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4106

Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven.* Hans-Böckler-Stiftung.

Gillen, J., Wasserschleger, A., Wehking, A. & Beinke, K. (2018). Zwischen Ingenieurstudium und Lehramtsoption – Wann und warum Entscheiden sich Studierende für den „Plan C"? *Journal of Technical Education (JOTED)*, *6*(2), 25–36. https://doi.org/10.48513/joted.v6i2.128

Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *10*(4), 567–579. https://doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49–72). Julius Klinkhardt.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2022). *Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen. Entschließung der 33. Mitgliederversammlung der HRK am 10. Mai 2022 in Leipzig.* https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/2022-05-10_HRK-MV-Entschliessung_Anerkennung_und_Anrechnung_an_Hochschulen.pdf

Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035.* Bertelsmann-Stiftung.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 i. d. F. vom 16. 05. 2019).* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021a). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnung der Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. 03. 3033).* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021b). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Julius Klinkhardt.

Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05428-1

Lange, S. (2019). Die Entwicklung der Qualifikationsstrukturen der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Deutschland. *berufsbildung, 73*(175), 8–11.

Monitor Lehrerbildung (2017). *Attraktiv und zukunftsorientiert? Lehrerbildung in den gewerblich-technischen Fächern für die beruflichen Schulen. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“.* https://www.monitor-lehrerbildung.de/schwerpunkte/berufsschule/

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Julius Klinkhardt.

Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016). Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 1–4). Verlag Empirische Pädagogik. https://www.researchgate.net/publication/321642080_Quereinsteiger_Seiteneinsteiger_berufserfahrene_Lehrpersonen_Zur_Einfuhrung_in_das_Themenheft

Rauner, F. (2004). *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz.* (ITB-Forschungsberichte 14). Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB). https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-366049

Rhein, R. (2019). Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In M. E. Kaufmann, A. Satilmis & H. A. Mieg (Hrsg.), *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer* (S. 211–227). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_11

Rothland, M. & Pflanzl, B. (2016). Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Zur Einführung in das Themenheft. In M. Rothland & B. Pflanzl (Hrsg.), *Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 1–4). Verlag Empirische Pädagogik. https://www.researchgate.net/publication/321642080_Quereinsteiger_Seiteneinsteiger_berufserfahrene_Lehrpersonen_Zur_Einfuhrung_in_das_Themenheft

Schmidt, C. (2017). Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase am Beispiel der Universität Kassel. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 159–170). Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1hv.13

Schmidt, H. (1979). Lehrer für Theorie und Praxis beruflicher Bildung. *bwp, 3*(79), 30–31. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/en/11868

Stifterverband (2017). *Lehrkräftebildung für Berufliche Schulen innovieren. Thesenpapier des Innovationsnetzwerk Lehramt an Beruflichen Schulen.* https://www.stifterverband.org/medien/lehrkraeftebildung-berufliche-schulen

Tenberg, R. (2015). „Stiefkinder" des beruflichen Lehramts: Über Quereinstiege und Seiteneinstiege und die sogenannten „Sondermaßnahmen" zu deren Implementierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *111*(4), 481–501.

Terhart, E. (2013). Vorwort. In E. Offenburg & J. Walke (Hrsg.), *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–5). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die beruflichen Schulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 256–262). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-029

Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018). Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. *Journal of Technical Education (JOTED), 6*(2), 9–23. https://doi.org/10.48513/joted.v6i2.127

Ziegler, B. (2010). Lehrerbildung als Sozialisationsprozess. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 42–46). Julius Klinkhardt.

Ziegler, B. (2018). Das Kreuz mit dem Lehrkräftemangel an beruflichen Schulen. Systematische Analyse zur Nachwuchsproblematik aus professions- und berufswahltheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 114*(4), 578–608. https://doi.org/10.25162/zbw-2018-0020

Rollenspielsimulationen als Professionalisierungsmöglichkeit von angehenden Lehrkräften

Julia Fecke

Zusammenfassung: Die individuelle Professionalisierung von Lehrkräften sowie der Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sind Ziele der Lehrkräfteausbildung an Universitäten. Werden verschiedene Theorien zur (pädagogischen) Professionalisierung von Lehrkräften in den Blick genommen, kann als ein gemeinsamer Nenner folgende Feststellung identifiziert werden: Lehrkräfte sind im Berufsalltag häufig mit Unsicherheiten konfrontiert, die sie durch angemessene – professionelle – Handlungen bewältigen müssen. Einige angehende Lehrkräfte kritisieren jedoch die mangelnde Praxisorientierung der Hochschulen, weswegen ein Format entwickelt wurde, in dem die Studierenden ihre kommunikative Handlungsfähigkeit erproben können.

In diesem Beitrag werden Reflexionsfragen von Studierenden des allgemeinen und beruflichen Lehramts (n=60) analysiert. Diese wurden von den Studierenden nach einem Rollenspiel mit professionellen Schauspielpersonen ausgefüllt. Dabei wird in den Blick genommen, wie die Studierenden die Rollenspiele wahrnehmen. Die Reflexionsfragen wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigt sich, dass die Studierenden des beruflichen und allgemeinen Lehramts die Rollenspiele unterschiedlich im Kontext eines Theorie-Praxis-Bezugs sowie anhand von Vorerfahrungen wahrnehmen. Die Ergebnisse werden im Kontext von Professionalisierungstheorien diskutiert.

Schlüsselwörter: Rollenspiele, Professionalisierung, Lehrkräftebildung, Reflexionsanlass

Role-play simulations as a professionalization opportunity for student teachers of education

Abstract: The individual professionalization of teachers as well as the acquisition of subject-specific and interdisciplinary competencies are goals of teacher training at universities. If different theories on the (pedagogical) professionalization of teachers are taken into consideration, the following observation can be identified as a common denominator: Teachers are often confronted with uncertainties in their everyday professional life, which they have to cope with through appropriate – professional – actions. However, some prospective teachers criticize the lack of practice orientation at universities, which is why a format was developed in which students can test their communicative competences.

In this paper, reflection questions from general and vocational teacher education students (n=60) are analyzed. These were filled in by the students after a role-play simulation with professional actors. The focus is on how students perceive role-play simulations. It is found that vocational and general education students perceive role-play simulations differently in the context of a theory-practice relationship as well as based on prior experience. The results are discussed in the context of professionalization theories.
Keywords: Role-play simulations, professionalization, teacher education, reason for reflection

1. Einleitung

Die Anforderungen der beruflichen Praxis sind komplex und beeinflussen die Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen. Das übergeordnete Ziel besteht darin, angehende Lehrkräfte bei dem Erwerb umfassender beruflicher Kompetenzen, welche sich durch komplexe Kompetenzanforderungen auszeichnen, zu unterstützen. Berufliche Kompetenzen umfassen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Zu den überfachlichen Kompetenzen gehört unter anderem die Kommunikationsfähigkeit von Studierenden, die als ein Lernergebnis hochschulischer Lehre betrachtet wird (KMK, 2017). Gleichzeitig werden in den Prüfungsordnungen des Lehramtsstudiums kommunikative Fähigkeiten als explizite Kompetenzerwartungen genannt (Vogel, 2018, S. 9) und diese sind ebenso in den Bildungsstandards der Lehrkräftebildung verankert (KMK, 2004). Kommunikation spielt eine bedeutende Rolle in nahezu allen Tätigkeiten des Arbeitsalltags einer Lehrkraft. Im schulischen Kontext treten verschiedene Situationen auf, in denen Lehrkräfte in der Lage sein müssen, adäquat mit verschiedenen Gesprächspartner*innen zu kommunizieren: Eltern, Kolleg*innen, Schüler*innen und Vorgesetzte. Daher ist es wichtig, dass im Studium bereits der Grundstein dafür gelegt wird. Kommunikationsfähigkeit stellt einen wesentlichen Aspekt der professionellen Handlungsfähigkeit von Lehrkräften dar (Braun et al., 2018; Gartmeier et al., 2012).

Es wird jedoch immer wieder deutlich, dass angehende Lehrkräfte selbst in späteren Phasen ihres Studiums Schwierigkeiten haben, das zugrundeliegende Wissen miteinander zu verknüpfen und auf reale Berufssituationen anzuwenden (Heitzmann et al., 2019). Aus diesem Grund stellt sich die Frage, wie Lernmöglichkeiten gestaltet sein sollten, um die Studierenden bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen zu unterstützen. Simulationen in Form von Rollenspielen können den professionellen Kompetenzaufbau von kommunikativen Fähigkeiten angehender Lehrkräfte unterstützen (Braun et al., 2018).

Zudem wird in der hochschulischen Lehrkräfteausbildung der Praxisbezug in der ersten Ausbildungsphase kontrovers diskutiert (s. Rothland, 2020a,

2020b; Scheidig, 2020). Angehende Lehrkräfte äußern vielfach den Wunsch nach mehr Praxis, auch im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung (Liebsch, 2010; Makrinus, 2013). Wenngleich die praktische Erprobung und die Anwendung in der Praxis wesentliche Standards in der Lehrkräfteausbildung darstellen (KMK, 2019), sind in der bildungswissenschaftlichen Lehrkräfteausbildung kaum entsprechende Lehrveranstaltungen verankert, in denen Fähigkeiten zur kompetenzorientierten Professionalisierung von angehenden Lehrkräften vermittelt werden und ein Erprobungsraum mit Reflexionsanlass zur Verfügung gestellt wird. Im Rahmen eines Teilprojekts der Gießener Offensive berufliche Lehrerbildung (GOBeL) wurde ein Lehr-Lern-Konzept entwickelt, das einen solchen Erprobungsraum bereitstellt. In diesem Konzept wurden Simulationen in Form von Rollenspielen durchgeführt, um die kommunikative Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte zu fördern (s. auch Fecke & Müller, 2022).

Im vorliegenden Beitrag soll mithilfe von vorstrukturierten Reflexionsfragen herausgearbeitet werden, wie die Studierenden die Simulationen in Form von Rollenspielen wahrnehmen. Hierzu wird zunächst der Begriff der Professionalisierung theoretisch beleuchtet (s. ausführlich Döppers in diesem Sammelband) und Bezug auf die Theorie-Praxis-Verzahnung im Kontext von Professionalisierung genommen. Anschließend wird die Bedeutsamkeit kommunikativer Fähigkeiten für Lehrkräfte herausgearbeitet sowie simulationsbasiertes Lernen als Reflexionsanlass beschrieben. Abschließend werden die zugrundeliegenden Daten und das methodische Vorgehen beschrieben, die Ergebnisse dargestellt und anschließend vor dem Kontext von Professionalisierungstheorien diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Wenn von Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen wird, umfasst dies auch professionstheoretische Perspektiven auf das professionelle Handeln von Lehrkräften. Damit eine Lehrkraft professionell handeln kann, muss diese ihr wissenschaftliches Wissen auf den Einzelfall in der Berufspraxis und dessen Besonderheiten übertragen und anwenden können (Rothland, 2020a). Dies betrifft auch die Handlungsfähigkeit einer Person in spezifischen Situationen des Berufsalltags (z. B. Konfliktgespräche mit Kolleg*innen), in der, im besten Fall, die Verknüpfung von universitärem Wissen und Berufspraxis stattfindet.

Nach Oevermanns (1996) strukturtheoretischem Ansatz entsteht ein professionelles Handlungsrepertoire aus der wissenschaftlichen Konstruktion von Praxis: Nach einer klient*innenbezogenen Interaktion, so seine Annahme, können Lehrkräfte (in Ausbildung) theoretische und praktische Wissensbestände vereinen. Scheidig (2017) beschreibt, dass der Praxisbezug im Studium eine mehrdimensionale Bedeutung hat und mit verschiedenen Lerngelegenheiten

und Funktionszuschreibungen (u. a. Erwerb von Professionswissen, Praxiserprobung) verbunden ist. Beispielsweise führt die Erfahrung im Unterrichten allein nicht automatisch zu unterrichtsbezogener Expertise. So können frühe Praxiserfahrungen zu einer Überschätzung eigener Erfahrungen, einer Geringschätzung von Forschungserkenntnissen, Überforderung oder der Entwicklung nicht optimaler Lösungsstrategien führen (Ulrich & Meyer, 2021, S. 6). Umfassende Praxiserfahrung gilt als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und stellt somit einen wichtigen Bestandteil für die Professionalisierung angehender (Berufsschul-)Lehrkräfte dar.

Vor diesem Hintergrund wird zunächst beschrieben, was unter dem Begriff „Professionalisierung" in den zugrundeliegenden Ausführungen verstanden wird.

2.1 Professionalisierung von Lehrkräften

Unter Professionalisierung wird zunächst der Prozess verstanden, durch den eine Person ihre Professionalität entwickelt und zum Ausdruck bringt. Professionalität wiederum beschreibt den individuellen Zustand, in dem eine Person in der Lage ist, ihren Beruf erfolgreich und auf professionellem Niveau auszuüben (Cramer, 2012; Cramer, 2023; Evetts, 2014; Horn, 2016).

Oevermann (1996) beschreibt professionelles Handeln als die „Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichen Realität" (S. 80). Somit ist wissenschaftliches Wissen ein wesentliches Kriterium von professionellen Handlungen (s. auch Müller in diesem Sammelband). Professionelles Handeln dient meist dazu, Probleme zu lösen. Lehrkräfte haben im schulischen Berufsalltag eine hohe Verantwortung, insbesondere bei der Bearbeitung von Krisen, die eine reflexive und wissenschaftliche Haltung voraussetzt (Oevermann, 1996). Um sicherzustellen, dass ihr Handeln im Einzelfall erfolgreich ist, müssen professionelle Lehrkräfte die Fähigkeit besitzen, ihre Überzeugungen und Handlungen einer Überprüfung zu unterziehen, da sich nicht automatisch Handlungserfolg (z. B. adäquate Kommunikation) einstellt. Professionelles Handeln sollte unter Bedingungen von Ungewissheit begriffen und reflektiert werden. Das bedeutet, dass Lehrkräfte ihre eigenen Handlungen kritisch betrachten und ihre Überzeugungen regelmäßig überprüfen müssen (Cramer, 2020). Nach Oevermann (1996) tragen gerade Krisen zur Professionalisierung bei: Das Durchbrechen von Routinen kann als Chance zur Steigerung professionellen Handelns gesehen werden. Durch die Bildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrkräftehabitus[1] sind Lehrkräfte nicht mehr

1 Der Begriff Lehrkräftehabitus ist eine geschlechtergerechte Abwandlung und Weiterentwicklung des Begriffs „Lehrerhabitus" (Helsper, 2019).

blind Praxiszwängen ausgeliefert (Kramer, 2015). Letztendlich unterliegt professionelles Handeln immer Ungewissheiten, so dass es keine Erfolgsgarantie für das eigene Handeln gibt. Im Rahmen dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die erste Phase der Lehrkräfteausbildung zur Entwicklung einer professionellen Handlungspraxis beitragen kann, indem Studierende bereits authentische Situationen aus dem Berufsalltag erproben.

Das Modell der professionellen Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2013) stellt für die vorhergehenden Überlegungen den theoretischen Rahmen zur Verfügung: Es beschreibt verschiedene Kompetenzen, welche Lehrkräfte zum Ausüben ihres Berufs benötigen. Sie definieren Professionswissen als Zusammensetzung der zentralen Kompetenzfacetten *allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*, welche Lehrkräfte zum Handeln befähigen und professionelle Handlungskompetenz ausmachen. Kommunikative Kompetenzen können als Teil des pädagogischen Professionswissens von Lehrkräften angesehen werden. Als Lehrkraft sind sowohl berufliche Fähigkeiten (z. B. im Unterrichten oder Kommunizieren) als auch die Fähigkeit, das Gelernte aus dem Studium oder der Ausbildung effektiv anzuwenden, notwendig.

2.2 Professionalisierung durch einen Theorie-Praxis-Bezug

Um als Lehrkraft professionell handeln zu können, bedarf es sowohl wissenschaftlichen Wissens als auch berufspraktischen Wissens. Idealerweise werden diese beiden Formen des Wissens nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern als ein dynamischer Prozess verstanden (Rothland, 2020a).

Auch wenn das Ziel eines Lehramts-Studiums die berufliche Handlungsfähigkeit ist (Rothland, 2020a), bemängeln insbesondere angehende Lehrkräfte den fehlenden Praxisbezug an Hochschulen (Makrinus, 2013). Damit ist u. a. gemeint, dass Theorie und Praxis voneinander entkoppelt sind, was für angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung oder im Vorbereitungsdienst eine Herausforderung darstellt, sobald sie im beruflichen Kontext (Schule) handeln müssen (Rothland, 2020a). Kunter (2011) beschreibt den mangelnden Praxisbezug sowie die oftmals fehlende Rückkopplung von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung als chronisch und optimierungsbedürftig. Damit eine ganzheitliche und effektive Ausbildung angehender Lehrkräfte ermöglicht werden kann, insbesondere auch für Lehrkräfte der beruflichen Bildung, ist eine sinnvolle Verzahnung von Theorie und Praxis notwendig.

Anzumerken ist, dass mit Praxisbezug oder Praxisphasen meist eine grundlegende Erhöhung der Praktika sowie Lernbegleitung gemeint ist (Gröschner et al., 2015). Der vorliegende Beitrag widmet sich jedoch einem Verständnis des Begriffs „Praxisbezug“ und „Praxisphasen“ im Sinne einer praxisorientierten Hochschullehre, welche professionell Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und

Werte vermittelt, die essentiell sind, um beruflich handlungsfähige Lehrkräfte hervorzubringen und bezieht auch die in das Studium eingebrachten und integrierten Praxiserfahrungen ein (Ulrich, 2020).

Oftmals wird das an Hochschulen erworbene wissenschaftliche Wissen unverändert in das berufspraktische Handeln integriert (Rothland, 2020a), wodurch keine Verzahnung wissenschaftlichen und berufspraktischen Wissens erfolgen kann. Wenn Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag mit Ungewissheiten konfrontiert sind, die sie bewältigen müssen, sind die Anwendung und der Transfer des erworbenen Wissens unabdingbar, um professionell und angemessen in spezifischen Situationen handeln zu können. Somit fehlt Lehrkräften häufig eine wichtige Handlungskomponente, um professionell agieren zu können. Eine Verzahnung von Theorie und Praxis stellt in Anlehnung an Rothland (2020a) einen dynamischen Entwicklungsprozess des Lernens dar. Dieser Prozess beinhaltet die Reflexion über praktische Erfahrungen, die Integration sowie Anwendung theoretischen Wissens in der Praxis und die Anpassung der Theorie aufgrund praktischer Erkenntnisse. Rothland (2020a, S. 134) merkt an, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als prinzipielles Problem der Lehrkräfteausbildung angesehen wird, sondern eher eine Frage gelingender didaktischer Vermittlung ist (s. dazu auch Winkler, 2012, S. 309).

Das hier zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verständnis strebt an, die kommunikativen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte zu erweitern, indem sowohl theoretisches Wissen als auch praxisorientierte Erfahrungen miteinander verbunden werden, um sich gegenseitig zu ergänzen und zu bereichern. Simulationen in Form von Rollenspielen können dabei eine Möglichkeit sein, theoretisches Wissen mit praktischen Erprobungen zu verbinden (s. Kapitel 2.4).

2.3 Kommunikative Fähigkeiten

Lehrkräfte sind in ihrem beruflichen Alltag verschiedenen kommunikativen Anforderungen ausgesetzt. Kommunikation ist zudem ein grundlegendes „Element der Lehr- und Erziehungstätigkeit“ (KMK, 2004, S. 5; KMK, 2016) von Lehrkräften. Damit sie im Kontext Schule, z. B. in Elterngesprächen, Gesprächen mit Kolleg*innen, Schüler*innen oder Vorgesetzen angemessen handeln können, werden kommunikative Kompetenzen benötigt. Diese sollten als Performanz[2] in konkreten Situationen gezeigt werden können, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden (Westphal, 2009). In diesem Beitrag wird in Anlehnung an Six und Gimmler (2007) kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit einer Person, (Gesprächs-)Ziele in einer situativen und sozial ange-

2 Performanz meint hier das sichtbare, bzw. beobachtbare Handeln einer Person in einer konkreten Anforderungssituation (simulierte Praxis), während der Begriff der Kompetenz die individuelle Handlungsfähigkeit einer Person beschreibt (s. auch Blömeke et al., 2015).

messenen Weise zu erreichen, definiert (Braun et al., 2018a). Kommunikation benötigt mindestens zwei Personen, die miteinander interagieren und äußert sich vor allem durch das gesprochene Wort sowie non- und paraverbale Kommunikation (Röhner & Schütz, 2012). Kommunikation kann zur Erreichung eines verdeckten oder offensichtlichen Gesprächsziels eingesetzt werden (Habermas, 1981) – abhängig vom Kontext ist die Wahl des Kommunikationstypen wesentlich zur Zielerreichung. Das hier verwendete Instrument zur Simulation kommunikativer Kompetenzen für Lehramtsstudierende wurde von Braun et al. (2018a) entwickelt und beruht auf Habermas (1981) Kommunikationstheorie. Habermas' (1981) unterscheidet zwischen zwei Kommunikationstypen: Verständigungsorientierte und strategische Kommunikation.

Verständigungsorientierte Kommunikation dient zur Herstellung von rational motivierter Verständigung. Im Vordergrund stehen eine kooperative Problemlösung und eine gemeinsame Verständigung. Hier ist die Voraussetzung für eine Verständigung die direkte Aussprache des Gesprächsziels (Habermas, 1981). Beispielsweise haben die Studierenden ein Gespräch mit einer*einem Schüler*in simuliert, bei dem die eigene Rolle als Moderator*in erläutert wurde. Die Studierenden nehmen die Rolle der Lehrkraft ein und haben in diesem Rollenspiel eine stärkere Machtposition (Braun et al., 2018a; Braun, 2021).

Hingegen wird bei der *strategischen Kommunikation* versucht, die Einstellung, Meinung oder Haltung des Gegenübers zu beeinflussen. Das Gesagte ist hier ein Mittel zum Zweck (Habermas, 1981). Als konkretes Beispiel sollten die Studierenden mit einer*einem schwierigen Kollegin*Kollegen ein Gespräch über die gemeinsame Zusammenarbeit führen, und sollten strategisch orientiert argumentieren. In dem Beispiel haben beide Gesprächspartner*innen die gleiche Machtposition (Braun et al., 2018a; Braun et al., 2018b).

Gerteis (2009, S. 445) hat drei Kommunikationssituationen herausgearbeitet, in denen eine zeitnahe und flexible Reaktion seitens der Lehrkräfte benötigt wird:

Situation A: Es handelt sich um eine dynamische Anwendung, die ein flexibles Anpassen an eine nur teilweise kontrollierbare Entwicklung erfordert.

Situation B: In der Regel ist es eine Situation, in der die Lehrperson einem gewissen (Handlungs-)Druck ausgesetzt ist, z. B. durch Exponiertheit oder emotionale Beteiligung.

Situation C: Es ist üblich, dass Entscheidungen in diesem Kontext relativ schnell getroffen werden müssen.

Die von Gerteis (2009) herausgearbeiteten Kommunikationssituationen heben nochmals hervor, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf oftmals mit Situationen konfrontiert sind, die ungewiss sind (s. auch Oevermann, 1996) und gleichzeitig eine Handlungsentscheidung erfordern. Das Einüben wiederkehrender Situationen (z. B. ein Konfliktgespräch mit einer*einem Kollegin*Kollegen) kann an-

gehenden Lehrkräften Orientierung und Sicherheit geben (Gartmeier et al., 2012). Simulationen in Form von Rollenspielen sind eine geeignete Methode, um die individuelle Handlungsfähigkeit zu erproben, die Wirkung des eigenen Handelns zu erfahren und die Performanz kommunikativer Kompetenzen zu verbessern und zu beobachten.

2.4 Simulationen in Form von Rollenspielen als Reflexionsanlass

Simulationsbasiertes Lernen ist eine Methode, bei der die Bedingungen des beruflichen Umfelds zum Zweck des Lernens und Einübens von Fähigkeiten simuliert werden können. Die Methode ermöglicht ein aktives Erfahrungslernen, sodass die Lernenden auf zukünftige berufliche Herausforderungen vorbereitet werden. Mit Hilfe von Simulationen können Lernbeschränkungen in Situationen des realen Lebens aufgehoben werden, da die Lernenden sich risikofrei unter sicheren Bedingungen erproben können, jedoch ohne direkte und schwerwiegende Konsequenzen für das reale Leben (Frei-Landau & Levin, 2022). Sie sind ein effektiver Ansatz zur Entwicklung komplexer (hier: kommunikativer) Fähigkeiten, da spätere berufliche Tätigkeiten komplex und realistisch dargestellt und simuliert werden können (Braun & Mishra, 2016; Chernikova et al., 2020; Ulrich, 2020). Nach Cook et al. (2013) sind Simulationsmethoden ein pädagogisches Werkzeug, sodass Lernende in sozialen Interaktionen das wirkliche Leben nachahmen. Ulrich und Meyer (2021) betonen, dass mit simulationsbasiertem Lernen das Maximum an Praxisnähe sowie ein Transfer des Gelernten gewährleistet sind. Zudem kann ein Rahmen für die Anwendung theoretischer Kenntnisse auf die berufliche Praxis geschaffen werden und ein reflektierter Lernprozess unterstützt werden (Manburg et al., 2017).

Wie einleitend beschrieben wird in der Lehrkräftebildung oftmals die Kluft zwischen Theorie und Praxis diskutiert (z. B. Kunter, 2011; Wahl, 2001; Rothland, 2020b). Simulationen, in Form von Rollenspielen, können als eine Methode des Theorie-Praxis-Transfers angesehen werden, die diese Kluft überbrücken: Zuvor erlernte Theorien (hier z. B. die Theorie des kommunikativen Handelns nach Habermas) können in der Simulation angewendet werden. Voraussetzung für diesen Transfer (Anwendung des Wissens in der Praxis) ist, dass die Lern- und die späteren Anwendungssituationen nicht zu stark differieren (z. B. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006). Demzufolge sollten die Lernsituationen möglichst authentisch, d. h. nah an der beruflichen Realität, und anwendungsbezogen sein (Gage & Berliner, 1996; Rank et al., 2012). Im Rollenspiel können konkrete Situationen (Standardsituationen) aus dem Berufsalltag einer Lehrkraft im geschützten Rahmen simuliert werden. Auf diese Weise können neue Zielverhaltensweisen von den Studierenden ausprobiert und eingeübt werden. Gerade für angehende Lehrkräfte sind solche Lernmöglichkeiten wesentlich, da Praktika alleine nicht ausreichen, um das Gelernte aus dem

Studium umzusetzen. Insbesondere dann, wenn es um kommunikative Fertigkeiten geht: Nicht alle berufsrelevanten Kommunikationssituationen können während der Praktika ausreichend erprobt werden. Obwohl Praktikant*innen grundsätzlich Einblicke in Eltern- oder Beratungsgespräche oder Gespräche mit Kolleg*innen und der Schulleitung erhalten können, ist es selten, dass sie diese Gespräche tatsächlich selbst führen (Gerteis, 2009). Dieser Umstand kann auf die unterschiedliche Einbindung von angehenden Lehrkräften während ihres Praktikums im Vergleich zu fest angestellten Lehrkräften zurückzuführen sein. In einem Rollenspiel werden Studierende mit konkreten und komplexen Handlungsanforderungen der beruflichen Realität einer Lehrkraft konfrontiert. Dadurch haben angehende Lehrkräfte die Möglichkeit, sich selbst zu erproben und im Anschluss mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Mit Rollenspielen wird ein Reflexionsanlass geschaffen, der nicht im inhaltsleeren Raum stattfindet, sondern mit einer konkreten und authentischen Handlungssituation verknüpft wird. Simulationen in Form von Rollenspielen rahmen diese Reflexionsanlässe effizient: Insbesondere für den Lerntransfer (z. B. Erkennen von Theorie-Praxis-Zusammenhängen) ist ein Reflexionsanlass nach der simulierten Praxis essentiell, um das eigene Handeln zu reflektieren und Handlungsalternativen zu generieren (im Sinne eines ‚reflective practitioner', Schön 1987).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine professionelle Lehrkraft in der Lage sein sollte, im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung, a) professionell und angemessen zu handeln, b) die erlernte Theorie in die Praxis zu übertragen und c) die berufliche Praxis mit Theorien aufzuhellen. Dafür benötigt es bereits im Studium Formate, in der eine didaktische Verzahnung dieser Aspekte in Lehr-Lern-Formate eingebettet ist. Es ist jedoch nachgewiesen, dass die Nutzung von Lerngelegenheiten an der Hochschule zur Entwicklung professioneller Lehrkompetenz von den Erwartungen und Bewertungen der Studierenden abhängt: Eine strukturierte Reflexion eigener praktischer Erfahrungen und die Vermeidung von Rückgriffen auf vermeintlich bewährte Handlungsmuster erfordern Begleitformate wie bspw. Reflexionsfragen (Scheidig & Holmeier, 2022). Während ihrer Ausbildung erhalten Lehrkräfte meist wenig Reflexionsimpulse und können ihre Praxiserfahrungen möglicherweise ohne Unterstützung durch Dozierende nicht theoretisch durchdringen: Denn erst durch die Reflexion der Erfahrung, kann das Erlebnis zur Erfahrung werden (Dewey, 1993/1916).

Im vorliegenden Beitrag wird der Zugang zu einer Theorie-Praxis-Verzahnung über die Methode der Simulationen in Form von Rollenspielen gesucht. Der Beitrag widmet sich folgender Frage: Wie nehmen die Studierenden die Simulationen in Form von Rollenspielen wahr?

3. Forschungsmethodisches Vorgehen zu Simulationen im Lehramtsstudium

3.1 Daten, Design und Stichprobe

Die Daten wurden in einem Lehr-Lern-Forschungsprojekt (s. zusammenfassend Fecke & Müller, 2022) im Sommersemester 2021 an der Justus-Liebig-Universität Gießen mittels eines experimentellen Designs erhoben. Die Studierenden haben dabei Simulationen in Form von Rollenspielen mit einer eigens dafür trainierten professionellen Schauspielperson durchgeführt. Bei den Situationen handelt es sich um typische Berufssituationen von Lehrkräften (s. auch Braun et al., 2018a; Braun, 2021). Die verwendeten Rollenspielinstruktionen basieren auf Habermas' Kommunikationstheorie (1981) und wurden von Braun und Kolleg*innen (2018a) entwickelt. Jede*r Studierende*r führte in einem Dialog mit der professionellen Schauspielperson sowohl ein strategisches als auch ein verständigungsorientiertes Rollenspiel durch. Anzumerken ist, dass die Simulationen in Seminare eingebettet waren. In diesen wurden u.a. Kommunikationstheorien sowie Professionalisierungstheorien behandelt.

Die Studierenden wurden vor den Simulationen randomisiert avatarbasierten (n=29) und videokamerabasierten (n=32) Interaktionen zugeteilt. Insgesamt haben 61 Studierende an den Simulationen teilgenommen: 29 Personen davon studieren allgemeines Lehramt (alle Fachrichtungen außer berufliches Lehramt), 21 Personen berufliches Lehramt auf Bachelorniveau und 11 Personen berufliches Lehramt (Metall- und Elektrotechnik) auf Masterniveau. Von den teilnehmenden Studierenden sind 49,18 % (n=30) weiblich, 49,18 % (n=30) männlich und eine Person hat keine Angaben gemacht. Das durchschnittliche Alter der Studierenden liegt bei 27 Jahren (SD=4,44). Insgesamt gaben 60 von 61 Teilnehmenden ihre Reflexionsfragen ab.

3.2 Instrument Reflexionsfragen

Im Anschluss an die Simulationen, welche hier als Reflexionsanlass dienen, erhielten die Studierenden ein Dokument mit vorstrukturierten Reflexionsfragen, um ein tiefergehendes Verständnis von den Erfahrungen sowie dem sozialen Interaktionsprozess der Studierenden zu erhalten.

Diese Methode bietet den Vorteil, dass sie einen direkten Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Teilnehmenden ermöglicht. Die Reflexionsfragen können Einblicke in individuelle Interpretationen, Perspektiven und Empfindungen geben. Reflexionsfragen können sowohl als eigenständige Methode verwendet werden, um spezifische Fragen zu untersuchen (hier die Wahrnehmung der Studierenden von der simulierten Praxis), als auch als ergänzende Methode in Kombination mit Interviews, Beobachtungen oder anderen qualitativen Ansätzen.

Die hier entwickelten Fragen sind so angelegt, dass die Studierenden die Möglichkeit erhalten in verschiedenen Themenbereichen (z. B. Fragen zur persönlichen Rollenfindung oder Fragen zur fachlichen Entwicklung) ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Erfahrungen im Zusammenhang mit der simulierten Praxis zu reflektieren und zu dokumentieren (Gibbs, 1988). Anzumerken ist, dass der Einsatz von Reflexionsfragen nicht als Gesprächsersatz dient, sondern als Anlass genutzt werden sollte, um miteinander ins Gespräch zu kommen (Burchert & Schulte, 2011).

Die hier eingesetzten Reflexionsfragen haben sich durch vorstrukturierte Fragen zusammengesetzt. Beispielsweise wurden die Studierenden danach gefragt, wie sie den Tag erlebt haben und ob sie sich wohl gefühlt haben. Zudem wurde gefragt, wie die simulierte Praxis zu der beruflichen Vorstellung als Lehrer*in passt oder welche Bedeutung die simulierte Praxis für den Beruf hat. Weitere vorstrukturierte Fragen waren, ob und inwiefern die Vorerfahrungen oder das theoretische Wissen bei der Durchführung der Simulationen geholfen haben. Dabei wurde es den Studierenden überlassen, ob und zu welchen vorstrukturierten Fragen sie ihre Gedanken dokumentieren. Zudem konnten die Fragen als Fließtext oder anhand der Vorstrukturierung abgegeben werden (Gibbs, 1988).

Durch das Anknüpfen an eine Erfahrung (der Reflexionsanlass ist hier das Rollenspiel) und das bewusste Nachdenken über die eigenen Gedanken und Gefühle während dieses Erlebnisses, können Verbindungen zu ähnlichen Situationen oder zu Theorien aus dem Studium hergestellt werden und so möglicherweise Muster und Zusammenhänge erkannt werden.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage (Wie nehmen die Studierenden die Simulationen in Form von Rollenspielen wahr?) wurden von insgesamt 60 Studierenden die Reflexionsfragen herangezogen.

Die Rückmeldungen auf die Fragen waren hinsichtlich Umfang, Schreibstil und Reflexionsgrad sehr heterogen. Die Datenauswertung erfolgte über eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und wurde mithilfe der Software MAXQDA 2022 kodiert. Bei der Strategie der Zusammenfassung wurde das Material zunächst paraphrasiert und generalisiert. Dabei wurden die Reflexionsfragen pro Person einzeln ausgewertet. Anschließend wurden die wichtigsten Aussagen der Studierenden zur Fragestellung gebündelt, reduziert und Kategorien zugeordnet, die sich aus dem theoretischen Rahmen und Vorüberlegungen ergaben. Kategorien, die in nahezu allen Reflexionsfragen wiederkehren, werden als Gesamtergebnis nachfolgend vorgestellt (s. Tabelle 1).

Die ausgewerteten Reflexionsfragen wurden von den Studierenden als Leistungsnachweis zum Bestehen des Seminarkurses eingereicht. Aufgrund dessen kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden bei der Beantwortung der vorstrukturierten Fragen eine möglichst hohe Qualität angestrebt haben. Dennoch kann ebenfalls auch von einer eventuellen Beachtung sozialer Erwünscht-

	Rollenspielsimulationen als Professionalisierungsmöglichkeit		
	Kategorie	**Subkategorien**	**Ankerbegriffe/Erläuterungen**
Erfahrungen	Format	– Avatarbasiert – Videokamerabasiert	induktiv
	Simulierte Praxis als …		
	Anregung eines Lernprozesses (induktiv)	– Fachliche Entwicklung – Persönliche Entwicklung – Ablehnung der Lernmöglichkeit	Lerninhalte und -ziele
	Simulationen als Herausforderung (induktiv)	– Diskrepanzerfahrungen/Irritationsmomente	Es werden Hürden und „Stolpersteine“ beschrieben und Aspekte, die schwer gefallen sind
Transfer	Theorie-Praxis-Bezug (deduktiv) (s. auch Rothland, 2020)	– Anknüpfen an theoretisches Wissen (z. B. pädagogische Theorien) – Es wird kein Bezug zu Theorien aus dem Seminar hergestellt	Im Seminar wurden verschiedene pädagogische Theorien sowie Theorien zur Professionalisierung und kommunikative Kompetenzen behandelt. Bedeutung für den Beruf als Lehrkraft wird benannt.
	Anknüpfung an Vorerfahrungen (deduktiv)	– Ja (pädagogische Erfahrung, Berufserfahrung, Lebenserfahrung) – Nein	Vorerfahrungen spielen insbesondere bei Studierenden der beruflichen Bildung eine wesentliche Rolle (Döppers, 2022).
Handlungsalternativen	Handlungsalternative	– Benennung von Handlungsalternativen (Ja/Nein)	Eine Handlungsalternative wird erkannt und beschrieben bzw. ausgeführt.

heit ausgegangen werden. Dies war der Autorin bei der Analyse der Reflexionen bewusst und diese Aspekte wurden in der Interpretation berücksichtigt.

4. Darstellung der Ergebnisse

Die Gesamtübersicht der Ergebnisse, wie die Studierenden die Rollenspiele wahrgenommen haben, sind in Tabelle 1 zusammengefasst dargestellt. Die nachfolgende Ergebnisdarstellung zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage, inwiefern die Studierenden die simulierte Praxis wahrnehmen, erfolgt anhand der Originaltexte[3] aus den Reflexionsfragen der Studierenden.

3 An dieser Stelle wurde auf eine Kennzeichnung der Rechtschreibfehler in den Originalzitaten der Studierenden für eine bessere Lesbarkeit verzichtet.

4.1 Erfahrungen

Unter dem Aspekt der Erfahrung lassen sich die Kategorien Format, Anregung eines Lernprozesses und die Wahrnehmung der Simulationen als Herausforderung zusammenfassen.

Format

Die zwei unterschiedlichen Formate (video- oder avatarbasiert) haben bei den Studierenden vor den Simulationen teilweise zu Unsicherheiten geführt, da während der Online-Lehre *„öfters technische Probleme“* (w27_LA-a[4]) verzeichnet werden konnten. Während den Simulationen kam es jedoch kaum zu technischen Störungen, weswegen die digitale Durchführung dahingehend insgesamt als erfolgreich von den Studierenden angesehen wurde. Zudem nahmen die Studierenden beider Formate wahr, dass die Schauspieler*innen zu einem professionellen und authentischen Rahmen beigetragen haben, da diese stets ihre Rolle gewahrt haben und nicht so schnell kompromissbereit waren, wie es bei den Übungen mit den Kommiliton*innen wahrgenommen wurde:

> *„Allein die Tatsache, dass man es in den Rollenspielen mit echten Schauspielern zu tun hatte, gab dem Rollenspiel, wie bereits erwähnt, genau die professionelle Rahmung, die für die Seminarsteilnehmer ‚echtere‘ Erkenntnisse zu gelassen haben.“* (m1_LA-a)

Dies zeigt, dass die Schauspieler*innen zu einer professionellen Lernumgebung beigetragen haben.

Lernprozess

Insgesamt deuten die Studierenden in ihren Reflexionsfragen an, dass sie die Simulationen als Lernmöglichkeit wahrgenommen haben und beschreiben eine fachliche oder persönliche Entwicklung. Dies betrifft insbesondere Studierende des allgemeinen Lehramts. Das Wahrnehmen eines Lernprozesses sowie die fachliche und persönliche Entwicklung stellen einen wesentlichen Aspekt von Professionalisierung dar. Das Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen sowie einer Identifikation mit der beruflichen Identität als Lehrkraft spielen ebenfalls eine wichtige Rolle im Kontext von Professionalisierung:

4 Die Abkürzungen ergeben sich aus dem biologischen Geschlecht (w/m), einer Individuellen Zahl sowie dem Kürzel LA (Lehramt) und anschließend einer Zuordnung zur Lehramtsform (allgemeines Lehramt: LA-a; berufliches Lehramt (B.A.): LA-bb und berufliches Lehramt (M.A.): LA-bm).

> *„Ich denke, dass ich in Konfliktsituationen sehr auf Harmonie achte, sodass ich eher dazu neige, nachzugeben und zu schnell Kompromisse eingehe. Das sollte ich in meiner beruflichen Zukunft in einem gewissen Maße verändern, um zu vermeiden, dass ich ausgenutzt werde oder mich regelmäßig überfordere oder überarbeite."* (w2_LA-a)

Zudem wurden die Simulationen als sicherer Erprobungsraum, in dem keine Konsequenzen drohen, wahrgenommen. Die Rollenspiele wurden als eine Chance angesehen, in der eine *„echte Schulsituation"* (w3_LA-a) durchlebt werden kann, *„ohne dass diese einen Einfluss auf mein Ansehen oder Werdegang haben"* (w3_LA-a) und Fehler gemacht werden dürfen, im Vergleich zu realen Situationen im späteren beruflichen Alltag. In der Reflexion dieser subjektiven relevanten Erfahrungsmomente wird auch deutlich, dass die Studierenden flexibles Handeln in der Schulpraxis als wichtig erachten:

> *„Jedoch denke ich, dass Situationen in der Realität von einer Lehrkraft mehr Flexibilität und Spontanität erfordern als in diesem Rollenspiel. In der Rollenspielsituation hatte man einen ‚sicheren Raum' in dem man Fehler machen durfte ohne, dass diese sich negativ auf das Berufsleben o. ä. auswirken."* (w4_LA-bb)

Teilweise wurden die Simulationen als Lernmöglichkeit abgelehnt, insbesondere von den Studierenden der beruflichen Bildung (Bachelor und Master). Es fiel den Studierenden schwer, die Rollenspiele als Lernmöglichkeit wahrzunehmen bzw. als praktischen Erfahrungswert einzustufen. Bereits erworbenen Fähigkeiten, z. B. durch berufliche Tätigkeiten, wird ein größerer Stellenwert bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung zugeschrieben (s. auch Kategorie „Vorerfahrungen"):

> *„Da ich schon seit Längerem an einer Schule arbeite und außerdem lange Zeit im Jugendbereich als Betreuer tätig war, konnte ich nichts Neues mitnehmen. Mit den Situationen kam ich daher gut zurecht und konnte mein vorhandenes Wissen gut nutzen."* (m2_LA-bb)

Zudem werden die Simulationen von manchen Studierenden nicht als Lernmöglichkeit wahrgenommen, da davon ausgegangen wird, dass es bestimmte Fähigkeiten gibt, die eine Lehrkraft bereits bei Eintritt in das Studium innehaben sollte. Diese seien jedoch nicht erlernbar:

> *„In der Realität hat man nicht die Möglichkeit solche Gespräche zu proben. Aus diesem Grund glaube ich, dass ein*e Lehrer*in einfach über bestimmte intrinsische Eigenschaften verfügen muss, weil man diese nicht lernen, proben oder trainieren kann."* (w4_LA-bb)

Für Studierende der beruflichen Bildung war es schwierig, die in der simulierten Praxis erlebten Beispielsituationen auf andere Situationen zu übertragen, wenn

diese nicht direkt mit ihren beruflichen Vorstellungen übereinstimmten. Die Erfahrungen wurden nicht auf andere Situationen übertragen, die möglicherweise im zukünftigen Beruf auftreten könnten, weswegen das Rollenspiel als weniger relevant für die zukünftige berufliche Tätigkeit angesehen wird:

> *„Das erste Rollenspiel passte meiner Meinung nach nicht so gut in meine berufliche Vorstellung als Lehrer, da es zum einen mit Geschichte um ein für mich fremdes Fach ging und ich zweitens als angehender Berufsschullehr, wenngleich es vorkommen kann, vermutlich nicht so viele Studienfahrten vorbereiten werde.“* (m3_LA-bm)

Demgegenüber kann ein Bezug hergestellt werden, wenn das simulierte Rollenspiel zur eigenen Lebenswelt (z. B. gleiche Fächerkombination, Anknüpfen an Erfahrungen) und zum eigenen Lebensentwurf passt und dementsprechend habituell angeknüpft werden kann:

> *„Die zweite Situation hat mir hingegen sehr gut gefallen, da es sich um eine so konstruierte Situation handelte, in die zu gelangen ich mir durchaus vorstellen kann. […], hatte die Situation für mich einen Lebensweltbezug.“* (m3_LA-bm)

Diese Beispiele verdeutlichten, dass die Zuschreibung bedeutsamer Praxismomente ein wesentlicher Aspekt bei der Durchführung von Simulationen ist und sich in unterschiedlichen professionsrelevanten Bereichen widerspiegelt. Darüber hinaus bewegt sie sich im Spannungsfeld von individueller Verunsicherung und selbsteingeschätzter professioneller Handlungskompetenz. Gleichzeitig wird eine eingeschränkte Form des Transfer-Gedankens bei den Studierenden des beruflichen Lehramts sichtbar, wenn die Rollenspiele nur dann als brauchbar angesehen werden, wenn sie der beruflichen Vorstellung als Lehrkraft nahezu eins zu eins entsprechen. Die wahrgenommene mangelnde Passung der Rollenspielbeispiele wird zum Teil auch von den Studierenden des allgemeinen Lehramts kritisiert, wenngleich diese öfters Bezüge zu ähnlichen Situationen herstellen.

Ebenfalls wird durch die Studierenden wahrgenommen, dass außerunterrichtliche Kompetenzen für den Lehrberuf wichtig sind:

> *„Zwar haben die Rollenspiele nicht in Unterrichtssituationen stattgefunden, beschrieben aber Situationen in denen sich Lehrkräfte häufig wieder finden. LehrerInnenhandeln besteht nicht nur aus Unterricht abhalten, mindestens genauso wichtig ist die Arbeit und die daraus entstehenden Situationen außerhalb des regulären Unterrichts. Die Rollenspiele haben mir gezeigt, dass ich über den Tellerrand des Unterrichts hinausschauen muss und mir auch Kompetenzen aneignen muss, welche mir helfen genau diese Situationen zu bewältigen. Ganz vorne steht hier für mich die Kommunikative Kompetenz und die Kompetenz des Reflektierens.“* (w32_LA-bb)

Die Studierenden nehmen die simulierte Praxis bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen als angehende Lehrkraft als bedeutend wahr und schreiben der Entwicklung von Kompetenzen, die nicht nur während des Unterrichtsgeschehens benötigt werden, eine Bedeutung zu. Außerfachliche Kompetenzen sind für den Umgang mit vielfältigen außerschulischen Situationen und Herausforderungen von Bedeutung und werden auch außerhalb des Klassenzimmers benötigt. Einige Studierende sind zudem in der Lage, die simulierte Praxis als Reflexionsanlass wahrzunehmen. Sie durchlaufen dadurch einen Lernprozess, der zur Weiterentwicklung von fachlichen und persönlichen Kompetenzen anregt.

Herausforderungen

Während einige Studierende durch die simulierte Praxis keine Herausforderungen wahrgenommen haben, hat diese hingegen bei anderen Studierenden Irritationsmomente hervorgerufen, d. h. sie haben diese als Herausforderungen wahrgenommen. Teilweise wurden die Herausforderungen negativ assoziiert und haben zu einer Diskrepanzerfahrung geführt, da eigene Erwartungen, Überzeugungen und selbst gesetzte Ziele in den Simulationen mit den tatsächlichen Ergebnissen in der simulierten Praxis kollidieren:

> *„Ein Rollenspiel mit völlig fremden Situation, in einer virtuellen Umgebung, das erlebt man ja nicht jeden Tag. Beim ersten Rollenspiel habe ich mich nicht sonderlich wohl gefühlt. Ein Beratungsgespräch in einer beruflichen sparte, die mir fremd ist und einer Schülerin, die meine Vorschläge gefühlt komplett ignorierte, sodass das Gespräch irgendwann komplett stagnierte und ich sogar fragte, wie ich ihr helfen könne, wenn Sie ja eigentlich sogar schon alles wisse.“* (m4_LA-bm)

Die Diskrepanzerfahrung wird in dem simulierten Beratungsgespräch von dem zitierten Studierenden selbst wahrgenommen und zunächst werden die Gründe für die Fehlkommunikation in dem Verhalten des Gegenübers gesucht. Eine gemeinsame Verständigungsbasis findet nicht statt und beide Parteien scheinen unterschiedliche Ziele in der Konversation zu verfolgen, was zu einem Irritationsmoment bei dem Studierenden geführt hat, mit der Konsequenz, dass er sich hilflos fühlt. Die Lehrer-‚Rolle‘, die der Student eingenommen hat, wird nicht aufrechterhalten und ein Bezug zu vermittelten Theorien kann nicht hergestellt werden, um mit einer alternativen Handlung das gewünschte Ziel zu erreichen. Es kann demnach eine Herausforderung sein, mit einer unbekannten Person zu interagieren und spontan auf Aussagen zu reagieren. Dabei kann die Wahrnehmung einer Herausforderung auch darauf zurückgeführt werden, ob und inwiefern Personen dazu in der Lage sind, sich auf die Rollenspiele einzulassen. Gleichzeitig kann durch das Wahrnehmen solcher Momente ein Reflexionsprozess angeregt werden. Solche Herausforderungen können eine Gelegenheit bieten, Fähigkeiten zu entwickeln, Erfahrungen zu sammeln und Selbstvertrauen

aufzubauen. Sie sind Teil beruflicher Praxis und können positive Veränderungen und Wachstum fördern, wenn sie erfolgreich bewältigt werden.

4.2 Transfer

Unter die Kategorie Transfer fallen die Subkategorien „Theorie-Praxis-Bezug" sowie „Vorerfahrungen". Insbesondere die Studierenden der beruflichen Bildung nehmen das theoretische Wissen aus dem Studium als nicht hilfreich wahr, sondern vielmehr die (beruflichen) Vorerfahrungen, die sie bereits gemacht haben. Hingegen gaben die Studierenden des allgemeinen Lehramts eher an, dass sie einen Bezug zu den Theorien im Studium herstellen konnten.

Theorie-Praxis-Bezug

Einige Studierende des beruflichen Lehramts (8 Bachelorstudierende und 4 Masterstudierende) sowie eine Studierende des allgemeinen Lehramts gaben explizit an, dass sie keinen Bezug zu Theorien aus dem Studium herstellen konnten und betonen, dass sie theoretisches Wissen als nicht hilfreich für den Beruf als Lehrkraft ansehen. Es wird von den Studierenden des beruflichen Lehramts beschrieben, dass sich das erworbene Wissen an Hochschulen zu stark von der Praxis unterscheide, sodass es im Berufsalltag als Lehrkraft voraussichtlich nicht angewendet werden kann. Zwar erscheint theoretisches Wissen als „*Rüstzeug*" sinnvoll, aber als hilfreich wird es nicht wahrgenommen:

> *„Das theoretische Wissen, welches man sich während dem Studium aneignet, ist nach meiner Meinung oft nicht hilfreich. Theorie und Praxis unterscheiden sich dafür zu stark. Als Rüstzeug ist es gut theoretisches Wissen erlangt zu haben, aber die Umsetzung der Theorie in die Praxis ist meist nicht möglich." (m2_LA-bb)*

Zugleich wird betont (s. auch Ergebnisse zu Lernprozess), dass es bestimmte Eigenschaften gibt, die eine Lehrkraft mitbringen sollte, die aber nicht erlernt werden können (z. B. Persönlichkeitseigenschaften wie Empathie), sodass eine praktische Erprobung nur sinnvoll erscheint, um bereits vorhandene Eigenschaften auszubauen:

> *„Entweder kann man mit Menschen, insbesondere mit Jugendlichen, umgehen oder man sollte nochmal überdenken, ob man den richtigen Ausbildungsweg gewählt hat. Keine Theorie der Welt kann einem Empathie erlernen"* (m2_LA-bb).

Der simulierten Praxis wird damit ein geringer Stellenwert bei dem Erwerb von Kompetenzen für den Lehrberuf eingeräumt und sie wird als *„kleines Amüsement"* dokumentiert. Zudem wird der simulierten Praxis nicht *„viel Bedeutung"* für den eigenen Beruf als Lehrkraft zugeschrieben, *„da dies einen definitiv nicht auf den späteren Beruf vorbereitet"* (m2_LA-bb). Ein Bezug zu den

Theorien aus dem Seminar oder dem Studium im Allgemeinen kann an dieser Stelle noch nicht hergestellt werden und führt zu einer begrenzten Übertragung von theoretischem Wissen auf realistische Beispielsituationen aus dem Berufsalltag einer Lehrkraft. Die Methode der Rollenspiele wird hier zum Teil durch die Studierenden des beruflichen Lehramts eher abgelehnt und nicht als gewinnbringend für die spätere berufliche Praxis (8 Studierende der beruflichen Bildung, 2 davon auf Masterniveau sowie 2 Studierende des allgemeinen Lehramts) eingeschätzt. Damit einher geht die Zurückweisung des Anspruchs der simulierten Praxis, durch das Erproben von typischen Situationen aus dem Berufsalltag die Handlungskompetenz der Studierenden zu steigern.

Daneben gaben wenige Studierende des beruflichen und allgemeinen Lehramts an, dass sie zwar davon ausgehen, dass ihnen das theoretische Wissen *„zumindest nicht bewusst"* geholfen hat, da sie während des Rollenspiels zu *„aufgeregt und viel zu sehr damit beschäftigt"* (m5_LA-bb) waren, auf das Gesagte ihres Gegenübers zu reagieren. Dies zeigt, dass die Simulation eine anspruchsvolle praktische Erprobung darstellt, in der die Studierenden mit ihren eigenen Kognitionen beschäftigt sind und eher intuitiv handeln. Hingegen konnten einige Studierende (21 Studierende des allgemeinen Lehramts, 6 Studierende der beruflichen Bildung auf Bachelorniveau und 2 Studierende der beruflichen Bildung auf Masterniveau) einen Bezug zu den Theorien aus dem Seminar oder dem Studium im Allgemeinen herstellen und teilweise sogar erkennen, dass die Rollenspiele bzw. die Instruktionen auf Habermas' (1981) Theorie des kommunikativen Handelns beruhen und zwischen der strategischen und verständigungsorientierten Kommunikation unterscheiden. Zudem konnte ein Großteil der Studierenden in den Rollenspielen einen Mehrwert für den Beruf als Lehrkraft wahrnehmen: 14 Studierende des allgemeinen Lehramts und 13 Studierende der beruflichen Bildung, zwei davon Masterstudierende.

Vorerfahrungen

Aus den Reflexionsfragen wurde ersichtlich, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts (11 Studierende auf Bachelorniveau und 8 Studierende auf Masterniveau) im Vergleich zu Studierenden des allgemeinen Lehramts (8x) eher angaben, dass ihre (beruflichen) Vorerfahrungen (z. B. Freiwilliges Soziales Jahr, berufliche Ausbildung, schulische Praktika oder pädagogische Tätigkeiten) bei der Durchführung der Rollenspiele hilfreicher waren als Theorien aus dem Studium:

> *„Ich habe versucht die Gespräche auf der Grundlage meiner Vorerfahrungen durch ähnliche Gespräche aus dem Berufsleben oder privaten Leben zu führen. Wodurch die Vorerfahrungen für mich sehr ausschlaggebend waren."* (m6_LA-bb)

Das Zurückgreifen auf die persönlichen, aber auch beruflichen Vorerfahrungen wird insbesondere von den Studierenden der beruflichen Bildung als wertvolle Ressource angesehen:

> *„Die jahrelange Jugendarbeit als Gruppenleiter und Betreuer sowie die Arbeit als Lehrkraft an einer Schule haben mich schon oft mit den verschiedensten Situationen konfrontiert. Oft musste ich feststellen, dass mein Umgang mit diesen Situationen geprägt war, durch die Erfahrung aus meiner Jugend, also meinem Elternhaus, oder auch durch Problemlösungen anderer, die mir in meinem Leben begegnet sind. […] Aus diesen Erfahrungen konnte ich auch während dem Rollenspiels zehren."* (m2_LA-bb)

Die persönlichen Erfahrungen haben den Studenten geprägt und ihm geholfen, mit herausfordernden Situationen umzugehen. Auf diesen Erfahrungsschatz greift er in der simulierten Praxis zurück. Auch Erfahrungen aus der eigenen Lernbiografie wurden in Bezug zu den Rollenspielen dokumentiert:

> *„Ich habe vor einigen Jahren ein Gespräch über meine berufliche Zukunft bei einem Jobcenter geführt, an dessen Ende ich für mich den Job des Lehrers entschieden habe. Vielleicht half mir dieses Gespräch, mich in die Rolle eines Beraters einzufinden. Weiterhin habe ich bereits drei Praktika an unterschiedlichen Schulen absolviert, die mich ein wenig auf die Rolle des Pädagogen vorbereitet haben."* (m7_LA-a)

Bei der Berufswahl hat der Student die bewusste Entscheidung getroffen, den Beruf des Lehrers zu verfolgen. Zudem wird angedeutet, dass diese Erfahrung dazu beigetragen haben könnte, in der simulierten Beratungssituation ähnlich zu handeln, ähnlich wie beim Modelllernen, und sich dadurch in den Simulationen leichter mit der Rolle identifizieren zu können. Hinzu kommen die praktischen Erfahrungen im pädagogischen Umfeld, die bei der Durchführung hilfreich gewesen sein könnten.

Gleichzeitig, so zeigt sich über alle betrachteten Fälle, werden jahrelangen beruflichen Erfahrungen (gemessen in Zeit) ein hoher Erfahrungswert beigemessen und die Studierenden fühlen sich durch ihre mit der Zeit gesammelten beruflichen Einblicke kompetenter bei der Durchführung der Rollenspiele.

4.3 Handlungsalternativen

Mit der Frage, inwiefern das Rollenspiel anders hätte umgesetzt werden können, wird auf das Erkennen einer Handlungsalternative abgezielt, indem die Studierenden die Erfahrungen aus der simulierten Praxis sowie die eigenen Handlungen kritisch hinterfragen. Dabei beschreiben Studierende der beruflichen Bildung vergleichsweise öfter (17 Studierende der beruflichen Bildung: 12 Studierende auf Bachelorniveau und 5 Studierende auf Masterniveau) als

Studierende des allgemeinen Lehramts (5 Studierende), dass sie keine Handlungsalternative sehen: *„Anders geht natürlich immer, aber dennoch war es so sehr sinnvoll“* (w5_LA-bb). Teilweise wurde diese Frage lediglich mit einem „nein“ (4 Studierende auf Masterniveau) zurückgewiesen. Zudem wurde die Frage als Anlass genutzt, äußere Bedingungen wie das Setting der Rollenspiele, wahrgenommene Realitätsferne oder missverständlich empfundene Rollenspielanweisungen zu dokumentieren. Manche Studierende schreiben ihr Interaktionsverhalten äußeren Bedingungen zu, die sie daran hindern, das eigene Handeln zu reflektieren und eine Handlungsalternative zu finden. Dies deutet darauf hin, dass sich ein Teil der Studierenden dagegen verschließt, die eigenen Erfahrungen und Handlungen kritisch zu hinterfragen und die Simulationen somit nicht als Reflexionsanlass wahrgenommen und genutzt wurden.

Eine Handlungsalternative wurde von 15 Studierenden des allgemeinen Lehramts, 5 Studierenden des beruflichen Lehramts auf Bachelorniveau und 2 Masterstudierenden beschrieben. Es konnte oft dann eine Handlungsalternative genannt werden, wenn ein persönlicher Misserfolg der eigenen Handlung in dem Rollenspiel wahrgenommen wurde:

> *„In meinem ersten Rollenspiel konnte ich mein Sachziel nicht umsetzen und war mit dem Verlauf des Gesprächs eher unzufrieden, da ich mein Gegenüber nicht auf seine Fehler aufmerksam machen konnte […] Auch im Nachhinein wüsste ich nicht, wie ich das Gespräch mit den gleichen Voraussetzungen hätte anders lenken können. Ich hatte darüber nachgedacht, ein Parallelbeispiel aus meinem Privatleben zu erzählen, hielt dies jedoch für zu abstrakt.“ (w6_LA-a)*

Weiterfolgend (hier nicht mehr abgebildet) beschreibt die Studierende eine konkrete Handlungsalternative, mit der sie die Rollenspielsituation hätte anders lösen können. Mit dem Finden eines Reflexionsanlasses (hier die beschriebene Unzufriedenheit) und dem Beschreiben von diesem, kann die Studentin die erlebte Situation analysieren und mit Hilfe dieser Wissensbasis eine alternative Handlung generieren. Handlungsalternativen spielen eine wichtige Rolle in der Professionalisierung von Lehrkräften. Im Kontext der Lehrkräftebildung und -entwicklung bezieht sich Professionalisierung auf den Prozess, in dem Lehrkräfte ihre fachlichen Kenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten kontinuierlich erweitern, um eine hohe Qualität in der Schulpraxis zu gewährleisten und den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. Durch die Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen können Lehrkräfte ihre Entscheidungen und Handlungen kritisch reflektieren und gezielt an ihrer eigenen Handlungspraxis arbeiten.

5. Diskussion

In diesem Beitrag wurde untersucht, wie die Studierenden die Rollenspiele aus ihrer Sicht wahrgenommen haben. Methodisch wurden dafür Reflexionsfragen der Studierenden herangezogen. Die Ergebnisse wurden hinsichtlich der Aspekte *Erfahrungen*, *Transfer* und *Handlungsalternativen* analysiert, die sich zum Teil aus den vorstrukturierten Reflexionsfragen ergaben.

Insgesamt wurden die Simulationen als Lernmöglichkeit wahrgenommen. Die Durchführung der Rollenspiele mit einer professionellen Schauspielperson wurde durchweg als gewinnbringend durch die Studierenden beschrieben. Dabei sollten die Schauspieler*innen den Studierenden vorher nicht bekannt sein, damit die Reaktionsmuster dieser nicht geläufig sind (Ulrich & Meyer, 2021). Zudem trägt dieser Aspekt zu einer authentischeren Wahrnehmung der Simulationen bei.

Insbesondere Studierende des allgemeinen Lehramts nahmen eine fachliche oder persönliche Entwicklung wahr. Teilweise wurden die Simulationen als Lernmöglichkeit abgelehnt, insbesondere dann, wenn die beruflichen Vorerfahrungen (insbesondere durch die Studierenden der beruflichen Bildung) als wichtige Ressource durch die Studierenden angegeben wurden und sie diesen einen höheren Stellenwert einräumen. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Studierenden bereits vor dem Eintritt in die Hochschule durch Vorerfahrungen, z. B. durch eine Berufsausbildung oder pädagogische Erfahrungen, geprägt wurden und dies in der Erfahrungshierarchie höher einordnen. Das Einlassen auf die Integration theoretischer Konzepte fällt den Studierenden des beruflichen Lehramts schwerer, während Studierende des allgemeinen Lehramts wissenschaftlichem Wissen eine hohe Bedeutung zuschreiben. Dennoch sehen auch die Studierenden des allgemeinen Lehramts, wenn auch nicht so ausgeprägt, einen Vorteil in berufspraktischen pädagogischen Vorerfahrungen und können das Wissen aus den Studieninhalten damit vertiefen.

Ein Großteil der Studierenden konnte durch die Rollenspiele einen Bezug zu realen beruflichen Situationen herstellen. In diesen stehen ihnen ebenfalls nicht alle Informationen zur Verfügung und das Handeln in sozialen Interaktionen erfolgt somit ebenfalls unter Ungewissheit. Es zeigt sich, dass auch in den Simulationen eine Art Krisenbewältigung erfolgt und das Handeln trotz nicht vorhandener Planbarkeit erfolgt: Die Studierenden treffen aufgrund eines Handlungsdrucks zunächst intuitiv eine Entscheidung bei der Interaktion mit den Schauspieler*innen (s. auch Krüger, 2014). Einige Studierende sind anschließend durch die Simulation in der Lage, die Entscheidungen aus dem Rollenspiel zu rekonstruieren und zu begründen und nutzen diese sogar als Reflexionsanlass, um Handlungsalternativen zu generieren, während einige Studierende keine Handlungsalternativen generieren. Das Finden von Handlungsalternativen bezieht sich auf den Prozess, bei dem eine Person verschiedene

Optionen oder Möglichkeiten in Betracht zieht, um eine bestimmte Handlung oder Entscheidung zu treffen und auch durchzuführen. Dies kann besonders in Krisensituationen relevant sein (Oevermann, 1996). Im strukturtheoretischen Ansatz nach Oevermann (1996) bedeutet Professionalisierung, sich der spezifischen beruflichen Aufgabe und Verantwortung bewusst zu werden und die erhöhte Verantwortung für das eigene berufliche Handeln anzunehmen, um das berufliche Handeln auf professionelle Weise auszuführen. Wenn beispielsweise bei Herausforderungen oder Handlungsalternativen hauptsächlich die Bedingungen der Simulationen genannt und kritisiert werden, wird die Verantwortung durch die Studierenden abgegeben und eine Auseinandersetzung mit professionellen, beruflichen Handlungen findet nicht statt. Mit Blick auf die Professionalisierungstheorie nach Oevermann (1996) zeigt sich, dass insbesondere das *Wie* beim Umgang mit Krisen ein wichtiger Teil der Professionalisierung von Lehrkräften ausmacht. Durch unvorhersehbare Momente im Rollenspiel wurden die Studierenden vor Herausforderungen (Krisen) gestellt, die sie bewältigen mussten. Nach Oevermann (1996) können gerade Krisen als Chance zur Professionalisierung genutzt werden: Das Durchbrechen von Routinen kann zur Steigerung professionellen Handelns führen (s. auch Hinzke, 2018).

Die Studierenden bemängeln den fehlenden Praxisbezug an Hochschulen sowie die mangelnde Vermittlung von relevanten Inhalten, insbesondere solche, die für die spätere Anwendung im Beruf als wichtig erachtet werden (Alles et al., 2019; Makrinus, 2013). Wird ihnen jedoch ein solcher Anlass geboten, können sich nicht alle Studierenden auf diese Erfahrung einlassen und nehmen gegenüber der Simulation eine ablehnende Haltung ein. Damit wird der Anspruch der Simulationen zurückgewiesen, eine Lernerfahrung im geschützten Rahmen sowie einen Reflexionsanlass zum Überdenken eigener Handlungsmuster bereitzustellen. Interessant ist, dass die Simulationen insbesondere dann zurückgewiesen werden, wenn die Rollenspiele nicht zur eigenen Vorstellung als Lehrkraft passen und kein Zusammenhang zwischen den Rollenspielen und der beruflichen Realität hergestellt werden kann. Diese Wahrnehmung zeigt sich gehäuft bei Studierenden des beruflichen Lehramts. Hier wird eine Tendenz eines eingeschränkten Transfergedankens sichtbar. Gleichzeitig zeigt dies, dass die Studierenden des beruflichen Lehramts Formate benötigen, die auf ihre Vorerfahrungen sowie Bedürfnisse zugeschnitten sind, sodass die eigenen Erfahrungen in der Simulation besser angewandt und in der Reflexionsphase aufgefangen werden können. Müller (in diesem Sammelband) schlägt sogar vor, dass Lehrkräfte der beruflichen Bildung eine eigene Professionalisierungstheorie benötigen. Lehrkräfte haben im Berufsalltag eine hohe Verantwortung und sollten in der Lage sein, ihre Überzeugungen und Handlungen einer Überprüfung zu unterziehen, da nicht davon auszugehen ist, dass sich automatisch Handlungserfolg einstellt (Kramer, 2015). Dies gilt ebenso für

fachliche sowie überfachliche Kompetenzen. Das Scheitern sowie Überdenken von Krisen gehört zur Professionalität einer Lehrkraft. Bei der Entwicklung von Formaten zur Professionalisierung sollten auch die (Vor-)Erfahrungen der Studierenden – dies ist insbesondere für die Studierenden der beruflichen Bildung relevant, da die Vorerfahrung dieser in der Regel ausgeprägter sind – Berücksichtigung finden.

Im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung (s. auch Rothland, 2020a, 2020b) kann festgehalten werden, dass es einigen Studierenden, insbesondere den Studierenden der beruflichen Bildung, schwerer fällt, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Auch die Anerkennung von wissenschaftlichen Theorien sowie die Anerkennung dieser für das eigene professionelle Handeln fällt dieser Studierendengruppe bei der Selbstreflexion schwer. An dieser Stelle wird eine Entkopplung von Theorie und Praxis ersichtlich und bereits erworbene, wissenschaftliche Inhalte können zumindest nicht bewusst auf den praktischen Kontext übertragen werden. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass professionelles Handeln, so wie es Oevermann (1996) beschreibt, nicht möglich ist, da simulierte Probleme aus der Berufspraxis (noch) nicht mit wissenschaftlichem Wissen gelöst werden können. Auch im Sinne der Professionalisierungstheorie nach Helsper (2021; s. dazu auch Döppers in diesem Sammelband) wird der forschende Habitus durch die Studierenden zurückgewiesen. Helsper (2021) sieht die Herausbildung eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus für das professionelle Handeln als ebenso essentiell an, wie Fähigkeiten, die nicht im Studium erworben wurden. Der wissenschaftliche Habitus ist nicht angeboren, sondern entwickelt sich im Laufe der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit in wissenschaftlichen Bereichen. Zudem beeinflusst dieser, wie sich eine Person in ihrem Berufsfeld positioniert, und prägt ihre wissenschaftliche Identität. Die Ergebnisse können ein Hinweis darauf sein, dass die Studierenden der beruflichen Bildung noch keinen vollumfänglichen wissenschaftlichen Habitus entwickelt haben. Dies könnte an fehlenden Begleitformaten[5] liegen, welche die Studierenden an das wissenschaftliche Arbeiten und Denken heranführen und dazu befähigen, sich kritisch damit auseinanderzusetzen.

Insbesondere die Studierenden der beruflichen Bildung schreiben den gesammelten Vorerfahrungen einen höheren Stellenwert zu und gehen davon aus, dass es ausreichend ist, dass überfachliche, generische Kompetenzen (z. B. Kommunikationsfähigkeit) durch Erfahrungswerte generiert werden. Interessant ist, dass Studien zeigen, dass Studierende in der Lage sind, ihre beruflichen Wissensbestände in die Fachrichtung des Studiums zu übertragen (Döppers, 2022). Unter Umständen ist dies bei überfachlichen Kompetenzen (die bspw.

5 Für ein innovatives Format zur Förderung des Praxistransfers s. Hocker & Müller in diesem Sammelband.

in sozialen Interaktionen gezeigt werden) anders. Die (berufs-)praktischen pädagogischen Erfahrungen werden als wertvolle Ressource betrachtet, die zur Handlung befähigen. In dieser Studie wird theoretischem Wissen ein niedrigerer Stellenwert zugesprochen, während (berufs-)praktische Erfahrungen als handlungsleitend wahrgenommen werden. Anzumerken ist, dass die bewusste Integration von Theorie in die Praxis nicht in den Reflexionsfragen dokumentiert wurde. Es ist aber nicht auszuschließen, dass dies zukünftig bei weiteren, ähnlichen Handlungssituationen unbewusst genutzt wird. Gegebenenfalls bleiben für einige Studierende die an der Universität vermittelten Wissensbestände (z. B. Kommunikationstheorien) zu abstrakt oder das Nicht-Erkennen von Theoriebezügen liegt an der mangelnden Herstellung einer offen dargelegten Verzahnung von Theorie und Praxis durch die Hochschullehrenden. Der fehlende Theorie-Praxis-Bezug kann ein Hinweis darauf sein, dass nicht genügend Reflexionsanlässe im Kontext Hochschule zur Verfügung gestellt werden und die Nutzung von Simulationen und deren Potential in der Lehrkräftebildung zu selten ausgeschöpft werden, da diese in der Lehrkräftebildung kaum verankert sind. Auch können zu frühe Praxiserfahrungen zu einer Überschätzung eigener Erfahrungen, einer Geringschätzung von Forschungserkenntnissen oder sogar Überforderung führen (Ulrich & Meyer, 2021).

In den Ergebnissen zeigen sich Tendenzen für verschiedene Typen bzw. Herangehensweisen an die simulierte Praxis, die im Folgenden kurz charakterisiert werden, ohne dazu bereits generalisierte Aussagen treffen zu können: Bspw. zeigen sich Tendenzen eines *Zulassenden Typen:* Dieser geht offen an die Simulationen ran und stellt sich der Herausforderung. Dieser Typ nimmt die Simulationen als Lernmöglichkeit (persönlich und fachlich) wahr und kann einen Theorie-Praxis-Bezug herstellen. Hingegen geht der *Zurückweisende Typ* mit einer „genervten" Grundhaltung an die Simulationen heran und kann sich schwer auf die Lernmöglichkeit einlassen. Dieser Typ schreibt (beruflichen) Vorerfahrungen einen höheren Stellenwert zu und verschließt sich gegenüber der Anwendung theoretischen Wissens sowie der Auseinandersetzung mit der simulierten Praxis. Zudem geht dieser Typ davon aus, dass soziale Kompetenzen nicht erworben werden können. Es zeigen sich auch Tendenzen eines *Skeptisch-Zulassenden Typen,* der skeptisch und kritisch an die Simulationen herangeht und zunächst verschlossen gegenüber dieser Methode ist. Dieser Typ erkennt dann den Mehrwert für die eigene fachliche und persönliche Entwicklung und kann teilweise auch Bezüge zu bereits erworbenem (beruflichem) Wissen und Theorien aus dem Studium herstellen. Eine Typenbildung wurde in diesem Beitrag nicht vorgesehen, dennoch erscheint ein erneuter Blick (bspw. mit der Methode der Typenbildung nach Kuckartz, 2016) in die Daten als erstrebenswert. Gerade vor dem Kontext von motivationalen Eigenschaftsmerkmalen von Personen erscheint es sinnvoll, Lehrkräftebildung nicht nur vor dem Kontext von Theorie und Praxis zu beleuchten, sondern auch vor dem

Hintergrund von Persönlichkeitstheorien (s. auch Neuweg, 2000). Diese Herangehensweise kann den Vorteil bieten, dass Studierende, die davon ausgehen, dass bestimmte (soziale) Kompetenzen nicht erlernbar oder veränderbar sind, mittels Persönlichkeitstheorien ihre eigene „Persönlichkeitsarchitektur" (Neuweg, 2000, S. 155) besser verstehen und wertschätzen und dies dann auf ihr pädagogisches Handeln übertragen.

Ausblickend stellt sich u. a. die Frage, wie ausgeprägt bestimmte Voraussetzungen (z. B. Vorwissen in Fachdidaktik, im studierten Fach, in Pädagogik) sein sollten, damit angehende Lehrkräfte, vor allem der beruflichen Bildung, möglichst durch den Einsatz von Simulationsmethoden profitieren und dies in ihr bereits vorhandenes Wissen integrieren können, damit ein *Doppelter Praxistransfer* (Benner et al. in diesem Sammelband) gelingt.

6. Fazit

Die hier präsentierten Ergebnisse aus den Reflexionen der Studierenden des allgemeinen und beruflichen Lehramts zeigen auf, dass die Studierenden die simulierte Praxis unterschiedlich wahrnehmen: Je nach Lehramtsform sind bei der Durchführung von Rollenspielen sowie deren Verbindung mit dem Beruf einer Lehrkraft unterschiedliche Aspekte (z. B. Vorerfahrungen oder wissenschaftliches Wissen) von Bedeutung. Insgesamt nehmen die Studierenden die Rollenspiele, welche digital durchgeführt wurden, als positiv wahr. Zudem scheinen die Rollenspiele als Reflexionsanlass zu dienen, sodass sich mit der eigenen Kompetenzentwicklung sowie der eigenen Professionalisierung auseinandergesetzt werden kann.

Zudem gibt es Hinweise darauf, dass durch die Reflexion der Rollenspiele die Studierenden dabei unterstützt werden können, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen.

Weitergehende Untersuchungen sollten überprüfen, ob die simulierte Praxis mithilfe von Rollenspielen zunächst für bestimmte „Typen"/Gruppen von Studierenden sinnvoll im Professionalisierungsprozess erscheint und ob die einzelnen Fachrichtungen bei der Umsetzung der Methode berücksichtigt werden sollten, damit ein gelingender Kompetenzaufbau durch eine sinnvolle Anwendung theoretischen Wissens in praktischen Zusammenhängen ermöglicht werden kann.

Die Limitationen der vorliegenden Studie ergeben sich daraus, dass die Antworten auf Reflexionsfragen oftmals in der Qualität der Ausführung variieren und dadurch zu einer Selbstselektion führen, insbesondere dann, wenn die Fragen nicht von allen Teilnehmenden dokumentiert werden. Die Beantwortung von Reflexionsfragen sind stark subjektiv geprägt, da sie von der individuellen Wahrnehmung und Interpretation der Schreibenden abhängen. Dies kann zu

Verzerrungen oder einer einseitigen Darstellung führen. Hinzu kommt, dass bestimmte Gedanken oder Erfahrungen aus Angst vor Urteilen oder kritischen Selbstbewertungen zensiert werden. Dies könnte die Tiefe und Ehrlichkeit der Reflexion beeinträchtigen. Zudem mussten die Studierenden zum Bestehen des Kurses die Reflexionen abgeben. Trotz dieser Limitationen können Reflexionsfragen eine wertvolle Methode darstellen, um die Selbstreflexion der Studierenden zu fördern und das Verständnis eigener Erfahrungen und professioneller Entwicklungen zu vertiefen, insbesondere dann, wenn ein Reflexionsanlass (Handlungsalternativen) durch die simulierte Praxis gefunden wird.

Literatur

Alles, M., Apel, J., Seidel, T. & Stürmer, K. (2019). How Candidate Teachers Experience Coherence in University Education and Teacher Induction: the Influence of Perceived Professional Preparation at University and Support during Teacher Induction. *Vocations and Learning, 12*, 87–112. https://doi.org/10.1007/s12186-018-9211-5

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (4), 277–337. https://doi.org/10.1007/97 8-3-658-00908-3_13

Burchert, J. & Schulte, S. (2011). Qualität in der beruflichen Ausbildung – Ansatz und Ziel der Reflexion von Berichtshefteinträgen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 21. https://www.bwpat.de/content/ausgabe/21/burchert-schulte/index.html

Braun, E. (2021). Performance-based assessment of students' communication skills. *International Journal of Chinese Education, 10*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/22125868211006202

Braun, E., Athanassiou, G., Pollerhof, K. & Schwabe, U. (2018a). Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung, 40*(3), 34–55.

Braun E., Schwabe, U. & Klein, D. (2018b). Performance-Based Tests: Using Role Plays to Assess Communication Skills. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier & R. Suart (Eds.), *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer.

Braun, E. & Mishra, S. (2016). Methods of Assessing Competences in Higher Education: A Comparative Review. *Theory and Method in Higher Education Research*, 47–68.

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T. & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541. https://doi.org/10.3102/0034654320933544

Cook, D. A., Brydges, R., Zendejas, B., Hamstra, S. J. & Hatala, R. (2013). Technology enhanced simulation to assess health professionals: A systematic review of

validity evidence, research methods, and reporting quality. *Academic Medicine, 88*(6), 872–883. https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828ffdcf

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.

Cramer, C. (2020). *Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik*. Eberhard Karls Universität Tübingen. http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45602

Cramer, C., Ophoff, J. G. & Schreiber, F. (2023). Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Zur Inkohärenz von Professionstheorie und Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik, 69*(1).

Dewey, J. (1993). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (S. 11–460). Beltz. Erstausgabe 1916.

Döppers, T. (2022). Berufsausbildung vor dem Studium – Chance oder Nachteil für Studierende des beruflichen Lehramts? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 42, 1–23. https://www.bwpat.de/ausgabe42/doeppers_bwpat42.pdf

Evetts, J. (2014). The concept of professionalism: professional work, professional practice and learning. In S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Hrsg.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (S. 29–56). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_2

Fecke, J. & Müller, L. (2022). Simulationen in virtuellen Lernumgebungen: Welche Vor-und Nachteile haben avatarbasierte und videokamerabasierte Formate bei der Durchführung von Rollenspielen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17*(1), 215–232.

Frei-Landau, R. & Levin, O. (2022). The Virtual SIM(HU)lation Model: Conceptualization and Implementation in the context of Distant Learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103798. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5. vollständig überarbeitete Aufl.). Beltz.

Gartmeier, M., Bauer, J., Noll, A. & Prenzel, M. (2012). Welchen Problemen begegnen Lehrkräfte beim Führen von Elterngesprächen? Und welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Vermittlung von Gesprächsführungskompetenz? *DDS (Die Deutsche Schule) 104*(4), 374–382.

Gartmeier, M., Fischer, N., Deistler, A., Riedo, D. & Gut, R. (2022). Förderung der Kompetenz angehender Lehrpersonen zum Führen von Elterngesprächen: Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 5*(1), 241–256.

Gerteis, M. (2009). Welche Rolle spielen Rollenspiele? – Überlegungen zu Stellenwert, Inhalt und Methodik der Kommunikationsausbildung in der tertiarisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *27*(3), 438–450.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – eine Strukturanalyse am Beispiel

des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *4*(18), 639–665. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Vol. 2). Suhrkamp.

Heitzmann, N., Seidel, T., Opitz, A., Hetmanek, A., Wecker, C., Fischer, M. R., Ufer, S., Schmidmaier, R., Neuhaus, B., Siebeck, M., Stürmer, K., Obersteiner, A., Reiss, K., Girwidz, R. & Fischer, F. (2019). Facilitating Diagnostic Competences in Simulations in Higher Education: A Framework and a Research Agenda. *Frontline Learning Research*, *7*(4), 1–24. https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.384

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns – Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Hinzke, J.-K. (2018). Was machen Lehrpersonen, wenn Routinen in die Krise geraten? Über Umgangsweisen mit Krisen im Berufsalltag von Lehrpersonen. *Pädagogik*, *18*(6), 40–43.

Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, *68*(2), 156. https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017

KMK (Kultusministerkonferenz), Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004.

KMK (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Kramer, R.-T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 04, 344–360. https://content-select.com/de/portal/media/view/560e5e23-2d20-4d99-9ef6-68c3b0dd2d03

Krüger, J. (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05428-1

Kuckartz, U. (2016). Typenbildung und typenbildende Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In M. W. Schnell, C. Schulz, U. Kuckartz & C. Dunger (Hrsg.), *Junge Menschen sprechen mit sterbenden Menschen: Eine Typologie* (S. 31–53). Springer VS. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Kunter, M. (2011). Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar. *Erziehungswissenschaft*, *22*, 107–112.

Liebsch, K. (Hrsg.) (2010). *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien*. Schneider.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1

Manburg, J., Moore, R., Griffin, D. & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *17*(1), 128–153.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.

Neuweg, G. H. (2000). *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen.* StudienVerlag.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Suhrkamp.

Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *5*(2), 180–199. https://doi.org/10.25656/01:14737

Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch.* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 613–658). Beltz.

Röhner, J. & Schütz, A. (2012). *Psychologie der Kommunikation.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18891-1

Rothland, M. (2020a). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-015

Rothland, M. (2020b). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie' und ‚Praxis' im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

Scheidig, F. (2017). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten" als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus (S. 135–159). Waxmann.

Scheidig, F. (2020). Lehren lernen mit digitalen Medien: Technologiegestützte Praxisbezüge in der Lehrpersonenbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *17*, 675–708. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.26.X

Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022). Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *12*(3), 479–496. https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.

Six, U. & Gimmler, R. (2007). Kommunikationskompetenz, Medienkompetenz und Medienpädagogik. In U. Six, U. Gleich & R. Gimmler (Hrsg.), *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* (S. 271–296). Beltz.

Ulrich I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen.* 2., aktual. korr. u. erw. Aufl. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende. Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–67). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1

Ulrich, I. & Meyer, N. (2021). Simulation in der Hochschullehre zum optimalen Theorie-Praxis-Transfer. In C. Hattula, J. Hilgers-Sekowsky & G. Schuster (2020), *Praxisorientierte Hochschullehre. Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft* (S. 199–206). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32393-6_17

Vogel, I. C. (Hrsg.). (2018). *Kommunikation in der Schule*. 2. aktual. Aufl. UTB/Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838547190

Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *19*(2), 157–174. https://doi.org/10.25656/01:13453

Westphal, M. (2009). Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, 89–105. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9_5

Winkler, M. (2012). „Theorie und Praxis". In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3* (S. 308–310). Klinkhardt.

Doppelter Praxistransfer und Professionalisierung in der technischen Berufsbildung

Die Bedeutung einer praxisorientierten Ausbildung während der ersten Phase der Lehrkräftebildung

Tatjana Hocker / Michael Müller

Zusammenfassung: Die technische Berufsbildung ist seit vielen Jahren durch vielfältige Herausforderungen und komplexe Anforderungsprofile geprägt: Neue Prozessstrukturen, digitalisierte Handlungsabläufe und technologische Innovationen erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kompetenzen sowohl der Fachkräfte als auch der Lehrkräfte in der beruflichen Bildung. Berufsbildende Schulen stehen vor großen Herausforderungen, um diesen spezifischen Anforderungen gerecht zu werden. Dieser Beitrag widmet sich dem Forschungsinteresse, eine professionelle und bedarfsgerechte Ausbildung für angehende Lehrkräfte an diesen Schulen zu gewährleisten. Insbesondere wird der Doppelte Praxistransfer während der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung thematisiert und mögliche Lösungsansätze im Kontext der Fachrichtung Metalltechnik untersucht. Im Rahmen eines Masterseminars zur Fachdidaktik im Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung (BBB) wurde ein Seminarkonzept in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik (MET-EL) entwickelt, das sowohl die erstmalige Durchführung als auch die anschließende Evaluation umfasst.
Schlüsselwörter: Lehrkräfteausbildung, technische Berufsbildung, Professionalisierung, Kompetenzorientierung, Seminarkonzept

Dual Practice Transfer and Professionalization in Vocational Teacher Education

The Importance of Practice-Oriented Training during the First Period of Teacher Training

Summary: For many years, technical vocational education and training has been shaped by different challenges and complex requirement profiles: new process structures, digitalized workflows and technological innovations demand a continuous development of the competencies of technical as well as teaching professionals in vocational education and training. Vocational schools face great challenges in meeting these specific demands. This article deals with the research interest of ensuring a professional and need-oriented training for prospective teachers at these

schools. In particular, the Dual Practice Transfer during the first period of teacher training is discussed and possible solutions in context of metal engineering are examined. As part of a master's degree program in professional didactics within the fields of metal and electrical engineering, a seminar concept was developed that includes both the initial implementation of this concept as well as its evaluation.
Keywords: teacher training, technical vocational education, professionalization, competence orientation

1. Einleitung / Einführung

In den technischen Berufen ist der ständige Wandel ein fester Bestandteil in der Arbeits- und Berufswelt. Deshalb sind im Rahmen der technischen Berufsbildung insbesondere die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik (MET-EL) von großer Bedeutung. Dies trifft gleichermaßen auf Schüler*innen an berufsbildenden Schulen als auch auf Studierende zu, die sich auf berufliche Lehramtsschwerpunkte spezialisieren.

Den Fachrichtungen MET-EL können sehr viele Berufsbilder bzw. Ausbildungsberufe aus Industrie und Handwerk zugeordnet werden (Kultusministerkonferenz [KMK], 2022), die sich in ihren Inhalten, den zu vermittelnden Kompetenzen und den beruflichen Anforderungen unterscheiden. Dementsprechend kann *die Metall- und Elektrotechnik* nicht als ein klar abgrenzbares oder starres Konstrukt mit eindeutig definierten Lerngegenständen und zugehöriger Fachdidaktik betrachtet werden. Die Lehr- und Lerninhalte der MET-EL, einschließlich der einzelnen Berufsfelder, unterliegen einem ständigen technischen Fortschritt, technologischen Entwicklungen und Modernisierungsprozessen in der Digital- und Maschinentechnik. Die damit einhergehenden Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt führen wiederum zu vielfältigen neuen und komplexen Herausforderungen für Lernende und Lehrende gleichermaßen (BIBB, 2023). Aus diesem Grund müssen sowohl die Fachwissenschaften als auch die Fachdidaktiken der beruflichen Bildung innerhalb der Fachrichtungen MET-EL anpassungsfähig und flexibel sein.

Das Verständnis von Profession und Professionalisierung, das diesem Beitrag zugrunde liegt, betont die Bedeutung professionellen Handelns, das auf die Förderung oder Wiederherstellung von Autonomie sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Klient*innen abzielt. Es wird betont, dass professionelles Handeln auf Interaktion und Kommunikation beruht und die Zusammenarbeit aller Beteiligten erfordert. Professionalität wird als das Vorhandensein verschiedener Voraussetzungen definiert, darunter wissenschaftlich fundiertes Wissen, praktische Erfahrung, Reflexionsfähigkeit, soziale Kompetenz und die Fähigkeit, Interaktionen und Beziehungen zu gestalten. Es wird darauf hinge-

wiesen, dass strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um professionelles Handeln und professionelle Beziehungen zu ermöglichen.

Insgesamt stellt der Beitrag die Bedeutung von professionellem Handeln, Professionalität und Professionalisierung im Kontext der Lehrkräftebildung heraus. Es werden neue Aufgabenstellungen, Problemfelder und Handlungsbedarfe im Zusammenhang mit diesen Begriffen identifiziert. Die Aufgabenstellungen beinhalten die Förderung von Autonomie und Handlungsfähigkeit der Klient*innen sowie die Bewältigung komplexer sozialer Beziehungen und individueller Probleme. Problemfelder können z. B. mangelnde strukturelle Rahmenbedingungen oder Herausforderungen in der Reflexion und im Umgang mit Fehlern sein. Der Handlungsbedarf liegt in der Schaffung angemessener struktureller Voraussetzungen und der Förderung von Reflexions- und Fehlerbewältigungskompetenzen bei professionellen Akteur*innen (s. Kap. 2.1). Dies gilt im Bereich der fachspezifischen Inhalte sowie der damit vernetzten und verknüpften fachdidaktischen Prinzipien und Methodiken. Die Relevanz einer qualitativ hochwertigen Lehrkräftebildung steht dabei außer Frage:

„Lehrerbildung für berufliche Schulen in gewerblich-technischen Fachrichtungen ist die Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht. Nur sehr gut ausgebildete Lehrkräfte bringen die Voraussetzungen mit, die hohen Anforderungen an den Unterricht in gewerblich-technischen Berufsfeldern einzulösen“ (Becker et al., 2012, S. 5).

Dies impliziert, dass eine angemessene Ausbildung und Vorbereitung der Lehrkräfte entscheidend ist, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten und den spezifischen Anforderungen dieser Berufsfelder gerecht zu werden. Hier setzt der vorliegende Beitrag an, der sich mit einer professionellen und bedarfsgerechten Ausbildung für angehende Lehrkräfte an beruflichen Schulen beschäftigt.

2. Theoretische Grundlagen – Forschungsgegenstand

Der aktuelle Forschungsstand beschäftigt sich vor allem mit der wissenschaftlichen Einordnung und Abgrenzung der Begriffe *Profession* und *Professionelles Handeln* in der Lehrkräftebildung und steht im größeren Kontext innerhalb des allgemeinen Professionalisierungsdiskurses. Mit Blick auf die *Professionalisierung* angehender Lehrkräfte lassen sich neben fachwissenschaftlichen Ansätzen auch Interpretationen und Blickwinkel aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht finden (Helsper, 2021). Letztere bieten gute Anknüpfungspunkte für die Argumentation des vorliegenden Beitrags.

In Bezug auf die methodische sowie fachdidaktische Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen im schulischen und universitären Kontext der technischen Berufsbildung, insbesondere in den Fachrichtungen MET-EL, existieren

diverse Konzepte und Handlungsempfehlungen, die im Folgenden thematisiert und näher erläutert werden. Insbesondere die anhaltende Debatte um eine kompetenz- und handlungsorientierte Verbindung theoretischer und praktischer Lehr-Lern-Elemente innerhalb des Studiums bzw. während der ersten Phase der beruflichen Lehrkräftebildung (und darüber hinaus) stellt die theoretisch-konzeptionelle Basis des vorliegenden Beitrags dar. Die wesentlichen Bedeutungszusammenhänge von Kompetenz- und Professionalitätsdimensionen bieten den theoretischen Rahmen für das fachdidaktische Seminarkonzept in den Fachrichtungen MET-EL, welches in Kapitel 3 vorgestellt wird.

2.1 Professionalität und Professionalisierung

Die Begriffe *Professionalität* und *Professionalisierung* stellen – nicht nur in einem erziehungswissenschaftlich orientierten Kontext – sehr komplexe Themenfelder dar, die einige substanzielle Konkretisierungen notwendig machen.

Hinsichtlich einer wissenschaftlichen Einordnung dieser Begrifflichkeiten besteht eine mögliche Perspektive von *Professionen* darin, diese all jenen Grundformen des beruflichen Handelns zuzuordnen, die auf einer „stellvertretenden Krisenlösung für Personen" (Helsper, 2021, S. 55) basieren. Diese Krisen können nach Helsper (2021) von einigen elementaren Werten (wie z. B. Gerechtigkeit, Gesundheit und Bildung) abgeleitet werden und beziehen sich dementsprechend insbesondere auf Berufsbilder, die in den jeweiligen Sektoren arbeiten (hier beispielsweise Richter*innen, Ärzteschaft, Pflege- und Lehrkräfte). Gemäß diesem Ansatz besteht das Ziel *professionellen Handelns* darin, „die Autonomie der Lebenspraxis und die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ihrer KlientInnen zu ermöglichen oder – soweit wie möglich – wiederherzustellen" (Helsper, 2021, S. 55). Die aktive Mitwirkung der Klientel von professionellen Akteur*innen ist entscheidend, um dieses Ziel zu erreichen. Diese Prozesse sind jedoch nicht abstrakt steuerbar. Stattdessen basieren sie zwangsläufig auf Interaktion und Kommunikation und erfordern die Zusammenarbeit aller Beteiligten (Helsper, 2021).

Daran anknüpfend ist die *Professionalität* dieses professionellen Handelns wiederum dann erkennbar, wenn

> „Professionelle über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens (…) – verfügen, die sie in konkreten sozialen professionellen Situationen interaktiv zur Geltung zu bringen vermögen" (Helsper, 2021, S. 56).

Um diesen genannten Professionalitätsdimensionen gerecht werden zu können, sind bestimmte strukturelle Grundvoraussetzungen erforderlich, die gegeben sein bzw. gewährleistet werden müssen. Helsper (2021, S. 56) stellt fest, dass insbesondere die organisatorischen, gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen so gestaltet sein müssen, dass professionelles Handeln und eine professionelle Beziehung zwischen den Professionellen und ihren Klient*innen überhaupt möglich sind und langfristig ermöglicht werden können. Eine weitere wichtige Komponente von Professionalität ist darin zu sehen, dass sie nicht nur im erfolgreichen Gelingen professionellen Handelns Ausdruck findet, sondern sich vielmehr in Momenten des situativen Versagens und der erfolglosen Krisenbewältigung zeigt. Aufgrund der Tatsache, dass professionelles Handeln nicht nur auf simplen Anleitungen oder sich wiederholenden Lösungsschemata fußt, sondern zumeist diffizile soziale Beziehungen und individuelle Problematiken sowie an spezifischen Fällen orientierte Konzepte enthält, ist es durch eine gewisse Stör- und Fehleranfälligkeit geprägt. Im Hinblick auf die Bedeutungszusammenhänge von Professionalität kommt einem (professionellen) reflexiven und selbstkritischen Umgang mit unterschiedlichen Formen des persönlichen Scheiterns eine entscheidende Relevanz zu, denn „nur durch diese reflexive ‚Fehlersensibilität' lassen sich Fehler und Scheitern im professionellen Handeln minimieren – ohne allerdings jemals völlig vermeidbar zu sein – und damit [lässt sich] Professionalität sichern" (Helsper, 2021, S. 56).

Professionalisierung, als dritter und letzter Baustein zur Herausbildung von Professionalität, kann nach Helsper (2021, S. 57) in zwei Kategorien bzw. Betrachtungsperspektiven unterteilt werden:

- *„Professionalisierung als individueller Bildungsprozess"*: Professionalisierung auf der Ebene schrittweiser persönlicher Bildungsabläufe
- *„Professionalisierung in gesellschaftlich-institutioneller Perspektive"*: Professionalisierung auf der Ebene systematischer bzw. systematisierender gesellschaftlich-institutioneller Organisation von Bildungsabläufen.

Während die erste Perspektive die individuelle sukzessive (Aus-)Bildung und die Bereitschaft zur Entfaltung von Wissen, Fähigkeiten und unterschiedlichen Professionalitätsdimensionen über den gesamten Zeitraum in einem Beruf umfasst, beschreibt die zweite Perspektive verschiedene Prozesse von Strukturierung der jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen beruflicher Bildungsprozesse. Neben der Konzipierung fachspezifischer Studiengänge, die sowohl wissenschaftlich theoretische als auch fachpraktische Inhalte enthalten und vereinen sollten, zählt dazu insbesondere der Aufbau einer längeren, an das Studium anschließenden, Praxisphase mit dem Ziel, erste professionelle Handlungsroutinen zu generieren (Helsper, 2021, S. 57). Der Professionalisierungsprozess in der dritten Phase der Lehrkräftebildung beinhaltet die Teilnahme an

berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie an kollegialen Beratungsangeboten und/oder fallbezogener Supervision (Helsper, 2021, S. 57). Sowohl die persönlichen als auch die gesellschaftlich-institutionellen Elemente stellen wichtige Voraussetzungen dar, um professionelles Handeln zu erreichen und nachhaltig zu bewahren (Helsper, 2021, S. 58).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die zuvor betrachtete Charakterisierung mehrperspektivischer Inhalte und Kriterien von Professionalität insbesondere auf einer bedarfsgerechten wissenschaftlichen Aneignung von Fachwissen und verschiedenen Kompetenzbereichen basiert. Darauf aufbauend erfolgt die adäquate Anwendung fachpraktischer Handlungsroutinen in konkreten (fallspezifischen) Handlungssituationen. ‚Gutes' professionelles Handeln nach Helsper (2021, S. 56) ist demnach ein beziehungsreicher, sukzessiver und reflexiver – von institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusster – Prozess, der theoretische und berufsalltagspraktische Komponenten enthält und miteinander zu verzahnen versucht.

Aus einer berufspädagogischen Perspektive stellt Schnarr (2016) heraus, dass Professionalität und professionelles Handeln

> „auf Verwertbarkeit/Vermarktbarkeit und Effizienz ausgerichtet ist (…), ein ExpertInnen-Laien-Verhältnis impliziert (Laienhaftigkeit als Gegensatz zu Professionalität), an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert ist und in Handlungen zum Ausdruck kommt" (S. 8).

Der Professionalitätsbegriff verdeutlicht hier die Abhängigkeit von der spezifischen Situation. Professionell Handelnde sehen sich stets mit der Lösung verschiedenartiger und zumeist komplexer Problematiken, also „Krisen", konfrontiert. Erschwerend kommen noch die zum Teil widerstreitenden Interessen und Zielvorstellungen der diversen beteiligten Akteur*innen hinzu. Daraus folgt, dass pädagogisches Handeln im Besonderen durch unterschiedliche Ausprägungen von Ungewissheit oder sogar faktischen Widersprüchlichkeiten und Doppeldeutigkeiten geprägt ist (Schnarr, 2016, S. 14).

Im Kontext (professionellen) pädagogischen Handelns existieren unterschiedliche *Antinomien* und *Paradoxien*. Helsper erläutert dazu:

„Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten Situationen zu Verstrickungen des pädagogischen Handelns kommen, die als pädagogische Paradoxien bezeichnet werden" (Helsper, 2021, S. 168).

Vier in diesem Kontext relevante Antinomien nach Helsper (2021, S. 169 ff.) werden an dieser Stelle kurz dargestellt:

- Die *Praxisantinomie* konkretisiert vor allem den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis, also zwischen einer reflexiven (theoretischen) Wissensvermittlung und einer – häufig unter beträchtlichem Entscheidungs- und Verantwortungsdruck stehenden – praktischen Handlungsmethodik.
- Die *Ungewissheitsantinomie* ist dadurch gekennzeichnet, dass professionell Handelnde ihren jeweiligen Klient*innen zwar einerseits „Erfolg" versprechen oder zumindest in Aussicht stellen, ohne vorher genau wissen oder präzise einschätzen zu können, ob der Erfolg am Ende tatsächlich im gewünschten Ausmaß eintritt. Dies ist dem Umstand zuzuschreiben, dass sich alle beteiligten Akteur*innen – also sowohl die professionell Handelnden als auch deren jeweilige Klient*innen – maßgeblich in den gesamten Prozess integrieren müssen und dementsprechend gemeinsam zu dessen Gelingen beitragen.
- Die *Symmetrieantinomie* behandelt die in aller Regel vorhandene Asymmetrie zwischen den Professionellen und ihren Klient*innen in Bezug auf divergierende Machtverhältnisse. Diese sind im unterschiedlichen Vorhandensein von Wissen, fachspezifischen Kenntnissen oder anderen Ressourcen begründet und sorgen für spürbare Abhängigkeiten, aus denen im Umkehrschluss auch ein Machtmissbrauch durch die Professionellen entstehen kann. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der (strukturellen) Dominanz der professionell Handelnden und einer ungezwungenen, zustimmenden Interaktion mit den Klient*innen ist hierbei also besonders erstrebenswert.
- Die *Organisationsantinomie* markiert die Vielschichtigkeit der organisatorischen, administrativen und institutionellen (Rahmen-)Bedingungen. Diese sorgen zwar für eine gewisse formale Sicherheit und einen roten Faden, an dem sich die Professionellen ausrichten, sie können aber gleichzeitig deren (professionelle) Offenheit und Autonomie sowie deren (fallspezifische) Anpassungsfähigkeit einschränken.

Der Stellenwert dieser Antinomien und Paradoxien bzw. der angemessene Umgang mit ihnen wird im Kontext der pädagogischen Professionalitätsdebatte von vielen anderen Autor*innen mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten – z. B. Professionalität als Meta-Reflexivität (Cramer & Drahmann, 2019, S. 20 ff.) oder der biografisch-reflexive Wissenstypus als Bestandteil des Lehrkräftewissens (Neuß, 2019, S. 126 ff.) – aufgegriffen und weiter analysiert. Da das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags auf der Frage nach der Professionalität bzw. einer möglichen Professionalisierung von Lehrkräften in der technischen Berufsbildung sowie deren Ausbildung liegt, wird nun insbesondere die Perspektive der Lehrkräfte in den Fokus der Betrachtungen gerückt. Hinsichtlich einer allgemeingültigen Definition des professionellen Lehrerkräfteseins äußern Röbe et al. (2019):

> „Es ist nicht einfach zu bestimmen, was professionelles Lehrersein inhaltlich umfasst. Lehrer/in ist man auf der individuellen Ebene immer in der Spannung zwischen Profession und Person. Auf der strukturellen Ebene, vornehmlich der Lehrerbildung, wird seit Jahrzehnten debattiert, wo und wie Lehrer/innen für die komplexe Praxis vorbereitet werden können und in welchem Verhältnis die theoretischen und praktischen Inhalte der Lehrerbildung stehen" (S. 282).

Die „komplexe Praxis" des Lehrkräfteseins bzw. die theoretischen und praktischen Inhalte der Lehrkräftebildung werden, wie bereits angeklungen ist, im Rahmen wissenschaftlicher Forschung und Literatur häufig mit der Formulierung bestimmter Kompetenzbereiche oder der Förderung und Entwicklung konkreter Kompetenzen in Verbindung gebracht. Diesem Verhältnis von Professionalität, Professionalisierung und Kompetenzen geht das folgende Unterkapitel mit Blick auf die Ausbildung von Lehrkräften weiter nach.

2.2 Zwischen Professionalitäts- und Kompetenzdimensionen

Aus den vorangegangenen Ausführungen können einige Anforderungen an professionelles Lehrkräftehandeln sowie an die dazugehörigen individuellen und institutionellen Gelingensbedingungen in erziehungswissenschaftlichen Domänen abgeleitet werden. Domänen beziehen sich hier auf die verschiedenen Bereiche der Erziehungswissenschaft, wie beispielsweise Fachdidaktik, Bildungsforschung, Pädagogik und Psychologie (Zinn, 2018, S. 118). Jede Domäne trägt mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Erkenntnissen dazu bei, die Anforderungen an professionelles Lehrkräftehandeln zu formulieren und die Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Lehrkräfteausbildung zu identifizieren.

Um eine erfolgreiche Lehrkräfteausbildung zu gewährleisten, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen – darunter Hochschulen, Schulen, Bildungsbehörden (wie das Kultusministerium) und erziehungswissenschaftliche Fachbereiche – in der Lehrkräfteausbildung von entscheidender Bedeutung. In der Lehrkräfteausbildung stellt das Hochschullehramt die institutionelle Ebene dar, auf der die Ausbildung stattfindet, während das Hessische Kultusministerium (HKM) die übergeordnete Behörde ist, die Ausbildungsstandards und -richtlinien festlegt und die Lehrkräfteausbildung inhaltlich und organisatorisch koordiniert. Die Hessische Lehrkräfteakademie (HLA) wiederum ist eine dem HKM unmittelbar nachgeordnete obere Landesbehörde. Sie arbeitet eng mit dem HKM zusammen und spielt eine wichtige Rolle bei der Implementierung der Ausbildungsstandards und -richtlinien sowie bei der Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalisierung in Hessen. Das HKM arbeitet eng mit den Hochschulen zusammen, um sicherzustellen, dass die Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte den erforderlichen Standards und An-

forderungen entspricht. Es formuliert in einer aktuellen Veröffentlichung sieben Qualitätsbereiche, die verschiedene Erfordernisse an die Kriterien der individuellen und institutionellen Qualitätsentwicklung und -sicherung beleuchten (HKM, 2021). Der vierte der vorgestellten Qualitätsbereiche beschreibt die Professionalität der Lehrkräfte anhand von drei kategorienbasierten Dimensionen (s. Abb. 1):

1. Lehrkräfte übernehmen Eigenverantwortung für lebenslanges Lernen und Kompetenzentwicklung zur professionellen Weiterentwicklung.
2. Lehrkräfte berücksichtigen individuelle Schüler*innenbedürfnisse, rechtliche Vorgaben und Qualitätskriterien bei der Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.
3. Lehrkräfte nutzen gemeinsames schulisches Engagement, um Kompetenzen zu bündeln und Verantwortung bei der Schulentwicklung zu übernehmen (HKM, 2021).

Qualitätsbereich: Professionalität der Lehrkräfte		
1. Eigene Unterrichtsentwicklung	**2. Organisation**	**3. Mitgestaltung**
1.1 Feedback und Weiterentwicklung	2.1 Überführung von Vorgaben	3.1 Beteiligung an Schulentwicklung
1.2 Wissen und Kompetenzen	2.2 Diagnostische Kompetenz	3.2 Weitergabe von Wissen
1.3 Aktive Ausgestaltung	2.3 Koordination und Beratung	3.3 Beförderung von Regelungen
	2.4 Teamarbeit	3.4 Aufgaben- und Rollenklärung
	2.5 Zusammenarbeit mit Sorgeberechtigten	

Abb. 1: Übersicht der Professionalitätsdimensionen von Lehrkräften (nach HKM, 2021, S. 11)

Neben der Herausstellung neuer und aktueller Anforderungsbereiche wie Heterogenität im Unterricht sowie Medienbildung wird der Zusammenhang zwischen Professionalität und Kompetenzerwerb deutlich. Einige der vom HKM (2021) vorgestellten Dimensionen von Professionalität weisen Parallelen mit den dargestellten Professionalitätsverständnissen nach Helsper (2021) oder Schnarr (2016) auf.

Die Verknüpfung von Professionalität und Kompetenzaspekten wird dabei in den Kategorien zur Diagnostik (HKM, 2021, S. 34) und insbesondere in „Wissen“ und „Kompetenzen“ (HKM, 2021, S. 31) deutlich. Die Professionalitätsdimension von Lehrkräften kann aus Sicht der HKM mit folgender Zielformulierung zusammenfassend beschrieben werden:

> „Lehrkräfte zeigen Eigenverantwortung zu lebenslangem Lernen und zum kontinuierlichen Ausbau der eigenen Kompetenzen. Ihr Lernen orientiert sich an den gesellschaftlichen Herausforderungen, den erziehungswissenschaftlichen sowie pädagogischen Erkenntnissen und zielt auf die fortlaufende Professionalisierung der eigenen pädagogischen Praxis“ (2021, S. 32).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschäftigt sich in ihren *Standards für die Lehrerbildung* mit der Ausbildung angehender Lehrkräfte und legt Standards für die Bildungswissenschaften fest, die als Grundlage für die Überprüfung der Zielerreichung dienen (KMK, 2019a, S. 2). Diese Standards sind sowohl für den Berufsalltag als auch für die Fort- und Weiterbildung im lebenslangen Lernen relevant. Der Begriff „Bildungswissenschaften“ umfasst hier die (erziehungs-)wissenschaftlichen Bereiche, die im Bildungssystem verankert sind. Die Zielformulierung der KMK für diese Standards besagt, dass sie sich kontinuierlich an den gesellschaftlichen und schulischen Dynamiken sowie den spezifischen Anforderungen an Lehrkräfte ausrichten sollten. Insbesondere stehen dabei die professionelle Bewältigung heterogener Lehr-Lern-Situationen, die Fähigkeit zur inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit sowie der angemessene Umgang mit den Chancen und Risiken der Digitalisierung im Fokus (KMK, 2019a).

Mit Blick auf den Forschungsgegenstand dieses vorliegenden Beitrags ist besonders relevant, dass die von der KMK präsentierten bildungswissenschaftlichen Standards „zusammen mit den Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von lehramtsbezogenen Studiengängen [bilden]“ (KMK, 2019a, S. 3). Allgemein basieren die von der KMK vorgestellten Standards in der Lehrkräftebildung inhaltlich auf den beruflichen Anforderungen und Bedarfen sowie Kompetenzen, die Lehrkräfte zur Bearbeitung und Lösung ihrer (alltäglichen) Aufgaben benötigen (KMK, 2019a, S. 4). Hinsichtlich der beiden ersten Phasen der Lehrkräftebildung (universitäre Ausbildung mit anschließendem Vorbereitungsdienst) und ihren jeweiligen Ausbildungsschwerpunkten schreibt die KMK:

„Beide Phasen enthalten sowohl Theorie- als auch Praxisanteile mit unterschiedlicher Gewichtung. Ausgehend von dem Schwerpunkt Theorie erschließt die erste Phase die pädagogische Praxis, während in der zweiten Phase diese Praxis und deren theoriegeleitete Reflexion im Zentrum stehen. Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte erreicht wird“ (KMK, 2019a, S. 4).

Dazu konkretisiert die KMK auch eine Auswahl didaktisch-methodischer Handlungsstrategien. Zu diesen gehören eine (situative und problembasierte) Fall- und Praxisorientierung sowie das forschende Lehren und Lernen. Diese

Ansätze fördern die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte u. a. in handlungsorientierten Praxisphasen (KMK, 2019a, S. 6).

Insgesamt differenziert die KMK (2019a, S. 7 ff.) elf Kompetenzen, die in vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) unterteilt sind, und weist ihnen jeweils verschiedene Standards zu. Dabei unterscheidet sie zwischen den *Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte* und den *Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte*, um sowohl die theoretischen als auch die praktischen Inhalte der Lehrkräftebildung zu betonen, ohne sie voneinander zu trennen. Dabei wird die Verbindung zwischen den Anforderungen an professionelles und kompetenzorientiertes Handeln immer wieder deutlich gemacht (KMK, 2019a).

In Bezug auf die erste Phase der Lehrkräftebildung beschreiben Rutsch et al. (2018, S. 10) den Erwerb der sogenannten *professionellen Kompetenz* als weitreichenden und ausschlaggebenden Faktor in der Ausbildung angehender Lehrkräfte. Die Frage nach den Dimensionen dieser professionellen Lehrkräftekompetenz sowie den spezifischen Bedingungen für deren Förderung ist im Rahmen der Lehramtsausbildung an den Hochschulen relevant, „weil hier der Erwerb des professionellen Wissens und Könnens in den unterschiedlichen Disziplinen angebahnt werden soll" (Rutsch et al., 2018, S. 10 f.).

Die *professionelle Kompetenz* von Lehrkräften, die eine Voraussetzung bzw. einen Indikator für eine angemessene Unterrichtsqualität darstellt (Rutsch et al., 2018, S. 15 ff.), setzt sich aus verschiedenen kognitiven und affektiven Teilkompetenzen zusammen und gilt als zentraler Qualitätsaspekt des Bildungswesens. Motivation, Überzeugungen, selbstregulative Fähigkeiten und insbesondere das Professionswissen spielen eine bedeutende Rolle für den Lernerfolg der Schüler*innen. Das Professionswissen umfasst Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Können sowie pädagogisches Wissen und Können (s. Abb. 2).

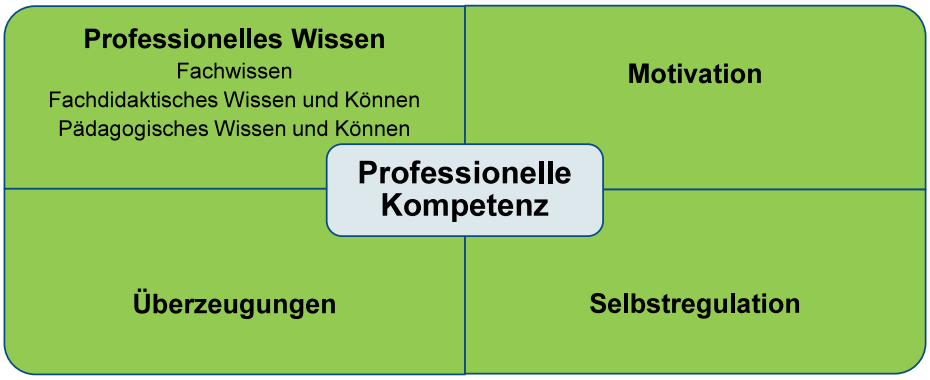

Abb. 2: Facetten professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (nach Rutsch et al., 2018, S. 11)

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, zusammen mit den Dimensionen von Professionalität bzw. professionellem und kompetentem Handeln, ein komplexes Gesamtbild, das im Zusammenhang mit der Professionalität und dem kompetenten Handeln von Lehrkräften steht. Es umfasst unterschiedliche Aspekte, Zusammenhänge, Kriterien und Gelingensbedingungen (s. Abb. 2), die alle Phasen der Lehramtsausbildung betreffen. Um konkret das Hochschulstudium bzw. dessen professionelle Gestaltung in den Blick zu nehmen und gleichzeitig mit der Thematik der Didaktik fortzufahren, haben Macke et al. (2016) in ihren Ausführungen zur Ausgestaltung und Entwicklung einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik festgehalten, dass kompetentes Handeln

> „sich nur aus dem reflektierten und begründeten Zusammenspiel von Können, Dürfen, Wollen und Sollen/Müssen ergeben kann (…). Ein solcher Reflexionsprozess in unterschiedlichen Handlungssituationen wird dazu führen, dass man Kompetenz als die Krönung der Entwicklung des Einzelnen bezeichnen kann, die sich in Form einer übergreifenden handlungsleitenden Haltung und als Persönlichkeitsmerkmal herausbilden wird“ (S. 69 f.).

Die hier geschilderten vier Kompetenzsäulen *Können*, *Dürfen*, *Wollen* und *Sollen/Müssen* knüpfen inhaltlich an die von Rutsch et al. (2018) definierten Dimensionen *professioneller Kompetenz* (s. Abb. 3) an, indem folgende handlungsrelevante Komponenten didaktisch berücksichtigt werden müssen (Macke et al., S. 70):

- Können: Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erfahrungen, Wissen und Kenntnisse
- Dürfen: Berechtigung und (gesellschaftlich und institutionell determinierte) Zuständigkeiten
- Wollen: (persönliche) Interessen und Motivation, Selbstverständnis und Selbstvertrauen
- Sollen/Müssen: Gesetze und Vorschriften, (gesellschaftliche) Normen, Rechte und Pflichten

Aus der Kombination der in Abb. 3 dargestellten *Kompetenzfacetten* und den *sechs Stufen des Handelns* resultiert das nachstehende Modell (Macke et al. 2016, S. 70 ff.).

Die Stufen des Handelns wurden auf Basis einer modifizierten und erweiterten Version der kognitiven Taxonomie von Bloom definiert. Dabei werden das Handeln und die zugrundeliegenden Fähigkeiten mit jeder Stufe komplexer. Die Kompetenzmatrix wird als zweidimensional betrachtet, wobei die Spalten die Kompetenzsäulen und die Zeilen die Stufen des Handelns repräsentieren. Die einzelnen Felder der Matrix werden als Kompetenzfacetten bezeichnet, die Teilziele darstellen, um Kompetenzen aufzubauen. Diese Kompetenzfacetten ermöglichen es, den Aufbau von Kompetenzen in einer sinnvollen Reihenfolge zu gestalten (Macke et al., 2016, S. 70).

Stufen des Handelns	Kompetenzsäulen			
	Können	Dürfen	Wollen	Sollen/Müssen
Verstehen	Kompetenzfacette			
Anwenden				
Analysieren				
Bewerten				
Entscheiden				
Begründen				Kompetenzfacette

Abb. 3: Elemente kompetenzorientierter (Hochschul-)Didaktik
(nach Macke et al., 2016, S. 72)

Ein erweiterter Kompetenzbegriff, der verschiedene Facetten des Handelns (Können, Dürfen, Wollen, Sollen/Müssen) zusammenführt, bietet zwei Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik in Richtung Kompetenzorientierung. Erstens ermöglicht er eine ganzheitliche Perspektive, die Ausbildung und Bildung ausbalanciert und sich nicht nur auf zukünftige berufliche Handlungssituationen fokussiert. Zweitens legt er nahe, das Zusammenspiel von Lehrenden und Lernenden in didaktischen Handlungssituationen kompetenzorientiert zu interpretieren und auch für die Lernenden herauszuarbeiten, was es bedeutet, die Lehr-Lern-Situation kompetent zu bewältigen. Lehrende müssen daher nicht nur Kompetenzen für zukünftige berufliche Anforderungen vermitteln, sondern auch Kompetenzen zur Bewältigung gegenwärtiger Anforderungen als Lernende (Macke et al., 2016, S. 72).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass professionelles Lehrkräftehandeln die Anforderungen und Kompetenzen umfasst, die Lehrkräfte benötigen, um ihre pädagogische Praxis erfolgreich auszuüben. Es umfasst verschiedene Dimensionen und Facetten, die auf individueller und institutioneller Ebene berücksichtigt werden sollten.

Der Kern der geschilderten Ausführungen sind die Anforderungen an professionelles Lehrkräftehandeln und die Bedingungen für eine erfolgreiche Lehrkräfteausbildung. Es wird betont, dass Lehrkräfte Eigenverantwortung für lebenslanges Lernen übernehmen, individuelle Schüler*innenbedürfnisse berücksichtigen und gemeinsames schulisches Engagement nutzen sollten. Zudem wird die Bedeutung von Professionalität und Kompetenzen für Lehrkräfte hervorgehoben. Die Ausführungen betonen auch die Rolle der KMK bei der Festlegung von Standards für die Lehrkräftebildung.

2.3 Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Aufbauend auf den bereits diskutierten Aspekten im Hinblick auf (pädagogische) Professionalität und Kompetenz innerhalb der Lehrkräfteausbildung im Allgemeinen, wird nun das Hauptaugenmerk auf die berufliche Bildung sowie

auf einige spezifische Anforderungen und Thematiken der Berufspädagogik gelegt.

Im Kontext der berufspädagogischen Diskussion arbeitet Schnarr (2016) zwei Dimensionen von Professionalisierung heraus:

> „Auf der einen Seite kann ‚Professionalisierung' verstanden werden als die Veränderung von Strukturen und Rahmenbedingungen für das Handeln und Agieren im Bereich der beruflichen Bildung durch z. B. die Schaffung von Zertifizierungsmöglichkeiten und Qualifikationsnachweisen für berufliches Bildungspersonal. Auf der anderen Seite steht ein Verständnis von ‚Professionalisierung' im Sinne der Veränderung der grundständigen Ausbildung zukünftiger Berufsbildungsfachkräfte im Sinne einer fundierten Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit" (S. 16 f.).

Mit Blick auf kompetenzorientierte Konzepte bildet sich das professionelle Handeln angehender Berufsschullehrkräfte auf Grundlage ausgewählter wissenschaftlicher, also berufspädagogischer, fachdidaktischer sowie berufsfachlicher, Kenntnisse heraus. Generell liegt die fachliche Professionalisierung der beruflichen Lehrkräfteausbildung vor allem im Studium der jeweiligen beruflichen Fachrichtung (Schnarr, 2016).

Über das Lehramt an beruflichen bzw. berufsbildenden Schulen schreibt die KMK:

> „Dieses Lehramt hat ein hochdifferenziertes Feld unterschiedlicher Bildungsgänge berufsbildender Schulen zu berücksichtigen (…). Kennzeichnend für die berufliche Bildung sind einerseits eine ständige Bezugnahme auf den dynamischen Wandel in der Berufswelt sowie andererseits komplexe institutionelle und organisatorische Systeme" (KMK, 2019b, S. 6).

Die Bildungswissenschaften und die Didaktik der beruflichen Fachrichtungen zeichnen sich durch die Einbeziehung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhalte im Zusammenhang mit beruflichen Handlungen aus. Ihr Fokus liegt auf dem Gestalten von Lehr- und Lernprozessen an beruflichen Schulen. Darüber hinaus besteht eine doppelte Ausrichtung, die sowohl auf die entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen als auch auf die angemessene berufliche Praxis für die Zielgruppe abzielt (KMK, 2019b, S. 6). Hier werden der relevante Theorie-Praxis-Bezug bzw. die Verknüpfung wissenschaftlich-theoretischer und praktischer Lehr-Lern-Inhalte innerhalb der beruflichen Lehrkräftebildung sowie der hohe Stellenwert der Fachdidaktik besonders deutlich. Vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Gestaltung der Fach- und Technikdidaktik innerhalb der Hochschullehre stellen Terkowsky et al. (2018) fest, dass angehende Lehrkräfte, um im späteren beruflichen Leben bei Schüler*innen die Begeisterung für Technik zu wecken, ein persönliches Interesse und Begeisterung für das Fachgebiet entwickeln und erfahren sollten. Dabei

ist es entscheidend und sinnvoll, dass die Hochschullehre einen direkten Bezug zur praktischen Anwendung aufweist. Es existieren verschiedene Ansätze, um diesen Bezug herzustellen. Einige favorisieren einen handlungsorientierten Ansatz als übergeordnetes Konzept, während andere sich auf die Problemlösung, die Zielsetzung oder den Prozess konzentrieren. Obwohl die Umsetzung dieser Ansätze variieren kann, haben sie alle dasselbe Ziel: „die Vermittlung von Handlungskompetenz" (Terkowsky et al., 2018, S. 89).

Hocker (2019) thematisiert, ähnlich wie Terkowsky et al. (2018), die berufliche Handlungskompetenz und stellt eine Verbindung zwischen Handlungsorientierung und dem fachdidaktischen Konzept des *Problemorientierten Lernens* her. Durch den Einsatz problemorientierter Lehr-Lern-Methoden können die Lernenden selbstreguliert innerhalb eines gestuften und dynamischen Handlungsprozesses verschiedene Problemstellungen bearbeiten und dadurch unterschiedliche Kompetenzen entwickeln bzw. fördern. Hocker (2019) legt besonderen Wert auf den Praxisbezug im berufspädagogischen Kontext und betont:

> „Der Stellenwert des Praxisbezuges im berufspädagogischen Kontext kann nicht oft genug betont werden. Ziel sollte und muss es sein, eine möglichst umfassende Kompetenzbildung, gleichermaßen in Theorie und Praxis zu ermöglichen, um sowohl SchülerInnen als auch Studierende sinnvoll auf den bevorstehenden beruflichen Alltag vorbereiten zu können" (S. 38).

Die (Fach-)Didaktik der beruflichen Fachrichtung zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte dahingehend zu qualifizieren, dass sie (berufliche) Bildungsabläufe selbstreguliert untersuchen, situationsgerecht entwerfen und reflexiv auf Basis wissenschaftlicher Beobachtungen bzw. Schlussfolgerungen bewerten können. Auf diese Weise sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass künftige Lehrkräfte in der Lage sind, ihre Lerngruppen zu eigenverantwortlichem (beruflichem) Handeln und kompetentem Verhalten zu befähigen.

Das ausdifferenzierte fachrichtungsspezifische Kompetenzprofil der Metalltechnik knüpft inhaltlich ebenfalls an viele bereits dargelegte Facetten an, beinhaltet aber darüber hinaus Erläuterungen zur Umsetzung und Förderung von Inklusion und Heterogenität sowie weiteren relevanten aktuellen Themenbereichen. Dies schließt eine Förderung der Medienkompetenz der Studierenden im Kontext der Nutzung digitaler Methoden, der Anwendung bzw. Erarbeitung digitalisierter Lehr-Lern-Prozesse sowie der diesbezüglichen Weiterentwicklung curricularer Arbeitskonzepte mit ein (KMK, 2019b, S. 78 f.).

Nachdem die pädagogische Professionalität und Kompetenz in der Lehrkräftebildung erläutert wurden, liegt der Fokus nun auf der beruflichen Bildung und den spezifischen Anforderungen der Berufspädagogik. Ein zentraler Aspekt besteht darin, den Praxisbezug im berufspädagogischen Kontext zu betonen, um eine umfassende Kompetenzentwicklung sowohl in der Theorie als auch in der Praxis zu ermöglichen. Dabei spielt die Verbindung zwischen Theorie und Pra-

xis eine bedeutende Rolle. Ein Ansatz, der den Praxisbezug in der beruflichen Bildung betont, ist der sogenannte *Doppelte Praxistransfer*, der im nachfolgenden Kapitel näher erläutert wird.

3. Doppelter Praxistransfer – Fachdidaktik in der beruflichen Bildung

Der Begriff *Doppelter Praxistransfer* (Benner et al. in diesem Sammelband) bezieht sich auf einen Ansatz in der beruflichen Bildung, bei dem die Lernenden nicht nur theoretisches Wissen erwerben, sondern dieses Wissen auch in der Praxis anwenden und gleichzeitig die praktischen Erfahrungen in ihr Lernen integrieren (Fecke in diesem Sammelband). Es ermöglicht den Lernenden, ihre Fähigkeiten und ihr Wissen in einer Weise zu erwerben, die sie besser auf die Anforderungen des Lehrberufs vorbereitet. Konkret bedeutet dies, dass die Lernenden nicht nur im Seminarraum oder in einer simulierten Umgebung lernen, sondern auch praktische Erfahrungen in einem realen Arbeitsumfeld sammeln und ihr erworbenes Wissen in realen Unterrichtssituationen anwenden können. Dieser Ansatz ermöglicht es den Lernenden, ihr Verständnis sowohl des theoretischen Wissens als auch der praktischen Erfahrungen zu vertiefen.

Im Rahmen eines Seminars zur Fachdidaktik im Studiengang Berufliche und Betriebliche Bildung (M. Ed. BBB) in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik (MET-EL) (s. Kap. 3.2) erarbeiten Masterstudierende in Kleingruppen gemeinsam mit einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) aus ihrer jeweiligen Fachrichtung (Metall- oder Elektrotechnik) Unterrichtseinheiten und -sequenzen. Anschließend wird eine der erarbeiteten Unterrichtseinheiten in einer Unterrichtssituation von der LiV durchgeführt und gemeinsam mit den Masterstudierenden reflektiert. Durch diesen *Doppelten Praxistransfer* werden beide in ihrer Lehrkompetenz gestärkt und es entsteht ein fruchtbarer Austausch zwischen Theorie und Praxis. Somit erlernen die Masterstudierenden nicht nur die wissenschaftliche Theorie der Fachdidaktik, sondern können auch ihre Fähigkeiten in der praktischen Anwendung unter Beweis stellen und gleichzeitig die LiV unterstützen.

3.1 Berufliche Fachdidaktik und Handlungsorientierung

Die *berufliche Fachdidaktik* ist eine interdisziplinäre Wissenschaft, die verschiedene Fachgebiete miteinander verbindet. Sie steht in enger Beziehung zur Allgemeinen Didaktik und Berufspädagogik, zu den Ingenieur- und Technikwissenschaften sowie zu den Human- und Sozialwissenschaften. Daraus ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen und ein spezifischer wissenschafts-

theoretischer Legitimationsdruck für die Fachdidaktik, die sich mit berufsfachlichen Tätigkeitsdomänen befasst. Eine wichtige Aufgabe der beruflichen Fachdidaktik ist es, fachdidaktisches Denken zu fördern und zu stärken. Durch ihre Ausrichtung auf die berufspädagogische Praxis trägt sie dazu bei, diese zu reformieren und weiterzuentwickeln (Hocker, 2019, S. 23). Die Fachdidaktik vereint sowohl Theorie als auch Lehre und ist somit eine *Integrationswissenschaft*. Es gibt keine verbindliche Methodenlehre in der Fachdidaktik, da sie sich mit der Frage beschäftigt, wie Lernprozesse mit relevanten Theorien rekonstruiert und wie wirksame Lernsituationen gestaltet werden können (Fecke in diesem Sammelband). Fachdidaktik bezeichnet die wissenschaftliche Erforschung sämtlicher Fragen und Herausforderungen, die sich beim Unterrichten und Lernen eines spezifischen Fachgebiets ergeben. Sie umfasst alle Formen des Lehrens und Lernens, unabhängig von der Bildungsstufe, und konzentriert sich darauf, welche Theorien für den Aufbau von Lernprozessen geeignet sind und wie effektive Lernsituationen gestaltet werden können. Daher bezieht sie sich auf alle relevanten Wissenschaften, die für das Lehren und Lernen von Bedeutung sind (Lembnes & Peschke, 2009).

Handlungsorientierung und Fachdidaktik sind zentrale Aspekte in der beruflichen Bildung. Handlungsorientierung im Kontext der Bildungstheorie bezieht sich darauf, Lehr- und Lernprozesse mit einer Kombination aus praktischen und theoretischen Inhalten zu gestalten, um eine umfassende Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte zu erreichen. Dies ist ein zentrales Ziel der beruflichen Bildung. Die Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung (Humboldtsches Bildungsideal) ist dabei nicht systematisch möglich, da Bildung immer am konkreten Gegenstand stattfindet (Blankertz, 1963/1985, S. 122).

Die Lernfelder in der beruflichen Bildung bilden die Handlungsfelder der entsprechenden Berufe ab und werden in den Lern- und Arbeitsaufgaben der Lernsituationen didaktisch und methodisch aufbereitet. Daher ist es von großer Bedeutung, dass Lehrkräfte in ihrer universitären Ausbildung sowohl fachdidaktisches Wissen als auch praktische Erfahrungen erwerben. Die Abbildung 4 zeigt, wie der Transfer von Wissen und Fähigkeiten, die theoretische Grundlage, die praktische Anwendung und die Entwicklung von Handlungskompetenz miteinander verbunden sind. Die Handlungskompetenz umfasst das Zusammenspiel von theoretischem Wissen und praktischen Fähigkeiten mit dem Ziel, dass Lehrkräfte das Gelernte in unterschiedlichen beruflichen Situationen flexibel und effektiv anwenden können. In der beruflichen Bildung werden Lernsituationen entwickelt, die sich an konkreten beruflichen Handlungssituationen und nicht an einzelnen Fachsystematiken orientieren.

Der Unterricht ist fächerübergreifend ausgerichtet. Es ist jedoch eine Herausforderung, Situationen aus der Arbeitswelt zu finden, die als Beispiele für fachliche Inhalte und Kompetenzen dienen können. Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich erst in konkreten alltags- oder betriebsnahen Situationen,

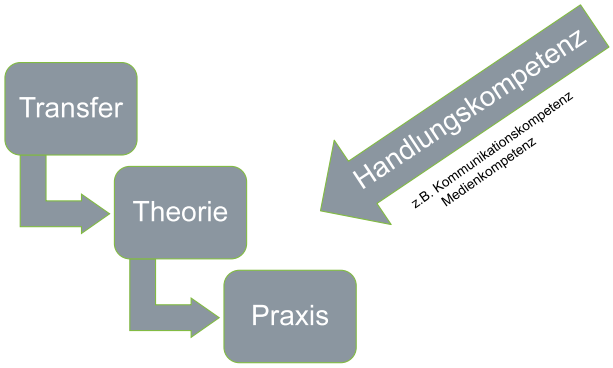

Abb. 4: Theorie-/Praxisverzahnung (eigene Darstellung)

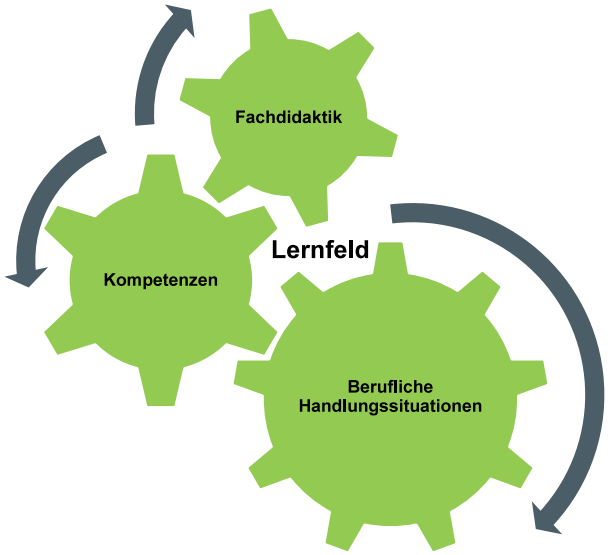

Abb. 5: Lernfeldverzahnung (Hocker, 2019, S. 28)

wofür die Stärkung und Förderung von Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unerlässlich ist (s. Abb. 5) (Hocker, 2019, S. 28).

Das Lernfeldkonzept basiert auf bewährten Unterrichtsmethoden und stellt die Lehr- und Lernkultur in den Mittelpunkt. Eine erfolgreiche Umsetzung dieses Konzepts würde dazu führen, dass Lehrkräfte über die didaktische Analyse hinaus ihren fachdidaktischen Reflexionshorizont erweitern und ihr didaktisches Wissen ausbauen könnten (Schütte, 2006, S. 251).

Die KMK (2020, S. 23) fordert eine Steigerung der Absolvent*innenquote und eine verbesserte Professionalisierung in der beruflichen Lehrkräfteausbildung (MET-EL). Sowohl Studierende als auch Lehrkräfte und die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW, 2022) kritisieren regelmäßig den fehlen-

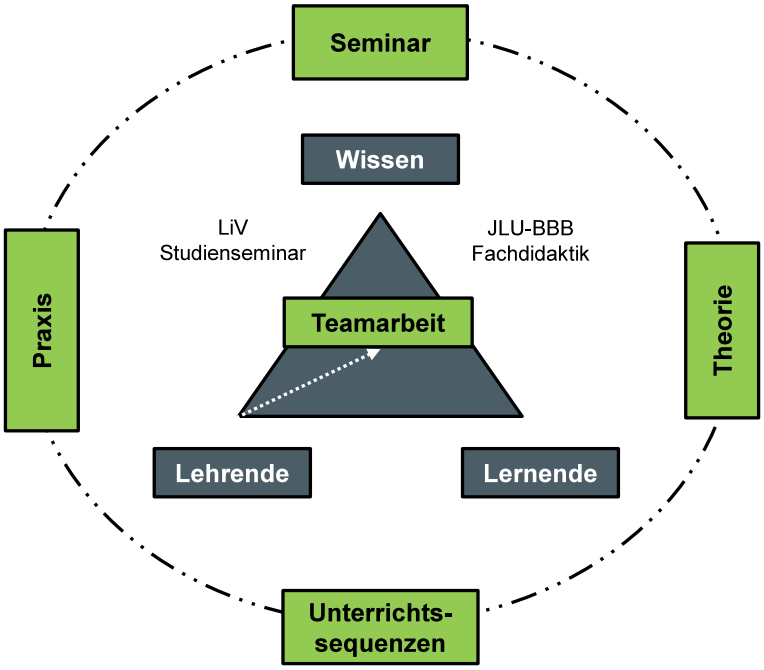

Abb. 6: Komponenten der Teamarbeit (eigene Darstellung)

den Praxisbezug in der universitären Lehrkräfteausbildung. Aus diesem Grund wurde für das Seminar *Fachdidaktik MET-EL* des BBB-Masterstudiengangs ein Konzept entwickelt (s. Kap. 3.2), das eine Brücke zwischen dem theoretischen Wissen der Studierenden an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) und praxisnahen, handlungsorientierten Erprobungen schlägt. Im Sommersemester 2022 fand der erste Durchlauf mit 13 Studierenden statt (s. Kap. 3.3).

Abbildung 6 veranschaulicht die Komponenten innerhalb des Seminars Fachdidaktik und zeigt die Beziehungen zwischen Lehrenden, Lernenden und Wissen auf, die im didaktischen Dreieck dargestellt werden. In diesem Dreieck fungiert die Lehrkraft als Wissensvermittler*in und Lernbegleiter*in: Die Lehrperson vermittelt den Studierenden Wissen und begleitet sie sachkundig auf ihrem Weg zur wissenschaftlichen Kompetenz. Das didaktische Dreieck beschreibt die drei Kategorien (Lehrende, Lernende und Wissen) als Gestaltungsfaktoren für das didaktische Handeln und zeigt ihre Beziehungen zueinander auf. Jede dieser Komponenten beeinflusst das Lerngeschehen und kann mit anderen Komponenten im Spannungsverhältnis stehen.

Das Modell verdeutlicht die elementare Rolle phasenübergreifender Teamarbeit im Kontext von Unterrichtssequenzen. Die Vorteile liegen in der gemeinsamen Bearbeitung von Aufgaben in Kleingruppen, wodurch eine aktive und interaktive Lernumgebung geschaffen wird. Allerdings hängt der Erfolg

von Teamarbeit von verschiedenen Faktoren ab, etwa von persönlichen Voraussetzungen, der individuellen Motivation sowie der Organisation der Abläufe. Wichtig ist, dass jedes Teammitglied seine Aufgaben innerhalb des Projekts klar kennt und weiß, in welchem Zeitrahmen diese erledigt werden müssen, wer seine oder ihre Ansprechpartner*innen sind und mit welchen Teamkolleg*innen zusammengearbeitet wird. Das Konzept der phasenübergreifenden Teamarbeit bietet somit sowohl Chancen als auch Herausforderungen für alle Beteiligten. Entscheidend für das Gelingen von Teamarbeit ist jedoch eine durchdachte Aufbau- und Ablauforganisation, die im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

3.2 Innovatives Fachdidaktik-Seminar-Konzept zur Förderung des Praxistransfers

Phasenübergreifende Teamarbeit als Schlüssel zur erfolgreichen Unterrichtsgestaltung

Während des Seminars *Fachdidaktik Metalltechnik/Elektrotechnik* (M. Ed. BBB) kooperieren Masterstudierende in Kleingruppen[1] gemeinsam mit einer LiV aus ihrer jeweiligen Fachrichtung (MET-EL), um gemeinsam Unterrichtseinheiten und -sequenzen zu entwickeln. Die BBB-Studierenden sollen dabei einen Einblick in den Alltag von LiV bekommen und auf ihren individuellen Erfahrungen im Allgemeinen Berufspädagogischen Praktikum (ABP; ABW BA Modul 04) aufbauen. Im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes unterrichten LiV in der Regel verschiedene Lerngruppen und Klassen ihrer jeweiligen Fachrichtung bzw. ihres fachlichen Schwerpunkts. Sie erstellen Unterrichtsentwürfe, die nach dem in Tabelle 1 dargestellten Muster aufgebaut sind.

Die Bedingungsanalyse umfasst eine Beschreibung der Faktoren, die den Rahmen für eine Unterrichtseinheit bilden. Mit der Sachanalyse wird nachgewiesen, dass das fachliche Wissen und die vertiefte Kenntnis der Thematik vorhanden sind (Hoffmann, 2020). Die Sachanalyse ist in der Regel in die methodisch-didaktische Analyse integriert. Die zentrale Aufgabe der methodischen und didaktischen Analyse besteht darin, aus der Vielzahl der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung diejenigen zu identifizieren und auszuwählen, die umgesetzt werden sollen. Eine gut durchdachte Unterrichtsplanung zeichnet sich dadurch aus, dass alle Entscheidungen miteinander harmonieren und den besonderen Umständen angepasst sind. Dies bedeutet,

1 Die Gruppengröße ist abhängig von der Anzahl der Seminarteilnehmer*innen sowie der Anzahl LiV im Europa-Studienseminar für berufliche Schulen Gießen. Nach Möglichkeit werden maximal drei Studierende einer LiV zugeordnet.

Tab. 1: Bestandteile der Unterrichtsplanung

Bedingungsanalyse	Sachanalyse	Didaktische Analyse	Methodische Analyse
Welche Bedingungen sind gegeben bzw. erforderlich, um guten Unterricht durchzuführen?	Fachwissenschaftliche Beschreibung des Unterrichtsinhaltes.	Warum wird dieses Unterrichtsthema gewählt?	Wie wird Unterricht methodisch gestaltet, um die Unterrichtsziele zu erreichen?
Erfassung Schüler*innen: – Leistungsfähigkeit – Vorkenntnisse und Wissenslücken – Förderbedarfe – Sozialverhalten innerhalb einer Gruppe Äußere Rahmenbedingungen: – Unterrichtszeit – Unterrichtsumgebung	Lehrperson – überprüft – repetiert – vervollständigt eigenen Wissensstand.	Lernziele für den Unterricht in Abhängigkeit der – Bedingungsanalyse – Sachanalyse – Vorgaben des Rahmenlehrplans für das betreffende Fach erstellen.	Ziele – Anwendbarkeit der Ergebnisse – Unterrichtsverlaufsplanung – Bewertung der Vor- und Nachteile verschiedenster Methoden

(eigene Darstellung nach Hoffmann, 2020 und Heckmann, 2014)

dass eine Entscheidung in einem Bereich stets von den Entscheidungen in den anderen Bereichen abhängt und zusammen eine gemeinsame Begründung ergibt (Heckmann, 2014, S. 88).

Die Kooperation besteht darin, dass die LiV zusammen mit ihrer Studierendengruppe Unterrichtseinheiten thematisch und inhaltlich sowie didaktisch und methodisch erarbeitet. Die Formulierung der *Bedingungsanalyse*, also die Beschreibung der Lerngruppe, obliegt der LiV, da nur sie die Lerngruppe(n) bzw. deren Besonderheiten kennt. Anschließend werden, abhängig vom Lernfeld, in dem die Unterrichtseinheit inhaltlich verortet werden soll, gemeinsam Themenvorschläge diskutiert und eine *Sachanalyse* durchgeführt. Darüber hinaus sollen die Studierenden didaktisch-methodische Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung und z. B. zur Kompetenzorientierung einbringen. Dabei sollen sie sowohl auf ihre persönlichen Erfahrungen aus dem Schulpraktikum (bzw. aus den Schulpraktika, falls das zweite Praktikum bereits absolviert wurde) zurückgreifen als auch das im BBB-Studium erworbene Fachwissen anwenden. Dazu gehören grundlegende Konzepte der Berufspädagogik, der Unterrichtsmethodik sowie der (Fach-)Didaktik, wie z. B. verschiedene Kompetenzdimensionen, konstruktivistische Unterrichtsansätze sowie Lernfeld- und Handlungsorientierung. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit, die an der Universität „theoretisch“ erlernten Inhalte praktisch zu erproben, sich aktiv mit den zuweilen „abstrakt“ erscheinenden Inhalten auseinanderzusetzen und

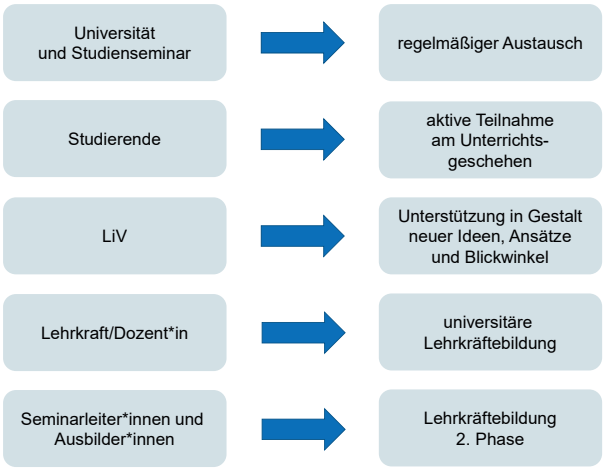

Abb. 7: Komponenten des Seminarkonzepts (eigene Darstellung)

diese zu reflektieren. Die LiV versuchen, die Anregungen der Studierenden mit ihren eigenen Ideen zu verbinden, erproben die gemeinsam erarbeitete Unterrichtseinheit (bzw. einzelne Komponenten davon) und geben den Studierenden in einer gemeinsamen Reflexion Rückmeldung über gelungene und verbesserungswürdige Aspekte sowie über mögliche Fehler in der Planung und/oder Durchführung.

Dieses Seminarkonzept (s. Abb. 7) soll dazu beitragen, einen regelmäßigen Austausch zwischen Universität und Studienseminar zu fördern. Die Studierenden haben dabei die Möglichkeit, auch während ihres Studiums aktiv am (praktischen) Unterrichtsgeschehen teilzunehmen und somit weitere wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Die LiV im Studienseminar erhalten Unterstützung in Form neuer Ideen, Ansätze und Blickwinkel während der Ausarbeitung ihrer eigenen Unterrichtsversuche bzw. -einheiten. Ebenso haben die Seminarleiter*innen und Ausbilder*innen des Europa-Studienseminars Gießen die Möglichkeit, die universitäre Lehrkräftebildung bzw. die Entwicklungen der Bachelor- und Masterstudiengänge BBB-MET-EL besser zu verfolgen und ggf. mitzugestalten. Darüber hinaus können sie die aktuelle Situation der Masterstudierenden, die zeitnah ihr Studium abschließen und in den Vorbereitungsdienst eintreten, besser einschätzen. Abbildung 7 fasst die Vorteile der Kooperation für alle Beteiligte des Seminarkonzepts übersichtlich zusammen:

Um eine erfolgreiche Verknüpfung von Theorie und Praxis im Seminar der Fachdidaktik des Masterstudiengangs BBB MET-EL zu erreichen, ist eine sorgfältige Zeitplanung und Konzeptentwicklung von entscheidender Bedeutung. Eine vorläufige Zeitplanung mit 12 Sitzungen (s. Abb. 8) könnte folgendermaßen aussehen.

In der *1. Sitzung* soll eine thematische, inhaltliche und organisatorische Einführung im Vordergrund stehen. Bis zur nächsten Sitzung bekommen die Studierenden den Arbeitsauftrag, Recherchearbeiten im Hinblick auf das Studienseminar[2] Gießen sowie zum Übergang zwischen der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Studium) und der zweiten Phase der Lehrkräftebildung (Vorbereitungsdienst/Referendariat) anhand der ‚W-Fragen' (W-Frageworte) durchzuführen.

Die *2. Sitzung* soll darin bestehen, dass die Studierenden erste Gedanken und Erwartungen hinsichtlich einer Zusammenarbeit mit dem Studienseminar sowie den jeweiligen Akteur*innen formulieren und daraus, abhängig von der jeweiligen Fachrichtung, Themenvorschläge entwickeln. Bis zur nächsten Sitzung bekommen die Studierenden den Arbeitsauftrag, sich innerhalb ihrer Kleingruppen inhaltlich mit lernfeldorientierten Unterrichtskonzepten und handlungsorientiertem Unterricht (z. B. AVIVA-Modell, Modell der vollständigen Handlung, PDCA-Zyklus) auseinanderzusetzen.

In der *3. Sitzung* soll ein Besuch im Studienseminar stattfinden, um ein gegenseitiges Kennenlernen aller Teilnehmer*innen zu ermöglichen und das Studienseminar Gießen vorzustellen. Bis zur nächsten Sitzung bekommen die Studierenden den Arbeitsauftrag, sich in ihren formierten Kleingruppen gemeinsam auf eines oder mehrere Themen(-gebiete) zu einigen, in denen sie „ihre" LiV unterstützen können bzw. bei deren Gestaltung sie mitwirken möchten.

Die *4. Sitzung* soll vornehmlich darin bestehen, den Besuch im Studienseminar gemeinsam im Plenum zu reflektieren und offene Fragen oder Probleme bzgl. der Themenfindung oder der Zusammenarbeit in den Kleingruppen zu besprechen.

Der Arbeitsauftrag für die *folgenden drei Sitzungen* besteht in einer Selbstarbeitsphase: Die Kleingruppen sollen selbstständig und selbstorganisiert Treffen vereinbaren, in denen sie (ausgehend von den individuellen Bedarfen „ihrer" jeweiligen LiV) Unterstützung bei der Unterrichtsplanung geben sowie eigene Anregungen und Erfahrungen einbringen. Die Studierenden bekommen dabei von „ihrer" LiV Rückmeldung, ob Ideen und Konzepte funktionierten und wie gut diese praktisch umsetzbar waren.

Der gesamte Arbeitsprozess wird von den Studierenden schriftlich dokumentiert. Des Weiteren sind die Studierenden aufgefordert, unabhängig von den LiV in ihren Gruppen gemeinsam einen Kurzvortrag (ca. 10–15 min) für die 8. Sitzung vorzubereiten. Dabei sollen sie ihr Thema präsentieren, ihre bisherigen Arbeitsergebnisse vorstellen, ihre Arbeitsweise sowie die Zusammenarbeit mit „ihrer" LiV erläutern und eventuelle Schwierigkeiten oder Herausforderungen ansprechen, die während des Prozesses aufgetreten sind.

---

2 Im Folgenden ist mit Studienseminar Gießen immer das *Europa-Studienseminar für berufliche Schulen Gießen* gemeint.

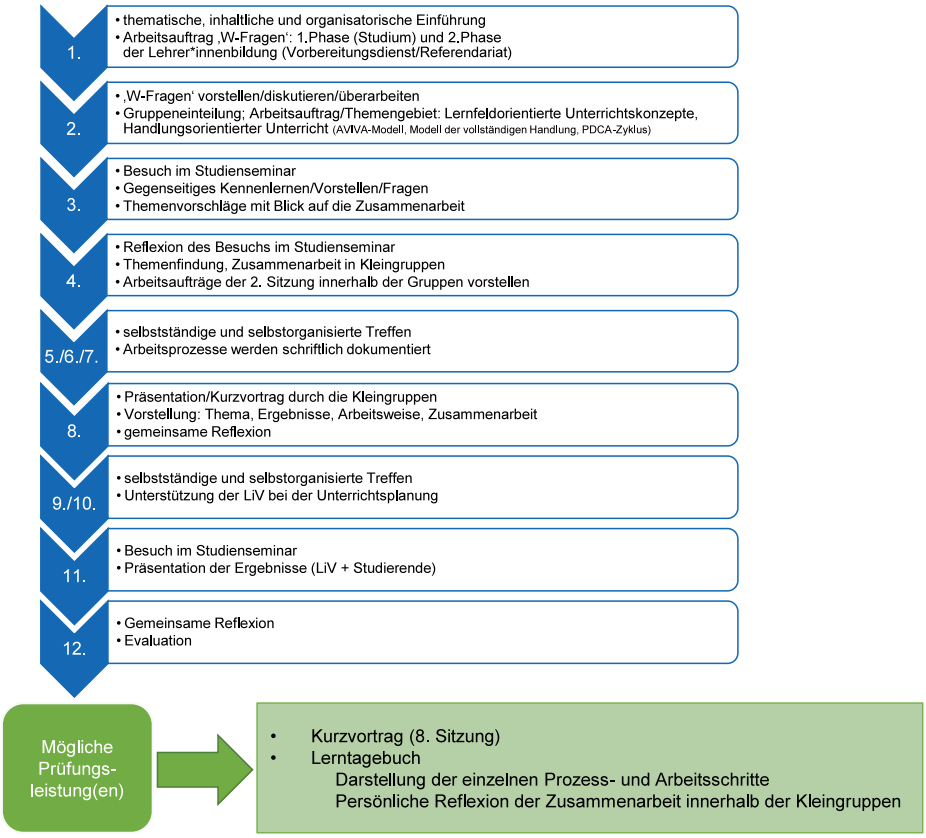

Abb. 8: Konzept – Fachdidaktik-Seminar im Masterstudiengang BBB MET-EL (eigene Darstellung)

In der *8. Sitzung* präsentieren die einzelnen Kleingruppen ihre Kurzvorträge im Plenum.

Der Arbeitsauftrag für die folgenden *zwei Sitzungen* besteht in einer Selbstarbeitsphase. Die Studierenden bekommen erneut von „ihrer" LiV Rückmeldung.

Die inhaltliche Arbeit der Kleingruppen soll vor Beginn der 11. Sitzung abgeschlossen sein und es soll ein präsentationsfähiges Arbeitsgruppenergebnis vorliegen. Auch hier dokumentieren die Studierenden den gesamten Arbeitsprozess schriftlich.

In der *11. Sitzung* findet ein weiterer Besuch im Studienseminar statt. Die Kleingruppen (Studierende und LiV gemeinsam) präsentieren ihre Arbeitsergebnisse, beschreiben etwaige Probleme, auf die sie während ihrer Zusammenarbeit gestoßen sind, und reflektieren den gesamten Arbeitsprozess bzw. die einzelnen Prozessschritte.

Bis zur nächsten Sitzung bekommen die Studierenden den Arbeitsauftrag, aus den bereits erstellten Dokumenten ein individuelles Lerntagebuch zu erstellen, das den gesamten Prozess – von den ersten thematischen Überlegungen bis hin zum fertigen Arbeitsergebnis – inhaltlich verdeutlicht. Dabei ist es wichtig, die jeweiligen persönlichen Erfahrungen, die Zusammenarbeit mit dem Studienseminar und das gesamte Fachdidaktik-Seminar zu reflektieren.

Die *12. Sitzung* verfolgt das Ziel, einen rückblickenden Abschluss des Seminars zu erreichen. Hier ist Raum für abschließende Fragen, eine gemeinsame umfassende Reflexion sowie eine zusammenfassende Evaluation durch die Lehrperson des Fachdidaktik-Seminars.

Als kompetenzorientierte Prüfungsleistung(en) für die Studierenden werden im Sinne des *Constructive Alignment*[3] (*Konstruktive Abstimmung*: Abgleichen von Lehr-/Lernzielen, Lernaktivitäten und Leistungsüberprüfungen) (Wildt & Wildt, 2011) verlangt:

1. Kurzvortrag (50 %) – Die Kleingruppen halten einen Vortrag von höchstens 15 Minuten über die bisherigen Arbeitsergebnisse, Zusammenarbeit und Arbeitsweise mit „ihrer" LiV. Dabei behandeln sie die Inhalte/Themen sowie die unterrichtspraktischen Ansätze zur didaktisch-methodischen Umsetzung und zur Kompetenzorientierung.

2. Lerntagebuch (50 %) – Das Lerntagebuch beinhaltet eine Darstellung der einzelnen Prozess- und Arbeitsschritte sowie eine persönliche Reflexion der Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppen und insbesondere mit den LiV.

3.3 Ablauf des Seminars – Abweichungen vom Konzept

Im Sommersemester (SoSe) 2022 fand der erste Durchlauf des Seminars *Fachdidaktik Metalltechnik/Elektrotechnik* (M. Ed. BBB) mit 13 Studierenden statt. Dabei gab es einige Abweichungen vom ursprünglichen Konzept, die im Folgenden insbesondere hinsichtlich des zeitlichen und inhaltlichen Ablaufs beschrieben werden. So konnte der Besuch des Studienseminars nicht wie geplant in der dritten, sondern erst in der zehnten Sitzung realisiert werden. In der vierten Sitzung besuchten zwei (männliche) Ausbilder des Studienseminars das Seminar an der Universität, beantworteten die „W-Fragen" und stellten ihren Arbeitsauftrag für den Lernträger[4] „Heißer Draht"[5] vor. Die Studieren-

3 *Konstruktive Abstimmung*: Abgleichen von Lehr-/Lernzielen, Lernaktivitäten und Leistungsüberprüfungen.

4 Es handelt sich um ein Konzept, bei dem bestimmte Objekte, Materialien oder Umgebungen genutzt werden, um Lerninhalte zu vermitteln und das Lernen zu unterstützen. Somit werden berufliche Handlungen anhand fachlicher und überfachlicher Kompetenzen erworben.

5 Gebogener Draht, der mit einer Schlaufe umfahren werden soll, ohne den Draht zu berühren. Hierbei bilden Draht und Schlaufe einen unterbrochenen Stromkreis.

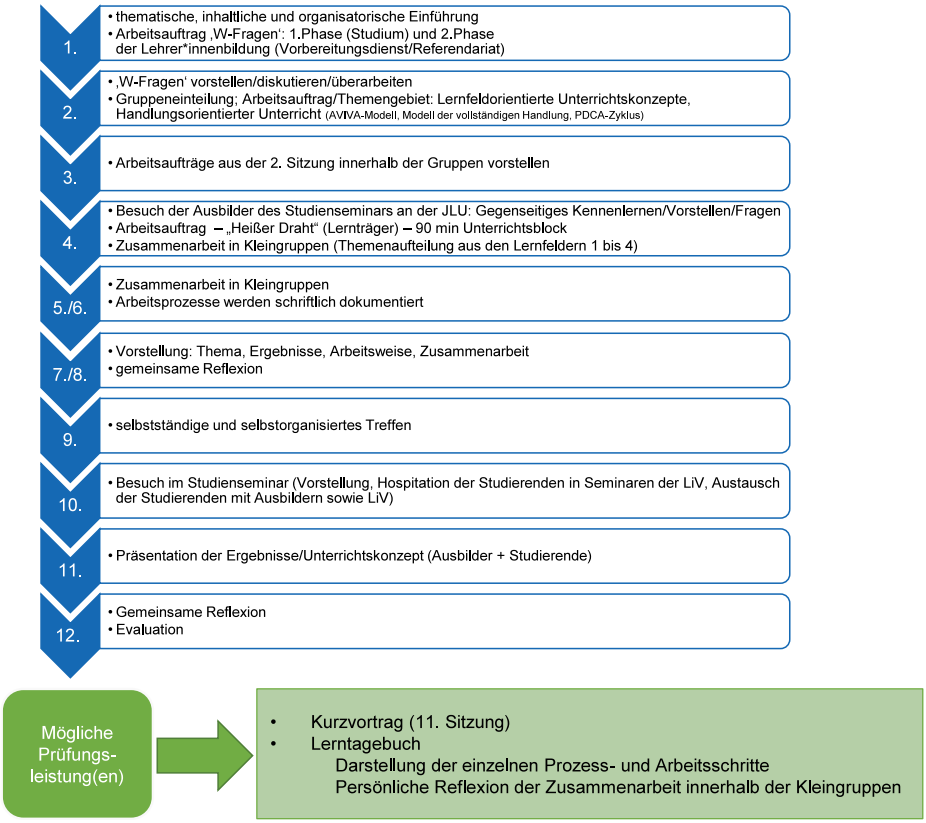

Abb. 9: Ablauf des Seminars im SoSe 2022 (eigene Darstellung)

den hatten den Auftrag, in Zweierteams einen 90-minütigen Unterrichtsblock zu konzipieren und konnten hierfür ein Thema aus den Lernfeldern[6] 1 bis 4 wählen. Sie arbeiteten nicht, wie im Konzept vorgesehen, mit den einzelnen LiV zusammen. Erst in der zehnten Sitzung besuchten die Studierenden das Studienseminar, um die LiV kennenzulernen und sich mit ihnen auszutauschen, nachdem sie zuvor im Rahmen des Seminars am Studienseminar hospitiert hatten. Schließlich wurden die Unterrichtskonzepte der Studierenden in der elften Sitzung vor der Lehrkraft des Seminars Fachdidaktik und einem Ausbilder des Studienseminars präsentiert. Die folgende Abbildung 9 zeigt den modifizierten Ablauf des im SoSe 2022 veranstalteten Fachdidaktik-Seminars.

6 Lernfelder stellen einen fachübergreifenden und praxisorientierten Ansatz dar, bei dem verschiedene Lerninhalte zu einem bestimmten Thema oder Projekt zusammengeführt werden. Dies ermöglicht den Lernenden, praxisorientiertes Wissen und berufsbezogene Fähigkeiten zu erwerben und anzuwenden, um berufsbezogene Handlungskompetenzen zu entwickeln.

3.4 Evaluation / Reflexion und Ergebnisinterpretation

Am Ende des Sommersemesters wurde eine Online-Evaluation durchgeführt, die Single-Choice-Fragen zum eigenen Lernprozess, zum Umgang mit der Lerngruppe und zur eigenen Motivation sowie zu Methoden-, Präsentations-, Kommunikations-, Kooperations-, Personal- und Transferkompetenz enthielt. Der Fokus lag auf dem selbsteingeschätzten Kompetenzerwerb der Studierenden. Verwendet wurde eine Likert-Skala mit fünf Antwortkategorien von 1 = „trifft zu" bis 5 = „trifft nicht zu" und einer sechsten Antwortkategorie „keine Aussage möglich", wobei ausschließlich Einfachantworten zulässig waren. Die letzten beiden Fragen zur individuellen Rückmeldung sind offene Fragen, die aus einem Fragetext ohne vorgegebene Antwortkategorien bestehen.

Im Ergebnis zeigt sich, dass die Studierenden ihr Fachwissen genutzt haben, um neues Wissen zu erwerben und dieses sinnvoll zu verknüpfen und anzuwenden. Dadurch wird das erlernte Wissen nicht als passives Wissen abgespeichert, sondern kann auf neue Situationen übertragen werden (Mähler & Stern, 2010, S. 859). Der Arbeitsauftrag ist fachlich interessant, fächerübergreifend und insbesondere praxisnah und realitätsbezogen. Obwohl die gestellten Aufgaben neu waren, konnten sie auf der Grundlage des verfügbaren Wissens erfolgreich bewältigt werden. Die Motivation der Studierenden, ihr Wissen praktisch anzuwenden und von dessen Nutzen zu profitieren, wird durch die Evaluation deutlich sichtbar. Zusätzlich lässt sich festhalten, dass die Präsentationen (Prüfungsleistung: Kurzvortrag) eine hohe Qualität aufwiesen.

In den folgenden Abbildungen 10 und 11 sind ausgewählte Evaluationsergebnisse dargestellt. Bei der Frage zur Methodenkompetenz (s. Abb. 10) – „Die Lehrveranstaltung hat dazu beigetragen, in meinem zukünftigen Beruf vorbereitet zu sein" – streuten die Antworten von den Antwortkategorien 1 („trifft zu") bis 5 („trifft nicht zu"). Der Median liegt bei 2. Es gibt etwa gleich viele Personen, die der Meinung sind, dass die Lehrveranstaltung sehr gut zur Vorbereitung auf ihren zukünftigen Beruf beigetragen hat (Antwortkategorien 1 und 2), wie solche, die dieser Aussage nicht vollumfänglich zustimmen (Antwortkategorien 4 und 5). Es kann festgehalten werden, dass die Lehrveranstaltung einen Beitrag dazu geleistet hat, die Studierenden auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten, da niemand die Lehrveranstaltung als nicht hilfreich ansieht.

Bei der Frage zur Transferkompetenz (s. Abb. 11) – „Ich habe gelernt, mein bisheriges Wissen im Kontext der Projektarbeit anzuwenden." – ergab sich eine Streuung der Antworten von sechs Personen in Antwortkategorie 1, vier Personen in Antwortkategorie 2 bis hin zu einer Person in Antwortkategorie 3. Der Median liegt bei 1 und deutet darauf hin, dass der eigene Lernerfolg als hoch eingeschätzt wird.

Die Auswertung der offenen Fragen, wie „Was hat mir besonders gut an der Lehrveranstaltung gefallen?" und „Was würden Sie sich wünschen, wenn

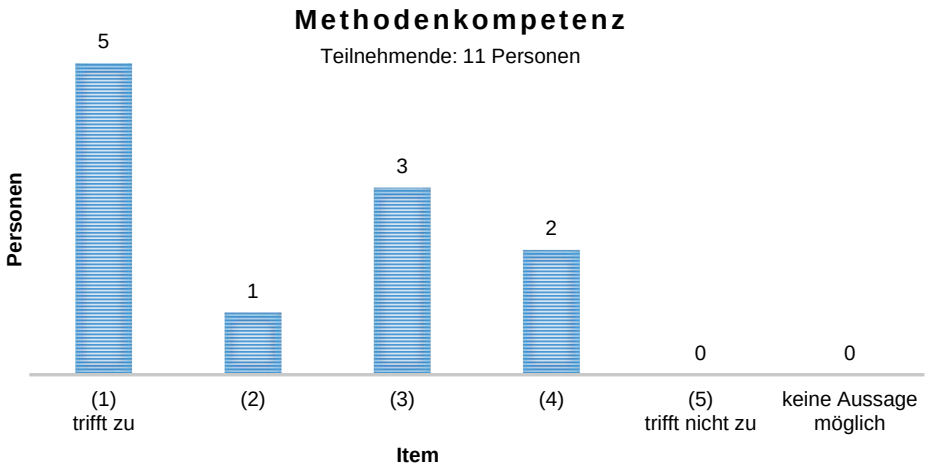

Abb. 10: Evaluation – Methodenkompetenz: „Die Lehrveranstaltung hat dazu beigetragen, in meinem zukünftigen Beruf vorbereitet zu sein." (eigene Darstellung)

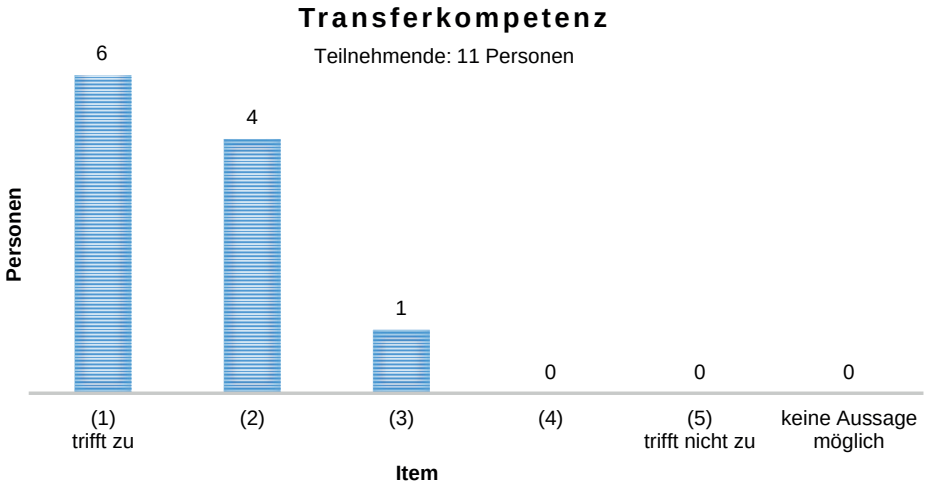

Abb. 11: Evaluation – Transferkompetenz: „Ich habe gelernt, mein bisheriges Wissen im Kontext der Projektarbeit anzuwenden." (eigene Darstellung)

Sie das Seminar noch einmal besuchen würden?", ermöglicht eine geclusterte Betrachtung der individuellen Rückmeldung zu den Lehrveranstaltungen in Bezug auf Struktur, Kooperation und Inhalt. In ihren Antworten haben die Teilnehmer*innen verschiedene Aspekte in Bezug auf das aktuelle Seminar und potenzielle zukünftige Umsetzungen hervorgehoben und wertvolle Einsichten gewonnen, die wichtige Erkenntnisse liefern. Im Folgenden werden einige der wichtigsten Erkenntnisse und Kommentare, die im Rahmen der Evaluation gewonnen wurden, vorgestellt. Diese bilden die Grundlage für eine reflektierte

Weiterentwicklung des Seminars, um zukünftige Veranstaltungen noch effektiver und zielgerichteter zu gestalten.

Struktur

- Die Studierenden empfanden es als sehr hilfreich, die Unterrichtsausarbeitungen frei zu gestalten.
- Sie schätzten den zeitlichen Aufwand als angemessen ein und die Arbeitsaufteilung im Seminar – auch in Form von Hybridveranstaltungen – als passend.
- Die Möglichkeit zum Selbststudium und der Gruppenarbeit wurde als förderlich für die Selbstorganisation bewertet.
- Einige Teilnehmer*innen schlugen vor, die Semesterarbeit in Etappen zu erarbeiten und regelmäßige Zwischenfazits einzuführen.

Kooperation

- Die Zusammenarbeit mit dem Studienseminar in Gießen hat den Teilnehmer*innen besonders gut gefallen.
- Die Studierenden lobten auch, dass eine Lehrkraft von der Berufsschule ihre Unterrichtskonzepte beurteilte und so eine schulpraktische Sichtweise ermöglichte.
- Es wurde der Wunsch geäußert, die Kooperation zwischen dem Studienseminar und der Universität zu verstetigen und die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen zu intensivieren.

Inhalt

- Die Teilnehmer*innen empfanden den Besuch des Studienseminars und die Gespräche mit den dortigen Ausbilder*innen sowie LiV als sehr aufschlussreich.
- Die Einblicke in das Studienseminar und den späteren Vorbereitungsdienst wurden als sehr informativ bewertet.
- Die Inhalte des Seminars einschließlich der Aufgabenstellungen wurden positiv hervorgehoben.

Am Ende des Sommersemesters wurde zusätzlich zur Online-Evaluation ein Lerntagebuch als Prüfungsleistung abgegeben. Das Lerntagebuch enthält sowohl die Darstellung der einzelnen Prozess- und Arbeitsschritte als auch persönliche Reflexionen über die Zusammenarbeit in den Kleingruppen. Besonders hervorzuheben ist hierbei die individuelle Beurteilung der einzelnen Gruppenarbeitsergebnisse, vor allem im Hinblick auf die Rückmeldungen der LiV während der Zusammenarbeit.

In der Selbstreflexion der Studierenden im Lerntagebuch zum Seminar wurde positiv hervorgehoben, dass das Seminar im Gegensatz zu anderen Uni-

versitätsseminaren sehr praxisnah gestaltet war und somit einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung geleistet hat. Insbesondere die Einblicke in die Arbeit des Studienseminars sowie die Gruppenpräsentationen gaben den Studierenden wertvolle Hinweise für ihre zukünftige Arbeit als Lehrkraft. Es wurde jedoch angemerkt, dass auch die LiV und Ausbilder*innen am Studienseminar den Mehrwert der Kooperation erkennen sollten und dass eine noch engere und intensivere Zusammenarbeit (vor allem mit den LiV) wünschenswert wäre, um den Praxistransfer weiter zu verbessern. Insgesamt wurde das Seminar auch im Lerntagebuch und hier in der Selbstreflexion als gelungen und hilfreich bewertet und als wertvoller Beitrag zur Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst gesehen.

4. Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der dargestellten Herausforderungen an Lehrkräfte in der beruflichen Bildung – insbesondere in den gewerblich-technischen Fachrichtungen – sollte die Lehrkräfteausbildung phasenübergreifend gestaltet werden, um den angehenden Lehrkräften den Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz zu ermöglichen.

Für die erste (universitäre) Phase der Lehrkräfteausbildung bedeutet dies vor allem eine stärker handlungsorientierte und problembasierte Theorie-Praxis-Verzahnung, die sich nicht ausschließlich auf die Vermittlung theoretischer Konzepte und Inhalte stützt, sondern vielfältige Kompetenzdimensionen auf unterschiedlichen Ebenen fördert. Neben Fach- und Sozialkompetenz wird die Entwicklung von Kommunikations- und Medienkompetenz um eine auf digitale Rahmenbedingungen ausgerichtete Methodenkompetenz ergänzt, die auf dem kompetenten und professionellen Umgang mit digitalen Medien basiert.

Das Ziel handlungsorientierter Praxisbezüge im berufspädagogischen und technikdidaktischen Kontext ist eine möglichst umfassende Kompetenzbildung in Theorie und Praxis bei Schüler*innen sowie Studierenden aller Fachbereiche und Berufsbilder. Hierfür sind qualifizierte, motivierte und engagierte Lehrkräfte unerlässlich.

Röbe et al. (2019) eröffnen allerdings einen kritischeren Blickwinkel auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der universitären Ausbildung:

> „Auch ein dezidiert praxisorientiertes Studium kann angehende Lehrer/innen nicht auf alles vorbereiten und sie berufsfertig ausrüsten. Deshalb kann es im Lehramtsstudium nicht primär darum gehen, Methoden und Techniken für den Unterricht als Handwerkszeug zu erlernen, die universell in jeden Klassenraum übertragbar wären, sondern um eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit einem Theorie-Praxisbezug“ (S. 131).

Die Frage, „ob sich die Lehrerbildung durch einen höheren quantitativen Praxisanteil während des Studiums qualitativ verbessern lässt“, wird von Röbe et al. (2019, S. 283) aufgeworfen. Dies verdeutlicht, dass bislang kein vollständiger bzw. allgemeingültiger wissenschaftlicher Konsens darüber besteht, wie angehende Lehrkräfte zukünftig bereits im Studium professionell auf ihren späteren Berufsalltag und insbesondere auf den Umgang mit neuen Anforderungen und Herausforderungen vorbereitet werden sollen. Hier besteht ein erheblicher Bedarf an wissenschaftlichem Diskurs und weiteren Forschungsprojekten, um sich dem Problemfeld einer zukunftsfähigen, kompetenzorientierten und professionellen Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte weiter anzunähern.

Im Anschluss an diese kritische Einordnung lässt sich der Erkenntniswert dieses Beitrags prägnant herausstellen. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der universitären Lehrkräfteausbildung nach wie vor kontrovers diskutiert wird. Diese Debatte findet auch im Rahmen des aktuellen Fachdidaktik-Seminars statt, das eine Antwort auf die Herausforderungen von Röbe et al. (2019) bietet und durch die kooperative Zusammenarbeit mit den LiV einen Mehrwert schafft. Durch diese Kooperation erhalten die Studierenden die Möglichkeit, den theoretischen Teil in der Praxis anzuwenden und somit das Seminar nicht nur als rein praxisorientiert, sondern vielmehr als hybrid zu erleben, indem Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden. Diese praxisnahe und kompetenzorientierte Ausbildung ist entscheidend, um angehende Lehrkräfte umfassend auf ihren Berufsalltag vorzubereiten. Die in diesem Beitrag dargestellten Herausforderungen und Erkenntnisse fließen unmittelbar in die Gestaltung des Seminarkonzeptes ein und optimieren somit die Umsetzung im Seminar.

Die folgende Abbildung 12 veranschaulicht die gewonnenen Erkenntnisse und charakterisiert die Entfaltung professioneller (pädagogischer) Handlungskompetenz als einen lebenslangen (individuellen) Entwicklungsprozess, der von den jeweiligen Rahmenbedingungen gesteuert und beeinflusst wird.

Fazit zum Seminar: Der *Doppelte Praxistransfer* hat dazu beigetragen, dass sich die Studierenden durch das Seminar besser vorbereitet fühlen, um ihr theoretisches Wissen besser in die Praxis umsetzen zu können. Unter dem Aspekt der Professionalisierung kann festgehalten werden, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis ein wesentlicher Aspekt der Professionalisierung angehender Lehrkräfte ist (Kerfien & Pantaleeva, 2008; König & Rothland, 2015). Der Besuch des Studienseminars und die damit verbundenen Einblicke in die praktische Umsetzung von Lehrinhalten ermöglichen den Studierenden, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten für den späteren Berufsalltag zu erweitern und zu vertiefen. Die frühzeitige Einbindung in den Praxisalltag kann auch dazu beitragen, dass die Studierenden ein realistischeres Bild von ihrem zukünftigen Beruf gewinnen und somit besser auf die Herausforderungen des Lehrberufs vorbereitet sind.

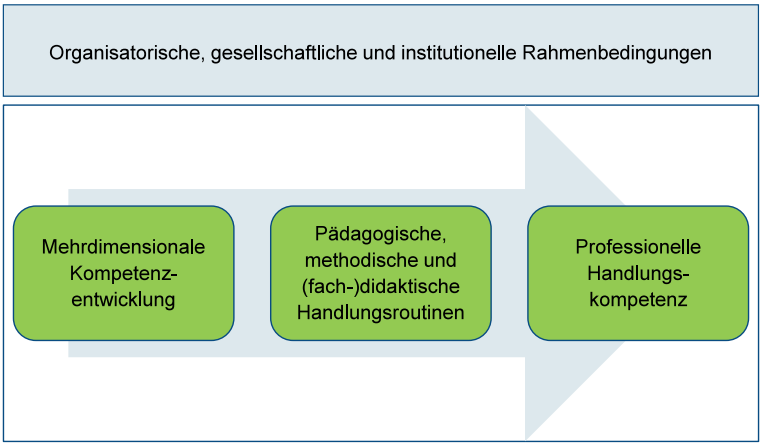

Abb. 12: Entfaltung professioneller Handlungskompetenz (eigene Darstellung)

Rückbezüglich auf die Diskussion von Röbe et al. (2019) zeigt sich, dass die Integration von Theorie und Praxis in der Lehrkräfteausbildung durch einen doppelten Praxistransfer einen Mehrwert bietet. Wenn die Praxisanteile dazu beitragen, die theoretischen Inhalte zu vertiefen und das Verständnis der Studierenden für die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu fördern, erweist sich diese integrative Form der Lehrkräfteausbildung als ein hervorragendes Mittel, um eine umfassende Professionalisierung anzustreben und die Lehrkräfte optimal auf ihre berufliche Praxis vorzubereiten. Genau diesen Ansatz einer praxisnahen und kompetenzorientierten Ausbildung verfolgt das Fachdidaktik-Seminar, in dem die Studierenden die Möglichkeit haben, theoretische Inhalte direkt in praktischen Handlungssituationen anzuwenden und anschließend zu reflektieren. Auf diese Weise wird nicht nur theoretisches Wissen vermittelt, sondern auch die Fähigkeit entwickelt, dieses Wissen in der praktischen Unterrichtsgestaltung erfolgreich einzusetzen.

Abschließend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Gestaltung beruflicher Bildung und insbesondere die dazugehörige Fach- und Technikdidaktik in einem lebendigen wissenschaftlichen Diskurs kontinuierlich theoretisch und empirisch analysiert und immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden muss, um den jeweils aktuellen gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen gerecht zu werden. Auf diese Weise kann eine hohe Unterrichtsqualität durch professionelles und kompetentes Lehrkräftehandeln gewährleistet und erhalten werden.

Nach wie vor gilt: „Der größte Feind des Fortschritts ist nicht der Irrtum, sondern die Trägheit“ (Henry Thomas Buckle, englischer Historiker und Schachspieler, 1821–1862).

Literatur

Becker, M., Spöttl, G. & Vollmer, T. (Hrsg.) (2012). *Lehrerbildung in Gewerblich-Technischen Fachrichtungen.* wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004277w

BIBB (2023). Bundesinstitut für Berufsbildung. *Digitale Transformationen – Zukunft beruflicher Bildung und Arbeit.* https://www.bibb.de/de/120255.php

Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen.* Juventa. (Original erschienen 1963).

Cramer, C. & Drahmann, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 17–33). Verlag Julius Klinkhardt.

GEW (2022). Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. *Stand der LehrerInnenbildung.* https://www.gew.de/bildung-politik/lehrer-innenbildung/stand-der-lehrerinnenbildung

Heckmann, K. & Padberg, F. (2014). Zur Planung und Gestaltung von Unterricht. In K. Heckmann & F. Padberg, *Unterrichtsentwürfe Mathematik Primarstufe, Band 2* (S. 59–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-39745-5_4

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838554600

Hessisches Kultusministerium (2021). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereiche. Qualitätsdimensionen. Qualitätskriterien.* https://sts-ghrf-ruesselsheim.bildung.hessen.de/recht/hrs-hessischer-referenzrahmen-schulqualitat.pdf

Hocker, T. (2019). *Fachdidaktik in der technischen Bildung: Am Beispiel einer konzeptionellen Entwicklung eines Vier-Rollen-Drahtvorschubsystems.* Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26622-6

Hoffmann, B. (2020). *Der Unterrichtsentwurf: Leitfaden und Praxishilfe* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763965694

Kerfien, S. & Pantaleeva, A. (2008). Praxisbezug im Lehramtsstudium. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 91–110). Leipziger Universitätsverlag.

König, J. & Rothland, M. (2015). Wirksamkeit der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung, 15*, 17–25.

Kultusministerkonferenz (2017). *Berufliche Schulen 4.0. Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in Deutschland in der kommenden Dekade (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017).* https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/Erklaerung_Berufliche_Schulen_4.0_-_Endfassung.pdf

Kultusministerkonferenz (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der*

Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

Kultusministerkonferenz (2020). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Dokumentation Nr. 226 – Dezember 2020.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf

Kultusministerkonferenz (2022). *Neues Ausbildungsjahr: mehrere modernisierte und neue Berufe in 2022.* https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/neues-ausbildungsjahr-mehrere-modernisierte-und-neue-berufe-in-2022.html

Lembnes, A. & Peschek, W. (2009). Was Fachdidaktiken sind und was sie wollen. *IMST-Newsletter*, *8*(28), 2–3. https://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/c/c1/Imst_newsletter28.pdf

Macke, G., Hanke, U., Viehmann-Schweizer, P. & Raether, W. (2016). *Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik: Lehren – vortragen – prüfen – beraten: mit überarbeiteter Methodensammlung „Besser lehren", auch als Download* (3., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Beltz.

Mähler, C. & Stern, E. (2010). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogisch Psychologie* (4., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 859–869). Beltz.

Neuß, N. (2019*).* Biographisch bedeutsames Lernen – Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 115–128). Verlag Julius Klinkhardt.

Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (2019). *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben: Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung.* Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838551135

Rutsch, J., Rehm, M., Vogel, M., Seidenfuß, M. & Dörfler, T. (2018). *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung: Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0

Schnarr, A. (2016). *Berufsschullehrkräfte aus China und ihre professionellen Orientierungen. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung.* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cpw

Schütte, F. (2006). *Berufliche Fachdidaktik: Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik. Ein Lehr- und Studienbuch.* Steiner.

Terkowsky, C., Frye, S., Haertel, T., May, D., Wilkesmann, U. & Jahnke, I. (2018). Technik- und Ingenieurdidaktik in der hochschulischen Bildung. In B. Zinn, R. Tenberg & D. Pittich (Hrsg.), *Technikdidaktik – Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme* (S. 87–97). Franz Steiner Verlag.

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment". In B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1–46). Raabe.

Zinn, B. (2018). Technischer Unterricht. In B. Zinn, R. Tenberg & D. Pittich (Hrsg.), *Technikdidaktik – Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme* (S. 115–122). Franz Steiner Verlag. https://doi.org/10.25162/9783515119429

Wissenschaftliches Denken und kommunikative Kompetenzen als Bedingungen für eine gelungene Professionalisierung im beruflichen Lehramt

Lars Müller

Zusammenfassung: Die Hochschulen müssen Lehramtsstudierende im beruflichen Lehramt für die Fächer Metalltechnik und Elektrotechnik (MET-EL) professioneller ausbilden um dem Lehrkräftemangel entgegenzuwirken. Zur Professionalisierung und Ermöglichung des Theorie-Praxistransfers benötigen die Studierenden eine wissenschaftliche Grundhaltung und kommunikative Kompetenzen (um Wissen zu vermitteln und Entscheidungen zu vertreten). Mit quantitativen Daten eines Lehr-Forschungs-Projekts untersucht der Beitrag mit hierarchischen Clusteranalysen vergleichend (n= 52), inwiefern bei allgemeinen und beruflichen Lehramtsstudierenden wissenschaftliches Denken und kommunikative Kompetenzen vorliegen. Das berufliche Lehramt MET-EL ist im Cluster mit verhältnismäßig niedrig ausgeprägten Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und wenig kommunikativen Kompetenzen häufiger vertreten. Zudem finden sich in diesem Cluster Personen mit niedrigerer Offenheit für Erfahrungen als Persönlichkeitseigenschaft. Gerade diese Eigenschaft für den Umgang mit Krisen ist jedoch zentral für die Professionalisierung. Die Lehrkräfteausbildung im beruflichen Lehramt muss für die Zukunft sicherstellen, dass Studierende Krisen positiv entgegentreten. Theoretisch ist jedoch die Frage zu stellen, ob die Professionalisierungsdiskurse zu stark am allgemeinen Lehramt ausgerichtet sind und das berufliche Lehramt demgegenüber defizitär erscheint oder ob das berufliche Lehramt vielmehr eine eigenständige Professionalisierungstheorie benötigt.
Schlüsselwörter: Wissenschaftliches Denken, kommunikative Kompetenzen, Offenheit für Erfahrungen, berufliches Lehramt, Professionalisierung

Scientific thinking and communication skills as conditions for successful professionalization in vocational teacher training

Abstract: The universities must train teacher students in vocational education for the fields of metal technology and electrical engineering (MET-EL) more professionally in order to reduce the shortage of teachers. For professionalization and theory-practice transfer, the students need a basic scientific attitude and communication skills (to teach and to defend decisions). Using quantitative data from a teaching-research project, the article examines the extent to which scientific thinking and communication skills exist in general and vocational student teachers using hierarchical cluster analyzes (n= 52). The MET-EL vocational teaching trainers are more frequently represented in the cluster with relatively low attitudes towards knowledge and science and few communication skills. In addition, there are students in this cluster who are less open to experience as a personality trait. However, the quality of dealing openly with crises is crucial to professionalization. In the future, vocational teacher training must ensure that students face crises positively. Theoretically, the question arises whether the professionalization discourse is too strongly oriented towards the general teaching profession and the vocational teaching profession appears to be deficient in comparison, or whether the vocational teaching profession rather needs an independent theory of professionalization.
Keywords: Scientific thinking, communication skills, openness to experience, professionalization, vocational teacher training

1. Einleitung

> „Jeder junge Mann, der sich zum Gelehrten berufen fühlt, muß [*sic*] sich vielmehr klarmachen, daß [*sic*] die Aufgabe, die ihn erwartet, ein Doppelgesicht hat. Er soll qualifiziert sein als Gelehrter nicht nur, sondern auch: als Lehrer. Und beides fällt ganz und gar nicht zusammen. Es kann jemand ein ganz hervorragender Gelehrter und ein geradezu entsetzlich schlechter Lehrer sein. … Nun ist es freilich andererseits wahr: die Darlegung wissenschaftlicher Probleme so, daß [*sic*] ein ungeschulter, aber aufnahmefähiger Kopf sie versteht, und daß [*sic*] er – was für uns das allein Entscheidende ist – zum selbständigen Denken darüber gelangt, ist vielleicht die pädagogisch schwierigste Aufgabe von allen.“ (Weber, 1919, S. 479).

Ganz ähnlich wie Wissenschaftler*innen – Webers Gelehrte – die Fähigkeiten zum Forschen und zum Lehren idealerweise in sich vereinen, sehen sich auch Lehrer*innen an Schulen vor die Aufgabe gestellt, neben den spezifisch fachlichen Anforderungen verschiedene allgemeine Kompetenzen vorweisen

zu müssen. Die akademische Ausrichtung der Lehrkräfteausbildung verlangt eine wissenschaftliche Grundhaltung, d. h. die Einsicht, dass die Lehrkräfte ihre Unterrichtskompetenz wissenschaftlich weiterentwickeln und so entscheidend zur Lernentwicklung der Schüler*innen beitragen (Hattie, 2015). Gleichzeitig – und dies betrifft heutzutage sämtliche Anforderungen an die Lehrkräfte – müssen sie in der Lage sein, adäquat zu kommunizieren (KMK, 2004). Dies betrifft das Unterrichten, die Abstimmung mit Kolleg*innen und Vorgesetzten oder das Führen von Elterngesprächen.

Eines der Hauptanliegen in der Professionalisierung des Lehramts ist der Transfer wissenschaftlicher Konzepte in die Lehrpraxis (Neuweg, 2022, S. 14). Hierzu sind die genannten Anforderungen wissenschaftliches Denken (Zeuch & Souvignier, 2014; Zeuch & Souvignier, 2015) und kommunikative Fähigkeiten bei den Lehrkräften nötig. Doch inwiefern sind gegenwärtig angehende Lehrkräfte adäquat ausgebildet, um diese Fähigkeiten vorzuweisen und in sich zu vereinen? Oder gilt ähnlich wie bei Weber, dass Lehrkräfte ganz ausgezeichnete Wissenschaftler*innen sein können und „entsetzlich schlecht" kommunizieren können? Um dieser Frage nachzugehen, sollen im vorliegenden Beitrag explorative Clusteranalysen durchgeführt werden, die analysieren, in welcher Form sowohl das wissenschaftliche Denken als auch kommunikative Kompetenzen (Braun et al., 2018) – gemessen als tatsächlicher Handlungsvollzug (Performanz) – bei Studierenden zusammentreffen. Weiterhin stellt sich die Frage, ob diese Fähigkeiten sich je nach Grundausrichtung des Lehramts unterscheiden, und zwar zwischen allgemeiner und beruflicher Lehrkräfteausbildung. Bezogen auf Vorerfahrungen und Praxisanforderungen ist die universitäre Ausbildung eher an die allgemeine Schulbildung gekoppelt als an die berufliche (Heisler, 2021). Dies könnte sich dann in den Einstellungen zur Wissenschaft und den Kommunikationsfähigkeiten der Studierenden niederschlagen. Es ist möglich, dass in den unterschiedlichen Lehramtstypen hier unterschiedliche Orientierungen vorliegen. Schließlich rekrutiert sich das berufliche Lehramt explizit aus Personen mit Praxiserfahrungen[1] und Lehrkräfte des beruflichen Lehramts bereiten Schüler*innen für einen Beruf bzw. das Berufsleben vor. Ob der zweite Praxistransfer (der Anwendungsbezug wissenschaftlicher Konzepte in die Lehrpraxis) gelingt, scheint so auch vom ersten Praxistransfer (die Integration beruflicher Vorerfahrungen in das Studium[2]) abzuhängen.

Mit einem Datensatz, der Informationen zum wissenschaftlichen Denken (Zeuch & Souvignier, 2015) sowie kommunikative Kompetenzen in simulierten Handlungssituationen (Braun et al., 2018) enthält, wird daher nun gefragt, ob es

1 Für ein Quereinstiegs-Konzept für berufserfahrene Ingenieur*innen siehe Naujoks/Aul in diesem Sammelband.

2 Zur Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen im Studium siehe Hafner in diesem Sammelband.

verschiedene Typen der Verknüpfung von Wissenschaft und Kommunikation in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen gibt.

Als Ergebnis der hierarchischen Clusteranalyse ergeben sich drei ähnlich große Cluster: 1) Die „Vermittler*innen“ sind sowohl wissenschaftlich orientiert als auch kommunikativ kompetent. Zudem zeigen sie hohe Werte bei der Persönlichkeitsdimension Offenheit für Erfahrungen, was für eine flexible Anpassung an unvorhergesehene Situationen spricht (McCrae & Sutin, 2009). 2) Die „Verschlossenen“ sind im Vergleich dazu weder wissenschaftlich orientiert noch kommunikativ kompetent und zudem wenig offen für Erfahrungen. In diesem Cluster finden sich besonders viele berufliche Lehramtsstudierende mit der Fachrichtung Metalltechnik oder Elektrotechnik. In zukünftigen Studien wird zu diskutieren sein, inwiefern sich dies auf den Theorie-Praxistransfer und Unterrichtserfolg auswirken kann. 3) Das dritte Cluster bilden die „Theoretiker*innen“, die eher im allgemeinen Lehramt zu finden sind. Hier ist die wissenschaftliche Grundhaltung, insbesondere der Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis, besonders hoch, jedoch sind die kommunikativen Kompetenzen weniger ausgeprägt.

Die theoretische Fundierung des wissenschaftlichen Denkens sowie der kommunikativen Kompetenzen als Performanz im Lehramtsstudium werden in Kapitel 2 mit Bezug zur Professionalisierungstheorie und zum *doppelten Praxistransfer* vorgestellt. Der Datensatz und die Methode werden in Kapitel 3 beschrieben. Die Stichprobe umfasst 52 Studierende aus dem allgemeinen und beruflichen Lehramt. Das wissenschaftliche Denken wird mittels eines Fragebogens erhoben. Die kommunikativen Kompetenzen werden durch Simulationen in Form von Rollenspielen als Fremdeinschätzung (Performanz) erfasst. Mit diesen Daten werden mit der hierarchischen Clusteranalyse quantitativ Gruppen (Cluster) gebildet, die Personen mit ähnlichen Ausprägungen auf den erwähnten Untersuchungsdimensionen zusammenfassen. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse beschrieben und am Ende gebündelt zusammengefasst. In Kapitel 5 wird abschließend mit Bezug auf die Ergebnisse diskutiert, welche Implikationen sich sowohl praktisch für das Handeln der angehenden Lehrkräfte als auch für die Theorieentwicklung des beruflichen Lehramts ergeben.

2. Theoretischer Rahmen

Studierende des Lehramts benötigen für die Herausbildung einer pädagogischen Professionalität einerseits wissenschaftliches Denken, um sowohl fachliches als auch didaktisches Wissen zu verstehen, kritisch zu prüfen und zu reflektieren (s. hierzu auch Helsper, 2019, S. 59 und den „Studierendenhabitus“

als Etappe auf dem Weg zum Lehrerhabitus[3] sowie den Beitrag von Döppers in diesem Sammelband) und andererseits kommunikative Kompetenzen, um das Wissen im Unterricht an Schüler*innen zu vermitteln sowie für Gespräche mit Vorgesetzten, Eltern oder Kolleg*innen. Aber nicht nur für die Wissensvermittlung, auch für die anderen beiden zentralen Elemente der Professionalisierung des Lehramts nach Oevermann (1996) – die Wertevermittlung und die therapeutische Funktion – sind kommunikative Kompetenzen unabdingbar. In den Standards für die Lehrerbildung (2004) werden sowohl die wissenschaftliche Grundhaltung und die nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zielgerichtete und gesteuerte Unterrichtsplanung als auch die kommunikativen Kompetenzen daher als zentral genannt. Entscheidungen im Unterrichtshandeln müssen also wissenschaftlich fundiert sein (Zeuch & Souvignier, 2014) bzw. nachträglich wissenschaftlich begründet und reflektiert (Krüger, 2014, S. 64) sowie kompetent vermittelt werden (Braun et al., 2018). Bevor in diesem Beitrag quantitativ empirisch analysiert wird, inwiefern Studierende des allgemeinen und des beruflichen Lehramts diese beiden Anforderungen in sich vereinen, sollen zunächst die Konzepte des wissenschaftlichen Denkens und der kommunikativen Kompetenzen kurz dargestellt werden.

Wissenschaftliches Denken

Zum wissenschaftlichen Denken im bildungswissenschaftlichen Sinne gehören Methodenkenntnisse und Transferkompetenz (Zeuch & Souvignier, 2014; Zeuch & Souvignier, 2015). Methodenkenntnisse bedeuten, dass die Lehrkräfte imstande sind, die wissenschaftlichen Erkenntnisse, etwa Studien zu wirksamem Lehrkräftehandeln, zu reflektieren, ihr Zustandekommen nachzuvollziehen und gegebenenfalls kritisch zu hinterfragen (Zeuch & Souvignier, 2014, S. 309). Transferkompetenz bedeutet, dieses Wissen im Unterrichtshandeln anwenden zu können (Zeuch & Souvignier, 2014, S. 309). Zum professionellen Handeln ist es also nötig, wissenschaftliche Studien zu verstehen und zu reflektieren und auch den Unterricht nach wissenschaftlichen Erkenntnissen auszurichten. Hattie (2015) hat in seiner evidenzbasierten systematischen Meta-Analyse eindrucksvoll dargestellt, welchen Einfluss welches Lehrkräftehandeln auf den Lernerfolg der Schüler*innen haben kann. Professionelle Lehrkräfte müssen die Evidenz zum Lehrkräftehandeln verstehen (Methodenkompetenz) und zielgruppenspezifisch und fallorientiert in ihrer Berufspraxis anwenden (Transferkompetenz), statt sich willkürlich auf anekdotische Evidenz zu verlassen. Je mehr dies den Studierenden des Lehramts gelingt, desto höher ist

3 Beim Begriff des Lehrerhabitus handelt es sich um einen feststehenden Fachbegriff, der nicht genderneutral angeglichen wird. Dennoch werden hier alle Personen berücksichtigt.

das Niveau der Professionalisierung (Zeuch & Souvignier, 2015, S. 249). Das Konzept des wissenschaftlichen Denkens spiegelt damit eine Evidenzbasierung wider, wie sie von Beywl und Zierer (2015) im Vorwort der deutschen Hattie-Ausgabe angeregt wird (s. auch Zeuch & Souvignier, 2015, S. 247). Evidenzbasierung löst hier die in Schule und Unterricht vorherrschenden „subjektiv-normativen, nicht immer angemessenen, traditionellen und rituellen Verfahren" ab (Beywl & Zierer, 2015, S. XXI). Zeuch und Souvignier (2014) haben einen Fragebogen mit zwei Subskalen bezüglich Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft entwickelt (sophistiziertes Wissenschaftsverständnis und Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis). Die Subskala *sophistiziertes Wissenschaftsverständnis* misst die Einstellung zur Wissenschaft und erhebt, inwiefern eine generelle Grundhaltung zu wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Erkenntnisgewinn besteht, z. B. die zentrale Bedeutung von Experimenten und Beobachtungen als wissenschaftlichen Forschungsmethoden anerkannt wird. Die Subskala *Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis* erhebt, inwiefern Studierende wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse als nutzbringend für Herausforderungen des beruflichen Lehrkräftealltags wahrnehmen und sie entsprechend einsetzen würden (Zeuch & Souvignier, 2015, S. 251).

Kommunikative Kompetenzen

Kommunikation ist eines der „grundlegende[n] Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit" (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 5). Um das fachliche Wissen im Unterricht zu vermitteln und Entscheidungen vor Vorgesetzten, Kolleg*innen und Eltern zu vertreten, benötigen Lehrkräfte kommunikative Kompetenzen und müssen diese als Performanz in tatsächlichen Situationen zeigen können. Mit Habermas (1981) können zwei Typen kommunikativen Handelns (strategische-verdeckte sowie verständigungsorientierte Kommunikation) unterschieden werden, die von Braun et al. (2018) für das Lehramtsstudium konzeptionell und auf empirische Umsetzbarkeit hin weiterentwickelt worden sind.

Die *strategische-verdeckte Kommunikation* bedeutet eine Kosten-Nutzen-orientierte Kommunikation. Der*die Sprecher*in verfolgt ein bestimmtes Ziel, dass er*sie allerdings nicht vollständig offenlegt, sondern er*sie gestaltet die Kommunikation instrumentell und zwar derart, dass nicht die eigentlich im Kern stehenden Gründe als Argumente offengelegt werden. Stattdessen werden die Argumente so präsentiert, dass sie der Zielerreichung nutzen. Das Gegenüber soll mit dem Gesagten beeinflusst werden und somit zum Handeln aufgrund der vorgelegten Argumente – nicht durch Zwang oder Autorität – bewegt werden. Mit Habermas (1981, S. 446) handelt es sich hier um eine Manipulation, denn Argumente werden der Zielorientierung geschickt untergeordnet, um bewusst über die wahren Beweggründe hinwegzutäuschen. Als Beispiel im Lehramt kann folgende Situation dienen (Braun et al., 2018,

S. 46): Eine Lehrkraft möchte an einer Weiterbildung teilnehmen und versucht, hierfür bei der Leitung eine Genehmigung einzuholen. Nachfragen über ein mögliches Eigeninteresse an der Teilnahme, um dieses als Karrieremöglichkeit in anderen beruflichen Tätigkeiten zu nutzen, wird ausgewichen und vielmehr auf den Nutzen der Teilnahme für die Arbeit in der jetzigen Organisation und die optimierte Zusammenarbeit verwiesen. Das Gesagte ist also ein Mittel zum Zweck; die wahren Motive sind schwierig zu erkennen und das Gesprächsziel besteht über das Gespräch hinaus (Braun et al., 2018, S. 40).

Verständigungsorientierte Kommunikation bedeutet demgegenüber die Herstellung rational motivierter Verständigung und zielt auf offene Kommunikation bezüglich der Darlegung von Argumenten und des Resultats (Braun et al., 2018, S. 40). Im Vordergrund stehen kooperative Problemlösung und gemeinsame Verständigung (Braun et al., 2018, S. 40). „Voraussetzung für Verständigung ist die direkte Aussprache des Kommunikationsziels" (Braun et al., 2018, S. 40). Auf Basis gültiger Argumente soll ein Konsens erzeugt werden. Das Gegenüber soll nicht manipuliert (strategisch verdeckt) oder gezwungen (strategisch offen) werden und hat das Recht, „nein" zu sagen (Habermas, 2009, S. 116). Als Beispiel aus dem Berufsalltag kann folgende Situation dienen (Braun et al., 2018, S. 46): Eine Lehrkraft ist Moderator*in in einem Gespräch zwischen Schüler*innengruppen. Hierzu erklärt sie einem Schüler die Rolle der Moderation. Die zur Messung verwendeten Items verdeutlichen dies (Braun et al., 2018, S. 46): „Die Testperson begründet ihren Standpunkt spezifisch mit ihrer Funktion als Moderator*in." „Die Testperson führt ausschließlich themenrelevante Argumente, die sich mit ihrer Funktion als Moderator*in begründen, an. Die Testperson bringt keine vom Sachgegenstand des Gesprächs abschweifenden Argumente für die Begründung ihres Standpunktes an." In der empirischen Umsetzung von Braun et al. (2018) werden die beiden Typen der Kommunikation gleichwertig nebeneinandergestellt und damit gewissermaßen als idealerweise von Lehrkräften in verschiedenen Situationen anzuwendendes Repertoire vorgestellt, ohne die bei Habermas (1981) enthaltene normative Komponente, die einen der beiden Kommunikationstypen als erstrebenswert herausstellt.

Strukturtheoretische Professionalisierungstheorie

Die vorgestellten Anforderungen an die Lehrkräfte wurden aus einer quantitativ-empirischen, kompetenzorientierten Richtung beschrieben. Diese Sicht der Anforderungen ist gleichwohl kompatibel mit der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie (Oevermann, 1996). In der Kompetenzorientierung wird betont, welche Fähigkeiten benötigt werden, um das Lehrkräftehandeln möglichst evidenzbasiert planbar zu machen und gleichzeitig Lernerfolg bei den Schüler*innen hervorzubringen – jedoch sollte stets berücksichtigt wer-

den, dass dies auf den jeweiligen Fall angewendet werden muss (Zeuch & Souvignier, 2015, S. 247). In der strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie erscheinen diese Elemente als ingenieurale sowie interventionspraktische Wissensbasis (s. auch Krüger, 2014, S. 63–65) und sie betont dabei die Krise als Normalfall im Handeln der Professionellen. Krise meint hier etwas Überraschendes und Unerwartetes, das sich aus der Zukunftsoffenheit der professionellen Praxis ergibt (Oevermann, 2008, S. 57). Der Kern des professionellen Handelns ist die Beziehung zwischen Klient*innen und Professionellen – Professionelle bearbeiten Krisen stellvertretend für Laien. Die abstrakte Theorie und das erlernte Wissen werden dann auf den Einzelfall angewendet. Pädagogische Professionalität bedeutet, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln (Oevermann, 1996, S. 80). Während den Expert*innen die standardisierte ingenieurale Wissensbasis genügt, betrachten die Professionellen den individuellen Fall in seiner historischen Lage unter Beachtung und Rekonstruktion der je spezifischen Lebenssituation der Klient*innen (Oevermann, 2009, S. 116). Die ingenieurale Wissensbasis ist Voraussetzung für eine interventionspraktische Wissensbasis, die in praktischer Tätigkeit erworben wird (Oevermann, 2008, S. 58). Krisenarbeit von Professionellen ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht für jede Situation eine „bewährte Bearbeitungsstrategie" (Krüger, 2014, S. 64) vorliegt. Die Krisenbewältigung läuft dann in zwei Phasen ab (Krüger, 2014, S. 64). Zuerst muss unter Handlungszwang spontan und intuitiv eine Entscheidung getroffen werden, die in diesem Moment (rational) nicht begründbar ist. In der zweiten Phase wird die Entscheidung rekonstruiert und begründet. Auch hier sind wissenschaftliches Denken und kommunikative Kompetenzen zentral für das professionelle Handeln.

Ziel des Beitrags

In den nächsten Abschnitten wird geprüft, inwiefern die beiden vorgestellten Komponenten des professionellen Lehrkräftehandelns (wissenschaftliches Denken und kommunikative Kompetenzen) bei Lehramtsstudierenden vorliegen. Diese beiden Komponenten werden als Gelingensbedingungen für den zweiten Theorie-Praxistransfer (Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis nach dem Studium) gesehen. Durch die wissenschaftlich-empirische Grundhaltung (Zeuch & Souvignier, 2015) und die kommunikativen Kompetenzen (Braun et al., 2018) können Lehrkräfte ihre Aufgaben gemäß Professionalisierungstheorie (Oevermann, 1996) wahrnehmen. Hierzu werden in den nächsten Abschnitten aus dem erhobenen empirischen Material Cluster von Lehramtsstudierenden gebildet, die daraufhin weiter exploriert werden. Um zu sehen, inwiefern auch der erste Praxistransfer (die Vorerfahrungen vor dem Studium) hier noch relevant sind, wird mit weiteren quantitativen bivariaten Analysen untersucht, inwiefern sich die Studierenden zwischen den Clustern

unterscheiden. Im Sinne des ersten Praxistransfers wird hier nach beruflichem Lehramt und allgemeinem Lehramt unterschieden. Das berufliche Lehramt geht im Normalfall mit beruflich-praktischen Vorerfahrungen einher und wird oft nicht auf Grundlage eines herkömmlichen Abiturs studiert (Müller & Kooij, 2023). Daher ist zu analysieren, ob und inwiefern sich diese unterschiedlichen Zugänge in den Clustern zum wissenschaftlichen Denken und zu den kommunikativen Kompetenzen widerspiegeln.

3. Daten & Methode

Hintergrund der Datenerhebung

Die Daten zur Clusterbildung wurden in einem Lehr-Forschungsprojekt[4] im Sommersemester 2021 an der Justus-Liebig-Universität Gießen in drei unterschiedlichen Seminaren erhoben (Fecke & Müller, 2022): in einem Bachelor-Seminar des beruflichen Lehramts (alle Fachrichtungen), einem Seminar des allgemeinen Lehramts mit Abschluss Staatsprüfung (alle Schulformen außer berufliches Lehramt) und einem Master-Seminar für das berufliche Lehramt für die Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik. Die kommunikativen Kompetenzen wurden mittels Simulationen in Form von Rollenspielen erhoben (Braun et al., 2018). In den Seminaren wurden Rollenspiele durchgeführt, in denen authentische Situationen des Lehrkräfte-Alltags nachgestellt wurden (s. hierzu auch Fecke in diesem Sammelband). Studierende mussten nach vorgegebenen Instruktionen (Braun et al., 2018) je ein Rollenspiel mit strategischer und mit verständigungsorientierter Kommunikation (s. Kapitel 2) durchführen. In einer strategischen Situation argumentierten die Studierenden etwa in der Rolle als Lehrkraft für ihre Teilnahme an einer Weiterbildung (s. Kapitel 2; Braun et al., 2018, S. 46). In einer verständigungsorientierten Situation moderierten die Studierenden etwa ein Schüler*innengespräch (s. Kapitel 2; Braun et al., 2018, S. 46). Das Gegenüber war eine eigens dafür angelernte Schauspielperson, die jeweils Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen oder Vorgesetzte darstellte. Die Durchführung der Rollenspiele wurde von zwei Beobachter*innen anhand eines standardisierten Beobachtungsbogens bewertet (Konzeption und detaillierte Vorstellung, s. Braun et al., 2018). Bei den zwei Beobachter*innen handelte es sich um die Seminarleitungen des Lehr-Forschungsprojekts.

4 Die Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Variablen

Zur Bewertung der kommunikativen Kompetenzen wurde eine Skala aus vier hochinferenten Items zur Gesamt-Messung der kommunikativen Kompetenzen je Rollenspiel-Typ genutzt (vierstufig von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft zu“; je höher, desto kommunikativ kompetenter). Die genaue Darstellung der Items, inkl. Formulierungen, findet sich in Braun (2021, S. 6). Jedem*r Studierenden wird somit jeweils ein Wert für kommunikative Kompetenzen bezogen auf strategische Orientierung sowie ein Wert bezogen auf verständigungsorientierte Kommunikation zugeordnet. Vorteil dieser Erhebungsmethode ist die Messung der Kompetenzen als Performanz. Dies bedeutet, dass Fähigkeiten in realitätsnahen Settings als tatsächliche Handlungen simuliert werden (Schröder et al., 2020). Anders als bei einer Selbsteinschätzung liegt so eine tatsächliche Handlungsmessung in einer praxisnahen Simulation vor.

Neben den Fremdeinschätzungen zur Bewertung der Rollenspiele wurde zusätzlich ein Hintergrundfragebogen eingesetzt. Hier wurden die Studierenden zu soziodemographischen Eigenschaften, Merkmalen des Studiums sowie bestimmten Einstellungen, u. a. zu Wissen und Wissenschaft und Persönlichkeitseigenschaften, befragt. Das wissenschaftliche Denken wurde über ein Instrument von Zeuch und Souvignier (2014; 2015) erhoben, welches sich als reliabel und valide erwiesen hat (Zeuch & Souvignier, 2014; Zeuch & Souvignier, 2015). Die Skala besteht aus zwei Subskalen: Einer zum sophistizierten Wissenschaftsverständnis (7 Items; Beispielitem: „Experimente und Beobachtungen der Realität sind zentrale Forschungsmethoden in der Wissenschaft.“) und einer Subskala zum Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis (9 Items; Beispielitem: „Mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse können Lehrkräfte angemessener auf viele Herausforderungen ihres Berufes reagieren.“). Beide wurden mit 7-stufigen Likert-Skala-Items (von 1 „stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 „stimme voll und ganz zu“) gemessen.

Die Persönlichkeitseigenschaften werden als sogenannte Big Five gemessen (McCrae & John, 1992). Mit diesen fünf Persönlichkeitsdimensionen können laut Konzept Unterschiede im Verhalten von Personen erklärt werden. Die fünf Dimensionen sind Gewissenhaftigkeit (organisiert, zuverlässig, diszipliniert), Extraversion (gesellig, dominant), Verträglichkeit (kooperativ, mitfühlend), Neurotizismus (emotional labil, ängstlich, unsicher) und Offenheit für Erfahrungen (fantasievoll, kreativ, breit interessiert). Die Persönlichkeitseigenschaften hängen mit wichtigen Erfolgsfaktoren im Bildungsbereich zusammen (Trapmann et al., 2007), z. B. steht Gewissenhaftigkeit in positiver Korrelation mit Studiennoten und Neurotizismus in negativer Korrelation mit Studienzufriedenheit. Die Dimension Offenheit für Erfahrungen fragt Kreativität, Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem sowie intellektuelle und künstlerische Neugier ab (McCrae & Sutin, 2009). Offenheit für Erfahrungen kann – verstanden als

intellektueller Antrieb – als wichtiger psychologischer Faktor für Lern-Engagement angesehen werden (De Raad & Schouwenburg, 1996, S. 327). Zu beachten ist, dass Persönlichkeitseigenschaften allein keine konkrete Berufseignung vorhersagen können (Ziegler, 2023). Jedoch bietet die Analyse neue Ansatzpunkte, um zu sehen, welche Eigenschaften mit wissenschaftlichem Denken und kommunikativen Kompetenzen einhergehen. Dies kann dann zur Reflexion der eigenen Eigenschaften und daran anschließende gezielte Weiterbildungen dienen, um den Anforderungen des Lehramts gerecht zu werden. Daher werden die Big Five genutzt, um die Cluster im Anschluss an die Clusterbildung tiefergehend explorativ zu untersuchen. Hierzu wird das Instrument BFI-10 genutzt (Rammstedt et al., 2012). Diese Kurzskala wurde entwickelt, um eine sparsame Erhebung der Big Five in sozialwissenschaftlichen Befragungen zu ermöglichen, da die üblichen psychologischen Big-Five-Fragebögen deutlich mehr Items pro Dimension enthalten. Solch detaillierte und umfangreiche Fragebögen eignen sich jedoch weniger für Projekte, bei denen etwa zeitliche Restriktionen nur den Einsatz eines kurzen Instruments zulassen (Rammstedt et al., 2012, S. 8). Die fünf Dimensionen (Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Neurotizismus, Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen) plus ein zusätzliches Item für Verträglichkeit (Rammstedt & John, 2007) werden im BFI-10 mit je zwei 5-stufigen Likert-Skala-Items gemessen.

Weitere Variablen, die mit in die Analysen einfließen und mit denen die Cluster inhaltlich beschrieben werden sollen, sind das Geschlecht (männlich/weiblich/divers), der Erwerb eines beruflichen Abschlusses vor dem Studium (ja/nein), die Art der Hochschulzugangsberechtigung (Allgemeine Hochschulreife vs. andere Zugänge), die Art des Studienabschlusses (Bachelor, Master, Staatsprüfung), der Lehramtstyp (allgemein vs. beruflich) und für die beruflichen Lehrämter die Fachrichtung (Metall-/Elektrotechnik vs. andere Fachrichtungen). In die Berechnungen gehen 52 Fälle ein. Eine deskriptive Übersicht über die Verteilung der weiteren Variablen (inkl. der Aufteilung in die erstellten Cluster) findet sich in Tabelle 1, die Big Five finden sich in Tabelle 2.

Tab. 1: Weitere Variablen (Cluster und Übersicht)

		Cluster 1 Die Vermittler*innen	Cluster 2 Die Verschlossenen	Cluster 3 Die Theoretiker*innen	Gesamt
Metall-/ Elektrotechnik	N	8	13	1	22
	%	42,1 %	68,4 %	7,1 %	42,3 %
kein MET-EL (berufliches Lehramt)	N	2	1	4	7
	%	10,5 %	5,3 %	28,6 %	13,5 %
kein MET-EL (allgemeines Lehramt)	N	9	5	9	23
	%	47,4 %	26,3 %	64,3 %	44,2 %
Gesamt	N	19	19	14	52
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,00 %
Bachelor	N	6	8	4	18
	%	31,6 %	42,1 %	28,6 %	34,6 %
Master	N	4	6	1	11
	%	21,1 %	31,6 %	7,1 %	21,2 %
Staatsprüfung	N	9	5	9	23
	%	47,4 %	26,3 %	64,3 %	44,2 %
Gesamt	N	19	19	14	52
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Männlich	N	9	12	7	28
	%	47,4 %	63,2 %	50,0 %	53,8 %
Weiblich	N	10	7	7	24
	%	52,6 %	36,8 %	50,0 %	46,2 %
Gesamt	N	19	19	14	52
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Berufsausbildung	N	11	11	4	26
	%	57,9 %	57,9 %	28,6 %	50,0 %
keine Berufsausb.	N	8	8	10	26
	%	42,1 %	42,1 %	71,4 %	50,0 %
Gesamt	N	19	19	14	52
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Keine allg. HS-Reife	N	8	8	6	22
	%	42,1 %	42,1 %	42,9 %	42,3 %
Allg. HS-Reife	N	11	11	8	30
	%	57,9 %	57,9 %	57,1 %	57,7 %
Gesamt	N	19	19	14	52
	%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Kommentar: eigene Berechnungen; die Cluster unterscheiden sich signifikant (Chi^2-Test) nach fachlicher Lehramtsausrichtung; N = Fälle; % = Prozent innerhalb des Clusters

Tab. 2: Big Five (Cluster und Übersicht)

		Cluster 1 Die Vermittler*innen	Cluster 2 Die Verschlossenen	Cluster 3 Die Theoretiker*innen	Gesamt
Extraversion	MW	3,92	3,89	3,64	3,84
	SD	1,017	0,658	0,886	0,856
Neurotizismus	MW	3,03	2,95	2,86	2,95
	SD	0,964	0,956	1,064	0,971
Offenheit für Erfahrungen	MW	3,92	3,00	3,64	3,51
	SD	1,017	0,928	0,842	1,007
Gewissenhaftigkeit	MW	3,74	3,55	3,57	3,63
	SD	0,452	0,956	0,829	0,760
Verträglichkeit	MW	3,68	3,56	3,90	3,70
	SD	0,572	0,824	0,605	0,684
	N	19	19	14	52

Kommentar: eigene Berechnungen; die Cluster unterscheiden sich signifikant bzgl. Offenheit für Erfahrungen (Varianzanalyse); MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; N = Fälle

Methode: Hierarchische Clusteranalyse

Für die Ermittlung verschiedener Muster bei den Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und bei den kommunikativen Kompetenzen als Gelingensbedingungen für den zweiten Praxistransfer (Theorie-Praxistransfer nach dem Studium: Transfer des wissenschaftlichen Wissens in die Lehramtspraxis) wurden hierarchische Clusteranalysen durchgeführt (Bühl, 2019, S. 640–658). Hierbei handelt es sich um ein exploratives Verfahren, das Personen (also Fälle) zu Clustern zusammenführt. In der vorliegenden Studie basieren diese auf den zwei Subskalen zu Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und den zwei Kommunikationstypen. Personen mit ähnlichem Antwort-Muster auf diesen Variablen werden zu einem Cluster gruppiert. Gleichzeitig sollen die Cluster jedoch möglichst unähnlich sein (Bühl, 2019, S. 635). Die Bottom-Up-Methode der Clusteranalyse fügt dabei (ausgehend vom Einzelfall, der einem Cluster entspricht) Schritt für Schritt zwei Cluster je nach Ähnlichkeit zu einem Cluster höherer Ordnung (also einer Gruppe von Fällen) zusammen, bis letztlich nur noch ein komplettes Cluster aus allen Fällen übrig ist (Aggarwal, 2015, S. 167 ff.). Die Cluster wurden mit der sogenannten Ward-Methode gebildet, welche dafür sorgt, dass die Varianz (berechnet über die quadrierte euklidische Distanz) innerhalb der Cluster möglichst gering und die Distanz zwischen den Clustern möglichst groß ist, sodass die Cluster möglichst homogen und

somit gut zu interpretieren sind. Wie viele Cluster tatsächlich sinnvoll sind, hängt von statistischen und inhaltlichen Kriterien ab. Hierzu wird das so genannte Dendrogramm (für die vorliegende Analyse s. Abbildung 1) inspiziert. Ebenso kann geschaut werden, wo sich „das Abstandsmaß zwischen zwei Clustern sprunghaft erhöht“ (Bühl, 2019, S. 642). Dies bedeutet, dass hier zwei weit entfernte Cluster zusammengefügt würden. Somit ist es sinnvoll, an dieser Stelle die Clusterbildung zu beenden. Für die weiteren explorativen Analysen der Cluster wurden Kreuztabellen, Mittelwertvergleiche und Varianzanalysen durchgeführt. Alle Berechnungen erfolgten mit der Software IBM SPSS Statistics (Version 28).

Für den vorliegenden Beitrag werden drei Cluster als sinnvoll erachtet (Tabelle 3; s. auch Markierungen im Dendrogramm, Abbildung 1). Statistisch bezogen auf die Erhöhung des Abstandsmaßes zwischen den Clustern wären auch zwei (deutlich sprunghafte Erhöhung) oder vier (Beginn der sprunghaften Erhöhung) Cluster möglich. Inhaltlich sind zwei Cluster jedoch zu grob für sinnvolle und gewinnbringende hypothesengenerierende Analysen. Bei der Vier-Cluster-Lösung würden sich in einem Cluster deutlich weniger Fälle befinden, was weitere Analysen und Interpretationen deutlich erschwert.

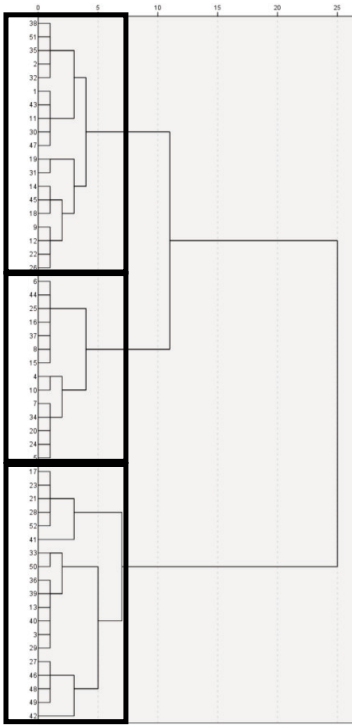

Abb. 1

Die Cluster-Einteilung basiert auf der Überlegung, dass die Studierenden bezogen auf die Subskalen zu Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und den kommunikativen Kompetenzen je Cluster ein spezifisches Muster darstellen sollten. Die gebildeten Cluster werden im nächsten Abschnitt beschrieben und dann anhand der bereits beschriebenen Variablen interpretiert. Hierbei sind die Variablen des ersten Praxistransfers (vor dem Studium) wichtig, um festzustellen, wie sich die Cluster gemäß Vorerfahrungen (Art des Abiturs, des beruflichen Abschlusses) und dem Lehramtstyp (allgemein vs. beruflich) unterscheiden. Zudem werden die Persönlichkeitseigenschaften je Cluster exploriert. Die Cluster-Variablen selbst (Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft, kommunikative Kompetenzen) repräsentieren die Bedingungen für den zweiten Praxistransfer (nach dem Studium).

Tab. 3: Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft sowie kommunikative Kompetenzen (Cluster und Übersicht)

		Cluster 1 Die Vermittler*innen	Cluster 2 Die Verschlossenen	Cluster 3 Die Theoretiker*innen	Gesamt
Sophistiziertes Wissenschaftsverständnis	MW SD	5,62 0,465	4,65 0,792	5,85 0,329	5,33 0,778
Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis	MW SD	4,63 0,636	3,82 0,843	5,68 0,513	4,62 1,004
Strategische Kommunikation	MW SD	3,26 0,543	2,07 0,506	2,29 0,469	2,56 0,739
Verständigungsorientierte Kommunikation	MW SD	3,38 0,467	2,67 0,635	3,02 0,523	3,02 0,619
	N	19	19	14	52

Kommentar: eigene Berechnungen; die Cluster unterscheiden sich signifikant bzgl. aller Subskalen (Varianzanalyse); MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung; N = Fälle

4 Empirie

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, wurden mit der hierarchischen Clusteranalyse explorativ drei Cluster basierend auf den zwei Subskalen zu Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und den zwei Werten für die kommunikativen Kompetenzen (strategisch und verständigungsorientiert) gebildet (s. Tab. 3). Im Folgenden werden die drei Cluster beschrieben. Hierzu dienen zunächst die definierenden Variablen. Daraufhin werden die Cluster nach soziodemographischen Variablen, Charakteristika des Studiums und den Eintrittsbedingungen sowie den Persönlichkeitseigenschaften gemäß Big Five weiter analysiert.

*Cluster 1 („die Vermittler*innen“)*: Studierende im Cluster 1 (19 Fälle) haben im Mittel überdurchschnittlich hohe Werte für das sophistizierte Wissenschaftsverständnis (Mittelwert: 5,62, Tab. 3) und mittlere Werte beim Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis (4,63). Ebenso schneiden sie im Vergleich zu den anderen Gruppen besonders gut in den Rollenspielen sowohl bei der strategischen (3,26) als auch bei der verständigungsorientierten Kommunikation ab (3,38). Das Cluster zeichnet sich also insgesamt durch hohe Ausprägungen auf den clusterbildenden Variablen aus. Die Vermittler*innen zeigen damit zum einen eine Orientierung zur Wissenschaft und sind zum anderen fähig, in verschiedenen Situationen angemessen zu kommunizieren. Die Clusterverteilung nach Fachrichtung – also berufliches Lehramt mit Schwerpunkt

Metall- und Elektrotechnik, sonstiges berufliches Lehramt oder allgemeinbildendes Lehramt – zeigt keine Auffälligkeiten. Die Verteilung in diesem Cluster ist ähnlich wie in der Stichprobe. Bei den Persönlichkeitseigenschaften gemessen über die Big Five fallen die verhältnismäßig hohen Werte (3,92) bei der Dimension Offenheit für Erfahrungen vor allem im Vergleich zu Cluster 2 auf. Der Wert für Gewissenhaftigkeit ist im Durchschnitt zwar auch etwas höher, jedoch nicht statistisch signifikant.

Cluster 2 („die Verschlossenen“): Studierende im Cluster 2 (19 Fälle) wiesen im Vergleich zu den anderen Clustern niedrige Mittelwerte sowohl in den Subskalen zu den Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft (sophistiziertes Wissenschaftsverständnis: 4,65 und Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis: 3,82) als auch bei den kommunikativen Kompetenzen auf, insbesondere in der strategischen Kommunikation (2,07), aber auch bezüglich der verständigungsorientierten Kommunikation (2,67). Dieses Cluster ist damit in der wissenschaftlichen Grundhaltung insgesamt vergleichsweise schwach orientiert und weist vergleichsweise niedrigere Fähigkeiten auf, in verschiedenen Situationen des Lehrkräftealltags kommunikativ kompetent zu handeln. In dieser Gruppe ist die berufliche Fachrichtung Metall- oder Elektrotechnik deutlich überrepräsentiert und das allgemeine Lehramt unterrepräsentiert. Bei den Persönlichkeitseigenschaften fallen die vergleichsweise deutlich niedrigeren Werte bei der Dimension Offenheit für Erfahrungen im Vergleich zu den anderen Clustern auf. Auch die Verträglichkeit ist geringfügig niedriger, jedoch nicht statistisch signifikant.

*Cluster 3 („die Theoretiker*innen“)*: Studierende im Cluster 3 (14 Fälle) haben in beiden Subskalen der Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft die höchsten Mittelwerte (sophistiziertes Wissenschaftsverständnis: 5,85 und Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis: 5,68). Besonders der als hoch angesehene Nutzen der Wissenschaft für die Praxis als Lehrkraft sticht heraus. Demgegenüber sind die kommunikativen Kompetenzen weniger stark ausgeprägt. Die strategische Kommunikation liegt eher niedrig (2,29) und die verständigungsorientierte Kommunikation ist tendenziell gut ausgeprägt (3,02), wenngleich nicht ganz so stark wie in Cluster 1, den Vermittler*innen. Dieses Cluster erachtet somit die wissenschaftliche Ausrichtung der Lehramtstätigkeit als besonders wichtig und sinnvoll. Die kommunikative Vermittlung ist zwar gut bezogen auf die verständigungsorientierte Kommunikation, aber gerade die stringente Nutzendurchsetzung in der strategischen Kommunikation scheint weniger ausgeprägt. In diesem Cluster ist die berufliche Fachrichtung Metall- oder Elektrotechnik so gut wie nicht vertreten. Es besteht vor allem aus Studierenden des allgemeinen Lehramts und des sonstigen beruflichen Lehramts. Bei den Persönlichkeitseigenschaften fallen die etwas höheren Werte bei der Dimension Offenheit für Erfahrungen vor allem im Vergleich zu Cluster 2 auf. Auf nichtsignifikantem Niveau sind sie zudem besonders gegenüber Cluster

2 verträglicher und weniger extravertiert. Dies könnte auf ein etwas weniger stark ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen hinweisen, das dann in der weniger ausgeprägten strategischen Kommunikation zum Ausdruck kommt.

Bei den weiteren Variablen (Tab. 1) ergeben sich keine erwähnenswerten Auffälligkeiten. Männer sind in Cluster 2 leicht überrepräsentiert. Zu beachten ist, dass in der Stichprobe die Studierenden im Master Metall- und Elektrotechnik ausschließlich aus Männern bestehen. Dies liegt an der generell männlich dominierten Verteilung in diesen Fachrichtungen (s. auch Müller und Kooij, 2023), sodass dies in kleineren bis mittleren Stichroben dazu führen kann, dass in bestimmten Untergruppen keine Frauen vertreten sind. Durch die gering ausgeprägte Variation sind hier weiterführende Interpretationen zu den Geschlechter-Bedingungen nicht angebracht. Bei den Vorbedingungen vor dem Studium, einem entscheidenden Kriterium für den ersten Praxistransfer, gibt es nur wenige Auffälligkeiten. Die Verteilungen für Allgemeine Hochschulreife vs. Fachhochschulreife (oder ähnliches) sind in allen Clustern und insgesamt nahezu identisch. Bezogen auf die Berufsausbildung sind in Cluster 3 verhältnismäßig wenige Personen mit Ausbildung vertreten. Cluster 1 und 2 unterscheiden sich diesbezüglich jedoch nicht.

Als Cluster-Bezeichnungen bieten sich folgende treffende Beschreibungen an (s. o.): Cluster 1 sind „die Vermittler*innen“. Sie vermitteln besonders aufgrund ihrer kommunikativen Fähigkeiten und ihres Wissenschaftsverständnisses zwischen Personen, Positionen, zwischen Theorie und Praxis (wenngleich im wissenschaftlichen Nutzen etwas weniger ausgeprägt) sowie zwischen verschiedenen Ideen. Cluster 2 sind „die Verschlossenen“. Sie sind verschlossen gegenüber der wissenschaftlich geprägten Ausbildungsphase an der Universität, dem wissenschaftlichen Theorie-Praxistransfer und bei den geforderten kommunikativen Kompetenzen in den Rollenspielen. Dies spiegelt sich in den vergleichsweise niedrigen Werten bei Offenheit für Erfahrungen wider und spricht demnach für die Präferenz und das Beharren auf Routinen und tradierten Denkmustern. Cluster 3 sind die „Theoretiker*innen“. Sie sind wissenschaftsorientiert und sehen zudem einen hohen Nutzen der Wissenschaft für die Berufspraxis als Lehrkraft, was für einen gelingenden wissenschaftlichen Theorie-Praxistransfer spricht. Inwiefern sie ihre Fähigkeiten umsetzen können, wird sich in der tatsächlichen Berufspraxis zeigen; die kommunikativen Kompetenzen sind gut, jedoch ist in zukünftiger Forschung zu prüfen, ob sich möglicherweise das Durchsetzungsvermögen und die kommunikative Zielstrebigkeit über die Jahre hinweg noch steigert oder mit gezielten Lehrmethoden gesteigert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich somit Folgendes festhalten. Es können explorativ drei unterschiedliche Cluster von Studierenden in den Daten identifiziert werden, die andere Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und unterschiedliche kommunikative Kompetenzen aufweisen. Cluster 1 (die Vermittle-

r*innen) ist sowohl wissenschaftlich orientiert als auch überdurchschnittlich stark bezüglich kommunikativer Kompetenzen. Cluster 2 (die Verschlossenen) hingegen ist weder wissenschaftlich orientiert noch besonders gut in der Performanz der kommunikativen Kompetenzen. Cluster 3 (die Theoretiker*innen) ist stark wissenschaftlich orientiert. Wissenschaft an sich als auch ihr Nutzen für einen evidenzbasierten Unterricht wird hier als sehr hoch eingeschätzt. Allerdings ist die kommunikative Kompetenz nicht ganz so stark ausgeprägt. Studierende des beruflichen Lehramts Metall- und Elektrotechnik sind in Cluster 1 (die Vermittler*innen) und vor allem in Cluster 2 (die Verschlossenen) zu finden. Die hohe Zahl in Cluster 2 wird im nächsten Kapitel zu diskutieren sein. Insbesondere die Fachrichtungen, die stark vom Lehrkräftemangel betroffen sind (Klemm, 2018), finden sich also im Cluster der „Verschlossenen", mit durchschnittlich niedrigen Einstellungen zu Wissen und Wissenschaft und wenig ausgeprägten kommunikativen Kompetenzen. Gleichwohl muss wiederholt angemerkt werden, dass auch in Cluster 1 (die Vermittler*innen) Studierende des Lehramts Metalltechnik oder Elektrotechnik vertreten sind, also auch besonders wissenschaftlich orientierte und kommunikativ kompetente angehende Lehrkräfte. Studierende des allgemeinen Lehramts sind in allen drei Clustern vertreten, hauptsächlich in Cluster 1 und 3; die grundsätzliche wissenschaftliche Einstellung ist also meist vorhanden. Interessant ist, dass Personen mit Allgemeiner Hochschulreife in allen drei Clustern gleich häufig vertreten sind. Besonders ergiebig für die Diskussion im folgenden Abschnitt und für weitere Untersuchungen sind die explorativen Analysen zu den Persönlichkeitseigenschaften. Hier stellt sich heraus, dass Cluster 1 (die Vermittler*innen) besonders deutlich eine höhere Ausprägung bei Offenheit für Erfahrung aufweist als Cluster 2 (die Verschlossenen). Personen, die für die pädagogische Professionalisierung wichtige Charakteristika des wissenschaftlichen Denkens und der kommunikativen Kompetenzen in verschiedenen Situationen aufweisen, haben also gleichzeitig eine besonders offene Persönlichkeit. Offenheit für Erfahrung heißt hier intellektuell neugierig, fantasievoll und interessiert. Cluster-1-Studierende scheinen – so könnte interpretiert werden – daher sowohl der Wissenschaft und ihren Befunden gegenüber besonders aufgeschlossen, sind bereit, diese im Unterricht einzusetzen und können sich kommunikativ auf verschiedene Situationen mit verschiedenen Gesprächspartner*innen einstellen und somit insgesamt besser mit Ungewissheit umgehen. In Cluster 2 (die Verschlossenen) sind Personen mit verhältnismäßig niedriger ausgeprägter Offenheit für Erfahrungen – also wahrscheinlich Personen, die mehr Wert auf Routinen und traditionelle Denkmuster legen. Die Bedeutung für das Lehrkräftehandeln wird im nächsten Kapitel abschließend interpretiert und diskutiert.

5. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde mit einer explorativen hierarchischen Clusteranalyse die Professionalisierung der Studierenden des Lehramts (insbesondere für die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik des beruflichen Lehramts) analysiert. Als Bestandteile der Professionalisierung werden eine wissenschaftliche Grundhaltung sowie die Fähigkeit, in verschiedenen Situationen mit verschiedenen Gesprächspartner*innen kommunikativ kompetent zu interagieren, verstanden. Diese Bestandteile können daran anschließend als Gelingensbedingungen für einen wissenschaftlichen Theorie-Praxistransfer gesehen werden, da Studierende sowohl den Unterricht wissenschaftlich fundiert und evidenzbasiert gestalten als auch in der Lage sein sollen, Unterricht adäquat zu vermitteln und Entscheidungen über ihr Handeln im Berufsalltag zu begründen. In der untersuchten Stichprobe finden sich drei Cluster von Studierenden. Personen in Cluster 1 (die Vermittler*innen) haben auf fast allen untersuchten Dimensionen hohe Ausprägungen. Diese Studierenden sind auf ein pädagogisches professionelles Handeln recht gut vorbereitet. Der mit Bezug auf die Stichprobe im mittleren Bereich liegende Wert beim Nutzen für die Berufspraxis könnte darauf hinweisen, dass sie die Verzahnung von Wissenschaft und Berufspraxis jedoch noch nicht immer selbst vollständig reflektieren. Personen in Cluster 2 (die Verschlossenen) haben auf allen Dimensionen niedrige Ausprägungen. Hier finden sich zudem relativ viele Studierende aus dem Lehramt Metall- oder Elektrotechnik. Die Analysen sprechen hier für einen weniger erfolgversprechenden Theorie-Praxistransfer, sowohl aufgrund der niedrigen wissenschaftlichen Grundhaltung als auch der vergleichsweise niedrigen gezeigten kommunikativen Fähigkeiten. Studierende in Cluster 3, das tendenziell mehr Studierende des allgemeinen Lehramts enthält, sind vor allem sehr wissenschaftlich orientiert. Dies spricht zunächst für einen Theorie-Praxistransfer. Für eine gelingende Professionalisierung sind jedoch noch teilweise Anstrengungen in den kommunikativen Kompetenzen nötig.

Die Ergebnisse knüpfen an die Studien von Zeuch und Souvignier (2014; 2015) an. Diese entwerfen das Instrument zur Erfassung des wissenschaftlichen Denkens und untersuchen daran anknüpfend Profile aus der Kombination der Skalen zu den Wissenschaftseinstellungen und zusätzlichen Fallvignetten, welche das wissenschaftsbasierte Denken und dessen Anwendung in der Praxis messen (für ein Beispiel s. Zeuch und Souvignier, 2015, S. 251). Dort werden vier Profile Studierender gefunden, u. a. auch ein Profil mit niedrigem Wissenschaftsverständnis bei gleichzeitig hohen Praxiskompetenzen. In der vorliegenden Studie werden im Anschluss an diese grundlegenden Arbeiten die kommunikativen Kompetenzen (Braun et al., 2018) hinzugefügt, um so Kompetenzen zur Vermittlung in verschiedenen Situation zu berücksichtigen. Darüber hinaus werden die Cluster zusätzlich im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften

untersucht. Die vorliegende Studie ist besonders ergiebig, da sie das berufliche Lehramt, insbesondere die Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik, noch näher beleuchtet und so gezieltere Schlüsse für die Lehrpraxis im beruflichen Lehramt ziehen kann.

Besonders das Cluster 2, die Verschlossenen, ist diskussionswürdig für die berufliche Lehrkräftebildung und anschlussfähig für weitere Forschung. Die vergleichsweise niedrigen Ausprägungen der hier zugeordneten Studierenden in der Persönlichkeitsdimension Offenheit für Erfahrungen sprechen dafür, dass sie wenig Bereitschaft aufweisen, aus alten Routinen auszubrechen und von eingeschlagenen Wegen abzuweichen, dass sie weniger in der Lage sind, mit Ungewissheit umzugehen und somit Schwierigkeiten haben könnten, sich einen Lehrerhabitus anzueignen (s. Beitrag von Döppers hier im Sammelband). Als Lehrkraft ist es jedoch wichtig, für neue, wissenschaftlich fundierte Lehrmethoden offen zu sein, um ein bestmögliches Lernen der Schüler*innen zu ermöglichen. Zudem ist Kommunikation eine der Kerntätigkeiten des Lehrkräftealltags. Es ist unabdingbar, mit verschiedenen Personen aus unterschiedlichen Statusgruppen adäquat zu kommunizieren und sich auf verschiedene Situationen einzustellen. Dass besonders Studierende aus dem Metall- und Elektrobereich den Verschlossenen zugeordnet sind, lädt zu weiterer Forschung ein, etwa über das Lehrkräftebild dieser Gruppe. Womöglich identifizieren sie sich viel stärker damit, Lehrkraft für eine bestimmte gewerblich-technische Fachrichtung zu sein (also z. B. „Lehrer*in für Metalltechnik“) und identifizieren sich nicht generell als „Lehrer*in“. Zudem ist es möglich, dass Studierende mit diesen Persönlichkeitseigenschaften und Grundhaltungen in ihrer zukünftigen Arbeitsumwelt der berufsbildenden Schule besser angepasst sind, da typische Lehrkräfte, die eher dem Bild der allgemeinbildenden Schulen entsprechen, auf wenig Zuspruch von Schüler*innen und Kolleg*innen stoßen könnten. Empirisch ist im Anschluss daran zu untersuchen, ob die „verschlossenen“ Lehrkräfte trotzdem gewinnbringenden Unterricht durchführen und ihren Schüler*innen erfolgreich Kompetenzen vermitteln.

Mit Blick auf die Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996) ist festzustellen, dass die strukturtheoretische Sicht auf Professionalisierung an die empirische Konzeption der Persönlichkeitseigenschaften im Sinne der Big Five anschlussfähig ist. Der Umgang mit Krisen ist der Kern des pädagogisch professionellen Handelns. Die Studierenden in Cluster 1, die Vermittler*innen, zeigen (ebenso in Cluster 3, die Theoretiker*innen), dass sie hierfür die wissenschaftliche Grundhaltung besitzen, um ihren Unterricht evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Zudem können sie in verschiedenen Situationen mit verschiedenen Gesprächspartner*innen kommunikativ ihre Ziele erreichen. Sowohl die Wissens- und Normenvermittlung als auch die Fallbasierung im professionellen Handeln sollten so gelingen. Dies spiegelt sich in den flexiblen Denkmustern im Sinne der Persönlichkeitseigenschaft „Offenheit für Erfahrungen“ wider, welches die

Studierenden des Clusters 1 auszeichnet. Wichtig ist zu betonen, dass sich auch in Cluster 1 Studierende des beruflichen Lehramts Metall- und Elektrotechnik finden. Wissenschaftlich neugierige, kommunikative und offene Studierende, die eine gute Basis für eine Professionalisierung mitbringen, gibt es in diesen Fächern also durchaus.

Da sich besonders die Persönlichkeitseigenschaft Offenheit für Erfahrungen als ergiebig erwiesen hat, folgt an dieser Stelle eine nähere Beschreibung. Offene Menschen drücken ihre Kreativität, ihre intellektuelle Neugier und ihr Bedürfnis nach Abwechslung auf vielfältige Weise aus (McCrae & Sutin, 2009, S. 7). Sie können in unvorhergesehenen Situationen besser auf Veränderungen reagieren (McCrae & Sutin, 2009, S. 20), so wie es die Strukturtheorie bezogen auf den Umgang mit Ungewissheit bei Lehrkräften hervorhebt (Oevermann, 2008). Offene Menschen sind in zwischenmenschlichen Interaktionen verbal kompetent und ausdrucksstark (McCrae & Sutin, 2009, S. 7). Offene Personen zeigen ihre eigenen kreativen und beruflichen Unterfangen und bringen persönlichen Meinungen und Emotionen zum Ausdruck (McCrae & Sutin, 2009, S. 7). Die intellektuelle Neugier ist hier anschlussfähig an das Aneignen einer ingenieuralen Wissensbasis (Oevermann, 2008) und die wissenschaftliche Grundhaltung. Die kompetent ausgeführten zwischenmenschlichen Interaktionen zeigen sich dann in gelungener Fallarbeit, oder ausgedrückt in der Sprache der empirischen Bildungsforschung: in hohen kommunikativen Kompetenzen.

Das Konzept der Big Five liefert in der vorliegenden Studie Denkanstöße für die Lehrkräfteausbildung und -rekrutierung. Der Umgang mit Krisen und Ungewissheit ist anschlussfähig an die Persönlichkeitseigenschaft „Offenheit für Erfahrungen"; die wissenschaftliche Neugier und Grundhaltung findet sich darin ebenso. Dies ist eine relativ stabile Persönlichkeitsdimension (McCrae & Suton, 2009, S. 4). Die Lehrkräftebildungsforschung sollte diesbezüglich nachweisen, inwiefern besonders Personen mit niedrigen Ausprägungen auf dieser Dimension zu professionellem Lehrkräftehandeln ausgebildet werden können. Schließlich wird in der Lehrkräfteausbildung davon ausgegangen, dass die benötigten Kompetenzen weiterentwickelt werden können. Insofern ist ein reflektierter Umgang mit der eigenen Persönlichkeit wichtig. Aber nicht, um die Personen zu screenen und auszusortieren und ihnen damit grundsätzlich Fähigkeiten abzusprechen, sondern vielmehr, um die Kompetenzen gezielt weiterzuentwickeln und so sicherzustellen, dass verschiedene Persönlichkeitstypen kompetent im wissenschaftlichen und im kommunikativen Handeln und schließlich kompetente Lehrkräfte werden.

Wichtig ist dabei selbstverständlich, die Verantwortung für niedrig ausgeprägte Kompetenzen nicht einseitig bei den Studierenden zu verorten. Die Verantwortung für das Lernen der Studierenden liegt, z. B. ausgedrückt im Konzept des Student Engagement (Müller & Braun, 2018), sowohl bei den Studierenden als auch bei der Hochschule. Eine Psychologisierung im Sinne einer zu Lasten

der Studierenden ausfallenden personalisierten Verantwortungszuschreibung ist also nicht angebracht. Eine niedrige wissenschaftliche Grundhaltung könnte bedeuten, dass für die Studierenden in der Lehre nicht immer genügend reflexive Räume bereitstehen, die sowohl das Zustandekommen wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch deren Nutzen in der Lehrpraxis verdeutlichen (für ein positives Beispiel eines gelungenen Lehrkonzepts s. Hocker & Müller in diesem Sammelband). Niedrige kommunikative Kompetenzen könnten dafür sprechen, dass nicht genügend Experimentierraum zur Verfügung gestellt worden ist: Simulationen im Lehramt sind bisher noch eine Seltenheit.

Die vorliegende Arbeit führt die beiden Stränge der Professionalisierung zusammen (Krüger, 2014, S. 58–59), die normative Richtung „Welche Kompetenzen sollten Lehrkräfte haben" und die soziologische „Lehrkräftehandeln als Umgang mit Krisen und Handeln unter Unsicherheit". Die Arbeit zeigt, dass diese Perspektiven kompatibel sind. Verschiedene fachwissenschaftliche Traditionen haben eine andere Sprache für ähnliche Probleme entwickelt. Die Kompetenzforschung definiert klar, dass Personen sowohl wissenschaftlich als auch kommunikativ kompetent sein müssen, d. h. sie müssen wissenschaftliche Methoden sowohl verstehen, aber auch in ihrem Kontext anwenden können und diese Handlungen und Entscheidungen vermitteln können. Die strukturtheoretische Professionalisierungstheorie formuliert dies eher in qualitativer Sprache. Lehrkräfte müssen mit Krisen umgehen können. Ausgehend von einer ingenieuralen Wissensbasis müssen sie dies fallbezogen anwenden und im Sinne einer gelingenden Wissens- und Normenvermittlung am individuellen Fall handeln können (Oevermann, 2008, S. 58).

Mit Fokus auf das berufliche Lehramt können jedoch auch theoretische Weiterentwicklungen angestoßen werden, die in eine ganz andere Richtung weisen. So könnte angedacht werden, die Professionalisierungstheorie im Sinne des beruflichen Lehramts neu zu entwickeln – eventuell mit Bezug zu den spezifischen Fachrichtungen. Schließlich findet Lehrkräfteforschung häufig vor dem Hintergrund des allgemeinen Lehramts statt. Befunde des beruflichen Lehramts richten sich danach aus oder werden vor der Folie des allgemeinen Lehramts analysiert. Womöglich sieht eine Professionalisierung im beruflichen Lehramt jedoch anders aus als die der Vorbilder des allgemeinen Lehramts. Anstatt also vor der Folie des allgemeinen Lehramts die Defizite des beruflichen Lehramts zu konstatieren, ist es dann vonnöten, eine eigene Theorie der pädagogischen Professionalität im beruflichen Lehramt aufzustellen, welche die spezifischen Merkmale des beruflichen Lehramts berücksichtigt. Hier könnten der Fachbezug zu einem (gewerblich-technischen) Berufsbild und die Einbindung in eine gemeinsame – fachbezogene – Community mit den Schüler*innen (vermittelt über ähnliche Erfahrungen, wie z. B. die Berufsausbildung) eine viel stärkere Rolle spielen. Dies ist bereits im Konzept des doppelten Praxisbezugs der beruflichen Lehrkräfte (Schmidt, 1979) angedacht. Denn neben der pädagogischen

Praxis ist das berufliche Lehramt ebenso stark durch die Bezüge zu den tatsächlichen beruflichen Tätigkeiten und den Handlungsfeldern ihrer Schüler*innen gekennzeichnet.

Mein besonderer Dank gilt Edith Braun sowie Nina Zeuch für das Überlassen der jeweiligen Fragebögen und für die damit verbundenen wichtigen Impulse für diese Arbeit.

Literatur

Aggarwal, C. C. (2015). *Data Mining: The Textbook*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14142-8

Beywl, W. & Zierer, K. (2015). Lernen sichtbar machen: Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning". In J. Hattie (Hrsg.), *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl., S. 6–26). Schneider Verlag.

Braun, E. (2021). Performance-based assessment of students' communication skills. *International Journal of Chinese Education*, *10*(1), 1–12. https://doi.org/10.1177/22125868211006202

Braun, E., Athanassiou, G., Pollerhof, K. & Schwabe, U. (2018). Wie lassen sich kommunikative Kompetenzen messen? – Konzeption einer kompetenzorientierten Prüfung kommunikativer Fähigkeiten von Studierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *40*(3), 34–55.

Bühl, A. (2019). *SPSS: Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25* (16. Aufl.). Pearson.

De Raad, B. & Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning an education: a review. *European Journey of Personality*, *10*(5), 303–336. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2

Fecke, J. & Müller, L. (2022). Simulationen in virtuellen Lernumgebungen: Welche Vor- und Nachteile haben avatarbasierte und videokamerabasierte Formate bei der Durchführung von Rollenspielen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *17*(1), 215–232.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (2. Aufl.). Suhrkamp.

Habermas, J. (2009). *Rationalitäts- und Sprachtheorie: Philosophische Texte*. Suhrkamp.

Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. erw. Aufl., überarb. deutschsprachige Ausg. von Visible learning, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Schneider Verlag Hohengehren.

Heisler, D. (2021). Berufsausbildung zwischen Attraktivitätsverlust und sozialer Ungleichheit. Reformen für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 191*, 6–8.

Helsper, W. (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus: Theore-*

tische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs (S. 49–73). Verlag Julius Klinkhardt.

Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer: Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2018042

Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-Innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen.* Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978 -3-658-05428-1

Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, *60*(2), 175–215. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

McCrae, R. R. & Sutin, A. R. (2009). Openness to Experience. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of Individual Differences in Social Behaviour* (S. 257–273). Guilford.

Müller, L. & Braun, E. (2018). Student Engagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(3), 649–670. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0799-2

Müller, L. & Kooij, R. (2023). Herkunft, Leistungsprobleme und die hohe Abbruchneigung im beruflichen Lehramt für Metall- und Elektrotechnik. *Journal of Technical Education (JOTED)*, *11*(1), 51–69. https://doi.org/10.48513/joted.v11i1.260

Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können.* Waxmann.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Suhrkamp.

Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4

Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (2. Aufl., S. 113–142). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91512-8_6

Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, *41*, 203–212. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001

Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10).* GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

Schmidt, H. (1979). Lehrer für Theorie und Praxis beruflicher Bildung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8(3),* 30–31.

Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *26*(1), 103–122. https://doi.org/10.1007/s40573-020-00115-w

Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Zeitschrift für Psychologie*, *215*(2), 132–151. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132

Weber, M. (1919). Wissenschaft als Beruf. In D. Kaesler (Hrsg.), *Schriften 1894–1922* (S. 474–511). Alfred Kröner Verlag.

Zeuch, N. & Souvignier, E. (2014). Entwicklung eines Fragebogens zum wissenschaftlichen Denken bei (angehenden) Lehrkräften. In M. Krämer, U. Weger & M. Zupanic (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation X. Berichte aus der Psychologie: Bd. 13* (S. 309–318). BDP Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen.

Zeuch, N. & Souvignier, E. (2015). Zentrale Facetten wissenschaftlichen Denkens bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines neuen Instruments und Identifikation von latenten Profilen. *Unterrichtswissenschaft*, *43*(3), 245–262.

Ziegler, B. (2023). Implizite und explizite Theoriebezüge in Maßnahmen zur Berufsorientierung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52*(2), 13–17.

Überlegungen zur phasenübergreifenden Kooperation in der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen

Ein Essay aus der Perspektive der zweiten Phase

Mario Rompel / Micha Wiener / Kerstin Streiff

*Zusammenfassung: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fokussiert mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine Lehrkräftebildung aus „einem Guss", also ein kohärentes Studien- und Ausbildungskonzept. Vor diesem Hintergrund arbeiten Europa-Studienseminar und Justus-Liebig-Universität in der Gießener Offensive Berufliche Lehrerbildung (GOBeL) zusammen. Ziel dieses Teilprojektes ist die Steigerung der Absolvent*innenquote sowie die Professionalisierung in der beruflichen Lehrerbildung mit den beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik.*
Um dieses Projektziel zu erreichen und um als Projektgruppe von- und miteinander zu lernen, gestaltet das Europa-Studienseminar für berufliche Schulen diverse Kooperationsanlässe. Die Anlässe dienen dem Kennenlernen spezifischer Herausforderungen und Arbeitsweisen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung und gestalten sich als phasenübergreifende Begegnungen in Schulen und im Europa-Studienseminar. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Portfolioarbeit. Der gemeinsam geplante und im Europa-Studienseminar durchgeführte Workshop zur Reflexionskompetenz ist Grundlage für die phasenübergreifende Portfolioarbeit. Damit bereiten die beteiligten Akteure den Weg für die phasenübergreifende Zusammenarbeit, die durch die HLBG-Novelle seit 2022 in Ordnungsrecht aufgenommen ist. Das kooperativ geplante und durchgeführte Fachdidaktik-Seminar an der Justus-Liebig-Universität in Gießen stellt ein konkretes Produkt der Zusammenarbeit dar.
Schlüsselwörter: Kooperationsanlässe, doppelte Vermittlungspraxis, Theorie-Praxis-Transfer, Reflexionskompetenz, phasenübergreifende Zusammenarbeit

Reflections on cross-phase collaboration in teacher education for vocational schools

An essay from the perspective of teacher training

ABSTRACT: The concept of Quality Offensive Teacher Education by the Federal Ministry of Education and Research focuses on a teacher education from "of a piece", i.e. a coherent study and training concept. This can be seen as the back-

ground for the cooperation between European Seminar and Justus Liebig University in the project Giessen Offensive for Vocational Teacher Education (GOBeL). The goal of this sub-project is to increase the number of graduates as well as the professionalization of vocational teacher training in the vocational fields of metal engineering and electrical engineering.
In order to achieve this project goal and to learn from and with each other as a project group, the European Seminar for Vocational Schools organizes various cooperation events. Those meetings serve to get to know specific challenges and working methods of the second phase of teacher training and are designed as cross-phase encounters in schools and in the European Seminar. Another focus is the portfolio work. The jointly planned workshop on reflective competence conducted at the European Seminar is the basis for the cross-phase portfolio work. In this way, the participants involved are paving the way for cross-phase collaboration, which has been included in regulatory law since 2022, as a result of the HLbG amendment. The cooperatively planned and implemented didactics seminar at the Justus Liebig University in Giessen represents a concrete product of this cooperation.
Keywords: cooperation encounters, action-oriented teaching/learning, theory-practice transfer, reflective competence, cross-phase collaboration.

1. Einleitung

Aktuell absolvieren angehende Lehrkräfte für berufliche Schulen in Hessen eine zweiphasige Ausbildung. Der reguläre Weg führt über ein universitäres Studium mit dem Abschluss der Ersten Staatsprüfung, an der Justus-Liebig-Universität in Gießen (JLU) heißt dieser Studiengang „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB). Nach erfolgreichen konsekutiven Abschlüssen Bachelor und Master of Education (B.Ed. und M.Ed.) wird der Master-Abschluss als Äquivalent zur Ersten Staatsprüfung anerkannt und somit der Ersten Staatsprüfung für das Berufliche Lehramt gleichgestellt[1]. Die Ausführungen im vorliegenden Beitrag beziehen sich auf die Zusammenarbeit des Europa-Studienseminars mit der ersten Phase im Rahmen der beruflichen Lehrkräftebildung an der JLU im Rahmen des Projektes GOBeL. Aus der Perspektive des Europa-Studienseminars werden angesichts bestehender Herausforderungen Ziele der Kooperation sowie Arbeitsprinzipien dargestellt. Im Weiteren folgen Kooperationsanlässe sowie mögliche Lösungsansätze für die Lehrkräfteausbildung an beruflichen Schulen in Mittelhessen.

1 Vgl. https://www.uni-giessen.de/de/studium/studienangebot/bachelor/bbb/index [abgerufen am 19.03.2023].

Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrkräfteausbildung ist ein praktischer Ausbildungsabschnitt. In der Regel beginnt dieser nach erfolgreichem Abschluss des Studiums der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung. In dieser Phase werden angehende Lehrkräfte auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet und erhalten die Möglichkeit, ihre theoretischen Kenntnisse in der Praxis anzuwenden und zu vertiefen. Die zweite Phase dauert in Hessen 21 Monate und wird an einem Studienseminar (z. B. dem Europa-Studienseminar für Berufliche Schulen in Gießen) sowie an der zugewiesenen Ausbildungsschule absolviert. Während dieser Zeit wird die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV) berufspraktisch und pädagogisch ausgebildet. Der Vorbereitungsdienst schließt mit der zweiten Staatsprüfung ab. Die dritte Phase umfasst den gesamten Zeitraum der beruflichen Tätigkeit als Lehrkraft sowie die Fortbildungen (Hessen, 2023, §75, Abs. 2).

Neben der JLU sowie dem Europa-Studienseminar wirkt im Bachelor des Studiengangs BBB die Technische Hochschule Mittelhessen (THM) als dritte Institution an der Ausbildung mit (HLbG, 2022, §6, Abs. 1). An der THM können die technischen Fachrichtungen Metalltechnik und Elektrotechnik studiert werden (Fachbereichsrat des Fachbereichs 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften, 2022). Damit sind drei unterschiedliche Institutionen an der Ausbildung angehender Gießener Berufsschullehrer*innen beteiligt.

In der Vergangenheit lief die Ausbildung meist ohne institutionalisierte Kooperationen der einzelnen Institutionen ab. Dies wird durch LiV als verbesserungswürdig wahrgenommen, wie die turnusmäßig ausgewerteten Abschlussevaluationen im Seminarrat des Europa-Studienseminars verdeutlichen: Zur Frage „An welchen Stellen könnten das Europa-Studienseminar für berufliche Schulen und die Hochschulen enger kooperieren?“ äußern die LiV kontinuierlich den Wunsch nach engerer Verzahnung, mehr Kooperation und höherem Theorie-Praxis-Bezug. Nach Meinung der LiV würden praxisrelevante Inhalte bezogen auf Unterricht und Schule zu einer Steigerung der Qualität und Motivation innerhalb des Studiums beitragen. Gleichwohl lässt sich vermuten, dass so eine höhere Identifikation mit dem angestrebten Berufswunsch erreicht werden kann. Dem Wunsch nach einer Verbindung mit der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung konnte in den vergangenen Jahren zeitweise durch die Übernahme der allgemeinen Schulpraktischen Studien in Form eines Lehrauftrages durch eine Ausbildungskraft des Studienseminars entsprochen werden. Dieser Zeitraum zeichnete sich aus der Sicht des Studienseminars durch besonders hohe BBB-Absolvent*innen-Zahlen mit hervorragender Eignung aus.

Es liegt im Interesse aller Beteiligten, eine konstruktive Kooperation zwischen den einzelnen Phasen der Lehrkräfteausbildung herzustellen, um neben einer weiteren qualitativen Verbesserung der Ausbildung auch die langfristige Personalplanung an den Schulen zu gewährleisten. Erste Schritte einer phasenübergreifenden Zusammenarbeit finden in Gießen seit 2010 im Rahmen von

Treffen des „Kooperationsrats des Netzwerks für Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen/Vogelsberg“ statt[2]. Die von diesem Gremium organisierten Bildungsforen boten den Akteuren der GOBeL-Projektarbeit Raum für erste Ansatzpunkte einer weiteren Zusammenarbeit. Mit der Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbG) wurde diese Form der regionalen Kooperation als Ständige Kooperationskonferenzen für die Lehrkräfteausbildung in Ordnungsrecht aufgenommen (Hessen, 2022, § 6 (3)).

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Ziele und Arbeitsprinzipien des Europa-Studienseminars dargestellt. Darauf aufbauend folgen im Kapitel „Doppelter Praxistransfer – Kooperationsanlässe“ konkrete Umsetzungsbeispiele der phasenübergreifenden Zusammenarbeit.

2. Hintergrund

2.1 Ziele des Europa-Studienseminars bezogen auf die phasenübergreifende Kooperation

Für das Europa-Studienseminar[3] für berufliche Schulen Gießen leiten sich aus den im vorherigen Kapitel genannten Aspekten unterschiedliche Zielsetzungen für die Kooperation mit den Gießener Hochschulen ab. Einerseits geht es um eine engere Zusammenarbeit der einzelnen Phasen der Lehrkräfteausbildung, die sinnvoll aufeinander abgestimmt sein müssen. Andererseits hat das Europa-Studienseminar als Bindeglied zwischen erster und dritter Phase der Lehrkräfteausbildung die Aufgabe, berufliche Vorerfahrungen mit Studieninhalten so zu verzahnen, dass der Einstieg in die Praxis der Lehrtätigkeit professionell zu bewältigen ist. Insbesondere der Beitrag von Lars Müller in diesem Sammelband veranschaulicht, dass im beruflichen Lehramt spezifische Merkmale der pädagogischen Professionalität zu berücksichtigen sind.

Pädagogische Professionalität wird im Europa-Studienseminar didaktisch nach dem Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis (s. Kap. 2.2) umgesetzt. Hierbei wird die Zielsetzung verfolgt, Inhalte im Vorbereitungsdienst so zu bearbeiten, dass sie unmittelbar in eine Unterrichtssituation transferierbar sind. Diese Praxis greift damit den Doppelten Praxistransfer mit der Zielrichtung Unterrichtspraxis auf. Zusätzlich bringt das Europa-Studienseminar seine Expertise in die Hochschularbeit ein, um die Studierenden bestmöglich zu unterstüt-

2 Nähere Informationen über den „Kooperationsrat des Netzwerks für Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Raum Gießen/Vogelsberg“ finden sich unter: https://www.uni-giessen.de/de/fbz/zentren/zfl/kooperation/kooprat [abgerufen am 24.03.2023].

3 Im GOBeL-Projekt vertreten durch Mario Rompel, Micha Wiener und Kerstin Streiff (siehe: https://www.europaseminar-giessen.de/kooperationen/gobel/ [abgerufen 6.6.2023]).

zen sowie Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Schließlich verspricht sich das Europa-Studienseminar durch ein aktives Engagement der Studierenden zu einem frühen Zeitpunkt der Ausbildung eine erhöhte Identifikation mit dem Europa-Studienseminar, der Region Mittelhessen und der Arbeit an Schulen.

In diesem Kontext ist es das Ziel des Europa-Studienseminars, Hochschulabsolvent*innen auf den schulischen Alltag im komplexen System der beruflichen Bildung vorzubereiten. Die Studierenden erhalten in den Schulpraktischen Studien des Berufsfeldes einen Einblick in die Aufgaben und Tätigkeiten an Schulen und entwickeln allmählich ein Bewusstsein für die Rolle als Lehrkraft. Dies würde durch die Begleitung durch Ausbilder*innen aus dem Studienseminar besonders gefördert, da diese die Expertise haben, LiV (oder nun eben Studierende) bei der Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrkraft anzuleiten und zu begleiten. Durch diesen frühzeitigen Einblick und das aktive Engagement soll die Senkung des Drop Outs im Studium erreicht werden, um die Anzahl der LiV im Vorbereitungsdienst zu erhöhen und entsprechend mehr hochqualifizierte Menschen für berufliche Schulen in Mittelhessen auszubilden. Dabei gilt es trotz inhaltlicher Abstimmungen[4], die einzelnen Phasen der Lehrkräfteausbildung in ihren Zuständigkeiten zu erhalten und dabei nachhaltig als Partner*innen zusammenzuarbeiten (Hessen, 2022, §6 (1)).

Die aktuelle Novelle des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes führt zu strukturellen und inhaltlichen Veränderungen in beiden Phasen. Neue gesetzliche Zielsetzung ist explizit die Förderung der Reflexionskompetenz als wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses für ein Lehramt. Im Rahmen eines phasenübergreifenden (elektronischen) Portfolios als Begleitinstrument der schulischen Praxisphasen im Studium sowie des Vorbereitungsdienstes wird diese Kompetenz entwickelt und ausgebaut. So gewinnt die Kooperation der beiden beteiligten Institutionen Universität und Studienseminar erheblich an Bedeutung (HLbG, 2022, §2, Abs. 3) und muss mit Blick auf die Förderung der Reflexionskompetenz in beiden Phasen sehr gründlich aufeinander abgestimmt werden (s. Kap. 3.5).

Die Ausbildungsarbeit im Europa-Studienseminar ist grundsätzlich kompetenzorientiert und fokussiert die Bereiche Persönlichkeit, Fachlichkeit und Beruflichkeit (Europa-Studienseminar, 2019). Um den umfangreichen Zielen einer zeitgemäßen Ausbildung gerecht zu werden, wurden am Europa-Studiensemi-

4 Intensive Abstimmungen zwischen Europa-Studienseminar und JLU fanden ebenfalls bei der Gestaltung eines Quereinstiegsmodells statt (siehe Beitrag Lea Naujoks und Carina Aul in diesem Sammelband). Im Fokus der Abstimmungen standen Ausbildungsstrukturen und Ausbildungsinhalte sowie eine Förderung des Quereinstiegs durch Ressourcen der Lehrkräfteakademie.

nar Arbeitsprinzipien vereinbart, die im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt werden.

2.2 Arbeitsprinzipien des Europa-Studienseminars

Voraussetzung für eine gelingende phasenübergreifende Kooperation ist eine solide Kenntnis der beteiligten Institutionen. Das Europa-Studienseminar gestaltete im Laufe der GOBeL-Projektarbeit verschiedene Begegnungen mit Institutionen der zweiten Phase, um die Kolleg*innen der JLU für die Arbeit und die Herausforderungen an beruflichen Schulen sowie die Zielsetzungen und die Arbeitsprinzipien der Seminararbeit zu sensibilisieren.

Das Studienseminar als Bindeglied zwischen erster und dritter Phase bereitet die Hochschulabsolvent*innen auf den schulischen Alltag im komplexen System der beruflichen Bildung vor. Berufliche Bildung hat zwei Stränge: die duale Berufsausbildung und die Vollzeitschulformen. Beide zielen auf die Entwicklung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz (KMK, 2021, S. 4). Vor diesem Hintergrund orientieren sich spätestens seit Einführung des Lernfeldkonzepts Ausbildungsmethoden an allen beruflichen Schulen an „vollständigen Handlungen“ (Arnold & Müller, 1993, S. 323).

Bei der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 wurde der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsausbildung sowie die Lernfeldarbeit verankert (KMK, 2021, S. 11). Die Kultusministerkonferenz überträgt „die unterrichtliche Umsetzung der Lernfelder in handlungsorientierte Lernsituationen“ den Lehrkräfteteams der einzelnen beruflichen Schulen (KMK, 2021, S. 12). Durch den Paradigmenwechsel – von der Fachsystematik zur handlungsorientierten Lernfeldarbeit – musste sich auch die Didaktik der Lehrkräftebildung anpassen. Das Europa-Studienseminar leitete aus diesem Paradigmenwechsel die doppelte Vermittlungspraxis als didaktisches Prinzip ab.

Die doppelte Vermittlungspraxis ist leitendes Prinzip der Ausbildungskräfte[5] bei der Gestaltung von Ausbildungsinhalten, pädagogischen Prozessen und Beziehungsarbeit. Hintergrund ist stets die Tatsache, dass die LiV in Schule in ähnlicher Weise als Lehrkräfte in ihrem Unterricht mit Lernenden arbeiten. Doppelte Vermittlungspraxis bedeutet für das Europa-Studienseminar, dass Seminarveranstaltungen didaktisch so aufbereitet sind, dass diese unmittelbar in die Schulpraxis transferiert werden können. Dies kann durch spezielle Methoden (s. Kap. 3.3) oder ganzheitliche Gestaltungselemente (s. Kap. 3.1) geschehen.

5 Ausbildungskräfte an Studienseminaren sind verantwortlich für die Ausbildung von LiV, d.h. sie gestalten die Ausbildungsveranstaltungen und führen Unterrichtsbesuche durch. Gleichzeitig sind sie Lehrkräfte an Schulen.

Alle in diesem Bericht beschriebenen Kooperationsanlässe wurden seitens des Europa-Studienseminars gezielt nach dem Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis initiiert, geplant, durchgeführt und ausgewertet.

Dem doppelten Praxistransfer kommt in der Seminararbeit ebenfalls eine besondere Funktion zu, indem Seminarveranstaltungen so gestaltet werden, dass diese individuelle Vorerfahrungen berücksichtigen. Die Relevanz beruflicher Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden wird in den Beiträgen von Clemens Hafner und Theo Döppers in diesem Sammelband ausführlich dargestellt. Praktisch umgesetzt bedeutet es, dass Seminarveranstaltungen auf der konkreten Unterrichtswirklichkeit der LiV aufbauen, d. h. Inhalte und Methoden der Seminarveranstaltungen bilden die Basis für die Unterrichtsbeispiele, welche die LiV einbringen.

Vor diesem Hintergrund wird sowohl innerhalb der Modulveranstaltungen der beruflichen Fachrichtungen als auch der Unterrichtsfächer am Europa-Studienseminar Unterricht semesterübergreifend gemeinsam geplant, durchgeführt und ausgewertet. Dieses Vorgehen ermöglicht es den LiV z. B., unabhängig vom gegenwärtigen Ausbildungsstand gemeinsame Lernsituationen zu gestalten und anschließend in einer didaktisch-methodischen Planung zu konkretisieren. In diesem Zuge kann neben einem besseren Zugang zu den Inhalten auch eine Professionalisierung u. a. der Methodenkompetenz hergestellt werden.

Durch das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis mit dem Einbezug von Vorerfahrungen können die erarbeiteten Lernsituationen und kennengelernten Methoden anschließend direkt im eigenen Unterricht angewendet (Lehberger & Rauner, 2017) und reflektiert werden. Die Reflexion dieser Vorgehensweise hat einen besonderen Stellenwert (von Aufschnaiter et al., 2019b), denn nur durch regelmäßige Selbstreflexion und kontinuierlichen Austausch mit anderen, wie z. B. LiV und Ausbilder*innen sowie dem Feedback von Schüler*innen, können eine hohe Professionalität und ein entsprechendes Rollenverständnis im Rahmen des pädagogischen Vorbereitungsdienstes entwickelt werden.

Als ein weiteres Beispiel der gelebten doppelten Vermittlungspraxis am Europa-Studienseminar sind die Studienfahrten ins europäische Ausland zu nennen. Hierbei werden zur Vertiefung der interkulturellen Kompetenz und zur Vorbereitung auf internationale Aktivitäten an Schulen im Jahresrhythmus Fahrten ins europäische Ausland durchgeführt. Dabei können unterschiedliche Bildungssysteme sowie deren Umsetzung an besuchten Schulen und Hochschulen kennengelernt werden. Die gesammelten Erfahrungen aus dem europäischen Ausland sollen den Horizont für den eigenen Unterricht und die Schulentwicklung (an der eigenen Schule), aber auch für die jeweilige Kultur im Ausland, erweitern. Dazu reflektieren die LiV das Erlebte und übertragen als Multiplikator*innen innovative Impulse an ihre Ausbildungsschule, um auch dort die Umsetzung des europäischen Gedankens zu stärken.

3. Doppelter Praxistransfer – Kooperationsanlässe

3.1 Hochschule trifft Schule

Um die zunehmenden Herausforderungen bei der Arbeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule zu erfahren, organisatorische Rahmenbedingungen kennenzulernen sowie sich selbstständig mit der vielfältigen und anspruchsvollen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht auseinanderzusetzen, fanden unterschiedliche Besuche der GOBeL-Kooperationspartner*innen an Schulen in Wetzlar und Gießen statt.

Zunächst besuchten zwei Mitarbeiter*innen des Projekt-Teams der GOBeL die Theodor-Heuss-Schule in Wetzlar und hospitierten in zwei Klassen mit Auszubildenden für Bankkaufmann/-frau im zweiten und dritten Ausbildungsjahr. Die Projektmitarbeiter*innen nutzten die Gelegenheit zum Gespräch mit den Auszubildenden, um Informationen zu deren Schulbildung vor der Ausbildung, zu deren Aufgabenbereichen während der Ausbildung, zu deren Erfahrungen in der Berufsschule und den beruflichen Perspektiven nach der Ausbildung zu bekommen. Anschließend fand ein Gespräch mit verschiedenen Lehrkräften zum Stand der Digitalisierung an beruflichen Schulen und den damit verbundenen Herausforderungen statt. Beide Gesprächssituationen stellten Realsituationen für die berufliche Bildung dar. Mit dem situativen Zugang wurde den Wissenschaftler*innen aus GOBeL die Möglichkeit eines Einblicks vor Ort geboten.

Des Weiteren wurde ein gemeinsamer Praxistag an der Theodor-Litt-Schule in Gießen durchgeführt, an dem das gesamte Projektteam der GOBeL teilnahm und u. a. eigenständige Erfahrungen bei der Vorbereitung von Unterricht sammeln konnte. Auch diese Veranstaltung wurde nach dem Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis geplant und durchgeführt. So war die Tagesstruktur beispielsweise nach dem AVIVA-Modell (Städeli et al., 2021, S. 10) aufgebaut, um den Teilnehmer*innen zu verdeutlichen, wie ein kompetenzorientierter Unterricht und der dabei geplante Lernprozess im handlungsorientierten Setting inhaltlich und methodisch vollständig ablaufen kann.

Der Einstieg in den Tag erfolgte mit einem gemeinsamen Warm-Up mittels „Fröbel-Kran“, um ein Element zur Aktivierung von Schüler*innen sowie zur Bildung der Teamfähigkeit kennenzulernen. Bei der Methode „Fröbel-Kran“ koordiniert eine Gruppe gemeinsam einen Kran und versucht, Holzklötze zu einem Turm zu stapeln. Ferner sollte hierbei auch für die Notwendigkeit einer vorgelagerten Diagnose, insbesondere der außerfachlichen Kompetenzen, für die Unterrichtsplanung sensibilisiert werden. Beispielsweise wird ersichtlich, wie innerhalb einer Gruppe kommuniziert oder mit Misserfolgen umgegangen wird.

Um die durch die Diagnose festgestellten unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen, erhielten die Projektmitarbeiter*innen der JLU eine Lerngruppenbeschreibung, aus der u. a. das zu bearbeitende Lernfeld sowie ein Lernträger hervorgingen. Der Lernträger fungiert in Schulen als Medium, an dem gelernt wird (s. unten). Die Beschreibung diente als Grundlage und wurde zunächst ausführlich analysiert. Anschließend planten zwei verschiedene Gruppen eine Unterrichtssequenz für einen Unterricht im Bereich Metall- bzw. Elektrotechnik.

Konkret ging es im Bereich der Metalltechnik um das Kennenlernen unterschiedlicher Methoden, um einen Unterricht zur Thematik „Masse-, Volumen- und Dichteberechnung" aufzubauen und dabei unterschiedliche Lernkanäle, z. B. schriftlich oder haptisch, anzusteuern. Die Projektmitarbeiter*innen der JLU bekamen zu Beginn als Lernträger vier in ihrer Form identische Bauteile aus verschiedenen Materialien bereitgestellt. In dieser handlungsorientierten Arbeitsphase galt es nun unter Verwendung unterschiedlicher Methoden und Arbeitsmaterialien, sich mit problemorientierten Aufgabenstellungen auseinanderzusetzen und herauszufinden, aus welchem Werkstoff die einzelnen Bauteile hergestellt sind.

Bei dieser ganzheitlichen Lernmethode können die Lernenden zu Lehrenden ihrer selbst werden und erarbeiten sich handlungsorientiert nach dem Prinzip der vollständigen Handlung eigenständig die Informationen zur Lösung der Aufgabenstellung (Oehmann & Blumschein, 2019, S. 111). Die vielseitigen Möglichkeiten bei der Lösung der Aufgabenstellung sollten verdeutlichen, wie wichtig es ist, auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und welche vielfältigen Herangehensweisen pädagogisches Handeln hierbei ermöglicht.

Im Bereich der Elektrotechnik stand eine handlungsorientierte Erarbeitung *grundlegenden* Wissens an: Am Lernträger einer Taschenlampe konnten die Teilnehmer*innen Begriffe wie Strom, Spannung oder Leuchtmittel näher kennenlernen und gleichzeitig Stromkreise und Schaltpläne analysieren und zeichnen.

Die Ergebnisse der Planungen in den Bereichen Metall- bzw. Elektrotechnik wurden im Klassenraum simuliert und anschließend gemeinsam reflektiert. Hierbei wurde sich am Kompetenzprofil[6] des Europa-Studienseminars orientiert, um den Projektkolleg*innen der JLU die möglichen Anforderungen, denen eine Lehrkraft am Ende ihres Vorbereitungsdienstes gerecht werden soll, zu verdeutlichen. Abschließend wurden die gewonnenen Erfahrungen auf die jeweilige Praxis übertragen und erörtert, inwieweit die während des Studiums

6 Weitere Informationen zum Kompetenzprofil des Studienseminars befinden sich unter: https://www.europaseminar-giessen.de/ueber-uns/leitlinien/.

sowie während des Vorbereitungsdienstes erworbenen und vertieften Kompetenzen aufeinander aufbauen bzw. sich ergänzen.

Die gemeinsame Reflexion dieser Sequenz war gut geeignet, die Komplexität der Planung und Durchführung einer relativ kurzen Unterrichtssequenz zu veranschaulichen. Auch die Relevanz eines handlungsorientiert aufgebauten Unterrichts sowie die Bedeutung einer realitätsnahen Lernsituation konnte hierbei hervorgehoben werden. Anschließend wurden Möglichkeiten diskutiert, ein berufsfeldübergreifendes Arbeiten in Lernsituationen innerhalb des Unterrichts durchzuführen. Insgesamt trugen die Schulbesuche der Projektkolleg*innen der Hochschule dazu bei, die Kenntnis über die Arbeit einer Lehrkraft bzw. die Arbeit in einer Schule vertieft kennenzulernen, was für eine gelingende Kooperation sicherlich unabdingbar ist.

Darüber hinaus konnten die GOBeL-Mitarbeiter*innen des Studienseminars u. a. im Rahmen der Kolloquien des JLU-Teams auch ihr Bewusstsein für den *Doppelten Praxistransfer* von Ausbildung in die Hochschule schärfen. Ferner erprobten sie innovative Lernsettings im Rahmen von Rollenspielen und Simulationen (s. Beitrag von Julia Fecke in diesem Sammelband) und lernten konkrete wissenschaftliche Forschung zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte kennen. Das Europa-Studienseminar unterstützte diese Forschungen im Rahmen seiner Kontakte, indem es beispielsweise an Umfragen teilnahm oder Teilnehmer*innen vermittelte (s. Beitrag von Theo Döppers in diesem Sammelband). Schlussendlich konnte jede Institution ihre Stärken in eine institutionenübergreifende Kooperation einbringen, um gemeinsam und voneinander zu lernen und dadurch dazu beizutragen, die Ausbildung angehender Lehrkräfte zu optimieren.

3.2 Hochschule trifft Europa-Studienseminar

Im Rahmen eines gemeinsamen Praxistages besuchten Mitglieder des GOBeL-Teams der JLU das Europa-Studienseminar für berufliche Schulen in Gießen. Zielsetzung hierbei war es, das Studienseminar sowie im Speziellen die Arbeit in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung näher kennenzulernen.

Hierzu hatten die GOBeL-Kolleg*innen der JLU die Möglichkeit, in einer Modulveranstaltung in den beruflichen Fachrichtungen Metalltechnik, Elektrotechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Gesundheit, Textiltechnik und Bekleidung, Sozialwesen und Sozialpädagogik oder Wirtschaft und Verwaltung zu hospitieren. In dieser Hospitationsphase sollten sie einen Einblick in die Umsetzung der Arbeit mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in den jeweiligen Modulveranstaltungen erhalten. Dabei konnte das am Studienseminar angewandte Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis erlebt und somit verdeutlicht werden, dass das Prinzip der doppelten Vermittlungspraxis am Europa-Studien-

seminar in allen Modulveranstaltungen fest verankert ist und nachhaltig dazu beiträgt, die Entwicklung einer eigenen Identität als Lehrkraft zu fördern.

Nach den Hospitationen fand ein gemeinsamer Austausch statt, bei dem die erlebten Erfahrungen reflektiert und offene Fragen geklärt wurden. Basierend auf den gewonnenen Eindrücken wurden Schlussfolgerungen für eine umfassendere Zusammenarbeit gezogen und Überlegungen angestellt, wie eine zielgerichtete Kooperation zwischen Studierenden und Lehrkräften im Vorbereitungsdienst in Zukunft aussehen könnte. Dabei wurde festgehalten, dass es wichtig ist, die Studierenden im Hinblick auf ihre spätere berufliche Tätigkeit aktiv zu involvieren und frühzeitig mit dem Studienseminar vertraut zu machen. Gleichzeitig gilt es, die individuellen Gegebenheiten jeder Institution bei diesem Prozess der Verschränkung zu wahren und die Anforderungen einer jeden Phase der Lehrkräfteausbildung im Blick zu behalten. Gelingt dies, können die Studierenden insbesondere bei der Planung und Umsetzung von Unterricht nachhaltig von den Erfahrungen der LiV profitieren, die täglich in der Unterrichtspraxis aktiv sind und somit ihr Wissen an die Studierenden weitergeben können. Mit der beschriebenen niedrigschwelligen Vernetzung ist eine gute Basis für eine gelingende Kooperation zwischen JLU und Europa-Studienseminar gelegt.

Auf Grundlage dieser Basis kann der Mehrwert einer Kooperation in unterschiedlichen Aspekten zum Ausdruck kommen. Aus der Erfahrung mit der Arbeit am Studienseminar lässt sich beispielsweise sagen, dass mögliche Bedenken bezogen auf den Vorbereitungsdienst reduziert werden können. Durch eine teilweise Verschränkung von Teilen der Ausbildung kann der Übergang zwischen den beiden Phasen erleichtert werden. Wenn Studierende und LiV gemeinsame Ideen zur Unterrichtsplanung entwickeln oder Studierende einen frühen Einblick in die berufliche Praxis erhalten, können sich positive Synergieeffekte ergeben. Letztlich ist es das gemeinschaftliche Ziel in den jeweiligen Phasen der Ausbildung Sorge dafür zu tragen, dass Studierende und LiV für ihren späteren Alltag sowie ihre berufliche Zukunft als Lehrkraft an einer beruflichen Schule bestmöglich ausgebildet sind. Durch den gemeinsamen Praxistag am Europa-Studienseminar konnten somit aus den gesammelten Ideen bereits viele Rückschlüsse für eine Konkretisierung einer Kooperation erarbeitet werden.

Einen besonders nachhaltigen Moment stellte darüber hinaus die Kooperation mit Julia Fecke dar, die in der Digitalisierungs-AG im Europa-Studienseminar ihr Forschungsprojekt vorstellte und dabei die Unterschiede zwischen avatarbasiertem und videokamerabasiertem Arbeiten verdeutlichte. Im Team der Digitalisierungs-AG wurden Chancen und Grenzen der avatarbasierten Lernumgebung in Schule und Lehrkräfteausbildung diskutiert und dabei viele zukünftige Arbeitsschwerpunkte zum phasenübergreifenden Arbeiten identifiziert. Potenzielle Arbeitsschwerpunkte könnten beispielsweise eine seminar-

übergreifende Vernetzung im Raum „Lehrkräfteausbildung in Hessen“, Begegnungsmöglichkeiten von LiV im digitalen Raum, Potentiale ökologisch nachhaltigen Lernens und vieles mehr sein.

Der doppelten Vermittlungspraxis käme dabei eine besondere Rolle zu, da Studierende und LiV sich selbstreflexiv mit ihrer Rolle und mit ihrer kommunikativen Performanz auseinandersetzen und gleichwohl Unterrichten im digitalen Raum erproben könnten. Insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Reflexionskompetenz ergeben sich hier vielfältige Möglichkeiten, Unterrichtsreflexion durch Simulation zu trainieren.

3.3 GOBeL-Workshop zur Reflexionskompetenz und Portfolioarbeit

„Reflektieren Sie diese Stunde!“ Diese Aufforderung ist in zweierlei Hinsicht ungenau, denn weder Ziel noch Darstellung sind explizit genannt. Geht es um *„reflection-on-action“* (Korthagen & Nuijten, 2022, S. 38) und die Suche nach Alternativen für zukünftige, ähnliche Situationen? Oder geht es vielmehr um den Erhalt und die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht? Neben diesen externalen Zielsetzungen können Reflexionen auch internal ausgerichtet sein und die Kompetenzerweiterung der Lehrkraft fokussieren (Aufschnaiter et al., 2019). Weitere Fragen in Bezug auf die Dokumentation und die Progression schließen sich an: Wie soll Reflexion entwickelt werden und wie kann diese Entwicklung sichtbar werden? Inwiefern kann dies in einem Portfolio geschehen und wie kann „Portfolioarbeit als Brücke zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung“ eingesetzt werden (Uzunbacak & Klusmeyer, 2018, S. 180)?

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen fand am 23. 06. 2022 im Europa-Studienseminar für berufliche Schulen im Rahmen des GOBeL-Workshops mit dem Titel „Professionelle Reflexionskompetenz – Portfolioarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven“ mit ca. 60 Personen aus allen Phasen der Lehrkräftebildung statt. Hintergrund des Workshops war die grundsätzlich phasenübergreifende Arbeit im Projekt GOBeL sowie die in der HLbG-Novelle vorgesehene phasenübergreifende Entwicklung von Reflexionskompetenz im Rahmen eines E-Portfolios. Claudia von Aufschnaiter (JLU Gießen) und Serap Uzunbacak (Universität Kassel) inspirierten zunächst mit Kurzvorträgen zur Reflexionskompetenz bzw. zur E-Portfolioarbeit in der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. Anschließend sollten rotierende Gruppenarbeiten im World Café (Mattes, 2011) die Diskussion der Vortragsinhalte in Kleingruppen ermöglichen und somit die phasenübergreifende Vernetzung stärken.

Die Planungsüberlegungen für den Workshop fanden im Rahmen des europäischen Bildungsprojekts „Entwicklung durch Kooperation“ statt. Auch

hier war die doppelte Vermittlungspraxis das leitende didaktische Prinzip (s. Kap. 2.2).

Die Zielsetzung des Planungstages umfasste die Vorbereitung der inhaltlichen Fragestellungen für die Vorträge und die anschließenden Diskussionsrunden. Gleichwohl baten die Teilnehmenden der JLU und des Europa-Studienseminars um eine aktive Auseinandersetzung mit der Methode World Café und der Rolle der Moderation bei der rotierenden Gruppenarbeit. Letztlich sollte eine Transparenz der Vorgehensweise erreicht und die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen des Workshoptages gestärkt werden.

Die Planungsüberlegungen wurden im World Café angestellt. Damit konnten alle Teilnehmer*innen die doppelte Vermittlungspraxis erleben und zeitökonomisch planen. Durch das Erleben der Methode World Café war ferner eine gezielte Auseinandersetzung mit der Rolle der Moderation möglich und die notwendige Transparenz der Vorgehensweise gegeben.

Während der Durchführung des ganztägigen Workshops mit den ca. 60 Teilnehmenden wurde der doppelte Praxistransfer an verschiedenen Stellen sichtbar. Insbesondere bei der Abstimmung der Vortragsinhalte und der Formulierung der Diskussionsfragen im Anschluss an die Vorträge war die Mischung von wissenschaftlicher und praktischer Perspektive hilfreich. Besonders kontrovers wurde die Workshopfrage „Was kennzeichnet das Nachdenken über Schule, Unterricht und die eigene Lehrerprofessionalität auf hohem Niveau?“ diskutiert, da in den Gruppen bestehend aus Teilnehmenden aus allen Phasen internale und externale Sichtweisen intensiv diskutiert wurden und Unterrichtsqualität mit Lehrgesundheit kontrastiert wurde. Der Erfolg der Diskussionsrunden lag im Austausch von pragmatischen, eher externalen Vorstellungen von Reflexion seitens der Lehrkräfte gegenüber deutlich auf selbstreflexive Momente fokussierte Sichtweisen der Vertreter*innen aus der ersten und zweiten Phase. Besonders deutlich wurde in allen Diskussionsrunden der hohe Wert, der dem Peer-Feedback sowohl während als auch nach der Ausbildung beigemessen wird. Dem Peer-Feedback wurde deshalb seitens des Europa-Studienseminars im Rahmen der Veranstaltung „Beratung und Reflexion in der Berufsrolle“ (BRH) ein deutlich größerer Anteil zugeschrieben (s. Kap. 3.5).

Die Steuerung bei der Zusammenstellung der Gruppen, die am Planungstag festgelegt wurde, war eine Voraussetzung, um sicherzustellen, dass in jeder Arbeitsgruppe sowohl Personen mit beruflichen Vorerfahrungen vor dem Studium als auch Lehrkräfte und LiV vertreten waren. Bei der Durchführung eines potenziellen Nachfolgeworkshops muss jedoch darauf geachtet werden, dass auch Studierende aus THM und JLU vertreten sind. Dies ist insbesondere sinnvoll, da die Studierenden zu einem frühen Zeitpunkt alle Akteur*innen ihrer Ausbildung in Arbeitsprozessen erleben könnten und aktiv involviert wären (s. Kap. 2.2). Darüber hinaus stellt Reflexion für Studierende im Rahmen von

Portfolioarbeit ein verbindliches Element der Ausbildung dar (HLbG, 2022, §2, Abs. 3).

Um diese gemeinsame Arbeit an der Reflexionskompetenz phasenübergreifend zu verstetigen, ist es wünschenswert, zeitnah Überlegungen anzustellen, in welcher Form ein weiterer phasenübergreifender Workshop durchgeführt werden kann, der die nach Kerncurriculum und im HLbG vorgesehenen weiterführenden Fragestellungen thematisiert, wie beispielsweise die Arbeit an beruflichen Handlungssituationen und die Steigerung von Reflexionskompetenz im Laufe der Ausbildung.

3.4 Gemeinsame Fachdidaktik-Veranstaltung

Aus den in Kapitel 1 beschriebenen Hintergründen wie dem Bedarf nach gezielter Zusammenarbeit der ersten und zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung, der Notwendigkeit eines professionellen Theorie-Praxis-Transfers und dem Wunsch Beteiligter nach einer kooperativen Lehrveranstaltung innerhalb der ersten Phase, ist ein gemeinsames Fachdidaktik-Seminar entstanden. Die Veranstaltung wurde im Rahmen eines JLU-Master-Seminars für Metall- und Elektrotechnik in Kooperation mit dem Europa-Studienseminar durchgeführt.

Die Veranstaltung wurde von einer Dozentin der JLU (siehe Beitrag von Tatjana Hocker in diesem Sammelband) und zwei Ausbildungskräften des Europa-Studienseminars geplant und durchgeführt. Ziele waren u. a. das gegenseitige Kennenlernen und der Austausch zwischen Ausbilder*innen des Europa-Studienseminars und Studierenden der JLU. Ein Ausblick auf die berufliche Zukunft sowie ein mit vielen Praxisbezügen gestaltetes Seminar führten bei den JLU-Studierenden zu einem deutlichen Wissenszuwachs über die zweite Phase der Lehramtsausbildung. Damit verbunden wurde der Besuch der Lehrveranstaltung als sehr unterstützend wahrgenommen. Zu näheren Ergebnissen der Seminarevaluation siehe Hocker und Müller in diesem Sammelband.

Das Kennenlernen und der Austausch wurden darüber hinaus im Rahmen mehrerer Veranstaltungen ermöglicht: Die beiden Ausbildungskräfte des Europa-Studienseminars nahmen u. a. zur Vorstellung eines Arbeitsauftrags für Studierende an einem Fachdidaktik-Seminar der JLU teil. Zusätzlich besuchte die Fachdidaktik-Gruppe der JLU das Europa-Studienseminar und nahm an einer Modulsitzung in den beruflichen Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik teil. Die Studierenden zeigten großes Interesse an der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung, der inhaltlichen Arbeit und Struktur am Europa-Studienseminar, der Arbeit der Ausbilder*innen und am Erfahrungsaustausch mit den LiV.

Der o. g. Arbeitsauftrag für die Studierenden bestand aus einer lern- und berufsfeld-übergreifenden Lernsituation, bei der diese – *learning by doing* – gelernte wissenschaftliche Inhalte in die Praxis transferieren und relevante Er-

fahrungen für die Zukunft als Lehrkraft an beruflichen Schulen sammeln konnten und Unterrichtssequenzen nach fachdidaktischen Prinzipien des Europa-Studienseminars erstellen sollten. Die Wahl der Ausbildungskräfte des Europa-Studienseminars fiel auf den „heißen Draht". Der „heiße Draht" ist ein elektromechanisches Geschicklichkeitsspiel, das sich durch seine Passung für beide Berufsfelder (Metall- und Elektrotechnik) sowie seine zukünftige Bedeutung als Lernträger auszeichnet. Der Lernträger ermöglichte den Studierenden u. a. den Transfer des Lernfeldkonzepts in die handlungsorientierte Schulpraxis.

Durch die Vorgaben des Arbeitsauftrags sowie die Begleitung durch die Dozentin und die beiden Ausbildungskräfte konnte die handlungssystematische Planung erlernt und angewendet werden. Das Vorgehen, berufliche Aufgaben- oder Problemstellungen und Handlungsabläufe aufzunehmen und didaktisch und methodisch aufzubereiten, empfiehlt die Kultusministerkonferenz im Rahmen der Lernfelddidaktik (KMK, 2021, S. 32–33).

Die Teilnehmenden erstellten im Rahmen des Fachdidaktik-Seminars in Kleingruppen Unterrichtsmaterialien, worauf die Studierenden in ihrem eigenen Vorbereitungsdienst zurückgreifen können. Den aktuellen LiV wurden die Unterrichtsmaterialien anschließend durch die Ausbildungskräfte zur Verfügung gestellt. Die erstellten Materialien waren jeweils für eine Unterrichtssequenz von 90 Minuten vorgesehen und enthielten folgende Bestandteile:

- Übersicht der zu fördernden Fachkompetenz
- Stundenverlaufsplan für den Unterricht
- Arbeitsblätter für den Unterricht
- Informationsmaterial für benötigte Teilkompetenzen

Die Vorstellung und Bewertung der geleisteten Arbeiten wurde in gemeinsamer Absprache zwischen der Dozentin und den beiden Ausbildungskräften durchgeführt. Aus der Evaluation der Veranstaltung wird ersichtlich, dass die Studierenden sowohl das wertvolle Feedback als auch die neuen Einblicke, die ihnen durch die beiden Ausbildungskräfte gewährt wurden, schätzen. Neben den Einblicken und dem gelebten Theorie-Praxis-Transfer lernten die Studierenden auch berufsrelevante Arbeitsweisen kennen, auf die in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung aufgebaut wird. In der zweiten Phase wird beispielsweise zusätzlich Bezug auf spezifische Bedingungen seitens der Lernenden und der Schule genommen, der außerfachliche Kompetenzerwerb anvisiert sowie die Planungen und der Kompetenzerwerb langfristiger ausgelegt. Die gesammelten Erfahrungen stellen für die Studierenden einen Gewinn dar, der den Übergang in die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung erleichtert. Die gemeinsame Veranstaltung wurde von allen Teilnehmenden sehr positiv evaluiert (s. Beitrag von Tatjana Hocker und Michael Müller in diesem Sammelband). Gemeinsamer Wunsch aller Beteiligten ist, dass die kooperative Fachdidaktik-Veranstaltung dauerhaft etabliert werden soll (s. Kap. 4).

3.5 Phasenübergreifendes Portfolio

Ausgehend von der HLbG-Novelle ist die Förderung der professionellen Reflexionskompetenz in einem phasenübergreifenden Portfolio ab dem Jahr 2024 in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung verbindlich vorgeschrieben (Hessen, 2022, §2 (3)). Im Rahmen des GOBeL-Projekts fanden deshalb frühzeitig Abstimmungstreffen mit Vertreter*innen der JLU aus dem Bereich BBB, dem Zentrum für Lehrerbildung und dem Europa-Studienseminar in einer Portfolio-Arbeitsgemeinschaft statt. Gegenstand der Treffen war es, sich gegenseitig Einblicke in die Nutzung von Portfolios zu ermöglichen und gemeinsame Zielsetzungen abzustimmen.

Da die Portfolioarbeit für die Studienseminare bereits seit dem 1.11.2022 verbindlich ist, wurde im Europa-Studienseminar hierzu bereits ein Konzept entwickelt, das auf den durch den GOBeL-Workshop initiierten Überlegungen zur Reflexionskompetenz beruht. In der zweiten Phase der Lehrkräftebildung ist die Portfolioarbeit in der Veranstaltung „Beratung und Reflexion von beruflichen Handlungssituationen“ (VBRH) verankert. In dieser Veranstaltung setzen sich die LiV mit für sie relevanten (komplexen) Handlungssituationen auseinander (Hessen, 2022, §45 (2)). Die Veranstaltung ist über die Gesamtdauer des pädagogischen Vorbereitungsdienstes angelegt. Ziel dieser Veranstaltung ist die Förderung der Reflexionskompetenz mit Hilfe von Portfolioarbeit. Dazu arbeiten die LiV an einer Entwicklungsaufgabe und identifizieren individuell relevante berufliche Handlungssituationen, die sich aus eigenen Unterrichtserfahrungen ergeben oder in Unterrichtshospitationen sichtbar wurden. Die Dokumentation erfolgt kontinuierlich im Portfolio.

Innerhalb der Portfolio Arbeitsgemeinschaft konnten vielfältige Möglichkeiten und Chancen eines phasenübergreifenden Portfolios identifiziert werden, z.B. das Arbeiten mit Entwicklungsaufgaben, das gemeinschaftliche Arbeiten mit Peers und das Einbinden deren Erfahrungswissens als Unterstützung Studierender und LiV. Gleichwohl ist eine arbeitsteilige Herangehensweise denkbar, so sollte in der ersten Phase eine gründliche theoretische bzw. wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Reflexion bzw. Reflexionsmodellen stattfinden. In der zweiten Phase hätte die LiV dann die Möglichkeit, aus verschiedenen Reflexionsmodellen auszuwählen, welche sie für die eigene Reflexion nutzen möchte. Ferner ist eine entsprechende Anbindung an eine einzelne Fachdidaktik möglich und der Ausbau der Netzwerke mit Mentor*innen bietet weitere Perspektiven.

Aktuell herrscht bezüglich der Realisierung eines phasenübergreifenden Portfolios noch Abstimmungsbedarf: So gilt es beispielsweise zu klären, wie innerhalb der einzelnen Phasen (komplexe) berufliche Handlungssituationen beschrieben werden. Gleichermaßen müssen Überlegungen zur Reflexionstiefe und die damit verbundene Dokumentation innerhalb des phasenübergreifenden

Portfolios abgestimmt werden – dies auch vor dem Hintergrund, dass Ausschnitte des Portfolios in der mündlichen Prüfung zum zweiten Staatsexamen vorgelegt werden.

Im Europa-Studienseminar wird diese Veranstaltung nicht allein aus einer allgemeinpädagogischen Sicht durchgeführt. Vielmehr sind alle an der Ausbildung beteiligten Elemente, also auch Fachrichtung und Unterrichtsfach, einbezogen. So wird gewährleistet, dass eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Handlungssituation im Kontext der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktik stattfindet und die LiV ihre berufliche Tätigkeit sowie ihre Rolle als Lehrkraft reflektiert. Gleichwohl fokussiert im Europa-Studienseminar die Portfolioarbeit auch die Exkursionen, die alle LiV im ersten oder zweiten Hauptsemester durchführen, indem Fragestellungen reflektiert werden, wie „Welche Schwerpunkte bildungspolitisch relevanter Fragestellungen wurden im Rahmen der Europafahrt sichtbar." Auch bei solchen Fragestellungen bietet es sich an, phasenübergreifend zu arbeiten, indem an Vorwissen aus der ersten Phase angeknüpft wird.

4. Ausblick

In den vorhergehenden Kapiteln wurden Kooperationsanlässe beschrieben, welche von den GOBeL-Kolleg*innen des Europa-Studienseminars gestaltet wurden, um den *Doppelten Praxistransfer* aus der Perspektive der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung zu unterstützen. Gemeinsames Ziel war und ist es, die Kooperation zwischen den einzelnen Phasen der Lehrkräfteausbildung zu intensivieren. Durch die GOBeL-Projektarbeit finden mittlerweile Austausch und Kooperation zwischen JLU und Europa-Studienseminar auf unterschiedlichen Ebenen statt. Gemeinsame Begegnungen, wie z. B. anlässlich von Veranstaltungen wie „Hochschule trifft Schule", „Hochschule trifft Studienseminar" oder dem „Workshop zur Reflexionskompetenz", ermöglichen den ganzheitlichen Blick auf die Lehrkräfteausbildung.

Schließlich mündeten diese Kooperationsanlässe in einer gemeinsamen Veranstaltungsreihe mit der Fachdidaktik Metall-/Elektrotechnik in der Professur der Berufspädagogik. Mit diesen Angeboten ist es zum einen gelungen, der ersten Phase einen differenzierten Blick auf die Arbeit der zweiten Phase zu ermöglichen. Zum anderen konnten der zweiten Phase aktuelle wissenschaftliche sowie fachdidaktische Erkenntnisse zur Reflexion(skompetenz) und weiteren Professionalisierungsstrategien zur Verfügung gestellt werden. Damit gehen Europa-Studienseminar und JLU der in der HLbG-Novelle vorgesehenen engeren Verzahnung der einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung voraus.

Die erfolgreich durchgeführte Fachdidaktik-Veranstaltung an der JLU soll nach dem GOBeL-Projekt weitergeführt werden, indem einmal jährlich Aus-

bildungskräfte des Europa-Studienseminars und Dozierende der JLU eine gemeinsame Veranstaltung anbieten. Überdies ist es aus Sicht des Studienseminars notwendig, die Betreuung der Praxisphasen in der beruflichen Fachrichtung von Ausbildungskräften des Europa-Studienseminars durch Abordnung zu organisieren und somit die Kooperation zu institutionalisieren. Dann können die Ausbildungskräfte ihre Expertise bei der Unterrichtsentwicklung, ihre Kontakte zu den Ausbildungsschulen und ihre Professionalität bei der kontinuierlichen Begleitung von Unterrichtsbesuchen einbringen. Die Vorteile für die phasenübergreifende Portfolioarbeit sind evident.

Der gemeinsam geplante und durchgeführte Workshop zur Reflexionskompetenz bildete eine Grundlage für die Überlegungen der Ausbildungskräfte im Rahmen der Veranstaltung „Beratung und Reflexion in der Berufsrolle". Einerseits wurden die konzeptionellen Überlegungen der Ausbildungskräfte geprägt von den Ausführungen der Dozent*innen zur Reflexionskompetenz, andererseits spielten auch die Rückmeldungen der Mentor*innen im Workshop eine besondere Rolle. Ein zweiter Workshop wurde vom Seminarrat des Europa-Studienseminars für das zweite Halbjahr im Schuljahr 2023–2024 vorgesehen. Zu diesem Zeitpunkt werden zuverlässige Erfahrungswerte zur Portfolioarbeit vorliegen, die dann überarbeitet und konkretisiert werden können.

Durch die Arbeit im GOBeL-Projekt konnte die Ausbildungsarbeit im Europa-Studienseminar zielgerichtet weiterentwickelt werden. Ein Beispiel ist die Implementierung der Arbeitsgemeinschaft „Phasenübergreifendes Portfolio". Diese geht der landesweiten phasenübergreifenden Arbeit in Kooperationskonferenzen (Hessen, 2022, §6 (1)) voran. Die nach HLbG vorgesehenen Kooperationskonferenzen haben das Ziel, die Lehrkräftebildung durch eine intensive Zusammenarbeit aller an der Lehrekräftebildung beteiligten Institutionen an den jeweiligen Universitätsstandorten zu verbessern. In der konstituierenden Sitzung der Kooperationskonferenz in Gießen wurde der Vorsitz den Gießener Studienseminaren übertragen. Die inhaltliche und personelle Verbindung, die im Rahmen des GOBeL-Projekts gelebt wurde, erleichtert auch die Kooperation mit anderen Lehrämtern, so dass auch hier weitere Vernetzungsmomente entstehen werden.

Mittelfristig besteht seitens des Europa-Studienseminars weiterhin das Angebot einer inhaltlichen Vernetzung über die Fachdidaktik Metalltechnik/Elektrotechnik hinaus. Durch die Teilnahme von Studierenden an den Europapräsentationen könnten oben genannten Fragen zum Unterricht und zu Schule im europäischen Ausland gemeinsam mit Studierenden der JLU diskutiert werden. Neben der phasenübergreifenden Auswertung der Exkursionen bieten sich auch Möglichkeiten der Kooperation bei der Bearbeitung von Querschnittsthemen wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung" oder „Inklusion".

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Kooperation im GOBeL-Projekt das Verständnis der Ausbildungskräfte am Europa-Studienseminar für die

Mitarbeiter*innen der JLU und die Veranstaltungsinhalte der ersten Phase der Lehrkräftebildung deutlich erhöht hat. Die gemeinsame Arbeit und die Reflexion derselben waren einerseits internal ausgerichtet (Aufschnaiter et al., 2019 S. 49) und haben zu einer Kompetenzerweiterung der involvierten Ausbildungskräfte geführt. Gleichwohl muss insbesondere die phasenübergreifende Arbeit in der Fachdidaktik und im Rahmen der Portfolio AG als externale Zielsetzung betrachtet werden, da die Entwicklung der Lehrkräftebildung in der beruflichen Bildung in Gießen im Mittelpunkt steht. Eine Fortsetzung der phasenübergreifenden Arbeit ist gesetzlich vorgesehen und sollte dementsprechend seitens der beteiligten Institutionen mit personellen Vernetzungen durch Abordnungen unterstützt werden.

Literatur

Arnold, R. & Mueller, H.-J. (1993). Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. *Erziehungswissenschaft und Beruf, 41* (4), 323–333.

Aufschnaiter, C. von, Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2* (1), 144–159. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz144

Aufschnaiter, C. von, Hofmann, C., Geisler, M. & Kirschner, S. (2019). Möglichkeiten und Herausforderungen der Förderung der Reflexivität in der Lehrerbildung. In BAK (Hrsg.), *Lehrkräftebildung nachhaltiger gestalten. Seminar 1/2019* (S. 49–60). Schneider Verlag Hohengehren.

Europa-Studienseminar für berufliche Schulen in Gießen (2019). *Kompetenzprofil. Anforderungen, denen eine Lehrkraft am Ende ihres Vorbereitungsdienstes gerecht werden soll.* https://www.europaseminar-giessen.de/ueber-uns/leitlinien/

Fachbereichsrat des Fachbereichs 03 – Sozial- und Kulturwissenschaften (2022). *Spezielle Ordnung für den Bachelor- und Masterstudiengang „Berufliche und betriebliche Bildung“.* https://www.uni-giessen.de/de/mug/7/pdf/7_35/03/6/7_35_36_03_6_neu_2022

Hessen (2022). *HLbG: Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz in der Fassung vom 28. September 2011.* Gesamtausgabe in der Gültigkeit vom 26.05.2022 bis 31.12.2029. https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V11IVZ

Hessen (2023). *HLbGDV Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes vom 28. September 2011 in der Fassung vom 28.3.2023.* https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHEpG18/part/X

Korthagen, F. & Nuijten, E. (2022). *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development. Strategies for In-Depth Teacher Learning.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003221470

Kultusministerkonferenz KMK (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht*

in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Beschluss vom 17.6.2021). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Lehberger J. & Rauner F. (2017). *Berufliches Lernen in Lernfeldern.* Universität Bremen, FG Berufsbildungsforschung. (A+B Forschungsberichte Praxis Nr. 1/2017).

Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht.* Bildungshaus Schulbuchverlage.

Oehmann, K. & Blumschein, P. (2019). *Schluss mit der Donutpädagogik, Lebensnahe Lernaufgaben leicht gemacht.* hep Verlag.

Städeli, C., Maurer, M., Caduff, C. & Pfiffner, M. (2021). *Das AVIVA-Modell. Kompetenzorientiert unterrichten und prüfen.* hep Verlag.

Uzunbacak, S. & Klusmeyer, J. (2018). Elaborierte Unterrichtsplanung mittels E-Portfolio und Prompts. In B. Getto, P. Hintze & M. Kerres (Hrsg.), *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e. V.* (S. 179–187). Waxmann.