

Forum

GÜNTER PÄTZOLD

Über die Zukunft der Vergangenheit – ein Beitrag zur Professionalität berufs- und wirtschaftspädagogischer Akteure¹

1 Anfang – Vertrauen und Kooperation

Es ist für mich eine große Ehre und Freude zur Feierstunde anlässlich der Gründung ihres Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik vor 50 Jahren sprechen zu dürfen. Hier im Kölner Institut sind mir Menschen begegnet, mit denen ich über einen langen Zeitraum vertrauensvoll und erfolgreich zusammen gearbeitet habe. Ich erinnere mich noch gern an die erste Begegnung mit Mitarbeitern des Kölner Instituts in der Universität Dortmund. Seit Anfang der 1990er Jahre hatten sich sowohl die Kölner Wirtschaftspädagogen als auch wir von der Universität Dortmund mit Fragen der Lernortkooperation wissenschaftlich und praxisrelevant beschäftigt. Nach Absprache mit Kollegen Martin TWARDY kamen Detlef BUSCHFELD und Dieter EULER nach Dortmund, um in einer Gesprächsrunde gemeinsame Forschungsaktivitäten durch Kommunikation und Vernetzung auszuloten und zu koordinieren. Dies gelang in den folgenden Jahren in hervorragender Weise, auch bei der gemeinsamen Arbeit an weiteren Forschungsprojekten bzw. Themenbereichen.

Nun liegt die junge Dortmunder Universität an der Peripherie Dortmunds im damals noch etwas ländlichen Bereich, ohne gut ausgebaute Zugangswege, was die Kollegen wohl vor dem Hintergrund der günstigen Möglichkeiten in der Herbert-Lewin-Straße als erstes veranlasste zu bezweifeln, ob hier denn nun aus dieser dörflichen Idylle der zukünftige Deutsche Fußballmeister kommen könne – und der BVB schaffte es erneut in diesem Jahr. Das war 1995. Dies gelang dem 1. FC Köln im Jahr der Institutsgründung und erneut im Jahr 1978. Was die Zukunft der Vergangenheit betrifft, so wird wohl jeder FC-Anhänger an diese glorreiche Vergangenheit denken und nach dem Wiederaufstieg in diesem Jahr die Zukunft darauf beschwören. Ob dies den Kölnern bald gelingen wird, mag ich nicht zu prognostizieren, wenngleich ich es ihnen wünsche. Stattdessen werde ich die erste Begegnung mit Bezug auf das Thema des Vortrages versuchen einzuordnen.

In der Innovationsforschung wird davon ausgegangen, dass etwas Neues in einer Institution bzw. Organisation dann entsteht, wenn es möglich wird, auf verschiedene Wissensressourcen zurückzugreifen und diese in neuer Weise zu kombinieren. Drei Ebenen der Wissensgenerierung werden unterschieden. Erstens die Mobilisierung von Wissen und Erfahrung bei den einzelnen Akteuren in der Institution, zweitens durch Kooperation der einzelnen Akteure in der Institution und drittens durch Kooperation über Grenzen der Institution hinaus. Nun wäre es vermessen zu sagen, dass damals die Wissensbasis in den beiden Instituten nicht ausreichte, um Neues zu Fragen der Lernortkooperation zu gene-

¹ Schriftliche Fassung des Vortrags im Rahmen der Feier „50 Jahre Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik in den alten und doch neuen Räumen des Instituts für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln“ am 15. September 2014

rieren, aber alle waren bereit und fähig zu einer konstruktiven Zusammenarbeit, so dass in der Folgezeit sich ein Vertrauensverhältnis und ein gut funktionierendes Netzwerk mit einem großen Potenzial entwickelte. Eingespielte traditionelle Milieus der Berufspädagogen auf der einen und der Wirtschaftspädagogen auf der anderen Seite wurden übersprungen und erleichterten es, Wissen über die Grenzen der Institutionen hinweg auszutauschen und Neues zu generieren – immer auch mit dem Gedanken der Nützlichkeit für Forschung und Lehre sowie Berufsbildungspraxis und Berufsbildungspolitik. Ein solches Vertrauensverhältnis besteht bis heute.

Eine Antwort zur Zukunft der Vergangenheit liegt nun – wie ich meine – auch darin, über die Grenzen der eigenen Institution, der eigenen Netzwerke weiterhin hinauszuschauen, sich aus der „Wärme“ der eingespielten Milieus immer wieder zu lösen und die Fähigkeit sowie Bereitschaft zur Kooperation mit „Fremden“ einzuüben und zu praktizieren – nicht zuletzt, um die Herausforderungen der Zukunft besser bewältigen zu können.

Im Folgenden werden ausgehend von der Darstellung der Situation der beruflichen Ausbildung in den 1960er Jahren, der Tradition der Handelslehrausbildung und des Übergangs zur Bachelor-Master-Struktur in der Lehrerbildung mit dem Fokus auf das Kölner WiPäd-Studium sowie der Herausforderungen für die berufliche Bildung Aspekte professionellen pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs sowie Leitlinien für die universitäre Phase ihrer Kompetenzentwicklung thematisiert. Dabei wird einiges bewusst pointiert herausgestellt, manches unproblematisch gehalten, was problematisiert werden könnte, aber im Rahmen eines Festvortrages aus zeitlichen Gründen nicht realisiert werden kann.

2 Aufhebung der institutionellen Differenz zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung

Aber nun zum heutigen Jubiläum des Instituts – 50 Jahre fundamentale Veränderungen des Aufwachsens von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, 50 Jahre Gesellschaftsentwicklung mit einer großen Dynamik der Arbeitswelt und der beruflichen Bildung. Wir hatten damals quasi Vollbeschäftigung und über 200.000 Ausbildungsplätze konnten nicht besetzt werden. Das Jahr 1964 und die folgenden Jahre waren für die berufliche Bildung und ihre Zukunft sehr ereignisreich. Es war eine Zeit, in der die berufliche Bildung erstmals besondere gesellschaftliche Beachtung fand und ihre Wertschätzung stieg. Dies spiegelt sich in gesellschafts- und bildungspolitischen Stellungnahmen dieser Zeit wider. Sie rückten die berufliche Bildung in den folgenden Jahren aus ihrem Schattendasein. Zu nennen ist das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen aus dem Jahr 1964. Es plädierte vor dem Hintergrund des Kulturföderalismus für ein Bundeskultusministerium. Etwa zur gleichen Zeit waren Georg PICTHS Ausführungen zur „deutschen Bildungskatastrophe“ erschienen, durch die das Schulwesen als Gradmesser der Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft herausgestellt wurde. Ralf DAHRENDORF forderte Bildung als Bürgerrecht; Heinrich ROTH eine „realistische Wende“ der Pädagogik. 1964 wurde die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet, in der die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer eigenen Sektion vertreten ist. 1969 legte der Deutsche Bildungsrat als Nachfolgegremium des Deutschen Ausschusses seine „Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“ vor. Von prinzipiellerer Bedeutung war allerdings der ebenfalls vom Deutschen Bildungsrat 1970 herausgegebene „Strukturplan für das Bildungswesen“, der das berufliche Schulwesen konsequent berücksichtigte und ihm einen Platz in der Sekundarstufe II neben und nicht unter den entsprechenden allgemeinbildenden Schulformen zuwies. Damit war auch die Differenz zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung im Zeichen der Wissenschaftsorientierung institutionell aufgehoben (HORLEBEIN 2008, S. 77f.). Zu dieser Zeit geriet die berufliche Bildung gleichzeitig unter erhöhtem Reflexionsdruck und Legitimationszwang (ZABECK 1999, S. 139).

Die damals dominierende geisteswissenschaftliche Pädagogik wurde zunächst durch die empirische und dann durch die kritische Erziehungswissenschaft „herausgefordert“. Die Debatte darüber, welchen Stellenwert die Erziehungswissenschaft und damit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben soll und in welches Verhältnis sie zur gelebten Ausbildungs- und Erziehungswirklichkeit forschend und analysierend, lehrend und Handlungen empfehlend tritt bzw. treten soll, wurde damals sehr engagiert geführt. Mitte der 1960er Jahre trat die Disziplin in eine extrem expansive Phase ein. Es war zugleich der Anfang eines Weges zu einem System beruflicher Schulen mit einer Vielfalt an heterogenen Bildungsgängen. Heute erweist sich das Handlungsfeld der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen im Hinblick auf die Schulformen, die Zusammensetzung der Schülerpopulation und die zu erwerbenden Kompetenzen als ausgesprochen heterogen und komplex (REINISCH 2002). Es drängt nach einer Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrkräfte.

Die allmähliche Abschaffung der tayloristischen Arbeits- und Produktionskonzepte in der Industrie mit ihrer Trennung von Kopf- und Handarbeit sowie das Vordringen systemischer Arbeitsstrukturen, verbunden mit dem Einzug der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, waren der Anlass dafür, bei der Neuordnung von Ausbildungsordnungen das curriculare Ausbildungsprofil zu erweitern. Berufliche Handlungskompetenz heißt seit 1987 das neue curriculare Leitziel. Danach sollen die jeweiligen beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt.

Das Taylor-Modell beruhte auf dem Prinzip der Zergliederung der Arbeit in einzelne Arbeitsschritte, Optimierung der Arbeitsabläufe mit Hilfe quasi-wissenschaftlicher Methoden und entsprechend niedrigen Qualifikationsanforderungen. Die Produktion sollte nicht vom Wissen und der Erfahrung der Arbeitspersonen abhängen, sondern in der Organisation verkörpert sein in Gestalt formaler Verfahren und expliziten Wissens, dass von einer professionellen Elite entwickelt und gepflegt wird.

Gleichwohl war die Zielformel der schulischen Berufserziehung ebenso wenig am tayloristischen Modell der Produktion wie am Bild des „homo oeconomicus“ orientiert, der sich ständig an der Maximierung seines Nutzen ausrichtet, ausschließlich zweckrational handelt und nur durch monetäre Anreize motivierbar ist (KIRCHLER 2005, S 27 ff.). Für die Wirtschaftspädagogik stand die normative Handlungsorientierung „zuerst unter dem Gebot der Sittlichkeit und nicht unter dem Gebot der ökonomischen Zweckrationalität“ (ZABECK 1992, S 162) – was immer das auch für das Lehrerhandeln bedeutete. Zwar war das berufliche Schulwesen in den 1960er Jahren noch nicht so weit ausdifferenziert wie heute, die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen war dennoch – wie im Folgenden dargestellt wird – weit fortgeschritten und für sie mit der Besoldungsangleichung an die der Gymnasiallehrer zu einem zufriedenstellenden Abschluss gekommen. Was dies für deren Professionalität bedeutete, wird noch zu diskutieren sein.

3 Tradition der Handelslehrausbildung

3.1 Prestigekomponenten Wissenschaft und Diplom

Der heutige Diplom-Handelslehrer hat seine historischen Wurzeln in der sog. Handelsschulbewegung, die seit 1896 mit dem „Deutschen Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen“ ein wirkungsvolles bildungspolitisches Organ besaß. Für den insgesamt erfolgreichen Verlauf der Professionalisierungsgeschichte des Handelslehrers in den mehr als hundert Jahren seiner Existenz waren zwei Weichenstellungen von besonderer Bedeutung, nämlich die Entscheidung für die Übernahme des Qualifizierungsmusters des Gymnasiallehrers und die Fixierung auf einen Diplomabschluss in formaler Entsprechung der Graduierung der an den Handelshochschulen wissenschaftlich qualifizierten Kaufleute. Die professionspolitische

Ankopplung an den Diplom-Kaufmann zielte auf die Prestigekomponenten Wissenschaft und Diplom (ZABECK 1999, S. 284 ff.).

Im historischen Zusammenhang darf nicht übersehen werden, dass die Akademisierung lange Zeit als alleiniges Merkmal von Professionalität galt. Das Studienziel wurde praktisch über den Kanon der Disziplinen bzw. der wissenschaftlichen Stoffgebiete definiert, die bereits zum Lehrangebot der Handelshochschulen gehörten. Unter didaktischer Perspektive ging es in den Anfangsjahren überwiegend darum, die zu studierenden Inhalte – dem jeweiligen geistigen Fassungsvermögen der Schüler entsprechend – zu vereinfachen (PLEISS 1973, S. 62 ff.). Damit schien geklärt, was denn angemessenes berufs- und wirtschaftspädagogisches Handeln ist und wie es in der Lehrerbildung entsprechend zu entwickeln sei, nämlich überwiegend durch dieses Prinzip der didaktischen Reduktion. Dies ist nur aus der Situation der damaligen Zeit zu verstehen, in der an den Handelshochschulen Volksschullehrer die Hauptadressatengruppe war. Sie brachten lediglich eine allgemeinpädagogische Vorprägung und erziehungspraktische Unterrichtserfahrung mit. Erst mit dem Prozess der Verwissenschaftlichung der handelshochschulischen Fachgebiete entwickelte sich über die Handelsschulpädagogik die heutige Wirtschaftspädagogik. Dabei hat sich im Laufe der über 100jährigen Entwicklung ein kooperatives Verhältnis zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik als Berufspädagogik der Handelslehrer herausgebildet. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die Wirtschaftspädagogik in ihrer Entwicklung Berufspädagogik und Fachdidaktik als Einheit in ihr Wissenschaftsgebiet inkorporiert hat.

In dieser Professionalisierungsgeschichte liegt also der Ursprung für die Orientierung des Handelslehrers sowohl am Leitbild des Experten für Wirtschaftsfragen als auch für berufspädagogische Fragen, für den mit hohem Prestige versehenen akademischen Grad, den Zugang zu weiteren Arbeitsmärkten, auf dem ein Interesse an Quasi-Diplom-Kaufleuten besteht, die mit einer pädagogischen Zusatzqualifikation aufwarten können. Seither orientiert sich die Ausbildung von Wirtschaftspädagogen an der Zielsetzung: Professionalität und Polyvalenz. Es gibt Hinweise darauf, dass z. B. die in der Betriebspraxis tätigen Diplom-Handelslehrer sich unter Statusaspekten von Diplom-Kaufleuten nicht unterscheiden. Von ministerieller Seite wurde dieser Konstellation des universitären wirtschaftswissenschaftlichen Studienganges ein gutes Zeugnis ausgestellt. Danach sichert er „die Vermittlung fachlicher Kompetenzen und in Verbindung mit den wirtschaftspädagogischen Studien die Fähigkeit des Transfers auf die besondern Anforderungen des Unterrichts in den kaufmännischen Schulen. Das betont fachwissenschaftliche Studium der Wirtschaftswissenschaften ermöglicht zugleich eine Tätigkeit in der Praxis der Betriebe und Verwaltungen“ (LAMMERT 1999, S. 31). Aber nun zur Gründungsphase des Instituts.

3.2 Gründung des Instituts

In Köln gibt es zwar seit 1901 die Handelslehrerbildung, eine Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft von der Wirtschaftserziehung gab es dort jedoch lange Zeit nicht (SCHANNEWITZKI 1991, S. 63). Erst im November 1940 erhielt die Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln den ersten Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an einer Universität. Er sollte der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre im Zusammenhang mit dem Studium angehender Diplom-Handelslehrer dienen. Erster Professor für Wirtschaftspädagogik wurde am 1. April 1941 Friedrich SCHLIEPER (SCHANNEWITZKI 1998, S. 13 ff.). In den ersten 20 Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg ist die Wirtschaftspädagogik am stärksten von ihm geprägt worden, wobei er „seine wirtschaftspädagogische Konzeption im thomistischen Sinn interpretiert wissen“ wollte (ZABECK 1992, S. 43). Allerdings stagnierte die Wirtschaftspädagogik in einer „unbefriedigenden Situation..., was vornehmlich auf die rationale Geschlossenheit ihres kulturpädagogischen Ansatzes zurückzuführen“ war (EBD., S. 57).

Einen konkreten Anstoß zur Weiterentwicklung der Kölner Wirtschaftspädagogik gab nach 1945 die Neuordnung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Disziplinen der Kölner Fakultät. Danach gehörte die Wirtschafts- und Sozialpädagogik – so wurde auch der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik seit dieser Zeit genannt – den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an. Diese Erweiterung der Lehrstuhlbezeichnung hatte für die Handelslehrausbildung Bedeutung über Köln hinaus für weitere Studienorte (z. B. Nürnberg und München) (SCHANNEWITZKI 1991, S. 96).

Ebenso bedeutsam war die Mitwirkung an der Gewerbelehrerausbildung. Sie reicht bis in die 1920er Jahre zurück. Bereits 1922 wurden in Köln Seminarkurse zur Ausbildung von Gewerbelehrern durchgeführt. Eine neue Entwicklung trat 1930 mit der Gründung der „Berufspädagogischen Institute (BPI)“ in Berlin, Köln, Frankfurt a. Main und Königsberg ein. Nach dem Erlass des Preußischen Ministers für Handel und Gewerbe erfolgte nun die Ausbildung der Gewerbelehrer an den Staatlichen Berufspädagogischen Instituten in Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultäten der jeweils zugeordneten Universität.

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte die Gewerbelehrerbildung zunächst weiterhin an dem Staatlichen Berufspädagogischen Institut in Köln, das praktisch – aber nicht rechtlich – in die Universität zu Köln integriert war. Eingestellt wurde die Ausbildung der Gewerbelehrer am BPI in Köln mit Wirkung vom 1.4.1961. Die künftigen Gewerbelehrer sollten acht Semester an der TH Aachen oder an der Universität zu Köln studieren. Die Kölner Universität übernahm die „Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Studienrichtung“. Seit dieser Zeit bestehen also an der Universität zu Köln für angehende Lehrer in beruflichen Schulen zwei Abschlussmöglichkeiten: Erstens die Diplom-Handelslehrerprüfung als Hochschulprüfung und zweitens die Lehramtsprüfung für berufsbildende Schulen als Erste Staatsprüfung.

Insofern war die Berufspädagogik als Forschungs- und Lehrdisziplin an der Universität Köln zu berücksichtigen. Es wurde ein „Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Fakultätsinstitut mit personeller und räumlicher Bindung an den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik (SCHLIEPER) gegründet. Angesichts steigender Studierendenzahlen wurde bald die Einrichtung eines zweiten Lehrstuhls notwendig. Damit auch die Gewerbelehrerbildung ihren Platz bekam, wurde die Bezeichnung „Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik“ festgelegt. Er wurde 1964 – noch vor Gründung des jetzigen Instituts – durch Alfons DÖRSCHEL besetzt, der nach der Emeritierung von SCHLIEPER 1965 allerdings dessen Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik übernahm. Den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Berufspädagogik wiederum trat 1966 Martin SCHMIEL an. Das Institut für Wirtschafts- und Berufspädagogik wurde 1964 aufgelöst. An seine Stelle trat unter Einbezug beider Lehrstühle mit Wirkung vom 1. September 1964 das jetzige „Institut für Berufs- Wirtschafts- und Sozialpädagogik“ (SCHANNEWITZKI 1991).

Der Gründung dieses Instituts ist die heutige Feierstunde gewidmet, aber auch der Rückzug nach der Renovierung in die Räume, in denen wir uns heute zusammengefunden haben. Hatte die Gewerbelehrerbildung einen gewissen Anteil an der Entwicklung der Wirtschaftspädagogik hier in Köln, so trifft dies auch für dieses Institutsgebäude zu. Der zunehmenden Bedeutung der Gewerbelehrerausbildung wollte man bereits in den 1950er Jahren mit der Errichtung eines eigenen Gebäudes Rechnung tragen, das speziell für die Ausbildung von Gewerbelehrern bestimmt sein sollte. Obwohl die Grundsteinlegung bereits 1955 erfolgte, wurde es erst Anfang des Jahres 1964 bezugsfertig und wird seither – da ja das Kölner Berufspädagogische Institut bereits 1961 aufgelöst worden war – von der Kölner Universität als Institutsgebäude benutzt, in dem mehrere Seminare und Forschungseinrichtungen verschiedener Fakultäten untergebracht sind, u. a. das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik (EBD.).

Seine für Forschungs-, Lehr- und Studienzwecke großzügige Raumausstattung hat also ihren Ursprung in der damals geplanten, aber nicht realisierten Gewerbelehrerausbildung mit einem eigenen Berufspädagogischen Institut. Daran sollte heute ebenfalls auch mit der

Akzentuierung erinnert werden, dass manches doch anders kommt, als es ursprünglich geplant war! Die Gewerbelehrerbildung hatte nun auch ihren Ort in der Universität gefunden, allerdings mit einer anderen Professionalisierungsgeschichte. Sie zeigt, dass Professionalisierung das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse und berufspolitischer Strategien ist, die allerdings nicht immer zur erforderlichen Professionalität der individuellen Akteure führt bzw. führen muss.

3.3 Polyvalenz und wirtschaftspädagogische Kompetenz

Es ist wohl nicht vermessen zu behaupten, dass mit dieser Gründung und den folgenden Lehrstuhlbesetzungen eine Zeit der Überwindung des Normativ-Spekulativen durch eine theoretisch-empirische Berufs- und Wirtschaftspädagogik begann, die zugleich auf die Entwicklung von Gesetzen des Lehrens und Lernens und damit auf eine pädagogische Technologie und eine spezifische pädagogische Professionalität zielten (ZABECK 1992, S. 86). Während SCHLIEPER von der Grundthese ausging, dass „alles Seiende einen Sinn hat“ (EBD., S. 52) und darauf sein von der Wirklichkeit abgeschirmtes hypothetisch-deduktives System aufbaute sowie die praktische Relevanz der Wirtschaftspädagogik in der Deutung von Wirtschaft und Beruf als Erziehungsfaktoren sah, denen im Prozess funktionaler Erziehung eine wichtige Rolle zufällt (EBD., S. 89), forderte bereits Alfons DÖRSCHEL ausdrücklich eine empirische wirtschaftspädagogische Tatsachenforschung, deren konsequente Umsetzung aber (noch) weitgehend vernachlässigt wurde (EBD.).

Mit Martin SCHMIEL und seinen Mitarbeitern verstärkte sich die Entwicklung zu einer an empirischen Standards orientierten Wirtschaftspädagogik mit der Perspektive der „Bewährung von Bildung in beruflichen und darüber hinaus allgemein in gesellschaftlichen Lebensräumen“ (SLOANE 2001, S. 167). Das aktive Tun als Ausdrucksform von Bildung stellte SCHMIEL gleichwertig neben dem Denken. Für die Wirtschaftspädagogik stellte sich dann die Frage nach dem hierfür notwendigen Können (SLOANE u. a. 2004, S. 211 f.). Dieser Bezug auf gesellschaftliche Lebensräume ist heute in Zeiten von Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft und prekären Beschäftigungsverhältnissen hoch aktuell.

In der Folgezeit war es der Beginn, nun nicht mehr von einer normativ aufgeladenen Berufserziehungswirklichkeit auszugehen, sondern Professionalität der Wirtschaftspädagogen vom Kern ihrer beruflichen Tätigkeit her in institutionell geprägten unterschiedlichen Kontexten (Schule, Betrieb, Bildungsverwaltung, Verbände u. a.) zu sehen. Didaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens wurde auf zielgerichtete, systematisch kommunikative Lehr- Lernsituationen bezogen (JONGEBLOED/TWARDY 1983, S. 180).

Professionelles pädagogisches Handeln, verbunden mit der adäquaten Gestaltung der Organisationen, in denen Berufsbildung betrieben wird, sind seither bis in die Gegenwart – bei allen verantwortlichen Akteuren im Institut – der entscheidende Fokus in Forschung, Theorie und Lehre. Handlungsautonomie ist eine Frage der verantworteten Gestaltungsmöglichkeiten (inklusive der kritischen Reflexion der eigenen Handlungsweise und der von anderen). Sich einbinden in ein Kollektiv und für ein Kollektiv eintreten und es entwickeln, ist dabei – etwa durch die Bildungsgangarbeit – zum Arbeitsprinzip geworden. Die Konstante bei all dem ist die Polyvalenz, das heißt, dass man nach Abschluss eines solchen Studiums ein Tätigkeitsfeld außerhalb der Schule ausfüllen kann, aber eben auch Lehrer an einem Berufskolleg werden können soll. Es geht also nicht nur um die Unterschiedlichkeit der einzelnen institutionellen Handlungsfelder, sondern in erster Linie um die didaktisch-pädagogische Kompetenz in einem vielfältigen Berufsbildungssystem, einschließlich dessen Abhängigkeit von sozialen Interessen und politischen Entscheidungen.

Trotz einer klaren Ausrichtung der wirtschaftspädagogischen Lehre und Forschung an berufsbildenden Schulen wurde die Polyvalenz nie in Frage gestellt. Sie ist in der Realität der Berufswahlentscheidungen der Absolventen dieser Studiengänge fest verankert. Aber auch für Lehrer an Berufskollegs ist es unter Qualitätsgesichtspunkten wichtig, sich mit dem Handlungsfeld außerschulischer Berufsbildung vertraut zu machen. Das von der Sektion

Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erstellte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik trägt diesem Polyvalenzgedanken ebenfalls Rechnung. Im Gegensatz zu anderen Lehrämtern hat diese Situation nie zu Arbeitslosigkeit in einem nennenswerten Ausmaß geführt. Absolventen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik konnten auf der Basis ihrer professionellen und polyvalenten Ausbildung hinreichende Beschäftigungschancen außerhalb des öffentlichen beruflichen Schulwesens ergreifen (REINISCH 2002). Zudem übernimmt im Gegensatz zu anderen Lehrämtern die Wirtschaftspädagogik eine „Heimattfunktion“ für ihre Studierenden. Die Akzentuierung einer fundierten fachdidaktischen Ausbildung in organisatorischer und institutioneller Einheit mit der Wirtschaftspädagogik und die Übernahme fakultätsinterner Koordinierungsaufgaben durch die Wirtschaftspädagogik hat nach meiner Wahrnehmung zur Stärkung der inhaltlichen Zusammenarbeit mit den Wirtschaftswissenschaften und damit zur Vermittlung von pädagogischer Professionalität beigetragen.

4 Von der Tradition zur Zukunft

4.1 Wandel des Bewährten

Mit diesen Ausführungen sollte deutlich werden, dass eine derart fundierte Wirtschaftsdidaktik in der Lage ist, fachwissenschaftliche Modellierungen ökonomischen Handelns unter dem Aspekt des Realitätsgehalts zu prüfen und unter dem Aspekt von Bildung mit Blick auf Professionalität und Polyvalenz zu interpretieren und handlungswirksam werden zu lassen. Diese Positionierung der Wirtschaftsdidaktik als ein Kernbereich im Rahmen der wirtschaftspädagogischen und wirtschaftswissenschaftlichen Lehre und Forschung darf nicht aufgegeben werden. Im Gegenteil: Sie muss gesichert werden, will man weiterhin an einer hochprofessionellen Ausbildung von Wirtschaftspädagogen interessiert sein.

Wenn nun mit dem Wintersemester 2014/2015 erstmalig Studierende in den Studiengang Master of Education/Lehramt an Berufskollegs eingeschrieben werden, markiert dies einen Wendepunkt für die Kölner Wirtschaftspädagogik. Dieser neue Master ist inhaltlich zwar auch ein polyvalenter Studiengang, der sowohl mit der Wahl spezifischer Module – besonders dem Praxissemester in einem Berufskolleg – die Bedingungen des Eintritts in das Referendariat erfüllt als auch mit einem arbeits- und betriebspädagogischen Schwerpunkt studiert werden kann.

Der Studiengang wird aber nun offiziell kein Studiengang der Fakultät mehr sein. Damit liegt er also nicht mehr in der Verantwortung der Fakultät mit der entsprechend klaren, einheitsstiftenden Zuständigkeit zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. Er wird nun in die Verwaltung und Steuerung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität eingereiht. Damit lockert sich möglicherweise das kooperative Verhältnis zwischen den Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftspädagogik. Das Ende der traditionellen Kölner Wirtschaftspädagogik könnte dann besiegelt sein, wenn die Fakultät die Lehrerbildung nicht mehr so als ihr Anliegen betrachtet wie bisher und aus der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein fachdidaktischer Appendix wird. Damit wäre in Köln genau der Zustand vorhanden, der an anderen Standorten (insbesondere mit gewerblich-technischen Fachrichtungen) beklagt wird, nämlich die Zerfaserung des Studiums mit den bekannten hochschulorganisatorischen Problemen, unter denen die Studierbarkeit leidet.

Insofern stellt sich zu Recht die Frage, ob mit der Einführung dieses neuen Master-Studienganges in diesem Jahr das Ende der Wirtschaftspädagogik in Köln eingeläutet wird. Es würde eine über 100jährige Tradition ohne Not aufgeben, bei der die fachinhaltliche Expertise ebenso geschätzt wird wie eine Wirtschaftspädagogik in Einheit mit der Wirtschaftsdidaktik, die die Reichweite ihrer Erkenntnisse in der Regel einordnet und die Fragestellungen und Antworten über das eigene Fach hinaus einbringen kann. Es würde eine Tradition beendet, die für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie das Lehr- und

Ausbildungspersonal an berufsbildenden Schulen und in den Ausbildungsbetrieben hohe Reputation und wegweisenden Charakter besitzt.

Nur im Dialog zwischen allen am WiPäd-Studium beteiligten Akteuren kann vermieden werden, dass ein Szenario der Auflösung der Einheit Realität wird. Eine neue organisatorische Zuordnung kann auch Chancen bieten – vor allem dann, wenn bei realistischer Betrachtung und Analyse Bewährtes beibehalten und Neues wirkungsvoll einbezogen wird. Auch hier ist Kooperation statt Konkurrenz, nun allerdings über die Fakultätsgrenzen hinweg, gepaart mit vertrauensbildenden Maßnahmen angesagt. Lehrerbildungszentren sind ja nicht zuletzt mit der Perspektive gegründet worden, zur Beseitigung der seit langem beklagten mangelhaften bis fehlenden Abstimmung zwischen den Fachstudien, den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen, der Fachdidaktik sowie den schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung einen Beitrag zu leisten.

Insofern ist zu erwarten, dass das Lehrerbildungszentrum die Wirtschaftspädagogik der Universität zu Köln in ihren Aktivitäten unterstützt, das Bewährte zu bewahren unter Anerkennung der Tatsache – wie es im TENORTH-Gutachten formuliert wurde –, dass sich „für die BK-Lehrkräfte sehr spezifische und anspruchsvolle fachliche, pädagogische und didaktische Anforderungen“ ergeben, „die sich in den beruflichen Fachrichtungen schon wegen der sehr heterogenen Klientel deutlich von den Anforderungen der anderen Lehrämter unterscheiden und eine eigene Struktur dieses Lehramts erfordern“ (TENORTH-Gutachten 2013, S. 38).

Die mit neuen Herausforderungen für die Lehrkräfte an beruflichen Schulen verbundenen Fragen erfordern ein angemessenes pädagogisches Handeln und Konzepte, wie dies zu entwickeln ist. In der Didaktik des beruflichen Lehrens und Lernens sind durch den Lernfeldansatz, die Orientierung an Lernsituationen mit den Modellen selbstgesteuerten Lernens sowie der Kompetenzorientierung Handlungsfelder eröffnet worden, in dem die Verschränkung von Wissenschafts- und Handlungsorientierung für die Lehrerprofessionalität längst nicht umfassend geklärt worden ist. Erst jüngst wurde – um nur ein Beispiel zu nennen – von Bernadette DILGER und Peter SLOANE darauf aufmerksam gemacht, dass nur durch eine Steigerung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, d. h. das Vertrauen in ihr eigenes Handeln dieser Herausforderung begegnet werden kann (PÄTZOLD/STEIN 2007). „Ohne Anerkennung keine Selbstwirksamkeit, ohne Selbstwirksamkeit keine Verantwortungsübernahme (EDELSTEIN 2010, S. 68). Dies gilt ebenfalls für die Schülerinnen und Schüler für die Übernahme der Verantwortung für die eigenen Lernprozesse.

Durch die PISA-Erfahrungen sind Leistungsdefizite der Schülerinnen und Schüler ebenso sichtbar gemacht worden, wie die nach wie vor zu hohe Selektivität des Schul- und Bildungssystems. Die aktuelle Inklusionsdebatte wird mit den Zielen verbunden, Abbrecherquoten zu senken, Berufsbildung für möglichst alle Jugendlichen zu eröffnen, den Zugang zu akademischen Bildungsangeboten zu erleichtern (ECKERT 2013). Überwiegend geht es um die Zentrierung auf alle jungen Menschen, die von Ausgrenzungs- und Marginalisierungserfahrungen tangiert sind.

Auch hierzu stellt das TENORTH-Gutachten fest: Berufskollegs gelingt es die „Vielfalt von Bildungsgängen nicht nur organisatorisch unter einem Dach zu vereinen, sondern auch die curricularen, didaktischen und organisatorischen Herausforderungen so zu bewältigen, dass sich für ihre Lernenden im Sekundarbereich II inzwischen eine Schulstruktur nicht nur eigener, sondern erfolgreicher Art etabliert hat. Das ist am deutlichsten ablesbar an der Tatsache, dass inzwischen mehr als 40% derjenigen Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Alterskohorte, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, aus diesem Segment der Sekundarstufe II kommen ... Chancengleichheit und –gerechtigkeit, die nur möglich sind, wenn eine institutionell gestützte Angebotsstruktur und eine von den Adressaten aus mögliche und erreichbare Nutzungspraxis zusammenkommen, wird deshalb durch die BKs in einer eigenständigen, starken und ausbaufähigen Weise schon jetzt realisiert. Möglich wird diese Struktur aber vor allem durch ihre Lehrkräfte: Sie stellen die professionelle Klammer und das einheitsstiftende Moment dar, dass von der Organisation

alleine nicht geboten werden kann. Das Kompetenzprofil der Lehrkräfte an BKs zielt auf die derart institutionalisierte pädagogische Praxis. Das Kompetenzprofil muss deshalb auch allgemeine und besondere Dimensionen pädagogischer Professionalität verbinden ... Dabei gehört es zum Kompetenzprofil aller Lehrkräfte an BKs, dass sie einerseits in allen Bildungsgängen ihrer beruflichen Fachrichtung unterrichten können und dabei eine hohe fachliche Breite abdecken; andererseits müssen Lehrkräfte an BKs aber auch einsatzfähig sein in den Bildungsgängen des Übergangssystems und unter den Erwartungen der Inklusion“ (S. 36 f.).

Ansprüche stellen sich jedoch ebenso mit relevanten fach- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsergebnisse wie mit neuen Erwartungen der Politik, des Beschäftigungssystems und veränderten Wertvorstellungen der Lernenden gegenüber Arbeit, Beruf, Freizeit und Unterricht. Wirtschaftspädagogen müssen die Relevanz all dieser Ansprüche an ihr Selbstverständnis und ihr Handeln in Zukunft fundiert und eigenständig beurteilen bzw. diagnostizieren können, um die richtigen Konsequenzen aus den Ergebnissen für ihre Unterrichtsgestaltung ziehen zu können. Und dies, obwohl mit dieser gesellschafts- und bildungspolitischen „Erwartungsinflation“ für die Akteure meist unklar bleibt, ob und wie zur Realisierung der Erwartungen die erforderlichen Bedingungen geschaffen und entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

Auch ist nicht zu übersehen, dass die Bewältigung von Lebenssituationen in der nachindustriellen Arbeitswelt und der Erwerb lebensnotwendiger Ressourcen sich nicht mehr allein und zunehmend weniger im Kontext beruflich organisierter Arbeit vollziehen. So werden Fragen von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungspraxis und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beantworten sein, wie auf die nicht beruflich organisierte Erwerbsarbeit und die prekären Beschäftigungsverhältnisse zu reagieren ist und was diese Entwicklung für die Professionalität des Lehr- und Ausbildungspersonals an den einzelnen Lernorten bedeutet und wie sie zustande kommen kann.

Wäre es allein die merkmalsorientierte Sichtweise der akademischen Ausbildung und damit das erworbene wissenschaftliche Wissen, welches allein pädagogische Professionalität bei den Wirtschaftspädagogen generiert, dann wäre eine Diskussion über professionelles pädagogisches Handeln überflüssig. Dass dies nicht zutrifft, zeigen neuere professions-theoretische Ansätze.

4.2 Professionelles pädagogisches Handeln – Verantwortung und Balance

Fragt man danach, wie Menschen in verschiedenen Lebenssituationen den Begriff professionelles Handeln verwenden, dann fällt auf, dass es – selbst dort, wo es um moralisch als zweifelhaft geltende Aktivitäten geht – fast durchgehend positiv konnotiert ist. Attestieren wir im Alltag einer Person, etwas professionell gemacht zu haben, dann meinen wir damit vor allem, dass die Tätigkeit nicht dilettantisch, sondern vielmehr gekonnt erledigt worden ist. Die im Alltag verwendete Definition professionellen Handelns als einem gekonnten Umgang mit nicht von jedem zu lösenden Problemen verweist somit zwar auf eine besondere Qualität des Handelns, diese Qualität wird typischerweise im Alltag aber nicht weiter geklärt.

Werden Qualitätsfragen aufgenommen, dann ist damit nicht mehr gemeint, dass etwas irgendwie gekonnt gemacht wird, sondern dass eine Tätigkeit fachmännisch erledigt worden ist. „Professionelles Handeln – im Sinne von: Gelerntes adäquat angewendet – rekurriert dann auf Wissen, über das nicht mehr jedermann, sondern nur jene Personen verfügen, an die dieses Wissen vermittelt worden ist, und das bei gelungener Professionalisierung einer Berufsgruppe auch nicht von jedermann zur Anwendung gebracht werden darf. Eine solche Beurteilung ... setzt dann allerdings bereits eine gewisse Kompetenz bei demjenigen voraus, der diese Bewertung vornimmt. Er muss sich auf dem in Frage stehenden Gebiet zumindest im Prinzip auskennen, auch wenn er die spezielle Tätigkeit unter Umständen selber nicht im gleichen Maße effektiv bzw. effizient hätte ausführen können“ (PFADENHAUER 2003, S. 12).

Ein Fußballtrainer beispielsweise muss nicht unbedingt gut Fußball spielen können. Wer eine Praxis lehrt bzw. Vorgaben für sie macht, muss nicht selbst ein versierter Praktiker sein, wenngleich das hilfreich sein kann. Auch Lehrkräfte im berufsbildenden Schulwesen müssen die Praxis ihrer Schüler nicht in allen Punkten beherrschen. Dies gilt ebenfalls für Hochschullehrer (MINNAMEIER 2005, S. 194).

Legt man nun mit Blick auf Qualität den Fokus auf die Koordinationsleistung des gesamten Berufsbildungssystems, bedeutet dies, dass Lehrkräfte als Professionelle adäquate und in der Regel kognitiv anspruchsvolle Lösungen für Probleme bereitzustellen haben, „die nicht nur die Existenz von Personen, sondern den Bestand der Gesellschaft zu gefährden drohen. Professionelle Leistung ist in diesem Sinne zugleich ein Dienst am Menschen und an der Gesellschaft. Zur optimalen Leistungserfüllung bedarf es besonderer institutioneller Rahmenbedingungen, die Professionellen zwar ein höheres Maß an ‚Freiheit‘ in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit einräumen, zugleich jedoch auch in hohem Ausmaß Selbstkontrolle zum einen und Gemeinwohlorientierung zum anderen abverlangen“ (PFADENHAUER 2003, S. 38).

Legt man mit Blick auf Qualität den Fokus auf die unmittelbare situative Ausgestaltung der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden, dann wird deutlich, dass ein hohes Maß an Autonomie, Steuerungs- und Entscheidungskompetenz des Lehrers in der Ausführung seiner Tätigkeit erforderlich ist. Das reale Geschehen in jedem Unterricht ist hochkomplex. Die Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern und den Schülern untereinander sind vielschichtig und nicht immer eindeutig zu entschlüsseln. Nicht selten entwickelt die Unterrichtspraxis eine Eigendynamik, die die Unvorhersehbarkeit des Geschehens erhöht und die Möglichkeit des Lehrenden verringert, die Situation zu steuern und die Lernerfolgsaussichten zu steigern.

Für die professionelle Praxis von Lehrern ist ein hohes Maß an Ungewissheit charakteristisch, das sich durch die individualisierten, von situativen Konstellationen abhängigen Kommunikationsverläufen ergibt. Diese Ungewissheit im Moment der operativen Ausführung ihrer Arbeit kann weder durch Rückgriff auf technologisch anwendbares Wissen noch durch einen Bezug auf Entscheidungsprämissen, die auf der Organisationsebene verankert sind, angemessen reduziert werden. Die Ungewissheit entsteht vielmehr erst in der Situation des professionellen Handelns und kann nur durch Ad-hoc-Entscheidungen bearbeitet werden. Damit zeigen sich die Grenze der Rationalisierbarkeit des operativen Geschehens von Pädagogen und die Notwendigkeit einer angemessenen pädagogischen Professionalität. (HELSPER / TIPPELT 2011).

Dieser operative Vollzug des Unterrichts obliegt in der Regel ausschließlich der individuellen professionellen Verantwortung des einzelnen Lehrers. Es entspricht professionsintern einem Berufsethos der Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler. Dies schließt handlungsleitende Wertmaßstäbe und die Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit lebensweltlichen Deutungen sowie situatives Einfühlungsvermögen in komplexe Lebenslagen im Rahmen des Organisationszwecks der Schule ein (PFADENHAUER 2003, S. 35f.).

Die Ungewissheit und Komplexität der Lehrerarbeit an Berufskollegs resultiert allerdings nicht nur aus der Unvorhersehbarkeit des beruflichen Alltagsgeschäftes sowie der Vielfalt der Tätigkeiten, sondern auch aus der teilweisen Unvereinbarkeit der gestellten Anforderungen. Lehrerhandeln bewegt sich häufig in den folgenden Spannungsfeldern: Die aus den verschiedenen Biographien herrührenden heterogenen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden aufzunehmen, zugleich den Anforderungen der Lehrpläne und der Ausbildungsordnungen sowie den Betrieben mit ihren unterschiedlichen Anwendungskontexten zu genügen, eigene pädagogische Ansprüche zu realisieren, die sich mit denen der Kolleginnen und Kollegen nicht immer decken müssen und ihnen – eventuell noch gegen Wünsche der Schüler – Geltung zu verschaffen.

Professionelle sind also in ihrer Arbeit mit besonderen Handlungsanforderungen – sog. Paradoxien – konfrontiert. Paradoxien basieren auf divergierenden bzw. nicht miteinander zu vereinbarenden Handlungsanforderungen, denen sich die Professionellen nicht entziehen

können, die sie jedoch in der täglichen Praxis auf der Basis wissenschaftlich fundiertem Wissen und flexibel anwendbarer Routinen abwägen, ausbalancieren (FUCHS-RECHLIN 2014) und vor dem Hintergrund ihrer „pädagogischen Freiheit“ – was nicht heißt: pädagogische Beliebigkeit – entscheiden müssen. Es geht darum, dass Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler lernwirksame Entscheidungen treffen. Dabei sind Engagement und Distanzierung „so auszutarieren, dass die Berufstätigkeit auf Dauer erfolgreich und zufriedenstellend ausgeübt werden kann“ (BAUMERT u. a. 2011, S. 11f.).

Mit dieser Ungewissheit steigt zugleich das Risiko, Wissen „an den Adressaten vorbei“ zu vermitteln ... Für Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen stellt dieses Risiko angesichts der Diversität der Schülerschaft und ihrer unterschiedlichen betrieblichen Erfahrungshintergründe ein Kernproblem der Vermittlung dar“ (KUTSCHA 2010, S. 40f.). Für die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler gibt es keine Garantie. Es geht also darum, die Besonderheiten des einzelnen Schülers durch Kommunikation und Empathie richtig zu erfassen und auf seine Problemlage mit pädagogischer Entwicklung zu antworten. Professionelles pädagogisches Lehrerhandeln ist also auch dadurch gekennzeichnet, dass Rückmeldungen von Schülern und Kollegen angemessen aufgenommen und wissenschaftlich erprobte Hilffssysteme genutzt werden. Aber auch die Differenz von Vermittlungslogik und Aneignungslogik gilt es, adäquat zu berücksichtigen (HERICKS 2006, S. 91 ff.). Professionalitätsbedeutsam ist überdies, dass die im schulischen und im betrieblichen Bereich tätigen Handelslehrer voneinander wissen und ihre didaktischen Entscheidungen so zu treffen vermögen, dass die in Ausbildungsverhältnissen stehenden Jugendlichen ein Höchstmaß an Förderung erfahren.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der Status pädagogischer Professionalität unsicher und umstritten ist. Professionstheoretisch zeigt sich das auch daran, dass die Frage nach einer angemessenen Konzeptualisierung von Professionalität fortwährend diskutiert wird und dass der moderne Professionalismus sich in einer (Legitimations-)Krise aufgrund der raschen „Alterung einmal erworbener Wissensbestände als Kehrseite der beschleunigten Wissensproduktion“ (PFADENHAUER 2003, S. 176 ff.) befindet. Für Lehrkräfte an Berufskollegs hat es noch nie gereicht, sich das erforderliche Wissen in der Universität anzueignen, um es dann in mehr oder weniger unveränderter Form ein Leben lang anzuwenden. Wird der individuelle Wissensstand auf dem jeweiligen Fachgebiet nicht angepasst, besteht die Gefahr, dass das Vertrauen der Schüler und Betriebe in die professionelle Leistung schwindet und zugleich zu einem Vertrauensverlust der Institutionen – sowohl der Schule als auch der Universität – führen kann.

Entsprechend prägen die Fragen, was die wesentlichen Bestimmungsmerkmale und Orientierungspunkte pädagogischer Professionalität sein sollen und welche Bedingungen für ein angemessenes professionelles Agieren in pädagogischen Feldern erforderlich sind, die erziehungswissenschaftlichen Debatten. Daraus haben sich verschiedene Entwicklungsstränge zum Verständnis von Lehrerprofessionalität herausentwickelt (BACKES-HAASE 2002, S. 81–94), so auch das Konzept, Lehrerprofessionalität vom „Kern der beruflichen Tätigkeit bzw. von der empirisch erfassbaren Realität des Berufs selbst und nicht mehr von einer normativ aufgeladenen Erziehungswirklichkeit“ her zu bestimmen und den beruflichen Entwicklungsprozess „vor dem Hintergrund seines Verlaufs“ und des Erreichens definierter Kompetenzniveaus zu interpretieren. „Danach ändern sich Einstellungen und habituelle Ausformungen der Berufstätigkeit in der Zeit und verweisen auf ihre Wandelbarkeit im Individuum“ (WENZEL 2008, S. 35).

Besonders angemessen beschreibt das Kompetenzmodell von COAKTIV (Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz) auf der Grundlage eines Angebots-Nutzen-Modells mit seiner doppelten Kontingenz die Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung des Lehrberufs. Das Zusammenwirken von spezifischem, erfahrungsgesättigten, deklarativen und prozeduralen Wissen, professionellen Werten, Überzeugungen, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation

ist entscheidend für die Lehrprofessionalität (BAUMERT u. a. 2011; BAUMERT/KUNTER 2011; KÖNIG 2014). Das Modell beruht auf der Annahme, dass diese Kompetenzen – verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft zu handeln – prinzipiell vermittel- und lernbar sowie Produkte beruflicher Entwicklungsprozesse sind, die mit dem universitären Studium beginnen, sich aber über die gesamte berufliche Karriere hinweg fortsetzen (HELSPER / TIPPELT 2011).

5 Schluss – Potenziale und Grenzen universitärer Lehrerbildung

Mein Plädoyer für die universitäre Phase der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen zielt nicht auf die Vermittlung von Kompetenzen im Sinne der Handlungslogik technisch-instrumenteller Anwendung von Regelwissen, also unmittelbar praktikabler Technologie, mit der auf gesellschaftliche Bedarfe oder innerschulische Problemlagen aktuell zu reagieren ist. Das Studium an einer Universität hat die Basis, das Fundament, für eine professionelle Berufstätigkeit unter sich wandelnden Bedingungen und unabhängig von Schwankungen auf dem Lehrerberbeitsmarkt zu legen. Dazu gehört, Anschlüsse für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst zu ermöglichen sowie die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nichtselbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiter entwickelt werden kann“ (VOGEL 2002, S. 64).

Darüber hinaus sollte es dazu beitragen, das wirtschaftliche, technische und gesellschaftliche Bedingungsgefüge wissenschaftlicher Arbeit zu bedenken – auch um die Funktion der Wissenschaften für die Gesellschaft und die damit verbundenen charakteristischen Interessenkonstellationen begreifbar zu machen, damit „junge Menschen an der komplexen Gesellschaft in bewusster Weise partizipieren können und sowohl ein Fundament als auch ein Motiv fürs Weiterlernen entwickeln“ (BÖTTCHER 2008, S. 200). Es geht um den Erwerb konzeptionell analytischer Kompetenzen, die reflexiv gesteuerte Handlungskompetenz bleibt dem Vorbereitungsdienst vorbehalten (BAUMERT-Kommission).

Eine zentrale Aufgabe der universitären Ausbildung sehe ich in der Grundlegung der fachwissenschaftlichen Kompetenz. Es darf nicht lehren, wer nicht die Grundstruktur ihrer Disziplin(en) wissenschaftlich fundiert überblicken und sich ein Urteil zu bilden vermag über die Relevanz und Bildungswirkung von Inhalten, für die ein Vermittlungsanspruch erhoben wird. Ein solches Verstehen der Fächer kann nur „studierend errungen“ werden (NEUWEG 2010, S. 41).

In einer von Wissenschaft bestimmten Zeit darf die Lehrprofession an Berufskollegs nicht hinter die Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskurse zurückfallen. Zur Professionalität einer Lehrerin und eines Lehrers an Berufskollegs gehört es, den publizierten wissenschaftlichen Fortschritt angemessen einzuordnen, zu bewerten und für den schulischen Unterricht zu erschließen. Das kann nur leisten, wer die wissenschaftstheoretischen Grundlagen, die methodologischen Basisstrategien und die erkenntnistheoretischen Möglichkeiten und Grenzen des jeweiligen Faches prinzipiell zu durchschauen vermag. Nur dadurch ist gewährleistet, dass Lehrende auch nach Abschluss ihres Studiums die weiteren Entwicklungen ihres Fachgebietes verfolgen, nachvollziehen und für den Unterricht erschließen können.

Seit der COAKTIV-Studie liegen empirische Daten dafür vor, dass fachdidaktische Kompetenz und fachwissenschaftliches Wissen mit einem hohen Lernerfolg der Schüler korrelieren (KUNTER u. a. 2011). Dieser Befund zeigt, wie bedeutsam die jeweiligen Fachwissenschaften sind, wenn sie sich ihrer Prämissen auch für die Lehrerausbildung bewusst sind – insbesondere auch dafür, dass Lehrer an Berufskollegs ihre Schüler über die praktischen Ansprüche ihres Berufsalltags hinaus in der Weise ausbilden müssen, dass die Schüler ihrerseits über solche Kompetenzen verfügen, die ihnen den Anschluss an Fortbildung sowie das Schritt halten mit den Entwicklungen in ihrem Berufsfeld ermöglichen.

Allerdings kann – wie bereits betont – entwickelte professionelle Kompetenz nicht schon zum Ziel der ersten Phase der Lehrerbildung erklärt werden. „Dies widerspräche nicht nur den Forschungsergebnisse zur Professionalität als berufsbiografischem Entwicklungspro-

zess, sondern würde auch die Möglichkeiten der an der Ausbildung beteiligten Institutionen überschätzen. Es geht vielmehr um einen systematischen, berufsbezogenen Lern- und Erfahrungsprozess, bei dem die einzelnen Elemente aufeinander aufbauen“ (BERICHT 2004, S. 9). Wenn aber die gesamte Lehrerbildung an Standards orientiert ist, die Kompetenzen beschreiben (PÄTZOLD 2013), dann wäre zu fragen, was sollten Lehramtsanwärter bereits am Ende der ersten Phase nicht nur wissen, sondern auch können, was wären professionsspezifische Fähigkeiten, die als Vorstufe oder Grundlage für die in der zweiten Phase zu erwerbenden professionellen Kompetenzen gelten können und die über die in jeglicher wissenschaftlichen Sozialisation erwerbenden Kompetenzen hinausgehen (LERSCH 2006, S. 47).

Die Antworten auf diese Fragen sind primär ein hochschuldidaktisches Problem und nicht losgelöst von einer Leitbilddiskussion zu sehen. Dominierte in den 1960er Jahren beispielsweise vor dem Hintergrund des Behaviorismus das Bild vom Lehrer als Lern- und Instruktionstechnologe, so werden heute andere Metapher verwendet, so die des Lehrers als „theoriegeleiteter Kunsthandwerker“, wie es Josef AFF formuliert hat, der ja einige Zeit eine Professur hier am Institut innehatte und das WiPäd-Studium mit geprägt hat. Für ihn verdeutlicht dieses Bild „die Notwendigkeit einer Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen (Theorie – Empiriebezug) und Können ... Der Hinweis auf „Kunst“ unterstreicht die kreative, adaptive Flexibilität erfordernde und daher nur beschränkt planbare Dimension pädagogischen Handelns“ (AFF 2007, S. 6).

Wirksames professionsbezogenes Können setzt immer eine elaborierte Wissensbasis und ihre Integration in die personale Entwicklung einer Lehrkraft voraus, wobei der Bogen „von fundiertem fachwissenschaftlichen über curriculares und fachdidaktisches Wissen bis zum Wissen über Klassenmanagement“ reicht. Dazu stellt sich Josef AFF die Frage, wie einigermaßen transparent und kontrollierbar gewährleistet werden kann, dass die einzelnen Wissensbereiche nicht isoliert wie Gesteinsbrocken auf der Geröllhalde trägen Wissens herumliegen und er empfiehlt, „die einzelnen Gesteinsbrocken in hochschuldidaktischen Gesteinsformationen variantenreich zu arrangieren... Studierende sollten die Chance erhalten zu erfahren und zu lernen, wie man aus Gesteinsbrocken Skulpturen kreativ modulieren kann. Im Unterricht genügt nämlich nicht allein die Metaperspektive, also jene Fähigkeit, sachkundig Skulpturen zu bewerten, sondern im Klassenzimmer, im Weiterbildungsseminar ist situatives Handeln, also Können und nicht bloß Wissen gefragt. Demnach gleicht metaphorisch gesprochen eine professionelle pädagogische Arbeit einer kompetenten und kreativen Bildhauer- und Steinmetzarbeit“ (EBD.). Worauf es also „ankäme, wäre das systematische Wissen aus dem ‚trägen‘ Zustand bloßer Akkumulation in situierte Lernprozesse einzubringen, in dem man ihnen einen Anwendungsbezug verleiht“ (LERSCH 2006, S. 47). Forschendes Lernen wird als eine Möglichkeit gesehen, den Transfer zu begünstigen (PÄTZOLD 2006).

Geht man davon aus, dass jede sinnvolle Aktivität von dem dafür unentbehrlichen Wissen bestimmt ist, dann muss in einem solchen Prozess des Lernens erziehungswissenschaftliches Wissen dort, wo sich ein entsprechendes pädagogisches Problem stellt, aktiviert werden (Abduktion), es müssen daraus die richtigen Folgerungen gezogen (Deduktion) und diese in die Tat umgesetzt werden, woran sich dann zeigt, ob die Theorieanwendung zum Erfolg führt oder nicht (Induktion). „Die Nagelprobe – gerade auch für die tatsächliche Nutzung von Wissen im Handeln – ist schließlich immer die Realisierung des theoretisch Erdachten bzw. Erschlossenen, denn kein Wissen ist letztlich Selbstzweck, vielmehr ist jegliches Wissen Theorie einer Praxis, und nur durch letztere erlangen Konzepte für uns reale Bedeutung ... Theoretisches Wissen ... ist eben nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine Kontrollinstanz, die praktisches Tun im Vorfeld kanalisiert und anschließend evaluiert“ (MINNAMEIER 2005, S. 192 ff.). Hier zeigt sich, „welche Bedeutung die Qualität des Wissens für die Qualität des Könnens und des praktischen Tuns hat ... und dass es nicht darum gehen kann, ob wissenschaftliche Theorie und außerwissenschaftliche Praxis unterschieden und in Beziehung gesetzt werden können, sondern allenfalls darum, wie das geschehen

kann und wie das zu welchem Zweck geschehen sollte“ (HEID 2009, S. 125). Dabei nur den Fokus auf das Unterrichtsgeschehen zu legen, greift zu kurz, denn zahlreiche analytische Aufgaben der pädagogischen Arbeit sind nicht im Klassenzimmer, sondern am Schreibtisch zu erledigen (MINNAMEIER 2005, S. 201).

Auf jeden Fall muss angehenden Lehrerinnen und Lehrern im Studium deutlich werden, „dass und inwiefern von Wirklichkeit die Rede ist, wenn theoretisiert wird. Ob dies erfolgreich geschieht, ist wesentlich eine Frage der Qualität der Hochschuldidaktik“ (NEUWEG 2010, S. 42) und damit eine Frage des Zusammenarbeitens aller am Studium beteiligten Wissenschaftler, aber auch eine Frage einer besseren personellen Ausstattung der forschungsbezogenen universitären Lehre. Ohne gut ausgebildete Lehrerbildner ist keine Kompetenzentwicklung möglich. Lehrerbildung insgesamt ist und bleibt auf das Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion der Erfahrung, Aneignung wissenschaftlichen Wissens und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren angewiesen (NEUWEG 2011).

Die Phase des Umbruchs des Kölner WiPäd-Studiums ist eine gute Gelegenheit, sowohl über die Grenzen fachlich organisierter Wissenschaft nachzudenken als auch den an jeder „Universität üblichen Gang der Dinge in Frage zu stellen“ – sich immer wieder neu zu erfinden, ohne sich untreu zu werden (WEILER 2010, S. 50). Und dies wird – um wieder zum Anfang meines Vortrages zurückzukommen – ohne Kooperation, ohne gegenseitiges Vertrauen und ohne Verpflichtung auf begrenzte Zielsetzungen in bestimmten Situationen bzw. Fällen kaum möglich sein. Dass das Zusammenwirken weiterhin gelingt, dazu begleiten Sie meine besten Wünsche über die Zeit der jetzigen Umbruchphase hinaus.

6 Literatur

- AFF, JOSEF: Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien. In: bwp@ Ausgabe Nr. 12/Juni 2007
- BACKES-HAASE, ALFONS: Förderung der Professionalität von Lehrern an beruflichen Schulen. Zur Reflexion neuer Anforderungen an ihr Tätigkeitsfeld. In: DERS.: Orientierungsangebote für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Hamburg 2002, S. 81–94
- BAUMERT, JÜRGEN u. a.: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (CO-AKTIV) – ein Forschungsprogramm. In: KUNTER, MAREIKE u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts COAKTIV. Münster u. a. 2011, S. 7–25
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE: Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In: KUNTER, MAREIKE u. a. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts COAKTIV. Münster u. a. 2011, S. 29–53
- BERICHT DER AG: Standards für die Lehrerbildung. Sekretariat der KMK 2004
- BÖTTCHER, WOLFGANG: Standards: Konsequenzen der Output-Steuerung für die Lehrprofessionalität. In: HELSPER, WERNER u. a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden 2008, S. 187–203
- DILGER, BERNADETTE/SLOANE, PETER F.E.: Die Veränderung der Lehrerrolle im selbstregulierten Unterricht – dargestellt anhand von Erfahrungen in Modellversuchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 108 (2012), 2, 291–299
- EDELSTEIN, WOLFGANG: Ressourcen für die Demokratie. Die Funktion des Klassenrats in einer demokratischen Schulkultur. In: AUFENANGER, STEFAN u. a. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie. Opladen 2010, S. 65–78
- ECKERT, MANFRED: Neue Steuerungsmodelle in der beruflichen Bildung. Ein sozialtechnologischer Zugriff auf das Bildungssystem oder eine Optimierung der pädagogischen Handlungsbedingungen? In: BONZ, BERHARD/SCHÜTTE, FRIEDHELM (Hrsg.): Berufspädagogik im Wandel. Baltmannsweiler 2013, S. 71–85
- FUCHS-RECHLIN, KIRSTEN: Professionelles Handeln – ein Balanceakt. In: KESSEL, FABIAN u. a. (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung? Weinheim, Basel 2014, S. 43–56

- HEID, HELMUT: Promovieren fördern – Promovierende fordern. In: *Erziehungswissenschaft*, 20 (2009) Heft 39, S. 105–139
- HELSPER, WERNER / TIPPELT, RUDOLF (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Beiheft. Weinheim und Basel 2011.
- HERICKS, UWE: *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden 2006
- HORLEBEIN, MANFRED: *Festschrift zum 100jährigen Jubiläum des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.* Wolfenbüttel 2008
- JONGBLOED, HANS-CARL/TWARDY, MARTIN: *Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*. In: TWARDY, MARTIN (Hrsg.): *Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*. Düsseldorf 1983, S. 163–203
- KIRCHLER, ERICH (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wien 2005
- KÖNIG, JOHANNES: *Kompetenz und Profession von Lehrerinnen und Lehrern*. In: KESSEL, FABIAN u. a. (Hrsg.): *Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?* Weinheim, Basel 2014, S. 91–106
- KUNTER, MAREIKE u. a. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts COAKTIV*. Münster u. a. 2011
- KUPER, HARM: *Entscheiden und Kommunizieren. Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrprofessionalität*. In: HELSPER, WERNER u. a. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden 2008, S. 149–162
- KUTSCHA, GÜNTER: *Paradigmatische Neuorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Konsequenzen für das Konzept der Professionalisierung – erörtert am Beispiel des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen*. In: BIRKELBACH, KLAUS u. a. (Hrsg.): *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels*. Baltmannsweiler 2010, S. 35–48
- LAMMERT, FRANZ: *Der Beruf des Diplom-Handelslehrers in der zweiten Jahrhunderthälfte reflektiert in fünf Jahrzehnten Wirtschaft und Erziehung*. In: *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 1, 1999, S. 31–36
- LERSCH, RAINER: *Am Anfang steht die Wissenschaft. Grenzen und Möglichkeiten der Universität bei der Entwicklung professioneller Kompetenzen*. In: HILLIGUS, A./RINKENS, H. (Hrsg.): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin 2006, S. 43–49
- MINISTERIUM FÜR INNOVATION, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (BAUMERT-Kommission)*. Düsseldorf 2007
- MINNAMEIER, GERHARD: *Wissen und Können im Kontext inferentiellen Denkens*. In: HEID, HELMUT/HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden 2005, S. 183–203
- NEUWEG, GEORG HANS: *Emergenzbedingungen pädagogischer Gönnerschaft*. In: HEID, HELMUT/HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden 2005, S. 205–228
- NEUWEG, GEORG HANS: *Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung*. In: MÜLLER, FLORIAN H. u. a. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen*. Münster 2010, S. 35–49
- NEUWEG GEORG HANS: *Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung*. In: *Erziehungswissenschaft* Heft 43, Jg. 22/2011, S. 33–45
- PÄTZOLD, GÜNTER: *Universitäre Lehrerbildung – forschungsbasiert und berufspraxisbezogen*. In: *Die berufsbildende Schule* 58 (2006), 5, S. 111–117
- PÄTZOLD, GÜNTER: *Standards und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung – Zum Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis*. In: SEUFERT, SABINE/METZGER, CHRISTOPF (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn 2013, S. 178–195
- PÄTZOLD, GÜNTER/STEIN, BERNADETTE: *Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse*. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* Ausgabe 13/Dezember 2007 – online
- PFADENHAUER, MICHAELA: *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen 2003
- PLEISS, ULRICH: *Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik*. Göttingen 1973

- REINISCH, HOLGER: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Lehrerbildung. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik, Heft 12, Jena 2002
- SCHANNEWITZKI, GERHARD: Werden und Wachsen einer Wissenschaft. Der Kölner Beitrag zur Entwicklung der Wirtschafts-, Sozial- und Berufspädagogik. Frankfurt am Main 1991
- SCHANNEWITZKI, GERHARD: Martin Schmiel: Personalbiographie eines Wirtschafts- und Berufspädagogen. Frankfurt am Main 1998
- SICHERUNG DER LEHRKRÄFTEVERSORGUNG AN DEN BERUFSKOLLEGS IN NORDRHEIN-WESTFALEN: Bericht und Empfehlungen der Expertenkommission (Tenorth-Kommission). Berlin 2013
- SLOANE, PETER F.E.: Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97 (2001), 2, S. 161–185
- SLOANE PETER, F.E./TWARDY, MARTIN/BUSCHFELD, DETLEF: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. Paderborn 2004
- VOGEL, PETER: Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen 2002, S. 61–66
- WEILER, HANS: Bildung zwischen Ökonomie und Technologie – Homo sapiens im Wettbewerb. In: DIE BERUFSBILDENDE SCHULE 62 (2010), 2, S. 45–50
- WENZEL, HARTMUT: Vom Antagonismus zur Harmonie? Lehrerprofessionalität im Spiegel schulbezogener Organisationstheorien und neuerer Lehrerforschung. In: HELSPER, WERNER U. A. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden 2008, S. 25–38
- ZABECK, JÜRGEN: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Baltmannsweiler 1992
- ZABECK, JÜGEN: Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, TADE U. A. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt a. M. 1999, S. 278–291

Anschrift des Autors: Universitätsprofessor Dr. phil. Günter Pätzold, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Emil-Figge-Str. 50, D-44221 Dortmund