

Katja Boysen, Maren Christiansen, Katja Peters

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“

Abstract

Dieser Beitrag basiert auf einer wissenschaftlichen Begleitung des Moduls „Bedingungen und Strukturen des beruflichen Lernens“, welches im Masterstudiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Wirtschafts- oder Sozialpädagogik“ an der Leuphana Universität in Lüneburg von den Studierenden besucht wurde. Das erkenntnisleitende Interesse beruhte auf der Frage, welchen Beitrag das Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ inhaltlich und methodisch zur Förderung der Mitgestaltungskompetenz der Studierenden leistete. Die Fragestellung wurde mit Hilfe von Seminardokumentationen und einer Befragung untersucht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Gestaltung des Seminars zur Weiterentwicklung der Gestaltungskompetenzen beigetragen hat und die Studierenden über eine zukunftsorientierte Schulbildung kommuniziert haben, es aber dennoch Verbesserungsmöglichkeiten und Anregungen gibt, die in dem folgenden Beitrag ebenfalls ausgeführt werden. Hieraus ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an Studierende, Hochschule, Politik und Gesellschaft.

Inhalt

- 1 Forschungsinteresse und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung
 - 1.1 Rahmendaten und Seminarskizze
 - 1.2 „Schule – der Zukunft voraus“: Zukunftsorientierte Gestaltung der beruflichen Bildung und der Lehrerbildung
- 2 Theoretischer Bezugsrahmen
 - 2.1 Anforderungen an die berufliche Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen
 - 2.2 Konsequenzen für die Lehrerbildung
 - 2.2.1 Innovations- und Mitgestaltungskompetenz als Bildungsziel
 - 2.2.2 Zwischen Praxisbezug und Forschungsbasiertheit
 - 2.2.3 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung
 - 2.3 Die Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktischer Orientierungsrahmen und normativer Begründungszusammenhang
 - 2.3.1 Gestaltungskompetenz als Schlüsselkompetenz
 - 2.3.2 Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Gestaltungskompetenz in der Lehrerausbildung
- 3 Untersuchungsdesign
- 4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse
- 5 Gesamtauswertung
- 6 Ausblick

Keywords

Wissenschaftliche Begleitung, Berufsmoral, Wirtschaftsethik, Berufliche Bildung, Lehrerbildung, Gestaltungskompetenz, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sozialpädagogen, Wirtschaftspädagogen, Motivation, Kommunikation

1 Forschungsinteresse und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

Wissenschaftliche Begleitungen können aufgrund unterschiedlicher Wünsche und Bedürfnisse der Auftragsgeber ins Leben gerufen werden. In der Regel geht es um die Begleitung eines Prozesses, deren Erforschen und den daraus abgeleiteten Empfehlungen der Begleitung. Daraus ergibt sich folgender Dreiklang der Vorgehensweise: Unterstützung, Forschung und Dokumentation sind die Phasen, in denen wissenschaftlichen Begleitung agiert. Während der Phase der Begleitung sind die Akteure mit im Handlungsfeld vor Ort, sie bewahren ihre Objektivität, sie dokumentieren den Verlauf und sie beraten im Prozess. Im zweiten Schritt werden anhand unterschiedlicher Methoden der Sozialforschung Daten erhoben, die einer kritischen Reflexion dienen sollen. Das Erforschen und Untersuchen des Feldes ist mit einer gewinnbringenden Verknüpfung wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem Abgleichen mit theoretischen Referenzrahmen verbunden. Erst auf Grundlage einer Wirkungsanalyse kann ein Transfer der Ergebnisse erfolgen und eine kritische Reflexion des Konzeptes erfolgen (vgl. Büchter / Göderz 2007, 2).

Als übergreifendes Ziel sehen sich die Autorinnen an einer Initiierung einer Kultur des Austauschs und der Kommunikation über Phänomene, Probleme und Herausforderungen der beruflichen Bildung für zukünftige Lehrer beteiligt. Diese Initiierung bedarf eines kontinuierlich stattfindenden Diskurses zwischen Studierenden und Dozenten sowie weiteren Akteuren der beruflichen Bildung. Dafür werden Meinungen- und Stimmungsbilder der Studierenden in den verschiedenen Seminaren benötigt, ebenso wie regelmäßige Dokumentationen, was inhaltlich in den Seminaren eine Thematisierung erfährt. Eine Zusammenführung der Ausgestaltung der unterschiedlichen Konzepte, der Ergebnisse aus den Seminaren und der Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung wird auf der Tagung der Leuphana-Universität in zahlreichen Workshops und Arbeitsgruppen seinen Rahmen finden.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Moduls „Bedingungen und Strukturen des beruflichen Lernens“ entwickelten die Autorinnen folgende erkenntnisleitende Fragestellungen: Welchen Beitrag konnte das Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ inhaltlich und methodisch zur Förderung der Mitgestaltungskompetenzen der Studierenden leisten? Dabei lag der Fokus vor allem auf der Frage: Motivierete das Seminar die Studierenden zur Kommunikation über die Gestaltung einer zukunftsorientierten beruflichen Schule sowie über die ihnen hierbei zukommende Rolle als zukünftige Lehrkräfte? Dabei lehnen sich die Autorinnen an das begriffliche Verständnis von Mitgestaltungskompetenzen von Barth an: „Mit dem Erwerb von Gestaltungskompetenz sind Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen verbunden, mit deren Hilfe man sich in veränderten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und natürlichen Rahmenbedingungen zurechtfinden kann. Der Fokus liegt auf der Kompetenz des Individuums, diese Rahmenbedingungen eigenständig und in Kooperation mit anderen zu gestalten“ (Barth 2008, 202).

Das Anliegen der Untersuchung der „Förderung der Mitgestaltungskompetenzen“ sowie „Anregung der Kommunikation über eine zukunftsorientierte berufliche Bildung“ war dabei nicht eine umfassende Evaluation des Seminars, sondern vielmehr eine strukturierte Reflexion der Wahrnehmung und Einschätzung der Studierenden. Es geht also auch um das Aufnehmen von Meinungs- und Stimmungsbildern der Studierenden, wie sie folgende Aspekte beurteilen:

Leistet das Seminar, das sich inhaltlich mit der Förderung Berufsmoralischer Kompetenzen in der beruflichen Bildung auseinandersetzt und damit eng mit den Themen der nachhaltigen Bildung verknüpft ist, analog einen Beitrag zur Entwicklung der Ge-

staltungskompetenz der Studierenden? Erkennen die Studierenden die Relevanz der Themen bezüglich der Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung? Welche Konsequenzen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für die Gestaltung der Lehrerbildung ziehen?

Dazu werden Seminardokumentationen und Fragebögen im Seminar eingesetzt, mit denen beispielsweise die Umsetzung der Theorie-Praxis-Vernetzung eruiert wird, die Eignung der methodisch-didaktischen Ansätze überprüft und letztlich eine kritische Reflexion der einbezogenen Themen ermöglicht wird. Das Ziel des Seminars war die Herstellung einer forschenden und wechselseitigen Betrachtung von Theorie und Praxis, aus der die Studierenden Erkenntnisse über die Gestaltung der beruflichen Bildung ableiten können.

Zum Aufbau der Arbeit: Nach einer Kurzdarstellung der Seminarstruktur, die inhaltliche Schwerpunkte und Ziele berücksichtigt, sowie seiner Einbindung in das Vorhaben der Fachtagung „Schule – der Zukunft voraus“ wird in Kapitel zwei die theoretische Herleitung der Forschungsaspekte dargestellt. Hierzu werden die aktuellen Anforderungen an die Lehrerbildung skizziert und die relevanten Begriffe und Konzepte vorgestellt. Anschließend erfolgt in Kapitel drei die Darstellung des Forschungsdesigns, nach dem in der wissenschaftlichen Begleitung vorgegangen wurde. Hier werden zudem die einzelnen Fragen des Fragebogens vorgestellt. Dabei werden vier Fragenkomplexe unterschieden, die auch der Vorstellung und Interpretation der Ergebnisse in Kapitel vier ihre Struktur geben: „*Studienschwerpunkt, Themenwahl und Vorwissen*“ (A); „*Selektion relevanter Inhalte*“ (B); „*Didaktische Prinzipien und adäquate Methoden*“ (C) sowie „*Schule neu gestalten: Sensibilisierung für und Kommunikation über das Thema*“ (D). Die Gesamtauswertung der gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen erfolgt im fünften Kapitel. Die Ausarbeitung schließt mit einem Ausblick, in dem mögliche Ansätze für die Förderung der Gestaltungskompetenz in der Lehrerbildung angeregt und Herausforderungen für die Zukunft formuliert werden. einbezogenen Themen ermöglicht wird. Das Ziel des Seminars war die Herstellung einer forschenden und wechselseitigen Betrachtung von Theorie und Praxis, aus der die Studierenden Erkenntnisse über die Gestaltung der beruflichen Bildung ableiten können.

Anmerkung der Herausgeberin: Aus technischen Gründen nehmen wir davon Abstand, in diesem Band den Anhang dieses Beitrages mit zu veröffentlichen, da dies den Rahmen der Publikation überschreiten würde. Im Text wird jedoch auf den Anhang weiterhin verwiesen, um deutlich zu machen, dass die Autorinnen auf ihre empirisch gewonnenen Daten zurückgreifen.

1.1 Rahmendaten und Seminarskizze

Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung war das im Rahmen des Masterstudienganges Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit den beiden Fachrichtungen Sozialpädagogik und Wirtschaftswissenschaften im Sommersemester 2009 angebotene Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“. Dieses konnte von den Studierenden alternativ zum Wahlpflichtbereich „Benachteiligtenförderung“ gewählt werden und bildete zusammen mit dem Seminar „Europäische Berufsbildungspolitik“ das der berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordnete Modul „Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens“. Als Besonderheit dieses wie auch der anderen berufs- und wirtschaftspädagogischen Angebote ist die gemeinsame Lehre beider beruflicher Fachrichtungen hervorzuheben. Hieraus ergeben sich besondere Anforderungen an die Konzeption und Ausgestaltung des Lehrangebotes und folglich an die Seminarlei-

tion, da die Studierenden auf je unterschiedliche zukünftige Praxisfelder vorbereitet werden müssen.

Unter dem Obertitel „Entwicklungen der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit soziokulturellen, politischen, ökonomischen, ökologischen, technologischen, arbeitsorganisatorischen Veränderungen“ lagen dem Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ folgende inhaltliche Schwerpunkte und Ziele zugrunde: Der Aufbau moralischer Kompetenzen gilt in Gestalt der Human- und Sozialkompetenz als Teil einer beruflichen Handlungskompetenz. Moralische Bildung stellt damit einen zentralen Auftrag beruflicher Bildung dar. Eine Aufgabe der Institutionen beruflicher Bildung und ihrer Akteure liegt daher darin, die Ausbildung bzw. Entwicklung Berufsmoralischer Kompetenzen gezielt anzustoßen und entsprechende Lern- und Erfahrungsräume zu gestalten. Vor diesem Hintergrund zielte das Seminar auf die kritische Auseinandersetzung mit Begriffen, Theorien und Modellen Berufsmoralischer Entwicklung und wirtschaftsethischer Einstellungen sowie mit der Frage, inwieweit die Strukturen der beruflichen Bildung eine Förderung moralischer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz möglich machen. Im Zentrum standen dabei die Themen *Wirtschaftsethik*, *Berufsmoral*, *moralische Entwicklung* und die *Dilemmamethode*. Über die wechselseitige Betrachtung von Theorie und Praxis sollten sich die Studierenden folgende Aspekte erschließen: Was ist Wirtschaftsethik? Wie relevant ist dieses Thema für den Berufsschulunterricht? Was ist *Berufsmoral*? Wie kann *Berufsmoral* in der Schule gefördert werden? Wie verläuft die moralische Entwicklung? Wie kann sie gefördert werden? Was ist die *Dilemmamethode*? Inwieweit kann sie die moralische Entwicklung fördern.

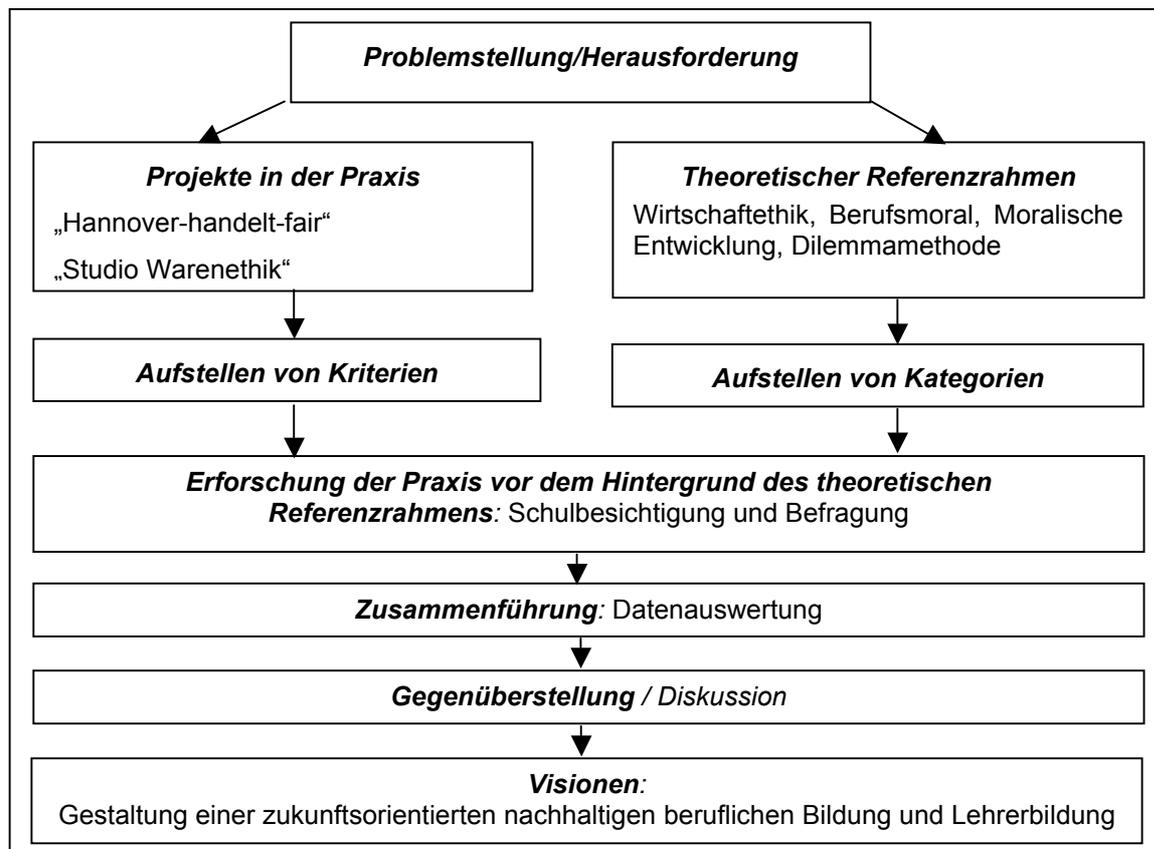


Abbildung 1: Seminarskizze Berufsmoral und Wirtschaftsethik

Den Ausgangspunkt des Seminars bildete die berufsschulische Praxis. Zunächst erfolgte anhand von Informationsmaterialien eine Untersuchung der Praxisprojekte

„Nachhaltige Verkaufsförderungsaktion Hannover-handelt-fair“ und „Studio Warenethik“ hinsichtlich ihrer Ziele und Inhalte sowie ihrer Initiatoren und der beteiligten Institutionen sowie die Ableitung entsprechender Kriterien. Das Projekt „Hannover-handelt-fair“ ist eine fächerübergreifende, handlungsorientierte, berufs- und gesellschaftsbezogene Bildungsmaßnahme der Berufsbildenden Schule Handel Hannover, Abteilung Einzelhandel. Die Auszubildenden der Berufe Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel und Verkäuferin/Verkäufer sollen im Rahmen dieses Projektes Kenntnisse und Kompetenzen zur Nachhaltigkeit, zum fairen Handel und zur Kundenberatung erwerben und diese in der Praxis anwenden. Hierüber soll eine die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindende Berufsfähigkeit vermittelt und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung realisiert werden. Den Schülern soll zudem die unmittelbare Erfahrung ermöglicht werden, dass es sich lohnt, gesellschaftliches und berufliches Engagement zu entwickeln (vgl. BBS Handel Hannover 2009).



Abbildung 2: Ergebnispräsentation: Kriterien zum Projekt Hannover-handelt-fair

Das didaktische Konzept des Studios „Warenethik – Agenda 21“ der Berufsbildenden Schule 12 in Hannover zielt auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit im Hinblick auf das verantwortliche berufliche und private Handeln. Über das Erkennen und Verstehen von politischen, sozialen und ethischen Bezügen sollen die Schüler Waren nicht mehr nur als wirtschaftlichen Handelsgegenstand sehen und hierüber den nachhaltigen Umgang mit Waren im Sinne der Agenda 21 im Beruf und beim Konsum zu entwickeln. Das integrativ angelegte Projekt verbindet berufsbezogenen Unterricht mit ethischen und politischen Inhalten sowie theoretisches Lernen mit praktischen Elementen (vgl. Lungershausen 2001).

In einem nächsten Schritt erarbeiteten die Studierenden in Gruppenarbeit den theoretischen Referenzrahmen entsprechend des von ihnen gewählten Themas *Wirtschaftsethik*, *Berufsmoral*, *moralische Entwicklung* oder *Dilemmamethode*. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Theorien wurden anschließend im Plenum präsentiert und diskutiert. Hier fanden verschiedene Methoden, wie beispielsweise der Markt der Möglichkeiten, Anwendung.



Abbildung 3: Markt der Möglichkeiten zu den Theorien der Moralischen Entwicklung und der Dilemmamethode

Inwieweit die Kriterien dieses Bezugsrahmens bei der Realisierung der dargestellten Projekte Berücksichtigung finden, wurde anschließend im Rahmen eines Praxisbesuches und der Durchführung von Befragungsaktionen mit den Akteuren vor Ort untersucht. Zudem galt das Erkenntnisinteresse der Fragestellung, welchen Beitrag derartige Projekte für die Thematisierung moralischer und ethischer Überlegungen in der beruflichen Bildung und zur berufsmoralischen Bildung der Schüler leisten können.

Über diese theoretisch fundierte und reflexive Betrachtung der Praxis sollten sich die Studierenden in einem letzten Schritt damit auseinandersetzen, welche Anforderungen an die Strukturen und Akteure der beruflichen Bildung gestellt werden, wenn das Bildungsziel der Entwicklung und Förderung einer moralischen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz realisiert werden soll. Die Ergebnisse aus der Praxisforschung sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich der Gestaltung von beruflichem Lernen, dass sich diesem Ziel verpflichtet fühlt, sollen in Form einer Posterpräsentation einen impulsgebenden Beitrag auf der Fachtagung „Schule – der Zukunft voraus“ leisten. Die Studierenden sollen damit einen eigenen Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen beruflichen Bildung, die sich dem Ziel der Nachhaltigkeit verpflichtet sieht, leisten und ihre eigene Rolle als mitgestaltende Lehrkraft angesichts dieser Anforderungen reflektieren.

1.2 „Schule – der Zukunft voraus“: Zukunftsorientierte Gestaltung der beruflichen Bildung und der Lehrerbildung

Überlegungen zu einer *zukunftsfähigen* Bildung werden bereits seit den 1990er Jahren verstärkt angestellt. Nationale und internationale Studien und Erklärungen konstatierten, was und wie gelernt werden sollte. „Die Schwierigkeit dieser Überlegungen bestand allerdings übereinstimmend darin, angesichts der Bedingungen der Nachmoderne, in der sich Gesellschaften tendenziell von Tradition und Institution lösen, vorauszusagen, was wird, um daran zu bestimmen, was sein soll und was man dafür braucht“ (Becker 2009, o.S.). Einigkeit bestand allerdings in folgenden Punkten: in der Analyse des vermehrten Aufeinandertreffens und komplexer Verstrickungen ökologischer, ökonomischer und sozialer Interessen, in der Annahme des beschleunigten Verfalls von Wissen und der Offenheit der Situation und der Zukunft sowie in der Prognose, dass die Befähigung durch Bildung und die Beteiligung der Menschen der Schlüssel zur Lösung globaler Zukunftsfragen sein wird (vgl. ebd.).

Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die berufliche Bildung, für das Kompetenzprofil von Lehrkräften und folglich für die Lehrerbildung: „Globalisierungsprozesse wirken heute in Inhalt und Form vielfältig auf unsere Bildungsinhalte und -

institutionen ein. Anforderungen aus der Wirtschaft sind ein Teil davon, internationale Vergleiche der Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen ein anderer, mit je eigener Dynamik zur Veränderungen von Bildungsbegriff und schulischen Strukturen“ (GEW 2009, 2). Berufliche Bildung muss auf den Ausgleich zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Zielen menschlicher Entwicklung zielen. Dieser Ausgleich muss im schulischen Handeln selbst zum Ausdruck kommen. Lernprozesse müssen Schülern die Fähigkeit zum Denken in Alternativen vermitteln und sie zum Umgang mit neuen gesellschaftlichen, technologischen und naturwissenschaftliche Herausforderungen befähigen: „Dahinter steht ein Verständnis von Bildung und Erziehung, das den auf zukunftsorientierte Entwicklung bezogenen Kompetenzerwerb in den Vordergrund stellt“ (GEW 2009, 3). Die berufliche Schule avanciert zudem, bedingt durch die gesellschaftlichen Veränderungen, globale Anforderungen und sich wandelnden Lebensbedingungen, zu einer entscheidenden Vermittlungsinstanz von Werten und Normen. Hierbei sowie angesichts der notwendigen Modernisierung des Unterrichts an beruflichen Schulen kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu.

Diesen Anforderungen an die strukturelle, inhaltliche und methodische Gestaltung der beruflichen Bildung sowie der Lehrerbildung will sich eine von der Leuphana-Universität Lüneburg organisierte Tagung mit dem Titel „Schule – der Zukunft voraus“ widmen: Über die Darstellung, Analyse und systematische Erörterung nationaler und europäischer Rahmenbedingungen berufsschulischer Bildungsarbeit, bildungspolitischer Konzepte der Benachteiligtenförderung, nachhaltiger Inhalte und Wertfragen in der beruflichen Bildung sowie zukunftsorientierter Lehr-Lern-Arrangements sollen Bausteine und Strategien einer zukunftsorientierten Schule und Lehrerausbildung diskutiert und entwickelt werden. Zentrale Fragestellungen werden dabei sein: Welche Relevanz haben diese Schwerpunkte für eine zukunftsorientierte, nachhaltige berufliche Bildung sowie für die zukünftige Lehrerbildung? Wie ist eine berufliche Schule zu konzipieren, die diese Ansätze ermöglicht? Wie sollen zukünftige Lehrende angesichts dessen wissenschaftlich gebildet werden?

Die im wissenschaftlich begleiteten Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ erarbeiteten theoretischen und praxisbezogenen Erkenntnisse und entwickelten Perspektiven sollen ebenso wie die Ergebnisse aus den Seminaren zu den Themen „Benachteiligtenförderung“, „Europäische Herausforderungen“ sowie den wirtschaftsdidaktischen Seminaren und schulpraktischen Studien Gegenstand und Impulsgeber dieser Tagung werden. Die Tagung wird damit zu einem Forum für die Erkenntnisse und Visionen der Studierenden. Sie erhalten zudem die Möglichkeit, hierüber mit geladenen Experten aus Wissenschaft und Praxis, mit anderen Studierenden sowie mit Vertretern der Hochschullehre ins Gespräch zu kommen. Vorträge, Podiumsdiskussionen, Kreativforen und Workshops bieten darüber hinaus die Gelegenheit, sich mit berufsbildungswissenschaftlichen Themen zu beschäftigen. Dieser Kontext ist bei der Untersuchung der dargestellten Forschungsfragen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ sowie bei der Auswertung der gewonnenen Daten zu berücksichtigen.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

Das folgende Kapitel dient der theoretischen Fundierung in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitung. Ausgehend von den gesellschaftlichen Veränderungen werden die daraus resultierenden, veränderten Anforderungen an das berufliche Bildungssystem sowie an die Lehrerbildung abgebildet. Vor diesem Hintergrund werden die Bedeutung der Förderung von Gestaltungs- und Forschungskompetenzen als zentrale Zielsetzungen sowie die Notwendigkeit einer stärkeren Praxiseinbindung herausgestellt. Für die begriffliche Präzisierung der Gestal-

tungskompetenz wird anschließend das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Referenzrahmen herangezogen. Hieran anknüpfend werden Anforderungen für die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen zur Förderung von Gestaltungskompetenzen in der Lehrerbildung hinsichtlich der *Auswahl relevanter Inhalte*, der Realisierung entsprechende *didaktischer Prinzipien* sowie der Anwendung *adäquater Methoden* formuliert.

2.1 Anforderungen an die berufliche Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen

Die Anforderungen des gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsmarktes sind gekennzeichnet von einer zunehmenden Flexibilisierung, Enthierarchisierung sowie Deregulierung. Dies fordert von den Beschäftigten eine zunehmende Selbststeuerung und Selbstkontrolle und damit die Fähigkeit selbst organisiert zu arbeiten und sich neues Wissen und Kompetenzen eigenständig und eigenverantwortlich zu anzueignen (vgl. Schüßler 2004, 18). Matthias Barth (2008) umschreibt den *rasanten gesellschaftlichen Wandel* wie folgt: „Mit dem technologischen Fortschritt und der Globalisierung gehen neue Anforderungen einher, die es zu meistern gilt: Eine zunehmende Individualisierung und wachsende gesellschaftliche Diversität, begleitet von einer sich parallel entwickelnden ökonomischen und kulturellen Uniformität, die Verfügbarkeit einer rasant anwachsenden Menge an Informationen sowie die Notwendigkeit, mit wachsenden Unsicherheiten umzugehen, sind nur einige dieser Herausforderungen“ (vgl. Rychen 2001: o.S. zit. n. Barth 2008, 199). Auf Ebene der Bildungsgesellschaft wird angesichts dessen nach einem ausgewogenen Verhältnis von fachlichen und allgemeinen Lernzielen, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein, verlangt (vgl. Wagner 2005: o.S.). Nach der fachlichen Bewältigung „*Technologieschubs*“ in den 1980er Jahren drängen darüber hinaus pädagogische Probleme, die aus Entwicklungen wie Wertewandel, Individualisierung, Dynamik des Arbeitsmarktes und Globalisierung erwachsen (Bader 2006, 390).

Aus den Zusammenhängen mit der ökonomisch und ökologisch prekären Lage der Welt ergibt sich zudem die Relevanz der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und damit ein drängendes Anforderungsfeld für die berufliche Bildung: Es wird postuliert, dass persönlich bedeutsame Bildung mehr umfassen muss als die eigene (Bildungs-) Rendite und dass bildungspolitische Strategien so angelegt werden müssen, dass junge wie auch alte Menschen über wachsende Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit verfügen (vgl. Klafki 1995, 95). Unter diesem Aspekt sollen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen gefördert werden, die Veränderungen im Bereich des ökologischen, ökonomischen und sozialen Handelns ermöglichen. Bildung hat im Rahmen von Nachhaltigkeit eine doppelte Bedeutung: Zum einen geht es um die Verwirklichung von Allgemeinbildung im Sinne einer ‚Bildung für alle‘. Zum anderen ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) der Motor der Nachhaltigkeit, eines „globalen Mentalitätswandels“, der „durch neue Wissensbestände und -formen, veränderte Normen und Wertvorstellungen“ (DGfE 2004, 3) ermöglicht werden soll. Nach de Haan ist BNE in diesem Sinne zu verstehen „als Auseinandersetzung mit und Reflexion auf die Fragen nach der Zukunftsfähigkeit von Ökonomie, des Mensch-Natur-Verhältnisses und der sozialen Verhältnisse“ (de Haan 2001, 29). Die Orientierung an der Zukunft ist das grundlegende Element der Nachhaltigkeit, weswegen der BNE die Aufgabe zukommt, vorausschauendes Denken zu ermöglichen. Teil des subjektiven Zukunftsentwurfs und damit der Modellierung von Zukunft ist es, sich selber als partizipierenden und selbsttätigen Teil der Gesellschaft zu „entwerfen“ und zum anderen in Gemeinschaften „kompetent teilhaben zu können“ (ebd., 38 f.).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen hat die berufliche Bildung die Aufgabe, möglichst wirksame Anlässe für ein nachhaltig wirksames Lernen zu schaffen. Dieser bildungspolitische Anspruch soll darin münden, dass Jeder über entsprechende Bildungsprozesse *Gestaltungskompetenzen* erwirbt. Diese Gestaltungskompetenz wird nicht verstanden als Reaktion auf schon vorhandene Problemlagen, sondern sie greift im Vorfeld in den Bereichen des ökologischen, ökonomischen und sozialen Handelns. „Damit verbunden sind auch neue Anforderungen an die Lehre: Lernende müssen mit der Analyse dieser komplexen und veränderbaren Problemfelder vertraut gemacht werden, um die Gesellschaft und ihre Entwicklung angemessen wahrnehmen und verstehen zu können. Die hierfür notwendigen Kompetenzen lassen sich jedoch nicht einfach ‚vermitteln‘, vielmehr müssen geeignete Lernformen entwickelt und angeboten werden, die solche Lernprozesse unterstützen und entsprechende Kompetenzen fördern“ (vgl. Tietgens 1992: 61 zit. n. Barth 2008, 199). Den Lehrenden obliegt demnach die pädagogische Verantwortung für die Ermöglichung und Anleitung nachhaltiger Bildungsprozesse. Damit sind sie gefordert entsprechende schulische Lern- und Erfahrungsräume sowie Bildungsprozesse zu organisieren, die nachhaltiges Denken und Handeln fördern.

2.2 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Der fachpolitische Diskurs der Lehrerbildung arbeitet momentan verstärkt an output-orientierten Modellen: „Bildungsangebote werden also nicht nur mehr dahingehend geplant, welche Inhalte und Methoden Lehrende den Lernenden anbieten (Input), sondern welche Lernziele verfolgt werden sollen, welche Kompetenzen die Lernenden erwerben sollen (Output) und wie diese Ziele am besten zu erreichen sind“ (Rauch / Steiner / Streissler 2008, 144). Begleitet wird dieser Paradigmenwechsel von der immer stärker eingeforderten Rechenschaftslegung von Bildungssystemen und damit dem Leistungsvergleich von Schulen und Universitäten (Rauch / Steiner / Streissler 2008, 145).

In diesem Zusammenhang wird verstärkt über die notwendigen Kompetenzen für Lehrpersonen diskutiert und die Lehrerausbildung kritisch in den Blick genommen: Tina Hascher und Herbert Altricher (2002) bezeichnen die Lehrerausbildung als ein „Konglomerat unverbrauchenden Wissens“ (Hascher / Altricher 2002, 5). Günther Pätzold (2006) führt diese Kritik weiter aus: Das Lehramtsstudium sei inhaltlich beliebig, es fehle ihm an Profil und an systematischen Bezügen zwischen Theorie und Praxis. Letztlich sei das Studium der beruflichen Fachrichtungen und der Unterrichtsfächer kaum relevant für die spätere Berufstätigkeit (vgl. Pätzold 2006, 112). „[...] statt des Habitus eines Experten für Unterricht, Erziehung und Schulentwicklung [dominiere] der Fachhabitus. Entsprechend wird konstatiert: Das traditionelle Lehramtsstudium vermittele ‚keine einzigartige Verbindung von hoher Spezialkompetenz und sozialem Verantwortungsbewusstsein, wie sie Angehörige traditioneller Professionen für sich reklamieren, sondern eher bruchstückhaftes Wissen ohne berufsethische Orientierung“ (ebd.). Pätzold spricht damit einen weiteren wesentlichen Aspekt der Kritik an der Lehrerbildung an: die Vernachlässigung des „Habitus eines Experten für Schulentwicklung“ (ebd.)

2.2.1 Innovations- und Mitgestaltungskompetenz als Bildungsziel

Momentan vertritt der Diskurs die Auffassung, dass die Professionalität von Lehrkräften weit über das tägliche Unterrichtsgeschehen hinaus geht und die Einbeziehung von Mitverantwortung für Schulentwicklung zu den Aufgabenbereichen von Lehrkräften gehört (vgl. Rauch / Steiner / Streissler 2008: 145). Dieser speziellen Anforderung an zukünftige Lehrkräfte hat die Kultusministerkonferenz mit den „Standards für

die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ 2004 Rechnung getragen (KMK 2004): „Die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ist dann zu beschreiben als das Verstehen und Gestalten von Situationen und Prozessen im Rahmen der Funktionen Lehren, Erziehen, Beraten, Beurteilen und Innovieren der beruflichen *Bildung*“ (Bader 2006, 386). Der dort explizierte Kompetenzbereich „Innovation“ verlangt von Lehrenden unter anderem die Bereitschaft zur ständigen Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen, die Fähigkeit zur Reflektion ihrer persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen, die Beteiligung an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben, die Rezeption und Bewertung von Ergebnissen der Bildungsforschung, die Auseinandersetzung mit den je spezifischen Bildungsaufträgen sowie das Wissen um die Ziele und Methoden der Schulentwicklung und der Bedingungen für erfolgreiche Kooperation (vgl. KMK 2004, 12 f.). Die Kompetenz zur Innovation und Mitgestaltung wird damit als Bildungsziel der Lehrerbildung ausdrücklich gefordert und hat daher einen Schwerpunkt sowohl im Studium als auch in der Ausbildung zu bilden. Über die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung soll die Qualität schulischer Bildung gesichert und weiterentwickelt werden (vgl. KMK 2004, 3).

Auch Inka Bormann (2008) verweist in ihrem Fachartikel „Schule als lernende Organisation“ auf die Verantwortung der handelnde Akteure „zur organisatorischen Entwicklung ihrer Schulen beizutragen“ (Bormann 2008, 4). Schulen unterliegen als soziale Organisation, die bedingt sind durch eine hohe Komplexität, besonderen Bedingungen. Veränderungen sind abhängig von den individuellen Bereitschaften und den Kompetenzen der handelnden Akteure sowie den schulischen Strukturen (vgl. Probst 2002: o.S. zit. n. Bormann 2008, 4). Hartmut Wenzel (1998) konstatierte, dass auf der Ebene des Individuums ein mangelndes organisatorisches Gestaltungsbewusstsein zu verzeichnen sei, Gestaltungsbewusstsein betreffe in erster Linie den eigenen Unterricht, weniger die die Schule als Ganzes (vgl. Wenzel 1998: 241-259 zit. n. Bormann 2008, 4).

Das Bewusstsein über die Verantwortung zur Mitgestaltung von schulischen Strukturen sowie von Lern- und Erfahrungsräumen muss daher innerhalb der Lehrerausbildung verankert und erworben werden. Nach Larissa Krainer (2003) ist der Erwerb von Mitgestaltungskompetenzen eng mit den vier Dimensionen zur Professionalität Aktion und Reflexion, Autonomie und Vernetzung verbunden (Krainer 2003: o.S. zit. n. Rauch / Steiner / Streissler 2008, 145). In diesen Dimensionen kann mehr Team- und Projektarbeit, Einbeziehung des Schulumfeldes, sowie mehr Kooperation mit Partnerinstitutionen und professionelle Kommunikation erfasst werden. Das Konzept der BNE greift diese Forderungen in zweierlei Weise auf: Es eignet sich einerseits in hohem Maß, die angestrebten Mitgestaltungskompetenzen bei Lehrkräften zu thematisieren, andererseits ist die Lehrerausbildung ein wichtiges Fundament zur Implementierung der BNE in der Schule. Angesichts dessen muss die Lehrerbildung den Erwerb derjenigen Kompetenzen ermöglichen, die die zukünftigen Lehrenden in die Lage versetzen, die Fragen einer nachhaltigen Entwicklung inhaltlich und methodisch angemessen sowie didaktisch professionell zu bearbeiten und die Gestaltungskompetenz der Lernenden zu fördern (Transfer 21 2007, 9).

2.2.2 Zwischen Praxisbezug und Forschungsbasiertheit

Angeklungen ist bereits die Kritik, dass die Fachausbildung gegenüber dem Kerngeschäft des Unterrichtens eine ungleiche Verteilung zulasten der Praxis aufweist. Rainhold Hedtke (2001) betitelt den Transfer in der Lehrerbildung als wunden Punkt, als schwierigen Übergang in die praktische Tätigkeit. Der Erwerb von Theorie ist integriert in das Wissenschaftssystem und findet in der Organisation der Universität

statt. Die Praxis ist an das Erziehungs- und Bildungssystem der Schule gebunden. Beide Systeme folgen ihren eigenen Regeln und verfügen über eine hohe Eigenständigkeit (vgl. Luhmann 1997: 784-788 zit. n. Hedtke 2001, 2). Es ergeben sich daraus folgende Schwierigkeiten: Es existiert eine grundlegende Differenz von Theorie und Praxis, die aufgrund notwendiger Veränderungen zugunsten einer pädagogischen Variante der Ganzheitlichkeit aufgeweicht werden müsste. Der Praxisbezug wird im Feld der Lehrerbildung für zwei Funktionen und auf zwei Zeitebenen verlangt: Zum einen soll der Praxisbezug das Hochschulstudium begleiten und damit das Studium selbst an Praxiserfahrungen binden. Damit dient die Praxis als Bewährungsfeld für die Theorien. Zum anderen soll der Praxisbezug nach dem Hochschulstudium gesichert werden, Studierende sollen handlungsfähig werden (vgl. Hedtke 2001, 3f.). „Jede Lehrerbildung [...] hat Transferlücken. Aber die Zielerwartung ist die des berufsfähigen Lehrers. [...] ‚Berufsfähigkeit‘ als Ergebnis der Ausbildung ist individuelle Verknüpfung. Die Ausbildung selbst ist definiert als objektive Vorbereitung“ (Oelkers 2000, 3 f.)

Tendenziell setzt sich die Meinung durch, dass dieser Praxisbezug die Eigenschaft hat, ein knappes Gut in der Lehrerausbildung zu sein. Denn aus der Sicht des pädagogischen und bildungspolitischen Diskurses, aber auch aus der Sicht der Studierenden und Praktizierenden, kann es nie genug Praxisbezug oder Praxisorientierung geben (vgl. Hedtke 2001, 4). „Die Vorstellung beispielsweise, Theoriewissen würde mittels Transfer in praktisches Können überführt bzw. kompetentes Lehrerhandeln sei als bloßer Plan- und Wissensanwendungsvorgang aufzufassen, geht an der Realität des Lehrerhandelns vorbei. Lehrerbildung ist und bleibt auf das Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion der Erfahrung, Aneignung wissenschaftlichen Wissens und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren angewiesen“ (Pätzold 2006, 116). Jürgen Oelkers (2000) konstatiert, dass sich die Lehrerbildung zu schwach auf die Standards der beruflichen Praxis bezieht, obwohl diese den Erfolg von Unterricht und Schule definieren. Auch wenn das Ideal der Ausbildung ‚*Guter Unterricht*‘ sei, ist dessen Gelingen weitgehend die Sache der Lehrkräfte (vgl. Oelkers 2000, 2).

Als zwei Extreme der Reaktion auf diese Situation stellt Oelkers heraus: „Der ‚Praxisbezug‘ kann so verstärkt werden, dass Studium von Praktikum nicht zu unterscheiden ist. [...] ‚Lehrerbildung‘ als unaufhörliche Praxisreflexion. Eine zweite Variante verstärkt das andere Extrem, ein Studium unabhängig von Praxis oder Verwendbarkeit“ (Oelkers 2000, 2). Dieser Aspekt ist dahingehend relevant, als dass die vorliegende Arbeit bzw. Untersuchung auf eine Form der Seminargestaltung bezogen ist, die eine didaktisch-methodische Vorgehensweise repräsentiert, die zwischen diesen beiden extremen Polen angesiedelt ist. Problemstellungen und Herausforderungen wurden hier auf zweierlei Weise erforscht: anhand des theoretischen Referenzrahmens und in konkret stattfindenden Praxisprojekten. Innerhalb des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ wurde von den Studierenden die Bereitschaft zu forschungsmethodischen Arbeitsprozessen verlangt. Diese forschungsmethodischen Aufgaben untersuchen, abhängig von Motivlage und Interesse der Studierenden, Themenkomplexe im Bereich ethischer und moralischer Fragestellungen. Dieses Vorgehen berücksichtigt die Kritik von Gerdsmeyer an wirtschaftspädagogischen Seminargestaltungen „Ich habe zusätzlich Probleme mit wirtschaftdidaktischen Ansätzen, die aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs schlicht Kategorien herauszufiltern versuchen und diese wiederum als repräsentativ und als zentral für das wissenschaftswissenschaftliche Denkgebäude darstellen“ (Gerdsmeyer / Fischer 2002, 174). Im Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ wurden über die theoretische Auseinandersetzung Kategorien entwickelt, die anschließend mit *realen* Projekten

aus der berufsschulischen Praxis verglichen und der wissenschaftlichen Reflexion zugänglich gemacht wurden.

Dieses Vorgehen enthält Elemente der Berufsbildungsforschung, in der „die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personale und soziale Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen“ untersucht werden (Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990, 1). Berufsbildungsforschung bezieht sich auf die Erforschung eines bestimmten Gegenstandsbereichs (vgl. Sloane 2007, 9). Forschungsorte sind dabei gesellschaftliche Orte, an denen Forschungseinrichtungen und Einrichtungen der institutionalisierten Praxis miteinander kooperieren. Mit dieser Definition sind sowohl die Grundlagenforschung wie die anwendungsorientierte Forschung vereinbar (vgl. Zedler 2004, 1). Beide Forschungsrichtungen fragen nach der Orientierungsleistung der Forschung für die Praxis, d.h. Forschung produziert etwas für die Praxis. Akteure der Praxis können anschließend die Forschung verwenden, um Problemstellungen besser zu bearbeiten (vgl. Tramm / Reinisch 2003, 163). Die Berufsbildungsforschung hat in Hinblick auf die Ausrichtung an einer beruflichen BNE die Aufgabe, die verschiedenen Programme, Projekte und Maßnahmen dauerhaft und nachhaltig zu begleiten. Der Gewinn der forschenden Akteure ist die unmittelbare Erfahrung in Praxisfeldern vor dem Hintergrund von theoretischen Referenzrahmen.

2.2.3 Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Ziel der Lehrerbildung muss es sein, den Theorie-Praxis-Bezug durch eine wechselseitige Rückübersetzung von praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnissen zu verbessern: „Theorie hilft beim Beobachten, Verstehen, Gestalten und Reflektieren der Praxis. Die Praxis dient der Relativierung der Theorie wie auch der Bestätigung durch Erprobung theoretischer Entwürfe“ (Metzinger 1993, 284). Studierende, die im praktischen Arbeitsfeld unterrichten wollen, müssen sich daher aktiv forschend mit relevanten Fragestellungen des Berufsfeldes auseinandersetzen und sich nicht als Theorie reproduzierende sondern als einflussnehmende Akteure begreifen. Ihre Chancen zur Selbstkontrolle und Weiterentwicklung ihres eigenen Handelns sowie ihrer Handlungsbedingungen werden sie in ihrer zukünftigen beruflichen Praxis in dem Maß steigern können, wie sie sich über Handlungshintergründe und Handlungskonsequenzen klar werden. Mit der Erforschung ihrer eigenen Praxis über eine reflexive Auseinandersetzung mit der Wirkung von Rahmenbedingungen oder dem Verlauf von sozialen Prozessen können sie einen Beitrag zur Innovation berufsschulpädagogischer Praxis und zur Professionalisierung ihres Berufsfeldes leisten. Die Entwicklung einer forschenden Haltung stellt damit eine enorme professionelle Herausforderung dar.

Ein Ansatz, der auf diese forschende Haltung von Praxisakteuren sowie auf die Erarbeitung eines reflektierten Verständnisses ihrer beruflichen Praxis zielt und der einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der wechselseitigen Rückkopplung zwischen Theorie und Praxis leistet, ist die Praxisforschung. Sie basiert auf der Überzeugung, dass der berufliche Alltag einen entscheidenden Erfahrungshintergrund für den wesentlichen Teil des beruflichen Erkenntnispotentials bildet, und dass Fachkräfte selbst prädestiniert sind, diese Praxis forschend zu erschließen und weiterzuentwickeln.

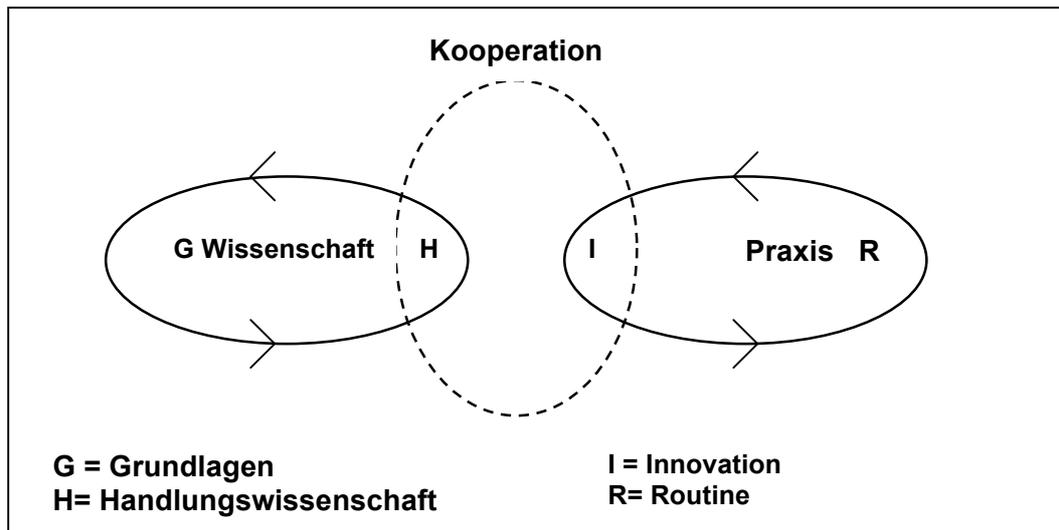


Abbildung 4: Kooperative Verschränkung von Wissensproduktion und -verwendung (Sommerfeld 2007, 7)

Der Begriff Praxisforschung geht auf den älteren, in der soziologischen Forschung verwendeten Begriff der Handlungsforschung zurück. Wie die Handlungsforschung geht auch die Praxisforschung davon aus, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nur im Zusammenhang mit den Beteiligten der Berufspraxis gewonnen werden können. Die Praxisforschung ist eine Form empirischer Sozialforschung, die auf die Untersuchung des pädagogischen Handelns zielt. Sie stellt damit einen anwendungs- und umsetzungsorientierten Ansatz dar, der dadurch gekennzeichnet ist, dass das eigene berufliche Handeln mit spezifischen Forschungsmethoden und -strategien beobachtet, ausgewertet und weiterentwickelt wird, und dass die dabei gemachten Erfahrungen in einer professionellen Bezugsgruppe zur Diskussion gestellt werden (vgl. Universität Hamburg 2009). Damit dient Praxisforschung der Herstellung methodisch kontrollierten Wissens. Sie liefert Beiträge zur Schulentwicklung und sie dient der Professionalisierung der Beteiligten (vgl. Lütge 2007).

Dabei sind zwei Dimensionen forschenden Lernens von Relevanz: das *(Er-) lernen von Forschung* und das *Lernen durch Forschung*. Beide Dimensionen erfuhren in dem Seminarkonzept Berücksichtigung: Es wurden quantitative und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung thematisiert, die Studierenden entwickelten eigene Forschungsfragen und entsprechende Erhebungsinstrumente, untersuchten die Praxis und reflektierten die Ergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Referenzrahmens. Blatt plädiert in diesem Sinn für die Gestaltung entsprechender Lernumgebungen: Studierende müssen an authentischen Problemen lernen, die aufgrund ihres Realitätsgehaltes und ihrer Relevanz dazu motivieren, sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen. Dafür benötigen sie Freiräume für selbstständiges Arbeiten, aber auch Begleitung durch Instruktion, Korrektur, Unterstützung und Lenkung. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Prozess das kooperative voneinander und miteinander Lernen, um Probleme gemeinsam zu lösen (vgl. Blatt 2003).

Die folgenden Empfehlungen orientieren sich an vier Gestaltungsprinzipien konstruktivistischer Lehr-Lern-Arrangements und unterstützen unserer Meinung nach die Ausbildung der geforderten Mitgestaltungskompetenzen bei Studierenden. Lernen muss *authentische Problemen* berücksichtigen und in *realistische Situationen* eingebettet sein. Im Seminar zu bearbeitende Probleme sollen nicht vereinfacht werden, sondern einen der Realität entsprechenden *Komplexitätsgrad* aufweisen. Studierende erfahren eine *situierte Ganzheitlichkeit*, die es ihnen ermöglicht, ihr erworbenes Wissen auf andere Problemstellungen anzuwenden. Die Einbettung der Inhalte in

den *lebensweltlichen Kontext* der Studierenden trägt zur motivationalen Steigerung bei (vgl. Seipel 2007, 45). Weiterhin sollte – um die Übertragbarkeit und Anwendungsfähigkeit von angeeignetem Wissen zu fördern – die Lerninhalte in *multiple Kontexte* eingebunden werden. Mit multiplen Kontexten sind verschiedene Varianten einzelner Ausgangsbedingungen gemeint, die andere Lösungswege für die jeweilige Problemstellung erfordern und zu neuen Erkenntnissen führen. Die jeweiligen Ergebnisse und Lösungswege sollen anschließend aus *verschiedenen Perspektiven* betrachtet werden, damit die Ergebnisse für jeden Kontext diskutiert werden können (ebd.). Es empfiehlt sich das Lernen in einen *sozialen Rahmen* einzubetten, bei dem die Lösungen für Probleme in Gruppen erarbeitet bzw. die Ergebnisse gemeinsam diskutiert werden. Auftretenden Störungen führen bei den Studierenden zu *Kommunikationsprozessen*, so dass sie über ihr Vorgehen reflektieren müssen (ebd.). Ein konstruktivistisches Verständnis vom Subjekt zieht einen Freiraum für die Lernenden nach sich. Die Wissensaneignung stellt konstruktivistischen Ansätzen zu Folge einen individuellen Konstruktionsprozess aufgrund der vom System selbsterzeugten Informationen dar. Die *Rolle der Lehrenden* wandelt sich in der Folge zum Berater von Lernprozessen (ebd.).

2.3 Die Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktischer Orientierungsrahmen und normativer Begründungszusammenhang

Der Gefahr eines zu hohen Abstraktionsgrades oder einer begrifflichen Beliebigkeit von Kompetenzen begegnet das Konzept der BNE, es dient als didaktischer Orientierungsrahmen und liefert einen normativen Begründungszusammenhang, indem es Schlüsselkompetenzen in ein konkretes Bildungskonzept integriert und relevante Methoden und Inhalte zum Kompetenzerwerb bietet (vgl. Barth 2008, 201). Bevor die Anforderungen für die Gestaltung von Lern- und Erfahrungsräumen zur Förderung von Gestaltungskompetenzen in der Lehrerbildung formuliert werden, wird zunächst eine begriffliche Präzisierung der Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE vorgenommen.

2.3.1 Gestaltungskompetenz als Schlüsselkompetenz

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff Kompetenz offenbart schnell seinen Facettenreichtum und seine Verwendungsvielfalt: Bildungsdiskussionen in verschiedenen Ländern operieren mit unterschiedlichen Schlagwörtern, deren inhaltliche Bedeutung oft an der Oberfläche haften bleibt (vgl. Rauch / Steiner / Streissler 2008, 146). Für eine inhaltliche Schärfung des Kompetenzbegriffs erscheint es zunächst relevant, den Ausführungen von Barth zu folgen und eine Differenzierung zwischen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen zu unternehmen. Kompetenzen lassen sich als Selbstorganisationsdispositionen charakterisieren, die unterschiedliche psychosoziale Komponenten umfassen, kontextübergreifend bestehen und kontextspezifisch realisiert werden (Epenbeck / Heyse 1999: 14 zit. n. Barth 2008, 200). Schlüsselkompetenzen erweitern dieses Konzept, in dem auf die besondere Bedeutung bestimmter Kompetenzen hingewiesen wird. Schlüsselkompetenzen bündeln also Kompetenzen verschiedener Kompetenzklassen, so dass sie für verschiedene Lebensbereiche sowie für alle Individuen relevant sind (vgl. Rychen / Salganik 2003: o.S. zit. n. Barth 2008, 200).

Nach der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) sind Schlüsselkompetenzen dadurch gekennzeichnet, dass sie zu wertvollen Ergebnissen für die Gesellschaft und die Menschen beitragen, sie hilfreich dabei sind, wichtige Anforderungen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erfüllen und sie der Allgemeinheit dienen (OECD 2005, 6). „Die Schlüsselkompetenzen beschreiben die

Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie psychosoziale Ressourcen wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen und gehend damit über das Vorhanden sein und die Reproduktion von Wissen hinaus“ (ebd.). Als Grundlage für die Bestimmung und Verortung von Schlüsselkompetenzen hat die OECD drei Kategorien entwickelt: „Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ sowie „Autonome Handlungsfähigkeit“ (ebd., 7). Im deutschen Raum hat sich die Unterteilung in Kompetenzfelder nach Sach- bzw. Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Selbst- bzw. Personalkompetenz durchgesetzt (vgl. Erpenbeck / Rosenstiel 2003: o.S. zit. n. Rauch / Steiner / Streissler 2008, 146). Auch Christine Künzli (2003) fordert in ihrem didaktischen Prinzip für BNE eine Verbindung von sozialem, selbstbezogenem und methodenorientiertem mit sachbezogenen Lernen (vgl. Künzli 2003: o.S. zit. n. Rauch / Steiner / Streissler 2008, 146).

Die *Gestaltungskompetenz* als Schlüsselkompetenz wurde 2001 von de Haan aufgegriffen und zum zentralen Begriff der BLK-21 in Deutschland formuliert. Der dort in dem Nationalen Aktionsplan der Deutschen UNESCO-Kommission zur UN-Weltdekade verwendete Begriff der Gestaltungskompetenz wurde im Rahmen der BNE entwickelt und verbreitet. Vor diesem Hintergrund wurden im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und von den Bundesländern geförderten Programm Transfer 21 Qualitätskriterien für die Schule entwickelt, die in der Förderung der BNE einen Schwerpunkt sehen. Bei der Entwicklung des Kompetenzkonzeptes wurde der Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen der OECD zugrunde gelegt und für die BNE das Konzept der Gestaltungskompetenzen ausdifferenziert (vgl. de Haan 2008, 30). Dabei soll BNE speziell dem Aufbau von Gestaltungskompetenzen dienen (vgl. Programm Transfer 21 2007 zit. n. de Haan 2008, 31).

Nach Gerhard de Haan (2001) ist Gestaltungskompetenz das „Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan 2001, 29). Gestaltungskompetenz geht insofern über Problemlösekompetenz hinaus, in dem sie darauf zielt, Wirklichkeit so zu gestalten, dass Problemlagen vermieden werden. Aus diesem Grund sind „Antizipation und Partizipation“ (vgl. Michelsen 2006, 24) als Eckpfeiler der BNE zu sehen. Notwendig wird dadurch die „Fähigkeit zur kritischen Vorstellung einer veränderten Zukunft als handlungsleitendes Gegenbild zur bestehenden Wirklichkeit“ (Fischer 2001, 232). Damit zielt BNE darauf, Gestaltung zu ermöglichen und die Menschen dazu zu befähigen, diese Aufgabe anzunehmen und auszufüllen.

Die Gestaltungskompetenz umfasst in der Orientierungshilfe aktuell insgesamt *zehn Teilkompetenzen*, die unter dem Anspruch stehen, für die Gestaltung der komplexen persönlichen, lokalen, nationalen und globalen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung notwendig zu sein. Sie sollen auf persönlicher Ebene dazu führen, ein gutes, an Gerechtigkeit orientiertes Leben führen zu können (vgl. de Haan 2008, 31).

Kompetenzkategorien OECD	lt.	Teilkompetenzen in der Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen ▪ Vorausschauend denken und handeln ▪ Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in heterogenen Gruppen		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gemeinsam mit anderen planen und handeln können ▪ An Entscheidungsprozessen partizipieren können ▪ Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können ▪ Selbstständig planen und handeln können ▪ Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können ▪ Sich motivieren können, aktiv zu werden

Tabelle 1. Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005) (vgl. de Haan 2008, 32)

Die Gestaltungskompetenz im Kontext der OECD-Kompetenzkategorie Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln umfasst folgende Teilkompetenzen: Unter der Teilkompetenz „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“ ist zum einen der Aspekt des globalen Lernens und damit die Notwendigkeit, die globale Perspektive - globale Auswirkungen des eigenen Handelns einerseits und Folgen globaler Verflechtungen auf das eigene Handeln andererseits - in das Handeln einzubeziehen, angesprochen, zum anderen die Möglichkeit des Lernens von und des Respekts vor regionalen bzw. kulturellen Lösungswegen anderer Kulturen und Sozietäten zu einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. ebd., 32). Die Teilkompetenz „Vorausschauend denken und handeln“ bezieht sich auf das Nachhaltigkeitserfordernis, mit und durch Antizipation der Zukunft gestalterisch Einfluss auf diese zu nehmen. Sie beinhaltet damit eine prospektive Ausrichtung, Prognosen und Szenarien müssen von Interesse sein, ebenso wie Handlungsstrategien, die nicht nachhaltige Entwicklungsprozesse vermeiden (vgl. ebd., 33). Die Teilkompetenz „Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln“ ist an der Interdisziplinarität der Nachhaltigkeitsperspektive orientiert und betont die Komplexität von Problemen und Handlungsnotwendigkeiten, die nur durch das Zusammenwirken von Fachdisziplinen angemessen erfassbar sind (vgl. ebd., 32).

Durch die drei Teilkompetenzen „Gemeinsam mit anderen planen und handeln können“, „An Entscheidungsprozessen partizipieren können“ und „Andere motivieren können, aktiv zu werden“ die der Oberkategorie *Interagieren in heterogenen Gruppen* zugeordnet sind, werden Voraussetzungen des Mentalitätswandels, der Gestaltungsaufgabe der Bevölkerung und der Partizipation konkretisiert. Allerdings gilt es hier zu berücksichtigen, dass Nachhaltigkeit als Ziel der Entwicklung der Weltgesellschaft zwar anerkannt ist, aber die Wege dorthin unterschiedliche Umsetzungsstrategien erfahren. In der Reflexion von Interessensgegensätzen und Vorurteilen sowie

Formen der Diskriminierung werden differente Standpunkte einzelner Nationen sichtbar. Es bedarf grundlegender Kompetenzen in der gemeinsamen Interaktion. Nachhaltige Entwicklung ist angewiesen auf gemeinsame soziale Gestaltungsprozesse. Gegenseitige Motivation, gemeinsames Planen und Handeln und die kommunikative Verständigung auf Inhalte und Formen der Nachhaltigkeit sind zentrale Erfordernisse dieses Prozesses (vgl. ebd., 34).

Die folgenden vier Teilkompetenzen werden unter der Oberkategorie *Eigenständiges Handeln* subsumiert. Dies ist die Teilkompetenz „Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“. Mit Bezug auf Hartmut von Hentig wird diese Teilkompetenz hier angelehnt an das moderne Bildungsverständnis, das auf Persönlichkeitsentwicklung, Autonomie, Individualität und Gemeinschaftlichkeit zielt (vgl. ebd., 34). Im Kontext der BNE ist es unabdingbar sowohl den eigenen Lebensstil, die eigene Arbeits- und Lebenssituation als auch diejenigen anderer Menschen zu reflektieren. Dreh- und Angelpunkt ist das Erkennen nachhaltiger Lebensweisen.

Die Teilkompetenz „Selbstständig planen und handeln können“ ist verknüpft mit der oben dargestellten Teilkompetenz „Gemeinsam mit anderen planen und handeln können“. Hier wird betont, dass es insbesondere darum geht, eigen- und gemeinschaftsverantwortlich das eigene Leben zu steuern und zu gestalten. Konkretisiert wird die Teilkompetenz mit der reflexiven Auseinandersetzung des persönlichen Engagements, Formen und Auswirkungen des eigenen Lebensstils, Konsumgewohnheiten und die Rechte anderer Personen (vgl. ebd., 35.). Die Teilkompetenz „Empathie und Solidarität für Benachteiligte“ ist vor dem Hintergrund der sozialen Nachhaltigkeitsmaximen der inter- und intragenerationalen Gerechtigkeit zu sehen (vgl. ebd.). Im Kontext von Schülern muss die Ausrichtung dieser Teilkompetenz berücksichtigen, dass Lernende zu solidarischem Handeln befähigt werden sollen, allerdings ist diese Teilkompetenz nicht konkret messbar, sie muss in der Entscheidung des Einzelnen bleiben (vgl. ebd.). Die Teilkompetenz „Sich motivieren können, aktiv zu werden“ betrifft den persönlichen Umgang mit Dilemmata, Ungewissheiten sowie offenen Situationen (ebd.). Sich selbst über die eigene Motivlagen bewusst zu werden, beinhaltet auch sein Engagement für die demokratische Entscheidungsprozesse und nachhaltiges Handeln zu konkretisieren (vgl. ebd., 36).

Diese Breite der Kompetenzbereiche sowie die der nachhaltigkeitsrelevanten Inhalte bedingen, dass das Konzept einer BNE insgesamt komplex und vielgestaltig ist. Dass es auch für Lehrer, die nachhaltigkeitsrelevante Themen unterrichten, schwierig ist, das Konzept zu erfassen, zeigt das Ergebnis einer Evaluationsstudie aus Baden-Württemberg: Während nur 29% der Lehrer angeben, über Kenntnisse der BNE zu verfügen, geben 70% der selben Gruppe an, Themen zu unterrichten, die konzeptionell der BNE zuzurechnen sind (vgl. Rieß / Mischo 2007, 7). Die Schwierigkeit der Bildungsakteure das Gesamtkonzept der Gestaltungskompetenz zu erfassen, wird auch im Abschlussbericht der BLK zu ihrem BNE-Programm thematisiert. Die im Rahmen dieses Programms gemachte Erfahrung zeigte jedoch, dass durch intensive Kommunikationsprozesse im Rahmen von Veranstaltungen und durch Praxisbeispiele „die Skepsis bei den Lehrkräften offenbar merklich verringert werden“ (BLK 2005, 23) konnte.

Ein Weg, die Kommunikation über die BNE zu ermöglichen, ist die Auseinandersetzung mit dem in den Teilzielen ausformulierten Konzept der Gestaltungskompetenz. Das Gesamtkonzept kann entsprechend der obigen Auflistung operationalisiert werden. Damit ist konkretisierbar, welche Teillernziele aus der Perspektive des Konzepts in (Aus-) Bildungsprozessen angestrebt werden sollten. Es erscheint jedoch auch notwendig, den Blick für die Gesamtkonzepte - sowohl das der Nachhaltigkeit, als auch die der BNE und der Gestaltungskompetenz - als verbindende Leitidee hinter

den Einzelteilen zu öffnen. Insbesondere für die berufliche Bildung erscheint es erforderlich, ein gemeinsames Leitbild dessen zu entwickeln, was berufliche BNE ausmacht und wie die einzelnen Teile im Rahmen dieser zusammengehören. Erst auf der Basis dessen wird sich den Akteuren erschließen, warum ein Umdenkungsprozess notwendig ist und was dieser grundlegende Mentalitätswandel beinhaltet.

2.3.2 Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Gestaltungskompetenz in der Lehrerbildung

Wie können nun Lern- und Erfahrungsprozesse organisiert werden, die dem Ziel der Förderung von Gestaltungskompetenz in der Lehrerbildung Rechnung tragen? Mit dem Konzept der BNE wird ein normativer Begründungszusammenhang vorgeschlagen, der Anhaltspunkte sowohl für die Auswahl relevanter Inhalte und die Realisierung didaktischer Prinzipien als auch für die Anwendung adäquater Methoden bietet (vgl. Barth 2008, 201).

Die Forderung, Studierende auf eine aktive Gestaltung des Lernorts Schule vorzubereiten, ist verbunden mit einer konkreten inhaltlichen Gestaltung des Studiums. Mitgestaltungskompetenzen der Studierenden können nur dann ausgebildet und weiterentwickelt werden, wenn konkrete Themen mit innovativen Lehr- Lernmethoden verknüpft werden. Die Inhalte von Lehrseminaren sollten so ausgewählt sein, dass sie für die Studierenden Relevanz haben. Zur Selektion relevanter Inhalte schlägt Barth (Barth 2008, 202) vor, sich an den Relevanzkriterien des Wissenschaftlichen Beirates globale Umweltveränderungen (WGBU) zu orientieren, die im Kontext der Nachhaltigkeitsforschung verwendet werden. Hier stehen globale Relevanz, Dringlichkeit, Wissensdefizit, Verantwortung, Betroffenheit und Forschungs- und Lösungskompetenz (vgl. WGBU 1996, 133) im Mittelpunkt. Das Kriterium *globale Relevanz* bezieht sich darauf, ob eine große Zahl von Menschen von diesem Themengebiet betroffen ist, und ob bestimmte Kernprobleme untersucht werden (vgl. ebd.). Dieser Aspekt lässt sich auch auf die Themen des Seminars beziehen. Haben Themen wie *Berufsmoral*, *Wirtschaftsethik* oder die *Dilemmamethode* aus der Sicht der Studierenden globale Relevanz und welche Relevanz haben sie für die spätere Berufspraxis in der Schule? Die *Dringlichkeit* fragt danach, ob eine rasche Beantwortung der Fragestellung erforderlich ist, um Fehlentwicklungen zu vermeiden (vgl. ebd.). Die Frage der Dringlichkeit kann auch hinsichtlich der behandelten Themen gestellt werden. Hinsichtlich des *Wissensdefizites* muss reflektiert werden, ob mit der Thematisierung bestimmter Aspekte gravierende Wissenslücken geschlossen werden können (vgl. ebd.). Erhalten die Studierenden also die Möglichkeit, sich neues Wissen zu nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen anzueignen? Das Kriterium *Verantwortung* bezieht sich auf die Entstehungszusammenhänge von Problemen und die damit verbundene Beteiligung der Akteure. Es wird auch danach gefragt, ob die Thematik allgemeine ethische Grundsätze berührt (vgl. ebd.). Unter dem Aspekt *Betroffenheit* steht die Frage, ob die Probleme, die bearbeitet werden, unmittelbare oder mittelbare Wirkung haben könnten (vgl. ebd.). Hinsichtlich der *Forschungs- und Lösungskompetenz* muss überlegt werden, ob es sich um Themen handelt, die für *erforschenswert* gehalten werden und ob diese Erforschung zur Verbesserung des Potentials beiträgt (vgl. ebd.).

Für den Erwerb von Mitgestaltungskompetenzen müssen die nach diesen Kriterien ausgewählten Inhalte jedoch eine entsprechende didaktische Einbettung sowie eine Verknüpfung mit adäquaten Methoden erfahren. Barth weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Wirksamkeit von Lernumgebungen und Lernmethoden auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen bislang unzureichend erforscht ist (vgl. Barth 2008, 203). „Eine Auswahl geeigneter Methoden kann einerseits über die

an das Lernen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung gestellten Anforderungen erfolgen“ (vgl. ebd.). Ute Stoltenberg und Gerd Michelsen (1999) heben hierfür insbesondere die Komplexität der Probleme, die Offenheit des Prozesses und die Globalisierung der Aufgabe, nachhaltige Entwicklungen anzustreben, hervor (Stoltenberg / Michelsen 1999: o.S. zit. n. Barth 2008, 202). Die BLK (1999) formuliert alternativ sechs didaktische Prinzipien zur Förderung der Gestaltungskompetenz (vgl. Barth 2008, 203).

- Durch eine *System- und Problemlöseorientierung* soll intelligentes und problembezogenes Wissen, das Verstehen komplexer Situationen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, vernetztes und zukunftsgerichtetes Denken, Fantasie und Kreativität sowie Forschungs- und Methodenkompetenz gefördert werden (vgl. de Haan / Harenberg 2008, 9 f.).
- Unter der *Verständigungs- und Wertorientierung* wird die Entwicklung reflexiver und kommunikativer Kompetenz auf der Basis grundlegender Werte verstanden. Da das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung nicht von *Harmonie-Vorstellungen* ausgeht, werden Interessengegensätze und Entscheidungskonflikte auftreten. Regeln des Konfliktumgangs und der Konsenssuche sind daher von großer Wichtigkeit. Die Fähigkeit, sich konstruktiv mit Zielkonflikten und auch Missverständnissen auseinander zu setzen, ist unverzichtbar. Hierunter fallen unter anderem die Schlüsselkompetenzen Sprachkompetenz, Dialogfähigkeit, interkulturelle Verständigung, Konfliktlösefertigkeiten, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung und ethische Ziele (vgl. ebd.).
- Mit dem Prinzip der *Kooperationsorientierung* werden durch kooperatives Lehren und Lernen folgende Kompetenzen und Haltungen entwickelt: Teamfähigkeit, Gemeinnorientierung sowie das Lernen in Netzwerken (vgl. ebd.).
- Die *Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung* wird als Anwendungsorientierung verstanden: Die Förderung von Gestaltungskompetenz bedarf eines Bezuges der Themen und Inhalte auf möglichst konkrete Lebens- und Arbeitsbereiche. Hierdurch sollen praktische, für die jeweilige Lebens- und Arbeitssituation relevante Fähigkeiten, das Verständnis von öffentlichen Meinungsbildungsprozessen sowie Partizipationsfähigkeiten entwickelt werden. Der Kompetenzerwerb bezieht sich auf Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenzen, Praxis- und Lebensbezug und Mitbestimmung (vgl. ebd.).
- Das Prinzip der *Selbstorganisation* zielt auf Selbstverantwortung, Eigeninitiative, selbsttätiges und selbstorganisiertes Lernen (Nutzen von Quellen, Aufbereiten und Präsentieren der Ergebnisse), prozess- und ergebnisorientierte (Selbst-) Evaluation sowie auf die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen. Dies bedeutet auch, dass Lehren und Lernen weniger als bisher ein *Nachlernen* feststehender Ergebnisse und Lösungswege, sondern ein ergebnisoffener, selbstorganisierter Suchprozess sein muss (vgl. BLK 1999, 59).
- Der Aspekt der *Ganzheitlichkeit* erfordert, die Komplexität und Vernetzungszusammenhänge, auf die sich das Konzept nachhaltiger Entwicklung bezieht, zu erproben, einseitige Wahrnehmungen und Zugänge zu vermeiden sowie verschiedene Umsetzungswege im Vergleich zu ermöglichen. Ganzheitlich ist dabei der Versuch, klischeehafte und monokausale Wahrnehmungs- und Deutungsmuster aufzubrechen und kulturell oder biographisch vernachlässigte Erfahrungsweisen zu aktivieren, um eine größere Offenheit im Hinblick auf Probleme, Risiken und Entwicklungschancen herbeizuführen. Konkret geht es um die Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit, einen konstruktiver Umgang mit Vielfalt, universale Orientierung und globale Perspektiven (vgl. BLK 1999, 59).

Diese dargestellten Kriterien bieten hinsichtlich der *Auswahl relevanter Inhalte* sowie der Realisierung *didaktischer Prinzipien* und der *Auswahl adäquater Methoden* relevante Anhaltspunkte für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Gestaltungskompetenzen in der Lehrerbildung. Sie lieferten eine wesentliche Orientierung für die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung untersuchten Fragestellungen nach dem Beitrag des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ zur Förderung der Mitgestaltungskompetenzen der Studierenden sowie zur Kommunikation über die Gestaltung einer zukunftsorientierten beruflichen Schule und die Rolle zukünftiger Lehrer in diesem Prozess.

3 Untersuchungsdesign

Forschung kann nicht wahl- und planlos stattfinden, sondern muss auf einer theoretischen Grundlage beruhen, damit die Ergebnisse nutzbar für neue Erkenntnisse und eine damit verbundene Theoriebildung sein können. Im folgenden Abschnitt wird daher zunächst das Forschungsdesign vorgestellt, um im Anschluss daran auf die Forschungsergebnisse einzugehen.

Auswahl der Untersuchungseinheit

Bei der ausgewählten Personengruppe handelt es sich um Studierende aus den Masterstudiengängen Berufsschullehramt mit den Fachrichtungen Wirtschafts- und Sozialpädagogik, die sich vorwiegend im zweiten Semester befinden. Im Rahmen des Moduls „Bedingungen und Strukturen beruflichen Lernens“ war es den Studierenden im Sommersemester 2009 möglich zwischen den Veranstaltungen „Berufsmoral und Ethik“ und „Benachteiligtenförderung“ zu wählen. Die befragte Gruppe von Studierenden nahm an der Veranstaltung „Berufsmoral und Ethik“ teil.

Auswahl des Verfahrens

Um zu analysieren, welchen Beitrag das Seminar inhaltlich und methodisch zur Förderung der Mitgestaltungskompetenzen der Studierenden leisten konnte und ob es die Studierenden zur Kommunikation über die Gestaltung einer zukunftsorientierten beruflichen Schule sowie über die ihnen hierbei zukommende Rolle als zukünftige Lehrkräfte motivierte, wurden unterschiedliche Forschungsstrategien angewandt. Nach Uwe Flick (2008, 309 ff.) ermöglicht die Triangulation die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven. Er unterscheidet verschiedene Formen, wobei für das hier vorliegende Erkenntnisinteresse die Between-Method-Triangulation im Vordergrund steht, bei der verschiedene Methoden miteinander kombiniert werden. Ziele sind unter anderem die Überwindung der Grenzen methodischer Zugänge und eine Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten hinsichtlich eines Forschungsgegenstandes.

Zur Datenerhebung wurde die Methode der Befragung und der teilnehmenden Beobachtung ausgewählt. Des Weiteren wurde im Vorfeld Literaturstudium betrieben, um ein Vorverständnis in Bezug auf das erkenntnisleitende Interesse zu entwickeln und „die eigene Untersuchungsidee nach Maßgabe bereits vorhandener Untersuchungsergebnisse und Theorien einzugrenzen [...]“ (Bortz / Döring 2003, 50).

Die Befragung wurde mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt, die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung wurden in Unterrichtsdokumentationen festgehalten. Die Auswertung fand mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse statt. Das Hauptinteresse, die Erfassung subjektiver Sinnzusammenhänge, lässt sich durch Befragungen besonders gut erheben: Da das Subjekt „Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung“ sein soll, bietet es sich an, diese als „Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ selbst zu Wort kommen zu lassen (Mayring 2002, 20, 66).

Datenerhebung: schriftliche Befragung und teilnehmende Beobachtung

Die schriftliche Befragung wurde bei der oben genannten Gruppe von Studierenden durchgeführt. Sie beinhaltet keinen vollständig strukturierten Fragebogen sondern besteht aus offenen und geschlossenen Fragen. Offene Fragen bieten sich immer dann an, wenn man sich von den Antworten individuelle Erfahrungen, Sichtweisen oder auch Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge erhofft und wenn man die

Antwortenden nicht einschränken will oder aber nicht alle Antwortmöglichkeiten kennt und diese daher nicht mit geschlossenen Fragen eingrenzen möchte (vgl. Beywl / Schepp-Winter 2000, 51).

Ziel der schriftlichen Befragung ist es, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern das Seminar zur Weiterentwicklung ihrer Mitgestaltungskompetenz beigetragen und zudem motiviert hat über eine zukunftsorientierte berufliche Bildung zu reflektieren und zu kommunizieren. Die schriftliche Befragung erfolgt in Form einer Gruppenbefragung (vgl. Dieckmann 2004, 440) in Anwesenheit der Mitarbeiterinnen der wissenschaftlichen Begleitung. Eine schriftliche Gruppenbefragung hat den Vorteil, dass die Befragten die Fragen besser durchdenken können als in einem üblichen Interview und zugleich Unklarheiten direkt klären können. Zudem kann eine größere Personenzahl relativ schnell zu einer Vielzahl von Themen befragt werden kann (vgl. Burkard / Eikenbusch 2000, 113). Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der schriftlichen Befragung dargestellt und begründet:

A Studienschwerpunkt, Themenwahl, Vorwissen:

Der erste Fragenkomplex dient zunächst einer allgemeinen Abfrage von Daten, die für die Auswertung des Fragebogens und für das Gesamtergebnis relevant sein können

A 1 Welche Fachrichtung studierst du?

Die Frage gibt Auskunft darüber, wie viele Studierende aus der jeweiligen Fachrichtung (Sozialpädagogik und Wirtschaftspädagogik) am Seminar teilnehmen. Sie kann in Korrelation zu anderen Fragen gebracht werden, um so beispielsweise festzustellen, ob die Relevanz der Themen von den zwei Fachrichtungen unterschiedlich eingeschätzt wird oder die Relevanz für die spätere Berufspraxis divergent ist

A 2 Zu Beginn des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ standen unterschiedliche Themen zur Auswahl. Für welches Thema hast du dich entschieden?

Im Rahmen des Seminars standen verschiedene Themenschwerpunkte (Wirtschaftsethik, Berufsmoral, moralische Entwicklung, Dilemmamethode) zur Auswahl. Die Auskunft darüber, für welche Themen sich die Studierenden entschieden haben, macht deutlich, welches Thema besonders häufig gewählt wurde und ob es eine signifikante Verteilung hinsichtlich der Fachrichtungen gibt.

A 3 Welche dieser Themen (aus Frage A 2) sind dir vor diesem Seminar bereits in deinem Studium begegnet? Wo bzw. in welchem Kontext?

Das Anknüpfen an Vorwissen ist eine wichtige Grundlagen für die Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Riedl 2004: 34). Die Frage klärt, welches Vorwissen die Studierenden bereits erworben haben, ob dieses Vorwissen eher homogen oder eher heterogen ist und ob die Studierenden das Seminar mit anderen Themeninhalten ihres Studiums verknüpfen können und somit im Sinne der Gestaltungskompetenz interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen können, sich aber auch neue Perspektiven z erarbeiten.

B Selektion relevanter Inhalte

B 1 Wie hoch war dein Interesse an den angebotenen Themenbereichen zu Beginn des Seminars?

Die Auswahl von Lerninhalten sollte an die Interessenslage der Studierenden anknüpfen. Die Frage klärt, ob dieses Kriterium erfüllt worden ist, wie hoch das Gesamtinteresse an den einzelnen Themen ist, ob es einen Unterschied der Interessenslagen zwischen den Fachrichtungen gibt und ob es einen Unterschied zwischen der Interessenslage vor und der nach dem Seminar gibt (vgl. Frage B7).

B 2 Welche Gründe waren für dich bei der Wahl deines Themas ausschlaggebend?

Anhand dieser Frage soll analysiert werden, aus welchen Gründen die Themen ausgewählt worden; sind es eher pragmatische Gründe oder geht es um ein wirkliches Interesse am Thema?

B 3 Bitte nenne Teilaspekte, mit denen ihr euch innerhalb eures gewählten Themas eingehender beschäftigt habt.

Die Frage dient vor allem dazu, herauszufinden, inwiefern die Studierenden in ihren Arbeitsgruppen den Bezug der Themen zu ihrer späteren Berufspraxis einbezogen und in diesem Zusammenhang auch über eine zukunftsorientierten berufliche Bildung kommuniziert haben.

B 4 Wie schätzt du dein gewähltes Thema (aus Frage A 2) unter folgenden Aspekten ein?

- Es hat globale Relevanz.
- Es muss zwingend im Lehramtsstudium BBS behandelt werden.
- Es ist relevant für verantwortungsbewusstes Handeln.
- Es betrifft mein berufliches Handeln.

Hier werden die Kriterien der WGBU aufgegriffen (s.o.). Sehen die Studierenden diese in ihren Themenaspekten realisiert und wenn ja in welcher Intensität?

B 5 Worin siehst du die Relevanz deines Themas für deine spätere Berufspraxis?

Diese Frage bezieht sich noch einmal eindeutig auf die spätere Berufspraxis und damit verbunden auch mit möglichen Ideen für eine zukünftige Gestaltung von Schule.

B 6 Im Hinblick auf alle im Seminar behandelten Themen: Welche inhaltlichen Aspekte des Seminars sind für dich im Rückblick von zentraler Bedeutung? Warum?

Hier haben die Studierenden die Möglichkeit noch einmal explizit die Themen zu nennen, die, abgesehen von ihrem gewählten Thema relevant sind.

B 7 Wie hoch ist dein Interesse an den angebotenen Themenbereichen zum Abschluss des Seminars?

In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, ob sich das Interesse bzw. die Relevanz des Themas gegenüber dem Interesse zu Beginn des Seminars verschoben hat (vgl. Frage B1).

C Didaktische Prinzipien und adäquate Methoden

C 1 Die Seminarstruktur ermöglichte mir...

a. die Bearbeitung einer komplexen Thematik.

Ökonomisches, ökologisches und soziales Handeln erfordert die Auseinandersetzung mit komplexen und veränderbaren Problemfeldern. Die angebotenen Themen können als komplex angesehen werden, die Frage stellt sich jedoch, ob die Bearbeitung in ihrer Komplexität möglich war bzw. die Studierenden das Thema als komplex wahrgenommen haben. Desweiteren kann sich Gestaltungskompetenz nur weiterentwickeln, wenn die Bearbeitung einer komplexen Thematik ermöglicht wird (vgl. de Haan 2008: 31)

b. die Auseinandersetzung mit realen Problemen.

Für forschendes Lernen ist eine Auseinandersetzung mit realen Problemen unabdingbar. Insbesondere in der Ausbildung von Lehrkräften sollte dieser Theorie-Praxis-Bezug berücksichtigt werden. Die Frage zielt also darauf ab, ob dieses didaktische Prinzip ausreichende Berücksichtigung gefunden hat.

c. die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen.

Die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen ist wichtiger Bestandteil des Seminars und relevant für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die behandelten Themen geben die eigentliche Thematisierung von ethischen Fragen zwar schon vor, dennoch soll diese Frage hier noch einmal thematisiert werden, um die Intensität der Auseinandersetzung zu analysieren.

d. einen umfassenden Blick auf mein gewähltes Thema.

Die Frage spielt mit Frage a. zusammen, sie steht also im Kontext der Komplexität. Ein umfassender Blick auf die Thematik ermöglicht den Studierenden zum einen umfassendes Wissen, zum anderen aber auch die Möglichkeit neue und weiterführende Fragestellungen zu formulieren.

e. die Herstellung von Bezügen zur schulischen Praxis.

Es geht in der hiesigen Fragestellung unter anderem um die Kommunikation über eine zukunftsorientierte Schulentwicklung. Die Herstellung von Bezügen zur schulischen Praxis ist hierfür unabdingbar erforderlich.

f. die Anwendung theoretischen Wissens auf praktische Fragen.

Lehrerbildung muss den Transfer von Theorie auf die Praxis ermöglichen, ob dies in diesem Seminarmodell gelungen ist, kann an dieser Frage analysiert werden.

g. einen offenen und individuellen Lernprozess.

Selbstständig planen und handeln zu können, gehört zu den Gestaltungskompetenzen. Um dies zu ermöglichen, muss der Lernprozess offen gestaltet werden. Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Studierenden die Möglichkeit hatten, einen offenen und individuellen Lernprozess zu erleben.

h. eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln.

Die Frage zielt auf das eigenständige Handeln ab. Sind die Studierenden in der Lage sich zu motivieren, eigenen Fragestellungen nachzugehen (Gestaltungskompetenz)

i. selbstständiges Arbeiten.

Siehe Gestaltungskompetenz

j. die Zusammenarbeit mit Anderen.

Siehe Gestaltungskompetenz

k. die Beteiligung an Diskussionen.

Die Kompetenz und Möglichkeit mit anderen in Diskurs zu treten lässt sich ebenfalls zu den Gestaltungskompetenzen zuzählen.

l. die Erweiterung von Forschungskompetenz.

Studierende, die im praktischen Arbeitsfeld unterrichten wollen, müssen sich daher aktiv forschend mit relevanten Fragestellungen des Berufsfeldes auseinandersetzen und sich nicht als Theorie reproduzierende sondern als einflussnehmende Akteure begreifen. Die Entwicklung einer forschenden Haltung stellt damit eine enorme professionelle Herausforderung dar.

m. die Entwicklung eigener Vorstellungen einer Schule der Zukunft.

Zukunftsorientierte Schulentwicklung kann nur gelingen, wenn sich ihre zukünftigen Akteure ein Bild ihrer eigenen Vorstellungen von zukünftiger Schule machen können, Visionen sind erlaubt!

C 2 Das Seminar zielte auf die wechselseitige Betrachtung von Theorie (Orientierungswissen) und Praxis (exemplarische Umsetzung). Ist dies deiner Meinung nach gelungen? Bitte begründe deine Einschätzung!

Die Frage bezieht sich wiederum auf den Theorie-Praxis-Zusammenhang, der für eine Reflexion über zukünftige Schule unabdingbar ist. Sie konkretisiert die quantitative Auswertung aus C1 e. und f.

C 3 Wurde der Bezug der Themen zu deiner beruflichen Fachrichtung im Seminar ausreichend hergestellt? Bitte begründe dies!

Gibt es einen Unterschied zwischen den zwei verschiedenen Fachrichtungen und besteht hier Handlungsbedarf?

D Schule neu gestalten: Sensibilisierung für und Kommunikation über das Thema**D 1 In meiner Gruppe und/oder im Seminar thematisierten wir...***...die Relevanz unseres gewählten Themas für die berufliche Bildung**...die Relevanz unseres gewählten Themas hinsichtlich unserer Rolle als zukünftige Lehrer.**...unser Bild von einer zukünftigen beruflichen Schule.**...unsere Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse.*

Die Frage wertet quantitativ einige relevante Aspekte, insbesondere hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage aus: Wurde über diese Themen kommuniziert? Wenn ja, in welchem Maße?

D 2 Die im Seminar erarbeiteten Inhalte und entwickelten Ideen sollen auf einer Tagung der Leuphana-Universität mit dem Titel „Schule – der Zukunft voraus“ präsentiert und erörtert werden. An dieser Tagung nehmen Studierende verschiedener Semester teil. Sie haben die Möglichkeit, Vorträge zu hören und in Podiumsdiskussionen zu Wort zu kommen. Ein Markt der Möglichkeiten, Kreativforen und Workshops bieten die Gelegenheit, sich mit berufsbildungswissenschaftlichen Themen zu beschäftigen. Geladen sind zudem Experten aus Wissenschaft und Praxis. Wie beurteilst du dieses Vorhaben?

Die Frage dient zur Erhebung eines Meinungs- und Stimmungsbildes hinsichtlich der geplanten Tagung im Oktober. Halten die Studierenden das Vorhaben für sinnvoll? Erkennen sie die hierin liegenden Möglichkeiten zur Mitgestaltung? Welche Anregungen können sie den Organisatoren mit auf den Weg geben?

D 3 Abschließend findest du hier Raum für eigene Anmerkungen, Wünsche und konstruktive Vorschläge.

Diese abschließende Frage soll den Studierenden Raum geben, sich zu nicht erfragten aber für sie relevanten Aspekten zu äußern.

Weitere Daten zur Analyse der erkenntnisleitenden Fragestellungen werden aus den Beobachtungen im Seminar gewonnen, die mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung durchgeführt wurden. Die teilnehmende Beobachtung ist eine der wichtigsten Methoden im Rahmen der Feldforschung. Der Grundgedanke der teilnehmenden Beobachtung ist die größtmögliche Nähe der Forschenden zu ihrem Untersuchungsgegenstand, um die Innenperspektive einer Alltagssituation zu erschließen. Dabei steht der Beobachtende nicht passiv registrierend außerhalb des Forschungsbereiches, sondern nimmt selbst teil an der sozialen Situation, in die der Gegenstand eingebettet ist. Die teilnehmende Beobachtung kann zum Tragen kommen, wenn:

- der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist,
- der Gegenstandsbereich von außen schwer einsehbar ist,
- die Fragestellung eher explorativen Charakter hat (vgl. Mayring 2002, 80 f.).

Die teilnehmende Beobachtung als qualitative Forschungsmethode ist nicht voll standardisiert konzipiert (vgl. Mayring 2002, 81) und kann somit je nach Anwendungsbereich von Forschenden variierend eingesetzt werden. Im Voraus sollte jedoch ein Beobachtungsfaden erstellt werden, um alle wichtigen, vorher durchdachten und relevanten Aspekte während der Untersuchungseinheit zu berücksichtigen (vgl. Friebertshäuser 2003, 522). Als Beobachtungsfaden diente in diesem Fall eine Semindokumentation, die für die einzelnen Sitzungen angefertigt wurde und Auskunft über Methodik und Medien, Inhalt und Gegenstand sowie Prozessbeobachtungen der jeweiligen Sitzung enthalten.

Datenauswertung

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Häufigkeitsanalyse bei den quantitativen Fragestellungen und anhand der qualitativen Inhaltsanalyse bei den offenen Fragen, die entsprechend keine festen Antworten vorgegeben haben. Als weiterer Begründungszusammenhang werden die Unterrichtsdokumentationen der einzelnen Sitzungen heran gezogen.

In der quantitativen Auswertung werden die einzelnen Variablen der geschlossenen Fragen in Häufigkeitsverteilungen dargestellt. Neben der absoluten Häufigkeit (Studierende, die diesen Punkt angekreuzt haben) interessiert die relative Häufigkeit (Prozentangaben). Die qualitative Inhaltsanalyse erschließt Texte systematisch anhand von Categoriesystemen (vgl. Mayring 2002, 114). Die offenen Fragen wurden nach Kategorien geordnet und mögliche Rückschlüsse auf die Forschungsfragen vorgenommen.

4 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

A: Studienschwerpunkt, Themenwahl, Vorwissen

A 1 Welche Fachrichtung studierst du?

Ergebnisse

Von den 31 Studierenden des Masterstudienganges Lehramt an Berufsbildenden Schulen, die an der Befragung teilgenommen haben, studieren acht die Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften und 22 die Fachrichtung Sozialpädagogik. Ein Fragebogen war diesbezüglich ohne Angabe. Damit überwiegt der Anteil der Sozialpädagogikstudierenden bei weitem (ca. 71%).

Interpretation

Von Bedeutung ist dieses Verhältnis insbesondere für die Interpretation der Aussagen und Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Relevanz der Thematik „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ für ihr zukünftiges berufliches Arbeitsfeld sowie hinsichtlich des erfragten Vorwissens und Interesses. Ob aus der hohen Beteiligung der Sozialpädagogikstudenten ein direkter Rückschluss auf ihr Interesse an der Thematik des Seminars gezogen werden kann bzw. die geringe Beteiligung von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften für ihr Desinteresse spricht, ist nicht anzunehmen, da die Freiheit hinsichtlich der Themen- bzw. Seminarwahl eingeschränkt ist. Alternativ wäre die Teilnahme am Seminar „Benachteiligtenförderung“ möglich gewesen. Oft sind es auch organisatorische Gründe wie die zeitliche Lage des Seminars, die die Entscheidung maßgeblich beeinflussen.

A 2 Zu Beginn des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ standen unterschiedliche Themen zur Auswahl. Für welches Thema hast du dich entschieden?

Ergebnisse

Hinsichtlich der Verteilung der Themen, die Gegenstand des Seminars waren und denen sich die Studierenden zuordnen konnten, zeichnete sich folgendes Bild ab: Von den Studierenden der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften haben sich sieben für das Thema *Wirtschaftsethik* und eine/r für das Thema *Berufsmoral* entschieden. Von den Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik wählten fünf ebenfalls das Thema *Berufsmoral*, zwölf das Thema *Moralische Entwicklung* und fünf die *Dilemmamethode*. Ein Fragebogen war diesbezüglich ohne Angabe. Fachrichtungsübergreifend stellte sich die Themenverteilung wie folgt dar:

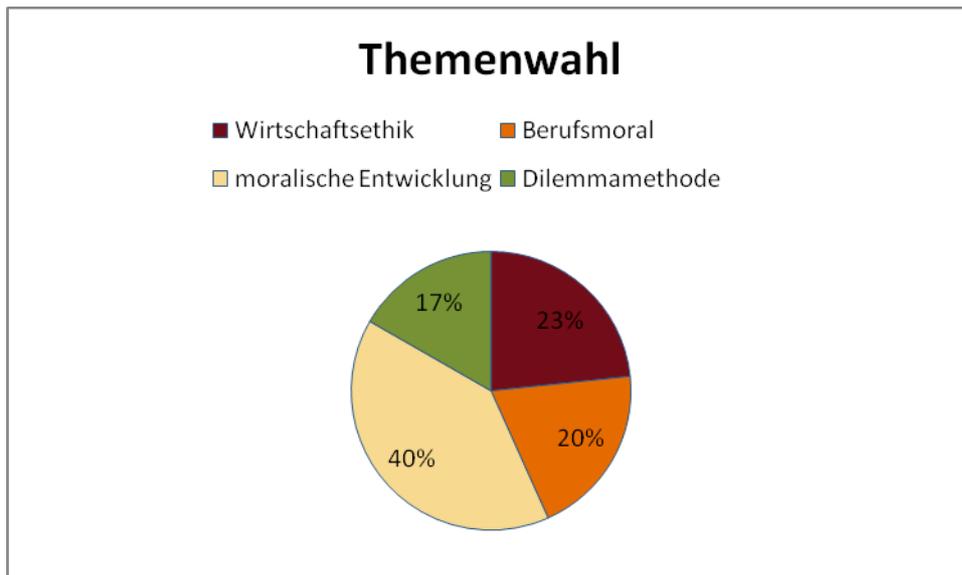


Abbildung 5: Verteilung der Themenwahl innerhalb des Seminars (Frage A2)

Interpretation

Das Bild der Themenverteilung macht zweierlei Aspekte deutlich: wie oft das entsprechende Thema gewählt wurde sowie die Verteilung auf die Fachrichtungen. Das Thema *Moralische Entwicklung* wurde insgesamt am häufigsten gewählt (40%), das Thema *Wirtschaftsethik* mit wesentlich weniger Nennungen (23%) am zweithäufigsten, dicht gefolgt von den Themen *Berufsmoral* (20%) und *Dilemmamethode* (17%). Hier ist ein Rückschluss auf die Höhe des Interesses der Studierenden zulässig. Danach kann die *Moralische Entwicklung* zunächst als besonders ansprechendes Themenfeld hervorgehoben werden.

Interessant ist vor diesem Hintergrund insbesondere die Vertretung der Fachrichtungen: Für das Thema *Wirtschaftsethik* haben sich ausschließlich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften entschieden. Nur beim Thema *Berufsmoral* ist eine Person aus dieser Fachrichtung vertreten. Das Interesse der Sozialpädagogikstudierenden lag ausschließlich auf den anderen drei Themen, wobei die *Moralische Entwicklung* am häufigsten gewählt wurde. Wie sich die Motive für diese Wahl und demnach das Interesse und die von den Studierenden gesehene Relevanz der Themen darstellen, wird insbesondere vor dem Hintergrund der Fragen A3, B1 und B2 interpretationsfähig.

A 3 Welche dieser Themen (aus Frage A 2) sind dir vor diesem Seminar bereits in deinem Studium begegnet? Wo bzw. in welchem Kontext?

Ergebnisse

Den Sozialpädagogikstudierenden sind die Themen des Seminars „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ bereits im Kontext anderer Seminare der Fachrichtung Sozialpädagogik, des Unterrichtsfaches sowie in Seminaren der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im privaten Umfeld begegnet. Es gab keine Angabe, nach der eines der Themen nicht bereits in anderen Kontexten thematisiert wurde: Innerhalb der Fachrichtung Sozialpädagogik wurde insbesondere das Thema *Moralische Entwicklung* bereits in Seminaren und Vorlesungen zur Entwicklungspsychologie, zur politischen Psychologie und zur Pädagogik sowie im Rahmen der Auseinandersetzung mit Sozialisierungstheorien in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik behandelt. Insbesondere Studierende mit dem Unterrichtsfach Evangelische Religion haben sich mit Fragen

der Moral und Ethik bereits in fachbezogenen Seminaren auseinandergesetzt. Keiner der Studierenden hat sich bislang explizit mit dem Thema *Berufsmoral* auseinandergesetzt. Hier gab es lediglich zwei Nennungen, die auf eine Begegnung mit diesem Thema in der sozialpädagogischen Fachliteratur verwiesen. Auffallend ist, dass das Thema *Wirtschaftsethik* lediglich einer Person im privaten Kontext begegnet ist und entsprechend keinerlei Vorwissen existiert. Die *Dilemmamethode* war nur zwei Studierenden aus ihrem Unterrichtsfach bekannt: aus der Mathematik und aus der Politik. Einige Studierende wiesen zudem darauf hin, dass die Thematisierung allerdings nicht explizit, d.h. auf Grundlage entsprechender Theorien, sondern eher im Sinne einer allgemeinen Betrachtung beispielsweise moralischer und ethischer Fragestellungen erfolgte.

Den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften sind alle Themen aus vorangegangenen Seminaren bekannt. Sie haben sich beispielsweise im Rahmen eines Masterseminars mit den Themen *Wirtschaftsethik*, *Berufsmoral* und *Moralische Entwicklung* explizit beschäftigt. Sie führten zudem an, dass sie zu diesen Themen bereits Präsentationen erarbeitet und Hausarbeiten geschrieben haben. In diesem Zusammenhang erfolgte insbesondere eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen sowie didaktischen Konzepten. Eine Person führte an, dass die *Dilemmamethode* in der Volkswirtschaftslehre thematisiert worden sei.

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden zwar über Vorwissen verfügen, sich dieses aber insbesondere hinsichtlich der Fachrichtungen als sehr heterogen darstellt. Auffallend und interpretationswürdig ist, dass sich die größte Gruppe der Sozialpädagogikstudierenden für das Thema *Moralische Entwicklung* und die größte Gruppe der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften für das Thema *Wirtschaftsethik* entschieden hat, obwohl hier jeweils das umfangreichste Vorwissen vorhanden ist. Dies lässt unterschiedliche Interpretationsansätze zu: Für die Studierenden ist das Vorwissen, das teilweise in anderen Kontexten oder auch weniger explizit erworben wurde, ein wesentlicher Faktor für ihre Themenwahl. D.h. es werden Themen präferiert, mittels derer an Vorwissen angeknüpft werden kann und deren Vertiefung und Vernetzung hierüber möglich ist. So haben beispielsweise einige der Sozialpädagogikstudierenden angeführt, dass sie zwar über Vorwissen verfügen, dieses aber nicht explizit ist.

Die Sitzung vom 01.04.2009 dokumentiert, dass die Dozentin an dieses Vorwissen der Studierenden anzuknüpfen versuchte (vgl. Anhang: 28). Auch hier wurde an den Redebeiträgen deutlich, dass die Zugänge der Studierenden zu den Themen sehr unterschiedlich waren: insbesondere die Studierenden mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften und die Studierenden mit dem Unterrichtsfach Religion griffen hier auf ihr Vorwissen zurück und stellten thematische Bezüge zu anderen Seminarinhalten her. *„Lebendige Diskussionen entstehen insbesondere an den Stellen, dann denen unterschiedliche Perspektiven auf bzw. Zugänge zu den Fragestellungen deutlich werden: Wirtschaft „versus“ Religion“* (vgl. Anhang: 28).

Ein weiterer Interpretationszusammenhang ergibt sich aus der Tatsache, dass sich keiner der Studierenden der Sozialpädagogik für den Themenbereich *Wirtschaftsethik* entschieden hat. Anzunehmen ist, dass eine Ursache in dem unzureichenden Bezug zur eigenen Fachrichtung und damit in der fehlenden Einsicht der Relevanz für das spätere Berufsfeld liegt. Auch die Sitzung vom 13.05.2009, in der der theoretische Referenzrahmen für diesen Themenbereich präsentiert wurde, stützt diesen Eindruck. Angesichts dessen kann danach gefragt werden, wie ein derartiger Bezug hergestellt, damit das Interesse der Studierenden für diese Thematik geweckt und

das Wissensdefizit zu diesem nachhaltigkeitsrelevanten Thema auch für die Fachrichtung Sozialpädagogik geschlossen werden kann.

B: Selektion relevanter Inhalte

B 1 Wie hoch war dein Interesse an den angebotenen Themenbereichen zu Beginn des Seminars?

Ergebnisse

Das Gesamtinteresse an den Themen kann als eher hoch eingestuft werden. Insbesondere beim Thema *Moralische Entwicklung* bestand großes Interesse (bei den Antwortmöglichkeiten 4 und 5 insgesamt 64%). Interessant ist hier, dass sechs der acht Wirtschaftspädagogen hohes Interesse am Thema moralische Entwicklung haben, jedoch keiner das Thema wählt.

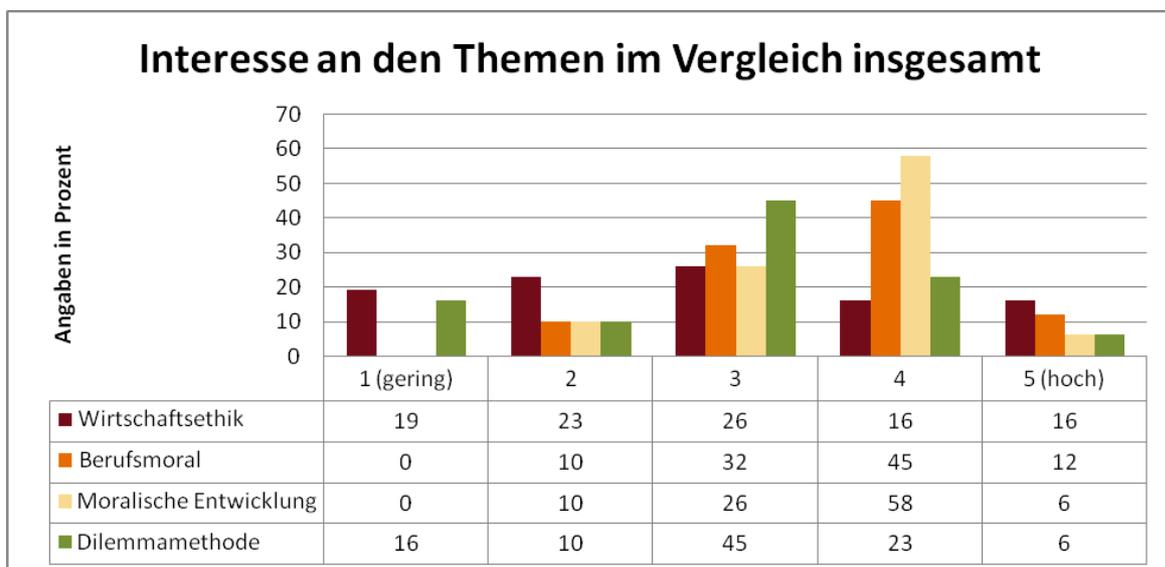


Abbildung 6: Gesamtauswertung der Themeninteressen (Frage B1)

Die größten Unterschiede zwischen den Fachrichtungen gibt es beim Thema *Wirtschaftsethik*: Während das Interesse bei den Wirtschaftspädagogen eher hoch ist, halten es die Sozialpädagogen für weniger relevant.

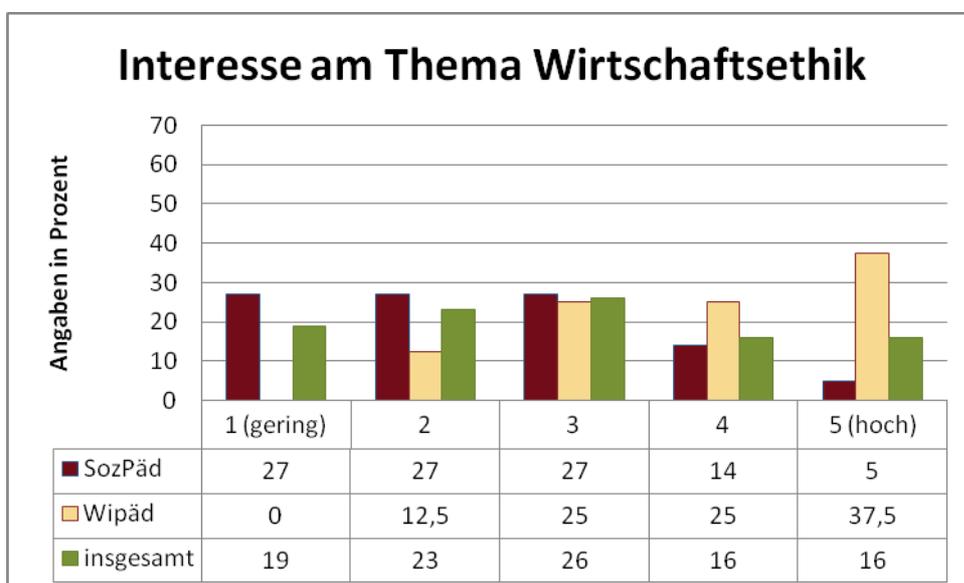


Abbildung 7: Interesse am Thema *Wirtschaftsethik* (Frage B1)

Interpretation

Die Aussagen hinsichtlich des Interesses an den Themen macht deutlich, dass das Interesse meist an das Vorwissen der Studierenden anknüpft. Um adäquat über einzelne Themen zu kommunizieren, die möglicherweise relevant sind für eine zukunftsorientierte Entwicklung von Schule, ist es wichtig, ein Grundinteresse daran zu haben. Auch hinsichtlich der Ausbildung von Gestaltungskompetenz ist es wichtig, Interesse zu haben. Welche Gründe dann wirklich ausschlaggebend dafür waren, welches Thema gewählt worden ist, wird in der Frage B 2 geklärt.

B 2 Welche Gründe waren für dich bei der Wahl deines Themas ausschlaggebend?

Ergebnisse

Folgende Kategorien konnten anhand der Antworten, welche Gründe bei der Themenwahl ausschlaggebend waren gebildet werden: Gruppenkonstellation, Bezüge zur späteren Berufstätigkeit, Interesse / Vorwissen an der Thematik und Sonstiges.

Auffällig ist hier, dass die Gründe für die Themenwahl häufig im Zusammenhang mit der Gruppenkonstellation stehen. Der Wunsch in einer funktionierenden Gruppe zu arbeiten, scheint höher zu sein als das Interesse an den einzelnen Themen.

Dennoch wurde auch ein Erkenntnisinteresse an den Themengebieten geäußert, insbesondere ein Interesse, das auf Vorwissen aufbaut (vgl. Frage B1). Zudem wurden auch Bezüge zur späteren beruflichen Praxis hergestellt.

Interpretation

Die Ursachen für den starken Fokus auf der Gruppenkonstellation sind mit ziemlicher Sicherheit in den Studienstrukturen zu suchen: die Studierenden müssen in kurzer Zeit sehr viele Prüfungsleistungen erbringen. Sind diese im Team zu absolvieren, ist es wichtig mit Kommilitonen zusammen zu arbeiten, auf die man sich in vielfacher Hinsicht verlassen kann.

Möglicherweise lag die Wahl der Schwerpunkte auch daran, dass die Themen zu Beginn des Seminars nicht explizit genug vorgestellt wurden und einige Unklarheiten hinsichtlich der Organisation und des Ablaufes bestanden (vgl. Anhang: 29). Die Motivation und das Interesse, sich neuen Themen zuzuwenden, wurden wohlmöglich durch die anderen Unsicherheiten als sekundär angesehen.

Aspekte, die darauf hinweisen, dass die Themenwahl auch in Zusammenhang mit einem individuell privaten Interesse stehen könnte, wurden nur marginal benannt.

B 3 Bitte nenne Teilaspekte, mit denen ihr euch innerhalb eures gewählten Themas eingehender beschäftigt habt.

Ergebnisse

Aus den Nennungen geht vor allem hervor, dass sich die Studierenden mit Theorien und Autoren aus ihrem gewählten Themenfeld beschäftigt haben. Hier wurde vor allem auf bekannte Wissenschaftler, wie Kohlberg, Beck, Retzmann oder Lempert verwiesen. Der Bezug zur schulischen Praxis wurde im Vergleich zu den theoretischen Nennungen eher weniger hergestellt.

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass der Auftrag, den theoretischen Referenzrahmen zu erarbeiten, eher überwog und die Verknüpfung mit der Praxis, möglicherweise auch aufgrund von Zeitmangel, eher am Rande realisiert werden konnte. Die Seminardokumentationen zeigen jedoch relativ eindeutig, dass sich die Studierenden sehr stark in Gesprächen und Diskussionen mit dem Bezug zur Praxis auseinandergesetzt haben. Insbesondere am 27.05.2009, als auf einem Markt der Möglichkeiten die unterschiedlichen theoretischen Aspekte der *Dilemmamethode* und der moralischen Entwicklung vorgestellt wurden, konnte beobachtet werden, dass die Studierenden sehr engagiert über die Verbindung zur Praxis diskutierten. Sowohl die Präsentationen als auch die Gespräche waren sehr stark auf die berufliche Praxis als zukünftige Lehrkräfte ausgerichtet. Es wurde immer wieder nach Beispielsituationen aus bzw. für den Unterricht gesucht: „*Wir als zukünftige Lehrer...*“ (vgl. Anhang: 39)

B 4 Wie schätzt du dein gewähltes Thema (aus Frage A 2) unter folgenden Aspekten ein?

- *Es hat globale Relevanz.*
- *Es muss zwingend im Lehramtsstudium BBS behandelt werden.*
- *Es ist relevant für verantwortungsbewusstes Handeln.*
- *Es betrifft mein berufliches Handeln.*

Ergebnisse

Die Kriterien der WGBU wurden genutzt, um die Studierenden nach der Einschätzung ihres gewählten Themas zu befragen. Die statistische Analyse erfolgte nach der Aufteilung in die unterschiedlichen Themengebiete.

Wirtschaftsethik wurde als besonders global relevant bezeichnet. Dem privaten und beruflichen Handeln wird eine geringere Rolle zuteil.

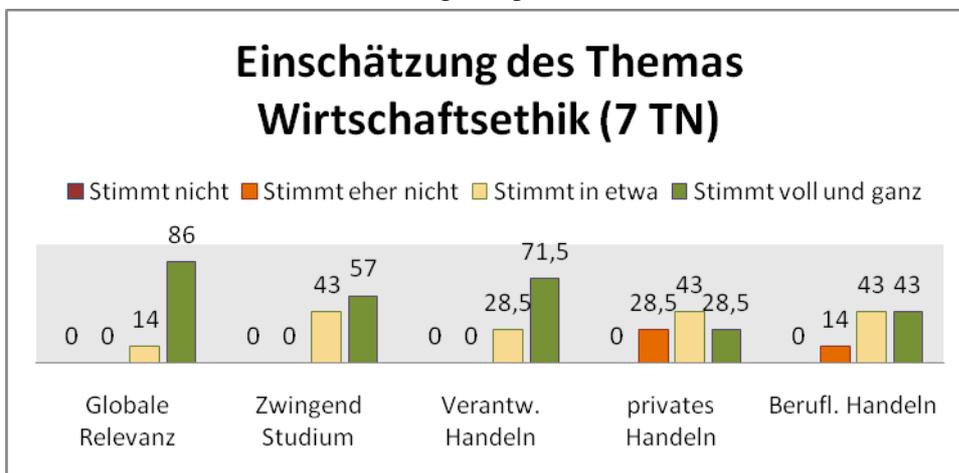


Abbildung 8: Einschätzung Gruppe *Wirtschaftsethik* im Hinblick auf Kriterien der WGBU (Frage B4)

Die Teilnehmer der Gruppe *Berufsmoral* stimmen allen fünf Aspekten in etwa und voll und ganz zu. Einigkeit herrscht hier insbesondere im Hinblick auf verantwortliches Handeln, dem die Studierenden bei ihrem Thema voll und ganz zustimmen.

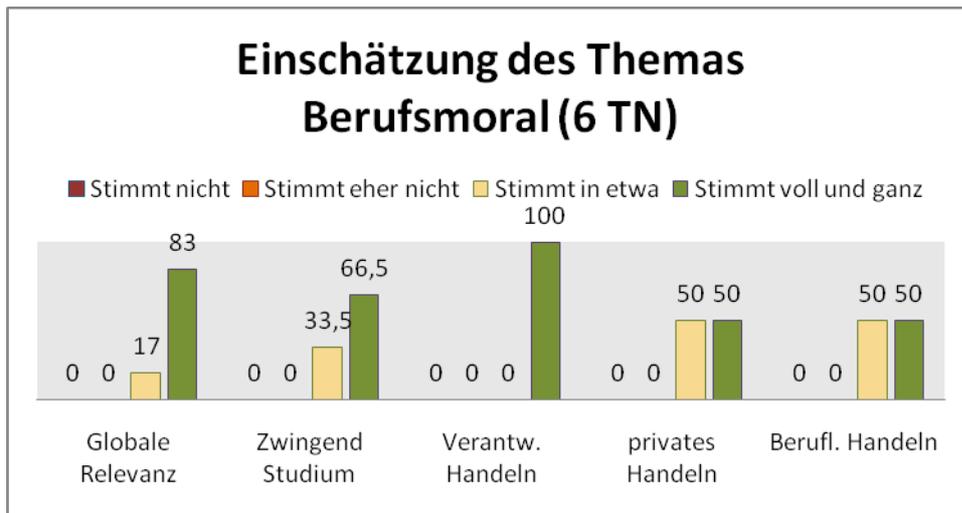


Abbildung 9: Einschätzung Gruppe *Berufsmoral* im Hinblick auf Kriterien der WGBU (Frage B4)

Die Beschäftigung mit moralischer Entwicklung im Studium ist besonders relevant für die Studierenden, die sich mit diesem Inhalt beschäftigt haben. Für das private Handeln ist moralische Entwicklung nicht so wichtig wie beispielsweise beim Thema *Berufsmoral*.

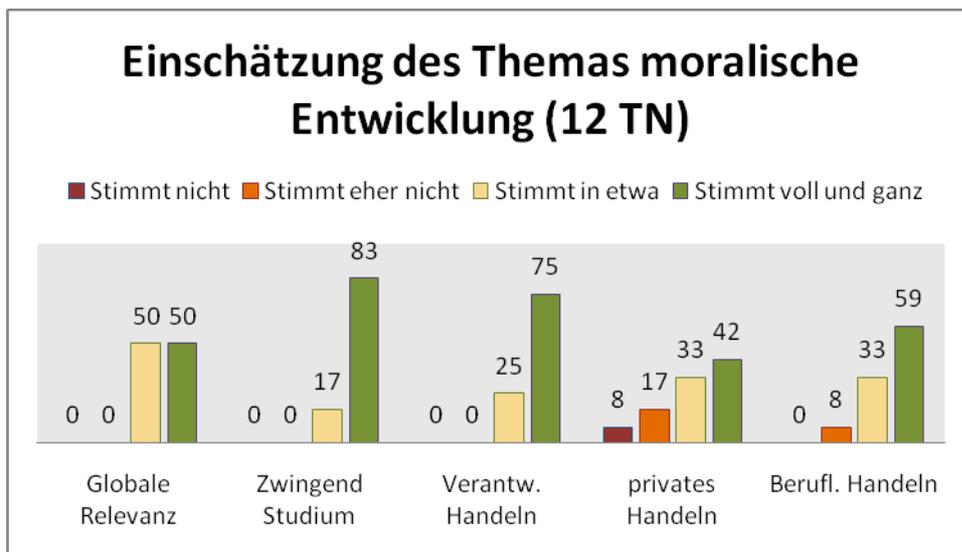


Abbildung 10: Einschätzung Gruppe *moralische Entwicklung* im Hinblick auf Kriterien der WGBU (Frage B4)

Die *Dilemmamethode* zeigt bei allen Verteilungen eher Mittelwerte. Für das private Handeln spielt die Methode keine relevante Rolle: Niemand hat hier stimmt voll und ganz angekreuzt.

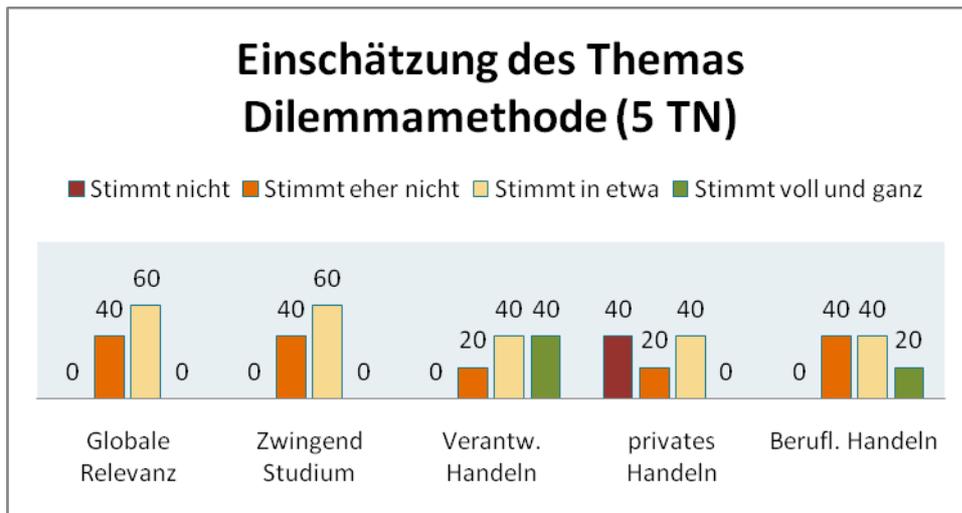


Abbildung 11: Einschätzung Gruppe Dilemmamethode im Hinblick auf Kriterien der WGBU (Frage B4)

Die Gesamteinschätzung der Themen ergibt, dass alle Kriterien, außer dem privaten Handeln, überwiegend volle Zustimmung erhalten, verantwortliches Handeln wird hier als besonders zutreffend angesehen.

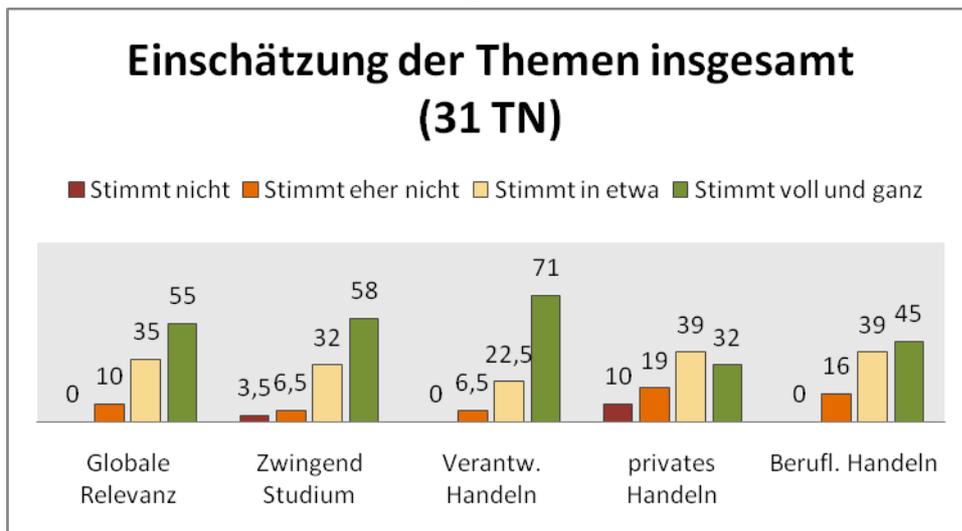


Abbildung 12: Einschätzung der Gruppen insgesamt im Hinblick auf Kriterien der WGBU (Frage B4)

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Großteil der Studierenden die Kriterien als erfüllt ansieht. Diese müssen zum Erwerb von Mitgestaltungskompetenzen eine didaktische Einbettung erfahren, die in der Frage C1 noch näher analysiert wird. Der Grundstein ist jedoch mit dem Ergebnis aus B4 gelegt.

B 5 *Worin siehst du die Relevanz deines Themas für deine spätere Berufspraxis?*

Ergebnisse

Die Relevanz des Themas hinsichtlich der späteren Berufspraxis in der Schule wurde in unterschiedliche Kompetenzkategorien unterteilt, die für das berufliche Handeln ausschlaggebend sind. Auf der einen Seite steht die berufliche Handlungskompetenz als Lehrkraft und auf der anderen die Handlungskompetenz der Schüler, die sich bei

dieser Fragestellung in Personal- und Fachkompetenz unterteilt. Die Frage B5 wurde mit der Frage A2 korreliert, so dass die genannten Kompetenzkategorien innerhalb der unterschiedlichen Themenfelder analysiert wurden.

Die Antworten zum Thema *Wirtschaftsethik* beziehen sich vor allem auf die Personalkompetenz der Schüler. Sie sollen lernen, berufliches Handeln unter ethischen und moralischen Gesichtspunkten zu reflektieren: *„Ich finde es wichtig, Schüler nicht zu ‚Sklaven‘ der Wirtschaft auszubilden. Ethik und Moral sind in der globalisierten Welt wichtiger denn je. Die Schüler sollen begreifen, dass die gnadenlose Gewinnmaximierung nicht als alleiniges Kriterium für wirtschaftliches Handeln gesehen werden darf.“* (Anhang: 14) Die Kompetenz der Lehrkraft wird am Rande erwähnt.

Die Auseinandersetzung mit der *Berufsmoral* findet auf beiden Ebenen statt. Zum einen geht es um die Kompetenz der Lehrkraft: *„Eigene Kompetenz des selbstbestimmten und reflektiert/begründeten moralischen Handelns.“* (Anhang: 13). Zum anderen müssen sich Schüler mit moralischen und ethischen Themen auseinandersetzen.

Die moralische Entwicklung wird vor allen Dingen auf den Bereich der Schülerkompetenz bezogen. Die Fachkompetenz betrifft hier vor allem die Schüler aus der Erzieherausbildung, die die moralischen Entwicklungsstufen von Kindern kennen und damit arbeiten können müssen: *„Da Erzieherinnen vor allem mit Menschen arbeiten, sollten sie um das Thema moralische Entwicklung wissen und vor allem, wie sie eine Moral im Sinne eines bewussten und positiven Zusammenlebens von Menschen und Umwelt fördern können.“* (Anhang: 14) Die Personalkompetenz sollte so ausgebildet sein, dass Schüler in der Lage sind, moralisch zu handeln und dieses Handeln zu reflektieren und zu hinterfragen. Desweiteren wird die moralische Entwicklung als Basis für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge gesehen.

Die *Dilemmamethode* wird im Zusammenhang mit der Kompetenz der Lehrkräfte gesehen. Hier insbesondere im Hinblick auf die Methodenkompetenz: *„Könnte mir vorstellen, die Dilemmamethode im Unterricht anzuwenden. Auch in der Erzieherinnenausbildung gibt es viele Dilemmata, die mit Hilfe dieser Methode aufgedeckt und behandelt werden können. Allerdings setzt das eine intensivere Auseinandersetzung meinerseits mit dieser Methode voraus.“* (vgl. Anhang: 14).

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass die Relevanz im Hinblick auf die Themen unterschiedlich verteilt ist. Während bei der *Berufsmoral* sowohl das eigene Lehrerverhalten als auch das Schülerverhalten angesprochen werden, liegt der Fokus bei moralischer Entwicklung eindeutig auf der Schülerseite. Dass die *Dilemmamethode* eher im Hinblick auf Lehrerkompetenzen gesehen wird, liegt an dem Thema selbst.

Interessant ist hier insbesondere, dass es Unterschiede zwischen den Fachrichtungen gibt. Dies kann daran liegen, dass von vorn herein Unterschiede im ‚*Moralischen Wert*‘ der Berufe liegen. Während eine Bankkauffrau noch eher über ihre moralische Legitimation nachdenken muss, ist der Beruf des Erziehers zunächst, ohne weitere Reflektion, als ‚*moralisch korrekt*‘ zu betrachten. So sind die Ausgangslagen für die Unterrichtsgestaltungen sehr verschieden.

Über mögliche Ideen für die Entwicklung einer zukünftigen Schule wurde nicht explizit nachgedacht. Dennoch könnten aus den Aussagen, Ideen entwickelt werden.

B 6 Im Hinblick auf alle im Seminar behandelten Themen: Welche inhaltlichen Aspekte des Seminars sind für dich im Rückblick von zentraler Bedeutung? Warum?

Ergebnisse

Die Antworten, welche Inhalte von zentraler Bedeutung sind, sind sehr unterschiedlich ausgefallen. Für einige der Befragten war vor allem die Vertiefung von bereits behandelten Themen oder aber das Erkennen neuer Aspekte relevant. Die *Dilemmamethode* wurde ebenfalls einige Male benannt. Insbesondere das Nachdenken über Moral und Ethik im Zusammenhang war wichtig. Insgesamt wurde neunmal keine Angabe gemacht.

Interpretation

Da der theoretische Referenzrahmen im Seminar eine große Rolle spielte, ist klar, dass sich die Studierenden auch vorwiegend auf diesen beziehen. Dennoch ziehen sie ebenfalls Parallelen zur zukünftigen Berufstätigkeit und auch zur Gestaltung von Schule. Einige konnten für sich neue Perspektiven gewinnen.

B 7 Wie hoch ist dein Interesse an den angebotenen Themenbereichen zum Abschluss des Seminars?

Ergebnisse

Diese Frage sollte in Zusammenhang mit der Frage B1 stehen, jedoch kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden und somit keine aussagefähigen Ergebnisse bringen. Möglicherweise wäre es sinnvoller gewesen die Frage gleich nach B1 zu stellen bzw. den Studierenden den ‚Vorher-Nachher-Zusammenhang‘ aufzuzeigen.

C: Didaktische Prinzipien und adäquate Methoden

C 1 Die Seminarstruktur ermöglichte mir...

a) die Bearbeitung einer komplexen Thematik.

81% der Studenten stimmen diesem Punkt zu, das entspricht der Personenanzahl 25. Demgegenüber stimmen 19% nicht zu. Der hohe Zustimmungsteil der Studierenden verdeutlicht die Relevanz, die dem Thema soziales und ökonomisches Handeln eingeräumt wird. Die Seminarstruktur ermöglichte der Mehrheit der Studierenden ihre Gestaltungskompetenzen hinsichtlich der Bearbeitung einer komplexen Thematik zu erweitern. Damit entspricht das Ergebnis den Empfehlungen von Ute Stoltenberg und Gerd Michelsen (1999), die der Komplexität der Probleme in der BNE einen besonderen Stellenwert einräumen.

b) die Auseinandersetzung mit realen Problemen.

Auch dieser Aussage stimmt die Mehrheit der Studierenden (71%) zu. Diese hohe Zustimmungsrate kann als ein Indikator für die Notwendigkeit einer Verknüpfung von theoretischen Bezügen und authentischen Problemen innerhalb von Praxissituationen gewertet werden. Reale Probleme wecken forschungsmethodisches Interesse der Studierenden und stärken die motivationale Herangehensweise. Mit dieser Berücksichtigung eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Arrangement wird die Ausbildung von Mitgestaltungskompetenzen unterstützt.

c) die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen.

68% der Studierenden stimmt dieser Gestaltung des Seminars zu, 32% lehnen dies ab. Insgesamt sagen 10 Studierende, dass sie sich nicht mit ethischen Fragestellungen beschäftigt haben. Eine mögliche Erklärung für die relative hohe Ablehnung ist, dass sich nicht alle innerhalb ihres Themas mit ethischen Fragestellungen beschäftigt haben. Vielleicht ist ein Zusammenhang zwischen Ethik und Moral nicht immer evident gewesen. Dieses Ergebnis kann weiterhin als ein Indikator für die Intensität der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen sein, vielleicht sind nicht alle Studierenden zum Zeitpunkt der Befragung - auch aufgrund der zum Teil großen Gruppen - in eine tiefere und nähere Beschäftigung gegangen.

d) einen umfassenden Blick auf mein gewähltes Thema.

81% der Studierenden stimmen dieser Möglichkeit innerhalb des Seminars zu, 29%, also 9 Studierende stimmen nicht zu. Dieser Punkt steht in Zusammenhang mit dem Punkt a) der Bearbeitung einer komplexen Thematik, der die gleiche Zustimmungsrate von 81% erhielt. Die Mehrheit der Studierenden konnte sich durch die didaktische Struktur des Seminars intensiv und umfassend mit der Thematik auseinandersetzen. Diese umfassende Ganzheitlichkeit ermöglicht in der Folge, dass Studierende ihr erworbenes Wissen auf andere Problemstellungen anwenden können (vgl. dazu den Punkt der Ganzheitlichkeit der didaktischen Prinzipien der BLK 1999).

e) die Herstellung von Bezügen zur schulischen Praxis

Der Herstellung von schulischen Bezügen stimmen 74% der Studierenden zu, 26% stimmen weniger zu. Dieser Punkt ist wichtig für das sinnvolle Erachten einer zukünftigen schulischen Gestaltung, denn durch das Herstellen von Praxisbezügen sollen sich die Studierenden als zukünftige Gestalter von Schulen begreifen. Die Ablehnung der 26% resultiert evtl. aus dem als zu gering empfundenen Aufenthalt in der Praxis, vielfach wurde angegeben, aus einem Besuch keine erkenntnisleitenden Visionen entwickeln zu können. Hier müsste vielleicht eine stärkere Betonung der schulischen Praxis während des Seminars erfolgen.

f) die Anwendung theoretischen Wissens auf praktische Fragen.

Diesem für die Lehrerbildung wichtigen Gestaltungsprinzip stimmen 74% zu, 26% stimmen weniger zu. Die Mehrheit der Studenten kann einen gewinnbringenden Transfer für sich erkennen. Dieser Transfer ermöglicht eine kritische Reflexion der Berufspraxis, in der Folge können eigenständige Lösungen und neue pädagogische Methoden für Probleme des Berufsfeld konzipiert werden, so dass die Verbindung von Theorie und Praxis unterstützend für die Ausbildung von Mitgestaltungskompetenzen wirkt.

g) einen offenen und individuellen Lernprozess.

Dieser didaktischen Berücksichtigung stimmen 75% der Studenten zu, acht Personen, also 25% sehen in diesem Prinzip keine Berücksichtigung. Dieses hohe Zustimmungsergebnis wird unterstützt durch die Beobachtungen der Seminardokumentationen. Im Rahmen der Seminardokumentationen werden vielfältige Methoden und Medien sichtbar: Gruppendiskussionen, Markt der Möglichkeiten, Seminardiskussionen, Gruppenarbeit, Gruppenpräsentationen etc. Zwei komplette Sitzungen werden den Studierenden für Erarbeitung des theoretischen Referenzrahmens in Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt. Diese Methodenvielfalt lässt viel Gestaltungsspielraum für individuelle und offene Lernprozesse. Dieser Freiraum geht einher mit veränderten Anforderungen an die Rolle der Dozentin, diese zeichnet sich durch Instruktion, Korrektur, Unterstützung und Lenkung aus. In diesem Prozess sind kooperative und kommunikative Prozesse von Bedeutung, es geht um das miteinander Lernen, um Probleme gemeinsam zu lösen.

h) eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln.

Innerhalb der didaktischen Gestaltung eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln, konnten 58% der Studierenden zustimmen, demgegenüber lehnen 42% die Wahl eigener Schwerpunkt ab. 42% ist ein signifikant hoher Wert, der sich kontraproduktiv für die Ausbildung von Mitgestaltungskompetenzen auswirkt. Er kann ein Indikator dafür sein, dass zu wenig Spielraum für die individuellen und sehr heterogenen Bedürfnisse der Studierenden aus zwei Fachrichtungen gesehen wurde. Trotz der Wahlmöglichkeit innerhalb der vier Themen war das Praxisprojekt vorgegeben, es gab in diesem Punkt anscheinend zu wenig ersichtlichen Gestaltungsraum für die Studierenden. Aus diesem Punkt lässt sich schlussfolgern, dass die Heterogenität der Studenten und ihre individuelle Bedarfslagen zur Ausbildung von Mitgestaltungskompetenzen an dieser Stelle nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

i) selbstständiges Arbeiten

Diesem Punkt stimmen 95% der Studenten zu, der hohe Wert korreliert mit Antwort g) *Ermöglichung eines offenen und individuellen Lernprozesses*. Die Studenten honorieren offene Lernwege und selbstständiges Arbeiten, weil sie diese Strukturen für die Bearbeitung von komplexen Thematiken benötigen. Die Beantwortung der Frage zeigt, dass Studierenden in der Lage sind, sich zu motivieren und einer eigenen Fragestellung nachzugehen.

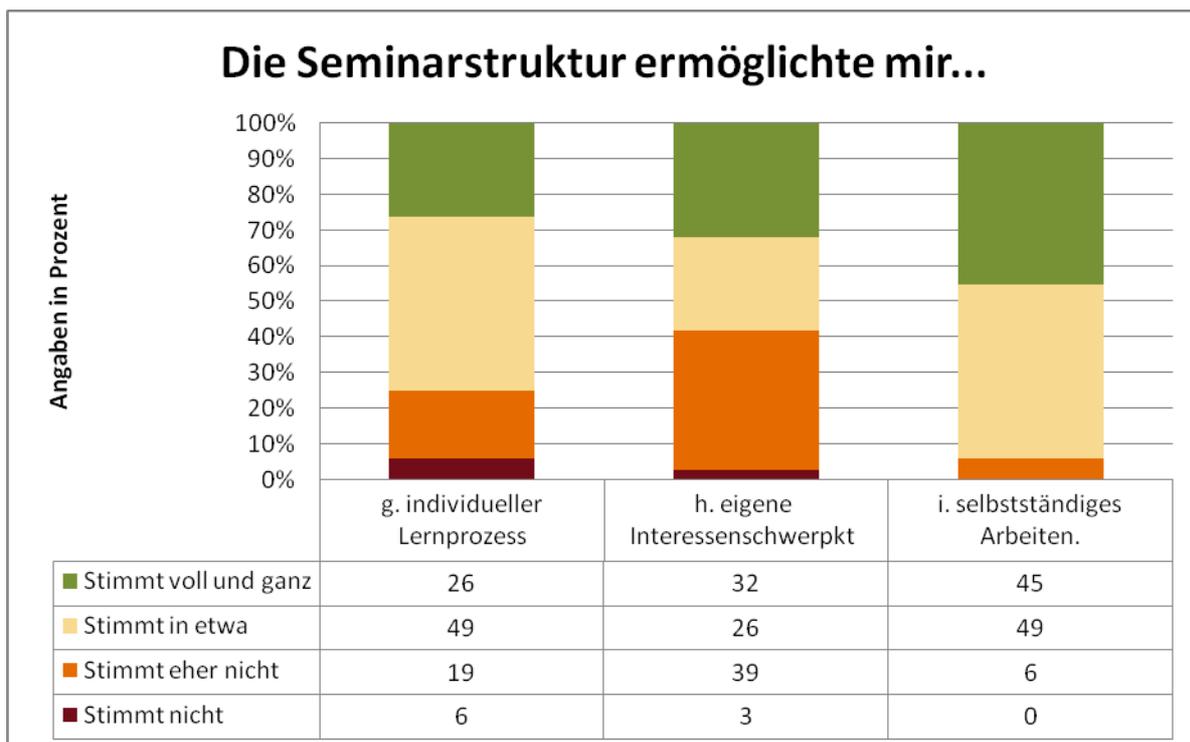


Abbildung 13: Ausgewählte Ergebnisse aus dem Fragenkomplex C1

j) die Zusammenarbeit mit Anderen

Diesem Punkt stimmen alle Studierenden zu, dieses erfreuliche Ergebnis ist ein wertvoller Indikator für das Prinzip der Kooperationsorientierung, das als wichtige Bedingung für die Schulentwicklung gesehen wird. Durch die Fähigkeit mit anderen zu interagieren, werden folgende Kompetenzen und Haltungen entwickelt: Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung sowie das Lernen in Netzwerken.

k) die Beteiligung an Diskussionen

Auch diesem didaktischen Gestaltungsprinzip stimmen 81% der Teilnehmer zu, 19%, also sechs Personen, stimmen weniger zu. Diese hohe Zustimmungsrates zeigt auf, dass die Studierenden aktiv in heterogenen Gruppen agieren können. Damit tragen sie zur Ausbildung von Gestaltungskompetenzen bei. Dieses Ergebnis lässt sich auch durch die Seminardokumentationen belegen, in denen vielfältige Methoden genutzt wurden, um aktiv zu werden und sich an Diskussionen zu beteiligen.

l) die Erweiterung von Forschungskompetenz

Dieser Punkt erhält signifikant wenige Zustimmungen der Studenten, nur 32% (zehn Personen) stimmen zu, 68% geben hier weniger Zustimmung. Die Autorinnen vermuten, dass der Einblick in die Forschungsmethodik zu knapp war. Konkretisiert wurden die Methoden der qualitativen und quantitativen Forschung innerhalb einer Sitzung, das scheint für die unterschiedlichen Vorwissensstrukturen der Studierenden sehr knapp. Die Studenten der Fachrichtung Sozialpädagogik verfügen über einen größeren Erfahrungspool in sozialdidaktischer Forschung, hier reicht eine Thematisierung und Auffrischung der Methoden innerhalb von 90 Minuten mitunter aus, was bei den Studenten der Fachrichtung Wirtschaftspädagogik für Verunsicherung sorgte.

Ein weiteres Indiz für das schlechte Ergebnis können die ungenauen Planungen sein, weil vielen Studenten der Auftrag und die Anforderungen des Seminars nicht transparent genug erschienen und infolgedessen immer wieder Klärungsbedarf bestand.

Dieses Ergebnis muss in Bezug zum Erwerb einer forschenden Lehrerhaltung kritisch beurteilt werden, denn erst wenn das eigene berufliche Handeln und die berufliche Praxis mit spezifischen Forschungsmethoden ausgewertet und weiterentwickelt wird, können gemachte Erfahrungen mit einer professionellen Distanz zur Schulentwicklung beitragen. An diesem Punkt müssen die forschungsmethodischen Kompetenzen der Studierenden stärker fokussiert werden, wenn sich zukünftige Lehrer als Schulgestalter begreifen sollen. Dabei spielen sowohl das Erlernen von forschungsmethodischer Kompetenz wie auch das Lernen und Reflektieren durch Forschung eine gleichermaßen wichtige Rolle.

m) die Entwicklung einer Vorstellung einer Schule der Zukunft

Auch dieses Ergebnis erhält wenig Zustimmung der Studierenden (32%), wohingegen 67% ablehnen. In den Gruppen sind die theoretischen Referenzrahmen und die Auswirkungen von persönlichen Moralvorstellungen und ethischen Werthaltungen für den Unterricht thematisiert worden, weniger im Blick war die Gestaltung von Zukunftsvisionen für Berufsschulen. Das Gestaltungsbewusstsein richtet sich auf das konkrete Handeln als Lehrkraft, weniger auf die Schulentwicklung. Hier müssen die Bezüge eindeutiger in Diskussionen, Vorträgen und Gruppenarbeiten hergestellt werden. Eine Hypothese ist, dass die Thematisierung von Schulgestaltung erst auf der Tagung explizit vorgenommen wird und die Studenten zum Zeitpunkt der Befragung auch inhaltlich noch nicht bei der Gestaltung der Plakate für eine *Schule der Zukunft* angekommen sind. Ein weiterer Erklärungsansatz ist der einmalige Aufenthalt in der Praxis, der als zu gering empfunden wurde, um sich eigene Vorstellungen über die Entwicklung einer Schule der Zukunft machen zu können, außerdem nahmen nur wenige Studenten an der Exkursion teil.

C 2 *Das Seminar zielte auf die wechselseitige Betrachtung von Theorie (Orientierungswissen) und Praxis (exemplarische Umsetzung). Ist dies deiner Meinung nach gelungen? Bitte begründe deine Einschätzung!*

Quantitative Auswertung

15 Studierende mit der Fachrichtung Sozialpädagogik stimmen der gelungenen wechselseitigen Betrachtung von Theorie und Praxis zu, das entspricht 68%. Die Studierenden der Fachrichtung Wirtschaftspädagogik stimmen mit 75% zu, aufgrund der geringeren Präsenz der Wirtschaftspädagogen sind das sechs Personen. Zwei Wirtschaftspädagogen und drei Sozialpädagogen sehen keine gelungene Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Vier Sozialpädagogen gaben uneindeutige Antworten, die nicht gewertet werden können.

Qualitative Auswertung, differenziert nach der Fachrichtung Angaben der Sozialpädagogen

Hinsichtlich der Antworten der Studierenden erfolgt eine differenzierte Auswertung einmal hinsichtlich der Fachrichtung und im zweiten Schritt hinsichtlich der Zustimmung oder Ablehnung der wechselseitigen Betrachtung. Zunächst werden die zustimmenden Antworten dargestellt. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass Praxiserfahrungen einen elementar wichtigen Perspektivwechsel ermöglichen. Seminare dieser Art finden aber viel zu selten statt und haben infolgedessen immensen Ansprüchen zu genügen. *„Das Seminar war von Anfang an so angelegt, dass auf Basis theoretischer Diskussionen Fragestellungen an die schulische Handlungspraxis gerichtet werden sollten. Diese werden nun ausgewertet. Dabei werden theoretische und praktische Erkenntnisse verglichen, aufeinander bezogen und integriert. Das schrittweise Vorgehen und ein realer Besuch in einer Schule ermöglichten eine wechselseitige Betrachtung von Theorie und Praxis.“* (Anhang: 20) Das Vorgehen wirkte unterstützend auf den Ausbau der Forschungskompetenz der Studierenden *„Die im Vorfeld des Forschens erarbeiteten theoretischen Erkenntnisse haben geholfen, die Informationen, die während des Forschungsprozesses gewonnen werden konnten, differenziert einzuordnen und kritisch zu reflektieren.“* (Anhang: 20) Die theoretischen Erarbeitungsphasen waren hilfreich für die anschließende Erforschung und Überprüfung in der Praxisphase. *„Zudem waren die Interviews gut mit der vorher erarbeiteten Theorie verknüpfbar, um Theorie auf die Praxis zu transformieren.“* (Anhang: 20) Die Ermöglichung der eigenen Lernwege und das Bereitstellen der Materialien wurden während der induktiven Phase der Theorieerarbeitung als angenehm empfunden.

Die wechselseitige Betrachtung trug dazu bei, die Anwendung in der Praxis zu überprüfen und zu erforschen. Obwohl sich das konkrete Erleben der Praxis in der Schule nur auf einen Vormittag beschränkte, empfinden die Studierenden die wechselseitige Betrachtung als gelungen, weil die Praxisbezüge auch in den Referaten und Präsentationsphasen immer wieder geschaffen wurden. Als weiterer positiver Aspekt der wechselseitigen Betrachtung, wird die Tagung im Oktober genannt, hier versprechen sich die Studierenden die Möglichkeit der Netzworkebildung und –arbeit, sowie das Kontaktieren von weiteren Praktikern.

Es folgt die Auswertung der Studierenden, die die wechselseitige Betrachtung als nicht gelungen empfinden. Die Studenten geben für ihre Ablehnung unterschiedliche Begründungen. Es wird mehrfach angegeben, dass der Einblick in die Praxis zu gering war und sich nur auf eine vorgegebene Schule bezog. Zudem wird als kritisch angemerkt, dass nur wenige Studierenden an dem Besuch teilnahmen. Außerdem wird die Seminarzeit als zu kurz für die Anzahl der Themenbereiche empfunden, im Verhältnis dazu kam die Praxis, in der nur eine Person befragt wurde, viel zu kurz. *„Der Praxisteil kam hierbei allerdings zu kurz und einseitig rüber, da die Erforschung von der Realisierung der Theorie in der Praxis nicht nur mit einer Befragung einer Lehrkraft an einem Tag auskommen kann.“* (Anhang: 21) Ein Student sieht weniger die

wechselseitige Betrachtung als Ziel des Seminars, als vielmehr den gut präsentierten Workshop als Ziel (vgl. Anhang: 26)

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Struktur des Seminars nicht immer transparent genug war, „es war des Öfteren der Fall, dass nicht klar war, wie das Gesamtkonzept des Seminars strukturiert ist und welcher Arbeitsschritt als nächstes folgt. Bsp.: In nur einer Woche sollte die Forschungsmethode für den BBS-Bereich gefunden und realisiert werde: viel zu kurz“ (Anhang: 21)

Einige geben an, dass sie sich eine intensivere Thematisierung dessen, was genau in den Projekten, zum Beispiel durch Schülerinterviews, gemacht wurde, als gute Ergänzung vorstellen könnten.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Praxis sind, trotz der Präsentation der ersten Forschungsergebnisse, noch nicht so gut eingebettet. Hier setzen die Vermutungen ein, dass sich dies in den nächsten Wochen klären wird. Eine Studentin gab auch an, dass sie die wechselseitige Betrachtung nicht gelungen fand, weil ihre Fachrichtung keine / kaum Berücksichtigung fand.

Angaben der Wirtschaftspädagogen

Der Bezug zur Praxis wurde von den Wirtschaftspädagogen im Gegensatz zu anderen Seminaren sehr deutlich. „Die forschende Analyse einer selbst gewählten Fragestellung war hilfreich/gut gewählt, um Theorie und Praxis zu verknüpfen“. (Anhang: 21) Die vorausgehende Betrachtung der Theorie wurde als Basis empfunden, um die Umsetzung wirtschaftsethischer Themen in Praxis zu betrachten.

Kritisiert wurde inhaltlich die „unkonkrete Umsetzung“ in der Praxis, wobei sich diese Aussage auf die inhaltliche Betrachtung der Konzepte richtet, ein weiterer Kritikpunkt war bei den Wirtschaftspädagogen auch die zu kurze Anwendung in der Schule.

Interpretation

Der Theorie-Praxis-Zusammenhang ist für eine Reflexion über zukünftige Schule unabdingbar ist. Diese Frage C2 konkretisiert die quantitative Auswertung aus C1 e. und f. Bei den beiden Fragen C1 e) und f) zeigte sich eine relativ hohe Zustimmung der Studierenden, bei den ablehnenden Antworten wurde die Vermutung getätigt, dass der Praxisbezug als zu kurz empfunden wurde. Durch die schriftlichen Begründungen in C2 sehen wir unsere Vermutung bestätigt. Die zeitlichen Bezüge werden vielfach als nicht stimmig empfunden, das Ungleichgewicht geht zulasten der Praxis. Es wird ersichtlich, dass die Praxiseindrücke als wenig aussagekräftig empfunden werden. Eine Hypothese wäre, dass die Studenten die vorgegebene Auswahl der Schule sowie die vorgeschriebenen Zeit vor Ort als hinderlich empfunden haben.

Während des Seminars wurden die Bezüge zwischen Theorie und Praxis von den Studierenden immer wieder während der Referate und Präsentationen hergestellt. Die Seminardokumentation vom 27.05.09 (vgl. Anhang: 39) verdeutlicht dieses Vorgehen: Sowohl die Präsentationen als auch die Gespräche sind sehr stark auf die berufliche Praxis als zukünftige Lehrkräfte ausgerichtet, in den Kommunikationsprozessen werden Beispielsituationen aus bzw. für den Unterricht genannt. Die Herstellung von Transferleistungen und Übertragungswissen gelingt den Studierenden, wenn sie ihre Rolle als zukünftiger Gestalter der Schule kommunizieren.

Die Präsentationen der unterschiedlichen Themen gehen damit über die Darstellung und Auseinandersetzung mit dem theoretischen Bezugsrahmen hinaus, hier wird eine Impulsfunktion sichtbar. Insbesondere die Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik stellen immer wieder den Bezug zum Arbeitsfeld ihrer zukünftigen Schüler und den Konsequenzen daraus für die Erzieherausbildung her: Wie kann der Er-

zieher die moralische Entwicklung bei Kindern fördern? Was muss die berufliche Ausbildung bieten, damit der Erzieher dies „kann“?

C 3 Wurde der Bezug der Themen zu deiner beruflichen Fachrichtung im Seminar ausreichend hergestellt? Bitte begründe dies!

Quantitative Auswertung

Der überwiegende Teil der Sozialpädagogen gab an, keinen ausreichenden Bezug zu der Fachrichtung herstellen zu können (77%), im Vergleich dazu gaben alle befragten Wirtschaftspädagogen an, ihre Fachrichtung ausreichend repräsentiert zu sehen. Vier Sozialpädagogen konnten allerdings ausreichende Bezüge herstellen, einer machte keine Angaben.

Qualitative Auswertung, differenziert nach der Fachrichtung

Angaben der Sozialpädagogen

Innerhalb der qualitativen Auswertung werden zwei Ansatzpunkte sichtbar: zum einen zeigen die Antworten der Sozialpädagogen, dass es zu wenig Bezug zur Fachrichtung gab, zum anderen wird aus den Antworten ersichtlich, dass die Bezüge aufgrund eigener Transferleistungen gelingen konnte.

Innerhalb der ersten Meinungsfokussierung wird vor allem die Auswahl der BBS für kaufmännische Berufe als Begründung genannt, die Ausgestaltung des wirtschaftspädagogischen Readers, der nicht vorhandene Bezug zum Handlungsfeld von Erzieherinnen sowie die Thematisierung von wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichts und die Relevanz der wirtschaftlichen Zusammenhänge werden für geringen Bezug zur Fachrichtung angegeben.

Der zweite Ansatzpunkt der Antworten liefert deutlich positivere Bezugspunkte. Hier wird angegeben, dass die Bearbeitung der Themen in den Gruppen die Transferleistung erbrachte, ebenso wurde es durch die selbstständige Themenwahl möglich, eigene Bezüge herzustellen. Hier wird ersichtlich, dass die Studierenden sich innerhalb der Gruppenphasen stark am Arbeitsfeld ihrer zukünftigen Schüler und den Konsequenzen für die Ausbildung auseinandergesetzt haben. Sichtbar werden Querverbindungen zum Fragenkomplex A2, aus dem hervorgeht, dass die Sozialpädagogen sich innerhalb der möglichen Themen mehr mit den Themen moralische Entwicklung und *Berufsmoral* auseinandergesetzt haben.

Angaben der Wirtschaftspädagogen

Die Wirtschaftspädagogen sehen ihre Fachrichtung ausreichend und gut vertreten, gerade durch die Betrachtung der Projekte Fair Trade der BBS Hannover konnten wertvolle Bezüge zur beruflichen Fachrichtung hergestellt werden. Die Auseinandersetzung mit Themen der *Wirtschaftsethik* bezog sich auf die Fachrichtung Wirtschaft. In den Seminaren erfolgte Herstellung der Bezüge durch Beispiele, Vorträge und Diskussionen. Die Wirtschaftspädagogen schätzen in der Reflexion der Themen deren Relevanz in Hinblick auf die Praxis für Sozialpädagogen weniger hoch ein.

Interpretation

Die Frage nach der Berücksichtigung der Fachrichtung zeigte, dass es einen Unterschied zwischen den zwei verschiedenen Fachrichtungen gibt, aus dem für die Zukunft ein Handlungsbedarf erwächst. Die Zusammenlegung von Sozial- und Wirtschaftspädagogen im Fach Berufs- und Wirtschaftspädagogik birgt Risiken hinsichtlich der Themenauswahl und der Zufriedenheit der Studierenden in den Seminaren.

Es wird offensichtlich, dass die Studierenden eine gewisse Transformationsleistung für die Fachrichtung Sozialpädagogik leisten müssen, den allerdings nicht alle leisten können und wollen. Wünschenswert ist im diesem Zusammenhang durch die Umsetzung partizipatorischer Strukturen noch mehr Offenheit in die Wahl der Lernwege und -orte zu ermöglichen. Die Studierenden entwickeln hierzu bereits eigene Lösungsvorschläge, zum Beispiel die Besichtigung mehrerer Schulen mit beiden Fachrichtungen. Es gab weiterhin Interesse bei den Studierenden, nach ähnlichen Projekten in der Fachschule Sozialpädagogik zu suchen und diese auf der Tagung mit Projekten der Fachschule Wirtschaft inhaltlich zu vergleichen.

D: Schule neu gestalten: Sensibilisierung für und Kommunikation über das Thema

D 1 In meiner Gruppe und/oder im Seminar thematisierten wir...

- die Relevanz unseres gewählten Themas für die berufliche Bildung
- die Relevanz unseres gewählten Themas hinsichtlich unserer Rolle als zukünftige Lehrer.
- unser Bild von einer zukünftigen beruflichen Schule.
- unsere Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse.

Ergebnisse

Circa 90% der Studierenden gaben an, im Rahmen des Seminars sowie innerhalb der Gruppenarbeiten über die Relevanz ihrer gewählten Themas für die berufliche Bildung kommuniziert zu haben. Lediglich 9% würden dem eher nicht bzw. nicht zustimmen. Über die Bedeutung der eigenen Rolle als zukünftige Lehrer haben circa 77% kommuniziert. 23% würden dem eher nicht bzw. nicht zustimmen. Die eigenen Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Schule sahen ungefähr 32% der Studierenden als Gegenstand der Kommunikation. Circa 68% würden dem dagegen eher nicht bzw. nicht zustimmen. Ein identisches Bild zeigte sich bezüglich der Nächsten Frage: 32% der Studierenden gaben an, über die eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse kommuniziert zu haben, wogegen dem ebenfalls circa 68% dem eher nicht bzw. nicht zustimmen.

Interpretation

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere die Relevanz der Themen für die berufliche Bildung sowie die eigenen Rolle als zukünftige Lehrer Gegenstand der Kommunikation im Seminar bzw. während der Gruppenphasen war. Der Austausch über Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Schule sowie den eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse fand dagegen weniger statt. Dies lässt zweierlei Rückschlüsse zu:

Zum einen sind die Studierenden insbesondere daran interessiert, die Seminarinhalte für ihre eigene zukünftige Praxis als Lehrende sowohl inhaltlich als auch rollenbezogen zu thematisieren. Dieses Anliegen konnte im Seminar erfüllt werden, was zudem insbesondere an der Dokumentation der Sitzung vom 27.05.2009 deutlich wird, in der der theoretische Bezugsrahmen zur moralischen Entwicklung und *Dilemmamethode* präsentiert wurde: die intensiven Diskussionen bezogen sich stark auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung, Bedeutung der Lehrenden als Modelle und damit ihre Funktion als Vorbild sowie ihre Verantwortung für den Anstoß von Bildungsprozessen und damit für die Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements.

Zum anderen lassen die Ergebnisse hinsichtlich der Kommunikation über die eigenen Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Schule und der eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse die These zu, dass hier kein expliziter thematischer Bezug hergestellt wurde und zudem der Zu-

sammenhang zwischen dem Seminar und der Tagung für die Studierenden nicht ausreichend transparent war.

D 2 Die im Seminar erarbeiteten Inhalte und entwickelten Ideen sollen auf einer Tagung der Leuphana-Universität mit dem Titel „Schule – der Zukunft voraus“ präsentiert und erörtert werden. An dieser Tagung nehmen Studierende verschiedener Semester teil. Sie haben die Möglichkeit, Vorträge zu hören und in Podiumsdiskussionen zu Wort zu kommen. Ein Markt der Möglichkeiten, Kreativforen und Workshops bieten die Gelegenheit, sich mit berufsbildungswissenschaftlichen Themen zu beschäftigen. Geladen sind zudem Experten aus Wissenschaft und Praxis. Wie beurteilst du dieses Vorhaben?

Ergebnisse

Das Vorhaben wird beinahe ausschließlich als „positiv“, „sinnvoll“, „konstruktiv“, „mal was Neues“ und „bestimmt fruchtbar“ beurteilt (vgl. Anhang: 25). Insbesondere die Möglichkeit der Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse (Poster, Plakate, Ideen) empfinden die Studierenden als wertschätzend. Sie gibt ihnen das „Gefühl, dass es nicht vorrangig um die Bewertung/Benotung der Studenten geht, sondern um die Weiterverwertung der Ideen“ (vgl. Anhang: 25).

Sie sehen hierin die Chance, die Inhalte des Seminars zu vertiefen und hierüber mit Experten bzw. Praktikern in den Austausch zu gehen: „Es ist eine Möglichkeit, dass die Studierenden ihr erarbeitetes Wissen mit anderen Experten diskutieren. Es findet ein Austausch statt, der die Inhalte für die Studierenden lebhafter und interessanter macht.“ (vgl. Anhang: 25) Durch das Zusammentreffen von verschiedenen Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen erhoffen sich die Studierenden Synergieeffekte und durch das Hinzuziehen von Experten aus der Wissenschaft und Praxis einen „Abgleich“ der Ergebnisse, die im Seminar gewonnen wurden: „Sehr gute Idee für seminarübergreifendes, semesterübergreifendes Arbeiten und für die Bildung von Zusammenhangswissen“ (vgl. Anhang: 25).

Dieser Austausch wird zudem als positives Signal der Leuphana Universität an die Institutionen der Lernortkooperation bewertet. Es besteht zudem die Hoffnung, „Kontakte zu knüpfen, Netzwerke zu bilden und andere Perspektiven einzunehmen.“ (Anhang: 25) Vielfach angesprochen wird die sinnvolle Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis. Es können Eindrücke vom ‚wahren Leben‘ und Anregungen für das anstehende Referendariat und für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft gewonnen werden.

Bedenken hinsichtlich der Präsentation der Forschungsergebnisse aus dem Seminar wurden dahingehend laut, als dass die Aussagekraft und Repräsentativität der Ergebnisse aufgrund der „zweifelhaften Umsetzung“ der Forschungsmethoden angezweifelt wird, auch wenn die Idee für die Praxisforschung als grundsätzlich gut beurteilt wird: „Ich finde das ein bisschen zu ambitioniert aus einem Praxisbesuch, einem Interview kann ich noch nicht verallgemeinerbare nutzbare Ergebnisse ziehen“ (vgl. Anhang: 26) In diesem Zusammenhang wurde auch geäußert, dass Themen wie Schulentwicklung und die diesbezügliche Relevanz der Seminarthemen nicht explizit thematisiert wurden und der inhaltliche Beitrag der Seminarergebnisse für die Tagung daher nicht nachvollziehbar ist.

Außerdem wurde mehrfach die Befürchtung geäußert, dass Vertreter der Fachrichtung Sozialpädagogik auf der Tagung nicht bzw. unterrepräsentiert sein werden. Es gab daneben Vorschläge, die Tagung auch für Schüler, Arbeitnehmer und Arbeitgeber sowie für Lehrer aus „anderen Sparten des Bildungssystems“ zu öffnen.

Zur Zielsetzung der Tagung gab es eine kritische Stimme, die sich auf die Lernbedingungen an der Universität bezieht: *„Eine Schule der Zukunft braucht in erster Linie Lehrer, die an einer Uni studiert haben, die nicht verschult, überfüllt, durch Leistungsdruck und oftmals fehlender Wertschätzung von Vielfalt gekennzeichnet ist“* (Anhang: 25).

Aufgeworfen wurde zudem die Frage, wie es nach der Tagung *„weitergeht“*: *„Gute Idee – aber bringt sie anschließend etwas? Was soll damit erreicht werden“* (vgl. Anhang: 26).

Interpretation

Auffallend war sowohl der inhaltliche als auch der quantitative Umfang der Antworten auf diese Fragestellung. Es zeigt sich, dass die Zustimmung der Studierenden und ihre Motivation zur Teilnahme an dieser Tagung sehr groß sind. Deutlich wird insbesondere der Wunsch nach dem Bezug zur sowie dem Austausch mit der Praxis und der Vernetzung von Wissen.

Die Aussagen zur Präsentation der Seminarergebnisse bzw. ihrer Aussagekraft und Qualität unterstützen die Ergebnisse der Frage D3 und unterstreichen damit die Notwendigkeit, Forschungsvorhaben theoretisch fundiert und in einem angemessenen zeitlichen und organisatorischen Rahmen zu realisieren.

In diesem Zusammenhang wurde auch deutlich, dass Themen wie Schulentwicklung und die diesbezügliche Relevanz der Seminarthemen nicht explizit thematisiert wurden und der inhaltliche Beitrag der Seminarergebnisse für die Tagung daher nicht nachvollziehbar ist.

Bedenkenswert ist die Aussage zu den Lernbedingungen im Lehramtsstudium: Sie verweist darauf, dass eine zukunftsfähige Schule nicht ohne ein Umdenken in der derzeitigen Lehrerbildung entworfen und entwickelt werden kann und gibt die Notwendigkeit einer Kongruenz zu bedenken: Die Ansprüche an die Gestaltung von universitären Lehr-Lernarrangements sollte den Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsprozessen in der beruflichen Bildung nicht entgegenlaufen oder widersprechen.

D 3 *Abschließend findest du hier Raum für eigene Anmerkungen, Wünsche und konstruktive Vorschläge:*

Ergebnisse

Circa die Hälfte der Seminarteilnehmer äußerte sich an dieser Stelle insbesondere zur Struktur und Zeitplanung des Seminars, zur Berücksichtigung ihrer Fachrichtung, zu den Inhalten sowie zur Rolle der Dozentin.

Im Zusammenhang mit den Seminarstruktur und der Zeitplanung wurde deutlich, dass insbesondere bezüglich der Arbeitsaufträge, des Seminarablaufs sowie der methodischen Seminaranforderungen, z.B. Gruppenarbeiten und Präsentationen, immer wieder Klärungsbedarf bestand. Diese Aspekte spiegeln sich ebenfalls in der Semindokumentation wider (vgl. Anhang: 28 ff.). In der Befragung kam der Wunsch nach einer größeren Transparenz und klareren Struktur der einzelnen Arbeitsschritte und Arbeitsaufträge zum Ausdruck: *„In der ersten Sitzung sollten die einzelnen Schritte besser verdeutlicht werden.“* (Anhang: 27) Hinsichtlich der Strukturierung wurde auch der Vorschlag geäußert, die Gruppenbildung möglichst hinsichtlich der Zahl ihrer Mitglieder zu begrenzen. Als kurz haben die Studierenden zudem den eingeplanten Zeitraum für die Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung am Praxisort empfunden: *„Die Seminarstruktur bzw. der Zeitraum ließ eine*

vernünftige Fragebogenerstellung und aussagekräftige Untersuchung des Projektes kaum zu. Hier müsste bei einem erneuten Vorhaben anders geplant werden.“ (Anhang: 27) Die Schwierigkeiten hinsichtlich der Zeitplanung wurden von den Studierenden bereits im Seminar thematisiert (vgl. Anhang: 41) Bezüglich der Vorbereitung der Praxisforschung kam darüber hinaus das Anliegen zum Ausdruck, die konkreten Forschungsideen, ihre Realisierbarkeit und das methodische Vorgehen im Plenum vorzustellen und zu besprechen. Hierüber könnten notwendige Korrekturen im Vorfeld vorgenommen und die Qualität und Aussagekraft der Ergebnisse gesteigert werden.

Die Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik merkten an, dass der Bezug zur Sozialpädagogik und ihrer berufsschulischen Praxis verstärkt hergestellt werden müsse. So wurde unter anderem der Wunsch nach der Einbindung von Beispielen und nach vorhandenen Projekten des sozialpädagogischen Feldes geäußert.

Auf der inhaltlichen Ebene fanden insbesondere die theoretische Fundierung der Themen und die Verknüpfung von Theorien und Praxis positive Resonanz.

Der Umgang der Dozentin mit den inhaltlichen Beiträgen der Studierenden wurde als sehr wertschätzend und ihre Begleitung der Gruppenarbeit als sehr motivierend empfunden. Positiv wurde zudem anerkannt, dass sie den Studierenden ausreichend Freiraum zum selbstständigen Arbeiten eingeräumt hat: *„Anerkennung für den Mut, die Studentinnen selbstverantwortlich arbeiten zu lassen. Ich wünsche mir, dass dies auch so bleibt.“* (Anhang: 27).

Interpretation

Die Kritik an der mangelnden Zeit sowie der Wunsch nach einem umfangreicheren und gruppenübergreifendem Austausch während der Phase Vorbereitung der Praxisforschung machen deutlich, dass hier hinsichtlich des Ziels der Förderung von Forschungs- und Lösungskompetenzen mehr Potenziale auszuschöpfen sind. Hier wurde zudem deutlich, dass die Studierenden über sehr unterschiedliches Vorwissen bezüglich der Forschungsmethoden verfügen (vgl. Anhang: 41) Es wurde wiederholt der Wunsch nach einem intensiveren Bezug zur Praxis der Fachrichtung Sozialpädagogik sichtbar (vgl. insbesondere Frage C2 und C3).

5 Gesamtauswertung

In der nun folgenden Gesamtauswertung der Ergebnisse werden diese noch einmal im Hinblick auf die vier Abschnitte der Befragung zusammen gefasst. Insgesamt wurden 31 Befragungen ausgewertet.

Abschnitt A (Studienschwerpunkt, Themenwahl, Vorwissen) zeigt, dass die Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik überrepräsentiert waren. Zu Beginn des Seminars standen unterschiedliche Themen zur Auswahl, bei der Auswertung stach hervor, dass keine Studierenden der Sozialpädagogik sich für das Thema *Wirtschaftsethik* entschieden haben und ein Großteil der Studierenden der Wirtschaftspädagogik sich für *Wirtschaftsethik* entschieden haben (eine Ausnahme *Berufsmoral*). Das Thema *Moralische Entwicklung* wurde ausschließlich von den Studierenden der Fachrichtung Sozialpädagogik gewählt. Bei ihnen war das Interesse am Thema *Moralische Entwicklung* zudem am höchsten. In dem Komplex der Vorwissenstrukturen ist ein markantes Ergebnis, dass das Vorwissen der beiden vertretenen Fachrichtungen sehr heterogen ist. Den Studierenden der Sozialpädagogik fehlt der Zugang zum Thema *Wirtschaftsethik*.

Die bestätigt auch *Abschnitt B (Selektion relevanter Inhalte)*: Das Interesse war besonders groß für die Themen, wo ein Vorwissen vermutet werden konnte. Beispielsweise war das Interesse für *Wirtschaftsethik* bei den Sozialpädagogen eher gering und das Interesse für moralische Entwicklung dagegen eher hoch. Die Gründe für die Themenwahl waren zum einen von Interesse geprägt, zum anderen wurde hier jedoch auch deutlich, dass es ebenfalls um pragmatische Gründe, wie die Gruppenkonstellation geht. Die Studierenden haben sich in ihren Arbeitsgruppen vor allem mit den Theorien beschäftigt, ein Bezug zur späteren Berufspraxis fand auch statt, wurde jedoch nicht von allen benannt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Schwerpunkt auf der Behandlung der Theorie lag. Die Kriterien der WGBU hinsichtlich der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements können als erfüllt angesehen werden. Hinsichtlich der Relevanz der Themen für die spätere Berufspraxis wurde deutlich, dass die einzelnen Themen unterschiedliche Schwerpunkte haben: Während sich die *Dilemmamethode* vor allem auf die spätere berufliche Handlungskompetenz der Lehrkraft bezieht, wird das Thema *Berufsmoral* als relevant für Schüler- und Lehrerkompetenz eingeschätzt. Von zentraler Bedeutung war für die Studierenden vor allem die Beschäftigung mit der Theorie, aber auch die Verknüpfung zur Praxis wurde benannt. In Bezug auf die Fragestellung, ob es eine Interessenverschiebung vor und nach dem Seminar gegeben hat, kann keine Auskunft gegeben werden, da die Ergebnisse dies leider nicht messen konnten.

Abschnitt C (Didaktische Prinzipien und adäquate Methoden) zeigte, dass die Auswertung der Seminarstruktur den meisten Studierenden ein selbstständiges Arbeiten in einem offenen Lernprozess und eine Beteiligung an Diskussionen ermöglichte. Ebenfalls hohen Erfolg erzielte die Auswahl und Bearbeitung einer komplexen, authentischen Thematik. Signifikant schlechte Ergebnisse gab es für den Erwerb der Forschungskompetenz, was an der zu geringen Einführung des Seminars in quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung gelegen haben kann. Ein weiteres markant schlechtes Ergebnis lieferte der Punkt, eigene Schwerpunkte zu entwickeln, gibt es signifikante Unterschiede innerhalb der beiden Fachrichtungen, aus denen sich sehr heterogene Bedürfnisse ableiten lassen.

Die wechselseitige Betrachtung von Theorie und Praxis erhielt von den Wirtschaftspädagogen mehr Zustimmung als von den Sozialpädagogen. Hier gilt es einerseits zu differenzieren zwischen der Wahl des Praxisortes, der aufgrund seiner wirt-

schaftspädagogischen Ausrichtung, bei den Sozialpädagogen oft kritisiert wurde und dem in Eigenleistung erbrachten notwendigen Transfer für eine sozialpädagogische Einbettung der Themen und andererseits dem von beiden Fachrichtungen kritisierten zeitlichen Gefälle zwischen Theorie und Praxis zulasten der Praxis. Zustimmung erhielt das induktive Vorgehen der Dozentin, anhand der Erarbeitung der theoretischen Referenzrahmen Erkenntnisse aus der schulischen Handlungspraxis zu generieren. Die Verknüpfung der Praxis wurde in Referaten, Präsentationen und Diskussionen mehrfach hergestellt, weitere diesbezügliche Erwartungen einer Verknüpfung von Theorie und Praxis äußern die Studenten in Hinblick auf die Tagung im Oktober.

Sehr deutlich wurde, dass die Studierenden der Sozialpädagogik ihre Fachrichtung nicht ausreichend berücksichtigt sahen. Ein grundsätzlich anderes Bild ergab sich bei den Wirtschaftspädagogen, die die Repräsentanz ihrer Fachrichtung gut vertreten sahen. Die Frage nach der Berücksichtigung der Fachrichtung zeigt, dass es bezüglich der Wahl des Praxisortes Kritik gab und daraus Handlungsanforderungen für die Gestaltung zukünftiger Seminare erwächst. Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang eine selbstständige Auswahl der Schulen durch die Studenten und die Analyse mehrerer Praxisfelder mit der Repräsentanz beider Fachrichtungen.

In *Abschnitt D (Schule neu gestalten: Sensibilisierung für und Kommunikation über das Thema)* zeigte sich, dass die Studierenden trotz ihrer vorherigen Angaben, vor allem die Theorie behandelt zu haben, sich mit dem Bezug zu ihrer späteren Berufspraxis auseinander gesetzt haben. Die Idee der Tagung im kommenden Semester wird von einem Großteil der Studierenden als sehr positiv bewertet. Im Hinblick auf weitere Wünsche und Bemerkungen wurde von einigen Studierenden angeregt, die Seminarstruktur etwas zu modifizieren, um die Anforderungen und Arbeitsschritte transparenter zu machen.

Hinsichtlich der Forschungsfrage, ob das Seminar die Studierenden zur Kommunikation über die Gestaltung einer zukunftsorientierten beruflichen Schule sowie über die ihnen hierbei zukommende Rolle als zukünftige Lehrkräfte war, lässt sich folgendes Fazit ableiten: Die Ergebnisse der Befragung sowie die Unterrichtsdokumentationen belegen, dass eine Kommunikation über die Relevanz der im Seminar behandelten Themen für die berufliche Bildung sowie über die eigene Rolle als zukünftige Lehrer stattgefunden hat. Der Austausch über eigene Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Schule sowie den eigenen Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten auf Schulentwicklungsprozesse hat dagegen im Rahmen des Seminars weniger stattgefunden. Dieses Ergebnis spiegelt die von Hartmut Wenzel (1998) konstatierte Problematik wider, dass sich das Gestaltungsbewusstsein von Lehrkräften stark auf den eigenen Unterricht und weniger „Schule als Ganzes“ bezieht (vgl. Wenzel 1998: 241-260 zit. n. Bormann 2008, 4). Dass die Kompetenz zur Mitgestaltung der beruflichen Schule als Organisation aber ein Bildungsziel der Lehrerbildung darzustellen hat, wird ausdrücklich von der KMK gefordert (vgl. KMK 2004, 3). Im Kontext dieser Feststellung entfaltet sich die Bedeutung der Einbindung der Studierenden in die Durchführung und Ausgestaltung der Tagung. Hier kann sich der *Kreis* quasi schließen: Die Zielsetzung der Tagung, dem *Neudenken* von beruflicher Bildung und Lehrerbildung unter dem Aspekt der Zukunftsfähigkeit Raum zu geben und das Wissen, die Kompetenzen und Erfahrungen der beteiligten Akteure für die Entwicklung von Visionen zusammenzuführen, kann einen wertvollen Beitrag leisten, das „organisatorische Gestaltungsbewusstsein“ (vgl. Wenzel 1998: 241-260 zit. n. Bormann 2008, 4) der Studierenden zu fördern und sich die Mitverantwortung für die Strukturen des zukünftigen Berufsfeldes *Schule* zu vergegenwärtigen. Die Bereitschaft, Neugierde sowie das große Interesse hieran haben die Studierenden in der Befragung signalisiert.

6 Ausblick

Schließlich stellt sich die Frage, welche Rückschlüsse hinsichtlich einer zukünftigen Lehrerbildung möglich und notwendig sind. Mithilfe des Systemmodells von Kell (2006, 460 f.), das auf Bronfenbrenners Modell der Sozialökologie beruht, werden im Folgenden diejenigen Herausforderungen, die sich auf der Grundlage der Aussagen der Studierenden und der Beobachtungen im Seminar „Berufsmoral und Wirtschaftsethik“ ergeben können, formuliert. Die Ebene des Mikro- und Mesosystems stehen hierbei im Vordergrund, da vor allem für diese Ebenen Rückschlüsse aus den Ergebnissen der Befragung vorgenommen werden können.

Die Befragungsergebnisse haben gezeigt, dass die Seminargestaltung zur Weiterentwicklung der Gestaltungskompetenzen beigetragen hat und die Studierenden über eine zukunftsorientierte Schulbildung kommuniziert haben. Dennoch konnten aus den Aussagen auch einige Verbesserungsvorschläge gewonnen werden. Auf der Mikroebene sollen nun Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung des hier evaluierten Seminars formuliert werden, die möglicherweise sinnvoll sein könnten, die Studierenden noch stärker in ihren Mitgestaltungskompetenzen zu fördern und weiter anregen über eine zukünftige Schulentwicklung zu kommunizieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass es relevant ist, an das Vorwissen der Studierenden anzuknüpfen. Dieses ist in dieser Phase des Studiums (MA) zum großen Teil bereits vorhanden. Es muss aktiviert werden und als Anknüpfungspunkt dienen (Vernetzung von Wissen; Verdeutlichung der Komplexität der Themen). Das Vorwissen resultiert aus der Thematisierung in anderen Studienkontexten. Hier sollte die Möglichkeit der Vernetzung (Interdisziplinarität) beispielsweise mit Seminaren der Psychologie und Sozialpädagogik genutzt werden. Deutlich wurde auch, dass im Hinblick auf die unterschiedlichen Fachrichtungen Wirtschafts- und Sozialpädagogik unterschiedliches Vorwissen besteht. Dies sollte jedoch nicht kontraproduktiv gesehen werden sondern eher im Sinne von gegenseitigem Profitieren von unterschiedlichen Vorwissensstrukturen. Der durchgeführte Markt der Möglichkeiten ist hierfür sicherlich eine sinnvolle Methode, dennoch sollten noch mehr gemeinsame und themenübergreifende Diskussionen geführt werden.

Die sozialstatistische Analyse der Befragung ergab, dass die Fachrichtung Sozialpädagogik wesentlich stärker vertreten war als die der Wirtschaftspädagogen (im Vergleich: die Fragebogenrückläufe kamen von acht Wirtschafts- und 22 Sozialpädagogen). Die Quantitative Vertretung der Fachrichtungen muss in Seminargestaltung berücksichtigt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der Relevanz von Themen und Methoden für die zukünftige berufliche Praxis. Das Angebot der Themen sollte sich noch stärker am zukünftigen Berufsfeld orientieren, um die Relevanz für die Praxis herauszubilden. Sinnvoll wäre hier die Kooperation mit weiteren Praxiseinrichtungen, wie zum Beispiel einer Fachschule für Sozialpädagogik oder möglicherweise auch die eigenständige Auswahl der Praxisfelder durch die Studierenden, um unter anderem auch logistische und zeitliche Probleme der Studierenden zu umgehen.

Ein Problem, welches aus den Aussagen der Studierenden immer wieder deutlich wurde, ist das Problem der geringen Zeit, insbesondere die Kritik, dass die Zeit in der Praxis viel zu kurz war. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu umgehen, wäre beispielsweise die semesterübergreifende Verbindung von zwei Seminaren, in diesem Fall die Verbindung des hier evaluierten Seminars zum Seminar von Herrn Mertineit zum Thema Nachhaltigkeit, welches im kommenden Wintersemester statt findet. So könnte im Sommersemester die Theorie erarbeitet werden, um dann im Winterseme-

ster mit einer konkreten Fragestellung in die Praxis zu gehen. Die Idee der Tagung zu Beginn des nächsten Semesters wird von den Studierenden als positiv bewertet. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine stärkere Verbindung zur Praxis möglicherweise dann hergestellt wird.

Diese Empfehlungen stellen wiederum Anforderungen an das Mesosystem, in diesem Fall die Leuphana Universität Lüneburg mit ihren Organisationsstrukturen. Die Lehrerbildung muss auf die Verankerung eines Bewusstseins über die Verantwortung zur Mitgestaltung von schulischen Strukturen sowie von Lern- und Erfahrungsräumen zielen. Eine zukunftsfähige Schule kann nur dann entwickelt werden, wenn auch ein Umdenken in der Lehrerbildung stattfindet. Hier sind allerdings keine singulären Maßnahmen gemeint, die vereinzelt in verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung auftauchen, sondern wünschenswert ist eine bottom up Implementierung über das gesamte Studium. Dazu zählen autonome und produktorientierte Gestaltung von Lernprozessen, „die fächer- und lernortübergreifende Studienprojekte in der ersten Phase der Ausbildung ermöglichen, verstärkte Einbindung der Lernenden in mittelfristige schulische Entwicklungsprozesse in der zweiten Phase und bedarfsorientierte schulinterne Fortbildungen in der dritten Phase, ggf. in Form von informellen Austauschs in Netzwerken verschiedener Schulen“ (Bormann 2008, 5). Seminare wie das hier evaluierte und die damit verbundene Tagung sind ein erster Schritt in die richtige Richtung. Studierende sollten möglichst früh in ihrem Studium mit der Praxis konfrontiert werden und Studieninhalte sollten so ausgewählt werden, dass sie den Studierenden in ihrer späteren Berufspraxis als Lehrkräfte nützlich sind. Eine stärkere Kooperation mit Berufsbildenden Schulen und anderen relevanten Institutionen wäre deshalb wünschenswert.

Das Zitat eines Studierenden aus der Befragung macht die allgemeine Stimmung unter den Studierenden deutlich und gibt möglicherweise Denkanstöße für ein zukünftiges Studieren: *„Eine Schule der Zukunft braucht in erster Linie Lehrer, die an einer Uni studiert haben, die nicht verschult, überfüllt, durch Leistungsdruck und oftmals fehlender Wertschätzung von Vielfalt gekennzeichnet ist.“* (Anhang: 25) Auf der Exosystemebene im Sinne des Beschäftigungs- und Bildungssystems können allgemeine Desiderate wie die Umgestaltung der Lehrerbildung in den Richtlinien auf eine stärker praxisorientierte und den Bedürfnissen einer späteren schulischen Berufspraxis angepassten Ausbildung formuliert werden. Überarbeitungsbedarf besteht hier insbesondere in Bezug auf den Bologna-Prozess und die damit verbundene Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, die für die Lehrerbildung nach bisherigem Empfinden eher nachteilig verläuft. *„Eine professionsorientierte Lehrerbildung hätte die künftige berufliche Tätigkeit, ihre wissenschaftliche Durchdringung und theoretische Einordnung, ihre praxisbezogene, berufsethische wie kritische Reflexion stärker in den Vordergrund zu rücken. Letztlich müsste eine neue Struktur der Lehrerbildung Lehrer befähigen, durch ihren Unterricht bessere Lernergebnisse ihrer Schüler zu erreichen, als dies vorher der Fall war, und die Lehrkräfte gleichzeitig besser dafür rüsten, die mit dem Beruf verbundenen Belastungen und Krisen und immer wieder neuen Herausforderungen zu bewältigen“* (Pätzold 2006, 112).

Alle genannten Aspekte sind geprägt von gesellschaftlichen Veränderungen auf der Makroebene. Die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung werden hier bestimmt durch den Wandel zur Wissensgesellschaft und die neuen Medien, den sich beschleunigenden Fortschritt in Wissenschaft und Forschung, die Entwicklung einer europäischen Dimension, die Dynamik der Globalisierung und der Interkulturalität, die Weiterentwicklung der demokratischen Kultur, die Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit, die Gestaltung gleichwertiger Lebens- und Bildungschancen, die Stärkung von individueller Identität und gesellschaftlicher Integration,

die Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit (vgl. KMK 2000, 2). Das erfordert den Mut zum Neu- und Querdenken, die Lust auf sinnvolle Zukunftsaufgaben, vernetztes Denken, Phantasie und Kreativität und setzt voraus, zentrale Zukunftsprobleme wahrnehmen zu können, Probleme gemeinsam mit anderen bearbeiten und immer wieder kritisch prüfen zu können. Notwendig ist dazu, solche Themenfelder, Aufgabenstellungen, Probleme für Bildungsprozesse auszuwählen, die motivierend sind, sich mit Veränderungen für Gegenwart und Zukunft zu beschäftigen.

Literaturverzeichnis

Bader, Rolf. 2006. Lehrende an beruflichen Schulen. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius: Handbuch der Berufsbildung,

Barth, Matthias. 2008. Das Lernen mit Neuen Medien als Ansatz zur Vermittlung von Gestaltungskompetenz. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard, Hg. Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 199–214.

BBS Handel der Region Hannover. 2009. Fairer Handel – ein Gewinn für alle. Nachhaltige Verkaufsförderungsaktion der BBS Handel Hannover. (www.hannover-handelt-fair.de/)

Becker, Helle. 2009. Kompetent und zukunftsfähig? Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung.

(www.bpb.de/veranstaltungen/9FLCR8,1,0,Kompetent_und_zukunftsf%C3%A4hig_Expertise_f%C3%BCr_die_Bundeszentrale_f%C3%BCr_politische_Bildung.html).

Beywl, Wolfgang; **Schepp-Winter**, Ellen. 2000. Zielgeführte Evaluation von Programmen – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 29. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.

Blatt, Inge. 2003. Forschend Lernen – Von Experten lernen.

(www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Blatt/vorhabil_UniHH.ppt#5).

Bormann, Inka. 2008. Schule als lernende Organisation. In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, (<http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm>) publiziert 18.07.2000.

Bortz, Jürgen; **Döring**, Nicola. 2003. Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

Büchter, Karin; **Göderz**, Silvia. 2007. Kurzbericht über das „SKOLA- Forschungsprojekt 3: Evaluationskonzepte in innovativen Programmen der beruflichen Bildung“. In: Onlinezeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

(http://www.bwpat.de/ht2008/ws09/buechter_goederz_ws09-ht2008_spezial4.shtml).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). 1999: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 72. Berlin.

Burkard, Christoph; **Eikenbusch**, Gerhard. 2000. Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin.

Dann, Hanns-Dietrich; **Cloetta**, Bernhard.; **Müller Fohrbrodt**, Gisela.; **Helmreich**, Reinhard. 1978. Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart.

De Haan, Gerhard. 2001. Was meint ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen? In: Herz, Otto, Hg. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, 29-45.

De Haan, Gerhard. 2008. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard, Hg. Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23-43.

De Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee. 2008. Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (Expertise). Verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Überarbeitete Kurzfassung. (www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/00/info/expkurz2.doc).

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). 1990. Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). 2004. Memorandum zur Lehrerbildung für nachhaltige Entwicklung (BfnE).

(www.uni-leipzig.de/~perz/start/memorandum.pdf).

Europäische Union. 2006. Beschluss Nr.1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der EU. Brüssel.

(<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/%20LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:DE:PDF>) publiziert 15.11.2006.

Fischer, Andreas. 2001. Kristallisationspunkte von Nachhaltigkeit - Herausforderungen für die berufliche Bildung. In: Herz, Otto, Hg. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen, 229-240.

Flick, Uwe. 2008. Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines, Hg. Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 307–318.

Friebertshäuser, Barbara. 2003. Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore, Hg. Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim. München. 503-534.

Gerdsmeier, Gerhard; Fischer, Andreas. 2002. Induktiver Wirtschaftsunterricht - Gespräch in fünf Abschnitten. In: Fischer, Andreas, Hg. Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main, 192-203.

GEW. 2009. Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Positionspapier zur UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Antrag zum Gewerkschaftstag der GEW. Nürnberg. (http://gew.de/Binaries/Binary32509/Globales_Lernen-Nachhaltigkeit_2009.pdf).

Hascher, Tina; Altricher, Herbert. 2002. Editorial – Standards in der Lehrerinnen –und Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Jg. 02 (1), 1-4.

Hedtke, Reinhold 2001. Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Onlinezeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik.

(www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/hedtke.htm) publiziert 18.07.2000.

Klafki, Wolfgang. 1995. „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – zwölf Thesen. In: Münzinger, Wolfgang; Klafki, Wolfgang, Hg. Schlüsselprobleme im Unterricht. Die deutsche Schule 3. Beiheft. München, 9-14.

Kultusministerkonferenz (KMK). 2000. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000

(www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK). 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. (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf).

Künzli, Christine. 2006. Lehren für nachhaltiges Handeln und Entscheiden bedingt die Förderung von spezifischen Kompetenzen. Ideen, Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt in der Schweiz. Bern.

Lütge, Christiane 2007. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Professionalisierung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Drittes Niedersächsisches Kolloquium für Fremdsprachendidaktik, Leibniz Universität Hannover.

(<http://www.engsem.uni-hannover.de/imperia/md/content/de/oe/engsem/didaktik/nikoldi/luetge.pdf>).

Lungershausen, Helmut. 2001. Warenethik, Agenda 21 und ein Schulprojekt. In: Forum Wirtschaftsethik – Ethik in der Berufsbildung. (www.dnwe.de/forum/archiv/heft1_01/03.htm).

Mayring, Philipp. 2000. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.

Michelsen, Gerd. 2002: Umweltbildungsforschung in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten. In: Bolscho, Dietmar; Michelsen, Gerd, Hg. Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogische Konsequenzen. Opladen, 7-12.

Michelsen, Gerd. 2006: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Meilensteine auf einem langen Weg. In: Tiemeyer, Ernst; Wilbers, Karl, Hg. Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften. Konzepte, Curricula, Methoden, Beispiele. Bielefeld, 17-32.

Metzinger, Adalbert. 1993. Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Frankfurt am Main.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2005. Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. (www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf).

Oelkers, Jürgen. 2000. Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik.

(www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm) publiziert 18.07.2000.

Pätzold, Günther. 2006. Universitäre Lehrerbildung - forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 58 (2006) 5.

Rauch, Franz; Steiner, Regina; Steissler, Anna. 2008: Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerhard, Hg. Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 141-157.

Riedl, Alfred. 2004. Grundlagen der Didaktik. Stuttgart.

Rieß, Werner; Mischo, Christop. 2007. Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg“. im Auftrag von: Umweltministerium Baden-Württemberg, Stiftung Naturschutzfonds beim Ministerium für Ernährung und ländlichen Raum in Kooperation mit dem Ministerium für Kultus und Unterricht Baden-Württemberg.

(www2.um.baden-wuerttemberg.de/servlet/is/22337/Evaluationsbericht_BNE_2007_ Kurz-

fassung.pdf?command=downloadContent&filename=Evaluationsbericht_BNE_2007_ Kurzfassung.pdf).

Schüßler, Ingeborg. 2004. Lernwirkungen neuer Lernformen. Arbeitsgemeinschaft Weiterbildungsforschung e.V. Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM). QUEM-Materialien 55. Berlin, 3-41.

Seipel, Kai. 2007. Didaktische Kognitionen angehender Berufsschullehrender. Eine qualitative empirische Untersuchung zum Verhältnis von Subjektiven Theorien und Unterrichtsskripts bei Studierenden zum Unterrichtstyp des selbstgesteuerten Lernens. Band I: Untersuchung. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. rer. pol. Im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften an der Universität. Kassel.

Sembill, Detlef. 2007. Grundlagenforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihre Orientierungsleistung für die Praxis. Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, Reinhold; Zöller, Arnulf, Hg. Perspektiven der Berufsbildungsforschung Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN – Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Beruflichen Bildung in Bremen. Bielefeld, 61-91.

Sloane, Peter. 2007. Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchen und ihre Orientierungsleistung für die Praxis - Versuch einer persönlichen Bilanzierung und Perspektiven. In: Nickolaus, Reinhold; Zöller, Arnulf, Hg. Perspektiven der Berufsbildungsforschung Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN- Expertenworkshops vom 15. bis 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Beruflichen Bildung in Bremen. Bielefeld, 11-61.

Sommerfeld, Peter. 2000. Forschung und Entwicklung als Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession. In: Homfeldt, Hans Günther; Schulze - Krüdener, Jörg, Hg. Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim. 221-236.

Tramm, Tade; **Reinisch**, Holger. 2003. Innovationen in der beruflichen Bildung durch Modellversuchsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 161-174.

Transfer 21. 2007. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung. Kompetenzerwerb für zukunftsorientiertes Lehren und Lernen. Berlin.

Universität Hamburg. 2009. Praxisforschung. ([www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/SLex/Seiten DVD/Konzepte/L53/ L5330.htm](http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/SLex/Seiten/DVD/Konzepte/L53/L5330.htm)).

Wagner, Bernardo. 2005. Handlungsorientierung im Unterricht. (www.zdt.uni-hannover.de/images/6/63/DT-9).

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU). 1996. Welt im Wandel: Herausforderungen für die Wissenschaft. Berlin.

Wenzel, Hartmut. 1998. Neue Konzepte zur pädagogischen Schulentwicklung und die Qualifizierung der Akteure. In: Keuffer, Josef; Krüger, Heinz-Hermann; Reinhardt, Sibylle; Weise, Elke; Wenzel, Hartmut, Hg. Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim, 241-260.

Zedler, Reinhard 2004: Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung aus Sicht von Instituten in freier Trägerschaft. In: Czycholl, Reinhard; Zedler, Reinhard, Hg. Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Dokumentation des 5. Forums Berufsbildungsforschung 2003 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Zugleich Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 5. Nürnberg: BeitrAB 280, 103-122.