

Zur Vermittlung und Aneignung von Konzepten beruflicher Sozialisation im berufspädagogischen Studium

KURZFASSUNG: Studierende der Berufspädagogik leiden darunter, dass ihre konkreten betrieblichen Erfahrungen und beruflichen Kompetenzen an der Hochschule ignoriert und sie genötigt werden, sich über die für sie beruflich bedeutsame Wirklichkeit vorwiegend abstrakte wissenschaftliche Begriffe und Annahmen anzueignen. Viele reagieren darauf mit Minderwertigkeitsgefühlen oder/ und Abwehr, werden theorie- und wissenschaftsfeindlich – auch über das Studium hinaus – und vermögen die ihnen gebotenen Chancen wissenschaftlicher Bildung nicht zu nutzen. Im folgenden Artikel wird am Beispiel von Seminaren über verschiedene Aspekte der beruflichen Sozialisation gezeigt, wie diese Lernbarrieren überwunden werden können: Durch Einsicht in die Fruchtbarkeit einer wechselseitigen Ergänzung und Begrenzung von sozialer Selbstreflexion und sozialwissenschaftlicher Fallanalyse – als gegenstandsspezifischen Formen von reflektierter praktischer Erfahrung und systematischer theoretischer Besinnung – werden beide Ansätze, auch die bereits erworbene Kompetenz, im Bewusstsein der Studierenden aufgewertet und deren Selbstbewusstsein sowie ihre Motivation zum wissenschaftlichen Lernen gestärkt.

1. Einleitung:

Fragen, Fundament und Themen, Ziele, Akzent und Aufbau der folgenden Ausführungen

Wie lassen sich betriebliche Erfahrungen, die Studierende der Berufspädagogik vor ihrem Studium gesammelt haben, *während* der Studienzeit nutzen für deren sozialwissenschaftliche Qualifizierung? Und umgekehrt: Wie können diese angehenden Lehrkräfte, Aus- und Weiterbildenden dazu bewegt werden, sich die sozialen Daten und Fakten, die jenen Erfahrungen zugrunde liegen, mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Begriffe und Annahmen, Methoden und Befunde umfassender zu vergegenwärtigen? Sie zutreffender zu erklären und zu einem besseren Verständnis sowohl ihrer selbst als auch ihrer künftigen SchülerInnen, Aus- und Fortzubildenden zu gelangen? Welcher Einstieg sollte gewählt, welcher weitere Weg beschritten werden, wenn das sozialwissenschaftliche Studium dazu beitragen soll, die soziale und kommunikative Kompetenz künftiger Lehrkräfte beruflicher Schulen, Ausbildungspersonen und LeiterInnen von Weiterbildungskursen zu optimieren? Von welchen äußeren Bedingungen hängen der Verlauf und der Erfolg der betreffenden Lehrveranstaltungen ab? Welche Sequenzen einzelner Lehreinheiten und Reihenfolgen ganzer Kurse können *generell* empfohlen werden, welche *themenspezifischen* Varianten erscheinen vorteilhaft? Welche Seminartypen haben sich schon hinreichend bewährt? Was wäre weiter zu erproben?

Mit diesen und ähnlichen **Fragen** möchte ich mich hier befassen. Freilich nicht im Allgemeinen, sondern mit dem Blick auf die *berufliche Sozialisation*, genauer:

auf einige ihrer Aspekte, die bei der Ausbildung von BerufspädagogInnen Berücksichtigung verdienen.

Mein Artikel **basiert** auf *einschlägigen Seminaren*, die ich seit 1996 *an der TU Berlin* gehalten habe. Dort habe ich im Rahmen des grundständigen Studiums angehender Lehrkräfte beruflicher Schulen sowie des Aufbaustudiengangs prospektiver Diplom-BerufspädagogInnen Seminare zu deren Wahlpflichtgebiet „berufliche Sozialisation“ geleitet und moderiert. Dabei standen vier **Themen** im Vordergrund:

- (1) Betriebliche Erfahrungen der Studierenden im Lichte einschlägiger Sozialisations-theorien,
- (2) die moralische Sozialisation im Beruf,
- (3) theoretische Ansätze und empirische Befunde über die Entstehung, Wirksamkeit und Veränderung subjektiver Deutungs- und Steuerungsmuster beruflicher Werdegänge,
- (4) Sozialisation und Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen.

Nur beim ersten Thema wurde die Selbstreflexion von vornherein betont. Weil die Studierenden hierbei stets besonders engagiert mitarbeiteten, bin ich dazu übergegangen, die übrigen Themen ähnlich zu behandeln. Also auch dort *themenspeziifische autobiographische Reflexionen und ‚naive‘ Deutungen persönlicher Erfahrungen mit der Rezeption einschlägiger sozialwissenschaftlicher Überlegungen und Untersuchungen zu verbinden und diese unterschiedlichen Zugänge zur gesellschaftlichen Wirklichkeit miteinander zu vergleichen, um so ihren konkreten Gehalt sowie ihr Beschreibungs- und Erklärungspotential zu veranschaulichen, aber auch um die Erkenntnismöglichkeiten des sogenannten „gesunden Menschenverstandes“ und die Grenzen der betreffenden wissenschaftlichen Aussagen(systeme) aufscheinen zu lassen*¹.

Im folgenden werde ich über die bisher erprobten Varianten dieser Seminare systematisch berichten, sie auch ein wenig extrapolieren. Das geschieht mit einer **doppelten Zielsetzung**: Ich möchte sowohl ihre *Inhalte* charakterisieren als auch über die von mir bevorzugten *Formen ihrer Vermittlung* informieren. Da ich die meisten Inhalte aber auch an anderer Stelle (1998, 2002²) relativ ausführlich behandelt habe, wird hier **die hochschuldidaktische Dimension** – alias „Qualität der Lehre“ – **akzentuiert**².

- 1 Erstmals ist mir die Fruchtbarkeit einer selbstreflexiven Behandlung sozialwissenschaftlicher Themen im akademischen Unterricht und deren Präferenz durch die Beteiligten bei meinen früheren Versuchen aufgefallen, Studierende erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen für die Mitarbeit an moralpsychologischen und moralsoziologischen Forschungsprojekten zu gewinnen und zu qualifizieren, sie zumindest an diese Forschung heranzuführen. Vgl. LEMPERT 1994.
- 2 Damit reagiere ich unter anderem auf das Interesse, das eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen zeigte, als ich ihnen von meinem Bemühen um lebendige Lehrveranstaltungen berichtete. – Freilich sind nicht alle Hochschullehrer didaktisch engagiert: Viele verschließen sich der Einsicht, dass auch *wissenschaftlicher* Unterricht didaktisch reflektiert und gestaltet werden sollte; zumindest bemühen sie sich wenig darum, ihren Studierenden die Aneignung wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Befunde durch angemessene Vermittlungsformen zu erleichtern. Manche betrachten diesen Anspruch geradezu als Zumutung und sehen in dem Bemühen, ihm gerecht zu werden, etwas, das weit unter ihrer Würde liegt: Nicht zufällig müssen Bewerber um Hochschullehrerstellen hierzulande bis heute kaum didaktische Qualifikationen oder/und den erfolgreichen Besuch hochschuldidaktischer Kurse nachweisen; und nicht zufällig spielen Hochschuldidaktiker an unseren wissenschaftlichen Einrichtungen bisher allenfalls eine Nebenrolle. Das Ritual der von Habilitanden verlangten öffentlichen Probevorlesungen vermag

Mein Text ist wie folgt **aufgebaut**: In einem ersten, längeren Hauptteil (2) beschreibe und begründe ich vor allem meinen selbstreflexiven Ansatz, weiterhin dessen wissenschaftliches Gegenstück sowie die Art, in der ich beides aufeinander beziehe, auf einer prinzipiellen Ebene, auf der auch einige Konsequenzen für andere universitäre Lehr- und Lernprozesse gezogen werden könnten. Hierauf folgen kommentierte Skizzen mehr oder minder bewährter aktueller Anwendungen dieser Lehr-Lernstrategie auf die eingangs angeführten vier Einzelthemen (3). Der Schlussteil enthält einige ‚Erfolgsmeldungen‘ sowie perspektivische Notizen (4).

2. Soziale Selbstreflexion und sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung als aussichtsreiche Strategien berufspädagogischen Lehrens und Lernens

2.1 Soziale Selbstreflexion:

intuitive Explikation impliziten sozialen Wissens,
deren didaktische und wissenschaftliche Relevanz –
vorbereitende Arbeitsschritte und konkreter Vollzug

Spätestens seit der gleichnamigen Veröffentlichung der Konstanzer Bildungsforscher MÜLLER-FOHRBRODT, CLOETTA und DANN (1978) ist immer wieder vom „**Praxischock bei jungen Lehrern**“ die Rede gewesen – einem Phänomen, das auch bei Studienabsolventen anderer Berufe beobachtet worden ist. Der damit angedeuteten Enttäuschung dieser Berufsanfänger sei in der Regel eine Rückwendung zu jenen konservativ-autoritären Orientierungen und Verhaltensweisen gefolgt, zu denen die untersuchten Lehramtsanwärter auch *vor* ihrem Studium tendiert hätten, die sie dann aber meist durch liberalere Erziehungsvorstellungen ersetzen, die damals unter ihren Hochschullehrern vorherrschten, und mehr noch unter den „Mittelbauern“, das heißt deren Assistenten dominierten. Der skizzierte Befund – nach der betreffenden Verlaufskurve auch „Konstanzer Wanne“ genannt – ergab sich bei einer umfangreichen Befragung angehender Lehrpersonen sogenannter *allgemeinbildender* Schulen. Er konnte für Lehrkräfte *beruflicher* Schulen aber kaum bestätigt werden³. Mit gutem Grund: *Sie* hatten meist schon früher einen *weitaus stärkeren* Praxischock erlitten, als sie von der allgemeinbildenden Schule in eine landwirtschaftliche, gewerbliche oder kaufmännische Berufsausbildung oder in eine vergleichbare praktische Tätigkeit übergingen. *Dieser* Übergang

hierfür auch kaum herzuhalten; denn letztere sind eher an amtierende Obermeister akademischer Zünfte zu adressieren, um *sie* zu beeindrucken, als an ‚Lehrlinge‘ der betreffenden Disziplinen zu richten, um diese Novizen für ihr Fach zu interessieren, darüber aufzuklären und sie ‚bei der Stange zu halten‘. Selbst die naheliegende Vermutung, dass zumindest *Erziehungswissenschaftler* didaktische Kompetenz besitzen und im akademischen Lehrbetrieb einsetzen müssten, trifft in vielen Fällen nicht zu: Auch Erziehungswissenschaft wird vielfach durch Personen gelehrt, die Schulen nur aus der Schülerperspektive kennen und sich auf das Lehren jenseits der Aneignung der zu vermittelnden *Inhalte* nicht systematisch vorbereitet haben. Die verbreitete Abstinenz der DozentInnen gegenüber der Hochschuldidaktik hat HochschuldidaktikerInnen auch zu der oben angedeuteten Sprachregelung bewogen, den Ausdruck „Hochschuldidaktik“ weitgehend aus dem Verkehr zu ziehen, um ihn gegen „Qualität der Lehre“ und verwandte Formulierungen auszutauschen. – Zu Seminaren über das erste der aufgezählten Themen habe ich schon früher zwei Artikel publiziert (1998a, 2000b).

3 Vgl. bes. GIESBRECHT 1983, der dieser Frage im Rahmen einer umfangreichen Längsschnittstudie sehr sorgfältig nachgegangen ist.

verlangt häufig noch mehr Flexibilität oder aber Durchsetzungskraft als der Wechsel vom Studium ins Referendariat; denn in den meisten Privatbetrieben ‚weht ein rauherer Wind‘ als in öffentlichen Schulen. Wie aber ergeht es ihnen, wenn sie aus der betrieblichen Praxis zum Hochschulstudium kommen? Wie stellt sich *dieser* Wechsel im Vergleich zum Hochschuleintritt von Studierenden anderer Lehramter und Fachrichtungen dar, die ihr Studium sofort nach dem Abitur begannen?

Auch hier erscheint die Hürde ziemlich hoch: Nach Angaben vieler TeilnehmerInnen meiner Seminare zur Sozialisation von Lehrkräften beruflicher Schulen hatten die meisten von ihnen während der ersten Zeit ihres Studiums an der Hochschule erhebliche Schwierigkeiten: Sie kämpften nicht nur mit spezifischen Orientierungsproblemen, weil die Ausbildung besonders der technisch-wissenschaftlichen Lehramtskandidaten an der TU Berlin – vorsichtig ausgedrückt – nur teilweise auf deren spätere Aufgaben zugeschnitten, zudem weder sinnvoll gegliedert und koordiniert ist noch in seiner chaotischen Form wenigstens transparent dokumentiert wird⁴. Darüber hinaus haben viele von ihnen zunächst einen regelrechten „**Theorieschock**“ erfahren: Abgesehen von der Nötigung zu stundenlanger Rezeption gesprochener oder gedruckter Texte, die nur gelegentlich durch Beiträge von Studierenden unterbrochen wird, die aber selten über bloß symbolische Operationen zu Übungs- oder Prüfungszwecken hinausgehen – abgesehen hiervon wird ihnen (wenn auch eher indirekt, durch den geradezu arroganten ‚akademischen‘ Habitus vieler Lehrenden und Kommilitonen, für die sie „Schmalspurstudenten“ darstellen, als durch direkte Diffamierung) klargemacht,

- dass ihre bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen an der Hochschule wenig gelten, weil diese Kompetenzen und Kenntnisse wissenschaftlichen Standards bei weitem nicht genügen, und
- dass sie deshalb gut daran tun, das, was sie schon zu wissen und zu können meinen, zumindest *vorerst* kaum durchblicken zu lassen, sondern zunächst damit einmal ‚hinter dem Berg zu halten‘.

Wobei manche allerdings die Hoffnung nicht begraben, später, wenn sie erst einmal vor Lehrlingsklassen stehen, vielleicht doch wieder hierauf zurückgreifen zu können, ja rekurrieren zu *müssen*, weil das im Studium Gelernte ihren Schülern und Schülerinnen weder zu vermitteln ist noch, wenn es vermittelbar wäre, irgendwie nützen würde – eine Hoffnung, die sich nach vorliegenden Befunden häufig erfüllt (vgl. bes. JENEWEIN 1994, S. 157).

Die **Betroffenen reagieren** auf diesen ‚Frust‘ sehr unterschiedlich: Zweifellos zählt er zu den Gründen, aus denen überproportional viele Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihr *Studium abbrechen*, auch in Zeiten und Fachrichtungen, in denen Lehrpersonen fehlen, also Nachwuchskräften gute Beschäftigungschancen ‚winken‘. Doch das ist weitaus nicht die einzige Form des Umgangs mit der Misere: Andere StudienanfängerInnen passen sich den universitären Anforderungen und Ritualen an – früher oder später, schlecht oder recht,

4 Die angehenden Diplom-Berufspädagogen, die nur wenige auf ihr erstes und gar keine auf ein zweites Unterrichtsgebiet bezogene *fachwissenschaftliche* Kurse absolvieren müssen, sondern sich ganz auf *sozial- und erziehungswissenschaftliche* sowie (fach)didaktische Lehrveranstaltungen konzentrieren können, erscheinen in *dieser* Hinsicht privilegiert.

oberflächlich und vorübergehend oder innerlich und nachhaltig, mit oder ohne *Unbehagen*, gutem oder schlechten Gewissen. Wiederum andere gehen ganz bewusst in die *innere Emigration*: Sie fügen sich den Imperativen des akademischen Lebens und Lernens zwar äußerlich mehr oder minder perfekt; kultivieren aber gleichzeitig eine starke und anhaltende Abneigung gegen alles, was ihnen nach Wissenschaft, Hochschulen und Professoren zu ‚riechen‘ scheint („Originalton“ eines wissenschaftlich außerordentlich lernfähigen, aber praktizistisch borierten Studenten – nach etlichen Bieren: „Wenn ich das dumme Gelaber der Profs nur höre, könnte ich schon ausrasten!“) und geben ihr Studium nur deshalb nicht auf, weil sie gleichwohl gerne Lehrer werden möchten, auch meinen, längst zu wissen und zu können, was sie ihren künftigen Schüler schuldig seien⁵. Nur eine *Minderheit* erfährt zumindest einzelne Studien*teile* als angemessene Vorbereitung auf die angestrebte spätere Lehrtätigkeit, als hilfreiche Erhellung bereits ausgeübter pädagogischer Funktionen oder auch als ‚Bildung‘, das heißt als intellektuelle und/oder kulturelle Bereicherung ihrer Person.

Das Mitgeteilte motiviert zu **weiteren Fragen**: Haben wir es hier mit einem unüberwindlichen Hindernis zu tun, das auf unvereinbare Strukturprinzipien und eigendynamische Entwicklungstendenzen des (Wirtschafts-,) Wissenschafts- und Erziehungssystems verweist, mit denen ebenso voneinander abweichende Berufsverläufe und -orientierungen, Lernprozesse und Wissensformen, Sozialisationsmuster und Sozialcharaktere einhergehen (vgl. bes. KURTZ 1997)? Oder ließe sich der beschriebene ‚Kulturkonflikt‘ zumindest in Bezug auf das hier behandelte Studiengebiet vermeiden? Besser noch: Könnten die angedeuteten Systemwidersprüche lehr-lernwirksam verarbeitet werden? Soweit das zutrifft: Was könnte die Hochschule hierzu beitragen? Und: Was würde so für die persönliche und soziale Entwicklung sowie für die berufliche Qualifizierung der Studierenden gewonnen?

Für mich liegt die **Antwort** auf der Hand: Es kommt darauf an, in den betreffenden Lehrveranstaltungen die einzelnen Studierenden anzuregen, sie zu ermutigen und ihnen zu helfen,

- sich zuerst einmal ihre betrieblichen Erfahrungen als Lehrlinge und Erwerbstätige zu vergegenwärtigen, hierüber zu berichten, und die Ergebnisse festzuhalten,
- danach, aber vorerst nur unter Beanspruchung ihres ‚gesunden Menschenverstands‘ sowie der Intuitionen anderer SeminarteilnehmerInnen zu überlegen, was diese Erfahrungen bei ihnen bewirkt haben dürften, wie diese Wirkungen erklärt werden könnten, und wie sie nach pädagogischen Kriterien einzuschätzen wären,
- um erst hinterher zu prüfen, welche zuverlässigeren und weiterreichenden deskriptiven, explanativen und evaluativen Strategien und Befunde die Wissenschaft darüber hinaus hierfür zu bieten hat (wovon im Abschnitt 2.2 genauer die Schreibe sein soll) und wo die Wissenschaftler Gefahr laufen, ihre theoretischen und methodischen Artefakte mit der Wirklichkeit zu verwechseln.

5 So stöhnte ein anderer, ebenfalls überdurchschnittlich ‚guter‘ Student: „Da muss ich leider durch; sonst kann ich nicht *die* politische Bildungsarbeit machen, wegen der ich in den Schuldienst möchte“.

Diese Strategie empfiehlt sich prinzipiell – wenn auch themenspezifisch variiert – für die Behandlung aller vier **inhaltlichen Aspekte** beruflicher Sozialisation, die ich zur Zeit in solchen Seminaren behandle, das heißt für die Betrachtung sowohl

- des Erwerbs, der Verfestigung und Veränderung fachlicher Qualifikationen, arbeits- und berufsbezogener sozialer Orientierungen sowie allgemeiner Persönlichkeitsmerkmale als auch
- der Chancen und Schranken moralischen Lernens im Betrieb,
- der Strukturierung, Rolle und Revision berufsbezogener Deutungs-, Handlungs- und Entscheidungsmuster sowie
- zumindest der Wahl und der ersten zwei Hauptabschnitte einer berufspädagogischen Karriere.

Denn in jeder dieser Dimensionen haben die meisten Studierenden der Berufspädagogik bereits beeindruckende Erfahrungen gesammelt und dabei unter anderem spezifische *soziale* Kenntnisse und Einsichten, Fertigkeiten und Fähigkeiten gewonnen, vielfach aber auch Behinderungen und Blockaden der Entfaltung ihrer kreativen und kommunikativen Potentiale hinnehmen müssen. Die Vergegenwärtigung und der Vergleich, die Revision und die Weiterentwicklung dieser sozialen Kompetenzen und Bornierungen an der Hochschule – quasi die ‚Immatrikulation‘, kritische Würdigung und ‚Veredelung‘ wesentlicher Bestände ihres subakademische Wissens und Könnens – ermöglichen es den Subjekten, auch im Wechsel der Erfahrungsfelder ihre biographische Kontinuität zu wahren. Dann vermögen sie nicht nur die betreffenden Kräfte fortzubilden und entsprechende Schwächen zu überwinden, sondern sie verfügen auch bereits über das Material für anschließend vorzunehmende sozialwissenschaftliche Interpretationen und Analysen. In deren Vollzug dürften die erinnerten Lebensläufe und Biographien sowie die hierbei beanspruchten alltagsweltlichen Deutungs- und Denkweisen einerseits und wissenschaftsspezifische Erkenntniswege und -instrumente, Begriffe und Kategorien, Annahmen und Hypothesen, Überzeugungen und Theorien andererseits einander wechselseitig erhellen. So kann ein erster *Professionalisierungsschritt* vollzogen werden⁶.

Gewinne wären dann auf beiden Seiten zu registrieren, sowohl bei den vorwissenschaftlichen Erfahrungen und Vermutungen als auch bei deren wissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen; beides würde sowohl bereichert als auch relativiert, in seine Schranken gewiesen. Denn ebenso wie naive Überzeugungen der wissenschaftlichen Kontrolle bedürfen, um möglicherweise zugrundeliegende subjektive, einseitige oder/und verzerrende Wahrnehmungen, Deutungen und Gedankenverbindungen zu korrigieren, gibt die abstrahierend verfremdende Perspektive des wissenschaftlichen Betrachters die Wirklichkeit der alltäglichen Arbeits-, Lebens- und Lernprozesse wenn nicht *aller*, so doch zumindest sehr *vieler* Menschen ebenfalls nicht immer umfassend und angemessen wieder. Deshalb erscheinen auch hier gelegentlich Ergänzungen oder auch Entzerrungen angebracht, Korrekturen, die zumindest das Bild des konkreten Einzelfalls (wieder) vervollständigen und zurechtrücken, manchmal auch generelle Revisionen wis-

6 Was BerufspädagogInnen darüber hinaus noch alles zu lernen hätten, bis sie sich zu Recht voll professionalisiert nennen könnten, habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht. Vgl. bes. LEMPERT 1999, 2000a. Dort stütze ich mich vor allem auf KURTZ 1997.

senschaftlicher Konzepte und Konzeptionen nahe legen (vgl. bes. HOFF 1986, 1992²). Diese doppelte Perspektive steigert das Vertrauen der Studierenden sowohl in ihre eigene Kompetenz als auch in das explorative, deskriptive und explanative Potential wissenschaftlicher Ansätze. Gleichzeitig beugt sie Überschätzungen des einen oder anderen Erkenntnis- und Orientierungspotentials vor. Indem diese Sichtweise der Verunsicherung der Studierenden ebenso zuvorkommt und entgegenwirkt, wie sie eine prinzipielle Feindseligkeit und radikale Skepsis gegenüber wissenschaftlichen ‚Werkzeugen‘ und ‚Wahrheiten‘ entweder gar nicht erst entstehen lässt oder aber in eine differenzierte Sicht der Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis transformiert, werden gleichsam zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen.

Seminare sind soziale Veranstaltungen; gelehrt und gelernt wird dort in Gruppen. Gruppen können die Lernprozesse ihrer Mitglieder sowohl fördern als auch erschweren. In den hier behandelten universitären Lehrveranstaltungen jedoch dürften die von sich berichtenden Studierenden sowie die Diskussionen ihrer oft sehr persönlichen Berichte die Lernprozesse ihrer KommilitonInnen weit überwiegend stimulieren. Ein Indikator hierfür ist die außerordentliche **Resonanz**, die diese Berichte und Diskussionen **bei den jeweils übrigen TeilnehmerInnen** hervorzurufen pflegen: Egal, wieweit gleichartige, wieweit unterschiedliche Erfahrungen der Gruppenmitglieder zur Sprache kommen – die Zuhörenden werden hierdurch stets auch an eigene – ähnliche oder kontrastierende – betriebliche Erlebnisse (und Leiden) erinnert und durch diese Reminiszenzen oft heftig erregt⁷.

Vor allem aber **bei den jeweils berichtenden Studierenden** bewegt sich mehr, als wenn sie lediglich im sprichwörtlichen stillen Kämmerlein oder anderswo als isolierte Individuen über ihre berufliche Vergangenheit nachdächten – oder diese sogar mehr oder minder verdrängten, aus Furcht vor den negativen Gefühlen, die deren Vergegenwärtigung in ihnen wecken könnte⁸. Bereits die Aussicht, demnächst zusammenhängend vor einem größeren Kreis meist ähnlich vorgebildeter Personen über sozialisationsrelevante eigene Ausbildungs- und Arbeitser-

7 Nebenbei bemerkt: Hier wiederholt sich in gewisser Weise, was mir als eine der wichtigsten Funktionen der Berufsschule erscheint, wenngleich sie bisher nicht die ihr gebührende wissenschaftliche Beachtung gefunden hat: der orientierende Austausch von Informationen über die Qualität der Ausbildung in verschiedenen Betrieben, der unter BerufsschülerInnen freilich nicht nur die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit der eigenen Ausbildungssituation steigert oder verringert, sondern manchmal auch in der Form von Beschwerden, Abteilungs- oder sogar Betriebswechselln praktische Konsequenzen nach sich zieht, während er im Seminar unmittelbar nur der Rückbesinnung, Horizonterweiterung und Bewältigung einer irreversiblen Vergangenheit dient. Jedoch mag mancher Wechsel des Studienschwerpunkts oder spezieller Fächer ebenso wie vereinzelte Umorientierungen im Privatbereich, die bei SeminarteilnehmerInnen während der Laufzeit solcher Seminare oder bald danach stattfanden, durch die dortigen Reflektions- und Austauschprozesse wenn nicht geradezu angestoßen, dann doch mitverursacht, beschleunigt, umgelenkt oder auch verzögert, ja verhindert worden sein.

8 So spricht einiges für die Vermutung, dass gerade viele angehende Gewerbelehrer, die häufig aus der Arbeiterschicht stammen, sich an ihre Lehrzeit nicht gern erinnern, weil sie diese in jenem Milieu absolvierten, das sie durch ihr Studium hinter (beziehungsweise unter) sich bringen möchten, ohne ihm je ganz entrinnen zu können, weil sie später, im Schuldienst, mehrheitlich (das heißt soweit sie nicht eine der relativ raren Stellen in höheren beruflichen Bildungsstätten ergattern) genau *hiermit* wieder konfrontiert werden – wenn auch in einer herausgehobenen Position. BÜCHNER 1980.

fahrungen, Lern- und Entwicklungsprozesse zu berichten, löst vielfach schon lange vorher ein intensives Nachdenken aus, das die Erinnerung an manche fast vergessene Gegebenheit und Begebenheit wiederbelebt. Deren ‚Veröffentlichung‘ in der Lerngruppe verleiht diesen ein zusätzliches Gewicht. Die ‚Zugzwänge‘, die aus der Situation des Erzählens, Deutens und Erklärens dieser Daten und Fakten resultieren,

- nötigen die Berichterstatter oft dazu, die betreffenden Erinnerungsbilder und deren Darstellungen zu präzisieren und schärfer zu konturieren, als sie vorher erschienen,
- setzen manchmal auch neue Akzente und transformieren das bisherige Bild; und
- Fragen der anderen SeminarteilnehmerInnen können bisher ausgeblendete und unbedachte Aspekte zur Sprache bringen, die nicht nur die erzählten Autobiographien in ein anderes Licht rücken, sondern sogar die Entwicklung der ‚BiographInnen‘ selbst in andere Richtungen zu lenken vermögen als jene, in die sie verlaufen wäre, hätte man/frau die betreffenden Punkte latent belassen

Sogar die **DozentInnen** dürften auf diese Weise mehr profitieren als durch den herkömmlichen akademischen Unterricht. Während dieser sich zumindest in den Sozialwissenschaften weitgehend in den gedanklichen und sprachlichen Bahnen bereits vollzogener theoretischer Überlegungen und methodologischer Reflexionen sowie längst abgeschlossener empirischer Untersuchungen anderer Populationen bewegt und auf Alltagserfahrungen der Studierenden allenfalls punktuell bezieht, etwa wenn es darum geht, den einen oder anderen Fachausdruck oder die eine oder andere Hypothese zu illustrieren, rückt die Selbstreflexion der StudentInnen bedeutsame Ausschnitte aus ihrer bisherigen Biographie oder aktuellen Situation systematisch ins Blickfeld, bringt sie ausführlich zur Sprache, rekonstruiert sie kohärent und fördert sie dadurch überhaupt erst einmal relativ authentisch zutage. Das heißt, sie erzeugt ein ‚Rohmaterial‘, das durch die Verarbeitungsweisen der zuständigen Sozialwissenschaften noch wenig entstellt ist.

Deshalb kann die Anregung der Studierenden zur **sozialen Selbstreflexion** – so möchte ich diesen ‚Brückenpfeiler‘ nennen – als erster Schritt zur Verknüpfung vorwissenschaftlicher sozialer und ‚sozialisationsverdächtiger‘ betrieblicher Erfahrungen angehender BerufspädagogInnen auf der einen mit hierauf beziehbaren sozialwissenschaftlichen Denkformen und Verfahrensweisen, Begriffen, Hypothesen und Theorien auf der anderen Seite empfohlen werden. Dabei dürfte – um der Vergleichbarkeit der Antworten sowie ihrer wissenschaftlichen Interpretierbarkeit und Analysierbarkeit willen – freilich ein Minimum an theoretisch begründeter *Standardisierung der Frageweise* hilfreich sein, bei der zwar personen- und kontextspezifisch flexibel mit alltagssprachlichen Formulierungen operiert wird, die jedoch – auf einem Leitfaden fixierte – theoretisch relevante und empirisch als solche erwiesene Sozialisationsbedingungen und -effekte konkretisieren, ohne das Spektrum möglicher Reaktionen der Befragten übermäßig einzuschränken. Besonders in Anfängerseminaren, für die sich der erste Themenbereich – sozialisierende betriebliche Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen – besonders eignet (siehe Abschnitt 2.2), sollte solche Selbstreflexion möglichst früh einsetzen, der Theoriebezug dagegen vorerst möglichst implizit bleiben und nur die Behandlung wesentlicher *Themen* sicherstellen. Bei Seminaren über die drei anderen Gebiete

hingegen, die sich eher für fortgeschrittene Studierende eignen dürften, denen (sozial)wissenschaftliche Sichtweisen bereits weniger fremd und weniger zuwider, vielmehr schon halbwegs vertraut und auch eher sympathisch sind, kann der Selbstreflexion im Seminarablauf bereits eine stärkere theoretische Strukturierung vorhergehen. Dann können im Fragenkatalog unter Umständen über die alltags-sprachliche Vorgabe isolierter Aspekte von erlebten Milieus und vermuteten Effekten beruflicher Sozialisation hinaus einige zentrale sozial(isations) *wissenschaftliche Begriffe und Annahmen* angesprochen werden. Gleichwohl sollte auch zwischen *dieser* – theoretisch bereits stärker vorstrukturierten – sozialen Selbstreflexion und der nachfolgenden sozialwissenschaftlichen Fallsubsumtion eine lernrelevante Komplexitäts- und Präzisionsdifferenz gewahrt bleiben. Deshalb wurden vor der subsumierenden sozialwissenschaftlichen Datenverarbeitung relativ einfache, ungenaue, unreflektierte, spontane Urteile der Studierenden über eigene Arbeitserfahrungen nicht nur geduldet, sondern sogar behutsam ‚hervorgekitzelt‘, weil die Studierenden die Überlegenheit der wissenschaftlichen Vorgehensweise dann umso eindrucksvoller erfuhren. Zudem konnte auch bei weitgehend technisch-naturwissenschaftlich orientierten Studierenden mit mehr Verständnis für sozialwissenschaftliche Denkweisen gerechnet werden, wenn deren selbstreflexiv zu erschließende subjektive Sichtweisen stärker vorwissenschaftlich strukturiert waren und die soziale Welt als schwerer berechenbar und weniger beherrschbar erscheinen ließen als das Reich der Technik und die Gesetze der Natur (vgl. unter anderen: KURTZ 2000).

Der sozialen Selbstreflexion ging eine Reihe anderer Operationen vorher. Bei jedem Seminartyp war das eine etwas andere Sequenz. Werden

- **alle Arbeitsschritte berücksichtigt, die jeweils bei mindestens *einem* Seminartyp die soziale Selbstreflexion vorbereiten helfen sollten,**
- **nach der zeitlichen Aufeinanderfolge geordnet sowie**
- **die konkreten Vollzugsformen dieser Rück Erinnerung selbst kurz charakterisiert⁹,**

so ergibt sich die folgende Kette von **Operationen**:

(a) Planung:

Klärung und Präzisierung der Lerninhalte, Lernziele und des Programms,

(b) Rezeption des allgemeinen, „metatheoretischen“ Rahmens, das heißt des interaktionistischen Paradigmas der beruflichen Sozialisation, in das alle behandelten speziellen, „objekttheoretischen“, das heißt *unmittelbar* auf die berufliche Sozialisation bezogenen Konzeptionen eingeordnet werden können (vgl. LEMPERT 1998, 2002², Teil 2.4),

(c) Rezeption weiterer Grundbegriffe (und -annahmen),

(d) Rezeption einer subsumtiv¹⁰ anzuwendenden „Objekttheorie“,

9 Auf *Begründungen* für die einzelnen Schritte kann ich *deshalb* verzichten, weil sie teils aus den bisherigen Ausführungen abzuleiten sind, teils unmittelbar einleuchten dürften, also keine zusätzliche Legitimation verlangen. – Was (außer Quellenhinweisen) in *dieser* Aufzählung von Arbeitsschritten, in der folgenden Reihung weiterer Schritte sowie in der angehängten Übersichtstabelle in Klammern steht, gilt nur für *einzelne* Veranstaltungen, nicht für *sämtliche* Seminare, in denen der betreffende Schritt *überhaupt* vollzogen wurde.

10 Dieser Begriff wird am Anfang des nächsten Abschnitts (2.2) erläutert.

- (e) Rezeption und Vergleich (lehr- und forschungsspezifischer) Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Erfassung von Prozessen und Produkten beruflicher Sozialisation;
- (f) soziale Selbstreflexion:
leitfaden-/checklistenorientierte Erhebung, detaillierte Dokumentation; intuitive Auswertung, zusammenfassende Fixierung ihrer Resultate.

2.2 Sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung:

theorie- und methodengeleitete Subsumtion und Rekonstruktion sowie ihr Verhältnis zur Selbstreflexion –
weitere Schritte der Rezeption, Anwendung und des Vergleichs dieser Ansätze miteinander und mit der vorwissenschaftlichen Sichtweise,
Regeln und Rationalität der Reihenfolge einzelner Sitzungen sowie ganzer Seminare

Dass es bei der hochschuldidaktischen Konzeption, die ich hier vorstellen möchte, mit der sozialen Selbstreflexion allein noch nicht getan ist, liegt auf der Hand. Das hieße nämlich, aus Furcht vor der Vermittlung wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Befunde das Kind mit dem Bade auszuschütten und der Wissenschaft, die doch nun einmal der Inhalt des akademischen Unterrichts ist und sein sollte, ganz den Rücken zuzukehren. Statt dessen wären einerseits deren Potentiale zur Lösung persönlicher Probleme der Studierenden, vor allem jedoch sozialer Probleme beruflicher Ausbildung und Erziehung – hier: zur erhellenden Beschreibung sowie entscheidungsrelevanten Erklärung beruflicher und berufspädagogischer Sozialisationsprozesse – auszuschöpfen, andererseits aber, das sei nochmals betont, auch ihre Grenzen aufzuzeigen. Deshalb sowie wegen der besonderen Anschaulichkeit auch *wissenschaftlicher Fallanalysen* sollte der sozialen Selbstreflexion eine **sozialwissenschaftliche Betrachtung jener Fallgeschichten und Fallstrukturen** folgen, **die zuvor selbstreflexiv erhellt worden sind**. Damit bleibt einerseits der Bezug auf konkrete, anschauliche Einzelfälle erhalten, andererseits wird auf wissenschaftliche Begriffe und Annahmen rekurriert, die für größere Gruppen gelten (sollen).

Ausgangspunkt beziehungsweise *Datenbasis* sind die Aufzeichnungen der Selbstreflexion – Tonbänder/Tonkassetten, Protokolle oder sogar Transkripte. Sie lassen sich prinzipiell auf zwei verschiedene Weisen wissenschaftlich auswerten¹¹: subsumierend oder rekonstruierend. Dabei heißt **Subsumtion** die Zuordnung passend erscheinender Daten und Fakten zu *vorgegebenen allgemeineren* Kategorien oder Theorien; und unter **Rekonstruktion** verstehen wir die *nachvollziehende* Vergegenwärtigung der *besonderen Struktur* des betreffenden Sachverhalts (vgl. BOHNSACK 1991)¹².

- 11 Streng genommen müssten schon bei der *Erhebung* verschiedene Wege eingeschlagen werden; doch hierzu reicht die Zeit, die für Seminare zur beruflichen Sozialisation in den betreffenden Studienordnungen nicht aus. Diese sowie weitere Differenzen zwischen lehr- und forschungsspezifischen Vorgehensweisen sind im Seminar zu *thematizieren* (vgl. Teil 3).
- 12 Nebenbei bemerkt: Auch *dieser* Artikel ist weitgehend auf dem Wege der Rekonstruktion entstanden; denn die Strategien, die ich in meinen Lehrveranstaltungen verfolgt habe, habe ich nur zum Teil von vornherein bewusst eingesetzt, sondern vielfach zunächst ohne besondere Überlegungen einfach *angewendet*, so dass es zu ihrer Vergegenwärtigung systematischen Nachdenkens bedurfte.

Beide Vorgehensweisen haben **Vor- und Nachteile**, die je nach der betrachteten Erscheinung und den Daten, die diese Phänomene repräsentieren, verschieden stark ausgeprägt sind und die Entscheidung darüber bestimmen sollten, ob der eine oder der andere Weg eingeschlagen wird oder beide zu beschreiten sind. Während durch *Subsumtionsversuche* fast nur vorliegende Theorien bestätigt oder widerlegt werden können, stellen *Rekonstruktionen* Bausteine neuer Konzepte und Konzeptionen dar beziehungsweise her, die dann, wenn sie erst einmal gefunden worden sind, in weiteren Untersuchungen *subsumtiv* verwendet werden können und verwendet werden – oft unbedenklicher, als das angesichts ihrer zumindest vorerst noch problematischen ‚Treffsicherheit‘ wünschenswert erscheint.

Subsumtion und Rekonstruktion sind jedoch nur *allgemeine* Prinzipien sozialwissenschaftlichen Vorgehens. Zur Bestimmung der **konkreten Arbeitsschritte** sind auch hier weitere Überlegungen und Unterscheidungen vonnöten. Im akademischen *Lehrbetrieb* betreffen sie sowohl die Aufgaben und die Sequenz der einzelnen Sitzungen *identischer* als auch die Reihenfolge *verschiedener* Veranstaltungen. Das gilt auch für die hier behandelten Seminare zur beruflichen Sozialisation.

Beginnen wir mit der **Binnenstruktur thematisch identischer Seminare**: *Jenseits der bereits gekennzeichneten Prozeduren* (Vorarbeiten sowie soziale Selbstreflexion) habe ich bisher **insgesamt** zwischen folgenden, *sozialwissenschaftlich akzentuierten Einzeloperationen* differenziert:

- (a) Rezeption (weiterer) subsumtiv anzuwendender sozialwissenschaftlicher Objekttheorien sowie einschlägiger empirischer Befunde,
- (b) Rezeption und Vergleich subsumierender Methoden mit einem rekonstruierenden Erhebungs- und Auswertungserfahren,
- (c) Subsumtion ausgewählter, möglichst kontrastierender (oder aller selbstreflexiv erfassten) Fälle unter die rezipierten Objekttheorien, Vergleich und wechselseitige Revision der betreffenden Fälle,
- (d) Vergleich der subsumtiv angewandten Objekttheorien miteinander im Hinblick auf ihr Beschreibungs- und Erklärungspotential,
- (e) fallweiser Vergleich der revidierten Subsumtionen mit den entsprechenden Selbstreflexionen (beziehungsweise Gegenüberstellung der betreffenden Resultate),
- (f) Rezeption und Vergleich rekonstruierender Auswertungsmethoden miteinander sowie Wahl eines im Seminar anwendbaren Rekonstruktionsverfahrens,
- (g) Rekonstruktion ausgewählter Fälle, Typenbildung, Vergleich und wechselseitige Revision der resultierenden Falldarstellungen und der Typologie,
- (h) Vergleich der revidierten rekonstruktiven Falldarstellungen mit den entsprechenden selbstreflexiven Fallstudien,
- (i) Vergleich der revidierten rekonstruktiven Falldarstellungen mit den entsprechenden Ergebnissen der Subsumtion.

Auch *diese* Arbeitsschritte sind nicht in jedem Falle allesamt zu vollziehen. Zumal bei Zeitmangel, aber auch zur lernförderlichen Komplexitätsreduktion sollten jeweils einzelne Schritte *akzentuiert*, andere dagegen nur *angedeutet* oder ganz *weggelassen* werden. Dabei kommen **von Thema zu Thema spezifische Schwerpunktsetzungen und Selektionen** in Betracht.

Durchgängig, das heißt **bei allen Themen** empfiehlt sich aber die **gleiche Reihenfolge der vollzogenen Schritte** sowie die **parallele Ausführung und**

enge Verknüpfung anderer Operationen und damit auch die **gleiche zeitliche Anordnung der in der Sequenz der Sitzungen zu bearbeitenden Teilaufgaben**. Sie sollte vor allem möglichst weitgehend fünf **Regeln** entsprechen:

(1) Erst die soziale Selbstreflexion, dann die wissenschaftliche Fallbetrachtung! Sonst geht den Studierenden die ‚Unschuld‘ der ‚naiven‘ Beschreibung und Erklärung der betrachteten Fälle vorzeitig verloren und es fällt ihnen schwer, letztere nochmals unbefangen, das heißt nicht durch die ‚Brille‘ der zuvor beanspruchten wissenschaftlichen Begriffe und Annahmen zu betrachten.

(2) Wenn subsumiert und rekonstruiert werden soll, so ist erst zu rekonstruieren und danach zu subsumieren!

Denn sonst erschweren die subsumierend verwendeten Kategorien und Hypothesen die Rekonstruktion ähnlich wie die vorgezogene wissenschaftliche Fallbetrachtung die soziale Selbstreflexion (vgl. bes. OEVERMANN u. a. 1979).

(3) Theorien, Methoden und Befunde sollten aufeinander bezogen und deshalb im Zusammenhang behandelt werden!

Denn sonst werden deren Korrespondenzen oder auch Diskrepanzen eher übersehen und die Befunde falsch interpretiert.

(4) Während relevante Theorien, ebenso bedeutsame Methoden abstrakt schon sofort im Anschluss an ihre Rezeption miteinander verglichen werden sollten, sind deren fallbezogene konkrete Vergleiche erst nach der Anwendung dieser Konzeptionen und Verfahren am Platz, dann aber auch unerlässlich!

Denn die abstrakten Vergleiche sollen in erster Linie Besonderheiten alternativ anwendbarer Theorien und Methoden hervortreten lassen; sie vervollständigen damit erst deren Kennzeichnung und Rezeption und gehören insofern selbst noch in jene Phase ihrer Vermittlung und ihres Erwerbs, die jeder Anwendung *vorherzu*gehen hat¹³.

(5) Falldarstellungen aller Art sollten stets in Verbindung mit den betreffenden sozialwissenschaftlichen Konzepten und Konzeptionen geprüft und optimiert werden! Bei Diskrepanzen zwischen ihnen und jenen ‚Universalien‘ sind Fehler auf beiden Seiten zu suchen und zu korrigieren!

Denn sonst besteht die Gefahr, dass die Theorie auf Kosten der Wirklichkeit ‚gewinnt‘.

Soviel lässt sich *generell* zu der wünschenswerten Schrittfolge sagen. Doch der Teufel steckt auch hier eher im *Detail*; deshalb werden die einzelnen Prozeduren (im Kapitel 3) *themenspezifisch* betrachtet. Dabei wird unter anderem deutlich werden, dass es sich wirklich nur um *Regeln*, nicht um stringente *Vorschriften* handelt, die keine Ausnahmen erlauben, sondern dass gewisse **Abweichungen** je nach dem besonderen Gegenstand, aber auch nach den zuvor bearbeiteten Gegenständen beziehungsweise den bereits vorhandenen einschlägigen Kenntnissen der Studierenden nahezu zwingend geboten erscheinen¹⁴.

13 Dass die unterschiedlichen Grade, in denen konkurrierende theoretische Konzepte und Konzeptionen sowie methodische Prozeduren sich dazu eignen, spezielle konkrete Fälle (in bestimmten Hinsichten) identifizieren, beschreiben und erklären zu helfen, zuverlässig erst *nach* ihrer Anwendung auf diese Fälle vergleichend geprüft werden kann, erscheint evident.

14 Um welche Abweichungen es sich hierbei handelt, kann jeweils mit *einem* Blick von der Übersichtstabelle im Anhang abgelesen werden.

Die optimale **Sequenz der vier Seminarthemen** entspricht der Reihenfolge, in der ich deren Themen(bereiche) bisher durchgängig präsentiert habe: Nach den betreffenden schlagwortartigen Kennzeichnungen sollte mit der „Interaktion“ begonnen, dann zur „Kommunikation“ übergegangen und von ihr zur „Biographie“ und zur „Professionalisierung“ fortgeschritten werden. Diese Reihenfolge korrespondiert großenteils dem wachsenden Gewicht wissenschaftlicher Theorien und Methoden gegenüber der eher vorwissenschaftlichen Selbstreflexion sowie den zunehmend von den Studierenden erwarteten Eigenbeiträgen zum Entwurf und zur Entwicklung dieser Konzeptionen und Prozeduren, kurz: dem hiermit verbundenen Anstieg der Schwierigkeitsgrade der zu bewältigenden Aufgaben.

- 2.3 Randbedingungen und hieraus resultierende Restriktionen:
 durch ‚fachlastige‘ Studienordnungen und nebenher ausgeübte Erwerbstätigkeiten nahegelegte
 zeitliche, sachliche und soziale Begrenzungen des Zuschnitts und des Besuchs der Seminare

Ideal wäre es natürlich, wenn alle vier Seminare (oder ähnliche Veranstaltungen) von den Studierenden besucht würden, wobei für jedes Seminar mindestens vier Semesterwochenstunden zur Verfügung stünden, die sich auf zwei aufeinanderfolgende Semester oder auf ein Semester und einen ‚Block‘ in den anschließenden vorlesungsfreien Monaten erstreckten. Außerdem erscheinen relativ kleine Teilnehmerzahlen erstrebenswert. Diese Voraussetzungen sind jedoch an der TU Berlin, aber wohl auch an anderen Studienorten, nur zum kleineren Teil zu erfüllen. Statt Illusionen zu kultivieren, möchte ich lieber über **reale** Bedingungen, unter denen ich bisher solche Seminare gehalten habe, berichten und versuchen, deren **Auswirkungen auf die Seminargestaltung** anzudeuten.

Aus den **geltenden Studienordnungen** für angehende Gewerbelehrende folgt, dass Studierende, die sich über ein Gebiet aus dem Wahlpflichtbereich „Sozialisation und Erziehung“ prüfen lassen möchten, den erfolgreichen Besuch eines „Seminars“ und eines „Hauptseminars“ nachweisen müssen. Studierende, die „Diplom-Berufspädagogen“ werden möchten, brauchen nur zwei *einschlägige* Seminare zu absolvieren – ganz gleich, ob diese als einfache Seminare oder als Hauptseminare etikettiert sind.

Diese Bestimmungen sowie weitere Belastungen der meisten Studierenden¹⁵ nötigten zu einigen **Konsequenzen**: Sie legten es nahe:

- die einzelnen Seminare in der Regel auf zwei Semesterwochenstunden zu begrenzen,
- in dieser knappen Zeit jeweils nur zwei der drei *insgesamt* zu behandelnden Ansätze (Selbstreflexion, Subsumtion und Rekonstruktion) miteinander zu vergleichen,
- die erste Veranstaltung als einfaches „Seminar“ und die drei anderen als

15 Diese Belastungen resultieren bei den *LehrramtsanwärterInnen* primär aus dem Übergewicht jener Veranstaltungen, deren Besuch sie für den Fachunterricht in beruflichen Schulen qualifizieren soll, während die *angehenden Diplom-Berufspädagoginnen* meist neben ihrem Studium erwerbstätig sind.

- „Hauptseminare“ anzubieten, von denen die meisten jener Studierenden der Berufspädagogik, die sich überhaupt mit beruflicher Sozialisation befassten, lediglich je ein „Seminar“ und ein „Hauptseminar“ besuchten, und
- deshalb in jedem Seminar bestimmte Ansätze zu kombinieren sowie
 - den Studierenden den Besuch jener ‚Seminarpaare‘ zu empfehlen, die *zusammen* alle drei Ansätze abdeckten.

Genauer: Das bisherige Programm der vierten Veranstaltung ist nur durch zwei aufeinanderfolgende Seminare zu bewältigen, die auch je für sich sinnvolle Einheiten darstellten; und die ersten drei Seminare ließen sich auch nur *deshalb* innerhalb *eines* Semesters zum Abschluss bringen, weil *ich* jeweils Entwicklungs- und Auswertungsarbeiten übernahm, deren selbständige Ausführung für die Studierenden lehrreicher gewesen wäre als die bloße Begutachtung der Resultate; jedoch kann die Fokussierung auf zwei Ansätze pro Seminar, die deren enges Zeitkorsett erzwang, auch als lernförderliche Komplexitätsreduktion gesehen werden. – *Welche Sequenz von Zweierkombinationen relevanter theoretisch-methodischer Ansätze* ich für die Seminare gewählt habe, wurde schon weiter oben (im Abschnitt 2.2) angedeutet, wo ich die Reihenfolge dieser Lehrveranstaltungen durch deren ansteigenden Schwierigkeitsgrad begründet habe. Es waren dies:

- beim *ersten* Seminar die Selbstreflexion und (mehrere) subsumtionsorientierte Theorien,
- beim *zweiten* die Selbstreflexion und ein spezieller (ziemlich anspruchsvoller) subsumtiver Ansatz,
- beim *dritten* die Selbstreflexion und die Rekonstruktion sowie
- beim *vierten* eine subsumtions- und eine rekonstruktionsorientierte Konzeption.

Um alle drei Ansätze wenigstens *kennenzulernen*, müssen Studierende, die sich auf das erforderliche Minimum von einem einfachen Seminar und einem Hauptseminar beschränken möchten, entweder das erste und vierte oder das zweite und dritte besuchen. Der *Vergleich*, die sie dann versäumen, ist im ersten Falle (= Seminar 1 und 4) der zwischen Selbstreflexion und Rekonstruktion, im zweiten (= Seminar 2 und 3) der zwischen Subsumtion und Rekonstruktion.

Nur eine der oben angeführten idealen Voraussetzungen für den erfolgreichen Verlauf solcher Seminare war bislang weitgehend gegeben: Die **Anzahl der teilnehmenden Studierenden** lag fast stets unter jenem Maximum, oberhalb dessen diese sich nicht alle voll einbringen können beziehungsweise jeder/jede sich stark zurücknehmen muss, wenn alle gleichermaßen ‚zum Zuge kommen‘ sollen. Die betreffende Höchstzahl variiert zwar von Seminar zu Seminar; sie ist aber überall verhältnismäßig klein. Diese relativ geringe Beteiligung war nicht zuletzt auf den eklatanten Nachwuchsmangel zurückzuführen, der gegenwärtig in mehreren wichtigen Fachrichtungen der Gewerbelehrenden und qualifizierter Betriebspädagogen (wieder einmal) herrscht und sich in den Zahlen der Studierenden widerspiegelt.

3. Strukturskizzen exemplarischer Seminare über vier zentrale Aspekte beruflicher Sozialisation, entworfen, erprobt und revidiert im Rahmen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Ausbildung von Gewerbelehrern und Diplom-Berufspädagogen an der TU Berlin¹⁶

3.1 Interaktion:

autobiographische Vergegenwärtigung und pädagogische Bewertung, theoretisch strukturierte Beschreibung und Erklärung erster betrieblicher Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen

Ablaufstruktur:

Vorarbeiten – soziale Selbstreflexion

(1) Planung:

Klärung und Präzisierung der konkreten, theoretischen und methodischen Lerninhalte und Lernziele sowie Diskussion und eventuelle Revision eines Programmvorschlags

(2) Rezeption des metatheoretischen Rahmens, das heißt des interaktionistischen Paradigmas der beruflichen Sozialisation: Lektüre, Veranschaulichung und Diskussion eines einschlägigen Textes

(3) Rezeption und Vergleich von lehr- und forschungsspezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Identifizierung, Beschreibung und Erklärung von Prozessen beruflicher Sozialisation: Rezeption, Diskussion und eventuelle Revision eines teils narrativ anregenden, das heißt zum Erzählen auffordernden, teils halbstandardisierten Leitfadens zur Führung von Interviews über eine betriebliche Lehre oder eine vergleichbare erste Betriebsphase, Rezeption von Regeln der Führung und vorläufigen Dokumentation sowie einer eher vorwissenschaftlichen, pragmatischen, weitgehend intuitiven, kaum methodisch kontrollierten Auswertung der Interviews im Seminar einerseits, der Interviewführung und -dokumentation, Interviewerschulung und Interviewauswertung in diesbezüglichen Forschungen andererseits, Vergleich der intendierten Vorgehensweisen im Seminar mit den entsprechenden sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden

(4) soziale Selbstreflexion:

leitfadenorientiertes wechselseitiges Interviewen je zwei InterviewerInnen fragen eine(n) dritte(n) TeilnehmerIn, ein(e) vierte(r) protokolliert, weitere TeilnehmerInnen und der Seminarleiter stellen einzelne zusätzliche Fragen), detaillierte Dokumentation der Interviews (durch eine Tonband/kassettenaufnahme sowie durch ein relativ genaues *Verlaufsprotokoll*), vorwissenschaftliche, primär intuitionsgesteuerte Auswertung, die sofort nach dem Interview im Plenum erfolgt und deren *Ergebnisse* ebenfalls im Protokoll festgehalten, aber vergleichsweise knapp gekennzeichnet werden (so dass die *vollständige* Fallstudie aus dem Verlaufs- und Ergebnisprotokoll besteht, wobei letzteres eine zusammenfassende tabellarische Übersicht über wahrgenommene Effekte der behandelten Sozialisationsprozesse, über deren vermutete Ursachen sowie

¹⁶ Siehe auch die Übersichtstabelle im Anhang.

eine pauschale pädagogische Bewertung ihrer Auswirkungen enthält)

sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung – Vergleich mit der Selbstreflexion

- 5) Rezeption subsumtiv anzuwendender sozialwissenschaftlicher Objekttheorien: Kurzreferate vorliegender spezieller Ansätze zur Beschreibung und Erklärung von Prozessen beruflicher Sozialisation (wie der Theorie kognitiven Lernens in Arbeitsstrukturen, der strukturell-funktionalen und der symbolisch-interaktionistischen Rollen- und Sozialisationstheorie)
- (6) Fallsubsumtion und Fallvergleich: Klassifizierung, Erklärung und Vergleich exemplarisch kontrastierender Fälle im Lichte unterschiedlicher (Objekt-)Theorien beruflicher Sozialisation
- (7) fallbezogener Vergleich der subsumtiv angewandten Theorien miteinander: komparative Einschätzung ihres (fallspezifischen) Beschreibungs- und Erklärungspotentials sowie der pädagogisch-praktischen Relevanz der betreffenden Konzeptionen, zudem der Möglichkeiten ihrer wechselseitigen Kompensation
- (8) Vergleich der Subsumtionen mit den entsprechenden Selbstreflexionen: Gegenüberstellung der einzelnen subsumtiven Fallbeschreibungen und -erklärungen einerseits und der zugehörigen Fallstudien, die aufgrund der sozialen Selbstreflexion verfasst wurden, andererseits, um Stärken und Schwächen beider Ansätze zu identifizieren sowie über Möglichkeiten ihrer wechselseitigen Kompensation zu diskutieren.

Kommentar: Im Vordergrund und Mittelpunkt dieser Seminare stand die soziale Selbstreflexion, standen die noch relativ frischen sozialen Erfahrungen und das latente Wissen der Studierenden über Sozialisationsprozesse. Die zunächst erarbeiteten vorwissenschaftlichen Beschreibungen und Erklärungen wurden hinterher nur soweit wissenschaftlich interpretiert und analysiert, wie es nötig erschien, um den zusätzlichen Erkenntnisgewinn, der mit der Beanspruchung sozialwissenschaftlicher Theorien verbunden sein kann, exemplarisch hervortreten zu lassen. Hiermit verband ich die Hoffnung, dass die SeminarteilnehmerInnen durch das Interesse, das alle Beteiligten an den jeweils behandelten individuellen Werdegängen zeigten, durch den erwiesenen Respekt vor dabei erworbenen sozialen Kompetenzen und durch die demonstrierte deskriptive Prägnanz sozialwissenschaftlicher Kategorien sowie explanative Fruchtbarkeit sozialwissenschaftlicher Theorien sowohl Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen (oder steigern) als auch (mehr) Lust zur weiteren Beschäftigung mit einschlägigen wissenschaftlichen Konzepten und Konzeptionen bekommen würden.

Literaturhinweise:

- zum metatheoretischen Rahmen: LEMPERT 1998b, 2002², Abschnitt 2.4;
- zu (Objekt-)Theorien beruflicher Sozialisation: HEINZ 1995, Kapitel 3;
- zu weiteren Details solcher Seminare: LEMPERT 1998a; 1998b, 2002², Kapitel 1 und 2; 2000b.

3.2 Kommunikation:

prinzipielle Erörterung und pragmatische Bewältigung
moralischer Probleme beruflicher Tätigkeit und fachlicher Ertüchtigung

Ablaufstruktur:

Vorarbeiten – soziale Selbstreflexion

- (1) Planung: wie bei 3.1, dazu: Verteilung und Vorbesprechung von Referaten
- (2) Rezeption weiterer (subsumtiv anzuwendender) Grundbegriffe: explorative Erörterung der Konzepte „Moral“ und „moralische Urteilsfähigkeit“, detaillierte Diskussion eines berufsmoralischen Dilemmas und Bestimmung der Merkmale einer allgemein zustimmungswürdigen Lösung des betreffenden Problems
- (3) Rezeption einer subsumtiv anzuwendenden, empirisch bewährten Objekttheorie: Lektüre, Referate und Diskussionen grundlegender Texte zum Begriff, zur allgemeinen und beruflichen Bedeutung der Moral sowie zu den Entwicklungsstufen und Entwicklungsbedingungen der moralischen Urteilsfähigkeit nach der strukturalistischen Theorie dieser Entwicklung
- (4) Rezeption und Vergleich gebräuchlicher *subsumierender* Erhebungs- und Auswertungsverfahren zur Bestimmung von Strukturniveaus moralischer Urteilskompetenz in der empirischen Sozialforschung: Präsentation und Diskussion kurzer Referate und Skripte zu einzelnen, mehr und minder standardisierten Methoden, Demonstration von Anwendungsbeispielen, Erläuterung von Synopsen, komparative Kritik; Rezeption eines pragmatischen Verfahrens zur Vergegenwärtigung, Selbstdarstellung, fallweisen Dokumentation und Zusammenschau persönlicher Erfahrungen moralischer Sozialisation in der Arbeitswelt: Lektüre, Diskussion und eventuelle Revision einer Checkliste zur Erinnerung an und Kennzeichnung von beruflichen und betrieblichen Erfordernissen, Anwendungs- und Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilsfähigkeit während der eigenen Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit
- (5) soziale Selbstreflexion: zuerst Erfahrungsberichte *aller SeminarbesucherInnen* anhand der zuvor erörterten Checkliste, danach zumindest für *ausgewählte Kontrastfälle* vergleichende (subsumierende) Klassifizierung und resümierende Einschätzung der betreffenden betrieblichen Bedingungen hinsichtlich ihrer moralischen Anforderungen und moralisch sozialisierenden Einflüsse (berufsmoralische Urteilskompetenz als betriebliches Handlungspotential, betriebliche Arbeits- und Ausbildungsmilieus als Konstellationen förderlicher und hinderlicher ‚Faktoren‘ moralkognitiver Entwicklung), tabellarische Dokumentation zumindest der ausgewählten Kontrastfälle

sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung – Vergleich mit der Selbstreflexion

- (6) Rezeption weiterer subsumtiv anzuwendender sozialwissenschaftlicher Objekttheorien und entsprechender empirischer Befunde: Kurzreferate von Veröffentlichungen zum moralischen Denken, Handeln und Lernen im Beruf
- (7) Vergleich der behandelten subsumtiv angewandten Theorien miteinander: komparative Einschätzung der analytischen und praktischen Bedeutung der in den

betrachteten Studien verwendeten moralpsychologischen, moralsoziologischen und moralpädagogischen Begriffe und Annahmen

- (8) Vergleich der betreffenden Subsumtionen mit den entsprechenden Selbstreflexionen: theoriegeleitete und methodenkritische Vergleiche zwischen relevanten Untersuchungsbefunden einerseits und eigenen Erfahrungen der Studierenden, wie sie in den erstellten selbstreflexiven Fallstudien dokumentiert sind, andererseits, Einschätzung der Stärken und Schwächen beider Erkenntnisquellen, Erkenntniswege und Wissenstypen, Suche nach und Beurteilung von Möglichkeiten ihrer wechselseitigen Kompensation.

Kommentar: Dem fortgeschrittenen Stand der Studierenden, die dieses Seminar in der Regel erst während ihres Hauptstudiums besuchen (vgl. Abschnitt 2.3), entspricht die frühere Behandlung und stärkere Betonung wissenschaftlicher Theorien, Methoden und Befunde sowohl hier als auch in den nachfolgend skizzierten Seminaren. Die Kenntnis des allgemeinen metatheoretischen Rahmens der Behandlung beruflicher Sozialisationsprozesse wurde hier wie dort vorausgesetzt; statt dessen wurden bereits *vor* der Selbstreflexion jene moralpsychologischen und -soziologischen Grundbegriffe und -annahmen sowie einschlägige Erhebungs- und Auswertungsverfahren, die im Grunde erst das spezielle Seminarthema definieren, anhand kurzer Texte und konkreter Beispiele erarbeitet. Die anschließende – immer noch relativ ‚unbedarfte‘ – soziale Selbstreflexion beanspruchte nur drei Sitzungen. Die restliche Zeit wurde herkömmlichen Formen der Seminargestaltung wie Referaten und Diskussionen über einschlägige empirische Studien gewidmet. Diese wurden jedoch vielfach *schon fortlaufend* vergleichend, vor allem aber am *Semesterende* resümierend auf relevanten Erfahrungen der Studierenden bezogen. Insofern erstreckte sich die Selbstreflexion auf das ganze Seminar; nur verlor sie in dessen zweiten Teil mehr und mehr auch noch die bis hierher geretteten Reste ihrer vorwissenschaftlichen „Unschuld“ und wurde zunehmend wissenschaftsbezogen fortgesetzt – mit allen Vor- und Nachteilen der Anwendung wissenschaftlicher Denk- und Verfahrensweisen auf Strukturen und Prozesse alltäglicher Lern-, Arbeits- und Lebenswelten. Für die Rezeption und Anwendung rekonstruierender Methoden sowie die Behandlung entsprechender Forschungsberichte fehlte bei diesem Thema nicht nur die Zeit, sondern auch das Material: mir ist keinerlei diskussionswürdige einschlägige Literatur hierzu bekannt.

Literaturhinweise:

- zur Theorie: COLBY / KOHLBERG 1978; KOHLBERG 1994; LEMPERS 1993a; BECKER 2001; BIENENGRÄBER 2002.
- zur Methode: COLBY / KOHLBERG u. a. 1987; HINDER 1987; SPANG / LEMPERS 1989.
- zu Ergebnissen empirischer Forschungen: LEMPERS 1993b.
- zu Details früherer derartiger Seminare: LEMPERS 1994.

3.3 Biographie:

„naive“ Identifizierung und wissenschaftliche Rekonstruktion sich entwickelnder subjektiver Deutungs- und Steuerungsmuster beruflicher Werdegänge¹⁷

Ablaufstruktur:

Vorarbeiten – soziale Selbstreflexion

- (1)(2) Planung, Rezeption des metatheoretischen Rahmens: wie bei 3.1
- (3) Rezeption weiterer Grundbegriffe und -annahmen: Präsentation und Erörterung des Begriffs der berufsbiographischen Deutungs- und Steuerungsmuster; themenspezifische Fokussierung und Veranschaulichung des metatheoretischen Rahmens, zugleich exemplarische Verdeutlichung der Thematik des Seminars: Illustration der interaktiven Struktur beruflicher wie sonstiger Sozialisations-, Erziehungs-, Ausbildungs-, Bildungs- und Lernprozesse durch die Vorgabe und Diskussion kontrastierender Beispiele für Grundformen der Genese, Funktion und Transformation solcher Muster (wie der leistungsorientierten im Unterschied zur beziehungsorientierten Deutung und Nutzung gegebener Chancen beruflicher Erfolge)
- (4) erste Rezeption und Vergleich einschlägiger lehr- und forschungsspezifischer *rekonstruktionsorientierter Erhebungsmethoden*¹⁸: Lektüre, Diskussion und eventuelle Revision eines geeigneten, narrativ anregenden, wenig standardisierten Interviewleitfadens, Rezeption von Regeln der leitfadenorientierten Führung, vorläufigen Dokumentation sowie einer eher vorwissenschaftlichen, pragmatischen, weitgehend intuitiven, methodisch kaum kontrollierten Auswertung der Interviews im Seminar einerseits, der Interviewführung und -dokumentation sowie der Interviewerschulung in rekonstruktiv akzentuierten berufsbiographischen Forschungsprojekten andererseits, Vergleich der intendierten Datensammlung im Seminar mit den entsprechenden sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren
- (5) soziale Selbstreflexion: leitfadenorientiertes wechselseitiges Interviewen und detaillierte Dokumentation der Interviews (Aufgabenverteilung wie unter 3.1), vorwissenschaftliche (intuitive) Suche nach sowie präzise Beschreibung von gefundenen Mustern der Deutung und des Vollzugs berufsbiographischer Entscheidungen, ihrer Entstehung, Wirksamkeit und Veränderung (Einzeloperationen analog zu 3.1)

sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung – Vergleich mit der Selbstreflexion

- (6) Rezeption und Vergleich rekonstruierender *Auswertungsverfahren* miteinander sowie Wahl eines im Seminar anwendbaren Verfahrens: Lektüre und Diskussi-

17 Eine Langvariante dieses Seminars veranstalte ich zur Zeit als dreisemestrige Kombination eines Hauptseminars für angehende Gewerbelehrende mit einem Studienprojekt für prospektive Diplom-Berufspädagogen, zusammen mit meinem Kollegen Wolfgang WIRSICH. Ihm verdanke ich vor allem wichtige Anregungen zur Verbesserung der *didaktischen* Qualität dieser Lehrveranstaltung.

18 Auf deren Auswertung brauchte an dieser Stelle noch nicht eingegangen zu werden, weil sie später ohnehin zu behandeln ist.

- on kurzer Texte über sequentiell sowie synoptisch rekonstruierende Auswertungsprozeduren, pragmatische Entscheidung für eine kombinierte Kurzform
- (7) Fallrekonstruktion und Typenbildung, Fallvergleich und wechselseitige Revision der resultierenden Falldarstellungen und der Typologie: Rekonstruktion zumindest einiger *ausgewählter*, exemplarisch kontrastierender Fälle anhand der betreffenden Tonträger, Transkripte oder/und Protokolle, Entwurf einer ‚Typologie‘ der rekonstruierten Fälle, Vergleich und wechselseitige Revision der betreffenden Fallbeschreibungen und -erklärungen sowie der Typologie
- (8) Vergleich der revidierten rekonstruktiven Falldarstellungen mit den entsprechenden selbstreflexiven Fallstudien: Einschätzung des zusätzlichen Identifizierungs-, Beschreibungs- und Erklärungspotentials des angewandten Rekonstruktionsverfahrens jenseits der intuitiven, methodisch unkontrollierten Induktion und umgekehrt, Suche nach und Beurteilung von Möglichkeiten ihrer wechselseitigen Kompensation.

Kommentar: Verzichtet werden sollte¹⁹ hierbei vor allem auf jede Beschäftigung mit einschlägigen Objekttheorien und den zugehörigen subsumierenden Verfahren. Sonst droht die Gefahr einer systematischen *Vor*strukturierung und Sterilisierung der Datensammlung und -analyse. Erst *nach* einer ersten Fallrekonstruktion und Typenbildung können die einzelnen Falldarstellungen und ihre typologische Ordnung miteinander verglichen und – soweit das angesichts ihrer hervortretenden wechselseitigen Relationen sinnvoll erscheint – revidiert werden. Auch dabei sollten die fallspezifischen Muster nicht als exemplarische Ausprägungen bestimmter Typen, sondern als Orientierungs- und Handlungsformen einzigartiger Individuen erhalten bleiben, deren Beziehungen zueinander die Typologie lediglich wie ein Koordinatensystem zu erkennen gibt und nicht die Muster selber abbildet wie eine voll kongruente Klassifikation. Durch die bewusst forschungsbezogene Anwendung sinnvoll abgeänderter Methoden, die ursprünglich nur zur Untersuchung anderer Menschen entwickelt und verwendet wurden, sowohl auf die eigene Person als auch auf andere Individuen wird die Kompetenz der Studierenden gefördert, eigene und fremde berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsmuster zu erkennen, die – als zentrale Komponenten unterschiedlicher beruflicher Identitäten – pädagogischen Akteuren bekannt sein müssen, wenn sie fähig sein sollen, beruflich auszubildende, fortzubildende und zu beratende Personen angemessen zu fördern und sie womöglich zu ähnlicher Selbsterforschung und Fremderkundung anzuregen.

Literaturhinweise:

- zum metatheoretischen Rahmen: wie bei 3.1.
- zum Gegenstand: CORSTEN 1998; GIEGEL / FRANK / BILLERBECK 1988; WITZEL / KÜHN 2000.
- zur den Methoden: BOHNSACK 1991.

¹⁹ Die hier gewählte präskriptive Form folgt aus der Tatsache, dass ich die betreffende Empfehlung in meinen Seminaren bisher *nicht* beherzigt habe, sie aber inzwischen für so beherzigenswert halte, dass ich die realisierte Ablaufstruktur dieser Seminare nicht dokumentieren mochte, um möglichen Wiederholungen begangener Fehler zumindest keinen *Vorschub* zu leisten.

3.4 Professionalisierung:

persönliche Erfahrung und systematische Erkundung
von Desideraten, Defiziten und Perspektiven
berufs*pädagogischen* Handelns und Lernens

Ablaufstruktur:

Vorarbeiten – soziale Selbstreflexion

- (1) Planung: wie bei 3.1, dazu: Verteilung und Vorbesprechung von Referaten
- (2) soziale Selbstreflexion: methodisch unvorbereitete und unreflektierte Vergegenwärtigung berufsrelevanter Sozialisationserfahrungen der Teilnehmenden anhand einer vorgegebenen Checkliste, die sich vor allem auf die Übergänge von der Schule in den Betrieb und vom Betrieb in die Hochschule bezieht, intuitiv-induktive Klassifizierung der betreffenden Erfahrungen und Notierung hieraus resultierender Gesichtspunkte für die Literaturrezeption und von Fragen für spätere Interviews mit (amtierenden) Lehrkräften und LeiterInnen beruflicher Schulen

sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung – Vergleich mit der Selbstreflexion

- (3) Rezeption subsumtiv anzuwendender Objekttheorien und entsprechender empirischer Befunde: Lektüre, Referate und Diskussionen ausgewählter Texte zur Sozialisation von Gewerbelehrenden und betrieblichen Ausbildungspersonen sowie zur Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierbarkeit ihrer Ausbildung und Tätigkeit, Notierung hierbei sich ergebender weiterer Fragen für die intendierten Interviews
- (4) Rezeption und Vergleich subsumierender Methoden mit einem rekonstruierenden Erhebungs- und Auswertungsverfahren: Lektüre, Diskussion und eventuelle Revision eines aus dem zuvor entwickelten Fragenkatalog nach Unterthemen zusammengestellten und jeweils zuerst narrativ anregenden, danach aber großenteils halbstandardisierten Leitfadens zur Befragung erfahrener Lehrkräfte und/oder LeiterInnen beruflicher Schulen, vor allem über Formen, Inhalte und Probleme der Ausbildung und Tätigkeit von Gewerbelehrenden, Vergegenwärtigung wichtiger Regeln der Führung sowie der subsumierenden *und* rekonstruierenden Auswertung solcher Interviews, Vergleich dieser beiden Methoden der Datensammlung und Datenanalyse
- (5) (6) kombinierte Fallsubsumtion und Fallrekonstruktion sowie Vergleich und wechselseitige Revision dieser Subsumtionen und Rekonstruktionen: Befragung einiger Gewerbelehrender und/oder LeiterInnen/DirektorenInnen beruflicher Schulen oder/und AusbilderInnen von StudienreferendarInnen für das Gewerbelehramt, tendenziell subsumierende Auswertung all ihrer Antworten, mit *einer* Ausnahme: zunächst tendenziell rekonstruierende Identifizierung und typisierende Ordnung ihrer mitgeteilten Strategien zur Bewältigung unvorhersehbarer schulischer Problem- und Konfliktsituationen sowie ihrer diesbezüglichen Hilfeleistungen für ReferendarInnen, erst daran anschließend wiederum subsumierende Einordnung dieser Handlungs- und Vermittlungsweisen in OSERS (Guttman-)Skala der Entscheidungsformen von Lehrkräften, induktive Zuordnung relevanter Kontextinformationen, Vergleiche sowie wechselseitige Revisionen der resultierenden fallweisen Subsumtionen und Rekonstruktionen

- (7) Vergleich der revidierten rekonstruktiven Falldarstellungen mit den entsprechenden Ergebnissen der Subsumtion: komparative Einschätzung des Ordnungspotentials der Kategorien OSERS sowie des Beschreibungs-, Erklärungs- und Beurteilungspotentials der beanspruchten Professionalisierungstheorien für die Betrachtung der bisherigen Entwicklung, gegenwärtigen Situation und Verbesserungsmöglichkeiten der Ausbildung, Tätigkeit und Fortbildung von Gewerbelehrenden einerseits und der besonderen Leistungen des (hier freilich nur punktuell beanspruchten rekonstruktiven (Erhebungs- und) Auswertungsverfahrens andererseits, Suche nach und Beurteilung von Möglichkeiten ihrer wechselseitigen Kompensation.

Kommentar: Der anfängliche Sprung in medias res – das heißt die frühzeitigen, theoretisch und methodisch fast völlig unstrukturierten Berichte der Studierenden über erste Betriebs- und Universitätserfahrungen – war nicht nur durch das Vertrauen auf deren fortgeschrittenen Kenntnisstand beziehungsweise auf die Wirksamkeit vorhergehender Seminare motiviert – von Seminaren nämlich, die ihr Verhältnis zur Wissenschaft mehr oder minder entspannt sowie ihre Weise der Selbst- und Weltbetrachtung bereits ein wenig ‚rationalisiert‘ und in diesem Sinne diszipliniert haben dürften, zumindest *sollten*; er war auch eine notwendige (äußere) Voraussetzung dafür, dass das weitere, umfangreiche, stark ‚wissenschaftslastige‘ Seminarprogramm wenigstens einigermaßen bewältigt werden konnte. Denn *nach* den – wie bei dem zuvor skizzierten Seminar in zwei, höchstens drei Sitzungen auszuführenden – selbstreflexiven Erfahrungsberichten aller Teilnehmenden sollten nicht nur relativ anspruchsvolle empirische und theoretische Texte rezipiert, sondern zudem auf der Grundlage sowohl der Selbstreflexion als auch der Literaturrezeption überwiegend auf *Subsumtionen zielende*, zu *einem* Aspekt berufspädagogischer Sozialisation aber auch eher *rekonstruktionsorientierte* Interviewfragen auf einem Leitfaden zusammengestellt, im Seminar einigen ranghöheren, mutmaßlich besonders kompetenten Lehrkräften und/oder Leitern lokaler beruflicher Schulen beziehungsweise von Studienseminaren für die betreffenden Referendare vorgelegt und auch noch vergleichend ausgewertet werden – zumindest exemplarisch. Hier wurde also auf einige vorbereitende Schritte verzichtet, weiterhin die Selbstverständigung stark abgekürzt sowie mit Theorie- und Methodenvergleichen ‚gespart‘, damit noch genügend Zeit übrig blieb, um Repräsentanten jener ‚Außenwelt‘, die das künftige Arbeitsfeld der meisten Studierenden darstellt, zu Wort kommen zu lassen und *deren* Auskünfte und Deutungen, Erklärungen und Empfehlungen mit den entsprechenden sozialwissenschaftlichen Informationen und Interpretationen, Ursachenzuschreibungen und Entwicklungsprognosen zu konfrontieren. Betriebliche Ausbildungspersonen hingegen wurden nur bei der Literaturrezeption berücksichtigt, da das skizzierte Programm ohnehin auch in zwei Semestern nur zum Abschluss gebracht werden konnte, weil ich in diesem Seminar wiederum selbst erhebliche Teile jener Arbeiten übernahm, die wegen ihres hohen Lernpotentials besser von Studierenden hätten ausgeführt werden sollen.

Literaturhinweise:

- zur Sozialisation von Berufspädagogen: GIESBRECHT 1983; ARNOLD 1983; PÄTZOLD / DREES 1989.
- zur Professionalisierung der (berufs-)pädagogischen Ausbildung und Tätigkeit: KURTZ 1997; OSER 1998; LEMPERT 1999, 2000a.

4. Rückblick und Ausblick: bewährte Modelle – denkbare Varianten

Was ist bei alldem herausgekommen? Wie könnten die skizzierten Seminare lerneffizienter gestaltet werden?

Über deren **Auswirkungen auf die angehenden Gewerbelehrenden und Diplom-Berufspädagogen** kann ich nur einige *pauschale* Vermutungen äußern; denn dazu stehen zuverlässige und aussagekräftige Lernerfolgskontrollen noch aus – schon aus Zeitmangel ist es nicht dazu gekommen. Für diese Veranstaltungen sprechen besonders

- deren *regelmäßiger Besuch durch fast alle Teilnehmenden* – wer nicht durch die Vorbesprechung abgeschreckt worden war, sondern zur zweiten Sitzung wieder erschien, hielt dann auch fast ausnahmslos bis zum Semesterende durch –, weiterhin
- die *intensive Mitarbeit* der Studierenden, die in den meisten Fällen weit über jene Mindestleistungen hinausging, die erforderlich waren, um den betreffenden Seminarschein zu bekommen, und die auch aus den häufigen Überschreitungen der vorgesehenen Sitzungszeiten erschlossen werden kann, sowie
- die durchweg *positiven Rückmeldungen*,
 - nach denen gerade *diejenigen* Arbeitsformen der Seminare, die für die meisten Studierenden eher neu waren, als interessant erlebt,
 - Seminarziele wie ein besseres Selbst- und Fremdverständnis erreicht,
 - am Ende vielfach aber auch Einsichten in Chancen und Schranken laienpsychologischer und -soziologischer Besinnung *und* sozialwissenschaftlicher Aufklärung gewonnen wurden
 (wobei diesen Erkenntnissen häufig eine längere Phase der Verwirrung vorausging).

Ob und wie die erhaltenen Anstöße über die Studienzeit hinaus wirken, die weitere persönliche Entwicklung der SeminarteilnehmerInnen fördern sowie ihre berufspädagogische Praxis beeinflussen (werden), muss freilich dahingestellt bleiben.

Zum Schluss noch ein paar Worte zu **Verbesserungsmöglichkeiten**: Vielleicht treten bemerkenswerte praxisrelevante Langzeiteffekte erst dann in Erscheinung, wenn die bestehenden äußeren Restriktionen zumindest ein Stückweit zurückgenommen werden: Tiefergehende und nachhaltigere Einflüsse wären vermutlich nur zu erwarten, *wenn für derartige Lehrveranstaltungen erheblich mehr Zeit zur Verfügung stünde*. Würden auch die drei ersten Seminare oder vergleichbare Veranstaltungen auf je drei oder vier Semesterwochenstunden ausgedehnt, dann bliebe auch hier schon mehr Raum für die Rezeption und Verarbeitung vorliegender einschlägiger theoretischer, methodologischer und empirischer Veröffentlichungen, unter Umständen auch für den Erwerb elementarer Erhebungs-, Auswertungs- und Dokumentationsstrategien.

Wenn das Zeitbudget für die einzelnen Seminare aufgestockt würde, wäre es im Prinzip auch möglich und sinnvoll, *alle Themen* (und nicht nur einen *Teilaspekt* der beruflichen Sozialisation von Berufspädagogen) – nach ihrer noch weitgehend vorwissenschaftlichen Betrachtung in Bezug auf die je eigene Person der Studierenden – *zuerst rekonstruierend und dann subsumierend zu behandeln*, um am

Ende alle drei angeführten Vorgehensweisen vergleichend einzuschätzen sowie deren Resultate durch ihre fallweise Integration zu optimieren. Viel wäre schon gewonnen, wenn alle, die sich für den Wahlpflichtbereich „berufliche Sozialisation“ entscheiden, wenigstens vier einsemestrige Seminare dieser Art besuchen könnten.

Zu guter Letzt: Für fragwürdig halte ich unter anderem die *Unterscheidung zwischen einfachen Seminaren und Hauptseminaren*. Als Alternative wäre eine stärkere Binnendifferenzierung zu erproben. Denn in der Regel nehmen an den selben Lehrveranstaltungen nicht nur sehr verschieden qualifizierte und unterschiedlich leistungsbereite Studierende teil, sondern es fallen meist auch verschieden schwierige sowie mehr und minder zeitraubende Arbeitsaufgaben an. Deshalb muss eine größere Heterogenität der TeilnehmerInnen sich nicht notwendig nachteilig auf deren Arbeits- und Lernprozesse auswirken; sie ließe sich vielmehr durch eine dementsprechend differenzierende Arbeits- (und Schein-) Verteilung auch *in eine „Produktivkraft“ transformieren*.

Literaturverzeichnis

- ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Explorative Studie zur Ermittlung weiterbildungsrelevanter Deutungsmuster des betrieblichen Bildungspersonals. Frankfurt/M.: Lang 1983.
- BECKER, G.: Kohlberg und seine Kritiker in der Moralpsychologie. Eine forschungsgeschichtliche Analyse. Dissertation. FU Berlin 2001.
- BIENENGRÄBER, T.: Vom Egozentrismus zum Universalismus. Entwicklungsbedingungen moralischer Urteilskompetenz. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag 2002.
- BOHNSACK, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich 1991.
- BÜCHNER, U.: Der Gewerbelehrer und die industrielle Arbeit. Zum Zusammenhang von Arbeit und Lernen. Weinheim: Beltz 1980.
- COLBY, A. / KOHLBERG, L.: Das moralische Urteil: Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz. In: STEINER, G. (Hg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler-Verlag 1978. S. 348-365.
- COLBY, A. / KOHLBERG, L., u. a.: The measurement of moral judgment. Bd. I und II. Cambridge/Mass: Cambridge University Press 1987.
- CORSTEN, M.: Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile. Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen. Frankfurt/M.: Campus 1998.
- GIEGEL, H. J. / FRANK, G. / BILLERBECK, U.: Industriearbeit und Selbstbehauptung. Berufsbiographische Orientierungen und Gesundheitsverhalten in gefährdeten Lebensverhältnissen. Opladen: Leske + Budrich 1988.
- GIESBRECHT, A.: Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtung in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983.
- HEINZ, W. R.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim: Juventa 1995
- HINDER, E.: Grundlagenprobleme bei der Messung des sozio-moralischen Urteils. Frankfurt/M.: Lang 1987.
- HOFF, E.-H.: Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster. Bern: Huber 1986. Heidelberg: Asanger 1992².
- JENEWEIN, K.: Lehrerbildung und Betriebspraxis. Bochum: Brockmeyer 1984.
- KOHLBERG, L.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hg. W. ALTHOF. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1994.

- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997.
- KURTZ, T.: Moderne Professionen und gesellschaftliche Kommunikation. In: Soziale Systeme, 6 (2000), 1, 169-194.
- LEMPERT, W.: Moralische Sozialisation im Beruf. Bedingungsvarianten und -konfigurationen, Prozessstrukturen, Untersuchungsstrategien. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 13 (1993a), 1, 2-35.
- LEMPERT, W.: Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen. Ergebnisse einer Auswertung sozialwissenschaftlicher Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89 (1993b), 5-25.
- LEMPERT, W.: Forschungsbezogenes und selbstreflexives Lernen in erziehungswissenschaftlichen Seminaren. Versuche zur theoriegeleiteten Aufarbeitung moralisch bedeutsamer beruflicher Erfahrungen. In: FISCHER, A. / HARTMANN, G. (Hg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderungen von Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: AUE 1994. S. 324-335.
- LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation im Spiegel der Erinnerungen von Studierenden der Berufspädagogik. Bericht über ein Seminar. In: SCHÜTTE, F. / UHE, E. (Hg.): Die Modernität des Unmodernen. Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz. Berlin: Bundesministerium für Berufsbildung 1998a. S. 279-293.
- LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation. Oder: Was Berufe aus Menschen machen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1998b, 2002².
- LEMPERT, W.: Der Gewerbelehrerberuf – eine Profession? Professionalisierungsbedürftige Komponenten berufspädagogischer Tätigkeiten und ihre Konsequenzen für die Gewerbelehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95 (1999), 3, 403-423.
- LEMPERT, W.: Zwischen Wissenschaft und Praxis, Wirtschaft und Staat, Sachverstand und Subalternität. Zur Professionalisierung der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften beruflicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 52 (2000a), 8, 249-259.
- LEMPERT, W.: Sozialökologische Reflexion betrieblicher Ausbildungserfahrungen als Komponente des berufspädagogischen Grundstudiums. In: GRUNDMANN, M. / LÜSCHER, K. (Hg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanz: Universitätsverlag 2000b. S. 243-262.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G. / CLOETTA, B. / DANN, H.-D.: Der Praxischock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen. Stuttgart: Klett 1978.
- OEVERMANN, U., u. a.: Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslagische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-J. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler 1979. S. 352-434.
- OSER, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich 1998.
- PÄTZOLD, G. / DREES, G.: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Köln: Boehlau 1989.
- SPANG, W. / LEMPERT, W.: Analyse moralischer Argumentationen. Beschreibung eines Auswertungsverfahrens. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1989.
- WITZEL, A. / KÜHN, T.: Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: HEINZ, W. R. (Hg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation. Weinheim: Beltz 2000. S. 9-29.

Anhang: Übersichtstabelle

Erprobte Prozeduren der Vergegenwärtigung, Vermittlung und Aneignung von Konzepten, Konzeptionen und Befunden zur beruflicher Sozialisation sowie einschlägiger Erhebungs- und Auswertungsmethoden in berufspädagogischen Seminaren, nach Themenbereichen

2. Prozeduren	3. Themenbereiche			
	3.1 Interaktion: betriebliche Erfahrungen, ihre Auswirkungen auf die Subjekte und deren Einflüsse auf ihre Lern- und Arbeitssituation	3.2 Kommunikation: Bedingungen Wirkungsweise und Ergebnisse moralischer Sozialisation im Beruf	3.3. Biographie: Entstehung, Wirksamkeit und Veränderung berufsbiographischer Deutungs- und Steuerungsmuster	3.4 Professionalisierung: Erfordernisse, Mängel, mögliche Verbesserungen berufspädagogischen Handelns und Lernens
2.1 Vorarbeiten – soziale Selbstreflexion				
(a) Planung: Klärung und Präzisierung der Lerninhalte, Lernziele und des Programm	(1)	(1)	(1)	(1)
(b) Rezeption des metatheoretischen Rahmens	(2)	–	(2)	–
(c) Rezeption weiterer Grundbegriffe (und -annahmen)	–	(2)	(3)	–
(d) Rezeption einer subsumtiv anzuwendenden Objekttheorie	–	(3)	–	–
(e) Rezeption und Vergleich einschlägiger (lehr- und forschungsspez.) Methoden	(3)	(4)	(4)	–
(f) soziale Selbstreflexion	(4)	(5)	(5)	(2)
2.2 Sozialwissenschaftliche Fallbetrachtung – Vergleich mit der Selbstreflexion				
(a) Rez. (weiterer) subsumtiv anzuwendender Objekttheor. (sowie einschlägiger Befunde)	(5)	(6)	–	(3)
(b) Rezeption und Vergleich subsum. Methoden mit einem rekonstruierenden Verfahren	–	–	–	(4)
(c) Fallsubsumtion, Fallvergleich und wechselseitige Revision	(6)	–	–	(5)
(d) (fallbezogener) Vergleich der subsumtiv angewandten Theorien miteinander	(7)	(7)	–	–
(e) fallweiser Vergleich der (revidierten) Subsumtionen m. d. entspr. Selbstreflexionen	(8)	(8)	–	–
(f) Rez. u. Vergl. rekonstr. Meth. miteinander sowie Wahl eines praktikablen Verfahrens	–	–	(6)	–
(g) Fallrekonstruktion und Typenbildung, Vergleich und Revision der Resultate	–	–	(7)	(6)
(h) Vergleich der revidierten Rekonstruktionen mit den entsprechend. Selbstreflexionen	–	–	(8)	–
(i) Vergleich der revidierten Rekonstruktionen mit den entspr. Subsumtionen	–	–	–	(7)

2., 3. etc. = Teil, in dem das betreffende Verfahren oder Thema behandelt wird

(1) etc. = in der Reihenfolge dieser Ziffern erprobt und in dem betreffenden Abschnitt detailliert dargestellt

(- = bisher nicht erprobt/evaluiert).