

Hantsch, Robert; Peyer, Vivien; Diettrich, Andreas
**Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen
– Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung**

Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 133-147. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Hantsch, Robert; Peyer, Vivien; Diettrich, Andreas: Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung - In: Kögler, Kristina [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]; Kremer, H.-Hugo [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2022, S. 133-147 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-265191 - DOI: 10.25656/01:26519

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265191>

<https://doi.org/10.25656/01:26519>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

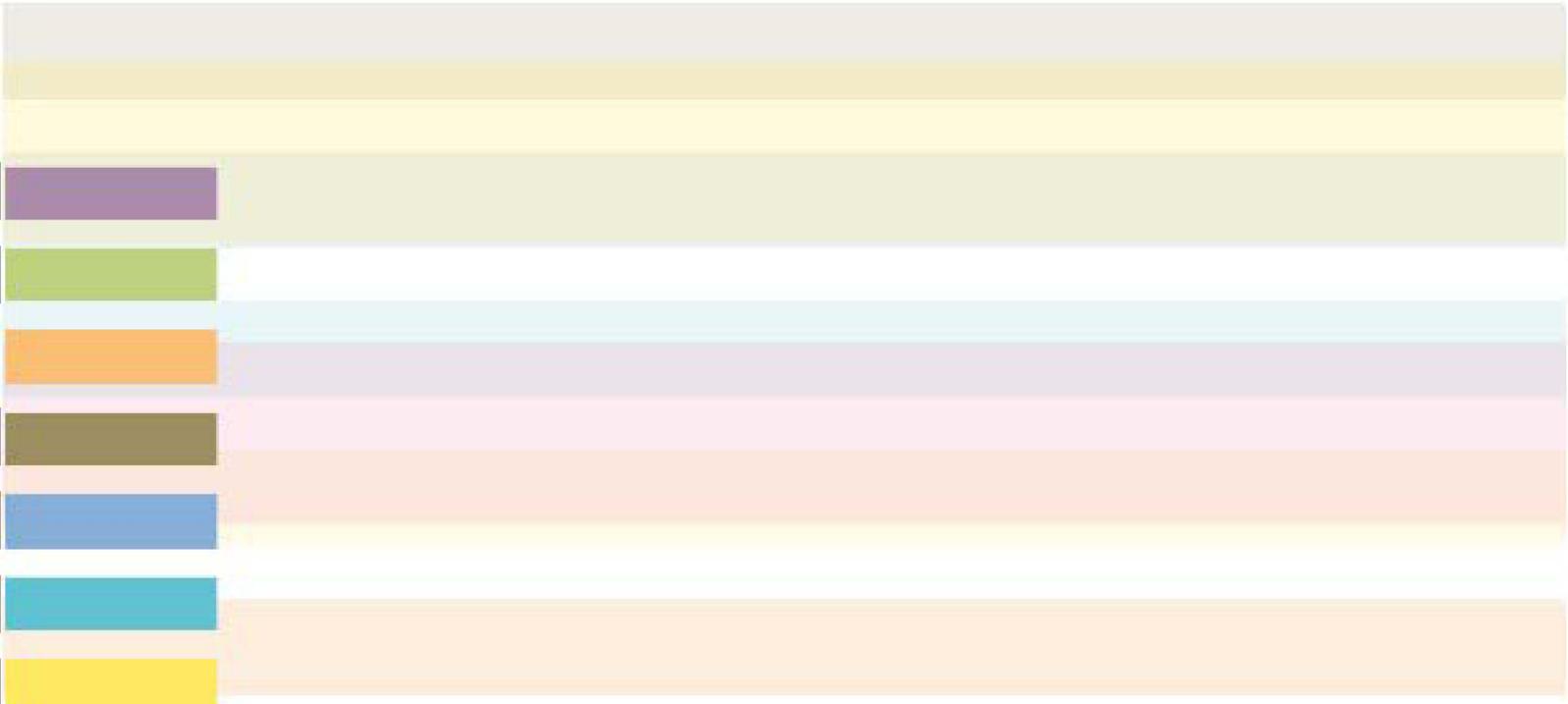
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Kristina Kögler, Ulrike Weyland,
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Kristina Kögler
Ulrike Weyland
H.-Hugo Kremer (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

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.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742628>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen
werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2628-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1787-3 (PDF)
DOI 10.3224/84742628

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	9
Teil 1: Rahmenbedingungen und Herausforderungen der Berufsbildung	
<i>Georg Tafner, Christiane Thole, Harald Hantke und Marc Casper</i> Paradoxien und Spannungsfelder in Beruf und Wirtschaft wirtschaftspädagogisch nutzen	13
<i>Ariane Neu</i> Höhere beruflich-betriebliche Bildung - Das Dualitätsprinzip in der tertiären Berufsbildung	37
<i>Susanne Miesera, Nicole Kimmelmann, Silvia Pool Maag und Daniela Moser</i> Integration und Inklusion in der Beruflichen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz	53
Teil 2: Hochschulische Ausbildung und Lehre	
<i>Kristina Trampe und Christoph Porcher</i> Zum Status Quo des beruflichen Lehramtsstudiums in Deutschland – Entwicklung und Potential einer Typologie von Studienmodellen	75
<i>Jaqueline Schmidt und Roland Happ</i> Fachspezifisches Wissen, Einstellungen und Überzeugungen zu Anwendungen der Künstlichen Intelligenz bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik	89
<i>Miriam Lotze und Thea Nieland</i> Herausforderungen des digitalen Lernens in Zeiten von Corona – Einblicke in das Peer-Mentoring Programm OSKA an der Universität Osnabrück	103
<i>Marlen Beck, Andreas Leon, Stephan Abele und Bärbel Fürstenau</i> Messung des pädagogischen Unterrichtswissens bei Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Evaluation eines Instruments aus dem allgemeinbildenden Bereich	115

Teil 3: Schulisches und betriebliches Bildungspersonal

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich
Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung . 133

Stefan Harm, Sebastian Anselmann und Uwe Faßhauer
Karrierewege für das berufliche Bildungspersonal – Problemanalyse aus Sicht der Akteure mit Fokus auf Durchlässigkeit und Anerkennung 149

Christian Schadt, Julia Warwas, Tobias Kärner und Simon Huhn
Das Paradoxon der Lehrkräftekooperation: Konzeptualisierung und Einordnung bisheriger empirischer Befunde auf Basis eines integrativen Literaturreviews 165

Anya Prommetta und Eveline Wittmann
Der Beruflichkeitsindex – auf dem Weg zur Entwicklung eines Messinstruments für Beruflichkeit am Beispiel der Lehrkräfte 183

Teil 4: Berufliche Didaktik

Anja Rogas und Marko Ott
Der Einsatz von Graphic Novels im wirtschaftlichen Bildungskontext - Eine systematische Literaturanalyse 201

Stefanie Findeisen, Jennifer Messner und Josef Guggemos
Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft..... 219

Teil 5: Domänenspezifische Perspektiven: Gesundheit und Pflege

Aldin Striković, Eveline Wittmann, Julia Warwas, Veronika Philipps, Ulrike Weyland und Larissa Wilczek
Berufsfeldspezifische und prozessnahe Erfassung von Ausbildungsbedingungen im Gesundheitsbereich 237

<i>Markus Wochnik, Elena Tsarouha, Antje Krause-Zeß, Kristina Greißl und Karin Reiber</i> Lernortkooperation als besondere Anforderung in den neuen Pflegeausbildungen	261
<i>Ingrid Darmann-Finck und Andreas Baumeister</i> Fortbildungsbedarf von Pflegelehrerinnen und Pflegelehrern	275
Herausgeberschaft.....	293
Autorinnen und Autoren	293

Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen – Herausforderungen phasenübergreifender Professionalisierung

Robert Hantsch, Vivien Peyer und Andreas Diettrich

1. Strukturelle Herausforderungen für innovative Lehrkräftebildung

Der Lehrberuf und damit auch die berufliche Lehrkräftebildung sind fortwährend mit gesellschaftlichen Entwicklungstrends und bildungspolitischen Verlautbarungen konfrontiert: Sei es die Bewältigung von Heterogenität und die Schaffung inklusiver Bildungsstrukturen, der Umgang mit der Beschulung von Geflüchteten und ihrer Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit, die Reaktion auf die teils desaströsen Ergebnisse in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen (PISA-Schock) oder die Digitalisierung von berufsbildendem Unterricht – die nicht zuletzt durch die im Jahr 2020 ausgebrochene Coronapandemie noch (zwangsläufig) befördert worden ist.

Insgesamt halten die bildungspolitischen Reformen und gesellschaftlichen Entwicklungen berufsbildende Lehrkräfte dazu an, Unterricht, Lehren und Lernen immer wieder neu und innovativ zu gestalten. Auch die Lehrkräftebildung hat auf bildungspolitische Entscheidungen und Rahmungen zu reagieren, um Lehrende adäquat auf ihre berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Die Frage nach einer ‚guten‘ Lehrkräftebildung ist ein ‚Evergreen‘ und häufig mit der Annahme verbunden, dass vor allem die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden für die Leistungsfähigkeit der Schul- und Unterrichtspraxis verantwortlich ist (vgl. Oelkers 2001, S. 151). Auch die aktuelle Krise respektive die Umsetzung der Digitalisierung an beruflichen Schulen verdeutlicht, dass ein zentraler Erfolgsfaktor für die Umsetzung von innovativen und zukunftsorientierten Schul- und Unterrichtskonzepten die professionell agierenden Lehrkräfte sind. Es sind Lehrkräfte, welche die tagtägliche Berufsbildungsarbeit in beruflichen Schulen organisieren und weiterentwickeln, als Netzwerker*innen und Innovator*innen schulische und regionale Strukturen mitgestalten und Lernende bei der Erschließung der eigenen gesellschaftlichen Mündigkeit und sozial-verantwortlicher Handlungsfähigkeit unterstützen (vgl. Traum et al. 2021). Aufgrund der Komplexität der Aufgaben von Lehrkräften und der Organisation der Lehrkräftebildung in drei Phasen sind auch Reformprozesse in der Lehrkräftebildung nicht nur auf einzelne Phasen zu beziehen. D. h. die Entwicklung von Innovationen, die Gestaltung von Lehrkräftebildungsreformen

oder auch die Bewältigung gesellschaftlicher Entwicklungstrends und bildungspolitischer Verlautbarungen sollten aus Professionalisierungssicht phasen- und institutionsübergreifend, zumindest jedoch abgestimmt, erfolgen.

Die zentrale Aufgabe der an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen sollte daher sein, geeignete Konzepte, Strukturen und Angebote phasenübergreifend zu entwickeln und bereitzustellen. Ziel muss es sein, die angehenden und tätigen Lehrkräfte zu unterstützen und zu befähigen, sich aktiv an der Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung zu beteiligen und Zukunftsvisionen mitzugestalten. Bei der Gestaltung lehrkräftebildender Studiengänge und für die qualitative Entwicklung der Lehrkräftebildung insgesamt zeichnen sich jedoch drei wesentliche Strukturprobleme ab, welche häufig restriktiv auf die Organisation der Lehrkräftebildung einwirken:

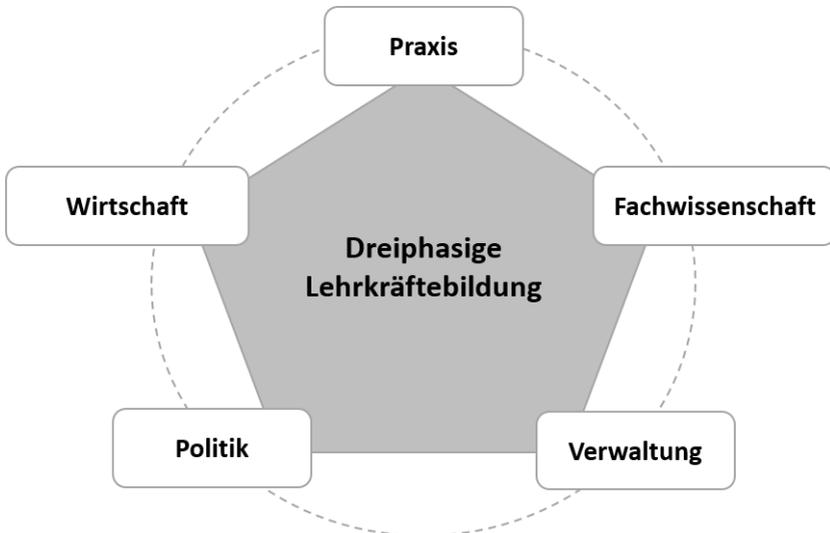
- Horizontales Strukturproblem: Fragmentierung - mangelnde inhaltliche Vernetzung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft (vgl. Terhart 2004),
- Vertikales Strukturproblem: Diskontinuität – mangelnde inhaltliche phasenübergreifende Vernetzung (vgl. Klein 1908),
- Laterales Strukturproblem: Zuständigkeit – Mangel an kollaborativen (phasenübergreifenden) institutionsübergreifenden Strukturen (vgl. Oelkers 2001, S. 156)

Die genannten Strukturprobleme erschweren eine phasenübergreifende Lehrkräftebildung und damit Professionalisierungsprozesse bei angehenden Lehrkräften. Dies wird zwar häufig kritisiert, aber nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und der formalen Trennung der einzelnen Phasen häufig als ‚unabänderbar‘ hingenommen. Dennoch erscheint es zweckmäßig, bei Reformen in der Lehrkräftebildung, insbesondere wenn Studiengänge modernisiert oder innoviert werden sollen auch die strukturellen, ggf. regionalen, Charakteristika der Lehrkräftebildung zu adressieren und zu berücksichtigen. So stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, kohärente und kollaborative Strukturen zur Professionalisierung von Berufsschullehrkräften innerhalb einzelner Bildungsphasen (Studium, Referendariat, Weiterbildung/Personalentwicklung) sowie phasenübergreifend (inklusive Quer- und Seiteneinstiege) nachhaltig zu etablieren. Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung von Potenzialen, Herausforderungen und ersten Erkenntnissen in der Gestaltung von Kollaborationen in der Lehrkräftebildung anhand im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführter Stakeholder*innen-Dialoge in der beruflichen Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern.

2. Referenzsystem der Lehrkräftebildung befördert Strukturprobleme

Die berufliche Lehrkräftebildung in Deutschland zeichnet sich durch eine komplexe und bundeslandspezifische Akteursstruktur aus. Die Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen sind dementsprechend keine selbstreferenziellen Systeme, sondern eingebettet in bundeslandspezifische auf- und abnehmende Strukturen, mit verschiedenen Akteur*innen, vielfältigen Interessenslagen und Systemverständnissen. Diese Akteur*innen werden hier als Stakeholder*innen (vgl. Freeman 2010) der Lehrkräftebildung verstanden, die sowohl durch ihre Institutionen als auch durch agierende Personen repräsentiert werden. Stakeholder*innen in der Lehrkräftebildung können zum einen entlang der Phasen und zum anderen entlang der Funktions- und Aufgabenbereiche identifiziert werden. Dahingehend lassen sich aus unserer Sicht fünf zentrale Referenzsysteme ableiten, die im Folgenden pointierend als Praxis, Fachwissenschaft, Verwaltung, Politik und Wirtschaft gekennzeichnet und erläutert werden (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Referenzsystem der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen



Quelle: eigene Darstellung

Das Referenzsystem Praxis der Lehrkräftebildung umfasst die (Lern-)Orte und Institutionen der Lehrkräftebildung, z.B. Universität, Praktikumsschule oder

Studienseminar. Das Referenzsystem Fachwissenschaft stellt vor allem den Erkenntnisgewinn und die Theorieentwicklung durch Forschung in den Mittelpunkt des Interesses (Hochschulen). Das Referenzsystem Verwaltung umfasst z.B. Schulämter, Referate des Bildungsministeriums und Hochschulverwaltung als wichtige Entscheidungsträger und Kontrollorgane innerhalb der Lehrkräftebildung. Das vierte Referenzsystem Politik wird durch bildungspolitische Akteur*innen aus Gewerkschaften, Kammern und Verbände sowie politische Parteien repräsentiert. Im Gegensatz zum Allgemeinbildungsbereich wird die berufliche Lehrkräftebildung zudem stärker durch das Referenzsystem Wirtschaft beeinflusst. Dieses bringt sich z.B. im Rahmen der Landesausschüsse für Berufsbildung politisch ein, fungiert als Praktikumsort für Lehrkräfte, befördert durch Lernortkooperationen Innovationen in Lehrkräfteausbildung sowie Unterricht und steuert letztlich durch die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen auch den Bedarf an Lehrkräften im jeweiligen Bundesland. Innerhalb der jeweiligen Referenzsysteme und zwischen den Referenzsystemen existieren unterschiedliche Erwartungen, Zielsetzungen, Qualitätsansprüche und strukturelle Zusammenhänge. Dementsprechend ist das System der Lehrkräftebildung durch Zielharmonien und -konflikte, -indifferenz oder Antinomien geprägt. Zumindest aber erscheint die Struktur der Referenzsysteme komplex, z. T. widersprüchlich und nicht per se kohärent.

In Anbetracht der komplexen Akteurskonstellation ist es für die Gestaltung der Lehrkräftebildung in und zwischen den Phasen wichtig zu bedenken, welche unterschiedlichen Stakeholder*innen im jeweiligen Bundesland existieren, in welchem Verhältnis diese zueinanderstehen und mit welchen Zeit- und Zielhorizonten die jeweiligen Stakeholder*innen arbeiten. Zudem ist das Selbstverständnis der Stakeholder*innen der jeweiligen Referenzsysteme in Bezug auf die eigene Rolle innerhalb des Systems der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen. So ist z.B. zu fragen, ob sich beispielsweise das wissenschaftliche Lehrpersonal in den Hochschulen nicht auch als Praktiker*innen in der Gestaltung der Lehrkräftebildung oder ausschließlich als Theoretiker*innen im Wissenschaftssystem verstehen? Somit ist zumindest die Kenntnis der jeweiligen Positionen und Rollen der Stakeholder*innen und die Analyse möglicher Widersprüche sowie ‚Stolpersteine‘ für die Lehrkräftebildung wichtig. Darüberhinaus sind die entsprechenden Informations- und Kommunikationsstrukturen für eine konsistenten Lehrkräftebildung relevant. Mit einem systematischen Prozess können die horizontalen, vertikalen und lateralen Strukturprobleme differenziert aufgedeckt, analysiert und kollaborativ bearbeitet werden. Der Aufbau von Kollaborationen ist jedoch keineswegs trivial und diese können innerhalb des Referenzsystems in der Regel nicht allein durch zentralistische Entscheidungen gesteuert bzw. im Top-Down-Prozess realisiert werden. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen komplexen Konsultations- und Aushandlungsprozess, in welchem die Stakeholder*innen an der Entwick-

lung im System der Lehrkräftebildung einbezogen werden. Dabei ist anzunehmen, dass die Kollaborationen innerhalb des Referenzsystems der Praxis der Lehrkräftebildung andere Prozesse, sprachliche Mittel und Rahmungen bedürfen, als z.B. in und mit dem Referenzsystemen Politik.

3. Kollaborationen gestalten - zur Bewältigung von Strukturproblemen

3.1 Zielsetzung von „Campus BWP M-V“

Mit dem landesweiten Verbundvorhaben „Campus BWP M-V“ soll eine bundeslandweite phasenübergreifende Gesamtstrategie der Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern entwickelt werden. „Campus BWP MV“ ist ein hochschulübergreifendes Projekt mit Fokus auf ‚Lehrkräftebildung für die beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern‘, welches im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom BMBF gefördert wird. Dahingehend arbeiten das Institut für Berufspädagogik und der Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik der Universität Rostock sowie Lehrstuhl für Gesundheit und Pflege (Schwerpunkt berufliche Didaktik) der Hochschule Neubrandenburg kollaborativ zusammen. Damit ist es gelungen, alle lehrkräftebildenden Hochschulen und Lehrstühle in der beruflichen Bildung in Mecklenburg-Vorpommern zu vernetzen und Lehrkräftebildung als gemeinschaftliche Gestaltungsaufgabe anzugehen. Die Gesamtziele des Verbundvorhabens „Campus BWP M-V“ sind

- erstens, die Stabilisierung und Verbesserung der Attraktivität und Qualität der phasenübergreifenden Lehrkräftebildung für berufliche Schulen in und für M-V und
- zweitens, die Sicherung des zukünftigen Bedarfs an Berufsschullehrkräften über die Erschließung neuer und die effektive Nutzung vorhandener Professionalisierungsreserven sowie durch die Einbindung von Stakeholder*innen der beruflichen Bildung.

Im Arbeitsprozess wird zudem die Kollaboration der lehrkräftebildenden Professuren gesteigert und ein gemeinsames Qualitätsverständnis für die berufliche Lehrkräftebildung für Mecklenburg-Vorpommern entwickelt und umgesetzt. Der Verbund gliedert sich analog zu den Förderschwerpunkten des Bundesprogramms „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ in die Teilprojekte: Individuum – Struktur – Qualität.

Im Folgenden werden die Arbeiten des Teilprojekts Campus-Struktur, welches in der Verantwortung des Lehrstuhls Wirtschafts- und Gründungspädagogik liegt, vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf die Gestaltung von Kollaborationen zur Überwindung von Strukturproblemen gelegt wird.

3.2 Kollaborationsformen im System der Lehrkräftebildung

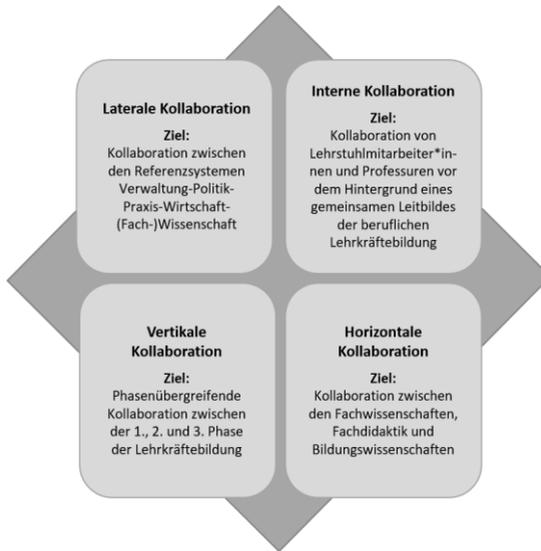
Vor dem Hintergrund des Referenzsystems der Lehrkräftebildung (vgl. Abschnitt 2.1) und in Anlehnung an das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz (vgl. Hellmann 2019, S. 18) ergeben sich aus Sicht des Projektteams vier Formen von Kollaborationen: intern, horizontal, vertikal, lateral (siehe Abb. 2). Im Folgenden wird bewusst der Begriff Kollaboration benutzt, da er in Anlehnung an Castañer und Oliveira (2020, S. 994) über den Kooperations- und Koordinationsbegriff hinaus geht. Kollaboration verstehen wir weniger als einfache Summe aus Kooperation und Koordination (vgl. Gulati et al. 2012), sondern als freiwillige, gegenseitige Unterstützung zur Erreichung gemeinsamer und individueller Ziele – in und zwischen den Phasen der beruflichen Lehrkräftebildung.

Interne Kollaboration

Die interne Kollaboration umfasst aus Sicht des Projektes zum einen die Zusammenarbeit innerhalb des Verbundes und zum anderen die Zusammenarbeit innerhalb der jeweiligen Lehrstühle bzw. Institute. Im Mittelpunkt der internen Kollaboration steht die dialogische Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes und gemeinsamer Konzepte zur Gestaltung der jeweiligen Studiengänge. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Gestaltung und Entwicklung von Studiengängen und damit verbundene Leitbilder durch diskontinuierliche Beschäftigung aufgrund (un-)vorhersehbarer Personalwechsel, die sich aus dem prekären Beschäftigungssystem der Hochschulen ergeben (vgl. Dörre/Rackwitz 2018), in iterativen Schleifen erfolgt und immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Bereits hier lassen sich unterschiedlichen Rollen- und Zielkonflikte identifizieren, welche sich zum einen aus dem zeitlich begrenzten Anstellungsverhältnis der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, aus der Doppelrolle von wissenschaftlichen Mitarbeitenden (Lehrkräftebildner*in und Wissenschaftler*in) und den unterschiedlichen Ausrichtungen der beteiligten Lehrstühle ergeben könnten. Zur Verbesserung interner Kollaboration sind diese in einem offenen, gemeinsamen Diskurs anzusprechen und im Aushandlungsprozess des Leitbildes und der Studiengangentwicklung bewusst zu machen. Dahingehend werden gegenwärtig lehrstuhl- und institutsübergreifende

Veranstaltungen und Kommunikationsstrukturen geschaffen, wie z.B. gemeinsame Kalender, Ordnerstrukturen und ein offenes Werkstattformat „Inno-Lab.“

Abb. 2: Kollaborationsformen in der Lehrkräftebildung



Quelle: eigene Darstellung

Horizontale Kollaboration

Im Mittelpunkt der horizontalen Kollaboration stehen die Vernetzung der Stakeholder*innen innerhalb der jeweiligen Phasen und die inhaltliche Vernetzung der jeweiligen Fachbereiche im Hochschulstudium. Hochschulintern betrifft dies innerhalb der ersten Phase insbesondere die Lehrstühle bzw. Bereiche der Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft (vgl. Hellmann et al. 2019, S. 18). Dahingehend ist auch eine Verknüpfung mit den schulpraktischen Erfahrungen der Lehramtsstudierenden in diesem Bereich zu bedenken. Ein Ziel im Sinne einer Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftebildung muss es sein, dass in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auch fachdidaktische bzw. berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellungen berücksichtigt werden (und umgekehrt). Forschungsbefunde zeigen, dass sich der Wissenserwerb in den Domänen gegenseitig bedingt. Beispielsweise zeigen

Krauss et al. (2004), dass ein hohes Fachwissen zumeist auch mit einem höheren fachdidaktischen Wissen zusammenhängt. Jedoch stellt allein fachwissenschaftliche Kompetenz keine hinreichende Bedingung für die kompetente Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen dar (vgl. hierzu u. a. Dubs 1999, S. 310 f.). Dazu gehört auch, dass wir uns von der Vorstellung lösen müssen, pädagogische Praxis würde sich lediglich auf der Grundlage von Theorie und den Ergebnissen wissenschaftlicher Analysen konstituieren (vgl. Herzog 2018, S. 821). Lehrkräftebildung in der ersten Phase fokussiert vor allem die Vermittlung und Aneignung expliziten berufsbedeutsamen Wissens. Das Können von Lehrkräften kann jedoch nicht nur als Wissensform aufgegriffen werden, was Neuweg (2020, S. 767) als Wissen-Können-Problem bezeichnet. Diese Erkenntnis sollte der horizontalen Kollaborationen diskursiv zugrunde liegen. Dahingehend ist eine Verständigung notwendig, um zum einen das ‚Können‘ in der akademischen Hochschullehre zu würdigen und aufzugreifen und zum anderen pädagogisches Handeln an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu orientieren. An der Universität Rostock werden z. B. seitens des ZLB regelmäßige Arbeitskreise zwischen Bildungswissenschaftlern*innen und Fachdidaktiker*innen sowie Studienberater*innen organisiert. Des Weiteren werden erste Versuche interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Ausgestaltung von Modulen angestoßen.

Vertikale Kollaboration

Die vertikale Kollaboration fokussiert die phasenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Stakeholder*innen der unterschiedlichen Phasen. Die relevanten Stakeholder*innen in Mecklenburg-Vorpommern ordnen sich hier z.B. dem Kompetenzzentrum Berufliche Schulen, den Beruflichen Schulen und Schulämtern und den lehrkräftebildenden Hochschulen bzw. den studienangewandten Lehrstühlen zu. Vertikale Kollaborationen finden in den letzten Jahren zumeist auf Projektbasis statt. Lehrkräfte der beruflichen Schulen nehmen so an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten innerhalb von Forschungs- und Entwicklungsprojekten teil. Von einer strukturellen Verstärkung bestimmter Projekte kann jedoch nur in wenigen Fällen gesprochen werden. Vielmehr hängt die Kollaboration stark von der Initiative der Lehrstühle ab.

Eine weitere bereits vorhandene Kooperationsstruktur stellen die studienimmanenten Praxisphasen dar. Dementsprechend sind auch hochschulexterne Akteur*innen in der Ausgestaltung des Hochschulstudiums zu berücksichtigen. Im Rahmen der Schulpraktika ist beispielsweise nicht nur die organisatorische Abstimmung mit berufsbildenden Schulen wichtig, sondern auch die reflexive Begleitung durch Hochschullehrende und Mentor*innen. Durch gezielte Austauschtreffen im Rahmen des Teilprojektes Campus Struktur werden beispielsweise die Anforderungen an die Praxisphasen seitens der Hochschule

und der beruflichen Schulen kommuniziert, was wiederum in der Studiengangentwicklung und Umsetzung der schulpraktischen Module integriert wird. Beispielsweise konnte so bereits eine schnelle Umsetzung der aktiven Vorstellung von Schulen als Praktikumsinstitution in den vorbereitenden Seminaren umgesetzt werden. Die frühzeitige Werbung und Bindung von Studierenden kann folglich z.B. auch die Attraktivität von beruflichen Schulen im ländlichen Raum als potentiellen zukünftigen Arbeitsort steigern. Für die Ausgestaltung der Praxisphasen ist eine Kooperation zwischen den wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Hochschule und den Mentor*innen innerhalb der beruflichen Schulen notwendig. Weitere Schritte hin zu einer kollaborativen Zusammenarbeit wären z.B. gemeinschaftliche Auswertungsveranstaltungen und eine Zusammenarbeit bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Praxisphasen. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung könnten darüber hinaus auch die Studien- und Fachseminarleitungen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einbezogen werden, damit Inhalte und Prüfungsleistungen mit den Anforderungen im Referendariat abgestimmt werden können. Zudem sind auch außerschulische Bildungspartner (Betriebe, Bildungsorganisationen in Mecklenburg-Vorpommern) im Rahmen von Exkursionen, Gastvorträgen oder auch im Orientierungspraktikum zu adressieren und in der Ausgestaltung von Kollaborationen zu integrieren. In diesem Sinne wird beispielsweise die Organisation eines Runden Tisches aller Praktikumsinstitutionen angestrebt, durch den eine stete Zusammenkunft und ein regelmäßiger Austausch zwischen Studierenden und den Stakeholder*innen des Referenzsystems der Lehrkräftebildung stattfinden kann.

Laterale Kollaboration

Die laterale Kollaboration adressiert die Zusammenarbeit innerhalb des bereits dargestellten Referenzsystems, indem Kollaborationen zwischen Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Praxis und (Fach-)Wissenschaft der Lehrkräftebildung gestaltet werden, um gemeinschaftliche Entwicklungsprozesse innerhalb der Mikro-, Meso- und Makroebene zu reflektieren und zu gestalten. Dies betrifft auf der Mikroebene z.B. die Genehmigungsverfahren schulinterner Forschungsprojekte, die durch administrative Prozesse im Bildungsministerium teilweise gehemmt werden. Auf der Mesoebene sind es z.B. Abminderungsstunden für Mentor*innen für die Betreuung von Praktikant*innen und Referendar*innen oder die Förderung von berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten für Seiten- und Quereinsteiger*innen. Letztlich ist auf der Makroebene der Diskurs über Zukunft und gemeinsame Gestaltung der beruflichen Lehrkräftebildung zu führen. Ebenso bedarf es eines innovationsfreundlichen Klimas und transparenter Zusammenarbeit, um überhaupt einen Rahmen für die innovativen Entwicklungen in der Lehrkräftebildung zu stecken. Laterale Kollaborationen werden durch die benannten Strukturprobleme erschwert und erfolgen derzeit eher auf persönlicher, als auf institutioneller Ebene.

Um innovative Lehrkräftebildung im Bundesland und innovative Studiengangmodelle entwickeln zu können, erscheint es wichtig, die vier benannten Kollaborationsformen zu stärken. Eine konzeptionell abgesicherte Zusammenarbeit, eine Orientierung an gemeinsamen Leitideen oder auch nur ein wertschätzender Umgang oder regelmäßiger Informationsaustausch könnten die Qualität der Lehrkräftebildung erhöhen.

4. Resonanz erzeugen – Lehrkräftebildung als Gemeinschaftsaufgabe verstehen

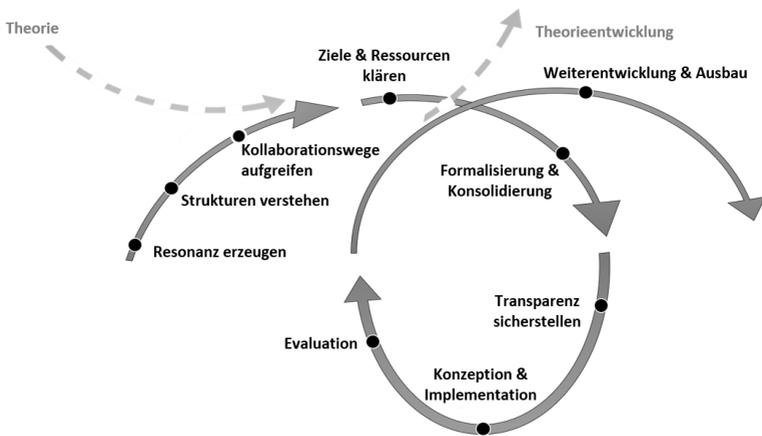
Um Kollaborationen aufbauen zu können, werden im Teilprojekt Campus-Struktur Stakeholder*innen-Dialoge genutzt. Stakeholder*innen-Dialoge sind ein methodischer Ansatz, um unterschiedliche Akteur*innen durch Kooperationen und Konsultation an komplexen Veränderungsprozessen zu beteiligen und mit einzubeziehen und letztlich Kollaborationsbeziehungen zu etablieren (vgl. Künkel et al. 2019, S. 10). Der Umsetzung der Stakeholder*innen-Dialoge wird ein iteratives Vorgehen zugrunde gelegt, welches idealtypisch in vier Schritte differenziert werden kann:

- Exploration & Resonanz bzw. Identifizierung mit der Gemeinschaftsaufgabe Lehrkräftebildung,
- Aufbau & Formalisierung von kollaborativen Strukturen
- Gemeinsame Konzeption, Implementation & Evaluation von Gestaltungs- und Veränderungsmaßnahmen
- Weiterentwicklung, Institutionalisierung & Verstetigung der Kollaborationsbeziehung.

Das Projekt orientiert sich an den methodologischen Prinzipien des Educational Design-Based Research (EDBR). Der besondere Fokus des EDBR liegt in der Steigerung der Transferwirkung in die Strukturen der Bildungspraxis, um nachhaltige strukturelle Veränderungen zu gestalten (vgl. Anderson/Shattuck 2012, S. 16; Edelson 2002, S. 112; Euler 2014, S. 17; Euler & Sloane 2014; Sloane 2014). Grob pointiert verschränken sich innerhalb des iterativen Vorgehens des EDBR die Verbesserung der Bildungspraxis (Identifizierung von Problemstellung und Entwicklung und Implementierung von Lösungen) mit der Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse über das Praxisfeld und Designprinzipien (vgl. Edelson 2002, S. 112; Anderson & Shattuck 2012, S. 16; McKenney & Reeves 2014, S. 141; McKenney 2016, S. 157) auf Grundlage kooperativer Wissensproduktion. Da bisher eher wenig über die Gestaltung

von phasen- und institutionenübergreifenden Kollaborationsstrukturen in der Lehrkräftebildung bekannt ist, scheint es wichtig, sich eingehender mit diesen zu befassen. Im Mittelpunkt des iterativen Designs steht daher die Genese kollaborativer Zusammenarbeit im System der Lehrkräftebildung. Abbildung 3 verdeutlicht das iterative Vorgehen, in dessen Mittelpunkt die Gestaltung von Stakeholder*innen-Kollaborationen im Rahmen der Lehrkräftebildung für berufliche Schulen liegt.

Abb. 3: Iteratives Design zum Aufbau kollaborativer Strukturen



Quelle: eigene Darstellung

Im Folgenden wird sich ausschließlich und exemplarisch auf die Erläuterung des ersten Schrittes des iterativen Designs konzentriert. Dahingehend wird das konkrete Vorgehen dargestellt und erste Erkenntnisse aus dem Prozess heraus in Form von „Learnings“ abgebildet. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die nächsten Prozessschritte.

4.1 Exploration und Resonanz

Im ersten Schritt der Exploration und Resonanz werden eine Netzwerkanalyse sowie eine curriculare (Dokumenten-)Analyse durchgeführt. Ziel ist es die verschiedenen Stakeholder*innen zu identifizieren und das gemeinsame bzw. kompatible Interesse der unterschiedlichen Stakeholder*innen und Konflikte zwischen diesen zu erschließen. Die Netzwerkanalyse folgt den methodischen

Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Dementsprechend wird ein möglichst offenes Vorgehen bei der Datenerhebung angewendet, um die subjektive Wahrnehmung und Deutung der unterschiedlichen Akteur*innen zum dargelegten Referenzsystem zu erfassen. Dahingehend werden unter dem Titel „Campus BWP Tour“ mit relevanten Schlüsselakteur*innen der Lehrkräftebildung mindestens zwei Interviews geführt. Ziel ist es zum einen, die Verbundziele zu präsentieren und die Resonanz der Stakeholder*innen zu den dargestellten Zielen zu erzeugen. Zum anderen ist Ziel der Gesprächsrunden, eine Übersicht über relevante bzw. als relevant eingeschätzte Akteur*innen im bundeslandspezifischen Referenzsystem zu erhalten und die zugeschriebenen Aufgaben, Funktionen der unterschiedlichen Personen und die Beziehung zwischen den Akteur*innen zu verstehen und zu beschreiben. Dahingehend wurden im Rahmen einer Campus-Tour 38 Interviews mit ausgewählten Schlüsselakteur*innen (z.B. Landesverband der Lehrkräfte für Berufsbildung, Geschäftsführung des Zentrums für Lehrerbildung, Leitung des Kompetenzzentrum Berufliche Schulen, Schul- und Abteilungsleitungen der beruflichen Schulen) initiiert, protokolliert und gegenwärtig inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierbei stehen die zentralen Fragen nach den bisherigen Erfahrungen zu Formen und Themen der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkräftebildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern sowie den Vorstellungen zu einer phasen- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit im Fokus.

Bemerkenswert ist die hohe Bereitschaft zur Gesprächsführung und Offenheit im Austausch. So ist es bisher gelungen, mit einem großen Adressatenkreis der Stakeholder*innen der beruflichen Lehrkräftebildung in Mecklenburg-Vorpommern in den Beziehungsaufbau zu treten. Der Bedarf und Wunsch zur Kollaboration wurde in den bisherigen Gesprächen fortwährend konstruktiv erläutert, bestehende und auszubauende Netzwerkaktivitäten konnten differenziert erfasst werden. Die individuellen (Einzel-)Gespräche und die entgegengebrachte Wertschätzung durch „einfaches“ Zuhören und Verstehen steigern neben dem Vertrauens- und Beziehungsaufbau auch die Aufgeschlossenheit, an Veranstaltungen, Arbeitskreisen oder Informations- und Austauschformaten zu partizipieren. Wenngleich auch zeitliche Ressourcen als fortwährende Restriktion zur Kollaboration genannt werden, überwiegen doch die inhaltlichen, häufig ähnlichen Bedarfe, die die Notwendigkeit von phasenübergreifenden Kollaborationen verdeutlichen. Eines der häufigsten Themen stellen Quer- und Seiteneinstiegsqualifikationen respektive berufsbegleitende Studiengänge als Qualifizierungsstrategien dar, in denen eine Kollaboration aller Phasen erwartet wird. Doch neben den komplexen Herausforderungen konnten auch ganz grundlegende fehlende Informations- und Kommunikationsstrukturen festgestellt werden. Häufig fehlt es einfach nur am Wissen über die richtigen Ansprechpartner*innen in den unterschiedlichen Referenzsystemen, um überhaupt eine erste Kontaktaufnahme zu ermöglichen, um dann wiederum einen Zugang zu Kollaborationsmöglichkeiten zu finden.

Durch die Vielzahl an Gesprächen zeichnet sich ein detailliertes Bild, welches unterschiedliche Themen und Stakeholder*innen adressiert. In den nächsten Schritten (2-4 siehe S. 11) geht es darum, diesen Handlungsbedarfen durch den Aufbau von formalisierten kollaborativen Strukturen Unterstützung zur Ausgestaltung zu bieten.

4.2 Ausblick: Aufbau und Formalisierung kollaborativer Strukturen

Insgesamt zeigen die bisherigen Bemühungen, dass innerhalb des bundeslandspezifischen Referenzsystems keine formalisierten Kollaborationsbeziehungen existieren und eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur*innen vor dem Hintergrund einer geteilten Strategie für die Lehrkräftebildung nicht erkennbar ist. An verschiedenen Stellen ergeben sich sogar teils widersprechende Handlungen, z.B. werden auf der einen Seite Kapazitäten in der grundständige Berufsschullehrkräftebildung aufgebaut, um diese auf der anderen Seite mit den gegenwärtigen Seiteneinstiegsregelungen zu „unterlaufen“.

Aufbauend auf den bisherigen Erkenntnissen und Befunden wird es Aufgabe sein, den Aufbau und die Formalisierung von kollaborativen Strukturen zu moderieren und zu evaluieren. Dahingehend werden aufbauend auf einem in der Entwicklung befindlichen Kaskaden-Modell der Kollaboration verschiedene Austauschformate initiiert, welche sowohl das Referenzsystem als auch unterschiedliche Entscheidungs- und Gestaltungsebenen innerhalb des Bildungssystems berücksichtigen. Im Vordergrund der Entwicklung formalisierter Kollaborationsstrukturen steht dabei die Entwicklung aus den Bedarfen der Stakeholder*innen heraus und anhand des Leitbildes einer phasenübergreifenden Lehrkräftequalifizierung. Dahingehend werden jetzt erste konkrete Formate, wie die „Kollaborationswerkstatt Praxisphase“ mit Vertreter*innen der unterschiedlichen Lehrstühle sowie Schulvertreter*innen und eine „Kollaborationswerkstatt Lehrkräftebildung“ für Leitungspersonen innerhalb der Lehrkräftebildung neu etabliert. Des Weiteren werden bereits bestehende lehrstuhlübergreifende Formate, wie der landesweite Arbeitskreis berufliche Bildung des ZLBs oder das Berufsbildungskolloquium für neue Zielgruppen geöffnet und weiterentwickelt. Die bisherigen Bemühungen und bereits umgesetzten Veränderungen zeigen, dass Kollaborationen zur Strukturentwicklung beruflicher Lehramtsausbildungen sinnvoll sind und zur phasenübergreifenden Professionalisierung beitragen können. Letztlich wird es eine kontinuierliche Daueraufgabe des gesamten Lehrkräftebildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern sein, die phasen- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit weiterzuentwickeln und zu reflektieren.

Literatur

- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research. In: *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25.
- Castañer, X. & Oliveira, N. (2020). Collaboration, Coordination, and Cooperation Among Organizations: Establishing the Distinctive Meanings of These Terms Through a Systematic Literature Review. In: *Journal of Management*, 46 (6), 965–1001.
- Dörre, K. & Rackwitz, H. (2018). Mit der Geduld am Ende? Die Prekarisierung der academic workforce in der unternehmerischen Universität. In: Laufenberg, M./Erlmann, M./Norkus, M. et al. (Hrsg.). *Prekäre Gleichstellung. Geschlechtergerechtigkeit, soziale Ungleichheit und unsichere Arbeitsverhältnisse in der Wissenschaft*. Wiesbaden.
- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In: Tramm, T. (Hrsg.). *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen*. Frankfurt am Main, 300–323.
- Edelson, D. (2002). Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: *The Journal of the learning sciences* (11), 105–121.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart, 15–41.
- Euler, D. & Sloane, P. F.E. (2014) (Hrsg.). *Design-Based Research*. Stuttgart.
- Freeman, R. E. (2010). *Strategic management. A stakeholder approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gulati, R., Wohlgezogen, F. & Zhelyazkov, P. (2012). The Two Facets of Collaboration: Cooperation and Coordination in Strategic Alliances. In: *Academy of Management Annals* 6 (1), 531–583.
- Hellmann, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In: Hellmann, K. A./Kreutz, J./Schwichow, M. G./Zaki, K. (Hrsg.). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden, 9–30.
- Hellmann, K. A., Kreutz, J., Schwichow, M. G. & Zaki, K. (Hrsg.) (2019). *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden.
- Klein, F. (1908). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Teil I: Arithmetik, Algebra, Analysis*. Leipzig.
- Krauss, S. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster/New York/München/Berlin, 31–52.
- Künkel, P., Gerlach, S. & Frieg, V. (2019). *Stakeholder-Dialoge erfolgreich gestalten. Kernkompetenzen für erfolgreiche Konsultations- und Kooperationsprozesse*. 2. Aufl. Wiesbaden.

- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, L. et al. (Hrsg.). Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster/New York/München/Berlin, 35–49.
- McKenney, S. (2016). Researcher–Practitioner Collaboration in Educational Design Research: Processes, Roles, Values, and Expectations. In: Evans, M. A./Packer, M. J./Sawyer, R. K. (Hrsg.). Reflections on the learning sciences. Cambridge, 155–188.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2014). Methods of Evaluation and Reflection in Design Research. In: Euler, D./ Sloane, P. F. E. (Hrsg.). Design-Based Research. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 141–153.
- Oelkers, J. (2001). Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 43), 151–164.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S. (Hrsg.). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 37–59.
- Traum, A., Ziegler, U. & Kaiser, F. (2021): Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“. Rostock.