

Tade Tramm und Rainer Schulz

Die Arbeit von Sozietäten als Impuls für ein integriertes Lehrbildungscurriculum: Das Beispiel der beruflichen Lehrämter in Hamburg

Die im Herbst 2000 vorgelegten Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) stellten u. a. fest, dass „das bisherige System der Lehrerbildung ... zu wenig effektiv“ sei, „weil die Ausbildungsphasen nicht kooperieren, keine gemeinsamen Ziele verfolgen und nicht oder zu wenig aufeinander aufbauen“ (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, 13ff.). Vorgeschlagen wurde, die Lehrerbildung als einheitlichen Personalentwicklungsprozess zu betrachten und „sie nicht länger in voneinander getrennten Phasen zu organisieren, die wenig miteinander zu tun haben“ (a. a. O.). Im Zentrum der operativen Vorschläge der Kommission stand die Einrichtung von phasen- und institutionenübergreifenden „Sozietäten“ sowie die Erarbeitung und Implementation von *Kerncurricula für die Lehrämter*. Diese Vorschläge führten im Juli 2001 zur formellen Einrichtung von Sozietäten im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung.

Dieser Beitrag setzt bei der Arbeit der Sozietäten an und reflektiert deren Anlage, Erträge und Desiderate aus der Perspektive einer Gruppe von Beteiligten, nämlich der Lehrämter für die beruflichen Schulen.

1. Was sind „Sozietäten“?

Sozietäten sind als institutionenübergreifende Arbeitsgruppen angelegt, in denen konzeptionelle und inhaltliche Fragen der Lehrerbildung erörtert und abgestimmt werden sollen. Mitglieder der Sozietäten sind seitens der Universität Vertreter der jeweiligen Fachwissenschaft und der Fachdidaktik/Erziehungswissenschaft, weiterhin Vertreter der zweiten Phase und der Lehrerfortbildung, Vertreter der Studierenden und der Lehramtsanwärter sowie jeweils ein Vertreter der Schulbehörde.

Insgesamt wurden in Hamburg 28 Sozietäten eingerichtet. Dies geschah überwiegend im Hinblick auf universitäre Studien- und Prüfungsfächer (z. B. Sozietäten für Bildende Kunst, Biologie, Chemie, Sport, Sprachen I – IV mit Bezug auf Unterrichtsfächer; Erziehungswissenschaft, Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik mit Bezug auf erziehungswissenschaftliche Studienfächer). Die beruflichen Fachrichtungen des Studienganges für das Lehramt an beruflichen Schulen wurden zu drei Sozietäten gebündelt (gewerblich-technische Fächer, personennahe Dienstleistungen, Wirtschaft und Verwaltung). Quer zu diesen insgesamt 25 fachlich abgegrenzten Sozietäten wurden drei weitere zu prioritären Themen eingerichtet (Neue Medien, Umgang mit Heterogenität, Schulentwicklung).

Der Auftrag der Sozietäten war bewusst unscharf formuliert; man setzte auf die „Selbstorganisation“ der Gruppen. Im Zentrum ihrer Arbeit stand faktisch jedoch ziemlich unmittelbar die Arbeit an den Kerncurricula. Hierfür wurden noch in 2001 von der „Projektgruppe Lehrerbildung“ Eckwerte formuliert und relativ eng terminierte „Milestones“ gesetzt. Tatsächlich hat sich ein breites Spektrum von Formaten ausgebildet. Lediglich am Studienseminar wurde ein einheitliches Format entwickelt und umgesetzt.

Die Sozietäten waren und sind keine Entscheidungsgremien und im Prozess der Erarbeitung der Kerncurricula waren sie auch nicht die eigentlich handelnden Instanzen; demzufolge lag ihre Funktion primär in der Initiierung und Vernetzung der an den jeweils zuständigen Institutionen ablaufenden Entwicklungsprozesse von Kerncurricula und Standards.

2. Exemplarisch: Die Arbeit der Sozietäten im berufsbildenden Bereich

Im Bereich des Lehramtes an der Oberstufe – Berufliche Schulen, also in der Ausbildung von Handels- und Gewerbelehrern, wurden durch die Projektgruppe Lehrerbildung drei Sozietäten eingerichtet, die jeweils spezifische berufliche Fachrichtungen umfassten:

- Die Sozietät 23, zuständig für die gewerblich-technischen Fachrichtungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung an der TU Harburg erfolgt (Metalltechnik, Elektrotechnik/Informatik, Bautechnik, Holz- und Kunststofftechnik, Farbtechnik und Raumgestaltung);
- Die Sozietät 24, zuständig für die Fachrichtungen der personenbezogenen Dienstleistungen, deren fachwissenschaftliche Ausbildung am Fachbereich Chemie der Universität Hamburg erfolgt (Gesundheit, Körperpflege, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, sowie Chemotechnik);
- Die Sozietät 25, zuständig für die Handelslehrausbildung in der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung, die am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität Hamburg erfolgt.

In jeder dieser Sozietäten fanden sich neben den Vertretern der Fachwissenschaften auch Fachdidaktiker aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg (IBW) sowie Vertreter der Fachseminare aus dem Staatlichen Studienseminar (LIA 3).

Für das erziehungswissenschaftliche und berufsfelddidaktische Studium am IBW sollte ein einheitliches Kerncurriculum auf der Grundlage der staatlichen Prüfungsordnung und unter Berücksichtigung der in Diskussion befindlichen nationalen Standards der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt werden. Dieses war über die Sozietäten abzustimmen mit den Spezifika der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den unterschiedlichen Fachrichtungen und insbesondere auch mit der Ausbildungsstruktur und den entstehenden Kerncurricula des Studienseminars sowie schließlich mit den konzeptionellen Vorstellungen für die Ausgestaltung der Berufseinstiegs- und der Berufsbildungsphase.

Eine detaillierte Betrachtung allein der hier erwähnten unterschiedlichen Sozietäten macht deutlich, dass dort die jeweils unterschiedlichen Traditionen im Verhältnis zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Berufspädagogik zu stark divergierenden Kooperationsbedingungen und Kooperationsergebnissen führten. In der Sozietät 23 z. B. standen im Zentrum der fachlichen Ausbildung nicht die traditionellen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Inhalte, sondern die *berufliche Facharbeit*, das ihr zugrundeliegende Prozess- und Hintergrundwissen sowie Aspekte ihrer lernenden Aneignung. Hier gelang es in bemerkenswerter Weise, konsensuelle Vorstellungen über die Verzahnung fachwissenschaftlicher und bereichsdidaktischer Lehrangebote zu entwickeln und darüber hinaus auch konkrete Maßnahmen der Kooperation bis hin zu gemeinsamen Lehrveranstaltungen zu vereinbaren und umzusetzen.

Anders in der Sozietät 25, also der Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung: Dort wurde im Rahmen der Handelslehrausbildung das traditionelle Studienangebot der Wirtschaftswissenschaften im wesentlichen als unveränderliches Datum betrachtet; die Aktivitäten konzentrierten sich hier darauf, die wirtschaftspädagogischen Studienangebote und die curriculare Konzeption des Fachseminars Wirtschaft aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Hierbei konnte die Sozietät an langjährigen informellen Kooperationsbeziehungen zwischen der universitären Wirtschaftspädagogik und den Fachseminarleitern des Studienseminars anknüpfen.

Ob mit der Arbeit der Sozietäten insgesamt bereits Schritte in Richtung auf ein integriertes Lehrerbildungscurriculum verbunden sind, scheint angesichts der starken Segmentierung der Sozietätsarbeit zunächst eher zweifelhaft. Dabei stellt sich allerdings aus unserer Sicht die Situation im Bereich der berufsbildenden Lehrämter deshalb vergleichsweise günstig dar, weil hier auf der Ebene der Universität eine enge institutionelle, personelle und curriculare Verknüpfung der Erziehungswissenschaft in Gestalt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Didaktiken der beruflichen Fachrichtungen gegeben ist. In anderen Sozietäten gelang das Einbeziehen von Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik nicht oder nur bruchstückhaft.

Im Ergebnis mag hier bezüglich der Arbeit der Sozietäten eher der Eindruck einer „Kakophonie“ als eines konzertierten Vorgehens vermittelt worden sein. Dem ist nicht grundsätzlich zu widersprechen. Über das Prinzip der Selbstorganisation ist um den Preis einer nicht unproblematischen Vielfalt in formaler und thematischer Hinsicht dennoch folgendes erreicht worden, nämlich

- dass der Kooperationsprozess in großer Breite in Gang gesetzt werden konnte;
- dass in vielen Fällen die Qualifizierungsangebote für zukünftige LehrerInnen erstmals gemeinsam in den Blick genommen wurden;
- dass der Prozess der Entwicklung von Kerncurricula an den jeweils zuständigen Institutionen initiiert, inhaltlich angeregt und letztlich auch beschleunigt wurde;
- dass in vielen Fällen konkrete Kooperationen in Studium und Ausbildung angeregt wurden.

3. Günstige Voraussetzungen für eine phasenübergreifende Kooperation

Die Arbeit am Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBW begann als kollegialer Curriculumentwicklungsprozess bereits deutlich *vor* den Impulsen der HKL und der Einrichtung der Sozietäten. In dieser Phase gab es intensive Rückkoppelungen mit Kolleginnen und Kollegen des Studienseminars, überwiegend im Rahmen eher informeller Gesprächskreise, aber auch in Gestalt einer zweisemestrigen „Zukunftswerkstatt Handelslehrausbildung“, die als Lehrveranstaltung der Universität und zugleich als Lehrerfortbildungsveranstaltung zur Mentorenqualifizierung angelegt war.

Die dann verstärkt einsetzende Verständigung mit den Kolleginnen und Kollegen des Studienseminars über eine gemeinsame Leitvorstellung der Lehrerbildung erwies sich deshalb als relativ unproblematisch, weil sich zentrale Eckpunkte hierzu bereits in der vorherigen Kooperation deutlich herausgebildet hatten. Sie fanden mit unterschiedlichen Akzentuierungen ihren Niederschlag in den jeweiligen Kerncurricula, aber auch z. B. in der Anlage des am LIA durchgeführten BLK-Modellversuchs UbS zur „subjektorientierten“ Reorganisation der 2. Phase (www.ubs-modellversuch.de).

Die folgende Abbildung verdeutlicht einen Kernpunkt dieser gemeinsamen normativen Orientierung

Aspekte berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

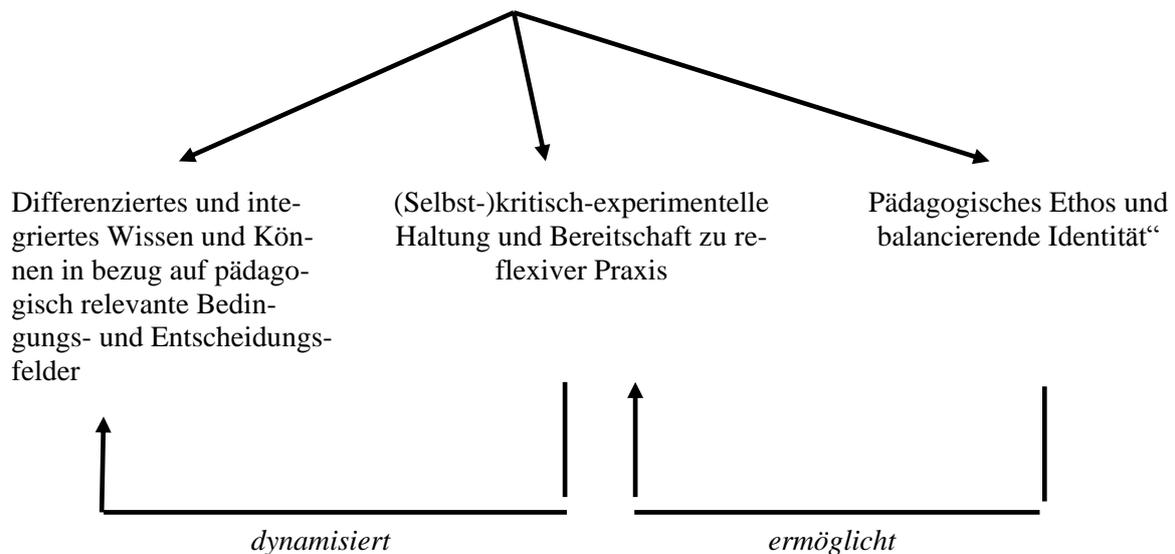


Abbildung 1: Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

Mit diesem kompetenzorientierten Leitbild, auf dessen systematische Fundierung und Ausdifferenzierung an dieser Stelle nicht näher einzugehen ist (vgl. Brand/Tramm 2002; Tramm 2000; 2005), werden kognitive, pragmatische, motivationale und volitionale Aspekte aufeinander bezogen. In diesem Sinne handelt es sich hierbei um eine normative Leitvorstellung für den berufs- und wirtschaftspädagogischen Qualifizierungsprozess über alle Phasen und Institutionen hinweg, und daraus ergibt sich die weitergehende Herausforderung, die je spezifischen Beiträge der einzelnen Phasen im Qualifizierungsprozess zu definieren und damit auch die Leistungsschwerpunkte bzw. die originären Beiträge von Studium und Referendariat zu bestimmen. Einigkeit bestand auch im Hinblick auf die Notwendigkeit eines frühzeitigen und kontinuierlichen Bezugs auf das berufliche Praxisfeld schon im Studium.

In den Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen des Studienseminars wurde sehr früh deutlich, dass das zuletzt genannte Postulat durchaus ambivalent ist und die Gefahr einer praxeologischen Fehlorientierung mit sich bringen kann. Die Frage nach der Art und Funktion von Praxiskontakten im Qualifizierungsprozess wurde in diesem Sinne als Schlüsselfrage der Studienreform, aber auch der konkreten Kooperation der beiden Phasen angesehen.

4. Perspektiven für ein integriertes Lehrerbildungscurriculum

Mit der Einrichtung der Sozietäten konzentrierten sich die interinstitutionellen Kontakte deutlich auf den formalen Rahmen und verloren damit zeitweise an Breite und Beteiligung. Die Arbeit verlagerte sich auf die jeweils zuständigen Institutionen und wurde deutlich stärker unter pragmatischen Aspekten gestaltet. Aus dieser Phase resultieren das Kerncurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik des IBW (www.ibw.uni-hamburg.de/lehre.html) sowie die Kerncurricula des Landesinstituts (www.li-hamburg.de/abt.lia/abt.lia.auscurr/index.html).

Nach Erarbeitung, Abstimmung und formaler Implementation der Kerncurricula ist der Prozess nunmehr in eine dritte Phase getreten. Ausgehend von den Überlegungen zur Umgestaltung der Lehrerbildung in Hamburg, die eine zweijährige Masterphase und ein einjähriges Referendariat vorsehen, soll in diesen drei Jahren sowohl der akademische Abschluss eines Masters als auch eine Lehramtsbefähigung auf dem Niveau des zweiten Staatsexamens erwor-

ben werden können. In diesem Rahmen wird von beiden Seiten eine konsequente curriculare Integration und eine weitest mögliche personale und institutionelle Vernetzung von erster und zweiter Phase der Berufsschullehrerausbildung im Rahmen eines Hamburger Modellversuchs angestrebt.

Eine erste konzeptionelle Verständigung erfolgte u. a. auf Basis folgender programmatischer „Eckpunkte“:

- a. durchgängige Orientierung der Ausbildung an **Kompetenzen** und **Standards** unter Berücksichtigung der KMK-Standards vom 16.12. 2004;
- b. curriculare Integration der Ausbildung über die Phasen hinweg auf der Grundlage eines theoretisch fundierten **Kompetenzentwicklungsmodells** und hochschuldidaktisch begründeter Sequenzierungsüberlegungen;
- c. „echte“ **Verzahnung** von *Theorie und Praxis* im Sinne einer intensiven gegenseitigen Bezugnahme kasuistischen und systematischen Lernens in allen Lernangeboten und nicht nur eines Nebeneinanders theoretischer und unterrichtspraktischer Ausbildungsstränge

Das Zusammenspiel von *Kompetenz- und Entwicklungsorientierung* ist für diese Überlegungen konstitutiv. Die folgende Abbildung verdeutlicht diesen Ansatz schematisch:

Kompetenzdimensionen

		A	B	C	D	E	F	G
Entwicklungsstufen	I	Problemtisierung subjektiver Theorien, theoriegleitete Strukturierung und Elaboration des pädagogischen Handlungsfeldes						
	II	Aneignung, Erprobung und Reflexion bewährter Handlungsmuster im Praxisfeld						
	III	exemplarische Vertiefung: „Forschendes Lernen“ Differenzierung und Flexibilisierung: „Reflexive Routinebildung“						

Abbildung 2: Verknüpfung von Kompetenz- und Entwicklungsaspekten in der curricularen Struktur einer integrativen Lehrerbildung

Nach dem derzeitigen Stand der Überlegungen bietet sich eine Bündelung zu sieben Kompetenzdimensionen an, die in der Anordnung vom lernenden Subjekt ausgehend zum historisch-gesellschaftlichen Rahmen des Bildungssystems führen. Im Zentrum stehen dabei die für den Lehrerberuf prägenden unterrichtlich-curricularen Gestaltungsaufgaben und kommunikativen Herausforderungen:

Kompetenzdimensionen von Berufs- und Wirtschaftspädagogen
Eine pädagogisch-professionelle Einstellung zum Lehrerberuf ausbilden, berufliche Identität entwickeln, eine realistisch-selbstbewusste Entwicklungsperspektive im Beruf entwickeln und verfolgen, Strategien zum Umgang mit Belastung und Stress kennen und nutzen
Individuelle Lern und Entwicklungsprozesse sowie ihre Voraussetzungen und Ergebnisse aus einer pädagogischen Perspektive analysieren, verstehen und begleiten; Störungen in Lernprozessen erkennen, Ursachen dafür diagnostizieren, Strategien zur Behebung von Lernschwierigkeiten auswählen und anwenden
Berufs- und wirtschaftspädagogische Kommunikationssituationen und Beziehungsstrukturen analysieren, verstehen und gestalten, Kommunikations- und Beziehungsprobleme im pädagogischen Handlungsfeld analysieren, verstehen und produktiv verarbeiten
Unterricht auf der mikrodidaktischen Ebene als Wechselspiel von fallbezogenem und systematischem Lernen in Auseinandersetzung mit spezifischen beruflichen Lerngegenständen analysieren, planen, durchführen und evaluieren
Kompetenzorientierte Curricula konzipieren und Kurse entwickeln; auf einer makrodidaktischen Ebene den curricularen Referenzrahmen aus Bildungsplan, Wissenschaft und Berufsanforderungen analysieren, Lerngegenstände modellieren und sequenzieren; Curricula implementieren und evaluieren.
Handlungs- und Gestaltungsspielräume in pädagogischen Institutionen erkennen, nutzen und erweitern; institutionelle, normative und soziale Rahmungen pädagogischen Handelns analysieren, verstehen und an ihrer Gestaltung im Rahmen der Organisations- und Teamentwicklung teilhaben.
Berufspädagogische Systemstrukturen in ihrer historisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und Funktionalität analysieren und verstehen; Gestaltungsoptionen und -alternativen kennen und beurteilen

Abbildung 3: Kompetenzdimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität

5. Ausblick

Mit der Initiative zur Einrichtung von Sozietäten haben Senat und Universität in Hamburg in bemerkenswert kurzer Zeit einen breit angelegten und von großer Vielfalt geprägten Prozess der Reorganisation der Lehrerbildung auf den Weg gebracht. Auch wenn zum Teil unklare politische Rahmenbedingungen diesen Prozess zum Teil erheblich gehemmt und belastet haben, kann insgesamt doch insofern eine positive Zwischenbilanz gezogen werden, als die Notwendigkeit einer kompetenzorientierten Neuausrichtung der Lehrerbildung weithin akzeptiert und zugleich die Chancen zur Mitgestaltung dieses Prozesses breit wahrgenommen werden.

In diesem Rahmen wird auch die Arbeit an einem phasenübergreifenden integrierten Lehrerbildungskonzept im Bereich der beruflichen Lehrämter fortgeführt. Die Frage nach dem institutionellen und formalen Rahmen eines solchen Modells wird dann zu beantworten sein, wenn die Konturen der curricularen Konzeption hinreichend geklärt sind.

Literaturverzeichnis:

- Brand, W./Tramm, T. (2003): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: Baabe, S./Haarmann, E. M./Spiess, I. (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Paderborn 2003, S. 266 – 277.
- Keuffer, J./ Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Lenkungsgruppe Lehrerbildung (2001): Vorhaben zur Reform der Lehrerbildung. Unveröff. Arbeitspapier vom 19.4.2001.
- Tramm, T. (2000): Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung. In: Matthäus, S./Seeber, S. (Hrsg.): Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen. Berlin (Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin), S. 123-145.
- Tramm, T. (2005): Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT. In: Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung: Fit für die Schule. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. Frankfurt a. M.

Autoren:

- Dr. Tade Tramm, Prof. für Wirtschaftspädagogik und Leiter der Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg. tramm@ibw.uni-hamburg.de
- Dipl.-Hdl. Rainer Schulz, Oberschulrat am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Leiter der Abteilung Ausbildung – berufliche Schulen (LIA 3). Rainer.schulz@bbs.hamburg.de