



Schneider Verlag
Hohengehren

Andreas Fischer
Gabriela Hahn
Harald Hantke

Neue Wege zur Kompetenzförderung zukünftiger Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer

Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung



Band 11

Leuphana-Schriften zur
Berufs- und Wirtschaftspädagogik



Schneider Verlag Hohengehren GmbH



**Andreas Fischer und
Gabriela Hahn (Hrsg.)**

Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung

 **BAND 11**

Andreas Fischer
Gabriela Hahn
Harald Hantke

**Neue Wege zur Kompetenzförderung
zukünftiger Berufsschullehrerinnen
und Berufsschullehrer**

Leuphana-Schriften
zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Neue Wege zur Kompetenzförderung zukünftiger Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer

Herausgegeben von:

Andreas Fischer, Gabriela Hahn

Band 11 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung

Umschlaggestaltung und Layout:

Nina Großmann, Bildung und Design, 70839 Gerlingen

Bild: Kristin Senneke

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978 3 8340 1974 5

Schneider Verlag, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung überspielt, gespeichert und in ein Netzwerk eingespielt werden. Dies gilt auch für Intranets von Firmen und von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2019
Printed in Germany - Druck: Esser, Bretten

gefördert durch

FONDS

NACHHALTIGKEITSKULTUR

Rat für NACHHALTIGE Entwicklung

Inhalt

1	Raum und Zeit anbieten = Resonanzräume für eine zukunftsorientierte Bildung in der wissenschaftlichen Lehrerbildung	8
	Auftritte	8
	Ambiguitäten	10
	Mögliche Antworten	11
	Zur Struktur des Bandes	13
	Grundsätzliche Überlegungen	16
2	Die konkrete Umsetzung: Arbeitsphasen in den Forschungsstätten	18
	Inhaltliche Zugänge	18
	Umsetzungsphasen	20
3	Was zum Teufel ist eigentlich Lehrerbildung?	24
	Herausforderungen für die Lehrerbildung	25
	„Neue Lehrer braucht das Land“	26
	Nachhaltige Herausforderungen in der beruflichen Bildung	26
	Vom schwierigen Vergnügen, eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung realisieren	30
	Anknüpfungspunkte für eine wissenschaftliche Lehrerbildung	32
4	Anforderungen an die wissenschaftliche Lehrerbildung	34
	Sozialisationserfahrungen und wachsende Unsicherheit	35
	Die Lehrerkompetenzen	36
	Fehler produktiv verwerten	37
	Der Traum von Mündigkeit	39
	Noch ein Wort zu den Kompetenzen	40
	Nachhaltiges Lernen fördern: Nachhaltige An- und Verknüpfungen	43
	Forschungswerkstätten für nachhaltige berufsorientierte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung	46
	Wahrnehmung und Emotion in der Lehrerbildung	46
	Empirisches und materialisierte oder hermeneutisches Vorgehen in der Lehrerbildung	48
	Brauchen wir mehr Philosophie in der Lehrerbildung?	49
5	Wie viel nachhaltige Bildung bieten Berufsbildungswissenschaften in der Lehrerbildung an?	54
	Berufliche Bildung im Wandel	55
	Keine vordergründigen Effizienzanalysen	57
	Berufsbildungswissenschaften zwischen Dienstleistung und Reflexion	58
	Transformation als gesellschaftspolitische Herausforderung	59
	Umgang mit Unsicherheit und Ambivalenzen	60
	Das spezifische der Berufsbildungswissenschaften	61
	Let's dance together	63
6	Resonanzräume und Forschungswerkstätten für eine nachhaltige Lehrerbildung	68
	Unterschiedliche Sprachen in der wissenschaftlichen Lehrerbildung	68
	„Resonanzräume“ für einen intersubjektiven Austausch	72

	„Resonanzräume“ in der wissenschaftlichen Lehrerbildung	75
	Durch Narration die Transformation mitgestalten	76
	Geschichten, Erzählungen und Narrative als Ausgang für die Auseinandersetzung mit der Großen Transformation	77
	Nachhaltige Zugänge über literarische Fiktionen	78
	Familienähnlichkeit zwischen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ästhetischen Zugängen	80
7	Lernpotenziale von Tanz- und Theaterszenen	84
	Ästhetische Zugänge	86
	KOMFONA-Forschungsstätten	89
	Ästhetische Zugänge in der wissenschaftlichen Lehrerbildung	91
	Die Praxis des Künstlers als Vorbild für Lernkonzepte	93
	Lernpotenziale, Lernchancen und Lernziele von Tanz- und Theaterszenen	95
8	Der performativ-ästhetische Ansatz von KOMFONA	98
	Bildungstheoretische Anknüpfungen	100
	Zugänge, um mehr wahrnehmen zu können	103
	Kompetenzmodell für das KOMFONA-Projekt	104
	Vom schwierigen Vergnügen, Zugänge zur abstrakten Idee der nachhaltigen Entwicklung zu eröffnen	107
	KOMFONA-Forschungsstätten als Labore der Phantasie für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung	109
	KOMFONA-Forschungsstätten als Resonanzräume, um mehr wahrnehmen zu können	111
	KOMFONA-Reflexion, wie objektiv das „Mehr-wahrnehmen-Können“ sein kann	114
	Denk- und Resonanzräume für Neues und Veränderungen	115
	Unterschwelliges Unbehagen, zwei Welten gerecht zu werden	117
	Nachhaltige und aufklärende Potenziale von KOMFONA in der wissenschaftlichen Lehrerbildung	120
9	KOMFONA-Impressionen	124
	Szenen auf dem African Marketplace	124
	Aufklärendes Potenzial der Szenen	134
10	Epilog	136
11	Dankeschön	138
12	Quellen	139

Neue Wege zur Kompetenzförderung zukünftiger Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in ästhetisch ausgerichteten Forschungswerkstätten für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (KOMFOMA)

„Erfahrung ohne Philosophie ist blind;
Philosophie ohne Erfahrung ist leer:
man kann keine Philosophie wirklich haben,
ohne die Erfahrung zu haben,
auf die sie die Antwort ist“ (Marquard 1981: 8, Rechtschreibung im Original).

Erste Ableitung: Erfahrung ohne theoretische Reflexion ist blind;
theoretische Vorstellungen ohne Erfahrung sind leer:
Man kann nicht theoretisch reflektieren,
ohne die Erfahrung zu haben, auf die sie Antworten gibt.

Zweite Ableitung: Unterrichtserfahrung ohne didaktische Reflexion ist blind;
didaktische Reflexion ohne Unterrichtserfahrung ist leer:
Man kann nicht didaktisch reflektieren,
ohne die Unterrichtserfahrung zu haben, auf die sie Antworten gibt.

Ergänzende These: „Erfahrung aber braucht Zeit“ (Marquard 1981: 8).
Deswegen konvergieren Studierende in ihren Unterrichtsansichten
nicht im Studium und in ihren Lehrjahren (als Junglehrer),
sondern Jahrzehnte später:
Wenn sie ihrerseits über (Unterrichts-)Erfahrungen verfügen,
die ihnen die didaktische Reflexion plausibel machen.

Es existiert eine didaktische Fundierung als langfristige Spätwirkung.

1 Raum und Zeit anbieten = Resonanzräume für eine zukunftsorientierte Bildung in der wissenschaftlichen Lehrerbildung

In der vorliegenden Publikation werden Einblicke gegeben und Impulse gesetzt für eine nachhaltig ausgerichtete Lehrerbildung. Dazu stellen wir ein Projekt sowie die damit verbundenen Ideen und Perspektiven von ästhetisch ausgerichteten Forschungswerkstätten vor, die aus unserer Sicht eine anspruchsvolle, zeitgemäße und zugleich zukunftsfähige Lehrerbildung versprechen.

Konkret werden ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten skizziert, die an der Leuphana Universität Lüneburg angeboten wurden. Im Fokus dieser Werkstätten steht die Beschäftigung mit der Großen Transformation (vgl. WBGU 2011) sowie der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Ausgangspunkt ist die Frage, wie zukünftigen Lehrenden im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrerbildung Raum und Zeit gegeben werden kann, um Strategien und Konzepte zu erarbeiten oder zu verfeinern, die für ihr zukünftiges Lehren relevant sein können. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik läuft letztlich auf die weiterführende Frage hinaus, wie die Idee der Selbstorganisation des Lernens in den Vordergrund gestellt werden kann, um beim Lernen Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen und eine Haltung zu fördern, die darauf ausgerichtet ist, sich aktiv mit den Anforderungen der Großen Transformation sowie der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung auseinanderzusetzen.

Auftritte

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird wie folgt vorgegangen: Zunächst werden strukturelle Herausforderungen skizziert, mit denen zukünftige Lehrende während der wissenschaftlichen Lehrerbildung konfrontiert sind. Zugleich umreißen wir Möglichkeiten für eine nachhaltige berufsorientierte Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. Wir fragen, inwieweit wir mithilfe von Geschichten Zugänge zur Idee der nachhaltigen Entwicklung eröffnen können. Es geht um Geschichten über Nachhaltigkeit bzw. über den Transformationsprozess (nicht um eine einzige Geschichte), die auf einer Bühne präsentiert werden.

Das Erzählen dieser Geschichten in kleinen Theater- und Tanzszenen beinhaltet zwei Facetten. In einem ersten Schritt präsentieren Studierende ihre subjektiven Zugänge zu Schlüsselbegriffen der Nachhaltigkeit – und sie präsentieren sich selbst. Auf der Bühne sind sie ebenso präsent wie ihre Geschichten. Sie verstecken sich nicht hinter Modellen, Konzepten oder Theorien, sondern zeigen ihre eigenen subjektiven Zugänge zum Transformationsprozess, und zwar mit Kopf, Herz und Hand. Diese Zugänge ergänzen sich – wie in einem Kaleidoskop – zu immer neuen Konstellationen. Und so, wie die Studierenden voneinander gelernt haben, können die Zuschauer der Theater- und Tanzszenen die vielfältigen Impulse aufnehmen, weiterentwickeln und weitererzählen. Nicht zuletzt aus diesem Grund überlegen wir, welche Lernpotenziale Tanz- und Theaterszenen für eine nachhaltig ausgerichtete Lehrerausbildung haben (können).

Im nächsten Schritt – dem zweiten – werden Überlegungen dazu angestellt, inwiefern zukünftigen Lehrenden Raum und Zeit in Form von sogenannten Resonanzräumen zur Verfügung gestellt werden kann, um die zuvor dargestellten Herausforderungen zu thematisieren und zu reflektieren. Dabei wird für einen intersubjektiven Austausch

ein Resonanzraum-Modell skizziert, das den beteiligten Akteurinnen und Akteuren die Möglichkeit gibt, eine eigene Sprache für den Umgang mit den Herausforderungen zu entwickeln, vor die uns die Große Transformation stellt.

Für uns ist es eine Selbstverständlichkeit, dass eine 5-jährige wissenschaftliche Lehrerbildung ihren Teil dazu beitragen soll und kann, Lehrerpersönlichkeiten zu fördern, die vor allem klug und kommunikativ stark sind. Zugleich sollte sie die Studierenden darauf vorbereiten, in ihren späteren Unterrichtsräumen präsent zu sein. Hierfür bieten sich nach unserer Einschätzung ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten und (Resonanz-)Räume an, in denen Neues, Querliegendes, auch Absurdes gewagt werden kann. Dazu gehört, sich darin zu üben, mit Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Widersprüchen konstruktiv umzugehen – und den Mut zu entwickeln, „lustvoll zu scheitern“.

Um unser Vorhaben zu illustrieren, geben wir zunächst eine kleine Erzählung wieder, die wir in *Zähl auf mich* von Jorge Bucay (2009: 293 f., Rechtschreibung im Original) gefunden haben:

Vor ein paar Jahren geschah in Oxford etwas Ungewöhnliches. Die große Aula der Universität füllte sich mit zahlreichen Studenten und Ehemaligen, die gekommen waren, um der Ernennung einer Frau zum Doktor „honoris causa“ beizuwohnen: Helen Keller.

Helen Keller war fünfzig Jahre zuvor taubstumm auf die Welt gekommen. Dank der Träume und der Initiative einer anderen Frau, Ann Sullivan, wurde aus diesem Mädchen, das einige lieber gleich hätten sterben lassen, eine promovierte Philosophin, Autorin zahlreicher Bücher und Vortragende in den intellektuellen-zirkeln der ganzen Welt. Der Rektor der Universität stellte Frau Keller vor. Auf dem Podium übersetzte ein Dolmetscher die Rede des Professors durch kleine verschlüsselte Schläge auf die Handfläche des Ehrengastes. Der Rektor sagte: „Es ist mir eine große Freude und eine außerordentliche Ehre, heute jemanden hier begrüßen zu dürfen, den ich sehr bewundere. Eine Frau, die von Geburt an mit weit weniger Mitteln und Möglichkeiten ausgestattet war als beinahe jeder andere von uns und die so weit gelangt ist, wie kaum jemand es je vermutet hätte. Meine Damen und Herren, bitte heißen Sie mit mir die Philosophin Doktor Helen Keller willkommen.“

Helen Keller trat vor, und nachdem der Rektor ihr die Hand geschüttelt hatte, bat sie den Dolmetscher, sie allein ans Mikrofon zu lassen.

Mit den üblichen Artikulationsschwierigkeiten eines von Geburt an taubstummen Menschen, aber dennoch laut und verständlich sagte Helen:

„In einigen Punkten bin ich mit dem Herrn Rektor vollkommen einverstanden, in anderen nicht“, sagte sie, „Sie müssen entschuldigen, das ist eine Berufskrankheit von uns Philosophen.“ Die Leute lachten und applaudierten.

„Ich gebe ihm darin recht, daß ich eine bewundernswerte Frau bin“, wieder Gelächter und Applaus, „aber mit der Begründung bin ich ganz und gar nicht einverstanden. Zu bewundern bin ich nicht dafür, daß ich trotz meiner angeborenen Mißlichkeiten etwas erreicht habe. Zu bewundern bin ich allenfalls dafür, daß ich es überhaupt erst versucht habe.“

Ambiguitäten

Auch wir haben versucht, alternative Wege der wissenschaftlichen Lehrerbildung zu beschreiten; denn seit Jahrzehnten wird erörtert, was Ziele und Inhalte einer Lehrerbildung sein können bzw. sein sollten. In den letzten Jahren wurde die Diskussion ein wenig lebhafter und zugleich intensiver geführt. Entsprechend zahlreich sind die einschlägigen Veröffentlichungen zu Zielen, Leitideen und Praktiken der Lehrerbildung.

Der Transformationsprozess – und hier vor allem die Berufsbildung sowie die nachhaltig ausgerichtete Lehrerbildung – spielt darin jedoch bislang eine untergeordnete Rolle. Doch statt diesen Mangel lediglich zu beklagen, fragen wir uns, ob und, wenn ja, inwieweit die Lehrerbildung für die berufsbildenden Schulen in der aktuell praktizierten Form zukunftsfähig ist. Reicht es aus, zukünftige Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer mit Faktenwissen, Modellen, Konzepten und Theorien zu konfrontieren – dies alles in der wohlwollenden Absicht, sie mit wissenschaftlichen Perspektiven vertraut zu machen?

Unsere Antwort darauf lautet, dass die Auseinandersetzung mit abstrakt ausgerichteten wissenschaftlichen Perspektiven zweifellos ihre Berechtigung hat, aber nicht ausreicht, den Studierenden zukunftsorientierte und persönlich bedeutsame Zugänge zu einer nachhaltigen, problem-, situations- und lebensweltorientierten Lehrerbildung zu bieten. Wir sind davon überzeugt, dass zukünftige Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer mehr brauchen als ausschließlich Faktenwissen, Systematiken und etablierte Sichtweisen.

Zugleich vertreten wir die Auffassung, dass nur eine nachhaltig ausgerichtete Lehrerbildung dazu beitragen kann, Lehrerpersönlichkeiten zu fördern, die allgemein gebildet, sozial-kommunikativ stark und so reflektiert sind, zunächst ihre eigenen nicht nachhaltig geprägten betrieblichen und privaten Lebenswelten erfassen und verstehen können. Ausgehend von diesen Erfahrungen und Einsichten können sie dann für ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler Bildungsangebote entwickeln, die geeignet sind, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen, einzuordnen und bei Bedarf vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses zu modifizieren.

Eine nachhaltig ausgerichtete wissenschaftliche Lehrerbildung kann Resonanzräume anbieten, in denen die zukünftigen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer ermutigt werden, sich mit der Komplexität des Transformationsprozesses in vielfältiger Weise auseinanderzusetzen. Resonanzräume verstehen wir als Räume, in denen Neues und Kreatives gewagt werden kann – inklusive erlebter Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Widersprüchlichkeit –, um damit konstruktiv umgehen zu lernen. Letztlich geht es beim Transformationsprozess um komplexe Konflikte, hochsensible Problemlagen und diffizile Abwägungen hinsichtlich einer ganzen Bandbreite politischer, psychologischer, historischer, soziologischer, ökonomischer und ökologischer Fragen.

Dass der Umgang mit derlei Inhalten nicht einfach ist, darauf weist Thomas Bauer in seinem lesenswerten Essay hin. Er arbeitet heraus, dass wir in einer Zeit geringer Ambiguitätstoleranz zu leben scheinen. Dem stellen wir uns entschieden entgegen. Denn angesichts der Transformation wollen wir statt eines Kanons standardisierter Lehr-Lern-Angebote vor allem Vielfalt, Komplexität und Pluralität in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellen, wohl wissend, dass Menschen von Natur aus unklare, mehrdeutige und/oder widersprüchliche Situationen eher zu meiden versuchen. Der

Mensch ist also, wie die Psychologie das nennt, tendenziell ambiguitätsintolerant. Deshalb fällt es mitunter schwer, Ambiguität auszuhalten (vgl. Bauer 2018: 15).

Bauer (2018: 30) meint, dass „in vielen Lebensbereichen [...] deswegen Angebote als attraktiv [erscheinen], die Erlösung von der unhintergehbaren Ambiguität der Welt versprechen. Diese gelten ihren Anhängern und Jüngern als besonders zeitgemäß und fortschrittlich und haben vielfach die Diskussionshoheit in ihrem jeweiligen Feld erobert. Demgegenüber wird Vielfalt, Komplexität, und Pluralität nicht als Bereicherung empfunden.“ Doch Ambiguität ist nur schwer und nie restlos zu beseitigen, denn eine Welt ohne Zweideutigkeit kann es gar nicht geben – gerade auch im Kontext von Transformationsprozessen. Nicht zuletzt deshalb müssen wir lernen, mit dem Phänomen zu leben.

Gerade weil wir also danach streben, einen Zustand der Eindeutigkeit herzustellen, sollte uns bewusst sein, dass die Auflösung von Ambiguitäten nicht zwangsläufig in einen Zustand der Eindeutigkeit mündet, weil nämlich sofort neue Ambiguitäten aufbrechen. Kurz: Wir taumeln – ob wir es wollen oder nicht – von einer Ambiguität in die nächste. Individuen und Gesellschaften täten also gut daran, nach dem „rechten Maß“ an Ambiguität zu streben. In unserer heutigen Welt, so Bauer (2018: 16), scheint eine zu geringe Ambiguitätstoleranz ein wesentliches Problem zu sein.

Mögliche Antworten

Dies gilt gleichermaßen für (zukünftige) Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sowie ihre Schülerinnen und Schüler. Ein erster Schritt, sich dieser Schwierigkeit zu stellen, kann darin bestehen, die Vielfalt betrieblicher und privater Lebenswelten aktiv zu erkunden und dabei eigene Vorstellungen und subjektive Weltbilder, mentale Repräsentationen der (sozialen und ökologischen) Umwelten, Vorerfahrungen, subjektive Theorien wie auch Präkonzepte über Transformationsprozesse zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Aus diesem Grund haben wir den Studierenden Raum und Zeit gegeben, den Diskurs über den Transformationsprozess in den Blick zu nehmen, sich bewusst und frei zwischen verschiedenen Orten des Denkens zu bewegen und dabei ggf. lustvoll zu scheitern. Damit fördern wir die Bereitschaft, die Vielfalt des Transformationsprozesses in all seinen Erscheinungsformen zu erkennen und zu ertragen, kontroverse Positionen – so gut es geht – von innen heraus zu verstehen und zwischen ihnen vermitteln zu lernen.

Ziel ist es, bei den zukünftigen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern in ästhetisch ausgerichteten Forschungswerkstätten drei zentrale Kompetenzen zu fördern, die für die Umsetzung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen der Großen Transformation zentral sind:

- Hierzu gehört erstens die Fähigkeit, sich grundlegend mit der Denkstruktur der traditionellen beruflichen Bildung auseinanderzusetzen.
- Zweitens müssen die zukünftig Lehrenden für sich klären, wie sie sich im Spannungsfeld zwischen Wachstum, Effizienz und Funktionalität einerseits und ökologischer Effizienz, Sozialverträglichkeit, Dauerhaftigkeit und Verantwortungsethik andererseits positionieren wollen und wie sie mit Konflikten, Ambivalenzen, Dilemmata, Paradoxien umzugehen beabsichtigen, mit denen sie (nicht nur) im Unterrichtsalltag konfrontiert sein werden.

- Drittens ist die Einsicht zu fördern, dass die berufswissenschaftliche Auseinandersetzung mit einer nachhaltig ausgerichteten beruflichen Bildung keinesfalls als akademische Elfenbeinturmarbeit zu verstehen ist. Vielmehr sollen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer dazu befähigt werden, sich mit dem Transformationsprozess sowohl aus der Tradition der betrieblichen und schulischen Lebenswelt als auch aus der wissenschaftlichen Systematik und einer Verantwortungsethik proaktiv auseinanderzusetzen.

Die Fähigkeit, sich im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrerbildung eigenständig und kritisch mit Denkstrukturen der traditionellen beruflichen Bildung auseinanderzusetzen, ist aus unserer Sicht zentral; denn wir beobachten, dass die angehenden Lehrenden eher sicherheitsorientiert sind und sich mit den hergebrachten Inhalten und Methoden der traditionellen Berufsschularbeit zu arrangieren versuchen. Um Missverständnisse zu vermeiden: Hier geht es nicht darum, ein sicherheitsorientiertes Vorgehen grundsätzlich abzuqualifizieren. Vielmehr möchten wir, dass Studierende sich nicht darauf beschränken, das Lehrprogramm der Fakultät bzw. des Studiengangs „abzuarbeiten“. Die universitäre Lehrerbildung sollte eher als Chance wahrgenommen werden, Bekanntes quer, anders und neu zu denken.

Im Rahmen der berufswissenschaftlichen Bildung müssen die Studierenden darüber hinaus lernen, auf welche expliziten und impliziten Selbstverständnisse sich die berufliche Bildung beruft. Dazu zählt, die „implizite Ethik“ der Bildung zu thematisieren, denn wir gehen davon aus, dass in der Tiefe der beruflichen Bildung selbst ein ethisches Element liegt, das von Wachstum, Effizienz und Funktionalität geprägt ist.

Verkannt wird oftmals, dass mit den Inhalten, die scheinbar „neutral“ in den Curricula aufgelistet werden, kein objektiver Stoff vorgeschlagen wird, sondern dass damit ethisch relevante Entscheidungen verbunden sind. Gerade vor dem Hintergrund des Transformationsprozesses geht es aber nicht um einen distanzierten Blick auf eine berufliche Lebenswelt, die es zu „vermitteln“ gilt und in der die eigene Mit- und Erfahrungswelt einfach ausgeblendet wird.

Wissenschaftliche Lehrerbildung darf sich daher nicht darin erschöpfen, die Studierenden mit abstraktem Wissen zu konfrontieren, das sie dann – didaktisch reduziert und methodisch aufbereitet – an ihre Lernenden „weitergeben“. Vielmehr sollten angehende Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer befähigt werden, Herausforderungen der heutigen und zukünftigen Welt(en) aufzuspüren, sie aufzunehmen, ihnen eine Stimme zu verleihen und Möglichkeiten zu entwickeln, mit diesen Aufgaben konstruktiv umzugehen. In den Mittelpunkt wissenschaftlicher Lehrerbildung rücken also Kompetenzen, die es ermöglichen, nachhaltig zu denken, verschiedene, auch widersprüchliche Ansätze zu verstehen und zusammenzuführen – und damit verantwortlich handeln zu können.

Die Universität bietet nicht nur (Forschungs-)Räume und (Lern-)Zeiten an, in denen Studierende Perspektiven für ihre zukünftige/zukunftsorientierte Lehrtätigkeit entwickeln können, sondern auch Möglichkeiten für methodische Experimente: So kann gemeinsam mit den Studierenden nach alternativen Zugängen gesucht werden, die es ermöglichen, sich im Spannungsfeld zwischen einer wachstumsorientierten sowie einer sozial und ökologisch ausgerichteten Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zu bewegen. Dazu gehört nicht zuletzt, relevante einschlägige Theorien mit Blick auf die zukünftige

Arbeit an Berufsschulen zu reflektieren. Das mag zwar beschwerlich sein – aber niemand hat behauptet, dass Studieren bequem ist ... Und: Wer nach sinnstiftenden Perspektiven für die eigene (Lehr-)Tätigkeit sucht, wird die hierfür erforderlichen Energien zu mobilisieren wissen.

Zur Struktur des Bandes

Im vorliegenden Band werden alle Überlegungen in Form in sich abgeschlossener Kapitel präsentiert, die daher auch auszugsweise gelesen werden können. Dennoch sind die einzelnen Abschnitte miteinander verwoben, ergänzen sich – quasi wie in einem Kaleidoskop – und überraschen die Leserinnen und Leser bestenfalls immer wieder mit neuen Perspektiven, denn in der nachhaltig ausgerichteten Lehrerbildung geht es um Sinnfragen, und schließlich ist der Transformationsprozess mehrdeutig und gesellschaftlich wie individuell interpretationsbedürftig.

Transformationsprozesse lassen sich nicht eindeutig definieren, d. h., allein mit zweckrationalem Kalkül kann man sie nicht angemessen bewältigen. Vielmehr kommt unterschiedlichen Werten und Kulturen, Motiven und Interessenlagen, Begründungszusammenhängen sowie Netzwerken eine große Bedeutung zu. Dies ist jedoch nur eine Facette einer nachhaltig ausgerichteten Lehrerbildung; auf viele andere gehen wir in den Kapiteln in diesem Band ein.

Im 2. Abschnitt „Die konkrete Umsetzung: Arbeitsphasen in den Forschungswerkstätten“ skizzieren wir für den Überblick und Einstieg zunächst das Modulkonzept. Soviele bereits vorab: Im Modul „Nachhaltig ausgerichtete Berufsbildungsforschung“ haben im Sommer 2018 rund einhundert Studierende in Forschungswerkstätten exemplarisch zentrale Gedanken einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung erarbeitet. Die Ergebnisse wurden – nach sorgfältiger Analyse und Erörterung der Kerngedanken – in siebzehn Sprech-, Theater- und Tanzszenen präsentiert. Die zukünftigen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, die ihr Masterstudium „Lehramt für berufsbildende Schulen“ an der Leuphana Universität Lüneburg absolvieren, haben damit domänenspezifische Gestaltungskompetenzen für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt. Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei der Implikationszusammenhang zwischen Wissen, Können, Fähigkeiten, Verstehen, Motivation, Handeln und Erfahrung – also nicht nur kognitive Wissensinhalte, sondern auch Einstellungen und Werte.

Anschließend wird es grundsätzlicher. Unter der Überschrift „Was zum Teufel ist eigentlich Lehrerbildung?“ skizzieren wir im 3. Abschnitt Rahmenbedingungen und Herausforderungen für die wissenschaftliche Lehrerbildung, die sich angesichts der Auseinandersetzung mit dem Transformationsprozess bzw. der Nachhaltigkeit ergeben. In diesem Kontext hinterfragen wir nicht nur das inhaltliche Repertoire wissenschaftlicher Lehrerbildung, sondern wir beleuchten auch die Art und Weise der Zeitstrukturierung, Möglichkeiten der partizipativen Gestaltung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements sowie die Bewertung von Leistungen.

Das wesentliche Merkmal einer neuen Lernkultur besteht darin, die linear und mechanistisch ausgerichtete didaktische Reduktion der komplexen Wirklichkeiten auf klar strukturierte Kausalketten mithilfe von komplexen Lehr-Lern-Arrangements dadurch zu

überwinden, dass produkt- und prozessorientiertes Lernen miteinander verknüpft werden. Dabei sind die Selbstregulierung des Lernens und die Metakognition zu stärken. Insgesamt soll die Verantwortung des Lernens sukzessive auf die Studierenden selbst verlagert werden; dies umfasst auch die Selbstbewertung. Infrage gestellt werden Mythen, die den Glauben an die Machbarkeit von Lernprozessen nähren und der Illusion nachhängen, schulischer/universitärer Erfolg sei der Garant für ein gelingendes (Berufs-)Leben. Kurz: Statt Linearisierungsstrategien sind Offenheit, Irrtumswahrscheinlichkeit, Störanfälligkeit, Wechselwirkungen, Systemdynamik und Selbstorganisation zuzulassen und zu betonen.

Im 4. Abschnitt „Anforderungen an die wissenschaftliche Lehrerbildung“ zeigen wir, dass die ausgeklügelten Studienordnungen den Akteurinnen und Akteuren sehr wohl vielfältige Möglichkeiten bieten, Theorien, Konzepte und Modelle zum Unterricht aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, die sich ständig im Fluss befindlichen Bilder auf sich wirken zu lassen und daraus Vorstellungen und Strukturen für zukünftiges Unterrichten zu entwerfen. Da wir davon ausgehen, dass angehende Lehrende sicherheitsorientierte Strategien favorisieren, legen wir unseren Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit Sozialisierungserfahrungen und den Umgang mit Unsicherheit.

Da es uns wichtig ist, nicht nur die Konstellation und die Konstitution des Moduls zu thematisieren, fragen wir im folgenden Abschnitt „Wie viel nachhaltige Bildung bieten Berufsbildungswissenschaften in der Lehrerbildung an?“ Doch damit nicht genug: Da hinter der Idee einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung die übergeordnete Frage steht, ob die Inhalte noch stimmen, prüfen wir, ob wir nicht mehr Philosophie in der wissenschaftlichen Lehrerbildung brauchen, um kluge, kommunikativ starke Lehrerpersönlichkeiten zu fördern, die mit nachhaltigen Herausforderungen bzw. dem Transformationsprozess umzugehen wissen. Uns ist bewusst, dass das wirtschaftswissenschaftliche Lehrangebot ebenfalls in diese Untersuchung mit einbezogen werden müsste, doch wollen wir zunächst vor unserer eigenen Tür kehren.

In den folgenden Abschnitten widmen wir uns der Frage, wie sich ein an der Idee der Nachhaltigkeit orientierter Lehrerbildungsprozess gestalten lässt, der neben dem (disziplinären) Fachwissen interdisziplinäres Arbeiten und Lehr-Lern-Formen in den Vordergrund rückt, die ein selbstorganisiertes Lernen fördern. In „Resonanzräume und Forschungswerkstätten für eine nachhaltige Lehrerbildung“ (Abschnitt 6) erörtern wir nachhaltige Resonanzräume, die wir als methodische Experimente anbieten, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich kritisch mit der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmen des Transformationsprozesses auseinanderzusetzen sowie in Tanz- und Theaterszenen systematische und subjektorientierte Perspektiven zu entwickeln, zu erproben und zu präsentieren. Zugleich können die Teilnehmenden praktisch erfahren und prüfen, inwieweit die Auseinandersetzung mit dem Thema und das Erarbeiten von Tanz- und Theaterszenen eine geeignete Möglichkeit darstellen, mit Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen handlungsorientiert und partizipativ zu arbeiten.

Schließlich gehen wir auf die „Lernpotenziale von Tanz- und Theaterszenen“ (Abschnitt 7) ein. Dabei greifen wir auf Ausführungen zurück, die uns die Studierenden in ihren Hausarbeiten angeboten haben. Dies geschieht nicht etwa aus Bequemlichkeit, sondern ganz bewusst, möchten wir doch dadurch illustrieren, wie die Kommilitoninnen und

Kommilitonen das Potenzial ästhetischer Zugänge in der Lehrerbildung einschätzen.

Und damit kommen wir zur Idee der KOMFONA-Forschungsstätten bzw. der ästhetisch-performativen Lehr-Forschungs-Werkstätten. Im 8. Abschnitt „Der performative Ansatz von KOMFONA“ beschäftigen wir uns erneut mit dem Modul „Nachhaltig ausgerichtete Berufsbildungsforschung“ sowie mit den Forschungsstätten. Die Lehr-Forschungs-Werkstätten basieren auf Ansätzen der ästhetischen Bildung, die die Chance bieten, den oben skizzierten Herausforderungen in der wissenschaftlichen Lehrerbildung performativ zu begegnen. Denn ästhetische Bildung kann als eine Art der Arbeit mit unterschiedlichen kulturellen Darstellungsformen verstanden werden, um eine ästhetische Wahrnehmung und Kritik zu fördern, neue Ausdrucksformen und Handlungsperspektiven zu erschließen und ein reflexives Oszillieren zwischen Verstand und Emotion sowie Regelgeleitetheit und Expressivität zu ermöglichen.

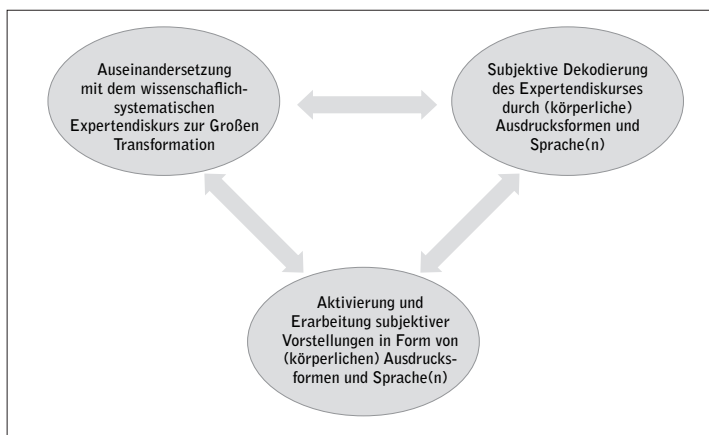


Abb. 1: *Zusammenspiel von drei Reflexionsebenen in den Lehr-Forschungs-Werkstätten (eigene Darstellung)*

Das Zusammenspiel verschiedener Reflexionsebenen kann mittels drei interagierender Kreise dargestellt werden. Die Annäherung findet dabei im Uhrzeigersinn statt. So wurden die Studierenden zunächst aufgefordert, sich mit dem wissenschaftlich-systematischen Expertendiskurs zur Großen Transformation auseinanderzusetzen. Dies entspricht einem traditionellen Vorgehen in der wissenschaftlichen Lehrerbildung und erzeugt keine Irritationen.

Irritationen entstehen aber spätestens bei der Aufforderung, den Expertendiskurs mithilfe von (körperlichen) Ausdrucksformen und eigener Sprache(n) subjektiv zu dekodieren. An dieser Stelle provozieren Mehrdeutigkeiten erst einmal Orientierungslosigkeit. Haben die Studierenden einen Weg gefunden, mit den Ambiguitäten konstruktiv umzugehen, und Strategien entwickelt, ihre subjektiven Vorstellungen in Form von (körperlichen) Ausdrucksformen und Sprache(n) zu aktivieren und zu erarbeiten, entdecken sie eigene, andere und neue Zugänge zum wissenschaftlich-systematischen Diskurs zur Großen Transformation, den sie in der ersten Phase überwiegend affirmativ erschlossen und wiedergegeben haben.

Mit einer „Impression: Probleme erkennen, sich einlassen, sie transformieren“ dokumentieren wir abschließend eine Szene, die Studierende präsentiert haben. Die Schilderung ist lediglich als Beispiel für all die anderen Tanz- und Theaterszenen zu begreifen, die an dieser Stelle aufgrund der einmaligen Performanz nicht dokumentiert werden können.

Grundsätzliche Überlegungen

Der Überblick über das Buch illustriert bereits, dass sich die wissenschaftliche Lehrerbildung den lernenden Subjekten verpflichtet fühlt. Zukünftige Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer sollen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten (weiter-)entwickeln, um mit ihren Kenntnissen, Erfahrungen, Wertvorstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen sowie mit Chancen und Gefährdungen im Kontext ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Herausforderungen eigenverantwortlich umgehen und einschlägige Bildungsprozesse arrangieren zu können.

Aus unserer Sicht ist eine nachhaltig ausgerichtete wissenschaftliche Lehrerbildung dringend nötig und praktisch möglich. Die unterschiedlichen zu studierenden wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bieten vielfältige Denkanstöße, Konzepte und Modelle an, wie Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer das komplexe Thema der Transformation systematisch mit und von Schülerinnen und Schülern bearbeiten lassen können.

Zweifelsohne stellt dies hohe Erwartungen an die wissenschaftliche Lehrerbildung. Da die Transformation als Diskurs zu begreifen ist, in dem Präferenzen geschaffen und verändert sowie Erwartungen formuliert und Handlungen koordiniert werden, ist ein intersubjektiver Austausch zu fördern, also die Interaktion mit anderen Subjekten. Darüber hinaus müssen wissenschaftliche Lehrerbildung und Forschung in empirisch gesättigter Form Antworten auf die Frage geben, wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass sich Lernende mit der Transformation auseinandersetzen (wollen).

Damit sind weitere grundsätzliche Fragen verknüpft: Wie geht man mit den heterogenen Vorstellungen der Studierenden um, die ihre Position zur beruflichen Bildung und zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung finden sollen? Wie können angehende Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer angeregt werden, ihre (von uns unterstellte) traditionelle Affinität zu etablierten Themen und klassischen Methoden der beruflichen Bildung zu kommunizieren, zu analysieren und zu reflektieren?



Zudem hängt die Deutung nachhaltiger Phänomene mit Fragen von Macht und Herrschaft zusammen. Zusammenfassend kann somit gefragt werden: Wie wird die Transformation grundsätzlich und mit Blick auf die berufliche Bildung wahrgenommen? Wie kann sie ggf. anders wahrgenommen werden? Und was folgt schließlich aus diesen unterschiedlichen Wahrnehmungen? Hier gilt es, weitere Vorschläge zu unterbreiten, wie eine gelingende wissenschaftliche Lehrerbildung konzipiert werden kann.

Einige (Vor-)Überlegungen und Erfahrungen dazu finden sich in unserem Buch. Wir hoffen, dass wir Sie neugierig gemacht und Ihr Interesse geweckt haben, wünschen Ihnen viel Vergnügen bei der Lektüre und anregende Ideen, um die wissenschaftliche Lehrerbildung im Sinne der Transformation zu gestalten.

2 Die konkrete Umsetzung: Arbeitsphasen in den Forschungsstätten

Im Rahmen des Moduls „Nachhaltig ausgerichtete Berufsbildungsforschung“ haben rund einhundert Studierende in Forschungswerkstätten exemplarisch zentrale Gedanken einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung erarbeitet. Die Ergebnisse wurden – nach sorgfältiger Analyse und Erörterung der Kerngedanken – in siebzehn Sprech-, Theater- und Tanzszenen präsentiert.

Somit werden bei den zukünftigen Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern, die an der Leuphana Universität Lüneburg ihr Masterstudium „Lehramt für berufsbildende Schulen“ absolvieren, domänenspezifische Gestaltungskompetenzen für eine Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung gefördert. Im Mittelpunkt des Prozesses steht dabei der Implikationszusammenhang zwischen Wissen, Können, Fähigkeiten, Verstehen, Motivation, Handeln und Erfahrung; es geht also auch um Einstellungen und Werte und nicht nur um kognitive Wissensinhalte.

Da die Studierenden ihre Ergebnisse nach sorgfältiger Analyse und Erörterung der Kerngedanken in siebzehn Sprech-, Theater- und Tanzszenen präsentieren, werden neben den erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zugleich die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten ausgebaut, um Herausforderungen in zukünftigen variablen Lehr-Lern-Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll bewältigen zu können.

Inhaltliche Zugänge

Die Auseinandersetzung mit der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung konzentriert sich auf folgende vier Zugänge:

1. Kristallisationspunkte einer nachhaltigen Entwicklung (hier: Transformation, Verantwortung, Gerechtigkeit, Globalität, Zukunft, Partizipation)
2. Strategien einer nachhaltigen Entwicklung (hier: Effizienz, Suffizienz, Konsistenz, Kreislaufwirtschaft)
3. Anforderungen an Kompetenzen (hier: Förderung von Gestaltungskompetenz, Systemdenken, Umgang mit Widersprüchen, Förderung der Widerspruchstoleranz)
4. Bildungsleitlinien für Lehr-Lern-Arrangements der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (hier: bildungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse, Problemorientierung, Kontroversität, Multiperspektivität, Komplexität)

Die folgende Übersicht skizziert entlang von Keywords, welche inhaltlichen Schwerpunkte im Rahmen von Sprech-, Theater- und Tanzszenen thematisiert werden.

Zugänge	Leitvorstellungen	Keywords
Kristallisationspunkte einer nachhaltigen Entwicklung	Transformation	vorhandene Verhaltensmuster (neu) (über-)denken und verändern, Umbau, Neugestaltung, Paradigmenwechsel
	Verantwortung	Verantwortung des Einzelnen für seine natürliche Umwelt, für seine soziale Mitwelt und für sich selbst
	Gerechtigkeit	inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit
	Globalität	Weltorientierung vor dem Hintergrund intra- und intergenerationaler Gerechtigkeit
	Zukunft	Idee eines Aufbruchs in eine offensiv auf die Gewinnung neuer Perspektiven ausgerichtete Zukunft angesichts der intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit
	Partizipation	Beteiligung aller Betroffenen an Entscheidungen für eine nachhaltige Entwicklung
Strategien einer nachhaltigen Entwicklung	Effizienz	effizientere Nutzung von Ressourcen, Energie und Flächen mithilfe neuen Wissens (technologieorientierter Ansatz).
	Suffizienz	Überprüfung der gegenwärtigen (und zukünftigen) Lebensstile
	Konsistenz	umweltverträglichere Gestaltung von Stoff- und Energieströmen
	Kreislaufwirtschaft	vernetzte Zusammenhänge innerhalb der ökologischen Systeme der Natur, zwischen diesen und den menschlichen Zivilisationssystemen sowie innerhalb der komplexen Strukturzusammenhänge moderner Gesellschaftssysteme
Anforderungen an Kompetenzen	Förderung der Gestaltungskompetenz	Förderung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, das Veränderungen eines domänenspezifischen und -übergreifenden ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Handelns möglich macht, ohne dass dabei immer nur auf vorher schon erzeugte Problemlagen reagiert wird
	Systemdenken	Vernetzung der ökologischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung
	Umgang mit Widersprüchen	Umgang mit Komplexität und Widersprüchen (in Entscheidungssituationen), die durch das Zusammenwirken ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Komponenten gekennzeichnet sind
	Förderung der Widerspruchstoleranz	Vermögen, mit der Pluralität der Rationalitäten konstruktiv umzugehen und reflexiv sowie proaktiv zu handeln (siehe auch Gestaltungskompetenz)

Zugänge	Leitvorstellungen	Keywords
Bildungsleitlinien für Lehr-Lern-Arrangements	bildungsorientierte Lehr-Lern-Prozesse	Schaffung von Denk- und Resonanzräumen in der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung für eine domänenspezifische und -übergreifende Auseinandersetzung mit Transformation
	Problemorientierung	Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen als Auswahlkriterium
	Diversität	Anerkennung und Reflexion paradigmatischer Vielfalt und Multikulturalität im beruflichen Feld
	Kontroversität	Anerkennung und Reflexion unterschiedlicher wirtschaftlicher Weltbilder, Menschenbilder, Normen und Ideologien sowie auf Wirtschaft bezogener politischer Grundorientierungen und Interessenlagen
	Multiperspektivität	Anerkennung und Reflexion unterschiedlicher Wissensformen (vor allem Alltags-, Kultur-, Professions- und Wissenschaftswissen)
	Komplexität	Anerkennung und Reflexion von sowie Umgang mit dem Implikationszusammenhang von Pluralität, Heterogenität, Differenz und Werten

Übersicht 1: Inhaltliche Schwerpunkte für die Theater- und Tanzszenen

Umsetzungsphasen

Das Vorgehen unterteilt sich in folgende Phasen:

Phasen	I	II	III	IV	V
Schwerpunkte	Abprache über das Vorgehen	Exposé, „Impuls“ und „Inspiration“ übe die Leitvorstellungen	Erarbeitung der Performanz-Dramaturgie (unterstützt von Theater- und Tanzpädagogen)	Zusammenstellung der Gesamtperformanz sowie der Präsentation	Nachbereitung und Reflexion mit Blick auf die Forschungsfrage, inwieweit sich das hochschuldidaktische Projekt didaktisch-methodisch, curricular und/oder organisatorisch in die Alltagsroutinen der beruflichen Bildung übertragen lässt

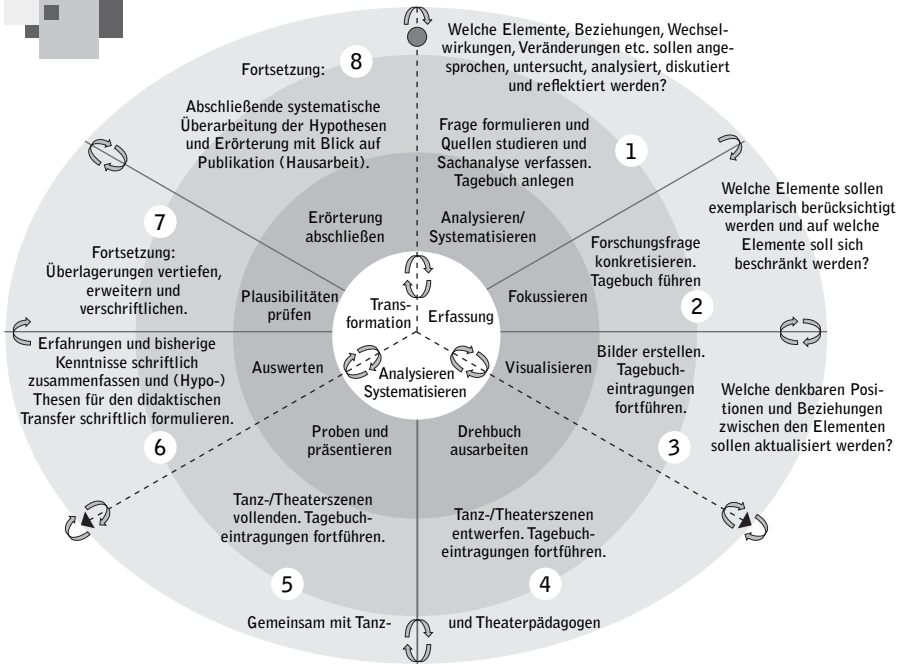
Übersicht 2: Arbeitsphasen des Moduls

In den Phasen werden folgende Arbeitsschritte vollzogen:

1. Absprachen über Vorgehen: Zum Semesterstart wird mit den Studierenden das Vorhaben erörtert und die konkrete Arbeitsteilung sowie der konkrete Arbeitsablauf werden abgesprochen.
2. Analyse und Erörterung der Kerngedanken (Sachanalyse): Die Studierenden erarbeiten zu den von ihnen ausgewählten Kerngedanken einer nachhaltigen Entwicklung bzw. einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung zunächst ein wissenschaftliches Exposé (Umfang ca. fünf Seiten).
3. Erarbeitung einer Performanz-Dramaturgie: Auf Basis des Exposés wird der ausgewählte Kerngedanke pointiert erläutert („Impuls“) sowie eine Collage erstellt, die sich aus poetischen, lyrischen oder bildnerischen Komponenten zusammensetzt („Inspiration“). Exposé, Impuls und Inspiration sind somit die Vorstufen für die Erarbeitung der Performanz-Dramaturgie (Umfang ca. fünf Minuten), die gemeinsam mit den Theater- und Tanzpädagoginnen und -pädagogen bearbeitet und erprobt wird.
4. Zusammenstellung der Gesamtperformanz sowie Präsentation: Die in den Arbeitsgruppen entwickelten Performanz-Dramaturgien werden zu einer Gesamtpräsentation zusammengefügt und als Gesamtperformanz einem breiten Publikum öffentlich präsentiert.
5. Nachbereitung und Reflexion: Die Studierenden reflektieren und werten ihre Erfahrungen literaturgestützt aus und erörtern die Frage, inwieweit sich das hochschuldidaktische Projekt didaktisch-methodisch, curricular und/oder organisatorisch in die Alltagsroutinen der beruflichen Bildung übertragen lässt.



Arbeitsschritte des Forschungsvorhabens im SoSe 2018 – Idealtypischer Phasenablauf



Übersicht 3: Arbeitsschritte des Forschungsvorhabens im SoSe 2018 – idealtypischer Phasenablauf. Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller-Christ und Pijetlovic (2018)

Lehrerbildung und Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Es geht darum, einen besseren, erweiterten Resonanzraum zu schaffen
für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und
damit ihre Wahrnehmung und Aufmerksamkeit
für die Transformation zu steigern.

3 Was zum Teufel ist eigentlich Lehrerbildung?

Wir wissen, dass das Repertoire des pädagogischen Handelns umfangreich, widersprüchlich, komplex und kompliziert ist. Zahlreiche seriöse Untersuchungen belegen dies ebenso wie ironisierende Parodien. Angesichts der Anforderungen an und Herausforderungen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ist es selbstverständlich, die universitäre Lehrerbildung sowohl inhaltlich als auch methodisch anspruchsvoll, vielfältig und abwechslungsreich zu gestalten. Die Lehrenden der Hochschule öffnen ihre fachwissenschaftlichen und pädagogischen Disziplinen für Lehramtskandidaten. Kurz: Die Lehrerbildung stellt sich wie ein Kaleidoskop dar. Ausgeklügelte Studienordnungen bieten den Akteurinnen und Akteuren zahlreiche Möglichkeiten, Theorien, Konzepte und Modelle zum Unterricht aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, die sich ständig im Fluss befindlichen Bilder auf sich wirken zu lassen und daraus Muster und Strukturen für zukünftiges Unterrichten zu entwerfen.

Bevor wir die Herausforderungen für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und somit die Anforderungen an die wissenschaftliche Lehrerbildung skizzieren, greifen wir auf die kleine didaktische Parabel zurück, die der Schriftsteller David Foster Wallace US-amerikanischen Uni-Absolventen vorgetragen hat. Er will über den Autopiloten im Kopf auf die Gedankenlosigkeit und die Standardeinstellungen – oder die Kunst, sich zu entscheiden, wie man Sinn konstruiert, also selbst zu denken – aufmerksam machen.

Schwimmen zwei junge Fische des Weges und treffen zufällig einen älteren Fisch, der in die Gegenrichtung unterwegs ist.

Er nickt ihnen zu und sagt: „Morgen, Jungs. Wie ist das Wasser?“

Die zwei jungen Fische schwimmen eine Weile weiter, und schließlich wirft der eine dem anderen einen Blick zu und sagt: „Was zum Teufel ist Wasser?“

(David Foster Wallace, 2012. Seite 9.)

Um Missverständnisse zu vermeiden: Wir schlüpfen nicht in die Rolle des weisen alten Fisches, der zu erklären vermag, was Wasser ist, oder erläutert, dass das Wasser als eine Metapher begriffen und ebenso als ein Symbol für wissenschaftliche Lehrerbildung angesehen werden kann. Kurz: Wir sind nicht der weise alte Fisch. Was uns herumtreibt, ist die Frage, was zum Teufel eigentlich eine wissenschaftliche Lehrerbildung ist (und welche Rolle die Berufsbildungswissenschaften übernehmen kann).

Hier können wir an die naheliegende Pointe der Fischgeschichte anknüpfen, die uns klar macht, dass die offensichtlichsten, allgegenwärtigsten und wichtigsten Tatsachen oft die sind, die am schwersten zu erkennen und zu diskutieren sind. Als Satz ist das natürlich eine Plattitüde – Tatsache ist aber, dass Plattitüden in den alltäglichen Grabenkämpfen über Bildungsfragen und ebenfalls für die wissenschaftliche Lehrerbildung eine zentrale Bedeutung haben können.

Das möchten wir erläutern, denn zentral für unsere Ausführungen ist, warum unser Modul – der Ausgangspunkt für dieses Buch – einen echten Wert an sich hat und sich nicht nur materiell als Credits für die erledigten Modulsitzungen auszahlt. Wir sprechen also nicht über das weitverbreitete Klischee, demzufolge ein Universitätsseminar, das unter der Überschrift „Nachhaltige Berufsbildungsforschung“ umgesetzt wurde, (vordergründig) mit Wissen vollgestopft ist. Wir sprechen über ein universitäres Angebot im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrerbildung, das versucht, „das Denken beizubringen“.