

„Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf

Teil II: Entwicklungen im Schuljahresablauf und der Versuch einer Perspektiven-erweiterung für die Lehrerbildung

KURZFASSUNG: Nachdem im ersten Teil der Studie eine Bestandsaufnahme zum Schuljahresbeginn geleistet worden ist, wird in dem vorliegenden zweiten Teil die Entwicklung von Einstellungen und Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer vorgestellt, wie sie sich im Laufe des Schuljahres ergeben haben. Diese Zeitrumperspektive ermöglicht Aufschlüsse über die Stabilität bzw. Veränderbarkeit der LehrerInnen-sichtweisen aufgrund einer Unterrichtstätigkeit in Klassen, die unter pädagogischen und psychologischen Aspekten besondere Anforderungen und Herausforderungen aufweisen. Im Anschluss an diese Ergebnisvorstellung werden angesichts einer problematischen Praxis und unzureichender Unterstützungen für das Unterrichten in „schwierigen“ Klassen kritisch eine defizitäre Lehrerbildung beschrieben und Anregungen für eine dringlich erscheinende Perspekti-venweiterung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gegeben.

1. Vorbemerkung

Der erste Teil dieser LehrerInnen- und BVJ-Studie, deren Ziel eine Bestandsauf-nahme zum Schuljahresbeginn gewesen ist, wird nachfolgend weiter entwickelt (vgl. GÖRLICH 2001). Die Ergebnisse einer zweiten (Januar 1999) und dritten Befragung (Juni 1999) werden vorgestellt und einerseits vorsichtig interpretiert sowie andererseits für einen Beitrag zur Lehrerbildungsdiskussion genutzt. Die Vorsicht gründet in der methodischen Anlage der Untersuchung, die mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt wurde, der in allen Befragungsrunden immer denselben 60 Lehrkräften vorgelegt worden ist. Der Rücklauf: In der ersten Befragung vom September 1998 antworteten 26 Lehrerinnen und 25 Lehrer (51 gesamt), in der zweiten 26 Lehrerinnen und 19 Lehrer (45 gesamt) und in der dritten 23 Lehrerinnen und 17 Lehrer (40 gesamt). Werden nachfolgend Prozent-sätze genannt, richten sich diese bei einer Gesamtbetrachtung aller Lehrkräfte folglich auf 51, 45 oder 40 Personen aus. Wird nach Lehrerinnen bzw. Lehrer unterschieden, gilt als Grundwert entweder 26, 26 bzw. 23 (Lehrerinnen) oder 25, 19 bzw. 17 (Lehrer).

2. Bestätigung oder Überraschung für die Lehrkräfte? – Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit und des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten im Januar und im Juni 1999 ihre zu Schuljah-resbeginn gegebene Einschätzung über die Leistungsfähigkeit ihrer Schülerinnen

und Schüler überprüfen. Leistungsfähigkeit war dabei definiert als die Befähigung, den Lehrplanvorgaben genügen zu können. Dabei liegen für ca. die Hälfte der Befragten realistische Einschätzungen vor. Interessant ist bei einer Unterscheidung nach Lehrern und Lehrerinnen, dass die erstgenannten überdurchschnittlich ihre Einschätzung bestätigt sahen (73,68 % in der 2. Befragung; 64,71 % in der 3. Befragung). Immerhin knapp die Hälfte fand ihre Einschätzung nur teilweise bestätigt, wobei die Lehrerinnen deutlich stärker auffallen (61,54 % in der 2. Befragung; 52,17 % in der 3. Befragung). Eine erheblich unrealistische Einschätzung kann nur für zwei Lehrerinnen festgestellt werden, die in dieser Weise aber erst zum Schuljahresende ihr Votum abgaben.

Wenn Sie Ihre Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahres mit Ihren nun gewonnenen Erfahrungen vergleichen: Welcher Aussage stimmen Sie zu? (Ergebnisse in %)

	Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.
Überwiegend bestätigt	38,46	73,68	53,33	39,13	64,71	50,00
Nur teilweise bestätigt	61,54	26,32	46,67	52,17	35,29	45,00
Überwiegend nicht bestätigt	0	0	0	8,70	0	5,00

Tabelle 1

Dieser auf die Leistungsfähigkeit bezogene eher realistische Grundzug, der bei den Lehrern ausgeprägter vorhanden ist als bei den Lehrerinnen, findet auf der Verhaltensseite eine nüchtern anmutende Bestätigung. Beim Verhalten wurde dabei allgemein von Auffälligkeiten ausgegangen, die Lehrkräfte als schwierig und/oder belastend empfinden. Eine von Beginn an gegebene kritische Erwartungshaltung fand in der Tat ihre Bestätigung. Lediglich zur Schuljahreshälfte konnten noch 5 (4 Lehrerinnen und 1 Lehrer) festhalten, sie seien von dem Verhalten durchaus angenehm überrascht. Zum Schuljahresende findet sich dagegen niemand mehr, der hier zustimmen konnte. Dagegen sah ein gutes Drittel ihre Befürchtungen bestätigt. Der Begriff „Befürchtungen“ soll an dieser Stelle nicht überzogen interpretiert werden. Offensichtlich dürfte aber eine Erwartungshaltung auf Seiten nicht weniger Lehrerinnen und Lehrer gegeben sein, die von Verhaltensauffälligkeiten und -schwierigkeiten ausgeht, die sie dann tatsächlich bestätigt finden. Unterstützt wird dieses Ergebnis durch sehr wenige Nennungen bei der Kategorie, man könne über das Verhalten nichts Nachteiliges sagen. Vertreten zur Schuljahresmitte noch 7 Lehrerinnen und Lehrer diese Auffassung, sind es zum Schuljahresende nur noch 5 (zum besseren Vergleich: 15,55 % bzw. 12,50 %). Es sollen jedoch zwei diese Ergebnisse differenzierende Erfahrungen vorgestellt werden. Einerseits stellen ein Fünftel bis ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer fest, dass die Verhaltensauffälligkeiten von Woche zu Woche gar zugenommen haben. Andererseits können aber bezogen auf einzelne Schülerinnen und Schüler 40,00 % (2. Befragung = 18 Lehrkräfte) bzw. 42,50 % (3. Befragung = 17 Lehrkräfte) Verbesserungen im Verhalten feststellen.

Welcher Aussage über das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stimmen Sie zu (Mehrfachantworten möglich; Ergebnisse in %)

	Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.
Nichts Nachteiliges sagen	19,23	10,53	15,55	13,04	11,76	12,50
Fordert mich zunehmend heraus und wirkt belastend	38,46	31,58	35,56	47,83	11,76	32,50
Durchaus angenehm überrascht	19,23	5,26	13,33	0	0	0
Befürchtungen haben ihre Bestätigung gefunden	42,31	31,58	37,78	26,09	52,94	37,50
Verhalt.auffälligkeiten haben von Woche zu Woche zugenommen	19,23	21,05	20,00	17,39	34,78	25,00
Bei zunächst auffälligen Schülern Verbesserungen	30,77	52,63	40,00	47,83	34,78	42,50

Tabelle 2

Die Erwartungshaltungen der Lehrerinnen und Lehrer finden eher eine Bestätigung. (Gute oder böse) Überraschungen scheint es wenig zu geben. So kann von Herangehensweisen an den Unterricht im BVJ ausgegangen werden, deren Grundlage eine nüchtern-realistische Einschätzung und das Fehlen überzogener Erwartungen ist. Damit kommt wesentlich ein stabilisierendes Element für die Lehrkräfte ins Spiel. Es scheint, dass darüber eine Basis für eine Unterrichts- und Erziehungsarbeit gegeben ist, die zumindest eine Grundabsicherung vor Frustrationen und vor dem Verleiden des Schulalltags bedeutet. Eine Art Stabilität in der Verfasstheit der Lehrkräfte kann angenommen werden, wenn diese ganz überwiegend auch im kommenden Schuljahr wieder BVJ-Unterricht übernehmen wollen. Nur eine Minderheit will nicht mehr im BVJ eingesetzt werden (8,89 % = 4 Personen bei der 2. Befragung und 7,50 % = 3 Personen bei der 3. Befragung). Dieses für Manchen womöglich überraschende Ergebnis, das bei den Lehrerinnen deutlicher ausfällt als bei den Lehrern, wird auch als ein Hinweis für eine pädagogisch verantwortliche Grundhaltung erkannt (vgl. GÖRLICH, 2001, S. 575).

Angenommen, Sie könnten mit Blick auf das kommende Schuljahr selbst entscheiden, ob Sie wieder Unterricht im BVJ übernehmen möchten. Wie würde derzeit Ihre Entscheidung ausfallen ? (Ergebnisse in %)

	Januar 1999			Juni 1999		
	ja	nein	Unent.	ja	nein	Unent.
w	76,92	3,85	19,23	91,30	4,35	4,35
m	63,16	10,53	26,32	88,24	11,76	0
Ges.	71,11	8,89	20,00	90,00	7,50	2,50

Tabelle 3

3. Unterrichten im BVJ – Empfinden und Einstellungen

3.1 Zur Gefühlssdimension

Mittels eines standardisierten Fragebogens mit geschlossenen Fragen können affektive Komponenten bei Lehrerinnen und Lehrern sicherlich nicht umfassend erfasst und vollständig wiedergegeben werden. Letztlich geht es um Persönlichkeitsdimensionen, deren Ingriffnahme ein äußerst sorgfältiges methodisches Instrumentarium erforderlich macht.¹ Um zumindest Trendaussagen formulieren zu können, wurden die Ergebnisse den Lehrerinnen und Lehrern mit der Bitte um Kommentierung sowie ergänzende Fragen vorgelegt. Danach kann festgehalten werden:

Es ergeben sich zum Teil deutliche Abweichungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern:

- So können eine im Prinzip problematisch wirkende Kategorie, nämlich froh darüber zu sein, wenn der Unterricht vorbei ist, zu allen Befragungszeitpunkten nur wenig Lehrerinnen bestätigen. Dagegen steigt die Zustimmung ihrer Kollegen von Mal zu Mal deutlich an (von 16 % über 31,58 % bis zu 41,18 %).
- Diese Tendenz findet sich gewissermaßen mit umgekehrtem Vorzeichen wieder. „Ich freue mich auf den Unterricht“ bestätigen im Zeitablauf zwischen einem Viertel und etwas unter einem Drittel der Lehrerinnen. Lehrer können (bei einem sowieso geringerem Ausgangsniveau) diese Aussage dagegen kaum bestätigen. Waren es zu Beginn des Schuljahres noch 12 % der Lehrer (gerade einmal 3 Personen), so sind es zur Schuljahresmitte 10,53 % und gegen Schuljahresende 11,76 %, was nur jeweils zwei Lehrern entspricht.

Einen Erklärungshinweis bieten die Klassen, in denen die Lehrkräfte unterrichten. Bis auf eine Ausnahme unterrichteten alle Lehrerinnen in Mädchenklassen des Berufsvorbereitungsjahres der hauswirtschaftlichen Fachrichtung. Von den hier angeführten Lehrern sind dagegen wiederum alle bis auf einen im BVJ der gewerblichen Schule, die ausschließlich aus Jungensklassen bestehen, tätig gewesen. Mit der gebotenen Vorsicht wird vermutet, dass die geschlechtsspezifische Komponente in doppelter Hinsicht Wirkung entfaltet: einerseits im Hinblick auf die Lehrkraft und andererseits im Hinblick auf die Klassenzusammensetzung. Die Verwobenheit und Verschränkung dieser beiden Komponenten lässt sich allerdings in diesem Zusammenhang mit der gegebenen Datengrundlage nicht weiter aufklären.

Zunächst hatte ich vermutet, diese Unterschiede sind auf Disziplinprobleme zurückzuführen, die in Jungensklassen der gewerblichen Schulen deutlicher gegeben sein dürften. Überraschenderweise wirkt sich – sollte solch ein disziplinarischer Unterschied auch tatsächlich vorliegen – dieser Aspekt nicht aus im Sinne von „sich sorgen“ oder „sich fürchten“. Die Furcht vor Disziplinschwierigkeiten spielt nur in Einzelfällen eine Rolle und ist im Schuljahresablauf sogar prozentual und absolut rückläufig (anfangs 9,80 % = 5 Personen, dann 8,89 % = 4 Personen und schließlich 7,50 % = 3 Personen). Dieses Ergebnis ist nicht erwartet worden. Es gibt aber einen

1 Bei Dubs findet sich z. B. der Hinweis, dass sich Variablen im Lehrerverhalten, die affektive Fähigkeiten umschreiben, nur oberflächlich definieren lassen, „...weil sie etwas betreffen, das aus dem Innersten einer Persönlichkeit kommt.“ (Dubs, 1995, S. 69)

Hinweis auf zwei auseinander zu haltende Umstände in der Unterrichtspraxis. Disziplinschwierigkeiten, die im Zusammenhang mit dem BVJ immer wieder beklagt werden, führen nicht quasi automatisch zu einem Gefühl der Furcht bzw. – allgemeiner – zu einer Gefühlslage, die lähmend und damit besonders belastend für das Befinden der Lehrkräfte wirken könnte. Bestätigend kann auf ein weiteres Ergebnis hingewiesen werden: Nur sehr wenig Lehrerinnen und Lehrer gehen mit einem unguuten Gefühl in den Unterricht. Zum Schuljahresende fand sich sogar niemand mehr, der dieser Aussage zustimmen konnte. (Voraussichtlich dürfte hierbei als ein Einflussfaktor das zu Ende gehende Schuljahr gelten. Doch immerhin fand zum Zeitpunkt der dritten Befragung noch Unterricht statt). Und wiederum als Bestätigung dieser Tendenz kann auf einen weiteren Befund verwiesen werden: Prozentual kommt es sogar zu einer Zunahme der Lehrerinnen und Lehrer, die mit Gelassenheit in den Unterricht gehen (54,90 %, 60,00 %, 62,50 %). Prozentual gibt es zudem keine Zunahme derjenigen, die im Schuljahresablauf in den BVJ-Unterricht eher angespannter gehen als in den Unterricht in anderen Klassen (27,45 %, 17,78 %, 27,50 %). Diese Ergebnisse sollen jedoch nicht beschönigend oder beruhigend akzeptiert oder interpretiert werden. Mit Bezug auf das zuletzt angesprochene Ergebnis ist im Durchschnitt von ca. einem Viertel der Lehrkräfte auszugehen, die eher angespannter in den BVJ-Unterricht gehen. Dabei fallen abermals die Lehrer auf, die im Vergleich zu ihren Kolleginnen in allen drei Befragungsrunden bei dieser Kategorie öfters zustimmten.

Welche Einstellung gegenüber dem Unterricht im BVJ trifft für Sie zu? (Mehrfachantworten möglich; Ergebnisse in %)

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.	w	m	Ges.
a) Ich freue mich auf den Unterricht	26,92	12,00	19,60	42,31	10,53	28,89	30,43	11,76	22,50
b) Ich bin froh, wenn der Unterricht vorbei ist	7,69	16,00	11,76	3,85	31,58	15,56	8,70	41,18	22,50
c) Ich fürchte mich vor Disziplinschwierigkeiten	11,53	8,00	9,80	15,38	0	8,89	8,70	5,88	7,50
d) Ich gehe eher mit einem unguuten Gefühl in den Unterricht	7,69	8,00	7,84	15,38	10,53	13,33	0	0	0
e) Ich gehe mit Gelassenheit in den Unterricht	65,38	44,00	54,90	53,85	68,42	60,00	65,22	58,82	62,50
f) Ich gehe mit dem gleichen Gefühl in den Unterricht wie in meinen anderen Klassen	50,00	36,00	43,13	69,23	42,11	57,78	39,13	35,29	37,50
g) Ich gehe im Vergleich zu meinen anderen Klassen eher angespannter in den Unterricht	23,07	32,00	27,45	7,69	31,58	17,78	21,74	35,29	27,50

Tabelle 4

3.2 Zur pädagogischen Handlungs- und Einstellungsdimension

Zunächst soll die erzieherische Arbeit und die Wissensvermittlung ins Auge gefasst werden. Beide Kategorien erweisen sich im Zeitablauf als relativ stabil, was die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer anlangt. Zu Beginn und gegen Ende des Schuljahres sehen sie mehrheitlich sowohl schwierigere erzieherische Arbeit als auch eine schwierige Wissensvermittlung. In der Mitte des Schuljahres ist zwar ebenfalls eine Mehrheit dieser Auffassung, doch fällt diese geringer aus als bei der ersten und dritten Befragung. Es scheint eine (schwache) Tendenz zu geben, dass nach einigen Monaten Unterricht bei diesen Kategorien günstiger Stellung bezogen wird. Diese günstigere Entwicklung ist aber nicht anhaltend, sondern neigt sich im zweiten Schulhalbjahr (zumindest gegen dessen Ende) wieder dem ursprünglichen Niveau zu.

Diese Tendenz, zunächst eine deutliche Mehrheit, die dann „herunterbricht“, um am Schuljahresende, wieder etwa das Anfangsniveau zu erreichen, zeigt sich auch bei zwei weiteren Fragestellungen. So lehnen zu Beginn des Schuljahres fast 70 % der Befragten die Behauptung ab, dass es im BVJ keine Erfolgserlebnisse gäbe. Zum Halbjahr fällt diese Quote deutlich unter die Hälfte, um sich einige Monate später wieder 70 % anzunähern. Und ein ähnlicher Entwicklungsverlauf ergibt sich, wenn Stellung bezogen werden soll zu der Aussage, dass es durchaus Erfolgserlebnisse gibt, die einem auch in der pädagogischen Arbeit ermutigen. Konnten dabei anfangs knapp über 60 % zustimmen, kann dies bei der zweiten Befragung nur mehr jede zweite Lehrkraft bestätigen. Schließlich erreicht die Zustimmung aber wieder 60 %. Es soll noch etwas Bezeichnendes hervorgehoben werden: Keine Erfolgserlebnisse erfährt fast keiner der Befragten und – in die gleiche Richtungweisend – findet man nur sehr wenige, die nicht durch Erfolgserlebnisse in ihrer pädagogischen Arbeit ermutigt werden.

Diese Ergebnisse allein sollten vor dem Hintergrund immer wieder anzutreffender Stigmatisierungen des BVJ zu denken geben. Es wird die These vertreten, dass es mit einer bestimmten pädagogischen Grundeinstellung gelingt, den Unterricht im BVJ in einer für die Schülerinnen und Schüler und für sich selbst akzeptablen, grundsätzlich befriedigenden Weise wahrzunehmen. Für die Lehrkräfte kann es zu einer Anreicherung ihres Verhaltensrepertoires kommen, die eine Sensibilisierung für pädagogische Problembereiche unterstützt (dazu Weiteres in Abschnitt 5.) Zur Unterstützung der These sollen zwei weitere Ergebnisse der Befragungen herangezogen werden:

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Tuns hat für Menschen eine zentrale Bedeutung.²

Würde man etwas für sinnlos erachten, käme die Gefahr auf, nicht nur unmotiviert zu arbeiten, sondern sich letztlich als gescheitert zu betrachten. Und insoweit ist es von erheblicher Bedeutung, dass eine große und über die Zeitdauer auch stabile Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer Sinn in ihrer pädagogischen Arbeit im BVJ sehen. Im Zeitablauf sind es nur wenige, die keinen Sinn in dieser Tätigkeit erkennen. Insofern verwundert es auch nicht besonders, wenn eine optimistische

2 Die unterschiedlichsten Wissenschaftsrichtungen stimmen hierin überein. Vgl. Lay, 2000, S. 117ff.; vgl. Längle (Hrsg.), 1985; vgl. Esser, 2001, S. 171ff.; vgl. Brocher, 1992, S. 83ff.; vgl. Bittner, 2001, S. 68ff.

Grundeinstellung für die Arbeit im BVJ prägend ist. Diese optimistische Grundeinstellung ist anfangs ausgesprochen hoch (75 % können vollständig einer entsprechenden Vorgabe zustimmen). Sie verringert sich im Zeitablauf zwar etwas (auf 64,44 % und 62,50 %), doch ist diese optimistische Grundeinstellung bis auf wenige Ausnahmen zumindest teilweise auch bei den übrigen Lehrkräften gegeben. Gegen Schuljahresende findet sich sogar keine Lehrkraft mehr, die von einer optimistischen Grundeinstellung überhaupt nicht mehr sprechen möchte.

Behauptungen (Ergebnisse in absoluten Zahlen und in %; nur Gesamtbetrachtung): I = trifft absolut zu; II = trifft teilweise zu; III = trifft nicht zu.

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
a) Die erzieherische Arbeit ist schwieriger als in meinen anderen Klassen	31 60,78	14 27,45	6 11,76	23 51,11	15 33,33	7 15,56	23 57,50	12 30,00	5 12,50
b) Die Wissensvermittlung ist schwieriger als in meinen anderen Klassen	29 56,86	18 35,29	4 7,84	23 51,11	17 37,78	5 11,11	22 55,00	14 35,00	4 10,00
c) Meine pädagogische Arbeit im BVJ erscheint mir wenig sinnvoll	0 0	15 29,41	36 70,58	6 13,33	9 20,00	30 66,67	5 12,50	9 22,50	26 65,00
d) Erfolgserlebnisse gibt es so gut wie keine	0 0	16 31,37	35 68,62	4 8,89	23 51,11	18 40,00	4 10,00	12 30,00	24 60,00
e) Meine pädagogische Arbeit ist getragen von einer optimistischen Grundeinstellung	38 74,50	12 23,52	1 1,96	27 60,00	12 26,67	6 13,33	24 60,00	15 37,50	1 2,50
f) Es gibt durchaus Erfolgserlebnisse, die mich auch in meiner pädagogischen Arbeit ermutigen	32 62,74	19 37,25	0 0	22 48,89	21 46,67	2 4,44	23 57,50	13 32,50	4 10,00
g) Die Bewältigung des Schulalltags wird durch die BVJ-Tätigkeit zunehmend schwieriger	6 11,76	29 56,86	16 31,37	9 20,00	23 51,11	13 28,88	6 15,00	21 52,50	13 32,50
h) Auch im nächsten Schuljahr übernehme ich freiwillig Unterricht im BVJ	39 76,47	6 11,76	6 11,76	27 60,00	11 24,44	7 15,56	30 75,00	6 15,00	4 10,00
i) Ich habe keine Vorbehalte gegen ein Unterrichten im BVJ	38 74,50	10 19,60	3 5,88	28 62,22	13 28,89	4 8,89	20 50,00	16 40,00	4 10,00

Tabelle 5

3.3. Wissensvermittler und/oder pädagogischer Helfer? – Zur Definition der LehrerInnenrolle

Einmal mehr findet sich in einem neueren Aufsatz der Hinweis, viele Lehrer würden sich häufig eher als Fachwissenschaftler denn als Pädagogen definieren. EVELINE WUTTKE führt dies auf das Studium der Fachwissenschaft zurück, die in erster Linie im Vordergrund steht. Die eigentliche Bezugsdisziplin steht demgegenüber im Hintergrund. Im Hinblick auf diese Bezugsdisziplin, mithin der Erziehungswissenschaft, merkt sie an, dass nicht alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer „in ausreichendem Maße mit wissenschaftlich fundierten pädagogischen Inhalten (Theorien, Forschungsmethoden und Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung) in Berührung kommen.“ (WUTTKE, 2001, S. 37) Diese Beschreibung dürfte zweifelsohne zutreffen, doch werden bei der Ausprägung des Selbstverständnisses und der Selbstdefinition noch andere Faktoren mitwirken. Es soll nun nicht darum gehen, diesen Faktoren im Einzelnen nachzugehen.³

Wie definieren Sie Ihre Lehrerinnen-/Lehrerrolle im BVJ am ehesten? (Ergebnisse in %)

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.	w	m	Ges.
a) Ich sehe mich vorrangig als Wissensvermittler	0	4,00	1,96	0	0	0	0	5,88	2,50
b) Ich sehe mich vorrangig in einer pädagogischen Helferfunktion, Wissensvermittlung hat dabei ein reduziertes Gewicht	11,53	16,00	13,72	19,23	21,05	20,00	17,39	17,65	17,50
c) Ich sehe mich vorrangig als Sozialpädagoge, Wissensvermittlung hat dabei keine Bedeutung	7,69	0	3,92	7,69	0	4,44	4,35	0	2,50
d) Ich versuche ein Gleichgewicht zwischen Wissensvermittlung und Helfer-/Beraterfunktion herzustellen	80,76	80,00	80,39	73,08	78,94	75,56	78,26	76,47	77,50

Tabelle 6

3 So dürfte der Verlust des Bezugs zur Bezugsdisziplin Erziehungswissenschaft ein weiterer maßgeblicher Grund sein (vgl. auch Dubs, 2001, S. 220). Dieser Bezugsverlust, soweit überhaupt jemals ein solcher Bezug vorhanden gewesen sein sollte, sollte allen Erziehungswissenschaftlern und den Pädagogen der Studienseminare zu denken geben. Auch für die letztgenannten scheint es schwierig zu sein, im zweijährigen Vorbereitungsdienst die Bedeutung und den Wert der Erziehungswissenschaft für die Berufspraxis offenkundig zu machen (vgl. Faustmann, 1998, S. 153, 155).

Im Hinblick auf die befragten BVJ-Lehrerinnen und -lehrer scheint diese Einschätzung kaum grundsätzlich zu greifen. Die pädagogische Dimension der Lehrerrolle kommt doch ganz erheblich zum Ausdruck. Was bereits in der Anfangsuntersuchung vorgefunden wurde (vgl. GÖRLICH, S. 573f.), wird in den Folgeuntersuchungen bestätigt. Nur bei einem Lehrer steht die Wissensvermittlung im Vordergrund, ansonsten bejahen die allermeisten Lehrerinnen und Lehrer ihr Bemühen um ein Gleichgewicht zwischen Wissensvermittlung und einer Helfer-/Beraterfunktion.

Diese Berater- und Helferfunktion verschafft sich in zweifacher Weise Ausdruck. Falsch wäre es anzunehmen, es ginge den Lehrerinnen und Lehrern dabei eher nur um Betreuungsaufgaben, um die Schaffung einer nur günstigen Atmosphäre ohne Rückbindung an konkrete Lernleistungen. Zum einen richtet sich das „Unterstützen-Wollen“ auf Lernprozesse und Lernfortschritte. Diese Funktion erfährt im Zeitablauf sogar eine (prozentual) leichte Zunahme und ist bei den Lehrerinnen wiederum deutlicher gegeben als bei den Lehrern. Zum anderen zielen die Lehrkräfte vornehmlich auf Unterstützungsleistungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Schon nicht mehr überraschend ist dabei die sehr hohe Zustimmung der Lehrerinnen. Das Bestreben der Lehrerinnen und Lehrer richtet sich in diesem Zusammenhang auch aus auf die Wahrnehmung des Erziehungsauftrages. Sie wollen auf das Verhalten und das Benehmen günstig einwirken. Diese Einstellung erfährt im Zeitablauf prozentual eine Zunahme. Von Resignation wegen möglicher schwieriger Unterrichtssituationen kann deshalb wohl keine Rede sein. Häufig findet man in der Schulpraxis gerade in den letzten Wochen eines Schuljahres auffällig mehr gereizte und belastete Lehrerinnen und Lehrer vor (was auch mit der Vielzahl von schriftlichen und mündlichen Prüfungen zusammenhängt, die an beruflichen Schulen mit ihren verschiedenen Schularten abgenommen werden).⁴ Die in die Befragung einbezogenen Lehrkräfte zeigen sich davon in ihren Einstellungen zu den BVJ-Schülerinnen und -schülern unberührt (siehe Tabelle 7 unter 3.4, insbesondere c), d) und e)). Die Stabilität dieser Ergebnisse über das ganze Schuljahr hinweg lässt den Schluss zu, dass es sich bei den Lehrerinnen und Lehrern mehrheitlich nicht um „nüchterne Stoffvermittler“ handelt, die vorrangig fachwissenschaftliche Aspekte dominieren lassen. Es scheint ein für diese Art der Unterrichtspraxis ausgleichendes Bestreben im Vordergrund zu stehen, das – ohne Lehrplanbezüge und damit Lernziele vernachlässigen zu wollen – ein schülerbezogenes bemüht-unterstützendes Lehrerverhalten zur Wirkung kommen lassen will.

Zudem halte ich Gründe, die im emotionalen Bereich des (Sozial-)Prestigedenkens verankert sein dürften, nicht für ausgeschlossen. Ein Vorgang, der mildes Lächeln, aber auch Stirnrunzeln hervorzurufen vermag, hat der Verfasser vor wenigen Jahren erlebt: Ein an einem Studienseminar tätiger Studiendirektor, der sich um die Position eines Bürgermeisters bewarb, gab als Berufsbezeichnung Diplom-Physiker an. Die Amts- und Dienstbezeichnung „Studiendirektor“ wurde bewusst (!) vermieden. Selbstverständlich dürfte dieses Vorgehen auch unter einem taktischen Aspekt eingeordnet werden, der das nicht unbedingt günstige Ansehen des Pädagogenberufs in der Öffentlichkeit ins Kalkül zieht.

- 4 Die Beanspruchung und Belastung im Rahmen dieser Prüfungen wird vom Verfasser auch wegen Identifikationsleistungen der Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern und des Bekanntwerdens ihrer Lehrerleistungen im Sinne der Offenkundigkeit der erzielten Notendurchschnitte vermutet. Bezeichnend sind Aussagen von Lehrkräften, die – selbst wenn Derartiges während des Schuljahres so gut wie nicht zum Ausdruck gebracht wird – im Prüfungszeitraum z. B. formulieren können: „Ich mache gerade Prüfung“.

3.4 Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern

Im Vorfeld der Studie und im Rahmen meines eigenen Unterrichts in einer BVJ-Klasse, deren Schüler nicht nur Lernschwächen, sondern erhebliche Verhaltensauffälligkeiten zeigten⁵, war eine der interessantesten Fragen, wie sich die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Schülerinnen und Schülern grundsätzlich ausrichten und wie sich diese Einstellungen entwickeln werden. Nun soll und kann nicht unterstellt werden, dass es in den Klassen der befragten Lehrkräfte nur problematische Lern- und Verhaltenssituationen gab. Doch dass im Allgemeinen schwierigere Unterrichtssituation vorliegen als in anderen Schularten kann zumindest tendenziell behauptet werden (vgl. GÖRLICH, S. 578). Vor allem „in den Köpfen“ vieler Lehrkräfte dürfte sich ein entsprechend negativ gefärbtes Bild über den Unterricht im BVJ festgesetzt haben.⁶

Die Ergebnisse der Befragungen dürften für diejenigen überraschend sein, die eher vermuten, im Zeitablauf würden sich vielleicht Frustrationen häufen und darüber Belastungen Wirkung entfalten, die einem förderlichen Unterrichten eher abträglich wären. Das Gegenteil ist der Fall. Schon die bisherigen Ergebnisse, gerade die im letzten Abschnitt vorgestellten, vermitteln den Eindruck über Lehrerinnen und Lehrer, die eine optimistisch-realistische, keineswegs aber eine pessimistisch-resignierende Grundhaltung aufweisen.⁷

Das Thema „Belastungen“ wird im nächsten Abschnitt noch genauer dargestellt. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler keine

- 5 Einige selbst erlebte Beispiele: In fast jeder Doppelstunde ergaben sich Konflikte zwischen türkischen und russlanddeutschen Schülern, oft wegen Kleinigkeiten. Die Bemerkung gegenüber einem türkischen Schüler, sein roter Anorak sei „weibisch“, genügte z. B. als Provokation, nach der erst einmal kein Unterrichten mehr möglich war. Oder: Die Fensterfront im Klassenzimmer gibt den Blick frei auf den Schulweg zur weiter entfernt gelegenen hauswirtschaftlichen Schule. Immer wenn dort eine Schülerin spazierte, auf die ein Schüler ein Auge geworfen hatte, sprang dieser „vor Begeisterung“ auf, die übrigen schlossen sich nicht weniger begeistert an. Oder: Ein regelrechter Tumult konnte entstehen, wenn ein Schüler das Gefühl hatte, ein anderer hätte ihm etwas weggenommen (ein Buch, ein Heft, ein Kugelschreiber). Aggressionen und ein Imponiergehabe, das körperliche Kraft und Stärke demonstrierte, waren dann an der Tagesordnung.
- 6 Schulleiter gewerblicher Schulen bestätigen auf Nachfrage immer wieder, sie hätten ein Problem damit, Lehrer zu finden, die sich freiwillig für einen Unterricht im BVJ melden würden (z. B. im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen am Ende eines Schuljahres, in denen mögliche Lehraufträge für das kommende Schuljahr angesprochen werden oder auch im Rahmen einer persönlichen Ansprache). Bezeichnend ist für mich zudem eine Reaktion eines Seminarkollegen gewesen, der mit einiger Verwunderung fragte, weshalb ich mir „Unterricht im BVJ antue?“ Jedoch ist auch bei Schulleitern ausnahmslos zu erfahren, dass es Lehrer und Lehrerinnen an ihrer Schule gibt, über die sie deshalb ausgesprochen froh sind, weil sie von sich aus BVJ-Unterricht übernehmen und die sich als „geradezu ideal“ für die Schülerinnen und Schüler erweisen. Es wäre eine unter pädagogischen Aspekten dringend notwendige Aufgabe, diesen Lehrertypus präziser zu beschreiben.
- 7 Bei diesen Begrifflichkeiten orientiere ich mich an einem Buchtitel von Fritz März, der von pädagogischen Optimisten, Pessimisten und Realisten spricht und diese Sichtweisen am Menschenbild von Pädagogen und Philosophen bearbeitet (vgl. März, 1993). Auch inhaltlich wäre es interessant, die Menschenbildauffassungen und das implizite Menschenbild der Lehrkräfte zu erfassen. Das Buch bietet m.E. auch für die Lehrerbildung sehr geeignete Reflexionsmöglichkeiten, um sich mit der unmittelbar für das Lehrersein berührenden Frage „Menschenbild und Erziehung“ auseinander zu setzen.

Bedrohung für das Wohlbefinden und die Integrität der Lehrkräfte ausmachen. Lediglich ein Lehrer (bei allen drei Befragungen immer derselbe) hält auch im Schuljahresablauf an dieser Auffassung fest und erkennt für sich kontinuierlich diese Gefährdung. Alle anderen Befragten haben dieses massive Problem nicht. Ebenso ist bei den meisten zwar kaum eine optimistische Erwartungshaltung hinsichtlich dessen, was unter Leistungs- und erzieherischen Gesichtspunkten möglich sein kann, gegeben. Aber eine Mehrheit resigniert auch im Jahresablauf nicht, sondern „erwartet zwar keine Wunder“, doch wird „das Beste versucht“. Nur wenige sind es, die sich zwar nach Kräften bemühen wollen, aber „nichts davon erwarten“. Und sich schon gar nicht mehr bemühen, weil „sowieso kein Erfolg zu erwarten ist“, kommt zur Schuljahresmitte überhaupt nicht vor, erst gegen Schuljahresschluss erklären sich zwei Lehrer in dieser Weise (siehe nachfolgende Tabelle 7, insbesondere h), j) und m)).

Entscheidend nicht nur für die Aufgeschlossenheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sondern gerade auch für das eigene persönliche Befinden eines Lehrers ist, ob er oder sie über eine pro-aktive oder eine distanziert-abwertende Grundeinstellung verfügt. Als pro-aktiv soll eine Einstellung verstanden werden, die sich auszeichnet als ein Bemühen um die jungen Menschen, als ein Helfen-Wollen verbunden mit Wohlgesonnenheit und Wertschätzung. Eine distanziert-abwertende Einstellung zeichnet sich demgegenüber aus durch Reserviertheit und Geringschätzung, die sich letztlich als Abneigung Ausdruck verleiht. Von letzterem kann aber wiederum fast keine Rede sein. Gegen Schuljahresende ist bei niemandem mehr eine Reserviertheit noch eine Abneigung festzustellen. Bei der ersten und zweiten Befragung sind nur Einzelstimmen hierzu feststellbar. Demgegenüber fallen Wohlgesonnenheit und Helfen-Wollen stärker ins Gewicht. Allerdings nicht in einem Übermaß. Bei diesen Kategorien fallen ein weiteres Mal die Lehrerinnen stärker auf als die Lehrer. Insgesamt erklären sich in dieser Weise aber nicht mehr als ein Fünftel bis knapp ein Viertel aller Befragten (siehe nachfolgende Tabelle 7, insbesondere a) und b)).

Unter Einbezug aller bislang vorgestellten Ergebnisse kann von einer deutlichen Tendenz hin zu einer pro-aktiven Grundeinstellung ausgegangen werden. Auch wenn zwar kein Übermaß an Engagement für und ein Übermaß an Identifikation mit den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt feststellbar sein dürfte, wird die Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in einem pädagogischen Sinne der Fall sein. Gemeint ist damit eine Einstellung,

- die eher versucht, das Beste aus Gegebenheiten zu machen,
- die deshalb kaum resignativ orientiert ist, sondern Unterstützungsleistungen anbieten will,
- die die Helferfunktion beachtet, ohne aber auf Anforderungen zu verzichten,
- die damit Leistungs-, aber eben auch Persönlichkeitsförderungsaspekte einschließt und
- die ernsthaft erzieherische Elemente zur Geltung kommen lassen will.

Welche Einstellung haben Sie gegenüber den Schülerinnen/Schülern? (Mehrfachantworten möglich; Ergebnisse in %)

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.	w	m	Ges.
a) Ich bin ihnen wohlgesonnen	26,92	12,00	19,60	23,07	10,53	17,78	21,74	29,41	25,00
b) Ich möchte ihnen unbedingt helfen	34,61	16,00	25,49	26,92	5,26	17,78	26,09	17,65	22,50
c) Ich möchte sie vor allem in ihren Lernprozessen und Lernfortschritten unterstützen	76,92	56,00	66,66	76,92	63,16	71,11	73,91	70,59	72,50
d) Ich möchte sie vor allem in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen	88,46	60,00	74,50	88,46	73,68	82,22	86,96	64,71	77,50
e) Ich möchte vor allem günstig auf ihr Verhalten und ihr Benehmen einwirken	73,07	60,00	66,66	76,92	63,16	71,11	86,96	76,47	82,50
f) Ich empfinde für sie eher Mitleid	7,69	8,00	7,84	7,69	15,79	11,11	4,35	29,41	15,00
g) Ich begegne ihnen eher reserviert	0	4,00	1,96	3,85	10,53	6,67	0	0	0
h) Ich erwarte zwar keine Wunder, will aber mein Bestes versuchen	53,84	60,00	56,86	53,85	52,63	53,33	65,22	52,94	60,00
i) Ich erwarte, dass meine Bemühungen auf entsprechende Resonanz stoßen werden	19,23	20,00	19,60	15,38	0	8,89	21,74	23,53	22,50
j) Ich werde mich zwar nach Kräften bemühen, erwarte aber nichts davon	7,69	8,00	7,84	19,23	0	11,11	8,70	0	5,00
k) Ich empfinde für sie eher Abneigung	0	4,00	1,96	0	5,26	2,22	0	0	0
l) Ich sehe sie eher als Bedrohung für mein Wohlbefinden und meine Integrität	0	4,00	1,96	0	5,26	2,22	0	5,88	2,50
m) Ich bemühe mich nicht besonders, da sowieso kein Erfolg zu erwarten ist	0	4,00	1,96	0	0	0	0	11,76	5,00
n) Ich habe resigniert, weil noch so gut gemeinte Bemühungen kaum etwas oder gar nichts bewirken	0	4,00	1,96	3,85	0	2,22	0	0	0

Tabelle 7

4. Herausforderung und/oder Belastung? Oder: Besondere Wahrnehmungen der Lehrerinnen und Lehrer als Beitrag zu einer Perspektivenänderung

Wird ein Vergleich zwischen dem Unterrichten im BVJ und Klassen anderer Schularten versucht, dann kann im Hinblick auf das damit verbundene Empfinden der Lehrkräfte ein Unterschied festgestellt werden. Über das gesamte Schuljahr hinweg empfinden fast alle Befragten das Unterrichten anders als in anderen Klassen. Diese deutliche Mehrheit findet sich wiederum in dem Empfinden, dass das Unterrichten im BVJ eine besondere pädagogische Herausforderung ausmacht (1. Befragung: 90,19 %; 2. Befragung: 86,67 %; 3. Befragung: 82,50 %). Etwas weniger als die Hälfte sieht den Unterricht dann allerdings als Belastung (1. Befragung: 47,05 %; 2. Befragung: 46,67 %; 3. Befragung: 47,50 %). Von einer ganz besonderen Belastung spricht aber bereits bei der zweiten und dritten Befragung niemand mehr. Immerhin – und das ist ein zunächst einmal überraschendes Ergebnis – empfindet mehr als ein Drittel das Unterrichten als reizvoll (wiederum fallen die Lehrerinnen stärker auf). Die mit diesem BVJ-Unterricht verbundenen Erfahrungen können nach Auffassung von mehr als der Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer auch in anderen Klassen genutzt werden. Diese Ergebnisse können optimistisch stimmen, doch muss relativierend auf ein weiteres Ergebnis hingewiesen werden. Tatsächlich zufriedenstellend ist anscheinend der Unterricht doch nur für eine Minderheit (17,64 %; 15,56 %; 17,50 %: ein über das Schuljahr hinweg stabiles Ergebnis).

Sie empfinden das Unterrichten im BVJ als (Mehrfachantworten möglich; Ergebnisse in %):

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.	w	m	Ges.
a) nicht anders als in anderen Klassen	3,8	0	1,96	11,53	0	6,67	4,35	11,76	7,50
b) besondere pädagogische Herausforderung	96,15	84,00	90,19	84,62	89,47	86,67	78,26	88,24	82,50
c) zufriedenstellend	15,38	20,00	17,64	11,53	21,05	15,56	17,39	17,65	17,50
d) reizvoll	42,30	28,00	35,29	42,30	36,84	40,00	43,48	29,41	37,50
e) Erfahrung, die auch in anderen Klassen genutzt werden kann	53,84	52,00	52,94	50,00	31,58	42,22	52,17	58,82	55,00
f) belastend	42,30	52,00	47,05	42,31	52,63	46,67	39,13	58,82	47,50
g) ganz besonders belastend	3,84	4,00	3,92	0	0	0	0	0	0

Tabelle 8

Die Ergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass die Unterrichtstätigkeit im BVJ keinesfalls nur mit kritischen Maßstäben beurteilt werden darf. Es ist tendenziell in einem nicht unerheblichen Maße von durchaus akzeptablen und mitunter günstigen Wahrnehmungen auszugehen. Dies zeigt sich übrigens auch in der Erfahrung, dass im Laufe des Schuljahres für immer mehr Lehrkräfte die Belastung

nicht zugenommen hat. Konnten zur Schuljahresmitte noch 26,67 % eine zunehmende Belastung erkennen, empfanden so fünf Monate später nur mehr 20,00 %. In die gleiche Richtung deutet ein anderer Ergebnis: Nur wenige wollten zur Schuljahreshälfte von einer Verstärkung resignativer Gefühle reden (13,33 % = 6 von 45 Personen). Gegen Schuljahresende nimmt der Anteil derjenigen allerdings zu, die für sich eine Verstärkung erster negativer Gefühle feststellen (22,50 % = 9 von 40 Personen). Andererseits haben etwa die Hälfte der Befragten das Gefühl, sie würden als Lehrerin oder Lehrer von ihren Schülerinnen und Schülern geschätzt werden. Und mehr als die Hälfte stellen fest, sie hätten einen „guten Draht“ zu ihren Schülerinnen und Schülern gefunden. Zudem scheint es so, als würden

Vergleich Ihrer derzeitigen Einstellungen mit der zu Schuljahresbeginn (nur bezogen auf den Unterricht im BVJ; Mehrfachantworten möglich; absolute Zahlen und in %. I = trifft nicht oder kaum zu; II = unentschieden; III = trifft absolut zu):

	Januar 1999			Juni 1999		
	I	II	III	I	II	III
a) Ich habe zunehmend Freude am Unterrichten	14 31,11	18 40,00	13 28,89	13 32,50	18 45,00	9 22,50
b) Ich gehe zunehmend mit einem unguuten Gefühl in die Klasse	28 62,22	7 15,56	10 22,22	25 62,50	9 22,50	6 15,00
c) Die Belastung hat zugenommen	19 42,22	14 31,11	12 26,67	21 52,50	11 27,50	8 20,00
d) Erste resignative Gefühle verstärken sich	28 62,22	11 24,44	6 13,33	20 50,00	11 27,50	9 22,50
e) Ich werde als Lehrerin/Lehrer geschätzt	5 11,11	17 37,78	23 51,11	7 17,50	15 37,50	18 45,00
f) Ich habe einen „guten Draht“ zu meinen Schülern gefunden	7 15,56	14 31,11	24 53,33	9 22,50	8 20,00	23 57,50
g) Anfangsschwierigkeiten durch Unterrichtsstörungen sind zurückgegangen	15 33,33	18 40,00	12 26,67	16 40,00	11 27,50	13 32,50
h) Anfangsschwierigkeiten durch Unterrichtsstörungen haben zugenommen	23 51,11	13 28,89	9 20,00	17 42,50	13 32,50	10 25,00
i) Ich sehe mich mehr denn je in einer pädagogischen Helferfunktion	7 15,56	13 28,89	25 55,55	7 17,50	16 40,00	17 42,50
j) Ich bin von meiner Klasse enttäuscht	34 75,56	8 17,78	3 6,67	25 62,50	10 25,00	5 12,50
k) Ich lasse in meinem Bemühen um Förderung nach	31 68,89	9 20,00	5 11,11	22 55,00	11 27,50	7 17,50
l) Ich verstärke mein Bemühen um Förderung	8 17,78	11 24,44	26 57,78	8 20,00	19 47,50	13 32,50

Tabelle 9

Schwierigkeiten, die zu Beginn des Schuljahres vorgelegen haben, für einen Teil der Lehrkräfte zurückgegangen sein. Noch einmal soll aber nicht vorschnell ein „zu gutes“ Ergebnis in den Vordergrund gespielt werden. Es bestreiten nämlich im Rahmen der zweiten Befragung ein Drittel und im Rahmen der dritten Befragung sogar 40,00 % der Lehrkräfte die Behauptung, Anfangsschwierigkeiten durch Unterrichtsstörungen seien zurückgegangen. Und – mit umgekehrtem Vorzeichen – stimmt zumindest jeder Fünfte der Behauptung zu, Anfangsschwierigkeiten durch Unterrichtsstörungen hätten im Schuljahresablauf zugenommen (gegen Schuljahresende sogar jeder vierte Befragte).

Nach diesen Ergebnissen sollen zwei Schlussfolgerungen gewagt werden:

- Die Übernahme eines Lehrauftrages im BVJ bringt Probleme mit sich, die in Klassen anderer Schularten in dieser Weise und/oder in dieser Ausprägung nicht auftreten. Insofern macht das Unterrichten in solchen Klassen etwas „Besonderes“ aus. Dieses „Besondere“ führt zu Herausforderungen und zumindest für einen Teil der Lehrerinnen und Lehrer zu Belastungen, die in ihrer Auswirkung noch genauer untersucht werden sollten. Erste, aber eben nur vorläufige Ergebnisse, mit denen entsprechend vorsichtig umgegangen werden soll, hat die Befragung erbracht. Danach stellen diejenigen, die den BVJ-Unterricht als belastend bzw. besonders belastend für sich einschätzen, nachfolgende Ausprägungen fest:

Wie äußert sich die Belastung/macht sie sich bemerkbar? (Auswertung in absoluten Zahlen. Nur diejenigen sind gezählt, die das Unterrichten im BVJ als „belastend“ oder „ganz besonders belastend“ angekreuzt und bei den nachfolgenden Kategorien mit „trifft absolut zu“ und „trifft zumindest teilweise zu“ gewertet haben).

	September 1998			Januar 1999			Juni 1999		
	w	m	Ges.	w	m	Ges.	w	m	Ges.
Insgesamt	12	14	26	11	10	21	9	10	19
a) Nervosität	6	7	13	5	7	12	5	8	13
b) Ängstlichkeit	1	3	4	2	3	5	3	5	7
c) Kopfschmerzen	2	4	6	5	4	9	3	3	6
d) Angespanntsein	12	12	24	8	8	16	9	10	19
e) allgemeines Unwohlsein	3	5	8	2	5	7	4	6	10
f) schlechte Laune	6	6	12	6	8	14	6	7	13
g) Übelkeit	1	3	4	1	1	2	1	4	5
h) Ausgeliefertsein	4	8	12	3	6	9	4	8	12
i) Lustlosigkeit	3	8	11	6	8	14	6	6	12
j) Hilfslosigkeit	6	8	14	5	6	11	5	7	12

Tabelle 10

- Die in der Praxis anzutreffende Ablehnung oder zumindest Zurückhaltung gegenüber der Übernahme eines BVJ-Lehrauftrages hat mehrere Gründe. Zum einen wird es sicherlich Klassen und Schularten geben, in denen „einfacher“ zu unterrichten ist. In diesem Zusammenhang dürfte die (recht natürliche) Einstel-

lung, es sich nicht unnötig schwer machen zu wollen, ebenso eine Rolle spielen. In manchen Fällen wird die Sorge bzw. die Angst eine Rolle spielen, ob man in einer solchen Klasse überhaupt bestehen kann. Es bedarf für ein solches Bestehen voraussichtlich besonderer Fähigkeiten, die sich festmachen an (pädagogischen) Tugenden wie Empathie, Geduld, Wertschätzung und einer Toleranz- und Konfliktfähigkeit, die – salopp formuliert – zumindest ein gutes Nervensystem, ein Berufsethos und ein bestimmtes Rollenverständnis voraussetzen.

- Verfehlt wäre es aber, nur „Schwarzmalerei“ im Zusammenhang mit dem BVJ zu betreiben. Im Gegenteil: Soweit eine Aufgeschlossenheit für die Schülerinnen und Schüler vorliegt, wie sie mehrfach zum Ausdruck gebracht worden ist, bietet dieser Unterricht Möglichkeiten zu positiven Erfahrungen, die sich auch in einer Arbeitszufriedenheit Ausdruck verleihen können. Dies kann mit sehr stabilen Befragungsergebnissen unterstrichen werden: Knapp die Hälfte aller Lehrkräfte erkennt für sich beständig im Schuljahresablauf eine sehr hohe/hohe Arbeitszufriedenheit unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtseinsatzes im BVJ. Kaum jemand findet sich, der oder die diese Arbeitszufriedenheit nicht besitzt.

Arbeitszufriedenheit unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichtseinsatzes im BVJ (Ergebnisse in absoluten Zahlen und in %):

	w			m			Gesamt		
	Sehr hoch/hoch	Durchschnittlich	Gering/gar nicht	Sehr hoch/hoch	Durchschnittlich	Gering/gar nicht	Sehr hoch/hoch	Durchschnittlich	Gering/gar nicht
September 1998	14 53,84	10 38,46	2 7,69	10 40,00	13 52,00	2 8,00	24 47,05	23 45,09	4 7,84
Januar 1999	9 34,62	14 53,85	3 11,54	10 52,63	7 36,84	2 10,53	19 42,22	21 46,67	5 11,11
Juni 1999	9 39,13	10 43,49	4 17,39	9 52,94	8 47,06	0 0	18 45,00	18 45,00	4 10,00

Tabelle 11

Wenn in der Überschrift zu diesem Abschnitt von einer Perspektivenänderung die Rede ist, zielt dies auf die möglicherweise vorurteilsbezogene oder klischeehaft-abwertende Unterrichtsarbeit im BVJ. Die besonderen Schwierigkeiten eines solchen Unterrichts sind keineswegs von der Hand zu weisen oder abwiegelnd zu beschönigen. Aber es wäre genauso vermessen und im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler verantwortungslos, bei einer kritischen Sicht zu verharren. Nun wäre es wahrscheinlich unangemessen und nicht weiterführend, im Sinne eines moralisch-pädagogischen Zeigefingers an die LehrerInnen zu appellieren, sie mögen sich dieser Schulart endlich annehmen, soweit sie bislang nicht viel mit ihr im Sinn hatten. Diese Appelle sind – wie man weiß – unwirksam (vgl. DUBS, 2001, S. 241f.) Deshalb muss anders angesetzt werden. Und damit kommt die Lehrerbildung ins Spiel, die sich bislang der besonderen Problematik „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler im beruflichen Schulwesen kaum in der universitären Phase

und sicherlich nicht grundständig genug angesichts der Dimension der Herausforderungen in der Seminarphase besonders angenommen hat.⁸

5. Versuch einer Perspektivenerweiterung: Überlegungen zu Konsequenzen für die Lehrerbildung

5.1 Grundsätzliche Bemerkungen

ROLF DUBS unterzieht die Beiträge, die im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogrammes „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ entwickelt und in einem Beiheft der ZBW zusammengestellt worden sind, einer kritischen Würdigung. Mehrmals weist er dabei auf die Lehrerbildung hin, spricht ausdrücklich auch von Herausforderungen. Abschließend gibt er gar den Hinweis, dass Lehrerbildung wesentlich umgestaltet werden muss (vgl. DUBS, 2001, S. 237, 238 ff, insbesondere S. 247). Zu dieser radikal erscheinenden Schlussfolgerung gelangt er zwar, weil Lehrkräfte im Zusammenhang mit theoretischen Erkenntnissen viel zu wenig über ihr eigenes Lernen reflektieren und er vor dem Hintergrund der durch die einzelnen Beiträge der Autoren und Autorinnen vorgestellten Forschungsergebnisse Probleme erkennt, die „wissenschaftlich noch nicht geklärt sind“. (DUBS, 2001, S. 245, 247) Seine zweifelsohne wohlwollende Haltung gegenüber den AutorInnen und deren Beiträge ist eingebunden in konstruktiv-skeptische Reflexionen zur Wirksamkeit pädagogisch-didaktischer Ansätze und eines konkret möglichen

- 8 Diese Behauptung stelle ich für die erste Phase der Lehrerbildung auch in Bezug zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik fest. Die Spärlichkeit der wissenschaftlichen Beiträge wird bei Durchsicht von fünf für den Unterricht an beruflichen Schulen an und für sich wichtigen und möglicherweise impulsgebenden Zeitschriften offenkundig. In zehn Jahren von 1992 bis 2001 finden sich in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in den Zeitschriften „Wirtschaft und Erziehung“, „Wirtschaft- und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung“, „Erziehungswissenschaft und Beruf. Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung“ und „Die berufsbildende Schule“ nur wenige Beiträge zu unserem Thema, wobei häufig genug nur im weitesten Sinne von einem Bezug zum Thema „BVJ“ oder „schwierige Schüler“ ausgegangen werden kann (vgl. Badel/Matthäus, 2000; vgl. Beinke, 1995; vgl. Biermann, 1996; vgl. Bunk, 1993; vgl. Dallmann, 1992; vgl. Davids, 1995; vgl. Dobischat/Wacker, 1995; vgl. Eckert, 1993; vgl. Emler/Pätzold/Peter, 1999; vgl. Gahler, 1993; vgl. Heinz, 1996; vgl. Hesse/Josczok, 2000; vgl. Manning, 1996; vgl. Meridian, 1992; vgl. Meyer/Poguntke-Rauer/Werner, 2001; vgl. Pukas, 1999; vgl. Schnabel/Goldschmidt, 1997; vgl. Wenzel, 1994; vgl. Wiegemann, 2000; vgl. Witzel, 1999).

Für Baden-Württemberg ist die Auseinandersetzung im Rahmen des Vorbereitungsdienstes ausdrücklich vom Kultusministerium vorgegeben. Eine grundständige und spezielle Bearbeitung dürfte aber eher die Ausnahme sein (wegen fehlender theoretischer Grundlagen, fehlender eigener Unterrichtserfahrung in solchen Klassen, Zeitknappheit und anderer Schwerpunktsetzungen). Häufig erfolgt eine Bearbeitung im Rahmen allgemeiner von Pädagogik und Pädagogischer Psychologie zu behandelnder Themen (Motivationstheorien, Spätpubertät und Adoleszenz, Aggressionstheorien u. a. m.). Eher wenig überraschend ist, dass in der dritten Phase (Lehrerfort- und -weiterbildung) das Thema seinen Platz hat. Eine Durchsicht der Fortbildungsangebote in Baden-Württemberg seit Beginn der 1990er Jahre macht deutlich, wie dieses Thema zunehmend an Stellenwert gewonnen hat und zwischenzeitlich fest etabliert und überaus nachgefragt ist. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf eine an der Universität Mannheim verfasste Diplomarbeit, die die Verhältnisse mehrerer Bundesländer in den Blick nahm und eher enttäuschende Ergebnisse vermerken musste (vgl. Westram, 2000).

chen Lehrerverhaltens in der Schul- und Unterrichtspraxis. Damit ergibt sich auch für meine Studie ein Ansatzpunkt, der diesen Gedankengang aufnehmen kann. Zweimal verleiht DUBS seiner Skepsis Ausdruck, weil er den Blick auf „schwache Lernende“ richtet. Und er unterstreicht die Notwendigkeit für eine solche Blickrichtung, weil er von einer zukünftig zunehmenden Zahl von schwächeren Schülerinnen und Schülern an Berufsschulen ausgeht (vgl. DUBS, 2001, S. 246). Neuerlich hat er diese in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik über Jahre hinweg doch recht vernachlässigte Problemlage wiederum deutlich artikuliert: „Schließlich werden die schwächer Lernenden zu einem immer grösseren gesellschaftlichen Problem... In einem differenzierten Schulsystem sind sie (die Lernschwachen, H.G.) bald ‚eingespurt‘, auf der Verliererstrasse und nicht zuletzt Vorurteilen von Lehrkräften ausgesetzt, die es vorziehen, gute Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, was – wie in vielen Studien belegt ist – zu Motivationsverlusten und noch schlechteren Lernleistungen führt. Auf diese Weise verschärft sich das Problem der ungleichen Lebenschancen...“ (DUBS, 2002, S. 3)

Es soll nicht in einer zu vereinfachenden Weise von schwachen Schülerinnen und Schülern auf solche mit Defiziten im Verhalten geschlossen werden. Eine automatische Gleichsetzung käme einer vorschnellen Konstruktion gleich. Dass aber eine Tendenz gegeben ist, nach der in Klassen mit (lern-)schwächeren Schülerinnen und Schülern Verhaltensauffälligkeiten stärker zum Ausdruck kommen und sich darüber „schwierigere“ Unterrichtssituation ergeben, wird nicht von der Hand zu weisen sein. (Dafür können mehrere Gründe benannt werden: Frustrationen, die diese Schüler erlebt haben und erleben im Zusammenhang mit Schulmisserfolgen, entfalten Wirkung. Sich – unter einem quasi hierarchischen Aspekt – am Ende der (beruflichen) Schulskala zu sehen, dürfte das Verhalten weiter beeinflussen. Ebenso die im Schuljahresablauf erfahrenen Enttäuschungen wegen Absagen auf Bewerbungen. Der familiär-soziale Hintergrund und die Einbindung in peer-Gruppen mit einem bestimmten Normen- und Verhaltenskodex sind als weitere verhaltensbeeinflussende und -prägende Faktoren anzuführen). Unbestritten dürfte sein, dass an den beruflichen Schulen aufgrund dieser jungen Menschen die Aufgaben herausfordernder und schwieriger werden. Die Einfachstlösung wäre nun, darauf zu vertrauen, irgendwie würden die Probleme schon bewältigt werden. Die Probleme besitzen eine dreidimensionale Ausrichtung, die jede für sich ein Gefahrenpotenzial darstellt, das nicht nur unter einem pädagogischen, sondern auch unter einem gesellschaftspolitischen Aspekt ernst genommen werden muss. Zur Begründung:

Erstens muss es um eine Förderung auch derjenigen jungen Menschen gehen, die diese Schwächen aufweisen. Dies erscheint als Binsenweisheit und wird in mancher „Sonntagsrede“ als beifallsheischende Anmerkung gerne dem Publikum vorgestellt. Es macht aber einen Unterschied, ob in theoretischer und unmittelbar nicht betroffen machender Distanz geurteilt und gesprochen wird, oder ob es um ein konkretes „Anpacken“ von pädagogischen Problemlagen geht. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft und speziell die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist eine grundsätzliche und grundlegende Auseinandersetzung mit diesem Thema angezeigt. (Ist es ungebührlich, ein DFG-Schwerpunktprogramm „Lernschwache und/oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen“ zu fordern?). Ohne eine Grundlagenforschung und eine intensive theoretische Durchdringung der Problemlagen wird die Praxis mehr oder weniger aktionistisch ver-

fahren und in subjektiv-individuell mehr oder weniger wirksamen Lösungsversuchen stecken bleiben. Diese Forschungsarbeit wäre der Beitrag der Wissenschaft für die Ermöglichung von Chancengerechtigkeit und Zukunftsperspektiveneröffnung für diese jungen Menschen. Oder anders: Es wäre der längst fällige Grundlagenbeitrag der Wirtschafts- und Berufspädagogik zur Eingrenzung des Gefahrenpotenzials, das sich ergeben kann, wenn sich junge Menschen schon frühzeitig als gescheitert erkennen müssen und sie eine berufliche (und damit biografische) Perspektivlosigkeit vor Augen geführt bekommen.⁹

Zweitens muss es um die Lehrpersonen gehen. Deren psychische und physische Stabilität verdient allein unter gesundheitlichen Gesichtspunkten Beachtung (vgl. BÖHMANN, S. 25ff.). Es ist unangemessen, ihnen kein oder nur ein wenig ausreichendes Instrumentarium für die Bewältigung dieser Unterrichtspraxis zur Verfügung zu stellen. Die Wahrnehmung einer Berufsaufgabe bedarf der sorgfältigen Vorbereitung, der Einführung und der unterstützenden Begleitung im Falle von Schwierigkeiten. Alle drei Komponenten dürften in der Schulwirklichkeit kaum ausreichend berücksichtigt sein. Es gilt daher spätestens im Vorbereitungsdienst (der allerdings auf Ergebnisse der Forschung zurückgreifen können sollte), dann im Rahmen der Fort- und Weiterbildung Wissen bereit zu stellen und zu einem Verhaltensrepertoire beizutragen, das eine Chance zum konstruktiven Umgang mit den sich stellenden Anforderungen und Herausforderungen bietet. Oder anders: Es wären Maßnahmen gegen das Gefahrenpotenzial, dass Lehrkräfte überfordert und damit frustriert werden. Allgemeiner kann von einem Beitrag zur Sicherung der Lehrergesundheit gesprochen werden.

Drittens darf die gesellschaftspolitische Dimension nicht unterschätzt werden. Es kann an dieser Stelle nicht um einen grundsätzlichen Beitrag über Modernisierungsverlierer oder das Aggressions- und antidemokratische Potenzial gehen, das sich ergibt, wenn die hier angesprochenen jungen Menschen nur als Randgruppe abgehandelt und behandelt werden. Ein Bemühen um sie ist eine grundsätzliche Voraussetzung, um dem Gefahrenpotenzial, das sich aus mangelnder Identität mit dem demokratischen System ergeben kann, entgegenzutreten.¹⁰ Aus sozialpädagogischer Perspektive wird dieses Gefahrenpotenzial deutlich genug beschrieben: „...Sozialintegration der hier zu betreuenden Jugendlichen sollte als gesellschaftliches Problem keinesfalls bagatellisiert werden. Der wachsende Rechtsradikalismus zeigt dabei nur eine mögliche Entwicklungslinie. Nicht weniger besorgniserregend ist die Zahl jener Jugendlichen, die bereits mit der Jugendgerichtshilfe zu tun hatten.“ (ECKERT, 2000, S. 193)

Für die Lehrerbildung erkenne ich aus dem Vorgestellten die Notwendigkeit eines unbedingt interdisziplinären Ansatzes. Zumindest pädagogische, (fach-)di-

9 Wie immer man Hartmut von Hentigs Versuch, die Schule neu zu denken, beurteilen mag, in einem stimme ich ihm uneingeschränkt zu: Er thematisiert das Nichtgebrauchtwerden, das ein junger Mensch möglicherweise erfährt (vgl. Hentig, 1994, S. 120f.). Exakt dieses Erkennen des Nichtgebrauchtwerdens unterstreiche ich als deprimierendste Erfahrung der von mir unterrichteten Jugendlichen. Etwa ab Beginn des zweiten Unterrichtshalbjahr häuften sich die Absagen auf Bewerbungen, was zu Frustrationen in der gesamten Lebensbefindlichkeit führte.

10 Im Anschluss an H. Fend und P. Sloane bezieht sich Thomas Hasenbank auf eine Integrationsfunktion der (beruflichen) Schule, die er ausdrücklich mit Bezug auf das BVJ erwähnt. Er möchte diese Funktion (neben anderen) wirtschaftspädagogisch wenden (vgl. Hasenbank, 2001, S. 87f.).

daktische und psychologische Perspektiven müssten angelegt werden, wozu hilfreich und ergänzend Ansätze und Erkenntnisse der Soziologie und der Politikwissenschaft hinzukommen müssen. Hinter dieser (womöglich oberflächlich erscheinenden) Aufzählung steht aber nicht ein bloßer Aneinanderreihungsgedanke (es würde zu einem Sammelsurium und voraussichtlich unverbundenen Nebeneinander führen), sondern das Wesentliche wäre eine Abstimmungsaufgabe sowohl für Wissenschaftler wie für Fortbildungs- und Schulpraktiker, deren eigentliche Herausforderung ein vernetztes Denken und eine Bereitschaft wäre, über den „eigenen Tellerrand“ hinauszuschauen und sich auf die Sichtweisen und Ergebnisse der jeweils anderen einzulassen (vgl. SENSENSCHMIDT, 2001, S. 24ff.). Das bedarf einer Begründung, wenn es nicht nur als wohlmeinende Floskel stehen bleiben oder als modisch-modernistische Forderung abgetan werden soll. Dazu beziehe ich mich auf meinen grundsätzlichen Erfahrungsbereich, den Vorbereitungsdienst. Im Rahmen dieser Lehrerbildung sind zwei Probleme für unseren Kontext von Belang: Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken werden eher selten zusammengeführt oder: die Personen, die diese Fächer vertreten, wirken nicht unbedingt zusammen. Man orientiert sich an der eigenen Fachsystematik; die Studienreferendarinnen und -referendare erhalten – vor allem, wenn ein Thema noch zeitversetzt in den einzelnen Fächern behandelt wird – nur „Ausschnitts-Wirklichkeiten“. Es obliegt ihnen, ob sie ein Gesamtbild zusammensetzen können bzw. ob es gelingt, die Verschränkungen, wechselseitigen Beziehungen und Schnittstellen auszumachen und für die Bewältigung von Praxis nutzbar zu machen. Bedenkt man, dass Fachdidaktiken möglicherweise noch nicht einmal auf lernpsychologische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse rekurrieren, wird nicht die Hilfestellung angeboten, die ein vernetzter Ansatz ermöglichen könnte.¹¹ Vor dieser praktischen Arbeit oder parallel zu ihr sind Aufklärungen

11 Möglicherweise handele ich mir den Vorwurf ein, nur subjektiv gefärbte Behauptungen vorzustellen. Es sei deshalb betont, dass es sicherlich Ausnahmen geben und das Bemühen um und die Praktizierung von Zusammenarbeit geben wird. Viel spricht aber für eine Tendenz der Isolation bzw. des Nebeneinanders und zwar in einer doppelten Ausprägung: zwischen den Fächern, die im Rahmen der Lehrerbildung eine Rolle spielen und zwischen den Institutionen der einzelnen Phasen (vgl. Terhart (Hrsg.), 2000); vgl. Terhart, 2001; vgl. Bendig/Rützel, 1999). Anregend ist in diesem Zusammenhang auch der abwägend-systematische Versuch von Jürgen Oelkers, der die Frage stellt, welche Zukunft die Lehrerbildung hat? (vgl. Oelkers, 2001, S. 151ff.) Wenn es allerdings zu einer Kooperation zwischen universitärer und seminaristischer Lehrerbildung kommt, dann wird es zwar „...die Aufgabe zukünftiger Evaluationen sein, festzustellen, ob durch diese Initiativen die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer weiter verbessert werden konnte.“ (Ebner/Müller, 2000, S. 65 bzw. Ebner/Müller, 1999, S. 33). Doch Hermann Ebner und Wolfgang Müller stellen immerhin bezüglich des von ihnen betreuten Modellversuchs „Kooperative Weiterentwicklung der Lehrerbildung für kaufmännische Schulen“ (Projektleitung: Ebner; es geht dabei um eine Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Mannheim und dem Staatlichen Seminar für Schulpädagogik für berufliche Schulen Karlsruhe) fest: „Die bereits bestehende und bewährte Zusammenarbeit zwischen dem beteiligten Lehrstuhl der Universität und dem Beruflichen Seminar lässt erwarten, dass mit dem Modellversuch der Modernisierungsprozess in der Qualifizierung der Lehrer an kaufmännischen Schulen nachhaltig unterstützt und voran gebracht wird.“ (www.bwl.uni-mannheim.de/Ebner/). Der Modellversuch geht übrigens gerade auch der Frage nach, aus welchen Bedingungen an kaufmännischen Schulen besondere Belastungen für die Lehrerinnen und Lehrer entstehen (vgl. www.bwl.uni-mannheim.de/Ebner/).

notwendig, die die Wissenschaftsseite leisten müsste. Um diese Praxis des Vorbereitungsdienstes bzw. der beruflichen Schulen nicht sich selbst zu überlassen, sei noch einmal an Forschungsleistungen verwiesen, deren bisheriges Fehlen die Bewältigung dieser herausfordernden Praxis schwierig macht. Dabei soll es nicht nur um Forschung gehen, sondern um die gleichzeitige Thematisierung in den Lehrveranstaltungen der universitären Phase. Studierende müssen auf die sie erwartende Problemlagen aufmerksam gemacht werden. Der berühmt-berüchtigte Praxisschock von Lehramtsstudierenden (vgl. HOFFMANN/BÖHMANN/KALB, 2002, S. 7)¹² könnte entschärft werden, wenn rechtzeitig eine (auch theoretische) Auseinandersetzung mit einem Problem der Schulwirklichkeit geschähe. Als hilfreich könnte sich der Vorschlag von CLAUDIA SOLZBACHER erweisen, Schulsozialpädagogik in die Lehrerbildung einzubeziehen. Die von ihr festgestellte „immer schwieriger werdende Schulpraxis“ (vgl. SOLZBACHER, 1997, S. 375) muss ihrer Meinung nach eine Veränderung der Lehrerrolle oder des Lehrerbildes nach sich ziehen. Diese Veränderungen, die die Chance für eine erweiterte Handlungskompetenz und pädagogische Professionalität ihrer Meinung nach bietet, macht den Einbezug sozialpädagogischer Inhalte in die Lehrerbildung notwendig (vgl. SOLZBACHER, 1997, S. 364ff., 374f.). Tatsächlich sollte diesem Aspekt im Rahmen der universitären Lehrerbildung und in der anschließenden zweiten Phase mehr Aufmerksamkeit zuteil werden. Doch auch an dieser Stelle soll nicht „blauäugig“ eine zusätzliche Perspektive ins Spiel gebracht werden.¹³ Abgesehen von inhaltlichen Neugewichtungen, von denen sicherlich nicht automatisch das immer wieder von Praktikern verlangte wissenschaftlich gesicherte und möglichst unmittelbar anwendbare Rezeptwissen geboten werden kann (vgl. ZABECK, 1992a, S. S. 187, 190f.; vgl. ZABECK, 1992b, S. 82, 99), verbergen sich weitere Probleme und Aufgaben, die nachfolgend beschrieben werden. Dabei soll noch einmal Schulwirklichkeit bzw. Lehrerbildung in derselben in den Blick genommen werden. Es geht um ein Plädoyer für ein Modell der Lehrerfortbildung (5.2) und um zu bedenkende Grenzen, die zwar ernüchtern, aber einer pädagogischen Hochstapelei vorbeugen können (5.3).

5.2 Plädoyer für eine veränderte Lehrerfortbildung

Wenn mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden, so finden diese i. d. R. in Akademien oder sonstigen Einrichtungen statt, die zwar Verpflegungs- und Übernachtungsmöglichkeiten bieten, aber gleichzeitig eben auch ein

12 „Auch wenn dieser Begriff (Praxisschock, H.G.) mittlerweile inhaltlich variiert und erweitert wurde, so trifft er immer noch den Kern des Problems: die Kollegen und Kolleginnen fühlen sich durch ihre Ausbildung nicht auf das vorbereitet, was sie in der Schule erwartet.“ (Hoffmann/Böhmman/Kalb, 2002, S. 7).

13 Die Sozialpädagogik muss sicherlich auch in ihr Recht gesetzt werden. Aufschlussreich hierzu sind die Ausführungen von Manfred Eckert, der das (durchaus spannungsreiche) Verhältnis von Sozialpädagogen und Berufspädagogen auslotet. Er hält für beide Berufsgruppen die Aufgabe einer Anbahnung einer berufsbezogenen Integration in die Gesellschaft für junge Menschen mit Problemen fest und sieht dazu nur eine Möglichkeit, „...wenn es gelingt, moderne Konzepte an die Stelle eindimensionaler beruflicher Wissensvermittlung zu setzen. Eine solche Entwicklung ist aber ohne sozialpädagogische Unterstützung kaum denkbar.“ (Eckert, 2000, S. 193).

Rückzug aus der Schulrealität bedeuten. Rückzug ist dabei durchaus wörtlich gemeint. Man begibt sich gewissermaßen in einen pädagogischen Schonraum, der auch vom Ambiente her eine Atmosphäre vermittelt, die einen deutlichen Abstand zu dem herstellt, was das „tägliche Pädagogenbrot“ ausmacht. Die günstige Wirkung für das Befinden der Lehrerinnen und Lehrer durch diese Art von Umgebung wird nicht verkannt. Inwieweit von diesen Veranstaltungen Hilfestellungen für die konkrete Schul- und Unterrichtspraxis mitgenommen werden können, darf vor allem dann als kritische Frage aufgeworfen werden, wenn sich das Fortbildungsangebot in Vorträgen und Diskussionen erschöpft. Diese Form von Fortbildungsroutine könnte überwunden werden, wenn zu einem Dreistufenmodell übergegangen würde. Dieses müsste in einem ersten Teil die theoretische Bearbeitung einschließlich eines grundlegenden Gedanken- und Erfahrungsaustausch bis hin zur Vorstellung und Herausarbeitung subjektiver Alltagstheorien (vgl. DEWE/FERCHOFF/SÜNKER, 1984, S. 56ff.; vgl. ZABECK, 1992a, S. 191) der teilnehmenden Lehrkräfte vorsehen. In einem zweiten Schritt müsste es um ein Demonstrieren, Ausprobieren und gemeinsames Erfahren gehen. Dass spätestens dieser zweite Schritt der Schritt in die Praxis bedeutet, wird als ein maßgebliches Element dieser Art von Lehrerfortbildung hervorgehoben. Gefordert wären nicht nur die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sondern auch der Kursleiter bzw. die Referenten, soweit diese Themen behandeln, die eine Praxisrelevanz aufweisen.¹⁴ Die dritte Stufe wäre dann abschließend einerseits als neuerliche Reflexionsstufe zu konzipieren, die das zwischenzeitlich Erfahrene und Bearbeitete aus den ersten beiden Stufen zusammenbringt und weiterführt. Zudem muss hier die Chance von Gruppenarbeit genutzt werden, z. B. zur Ausarbeitung von Unterlagen oder zu speziellem Lehrerverhaltenstraining oder besonderer Unterstützungsleistungen für die Probleme einzelner Lehrerinnen und Lehrer. Wichtig für einen derartigen Ansatz wäre auch die Vermeidung eines Sammelsuriums von Ideen, Vor- und Ratschlägen. Solchermaßen zwar gut gemeinte, im Hinblick auf Nutzenstiftung aber skeptisch zu beurteilende Ergebnisse vieler Lehrerfortbildungsveranstaltungen sind deshalb nicht hilfreich, weil zum einen diese Vielzahl häufig eine zu geringe Konkretisierung bzw. keine Einübungsmöglichkeit bietet und zum anderen gesehen werden muss, dass die Lehrerinnen und Lehrer letztlich ihre Unterrichtsrouinen, die mitunter über Jahre eingeschliefen worden sind, verlassen müssen. Das Herauskommen aus Unterrichtsrouinen erfordert aber einen erheblichen Energieeinsatz und Kraftaufwand. Unter Berücksichtigung einer eventuell vorliegenden Belastungssituation kann dann selbst eine mehrtägige Lehrerfortbildung wenig Wirkung entfalten, weil eher eine Überforderungssituation wahrgenommen und

14 Wenn schon die Diskussionen um das Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft und die Relevanz der Forschung für die Praxis kaum zu einem Ende gebracht werden kann, bietet sich über eine solche Vorgehensweise zumindest die Chance, die Dürftigkeit bisheriger Praxen (die der Wissenschaft und die von Schule und Unterricht bzw. deren Beziehungen) ein Stückweit zu überwinden. Dies soll mit Bezug auf einen neueren Aufsatz von Eveline Wuttke behauptet werden: Es geht um die Überwindung eines „weltfremden Elfenbeinturmes“ bzw. um die Überwindung einer Praxis, die sich durch unreflektierten Aktionismus ohne theoretische Fundierung auszeichnet. Ebenso um die Annäherung der Kommunikation zwischen pädagogischer Forschung und Praxis und um die Verdeutlichung der Relevanz von Theorien und Forschungsergebnissen für das Berufsleben der Lehrer und Lehrerinnen und letztlich eben auch um deren Interesse an der Erziehungswissenschaft (vgl. Wuttke, 2001, S. 31, 33, 38f.).

man allzu rasch auf die üblichen Routinen zurückgeworfen wird. Hilfreicher und damit effizienter ist die Konkretisierung weniger Aspekte für die einzelne Lehrperson. Mitunter dürfte es sogar ratsam sein, dass nur ein Aspekt herausgegriffen und daran in der Praxis gearbeitet wird.

5.3 Grenzen und Ausblick

Das Thema soll nicht beendet werden ohne Grenzen des Möglichen aufzuzeigen. Es ist gleichzeitig ein Fingerzeig für die Grenzen der Lehrerbildung, der mitunter Bescheidenheit gut tun würde.¹⁵ So kann der Einfluss des außerschulischen Umfeldes nicht einfach kontrolliert werden. Dabei muss nicht nur auf das Bezugsgenommen werden, was aktuell Wirkung entfaltet. Das gesamte bisherige Erziehungs- und Sozialisationsgeschehen, das zu Einseitigkeiten und Verfestigungen im Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern geführt hat, wird nicht über einzelne Maßnahmen in kurzer Zeit korrigiert werden können. Das Schuljahr, das im BVJ zur Verfügung steht, umfasst kaum 10 Monate, die zudem durch mehrere Ferienabschnitte unterbrochen werden. Die mögliche Erziehungs- und Bildungsarbeit wird deshalb wegen biografischer Bedingtheiten und mangelnder zeitlicher Kontinuität begrenzt und eingeschränkt. Kommt erschwerend in diesem Schuljahr eine Sinn- und Lebensperspektivenkrise bei den jungen Menschen ins Spiel (z. B. weil es keine Chance auf einen Ausbildungsplatz gibt), stoßen die Möglichkeiten, über die eine Lehrperson verfügt, an Grenzen. Zudem sollen die Grenzen, die in der Lehrperson begründet sein können, angesprochen sein. Lehrerbildung kann Angebote unterbreiten, kann Chancen für weitere Qualifikationen und die Entwicklung von Kompetenzen unterstützen. Ein Automatismus ist aber genauso wenig gegeben wie die bei jedem von vornherein vorliegende Bereitschaft, sich auf diese Schülerinnen und Schüler einzulassen. Bei vielen gutgemeinten Entwürfen zur Lehrerbildung wird m. E. unausgesprochen mit der Unterstellung einer für Schülerinnen und Schülern aufgeschlossenen und mit einer förderlichen berufsethischen Grundhaltung ausgestatteten (Lehrer-)Persönlichkeit ausgegangen. Die Schulkwirklichkeit müsste dagegen eher zumindest zu Nüchternheit Anlass geben. Etlliche Lehrerbildungskonzeptionen scheitern, weil diese Persönlichkeitsdimensionen ausgeklammert oder – da außerordentlich schwierig fass- und bearbeitbar – ignoriert werden. Äußerst interessant und von ganz erheblicher Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis das kürzlich noch einmal von ROLF DUBS ins Spiel gebrachte „Caring“ sein, zu dem er unmittelbar bemerkt, dass vor allem „über die Frage (gestritten wird), ob das Caring zu den Kernkompetenzen gehört oder nicht.“ (vgl. DUBS, 2002, S. 4). Schon dieser „Streit“ ist bezeichnend, wobei es – so meine Interpretation – dazu u. a. deshalb kommt, weil Caring nicht einfach als

15 Bescheidenheit oder besser: Nüchternheit bringt insoweit Ewald Terhart zum Ausdruck, wenn er notiert: „Die Grundtendenz dieses Wandels ist die Verabschiedung des Bildes vom Lehrerberuf und von der Lehrertätigkeit, die die Machbarkeit sowohl des ‚guten‘ Lehrers wie eines ‚guten‘ Unterrichts allein durch verstärkten Rekurs auf Wissenschaft betonte.“ (Terhart, 1994, S. 687). Und noch einmal: „Weder die Idee des geborenen Erziehers noch die Idee einer grenzenlosen Machbarkeit guter Lehrer durch Verwissenschaftlichung allein können heute noch Orientierungspunkte sein.“ (Terhart, 1994, S. 698).

Technik gelehrt und nach entsprechend „kognitiver Verdauung“ auch schon praktiziert werden kann. Es wirken schlichtweg Persönlichkeitskomponenten (bis hin zu -defiziten), die die Lehrerbildung vor massive Herausforderungen stellt. „Viele Lehrkräfte sehen das, was sie tun, und das, was ihnen geschieht, nur aus ihrer eigenen Sicht und ihrem eigenen Interesse.“ (DUBS, 2002, S. 6) Es spricht Einiges für diese Behauptung von DUBS. Damit stellt sich für die wissenschaftliche Pädagogik aber nicht nur die Notwendigkeit einer Analyse eines Problems der Schul- und Unterrichtspraxis, sondern sie wird gleichzeitig mit einem Defizit konfrontiert, das sie sich als empirisch-analytische Erziehungswissenschaft mit einer sozialwissenschaftlich-quantifizierenden Ausrichtung selbst geschaffen hat: nämlich die Vernachlässigung der Frage, wie defizitäres Lehrerverhalten korrigiert und aufgearbeitet werden kann. Man beschränkt sich auf „das Geschäft der Analyse“ und bringt dazu beeindruckende statistische Instrumentarien ins Spiel und will oder kann nicht bemerken, wie wenig Hilfreiches darüber für die Bewältigung konkreter Schul- und Unterrichtspraxis geboten wird. Um nicht zur Gänze missverstanden zu werden: Selbstverständlich ist die Analyse mit Hilfe eines adäquaten methodischen Instrumentariums eine unabdingbare Aufgabe wissenschaftlicher Pädagogik. Ebenso selbstverständlich muss sie sich eine Grundlagenforschung vorbehalten, ja mit Nachdruck darauf bestehen und sich mit grundsätzlichen Fragen auseinander setzen, die gerade nicht Fragen aktueller Praxis sein müssen. Wenn sie aber seit eh und je ihren Wissenschaftscharakter nachzuweisen bemüht ist, liegt ein Grund dafür u. a. auch in einem Akzeptanzproblem auf Seiten der (Schul-)Praktiker. Wenn diese nach der Kenntnisaufnahme von Forschungsergebnissen die „So-what“-Frage stellen, ist das ein deutlicher Fingerzeig, dass von einer Bezugswissenschaft, die gerne mit dem Professionalisierungsargument umgeht (vgl. LEMPERT, 2000, S. 133ff.; vgl. LIEBSCH, 2002, S. 38f., 47; vgl. BASTIAN (Hrsg.), 2000; vgl. FASSHAUER, 1997), mehr erwartet wird als kluge Analysen, deren teilweise „Abgehobenheit“ eine Nichtakzeptanz eher verstärkt. Eine abschreckende Wirkung geht zusätzlich keineswegs selten bereits von unverständlich formuliertem aus. Derartiges kann eventuell als intellektuelles Sprachniveau stilisiert werden und vielleicht verschafft man sich damit unter „Seinesgleichen“ Respekt. Die Wirkung auf viele Praktiker, die sich bereits nach dem Studium die Frage stellen, was das Ganze eigentlich soll, ist an und für sich bekannt und kann durchaus weiterhin ignoriert werden. Dann aber braucht sich niemand zu wundern, wenn Pädagogik – und so auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – kaum zur Bezugswissenschaft auch zukünftiger Lehrergenerationen werden wird.

Zwei Chancen, die es schülern zu realisieren gilt, werden zu wenig genutzt. Es ist dies eine Mentalitätsfrage, die eine zweifache Ausprägung besitzt. Zunächst ist die Einzelkämpfermentalität¹⁶ zu nennen, die nach wie vor weit verbreitet und für einen Unterricht in als schwierig geltenden Klassen eher abträglich ist. Eine Ausprägung davon ist, sich möglichst nicht in die Karten schauen zu lassen und – vor allem (!) – nicht über Probleme, die man mit Schülern oder Schulklassen hat,

16 Thomas Hasenbank will das Bild vom Lehrer als „Einzelkämpfer“ relativieren. Einerseits bevorzugt er den Lehrer als „Individualisten“ zu sehen, andererseits ist es ihm zuwider, dass eine aus dem militärischen Bereich entlehnte Metapher im Pädagogischen Verwendung findet (vgl. Hasenbank, 2001, S. 90f.). Dies kann man so sehen, was aber nichts an der Setzung und Verwendung des Begriffs in der Praxis und dessen dort gemeinten Bedeutungsgehaltes ändert.

zu sprechen. In einem Berufsstand, der immerhin auf einen absolut sicheren Arbeitsplatz verweisen kann, scheint die Angst, sich darüber eine Blöße zu geben oder eine Schwäche zu zeigen, ausgeprägt vorzukommen. Äußerst interessant wäre es daher, dieser Mentalitätsfrage einmal im Einzelnen nachzugehen. Ein Aufbrechen dieser Einzelkämpfermentalität dürfte für viele Lehrkräfte bereits Entlastung bringen und damit eine Erleichterung bei der Bewältigung der Unterrichtsarbeit bedeuten. Weiter kann die Schule als Ganzes bzw. das Gesamtkollegium angesprochen werden. Es muss geklärt werden, was die Schule als Ganzes leisten und beitragen kann. Damit ist eine Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer unabdingbar, die sich nicht nur auf gelegentliche Fach- oder Gesamtlehrerkonferenzen erstreckt, die zumeist von Verwaltungsthemen ausgefüllt werden. Ein „Konsens der Erziehenden“ ist von besonderer Wichtigkeit, aber nur zu dem Preis eines intensiven Austausches und gegenseitigen Vertrauens (Aufbrechen der Einzelkämpfermentalität!) zu erreichen. Zielpunkt müsste die Schaffung eines Schul- und Klassenklimas sein, das deutlich macht, was für ein Verhalten erwartet und welches sanktioniert wird. Die Rolle der Schulleitung soll wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung in diesem Kontext zwar nicht weiter thematisiert, aber immerhin abschließend genannt sein.¹⁷

Literatur

- BADEL, S./MATTHÄUS, S. (2000). Berufliche Orientierung und individuelle Erwartungen von Jugendlichen. Befunde in berufsvorbereitenden vollzeitschulischen Bildungsgängen an einem Berliner Oberstufenzentrum. In: Die berufsbildende Schule, 52 (5), S. 158–165
- BASTIAN, J. (Hrsg.) (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich
- BEINKE, L. (1995). Lernbehinderte und ihre Chancen am Arbeitsmarkt. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung, Heft 1, S. 12–18
- BENDIG, B./RÜTZEL, J. (1999). Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an den Studienseminaren für das Lehramt an beruflichen Schulen. Darmstadt
- BIERMANN, H. (1996). Benachteiligte im Spannungsfeld von Berufsbildung – Sozialpädagogik – Rehabilitation. In: ZBW 92 (1), S. 81–85
- BITTNER, G. (2001). Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart: Kohlhammer
- BÖHMANN, M. (2002). Wohin mit meinem Stress? Strategien und Anregungen für junge Kolleg(inn)en zur Belastungsvermeidung. In: Pädagogik, Heft 2, S. 25–28
- BROCHER, T. (1992). Stufen des Lebens. 10. Auflage. Stuttgart: Kreuz
- BUNK, G./MERZ, M. (1993). Das Berufsvorbereitungsjahr aus Sicht beteiligter Lehrkräfte. In: Die berufsbildende Schule, 45 (9), S. 288–292
- DALLMANN, S./ORTHEN, E. (1992). Handlungsorientierter Unterricht im Berufsvorbereitungsjahr. Ein Projekt im Berufsfeld Holztechnik. In: Die berufsbildende Schule, 44 (3), S. 165–169

17 An dieser Stelle könnte umfassend auf Schul- und Organisationsentwicklung und die entsprechenden Veröffentlichungen eingegangen werden, was aber meinen Themenrahmen sprengen würde. Deshalb sollen nur wenige Hinweise genügen: vgl. Füssel, 1998, S. 149ff.; vgl. Wissinger/Höher, 1998, S. 199; im Hinblick auf berufliche Schulen sehr lesenswert: vgl. Hasenbank, 2001, insbesondere S. 60ff.

- DAVIDS, S. (1995). Welche Rolle spielt die Berufsschule bei der Integration von Jugendlichen ohne Berufsausbildung? In: ZBW 91 (1), S. 71–78
- DEWE, B./FERCHOFF, W./SÜNKER, H. (1984). Alltagstheorien. In: Eyferth/Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit. Neuwied: Luchterhand, S. 56–72
- DOBISCHAT, R./WACKER, M. (1995). Berufliche Integration von Aussiedlern. Ergebnisse aus einem Modellversuch. In: Die berufsbildende Schule, 47 (5), S. 170–175
- DUBS, R. (2002). Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – eine berechnete Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? In: ZBW, 98 (1), S. 1–7
- DUBS, R. (2001). Der Versuch einer zusammenfassenden Betrachtung. In: ZBW, Beiheft 16: Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung, hrsg. von H. Heid, G. Minnameier, E. Wuttke. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 219–248
- DUBS, R. (1995). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes
- EBNER, H.G./MÜLLER, W. (1999). Interinstitutionelle Kooperation in der Lehrerbildung – Voraussetzungen und Chancen. In: Seminar, Heft 3: Lehrerbildung und Schule, hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. Hohengehren: Schneider, S. 28–33
- EBNER, H.G./MÜLLER, W. (2000). Interinstitutionelle Kooperation in der Lehrerbildung – Voraussetzungen und Chancen. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 2, S. 62–65
- ECKERT, M. (1993). Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten technischen Ausbildungsberufen – ein Prüfstein für die Berufsdidaktik? In: ZBW, 89 (1), S. 26–41
- ECKERT, M. (2000). Sozialpädagogen und Berufspädagogen – zwei Berufsgruppen und zwei pädagogische Konzeptionen unter dem Dach der Berufsschule? In: Straka, G./Bader, R./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999, Opladen: Leske+Budrich, S. 183–193
- EMLER, W./PÄTZOLD, G./PETER, W. (1999). Überlegungen zur Vergabe des Hauptschulabschlusses (nach Klasse 9) in Berufskollegs. In: ZBW, 95 (1), S. 117–119
- ESSER, H. (2001). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 6: Sinn und Kultur. Frankfurt/M.: Campus
- FASSHAUER, U. (1997). Professionalisierung von BerufspädagogInnen: professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Alsbach: Leuchtturm
- FAUSTMANN, W. (1998). Weiterentwicklung pädagogischer Qualifikationen in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Eine Untersuchung zu erziehungswissenschaftlichen Voraussetzungen und zur praktisch-pädagogischen Qualifizierung, Göttingen: Unitext
- FÜSSEL, H.-P. (1998). Schulleitung zwischen staatlicher Steuerung und schulischer Handlungsmuster. In: H. Ackermann/J. Wissinger (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, S. 149–159
- GAHLER, H.-J. (1993). Anmerkungen zum Aufsatz: Manfred Eckert: Lernschwache Jugendliche in den neugeordneten technischen Ausbildungsberufen. In: ZBW, 89 (2), S. 188–194
- GÖRLICH, H. (2001). „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil I: Bestandsaufnahme zum Schuljahresbeginn. In: ZBW, 97 (4), S. 561–583
- HASENBANK, TH. (2001). Führung und Leitung einer Schule (FLEIS) als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung – Eine Illustration am Beispiel bayerischer Berufsschulleiter vor dem Hintergrund der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula. (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 16, hrsg. von D. Euler und P.F.E. Sloane). Paderborn: EUSL

- HEINZ, W.R. (1996). Soziale Benachteiligung und berufliche Förderung Jugendlicher im regionalen und internationalen Vergleich. In: ZBW 92 (2), S. 151–161
- HENTIG von, H. (1994). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. 3. bearb., erweiterte Auflage. München: Hanser
- HESSE, A./JOSZOK, D. (2000). Chronisches Lamento: Das Stereotyp vom schlechten Schüler. In: ZBW, 96 (2), S. 294–300
- HOFFMANN, K./BÖHMANN, M./KALB, P.E. (2002). Hilfen für den Berufseinstieg. In: Pädagogik, Heft 2, S. 6–8
- LÄNGLE, A. (Hrsg.) (1985). Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe. München: Piper
- LAY, R. (2000). Weisheit für Unweise. München: Econ Taschenbuch
- LEMPERT, W. (2000). Professionalisierung als Brückenschlag zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und berufspädagogischer Praxis. Vorüberlegungen zur Reform der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: Straka, G./Bader, R./Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Opladen: Leske+Budrich, S. 133–146
- LIEBSCH, K. (2002). „Lehrer-Rolle“, „Lehrer-Persönlichkeit“ und professionelles Selbstverständnis. Soziologische Anmerkungen zur Konstruktion eines Topos der Lehrerbildung. In: Mitteilungen vom Martinsberg, hrsg. von der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Heft 60/April 2002. Weingarten: Harder, S. 38–48
- MÄRZ, F. (1993). Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MANNING, S. (1996). Modularisierte Berufsausbildung als Chance für benachteiligte Jugendliche – Erkenntnisse aus einem europäischen Forschungsprojekt. In: Die berufsbildende Schule, 48 (10), S. 308–310
- MERIDIAN, F. (1992). Benachteiligte ausländische Jugendliche in beruflichen Schulen. Anmerkungen zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerrolle. In: Die berufsbildende Schule, 44 (3), S. 157–165
- MEYER, F.-W./POGUNTKE-RAUER, M./WERNER, P. (2001). Regionale Qualifizierungsnetze und individuelle Förderplanung. Ansätze zur Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. In: Die berufsbildende Schule, 53 (3), S. 80–87
- OELKERS, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43, Weinheim: Beltz, S. 151–164
- PUKAS, D. (1999). Zur Prävention von Aggressionen und Gewalt an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 51 (11–12), S. 362–369
- SCHNABEL, K.-U./GOLDSCHMIDT, D. (1997). Ausländerfeindlichkeit bei Auszubildenden – ein Handlungsfeld für Berufsschullehrer? In: ZBW 93 (6), S. 607–629
- SENSENSCHMIDT, B. (2001). Zur Theorie-Praxis-Kluft in der Zweiphasigen Lehrerbildung. In: Seminar, Heft 3: Lehrerbildung – Anspruch und Wirklichkeit, hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. Hohengehren: Schneider, S. 24–28
- SOLZBACHER, C. (1997). Schulsozialpädagogik in der Lehrerbildung als erweiterte berufliche Handlungskompetenz. In: M. Bayer, U. Carle, J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske+Budrich, S. 363–379
- TERHART, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (5), S. 685–699
- TERHART, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (4), S. 549–558
- TERHART, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In: H.-G. Rolf (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 225–266
- TERHART, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz

- WENZEL, W. (1994). „Das BVJ in seiner bisherigen Form ist eine Fehlkonstruktion“. In: Die berufsbildende Schule, 46 (1), S. 25–26
- WESTRAM, CH. (2000). Das Thema „Schwierige Unterrichtssituationen“ in der Lehreraus- und -fortbildung des beruflichen Schulwesens. Eine Erhebung und Analyse von Qualifizierungs- und Unterstützungsangeboten ausgewählter Bundesländer. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mannheim
- WIEGEMANN, J. (2000). Sonderpädagogik im Berufskolleg – eine Qualifizierungsmaßnahme für Referendare im Studienseminar Gelsenkirchen I. In: Wirtschaft und Erziehung, Heft 10, S. 350–355
- WISSINGER, J./HÖHER, P. (1998). Personalführung – Von individueller Beratung und Kontrolle zum Schulentwicklungsmanagement. In: H. Ackermann/J. Wissinger (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand, S. 199–210
- WITZEL, R. (1999). Schulsozialarbeit an beruflichen Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 51 (9), S. 300–302
- WUTTKE, E. (2001). Wie relevant ist die Forschung für die Praxis? – Überlegungen zu Forschungsmethoden und der Rezeption von Forschungsergebnissen. In: ZBW, Beiheft 16: Fortschritte in der Berufsbildung? Aktuelle Forschung und prospektive Umsetzung, hrsg. von H. Heid, G. Minnameier, E. Wuttke. Stuttgart. Franz Steiner Verlag, S. 30–41
- www.bwl.uni-mannheim.de/Ebner/
- ZABECK, J. (1992a). Zum technologischen Verständnis von Didaktik. Kritische Anmerkungen zur wissenschaftstheoretischen Basis von Achtenhagens „Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts“. In: J. Zabeck: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren: Schneider, S. 185–197
- ZABECK, J. (1992b). Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: J. Zabeck: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren: Schneider, S. 77–99

Anschrift des Autors: Professor Dr. Harald Görlich, Direktor des Staatlichen Seminars für Schulpädagogik (Berufliche Schulen und Gymnasien) Weingarten und Lehrbeauftragter für Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim, St.-Longinusstr. 3, D-88250 Weingarten