

Nicole Naeve, Tade Tramm

Studentische Zielorientierungen und Studienstrategien im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg

Im Beitrag wird der Blick auf die neu eingeführte Studienstruktur für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg aus zwei Perspektiven gerichtet: Zunächst wird das Hamburger Lehrerbildungskonzept mit seiner theoretischen Grundlegung skizziert, um den strukturellen und curricularen Rahmen darzustellen, in dem sich die Professionalisierungsprozesse der Studierenden vollziehen. Dem folgt ein Einblick in Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in der die Einführung der BA-MA-Struktur aus der Perspektive der Studierenden reflektiert wird. Es soll damit in Anbetracht der derzeitigen Arbeit an neuen Lehrerbildungsmodellen dafür sensibilisiert werden, dass idealisierte Vorstellungen darüber, wie Studierende ihr Studium gestalten, unter Umständen in die Irre führen können, wenn nicht die Zielsetzungen und Motive der Studierenden sowie deren Handlungsstrategien im Planungsprozess berücksichtigt werden.

1. Problemstellung

Die Lehrerausbildung befindet sich seit einigen Jahren in einem umfassenden Reformprozess. Dabei sind Fragestellungen zur Gestaltung der Lehrerbildung, ihrer curricularen Struktur und ihren Zielsetzungen sowie damit einhergehend die Frage nach der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen zukünftiger Lehrpersonen im Rahmen ihrer Professionalisierung spätestens seit Beginn der 1990er-Jahre wieder zunehmend Gegenstand intensiver Debatten. Der aktuelle Lehrerbildungsdiskurs ist im Kontext des sog. Bologna-Prozesses zu sehen. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses hat neue Impulse für strukturelle und inhaltliche Reformen der universitären Lehrerbildung gegeben. Auf deren Grundlage werden an den jeweiligen Standorten neue Lehrerbildungskonzepte entwickelt. Auch am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (IBW) der Universität Hamburg liegt ein Lehrerbildungskonzept in Bachelor- und Masterstrukturen vor, dessen theoretische Basis ein Kompetenzdimensionen- und -entwicklungsmodell darstellt (vgl. TRAMM 2006 und 2007a; TRAMM/NAEVE 2010).

Auffällig ist, dass insbesondere nach der Einführung der neuen Bachelor- und Masterstrukturen die Sichtweise der Studierenden – im Sinne von „internen Kunden“ (THIERACK 2007, S. 60) – kaum in die Diskussion über die Studienreform einbezogen wurde und dass bisher nur wenige Studien durchgeführt wurden, die zeigen, wie die universitäre Lehrerausbildung von den Akteuren selbst erlebt und subjektiv gestaltet

wird. So bleibt z. B. die Perspektive der Lehramtsstudierenden mit ihren Erwartungen an das Studium, ihren individuellen Studienzielen und -strategien in der derzeitigen Diskussion weitgehend unreflektiert. In Anlehnung an Angebots-Nutzungs-Modelle hinsichtlich unterrichtlicher Wirkungen (vgl. z. B. HELMKE/SCHRADER 2006; HELMKE/WEINERT 1997) kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass Studienangebote notwendigerweise zu den intendierten Professionalisierungsprozessen und -effekten führen. Es ist viel eher zu erwarten, dass das Studienhandeln und damit die Professionalisierungsprozesse in besonderem Maße davon abhängen, wie Studierende den Sinn von Studienangeboten subjektiv rekonstruieren und auf der Grundlage individueller Zielsetzungen und Interpretationen diese Angebote nutzen und rückblickend bewerten, sowie davon, wie Studierende das Studium mit ihren individuellen Lebenskontexten in Verbindung bringen (vgl. z. B. NAEVE 2005; NAEVE/TRAMM 2007).

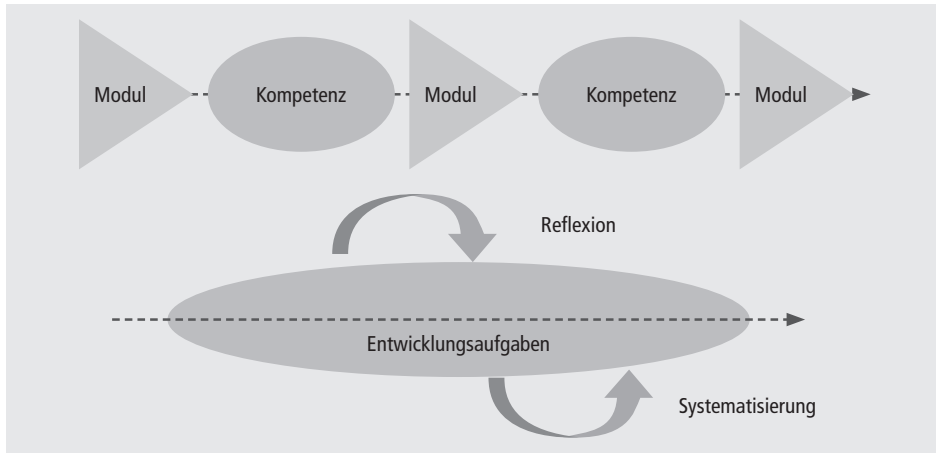
Dieser Beitrag verfolgt die Absicht, die Einführung der neuen Studienstruktur auch aus der Perspektive der Studierenden zu betrachten. Dafür soll in einem ersten Schritt das Konzept einer integrationstheoretisch orientierten Lehrerausbildung im Studium von zukünftigen Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich skizziert werden, wie es an der Universität Hamburg seit dem Wintersemester 2007/08 unter den Rahmenbedingungen konsekutiver Studienstrukturen umgesetzt wird. Im Anschluss daran werden erste Ergebnisse einer Untersuchung aus dem Jahr 2009 vorgestellt, die das subjektive Erleben und die individuelle Gestaltung des Studiums aus der Sicht der Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

2. Kompetenzorientierung zwischen Produktions- und Entwicklungsmodell

Bevor auf die Struktur des Hamburger Lehrerbildungskonzepts für den berufsbildenden Bereich näher eingegangen wird, erscheint es notwendig, die zugrunde liegende Vorstellung von Kompetenzentwicklung zu explizieren, da die Aufgabe der Konstruktion von kompetenzorientierten Studiengängen und -angeboten zunächst einmal die Frage nach dem jeweils unterlegten Verständnis des Konzepts „Kompetenz“ und nach der leitenden Vorstellung davon aufwirft, wie sich der Prozess des Kompetenzerwerbs vollzieht, wie dieser pädagogisch gefördert und über die Phasen der Ausbildung hinweg sequenziert und didaktisch gestaltet werden kann.¹ In Bezug auf den Prozess des Kompetenzerwerbs lassen sich idealtypisch pointiert zwei Grundmodelle unterscheiden, die einerseits als „Produktionsmodell“ und andererseits als „Entwicklungsmodell“ gekennzeichnet werden können (vgl. Abbildung 1).

1 Auf das zugrunde liegende Kompetenzverständnis soll in diesem Beitrag nicht eingegangen werden, für dessen Darstellung sei auf die Ausführungen von TRAMM 2007b verwiesen.

Abbildung 1: Produktionsmodell versus Entwicklungsmodell des Kompetenzerwerbs



Eine Produktionslogik tritt im Kontext der Modularisierungsdiskussion deutlich zutage; etwa dann, wenn Module durch eine definierte Eingangskompetenz und eine normierte „Outputgröße“ beschrieben werden sollen oder wenn die zeitlichen und personellen Ressourcen des (Produktions-)Prozesses fixiert werden (vgl. BLK 2002). Es geht um modulare Passgenauigkeit, um Gleichförmigkeit im Ergebnis und um standardisierte Abläufe mit geplanten Freiheitsgraden. Aus pädagogischer Sicht ist der Prozess des Kompetenzerwerbs jedoch eher als individueller (berufsbiografischer) Entwicklungsprozess angemessen zu erfassen als ein autonomiefördernder und -erfordernder reflexiver Prozess im Spannungsfeld von Praxiserfahrung sowie begrifflicher Reflexion und Systematisierung (vgl. z. B. TERHART 2001, S. 27 ff.). Dieser Prozess aber verlangt nicht additiv aneinandergereihte Module, sondern allenfalls den individuellen Entwicklungsprozess konturierende thematische Pfade, eine entwicklungsförderliche Sequenzierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte sowie entwicklungsförderliche soziale Strukturen.

3. Hamburger Konzept eines integrationstheoretisch orientierten Lehrerbildungscurriculums

Hinsichtlich der Konzeption kompetenzorientierter Lehrerbildungscurricula stellt sich die Frage, in welchen Bereichen angehende Lehrkräfte Kompetenzen entwickeln sollen, welches also die thematischen Pfade sind, die den individuellen Entwicklungsprozess begleiten. Unter dieser Fragestellung wurden im Rahmen des Curriculumentwicklungsprozesses am IBW aus der Analyse von Kernproblemen berufs- und

wirtschaftspädagogischer Professionalität bezogen auf den Handlungsraum Schule inhaltlich definierte Dimensionen der Kompetenzentwicklung identifiziert. Als Ergebnis liegt eine Ausdifferenzierung in sieben Kompetenzdimensionen vor, die in der Anordnung ausgehend vom lernenden Subjekt zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen (vgl. vertiefend TRAMM 2006 und 2007a; TRAMM/NAEVE 2010).

Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die identifizierten Kompetenzdimensionen.

Abbildung 2: **Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität**

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

Zusätzlich zu den inhaltlich definierten Kompetenzdimensionen bedarf es für die entwicklungsorientierte Anlage von Curricula eines Modells der Kompetenzentwicklung, an dem man sich orientieren kann. In Ermangelung empirisch gesicherten Wissens über den Verlauf der Kompetenzentwicklung im pädagogisch-didaktischen Feld können solche Modellvorstellungen vorerst nur den Charakter technologischer

Hypothesen² besitzen, die in Sequenzierungskonzepte zu überführen und auf ihre praktische Bewährung hin zu überprüfen wären. Einen Entwurf für ein solches Entwicklungsstufenmodell, mit dem in Hamburg in der Abstimmung von der 1. und 2. Phase zu arbeiten versucht wird, zeigt Abbildung 3.

Abbildung 3: Ein Entwicklungsstufenmodell der Lehrerbildung

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

Dieses Modell, das stark von der Programmatik „Subjektive Theorien“ (GROEBEN u. a. 1988; DANN 1989; NEVELING 2008) beeinflusst ist, gliedert den Professionalisierungsprozess in drei Hauptphasen:

- In der ersten Phase geht es darum, bewusst an den subjektiven Vorstellungen, Annahmen und Theorien anzusetzen, mit denen die in einer langjährigen Schülerkarriere sozialisierten Studierenden ihr Studium aufnehmen, mit dem Ziel dieses subjektive Überzeugungswissen über die Auseinandersetzung mit pädagogisch gehaltvollen Situationen herauszufordern, für seine Begrenztheit zu sensibilisieren und für andere, theoriegeleitete Zugänge zu öffnen. Erst auf dieser Grundlage haben Prozesse der kategorialen Ordnung, der begrifflichen Elaboration, der theoretischen Deutung und Erklärung auf Basis des wissenschaftlichen Professionswissens einen sinnvollen subjektiven Bezugspunkt.
- In einer zweiten Phase scheint es möglich und notwendig, die Lernenden in die Handlungsperspektive der Lehrenden zu versetzen und es ihnen zu ermöglichen, diese Praxis aktiv teilnehmend zu erkunden und zu erfahren. Wesentlich wäre in

2 Dies sind Hypothesen aus wissenschaftlich-technologischen Theorien. Sie enthalten Sätze darüber, welche Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke eingesetzt werden können und basieren auf einer Kombination wissenschaftlich-theoretischen Wissens und praktischen Handlungswissens. Ihr Geltungskriterium ist die Bewährung in der praktischen Umsetzung (BUNGE 1967; ACHTENHAGEN 1984).

dieser Phase, das unterrichtliche Handlungsrepertoire und die Handlungsstrategien von Lehrern kennenzulernen, auf dieser Grundlage eigene Unterrichtsversuche durchzuführen und diese unter Rückgriff auf das in der ersten Phase erworbene Wissen bewusst zu reflektieren. Der Gegenstand des Lehrstudiums (und damit auch der Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung) soll auf diese Weise erfahren und für weitere Studien als Erfahrungshintergrund verfügbar gemacht werden.

- Die dritte Phase schließlich differenziert dieses theoretisch reflektierte Handlungswissen in zweifacher Richtung aus und führt zugleich aus den Etappen der Rezeption, der Anwendung und der kritischen Reflexion professionellen Wissens und Könnens, wie sie für die Phasen 1 und 2 prägend waren, in die Bereiche der Produktion und der eigenverantwortlichen Ausweitung sowie der Ausdifferenzierung dieses „herkömmlichen“ Wissens. Unter dem Anspruch „forschenden Lernens“ sollte dies über die exemplarisch vertiefte Auseinandersetzung mit theoretischen Fragestellungen erfolgen. In dieser Phase sollen schließlich auch Möglichkeiten zur „reflexiven Routinebildung“ eröffnet werden. Das Gewinnen von erster Handlungssicherheit und Routine sollte hier mit dem Anspruch verknüpft werden, das eigene Handlungsrepertoire zu flexibilisieren, zu differenzieren und zu erweitern.

Die hier skizzierte theoretische Grundlage des Hamburger Lehrerbildungskonzepts wurde insbesondere bei der curricularen und strukturellen Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengänge im Bachelor- und Masterlehramtsstudiengang herangezogen. Diese stellen für die Studierenden allerdings nur einen Teil ihres Studiums dar. Der Studiengang insgesamt, der für die Studierenden den institutionellen Entwicklungsrahmen bildet, wird im Folgenden kurz umrissen.

4. Struktur der Ausbildung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

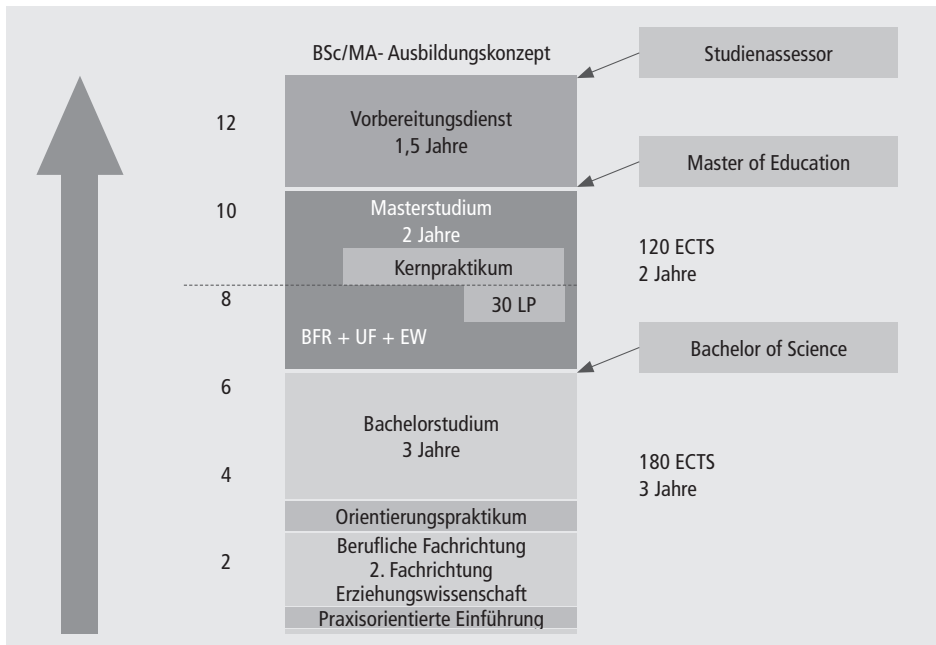
Vor dem Hintergrund der Eckpunkte der Bürgerschaftsdrucksache 18/3809 und der KMK-Beschlüsse wurden an der Universität Hamburg zwei konsekutive Studiengänge unter der Leitidee eines integrationstheoretischen Lehrerbildungscurriculums konzipiert. Die Struktur des Konzepts über die beiden Phasen der Lehrerausbildung wird in Abbildung 4 grafisch dargestellt.

In einem sechssemestrigen Bachelorstudiengang ist das Studium der Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Didaktik der beruflichen Fachrichtung sowie der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches, das Studium einer beruflichen Fachrichtung sowie das Studium eines Unterrichtsfaches vorgesehen. Der Studiengang hat insgesamt einen Umfang von 180 Leis-

tungspunkten (LP), wobei auf das Studium der Erziehungswissenschaft 35 LP, der beruflichen Fachrichtung 90 LP und des Unterrichtsfaches 45 LP entfallen. Auf die Bachelorarbeit, die im sechsten Semester angefertigt wird, entfallen 10 LP.

Der Bachelorteilstudiengang Erziehungswissenschaft ist in sechs Module gegliedert, die innerhalb von sechs Semestern von den Studierenden absolviert werden. In diesem kommt ganz im Sinne der ersten Hauptphase des Entwicklungsmodells insbesondere der Explikation und Reflexion des subjektiven Erfahrungs-, Wissens- und Überzeugungshintergrundes der Studierenden eine zentrale Bedeutung zu (vgl. IBW 2009). Bedeutsame Elemente in den neu konzipierten Studiengängen stellen praxisbezogene Lehrveranstaltungen dar, durch die von Beginn des Studiums an ein kontinuierlicher Bezug zum späteren beruflichen Praxisfeld realisiert werden soll. Im BA-Studium wird dieser insbesondere durch die „Praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ im ersten Semester und das 4-wöchige Orientierungspraktikum am Ende des zweiten Semesters hergestellt.

Abbildung 4: **Struktur der Lehrerausbildung für das Lehramt an Beruflichen Schulen in Hamburg³**



3 Erläuterung zu Abkürzungen in der Grafik: BFR: Berufliche Fachrichtung, UF: Unterrichtsfach, EW: Erziehungswissenschaft, LP: Leistungspunkte (ECTS).

Nach dem Bachelorstudiengang absolvieren die Studierenden einen viersemestrigen Masterstudiengang, der insgesamt einen Umfang von 120 LP aufweist. Auch in diesem Studiengang studieren die zukünftigen Handelslehrer in den drei Studienbereichen, wobei auf das Studium der Erziehungswissenschaft 25 LP, der beruflichen Fachrichtung 30 LP und des Unterrichtsfaches 15 LP entfallen. Als zentrale Innovation im Rahmen der Hamburger Lehrerbildungskonzeption ist ein Kernpraktikum im Umfang von 30 LP in das Masterstudium integriert, das von den Studierenden im 2. und 3. Semester des Masterstudiums absolviert wird (vgl. vertiefend dazu TRAMM/SCHULZ 2007).⁴

An das Studium schließt sich ein Vorbereitungsdienst von 1,5 Jahren an.

Das Konzept ist darauf darauf angelegt, ganz im Sinne des skizzierten Entwicklungsmodells einen reflexiven Entwicklungsprozess der zukünftigen Berufsschullehrerinnen und -lehrer in Gang zu setzen. Dieser soll insbesondere über die entwicklungsförderliche Sequenzierung spezifischer, für den Lehrerberuf relevanter thematischer Pfade, wie bspw. einer didaktischen Sequenz, die sich über das Bachelor- und Masterstudium erstreckt (vgl. dazu TRAMM/NAEVE 2010), initiiert werden. Ob sich die Idee eines solchen reflexiven Entwicklungsprozesses im Studium realisiert, hängt entscheidend davon ab, wie Studierende in dieser neu eingeführten Struktur handeln, welche Ziele sie verfolgen und welche Studienstrategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund wurde am IBW eine Untersuchung durchgeführt, die aus der Perspektive der Studierenden ihr Studienhandeln rekonstruiert.

5. Empirische Untersuchung zum Studienhandeln, zur Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums aus der Perspektive der Studierenden

5.1 Eckdaten zum Untersuchungsdesign der empirischen Studie

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung wurde die Einführung der neuen Bachelor-Master-Struktur für das Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg evaluativ begleitet. In der Studie wurde der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende die neu gestaltete universitäre Phase der Lehrerbildung subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um ihr Studium erfolgreich zu gestalten und dieses mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren. Die Studie zielt darauf ab, die subjektiven Sichtweisen und Deutungen der Studierenden sowie deren Handlungsstrategien zu rekonstruieren und auf dieser Grundlage das Studienhandeln zu analysieren.

4 Auf die Masterarbeit im 4. Semester des MA-Studiums entfallen 20 LP.

Unter dieser Zielsetzung wurde für die qualitativ-explorative Studie auf den Forschungsansatz der Einzelfallstudie (LAMNEK 2005) zurückgegriffen und ein Forschungsdesign entwickelt, im Rahmen dessen neun Studierende des Studienganges Lehramt an Beruflichen Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften im Zeitraum von April bis Dezember 2009 begleitet wurden. Die Teilnehmenden gehören dem ersten Jahrgang an, der in der neuen Studienstruktur an der Universität Hamburg sein Lehramtsstudium absolviert; sie befanden sich zu Beginn der Untersuchung im 4. Studiensemester. Für die Auswahl der Studierenden kam es darauf an, Studierende mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern und Lebenskontexten (familiäre und finanzielle Situation) in die Studie mit einzu-beziehen.

Die Datenerhebung erfolgte im Sinne einer Methodentriangulation (vgl. z. B. FLICK 2007; LAMNEK 2005), um ein möglichst detailliertes und realistisches Bild des Studienhandelns, der Wahrnehmung und Beurteilung des Studiums aus der Sicht der Studierenden zu erlangen. Den methodischen Kern der Untersuchung bildeten leitfadengestützte Einzelinterviews, von denen mit jedem der neun Studierenden jeweils drei zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten durchgeführt wurden.⁵ Die Auswertung der Interviewdaten erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. z. B. 2008), wobei sich die Kategorien zum einen aus der theoretischen Modellierung des Studienhandelns ergeben und zum anderen induktiv aus dem Material erschlossen werden. Bei der Darstellung der Ergebnisse in diesem Beitrag wird auf die Kategorien „Zielorientierungen im Lehramtsstudium“ und „Studienstrategien im Lehramtsstudium“ Bezug genommen, die sich aus dem theoretischen Referenzrahmen ergeben haben. Im Zentrum stehen dabei überindividuelle Aspekte, die bei der fallübergreifenden kategorialen Gegenüberstellung der Einzelaussagen identifiziert werden konnten, wobei natürlich zu beachten ist, dass es sich um keine repräsentativen Ergebnisse handelt.

5 Zusätzlich zu den Einzelinterviews wurden Daten über folgende Instrumente erfasst:

- Fragebogen zu soziodemografischen Daten
- schriftliches Studientagebuch, in dem die Studierenden über das 4. Semester hinweg alle studienbezogenen Tätigkeiten für nahezu jeden Tag festgehalten haben.
- Fragebogen mit offenen Fragen zur Wahrnehmung und Beurteilung der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote.

Die Studierenden wurden im Rahmen der drei Interviews zu folgenden Themenschwerpunkten befragt:

1. Studienwahl, bisheriger Studienverlauf, Wahrnehmung und Beurteilung des gesamten Studienganges
2. Einstellungen zum Lehrerberuf und zum Studium, Interessen im Studium, Lernverhalten im Studium
3. Wahrnehmung, Beurteilung und Nutzung der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote, Einstellungen zum erziehungswissenschaftlichen Studium.

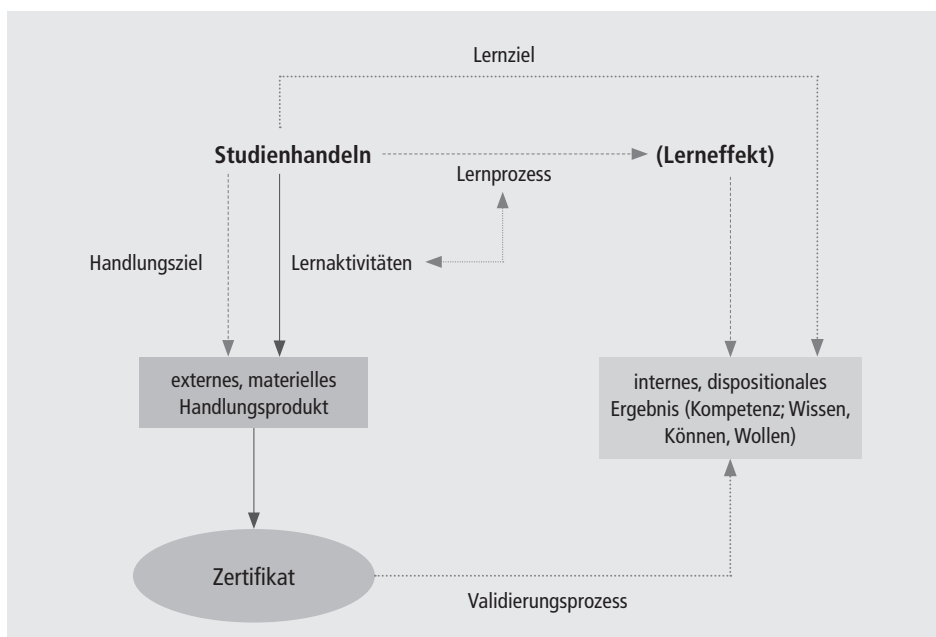
5.2 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Zielorientierungen im Lehramtsstudium

Für die theoretische Modellierung des Studienhandelns wird an „Angebots-Nutzungs-Modelle“ angeknüpft (vgl. z. B. HELMKE/SCHRADER 2006; HELMKE/WEINERT 1997), in denen Lehrveranstaltungen Angebote darstellen, bei denen es mit Blick auf die intendierten Ziele vor allem darauf ankommt, wie diese Angebote von den Lernenden auf der Grundlage subjektiver Interpretationen genutzt werden. Um insbesondere den Aspekt des Nutzungshandelns von Lehramtsstudierenden weiter gehend zu konkretisieren, werden handlungs-, lern- und interessentheoretische Überlegungen herangezogen, dabei stellt das Konzept des Lernhandelns nach TRAMM (1996) einen wesentlichen Bezugspunkt dar.

Im Rahmen der theoretischen Modellierung des Studienhandelns wird das Handeln von Studierenden als zielorientiertes Handeln charakterisiert, das von seiner Zielorientierung her idealtypisch doppelt ausgerichtet ist (vgl. NAEVE/TRAMM 2007).

Abbildung 5: Zielorientierungen im Studienhandeln



In Abbildung 5 wird die doppelte Zielorientierung grafisch dargestellt: Das Studienhandeln ist zum einen final auf die Veränderung von internen Dispositionen, von Fähigkeiten, Erkenntnissen und Einstellungen ausgerichtet, die über das Lernziel angestrebt werden. Zum anderen ist das Studienhandeln instrumentell auf die Erlangung von externen, materiellen Handlungsprodukten (z. B. Klausuren, Hausarbeiten) ausgerichtet, die durch institutionelle Vorgaben bestimmt werden und über die der erfolgreiche Abschluss des Studiums über das Handlungsziel erreicht werden soll.

Der Zusammenhang zwischen beiden Zielen wird dadurch hergestellt, dass (wiederum idealtypisch) über die Erlangung des externen materiellen Handlungsprodukts Lernaktivitäten initiiert werden, die den angestrebten Lernprozess bewirken (vgl. TRAMM 2007b, S. 116 ff.). Das externe materielle Handlungsprodukt ist die Voraussetzung für den Erwerb des Zertifikats (Leistungsnachweis), das unter der Voraussetzung gegebener Validität ein bestimmtes internes, dispositionales Ergebnis bescheinigt.

Mit Blick auf die empirischen Daten ist von Interesse, welche Zielsetzungen Studierende in ihrem Lehramtsstudium verfolgen sowie welche Motive diesen Zielorientierungen zugrunde liegen. Die individuellen Zielsetzungen von Studierenden scheinen von besonderer Relevanz zu sein, weil davon auszugehen ist, dass Studierende an diesen ihr individuelles Handeln ausrichten und Studienangebote vor dem Hintergrund eigener Zielsetzungen interpretieren, wahrnehmen und nutzen.

Die bisherige Auswertung der Interviewdaten zeigt, dass die Studierenden in ihrem Studium überwiegend Ziele mit formalem Charakter, wie z. B. Abschluss des Studiums in Regelstudienzeit, Bestehen aller Klausuren, Erlangung guter Noten, verfolgen. Ihr Studienhandeln richtet sich dabei entscheidend an ihrem übergeordneten Ziel, Lehrer/Lehrerin zu werden, aus, in diesem Zusammenhang stellt der erfolgreiche Abschluss des Studiums für die Studierenden das zentrale Ziel dar, dass sie erreichen müssen, um ihr übergeordnetes Ziel weiterverfolgen zu können.

„Ich möchte definitiv Lehrerin werden. [...] Für mich ist das Studium die Grundvoraussetzung dafür, Lehrerin werden zu können. Von daher muss ich diesen Weg beschreiten, ich habe keine Wahlmöglichkeiten.“ (SB, 1, 462 ff.)⁶

Im Studium der drei Teilstudiengänge steht für alle befragten Studierenden die Erbringung der materiellen Handlungsprodukte deutlich im Vordergrund, um darüber die notwendigen Qualifizierungsnachweise für den erfolgreichen Abschluss des

6 Im Folgenden wird eine einheitliche Darstellung der Bezugsquellen der Aussagen gewählt. Zum Zweck der Anonymität werden die Namen der Studierenden durch Kürzel ersetzt: SA (Student/-in A) bis SI (Student/-in I). Die Darstellung SB, 1, 462 meint, dass das Zitat von der Studentin/dem Studenten B im ersten Interview geäußert wurde und sich die relevante Passage in der Zeile 462 im Interviewtranskript befindet.

BA-Studiums zu erlangen. Die Mehrzahl der Studierenden strebt zudem an, das BA-Studium in Regelstudienzeit zu absolvieren. Es geht ihnen zentral darum, ihr BA-Studium den institutionellen Vorgaben entsprechend zu absolvieren, um im Anschluss daran in den Masterstudiengang und daran anschließend in den Vorbereitungsdienst eintreten zu können. Auffällig ist, dass von Beginn des BA-Studiums an die Zielsetzung, gute Noten zu erlangen, eine hohe Bedeutung für die Studierenden besitzt und insgesamt kaum Ziele formuliert werden, bei denen es um den Erwerb spezifischen Wissens und die gezielte Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf den angestrebten Lehrerberuf geht. Eine Analyse der Daten lässt die Interpretation zu, dass diese starke Fokussierung auf formale Zielsetzungen und auf gute Noten u. a. auf die Umstrukturierung des Studienganges entsprechend den Bologna-Vorgaben zurückzuführen ist. Der Übergang vom Bachelor- in den Masterstudiengang beeinflusst von Beginn des BA-Studiums an das Studienhandeln der Studierenden; deutlich wird, dass dieser von ihnen als besonderes Risiko wahrgenommen wird:

„Der Druck, der Bachelorabschluss muss gut werden, damit ich zum Master zugelassen werde, der ist hart. Wenn ich nicht zum Master zugelassen werde, kann ich den Beruf vergessen“ (SF, 1, 1333 ff.).

Aufgrund des wahrgenommenen Risikos, ggf. nicht zum Masterstudiengang zugelassen zu werden und damit auch den angestrebten Berufswunsch nicht realisieren zu können, gestaltet sich das Studium bei der Mehrzahl der befragten Studierenden in besonders ausgeprägtem Maße prüfungs- und notenorientiert, was sich exemplarisch an der Aussage der folgenden Studentin zeigen lässt:

„Immer dieser Druck von den Prüfungen, dass man immer gut sein muss und immer Leistung bringen muss, das ist eine ganz schöne Belastung. [...] Man muss sich ja mit dem Bachelorzeugnis für den Master bewerben und mit dem Masterzeugnis wieder für die Schule. Es zählen immer nur die Noten [...] Also alles, worauf es ankommt, sind die Noten“ (SH, 1, 73 ff.).

Studienstrategien im Lehramtsstudium

Die Orientierung an den formalen Zielsetzungen schlägt sich auch in den individuellen handlungsleitenden Studienstrategien nieder, die die Studierenden bei der Planung und Gestaltung ihres BA-Studiums umsetzen. Bei der Planung ihres BA-Studiums orientieren sich die befragten Studierenden rein an den Anforderungen, die durch institutionelle Vorgaben definiert werden. Demzufolge orientieren sie sich

an den curricularen und strukturellen Vorgaben, wie sie in den Modulhandbüchern und Prüfungsordnungen beschrieben werden.

Bei der konkreten Gestaltung des Studiums kann festgestellt werden, dass im Verlauf des BA-Studiums die befragten Studierenden ihr Studienhandeln immer stärker auf den Teilstudiengang Wirtschaftswissenschaften konzentrieren, weil dies der Studienbereich ist, in dem ihrer Wahrnehmung nach die höchsten Anforderungen an sie gestellt werden und in dem die größte Gefahr gesehen wird, aufgrund von nicht erfolgreich absolvierten Studienleistungen den BA-Studiengang nicht in Regelstudienzeit abzuschließen oder sogar aufgrund von zu schlechten Leistungen den Übergang in den Masterstudiengang gar nicht realisieren zu können.

„BWL ist viel wichtiger geworden [...], und ich habe viel für BWL gemacht. Erziehungswissenschaft – das ist natürlich das Wichtigste für Lehrer – fällt hinten runter, weil man gar keine Zeit mehr dafür hat. Man schreibt Klausuren in BWL und im [Unterrichtsfach] und nicht so viele in Erziehungswissenschaft“ (SH, 1, 554 ff.).

Die hohen Anforderungen im Teilstudiengang Wirtschaftswissenschaften lassen sich aus der Perspektive der Studierenden schwerpunktmäßig auf folgende drei Merkmale zurückführen:

- hohe Leistungsanforderungen in den Prüfungen,
- hohe Prüfungsbelastung pro Semester und
- hoher zeitlichen Druck, der auch resultiert aus der hohen Komplexität des Gesamtstudienganges und der jeweiligen individuellen Lebenssituation,

In der Konsequenz führt dies dazu, dass das Studium der erziehungswissenschaftlichen Studienangebote verstärkt in den Hintergrund gerät und für die Lehrveranstaltungen in diesem Studienbereich „nur noch das Nötigste“ (SI, 3, 300) getan wird. Hinsichtlich der Zielsetzung der reflexiven Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren subjektiven Vorstellungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang des BA-Studiums (vgl. Phase 1 des Entwicklungsmodells) kann durchaus bezweifelt werden, dass für die Reflexion ausreichend Raum und Zeit vorhanden ist. Reflexionen werden zwar angeregt, allerdings

„...versucht man eher, das schnell abzuhandeln, weil man den Zeitdruck und den Stress aus den anderen Veranstaltungen hat. [...] [Die Reflexion] ist dann eher eine Aufgabe, die man zu machen hat, und die Lösung der Aufgabe steht dann im Vordergrund. Das musst du abgeben, das musst du so hinschreiben, aber so richtig auseinandergesetzt habe ich mich damit nicht“ (SE, 3, 220 ff.).

6. Fazit

Dieser Beitrag wollte vor dem Hintergrund der derzeit stattfindenden Umstrukturierung der Studiengänge nach den Vorgaben des Bologna-Prozesses einen ersten Einblick in Daten einer empirischen Untersuchung geben, die die Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Der Blick wurde dafür auf studentische Zielsetzungen und Motive gerichtet, die dem Handeln von Studierenden in ihrem Studium zugrunde liegen. Was sich derzeit zeigt, ist (unter dem Vorbehalt, dass aufgrund des Forschungsdesigns keine Repräsentativität der Daten vorhanden ist), dass die Studierenden in einem besonders ausgeprägten Maße ein konsequent prüfungs- und notenorientiertes Studienhandeln in ihrem BA-Studium aufweisen, wobei der Eindruck entsteht, dass sich diese Zielorientierung im Verlauf des BA-Studiums verstärkt. Eine wesentliche Begründung dafür scheint in der konsekutiven Anlage der Studiengänge zu liegen, weil sich damit aus der Sicht der Studierenden die Problematik des Übergangs vom BA-Studium in das MA-Studium verbindet.

In diesem Zusammenhang sind es zwei Aspekte, die uns besonders wichtig erscheinen:

- Vor dem Hintergrund der Zielorientierungen der Studierenden kommt insbesondere der Modellierung von Studien- und Prüfungsleistungen eine zentrale Bedeutung zu: Wenn es für die Studierenden primär um die Erbringung des externen, materiellen Handlungsproduktes geht, sollte dieses mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Studierenden besondere Aufmerksamkeit erfahren.
- Mit Blick auf intendierte Zielsetzungen im erziehungswissenschaftlichen Teilstudiengang und die realisierten Studienstrategien mit der deutlichen Fokussierung auf das fachwissenschaftliche Studium kann durchaus hinterfragt werden, ob eine entwicklungsorientierte Lehrerbildung unter den derzeitigen strukturellen Bedingungen realisiert werden kann oder ob nicht viel eher die Gefahr besteht, in eine apädagogische Produktionslogik zu verfallen.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen 1984
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): Modularisierung in Hochschulen. Bonn 2002
- BUNGE, Manfred: Scientific Research II. The Search for Truth. Berlin et al. 1967
- DANN, Hanns-Dietrich: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 7 (1989) 2, S. 247–254
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007
- GROEBEN, Norbert u. a.: Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen 1988

- HELMKE, Andreas; WEINERT, Franz E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 71–176
- HELMKE, Andreas; SCHRADER, Friedrich-Wilhelm: Hochschuldidaktik. In: ROST, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim u. a. 2006, S. 246–252
- INSTITUT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK AM FACHBEREICH ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG (IBW) (Hrsg.): Studiengang BSc.-LBS. Modulbeschreibungen und Lehrveranstaltungen. Hamburg 2009
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel 2005
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel 2008
- NAEVE, Nicole: Das Studium des Handelslehramtes an der Universität Hamburg aus der Perspektive der Studierenden. Eine kritische Bestandsaufnahme vor dem Hintergrund der Debatte zur Reform der Lehrerbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg 2005
- NAEVE, Nicole; TRAMM, Tade: Das Hemd ist uns näher als der Rock – Praxisrelevanz als Beurteilungs- und Steuerungskriterium im Studium von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 12. 2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe12/naeve_tramm_bwpat12.shtml (Stand: 25.05.2010)
- NEVELING, Alexander: Primat des Subjekts. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlich konsistenten Lehrerausbildung auf der Basis des Forschungsprogramms Subjektive Theorien. Frankfurt a. M. 2008
- SENAT DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG: Reform der Lehrerausbildung, Drucksache 18/3809 vom 28.02.2006. Hamburg 2006
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2001
- THIERACK, Anke: Bachelor- und Masterkonzepte im deutschen Lehramtsstudium. In: HRK (Hrsg.): Von Bologna nach Quedlinburg – Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Bonn 2007, S. 47–61
- TRAMM, Tade: Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen 1996
- TRAMM, Tade: Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In: ECKERT, M.; ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2006, S. 227–241
- TRAMM, Tade: Bildungsstandards in der Lehrerbildung – Reform der Berufsschullehrerbildung zwischen Kerncurriculum und Modularisierung. In: HERTLE, Eva M.; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn 2007a, S. 133–151

- TRAMM, Tade: Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: HORST, Friedrich-Wilhelm; SCHMITTER, Jürgen; TÖLLE, Jens (Hrsg.): Wie Mosel Probleme löst: Band 1: Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn 2007b, S. 104–138
- TRAMM, Tade; NAEVE, Nicole: Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In: PAHL, Jörg-Peter; HERKNER, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld 2010, S. 291–310
- TRAMM, Tade; SCHULZ, Rainer: Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12. 2007. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (Stand: 25.05.2010)

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: NAEVE, Nicole; TRAMM, Tade: Studentische Zielorientierungen und Studienstrategien im Studiengang Lehramt an Beruflichen Schulen an der Universität Hamburg.
In: ULMER, Philipp; WEIß, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal: Stellenwert, Entwicklungstendenzen und Perspektiven für die Forschung.
Bonn 2012, S. 271-286



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>